

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Tamires Caroline Arend

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA APRENDER
GRAMÁTICA: UMA POSSIBILIDADE
METODOLÓGICA PARA AS AULAS DE LÍNGUA
INGLESA

Passo Fundo

2020

Tamires Caroline Arend

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA APRENDER
GRAMÁTICA: UMA POSSIBILIDADE
METODOLÓGICA PARA AS AULAS DE LÍNGUA
INGLESA

Dissertação apresentada à Banca de Qualificação, estabelecida no âmbito do Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, na Linha de Pesquisa Processos Educativos e Linguagem, sob a orientação da Profa. Dra. Adriana Dickel.

Passo Fundo

2020

CIP – Catalogação na Publicação

A681s Arend, Tamires Caroline
Sequência didática para aprender gramática [recurso eletrônico] : uma possibilidade metodológica para as aulas de língua inglesa / Tamires Caroline Arend. – 2020.
4.2 Mb. ; PDF.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Dickel.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2020.

1. Sequência didática. 2. Aprendizagem. 3. Prática de ensino. 4. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 5. Língua inglesa – Gramática. 6. Professores – Formação. I. Dickel, Adriana, orientadora. II. Título.

CDU: 371.8

Catalogação: Bibliotecária Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364

Tamires Caroline Arend

**Sequência didática para aprender gramática: uma possibilidade metodológica
para as aulas de língua inglesa**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, sob orientação da prof^a Dr^a Adriana Dickel.

Aprovada em 20 de novembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Adriana Dickel - orientadora
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dra. Marilane Maria Wolff Paim
Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Dra. Luciane Sturm
Universidade de Passo Fundo – UPF

"Todos estamos matriculados na escola da vida, onde o mestre é o tempo."
(Cora Coralina)

RESUMO

Esta dissertação é fruto de um processo de formação continuada docente. Dessa forma, a conduta metodológica fundamentou-se nos conceitos da pesquisa-ação (ELLIOT, 1990; STENHOUSE, 1996; MINAYO, 2001). A pesquisa está em consonância com a linha de pesquisa Processos Educativos e Linguagem, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. É uma pesquisa qualitativa que têm como objetivo contribuir na elaboração de uma Sequência Didática para aprender Gramática (SDG) para o ensino-aprendizado da língua inglesa. Para conduzir este estudo, de início, buscou-se situar e trazer para discussão o contexto de ensino e aprendizagem da língua estrangeira (PAIVA, 2005; LEFFA, 1999), bem como tematizar os principais documentos que orientam as propostas para o ensino de línguas: LDB (1996), PCN (1998), RCLRG (2009), BNCC (2018). Com o intuito de compreender esse cenário direcionamos nosso olhar para as pesquisas que foram desenvolvidas na área, bem como as metodologias, os estudos da didática da língua e, principalmente, as teorias que dialogam sobre o papel da gramática no ensino-aprendizagem da língua estrangeira (FIGUEIREDO; PAIVA, 2010; NEVES, 2009; CAMPS, 2006). Na sequência, elaboramos e analisamos uma proposta de SDG (CAMPS, 2006; DICKEL et al, 2016), que visa desenvolver atividades a fim de potencializar os movimentos linguísticos e metalinguísticos que os estudantes podem manifestar ao aprender uma L2/LE. Os resultados indicam que o conhecimento relativo ao funcionamento da língua e a compreensão da metodologia de trabalho é condição fundamental ao professor para que ele possa atuar com mais segurança e, conseqüentemente, proporcionar aos estudantes momentos significativos em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem. Didática da Língua. Sequência Didática para aprender Gramática (SDG). Professor-pesquisador.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a teacher development process. In this way, the methodological conduct was based on the concepts of action research (ELLIOT, 1990; STENHOUSE, 1996; MINAYO, 2001). The research is in line with the Research Processes and Language of the Graduate Program in Education at the University of Passo Fundo. It is a qualitative research that aims to contribute to the elaboration of a Didactic Sequence to learn Grammar for the teaching-learning process of the English language. To conduct this study, we sought to situate and bring to the discussion the context of teaching and learning the foreign language (PAIVA, 2005; LEFFA, 1999), as well as thematizing the main documents that guide the proposals for language teaching: LDB (1996), PCN (1998), RCLRG (2009), BNCC (2018). In order to understand this scenario, we looked at the research that was developed in the area, as well as the methodologies, the studies of the language teaching and, mainly, the theories that discuss the role of grammar in the teaching-learning of the foreign language. (FIGUEIREDO; PAIVA, 2010; NEVES, 2009; CAMPS 2006). We then elaborated and analyzed a Didactic Sequence proposal to learning Grammar (CAMPS, 2006; DICKEL et al, 2016), which aims to develop activities to enhance the linguistic and metalinguistic movements that students can manifest when learning a foreign language. The results indicated that the knowledge related to the functioning of the language and the understanding of the work methodology is the fundamental condition for the teacher so that he or she can act more safely and, consequently, provide to the students with significant moments in the classroom.

Keywords: Teaching and learning. Language Didactics. Didactic Sequence to learning Grammar (SDG). Teacher-researcher.

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1: Número de teses e dissertações por área do conhecimento (2015-2019).....	51
Tabela 2: Instituição de origem sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa	52
Tabela 3: Modelo do cartaz com a linha do tempo das atividades.....	84

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Regiões do Brasil onde se localizam os estudos sobre o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa	51
Figura 1: SDG conceitos gramaticais: proposta de esquema de desenvolvimento.....	45
Figura 2: All about me.....	83
Figura 3: Dinâmica inicial.....	86
Figura 4: Biografias.....	90
Figura 5: Registro sobre o conceito do gênero textual biografia.....	92
Figura 6: Timeline – Anne Frank.....	94
Figura 7: Primeira produção textual.....	97
Figura 8: Estudo da gramática: sistematização.....	100
Figura 9: Estudo da gramática: análise, observação e manipulação.....	102
Figura 10: Quiz.....	104
Figura 11: Música – Seven years (Lukas Graham)	106
Figura 12: Atividades com a letra da Música	108
Figura 13: Entrevista	110
Figura 14: Produção textual final.....	112
Figura 15: Avaliação formativa.....	114

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

FURG: Universidade Federal de Rio Grande

GEPALFA: Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Alfabetização

GREAL: Grup de Recerca sobre l'Ensenyament i l'Aprenentatge de les Llengües

L1: Primeira língua

L2/LE: Segunda língua / Língua Estrangeira

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LI: Língua Inglesa

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN-LE Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira

PPG-Edu: Programa de Pós-Graduação em Educação

SD: Sequência Didática

SDG: Sequência Didática para Aprender Gramática

UESB: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFES: Universidade Federal do Espírito Santo

UFG: Universidade Federal de Goiás

UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFS: Universidade Federal de Sergipe

UFSCar: Universidade Federal de São Carlos

UMESP: Universidade Metodista de São Paulo

UNESP: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita “Filho”

UNILASALLE: Universidade La Salle

UNIMEP: Universidade Metodista de Piracicaba

UPF: Universidade de Passo Fundo

USP: Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 QUADRO TEÓRICO – O UNIVERSO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA.....	17
2.1 LÍNGUA E LINGUAGEM: CONCEPÇÕES QUE ENGLOBALAM O ESTUDO.....	17
2.2 O CONTEXTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL, COM O FOCO NA LÍNGUA INGLESA.	21
2.2.1 Histórico geral.	21
2.2.2 Os documentos nacionais e as propostas para a Língua Inglesa	23
2.3 O ENSINO DO INGLÊS NA CONTEMPORANEIDADE.....	29
2.4 O TRABALHO DIDÁTICO: A DIDÁTICA DA LÍNGUA E O PROFESSOR-PESQUISADOR.	31
2.4.1 O professor-pesquisador como produtor de currículo	35
2.4.2 O ensino da gramática nas aulas de língua inglesa.....	37
2.5 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GRUPO GREAL: UMA PERSPECTIVA PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA.	44
3. CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS ACADÊMICAS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA.	50
3.1 O ESTUDO DA GRAMÁTICA NOS MATERIAIS DIDÁTICOS E NAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA	52
3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DA GRAMÁTICA DA LÍNGUA INGLESA.....	58
3.3 PRÁTICAS DE ENSINO DA GRAMÁTICA DA LÍNGUA INGLESA.....	63
4. PROPOSTA METODOLÓGICA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA APRENDER GRAMÁTICA NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA.....	69
4.1 A PESQUISA QUALITATIVA.....	69
4.2 A PESQUISA-AÇÃO.	71
4.3 O CAMPO DA PESQUISA: A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE MUITAS POSSIBILIDADES.	74
4.4 PLANEJAMENTO DIDÁTICO PARA ENSINAR GRAMÁTICA: ANÁLISE CRÍTICA	77
4.5 SDG PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: “AMAZING PEOPLE”	81

4.5.1 Desenvolvimento.....	11
4.5.2 Primeira Fase: Situação Desencadeadora.....	84
4.5.3 Segunda fase: Observação, análise e manipulação da língua.....	91
4.5.4 Terceira Fase: Produção textual final.....	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS.	121
APÊNDICES.....	127
ANEXOS.....	130

1 INTRODUÇÃO

Ser professor não é tarefa fácil e a luta pela educação de qualidade também não. Muitas são as adversidades que os professores enfrentam, desde a escolha pela docência, até o dia a dia em sala de aula.

O sonho de ser professora me acompanhou desde pequena e o interesse pela pesquisa deu-se no decorrer da graduação. Meu envolvimento com a graduação ocorreu de maneira intensa. Além de participar de diversas atividades e projetos, me senti motivada para iniciar a pesquisa e participar de comunicações em diversos eventos promovidos pela Universidade. Todas essas atividades contribuíram de maneira significativa para meu desenvolvimento profissional e para as minhas inquietações, que se tornavam cada vez mais complexas. Concomitantemente às minhas participações nestes projetos, em 2016, fui integrada ao quadro de docentes de língua inglesa na rede pública estadual na cidade de Passo Fundo.

Movida pelas incertezas percebi que, muitas vezes, eu necessitava desenvolver um olhar mais atento para a realidade que se apresentava em sala de aula. Muitas teorias e leituras me ajudaram a constituir uma compreensão maior do que é, para quem, e de como ensinar uma língua estrangeira na escola pública; porém, esses conhecimentos careciam de um preparo maior de minha parte. Quando iniciei o meu trabalho na escola pública de educação básica tive de trabalhar com a resistência que vinha por parte dos estudantes e defender o meu objeto de ensino a todo o custo. Enfrentei muitos desafios e persisti com a ideia de que ensinar uma língua é muito mais do que ensinar a sua gramática; é ensinar uma visão de mundo, é preparar os estudantes para ler e interagir. Esse fator influenciou significativamente o meu relacionamento com os estudantes e o relacionamento deles com a língua inglesa.

Dentre todas as atividades que desenvolvi nessa escola lembro perfeitamente das temáticas trabalhadas e do quanto os estudantes estavam contentes e curiosos para aprender a língua inglesa. As temáticas eram relacionadas a assuntos do interesse deles, sendo elas: músicas, estereótipos, preconceito, *bullying*, astronomia, animais selvagens, sentimentos, filmes e séries etc. Em todas as aulas os estudantes puderam ter contato com gêneros textuais autênticos, com o foco na leitura, compreensão e interpretação desses gêneros e diversas propostas de atividades práticas que movimentavam e faziam com que eles desenvolvessem habilidades e competências comunicativas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), o aprendizado de uma língua estrangeira na escola tem o objetivo de “aumentar o conhecimento sobre a linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis” (BRASIL, 1998, p. 28), além de “possibilitar que o aluno, ao se envolver nos processos de construir significados nessa língua, se constitua em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira” (BRASIL, 1998, p. 29).

Na prática docente pude perceber que, apesar de ter uma compreensão sobre o ensino da língua estrangeira e do meu papel como professora, no momento que realizava as avaliações com os estudantes, propunha exercícios de gramática, dissociados daquelas experiências vividas com os textos que caracterizavam o processo que havia desenvolvido até então. Porém, considerava que era uma maneira legítima de ver explicitamente se os estudantes estavam compreendendo os conteúdos ou não. Nesse momento, eu sentia um desconforto ao observar o comportamento dos estudantes durante as aulas e o desempenho deles nas avaliações. Esse fato gerou muitas inquietações.

Muitas dessas dúvidas eu compartilhava com as minhas colegas e professoras da graduação, mas, sabendo que tão logo eu me formaria, desafiei-me a procurar um espaço em que eu pudesse entender melhor a dinâmica que se realiza em sala de aula e, principalmente, compreender e aperfeiçoar a minha formação como professora de língua estrangeira.

Faltando dois semestres para findar o curso de Letras, iniciei a busca pelo Mestrado e, dentre todas as opções, o que mais se adequou aos meus anseios foi o Mestrado em Educação (UPF), especialmente a linha de pesquisa *Processos Educativos e Linguagem* e, antes mesmo da entrada no Mestrado, comecei a preparação: desde a elaboração do projeto de pesquisa até a leitura dos editais e dos textos de referência para realizar o processo seletivo. E, assim, na mesma semana em que me formei no ensino superior iniciei os meus estudos na Pós-graduação.

Ao ingressar no mestrado, no segundo semestre de 2018, fui contemplada com uma bolsa de estudos Taxa/Capes e continuei atuando como docente, reduzindo a carga horária para poder me dedicar mais às atividades do Mestrado. Dentre as atividades desenvolvidas, passei a colaborar com o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Alfabetização (GEPALFA), no qual as discussões centravam-se nos processos discursivos de conhecimentos sobre a linguagem escrita em turmas de 4º e 5º anos do

Ensino Fundamental. O referido grupo de estudos contribuiu muito com a minha pesquisa, pois pude compartilhar experiências, refletir sobre teorias e adquirir aporte teórico e metodológico para conduzir a minha pesquisa.

Com base em tais considerações, encarei a possibilidade de investigar a minha atuação docente e as propostas que elaboro para sala de aula para propor uma pesquisa que viesse a contribuir com minhas inquietações e que também contribuísse com a área de ensino-aprendizagem e da didática da segunda língua (L2) e da língua estrangeira (LE). Neste trabalho, entendemos a segunda língua (L2) como uma língua que se aprende depois da língua materna não colocando diferença entre ela e a língua estrangeira (LE), portanto optamos por utilizar os termos L2/LE como intercambiáveis.

Nesse sentido, a questão central de nossa investigação é: **Em que condições podemos (re) significar as atividades desenvolvidas nas aulas de língua estrangeira a fim de potencializar os movimentos que os estudantes realizam em suas reflexões linguísticas e metalinguísticas para interagir e, conseqüentemente, aprender uma L2/LE, quando expostos a uma seqüência didática para aprender gramática (SDG) que possibilita tais reflexões?**

Como objetivos específicos, pretendemos:

a) recompor os princípios teóricos que sustentam as pesquisas sobre a didática da língua, especificamente do ensino-aprendizado da língua inglesa, a fim de reconhecer o nosso objeto de estudo e as discussões que são realizadas sobre o ensino da gramática;

b) identificar as inquietações que movem os pesquisadores, os propósitos investigativos e os aportes teórico-metodológicos que sustentam as pesquisas sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa, desenvolvendo assim um estado do conhecimento sobre o tema;

c) contribuir na elaboração de uma SDG que permita tornar a língua inglesa um objeto de estudo, especialmente nos anos finais de escolarização fundamental.

Para conduzir nossos estudos, buscamos compreender o percurso e a história do ensino da língua estrangeira, em especial da Língua Inglesa no Brasil, bem como investigar quais são os principais documentos que orientam questões referentes a oferta da Língua Inglesa, desde a época de 1961, até os dias atuais.

Além disso, buscamos investigar quais são as propostas para o ensino da gramática e toda a problemática que se apresenta envolvida nessa questão para então ancorar os nossos estudos na proposta elaborada por Camps (2006) de uma SDG que visa desenvolver um conjunto de atividades, planejadas e sistemáticas, articuladas a

tarefas de compreensão e produção de textos, para aperfeiçoar as habilidades de reflexão linguísticas e metalinguísticas dos estudantes.

Camps é integrante do grupo GREAL – Grup de Recerca sobre L'Ensenyament i Aprenentatge de Llengües (Grupo de Pesquisa sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas). Nesse grupo, as propostas de SDG estão voltadas para investigar os fenômenos da língua como estratégia para a explicitação e para a ampliação de conhecimentos linguísticos em sala de aula. Camps (2006) defende que a língua precisa ser um instrumento e um objeto de estudo e que a base de tudo precisa estar no planejamento do professor e na contribuição dos alunos para que os objetivos sejam atingidos.

Nesse sentido, faz-se necessário repensar as atribuições que damos para o ensino e a aprendizagem da gramática nas aulas de língua estrangeira. Entendemos que, ao falar de uma língua, é impossível não falar sobre a gramática dessa língua e, nessa dinâmica, a SDG vem a contribuir com a nossa pesquisa, mostrando que é possível ensinar a língua de maneira efetiva se as atividades desenvolvidas voltarem-se para a análise, observação e manipulação dessa língua.

Portanto, a nossa investigação pautou-se na observação e na análise de um planejamento de atividades desenvolvido por mim no ano de 2019, com o objetivo de identificar os pontos mais frágeis e recompor esse planejamento dando origem a uma SDG para o ensino da língua inglesa com a temática *Amazing People* seguindo as fundamentações de Camps (2006) e do grupo Gepalfa.

A proposta inicial desse trabalho de dissertação seria desenvolver essa SDG em sala de aula e usar a autoscopia para investigar a minha atuação docente e o envolvimento dos estudantes frente às atividades; porém, devido à pandemia do novo Corona Vírus, não foi possível realizar a pesquisa em sala de aula. Então, optamos por ampliar a SDG e mostrar as teorias que nortearam a sua elaboração e que estão aplicadas nas atividades propostas, com o objetivo de aperfeiçoar e ampliar o olhar para o universo de possibilidades que a prática docente pode proporcionar.

Nossa pesquisa é de caráter qualitativo e optamos por realizar uma pesquisa-ação. A pesquisa-ação volta-se para o meu trabalho como docente e, segundo Elliot (1990, p. 24), caracteriza-se por ser um propósito que consiste em aprofundar a compreensão pelo professor (diagnóstico) de seu problema. Nesse sentido, o professor

adota uma postura exploratória frente a quaisquer definições iniciais de sua própria situação.

Nessa perspectiva de pesquisa-ação, adotada neste trabalho, o objetivo é a produção curricular. Ou seja, é a produção que o professor faz do currículo e compreende o currículo como aquilo que se realiza na ação docente. Nesse sentido, nosso trabalho se inscreve nessa linha metodológica que se materializa na produção de um planejamento: a SDG. Além disso, minha atuação como docente também é modificada e se transforma no desenrolar da pesquisa.

Nesse sentido, surge a importância de me tornar uma professora pesquisadora que, consciente de minha prática, experimenta ações que possam ser mais significativas, críticas e reflexivas e que venham a contribuir para o aprendizado dos estudantes, levando em conta o desenvolvimento de cada um. Na proposta de Stenhouse (1996), o professor é o centro do processo da pesquisa educacional, pois ele é o responsável pelas aulas e cabe a ele tornar a sala de aula um laboratório para que juntos (estudantes e professores) construam a pesquisa.

Nesse sentido, temos a certeza de que a escola se caracteriza como um espaço de muitas possibilidades e, para que possa ser significativa e fazer a diferença na vida dos estudantes, o papel do professor pesquisador torna-se essencial.

A exposição que segue será dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo contém a introdução ao tema, a justificativa e os objetivos da pesquisa. O segundo capítulo é composto pelas teorias que utilizamos para esse estudo, bem como os principais conceitos que iremos utilizar ao longo do texto. O terceiro capítulo diz respeito ao estado do conhecimento sobre as propostas de ensino da língua inglesa nas escolas, especialmente o ensino da gramática da língua inglesa. O quarto capítulo diz respeito à abordagem metodológica assumida por nós e nossa proposta de SDG para o ensino da língua inglesa, apresentando a exposição de todo o processo de produção e teorização desta SDG. Por fim, no quinto capítulo, tecemos as considerações finais.

2 QUADRO TEÓRICO – O UNIVERSO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

Neste capítulo apresentaremos questões teóricas para conduzir os nossos estudos e algumas delimitações necessárias para compreender o espaço de onde estamos falando e o lugar onde queremos chegar. Para isso buscamos tecer, primeiramente, os principais conceitos que embasam o nosso estudo, na sequência a história do ensino e da aprendizagem da língua estrangeira, em especial da língua inglesa, no Brasil, então falaremos sobre os estudos da didática, da didática da língua, da gramática e da importância do papel do professor nesse processo, por fim, apresentaremos os conceitos chave para uma SDG.

2.1 LÍNGUA E LINGUAGEM: CONCEPÇÕES QUE ENGLOBALAM O ESTUDO

Desde os primórdios da humanidade, os seres humanos foram capazes de realizar grandes feitos. Um deles, que merece destaque, foi a capacidade de utilizar a linguagem para estabelecer elos e passar o conhecimento constituído de geração para geração por meio do uso da língua, que é uma das formas da linguagem, tornando possível interagir, representar a realidade e se constituir como sujeito, em uma troca constante entre o eu e o outro.

Partindo dessa compreensão, buscamos compreender a língua e a linguagem nos estudos realizados por Bakhtin (1997) e Vygotsky (1998) para apresentar as concepções defendidas nesse trabalho. É importante destacar que, para ambos, o sentido do mundo é dado ao homem através da linguagem.

Para Bakhtin (1997, p. 124) a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta. Ou seja, ele acredita que todas as esferas da atividade humana sempre estão relacionadas com a utilização da língua e que esta se constitui em um processo de evolução contínuo. Portanto, essa língua constrói-se pelo fenômeno social da interação verbal entre os falantes e sua natureza é essencialmente dialógica. Segundo Bakhtin, “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (1997, p. 279). Para ele os gêneros do discurso são infinitos e isso se dá ao fato de que todo o tempo os seres

humanos estão produzindo enunciados e interagindo em diversas situações que possibilitam a criação de novos gêneros.

Bakhtin vê a linguagem como um fenômeno social onde a língua é inseparável do fluxo da comunicação e a palavra está sempre carregada de um sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, 1997, p. 95). Assim sendo, uma palavra por si só, fora de um contexto, torna-se abstrata, portanto, é preciso que ela seja apresentada na estrutura concreta da enunciação, para então, ser entendida e aplicada em outros contextos.

Esse fenômeno pode ser exemplificado quando relacionamos ele com o aprendizado de uma língua estrangeira: de nada adianta um sujeito aprender um sistema de signos se nos contextos reais de interação não conseguir significá-los para utilizar posteriormente. Para Bakhtin (1997), cada esfera e cada grupo social utilizam-se das palavras para significar e refletir o cotidiano. Assim sendo, ele acredita que, quando um ser humano nasce, ele já pertence a um mundo que foi falado por alguém, apropriando-se desses enunciados já existentes e produzindo novos enunciados em um fluxo contínuo e permanente.

Desse fluxo se originam os diálogos. Na concepção de Bakhtin (1997), os diálogos não são apenas alternâncias de um falante para o outro, mas sim conexões que um estabelece com o outro, ou seja, o encontro e a incorporação de vozes, pois mesmo quando não estamos falando estamos com outras vozes povoando a nossa atividade mental individual. Sendo assim, segundo Bakhtin,

[...] “o dito dentro do universo já dito” é apenas um elo de cadeia [...] o ato da fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir de condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é sempre de natureza social. (BAKHTIN, 1997, p. 95).

Nesse sentido, a linguagem assume fator primordial para o nosso desenvolvimento e para a nossa compreensão do mundo que nos cerca. A fim de compreender a interação que ocorre entre os seres humanos buscamos nos estudos de Vygotsky (1998), na teoria sociocultural, que destaca o papel da interação social para o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos, ou seja, essa teoria se propôs a explicar como o desenvolvimento do indivíduo está associado ao contexto histórico, político e cultural no qual este está situado, para o autor, os seres humanos se constituem e são situados historicamente por meio da linguagem.

Para Vygotsky (1998), a linguagem é um instrumento de comunicação social e, além disso, é um instrumento de organização psicológica para a aprendizagem. Vygotsky enfatizou a importância da mediação para o desenvolvimento dos seres humanos, destacando que “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida” (VYGOTSKY, 1998, p. 110). Ou seja, o desenvolvimento do indivíduo não acontece apenas na escola, pois ele se manifesta desde o momento em que a criança nasce, mas é na escola que ele pode se potencializar.

Nesse sentido, o autor destaca que, no movimento de aprender uma língua, as atividades externas passam a serem tratadas como atividades internas e os indivíduos conseguem desenvolver funções mentais pelo conceito da internalização. De acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento é algo dinâmico e fluido; sendo assim, sempre que um indivíduo desempenha uma atividade de grande complexidade, ele se utiliza da fala interior. Essa fala vem a contribuir com o desenvolvimento, pois é caracterizada por ser uma representação do pensamento que potencializa a organização do mesmo.

Vygotsky (1998) destaca em sua teoria que podem existir pelo menos dois níveis de desenvolvimento. O primeiro nível é chamado de nível de desenvolvimento real; neste nível a criança possui a capacidade de realizar as tarefas de maneira independente e as funções mentais se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. O segundo nível é o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, os aprendizados que poderão ser realizados mediante a criação de uma Zona de Desenvolvimento Proximal ou potencial (ZDP). A ZDP representa a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, é a distância que o conhecimento terá que percorrer através da intervenção sociocultural. A ZDP pode ser atingida pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados (VYGOTSKY, 1998).

Para Vygotsky o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado organizado resulta em desenvolvimento mental e esse desenvolvimento abre portas para novas aprendizagens. Segundo o autor, “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.” (1998, p.61).

Assim sendo, compreendemos que o principal papel da escola é fazer com que os estudantes desenvolvam essas compreensões mais complexas a partir de conhecimentos concretos já consolidados. Esse desenvolvimento só ocorrerá por meio

da intervenção de elementos mediadores, que de forma deliberada e organizada, vão atuar na ZDP.

Nesse trabalho entendemos que a aprendizagem de uma nova língua também repercute em um confronto com a própria visão de mundo, pois ao aprender uma L2/LE o indivíduo passa a se confrontar com a sua língua materna e muitas vezes isso faz com que reveja aspectos culturais, psíquicos e intelectuais já existentes, confrontando-se também com questões lexicais, fonéticas, sintáticas e semânticas na própria língua, criando assim processos mentais capazes de aproximar, distanciar e confrontar as duas línguas.

As teorias apresentadas aqui conferem à linguagem uma natureza social. Assim sendo, as teorias nos ajudam a compreender o funcionamento da língua e da linguagem e nos proporcionam pensar em estratégias didáticas que visam colocar o sujeito aprendiz em contato com o objeto língua, possibilitando que ele transite entre os discursos sociais, em diferentes modalidades, para que, assim, constitua o seu próprio discurso e interaja no contexto em que está inserido. A fim de situar o nosso objeto de estudo, na sequência, apresentaremos o percurso e a história do ensino da língua inglesa no contexto das escolas brasileiras de educação básica.

2.2 O CONTEXTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL, COM O FOCO NA LÍNGUA INGLESA

Nesta seção vamos retomar a história das línguas estrangeiras no contexto nacional com o objetivo de reconstruir, situar e adentrar, em especial, nas propostas para o ensino da língua inglesa. Além de reconstruir esse cenário, buscamos ao longo do texto apresentar alguns desafios encontrados e também recompor as metodologias que foram utilizadas nesse percurso.

2.2.1 Histórico geral

O ensino de língua inglesa no Brasil teve início no século XIX, devido ao estreitamento das relações comerciais que Portugal tinha com a França e a Inglaterra. As primeiras aulas com turmas em escolas surgiram, aproximadamente, em 1855. Inicialmente, as línguas ensinadas eram as línguas clássicas: grego e latim, e posteriormente nas línguas modernas: francês, inglês, alemão e italiano. (LEFFA, 1999, p. 13).

As primeiras metodologias utilizadas para efetivar esse ensino, tinham o foco na tradução de textos e nas análises gramaticais, denominada de metodologia tradicional que se caracteriza por ser o estudo da gramática de maneira dedutiva. Nessa metodologia o professor ancora-se nas regras e nas normas da gramática e as ensina de maneira impositiva e o sistema de avaliação é voltado para os exercícios que cobram os conhecimentos gramaticais e que contêm traduções, listas de vocabulários, ditados, etc. (MARTINEZ, 2009, p. 50).

Nesse período as decisões com relação à carga horária de cada língua ensinada e outras normativas, ficavam a cargo de cada escola, resultando assim na falta de registros e estatísticas exatas sobre esse ensino. Com o passar do tempo, o prestígio das línguas estrangeiras foi negligenciado e a carga horária passou para menos da metade e, além disso, a frequência nessas aulas era livre. (LEFFA, 1999, p. 18)

Em 1930, as escolas, tanto públicas quanto privadas, começaram a privilegiar o inglês, devido a questões políticas, econômicas e comerciais, e a partir daí surgiram escolas e instituições que contribuíram para o ensino do idioma. Paiva (2005), em seu estudo sobre a difusão do ensino da língua inglesa no Brasil e no mundo, destacou que:

A língua inglesa circula entre nós como uma mercadoria de alta cotação no mercado. A importância de palavras estrangeiras atende muito mais a uma necessidade simbólica de identificação com uma sociedade de grande poder político e econômico do que com a necessidade de nomear novos conceitos e objetos. Como qualquer mercadoria, os empréstimos também sofrem de “cotação de mercado”. Aqueles que passam a ser usados pelas camadas populares são abandonados pelas elites e substituídos por outro, pois perdem o valor ao deixarem de se caracterizar como propriedade privada de classes privilegiadas. (PAIVA, 2005, p. 26)

Nessa época, em 1930, com a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, a frequência nas aulas de língua era obrigatória e houve uma instrução para utilizar o método direto nas aulas. Nesse método, o ensino é pautado pelo uso da língua estrangeira em todas as situações em sala de aula, sendo proibido o uso de outra língua. Nessa abordagem, o propósito principal é a comunicação desde o início, assim como ocorre com a primeira língua; o estudo da gramática é ensinado indutivamente e o ator principal da aula é sempre o professor, além disso, o sistema de avaliação é subjetivo e segue o mesmo modelo da metodologia tradicional.

Concomitantemente com o método direto, na mesma época (1930) surgiu o método áudio-lingual ou estrutural. Nesse método acredita-se que a língua é aprendida através da repetição de frases semiestruturadas inicialmente e que, através da repetição, todos aprenderão da mesma forma, não levando em conta as variedades existentes e entende que se deve falar corretamente desde o início. Duas críticas marcaram fortemente esse método: a primeira é a de que promove o uso de frases decoradas, exercícios de repetição e que não exigem raciocínio abstrato, muitas vezes, não sendo úteis em uma conversação real; e a segunda é que essa metodologia desconsidera os estilos diferentes de aprendizado de cada estudante, dificultando, em muitas vezes, a aquisição da segunda língua.

Em 1942, com a Reforma Capanema, as línguas modernas tiveram grande prestígio, pois, além dessa reforma preocupar-se com o método utilizado nas aulas, também houve uma adequação com relação aos materiais utilizados nas aulas e a preocupação com a formação cultural e pessoal dos estudantes. Nesse período houve também a divisão das modalidades de ensino e a garantia de que a escolarização não deve ser apenas instrumentalizar, mas sim contribuir para a formação política e a consciência humanística dos indivíduos (LEFFA, 1999, p. 22).

Nessa época estava surgindo o método audiovisual (1950) que se utiliza não apenas de imagens e sons, mas também de gráficos, tabelas, esquemas, mapas; envolve todo o conjunto que se estabelece na associação de palavras e imagens e o quanto essas associações contribuem para o aprendizado da língua, voltando para a progressão, em que o professor avalia as competências linguísticas e comunicativas que foram desenvolvidas durante as atividades.

Pouco tempo depois, em 1970, temos a origem do método comunicativo, que tem como foco principal a comunicação. Essa metodologia ganhou força com o passar dos anos e dos estudos realizados na área, suas principais finalidades são: integrar as competências linguísticas, discursivas, gramaticais, estratégicas e sociolinguísticas; conhecer e compreender as necessidades da comunicação, levando em conta o que os estudantes desejam para planejar algo que lhes seja do agrado; além disso, propiciar a integração real e significativa em sala de aula e utilizar-se dos aprendizados que os estudantes já possuem na sua primeira língua para oportunizar a integração entre culturas e conhecimentos de mundo que estudantes e professores já possuem (MARTINEZ, 2009).

Outro avanço importante dessa reforma foi que a educação nacional ficou centralizada no Ministério de Educação e este desde então é o responsável por todas as decisões, desde a escolha pelas línguas a serem ensinadas, as metodologias empregadas pelo professor e o que é necessário desenvolver em cada ano de escolarização.

Portanto, percebemos a partir deste breve estudo que o ensino da língua inglesa passou por momentos de prestígio e de desvalorização ao longo do tempo. Além disso, os estudos sobre as metodologias foram evoluindo, porém, ainda notamos que, em algumas aulas, há a predominância da metodologia tradicional. É notável que o ensino da língua inglesa é cada vez mais importante para a esfera social, pois nosso cotidiano está cada vez mais influenciado por essa língua.

A seguir apresentaremos uma breve trajetória dos principais documentos que regem o ensino das línguas estrangeiras e quais são os pressupostos apresentados por cada uma delas.

2.2.2 Os documentos nacionais e as propostas para a Língua Inglesa

Nesta seção buscamos sintetizar os principais pressupostos e implicações contemplados pelos documentos que regem a educação brasileira, em especial, no que

diz respeito ao ensino da língua inglesa. Dentre elas destacamos a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Línguas Estrangeiras (PCN-LE), o Referencial Curricular Lições do Rio-Grande (RCLRG) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

1ºLDB

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi promulgada em 1961, ela determina a manutenção dos anos de escolarização e a divisão entre ginásio e colégio. Com a homologação dessa lei cria-se o Conselho Federal da Educação, determinando que este deve escolher cinco disciplinas obrigatórias para a nação e fica a critério dos conselhos estaduais as decisões sobre o ensino da língua estrangeira. Nesse momento a língua inglesa passa a ter uma redução significativa nos currículos da nação (LEFFA, 1999, p. 26).

Em 1971 foi publicada uma nova LDB, com algumas reorganizações, que propunha o ensino de oito anos para o primeiro grau e três anos para o segundo grau, totalizando onze anos de escolarização básica no total. Além dessa readequação, a nova lei buscou dar destaque à formação com ênfase no ensino técnico-profissional. Essa nova organização resultou em uma redução drástica na oferta da língua estrangeira e muitos estudantes se formaram nesse período sem ter estudado nenhuma língua estrangeira.

Em 1996, novamente temos uma reedição da LDB (Lei nº 9.394), que determina a mudança da nomenclatura de primeiro e segundo grau para ensino fundamental (de oito anos) e ensino médio (de três anos). Essa lei determina conteúdos obrigatórios e outros conteúdos diversificados que ficam a cargo de cada estado defini-los. Na parte diversificada do ensino fundamental, a lei determina que seja escolhida pelo menos uma língua estrangeira moderna dentro das possibilidades e da necessidade da instituição. Para o ensino médio, determina a obrigatoriedade de uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória e outra língua como disciplina facultativa.

A LDB não determina um método como o único certo para ensinar, pois considera o pluralismo de ideias as diversas concepções pedagógicas, cabendo ao professor definir qual é o mais adequado para atingir os objetivos determinados.

2ºPCN

Em 1998, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Línguas Estrangeiras. Os PCN-LE são amplos em seus objetivos e são baseados no princípio da transversalidade.

Os PCN-LE apontam que três fatores devem ser considerados para a oferta da língua inglesa: o primeiro é com relação aos fatores históricos, que estão relacionados ao papel que a língua inglesa apresenta, fazendo com que sua aprendizagem torne-se mais relevante; o segundo é com relação aos fatores relativos às comunidades locais, pois estabelece uma segunda língua que poderá ser falada e acolhida por todos os falantes, nativos ou não; e o terceiro fator estabelece relação com a tradição, desempenhando relações culturais que aproximam os países. (BRASIL, 1998, p. 23).

O documento ainda apresenta dois procedimentos que devem ser levados em conta no processo de ensinar e aprender línguas, sendo eles: a visão teórica da linguagem, considerando sua natureza sociointeracional e o processo de aprendizagem que também ocorre de maneira sociointeracional. O processo de aprendizado da língua inglesa como L2/LE “vai aumentar o conhecimento sobre a linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis” (BRASIL, 1998, p. 28), e também vai, “possibilitar que o aluno, ao se envolver nos processos de construir significados nessa língua, se constitua em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira” (BRASIL, 1998, p. 28).

Segundo o que consta no documento, a língua inglesa deve fornecer um papel fundamental na formação dos estudantes, pois,

(...) A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas lingüísticas (sic) em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas. (BRASIL, 1998, p. 38)

Os PCN-LE reconhecem que o conhecimento da língua inglesa, principalmente no ensino médio, é de grande importância na vida profissional das pessoas. Sendo assim, não sugerem uma metodologia para ser utilizada nas aulas de língua estrangeira, mas sugerem que a abordagem seja sociocultural, com ênfase no desenvolvimento da

leitura. “No que se refere à visão sociointeracional da aprendizagem, pode-se dizer que é compreendida como uma forma de se estar no mundo com alguém e é, igualmente, situada na instituição, na cultura e na história” (BRASIL, 1998, p. 15).

Nesse sentido, é notável que a proposta para o ensino da língua inglesa nas escolas de educação básica adquire um papel fundamental para a formação integral dos estudantes, mas, ao mesmo tempo em que os PCN contribuem para essa discussão, eles apresentam limitações ao dar ênfase apenas na leitura.

3ºRCLRG

Depois dos PCN-LE, outro documento importante surgiu em 2009 no estado do Rio Grande do Sul: o Referencial Curricular Lições do Rio-Grande (RCLRG). Esse referencial incidiu sobre o que é nuclear na instituição das escolas do estado, destacando como principais premissas “o que se quer que os alunos aprendam e o que e como ensinar para que essas aprendizagens aconteçam plenamente.” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 11)

Esse documento defende o currículo como núcleo principal da proposta pedagógica, pois é ele que alinha e que organiza o que deve ser contemplado em cada ano de escolarização, não se limitando aos conteúdos de cada disciplina, mas dando evidência para toda a experiência escolar que acontece desde a sala de aula até as demais atividades elaboradas pelo projeto pedagógico.

O RCLRG (2009) apresenta a ideia de que a aprendizagem é um processo coletivo e para que ela ocorra efetivamente o ensino deve ser pautado nas competências. O documento descreve as competências como “um conjunto de elementos que o sujeito pode mobilizar para resolver uma situação com êxito” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 20). Essas competências têm um viés transversal e são descritas em três objetivos que devem ser desenvolvidos em todas as áreas do conhecimento: ler, escrever e resolver problemas. Além disso, no que diz respeito à área da linguagem, o documento prevê que o ensino nessa área deve oportunizar aos estudantes o contato com diferentes manifestações da linguagem, contribuindo para que tenham uma participação mais ampla e significativa nas variadas culturas.

Um ensino que busca esse objetivo requer vivência com a diversidade no uso dos códigos em diferentes cenários de atividades humanas; reflexão sobre as significações que esses usos podem ter, levando em conta sua constituição

histórica e situada, e novas oportunidades de uso para possibilitar uma participação mais autoral, singular e responsável na busca pelo seu próprio dizer e fazer. O efeito de um ensino que cumpra esse objetivo vai além dos muros da escola, modificando o modo de o indivíduo se relacionar com as linguagens. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 37-38)

Além dessa compreensão sobre o trabalho a ser realizado com a língua e a linguagem, o documento reforça a importância de trabalhar com a interdisciplinaridade e com o uso-reflexão-uso, reforçando a importância da contextualização sociocultural para que haja práticas mais significativas com o uso da linguagem.

Com relação ao ensino da língua inglesa o documento reforça a importância de o estudante aprender a língua inglesa para utilizar em situações reais de comunicação. Nesse sentido, o documento vê o professor como um sujeito mais experiente nas práticas com o uso da língua e sugere como o trabalho do professor pode ser organizado, desde a seleção dos gêneros, dos objetivos para a aula, dos recursos linguísticos a serem explorados, da organização das tarefas e atividades e, também, da forma de avaliação.

4ºBNCC

A Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2018, reforça a importância de o ensino da língua inglesa estar ligado a práticas sociais de uso da língua, pois esse trabalho leva em conta a língua em uso, que é sempre híbrida, polifônica e multimodal (BRASIL, 2018, p.245). A língua inglesa, na BNCC, é denominada como língua franca. O conceito apresenta, nessa perspectiva, as diversas manifestações em língua inglesa que estão espalhadas no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais. Esse termo tem o objetivo de desvincular o tratamento do inglês como língua oriunda de pertencimento a um determinado território e a trata como uma língua intercultural, utilizada por diversas pessoas ao redor do mundo e não apenas por falantes nativos.

Para realizar esse ensino de forma eficiente, a BNCC apresenta três implicações para o ensino da língua inglesa nas escolas de educação básica. A primeira implicação é de caráter formativo e pretende avaliar e rever as relações atuais existentes entre língua, cultura e território, tendo em vista que a “miscigenação” tornou a língua inglesa plural e importante para o mundo globalizado.

Segundo a BNCC,

(...) 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 dos 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. (BRASIL, 2018, p. 239)

Essa perspectiva de educação linguística se volta para a interculturalidade, pois reconhece e respeita as diferenças e compreende que elas são produzidas nas práticas sociais da linguagem, favorecendo assim a reflexão sobre os outros “eu” e as diferentes formas de ver e analisar o mundo. Essa concepção pode ser compreendida na explanação da segunda implicação apresentada pela BNCC que é sobre os multiletramentos. Os multiletramentos são caracterizados pelas diversas formas de manifestação da língua e potencializam as possibilidades de contato, circulação e de participação nessa língua.

(...) Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Nesse sentido, ao assumir seu status de língua franca- uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngue e suas características multiculturais -, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo. (BRASIL, 2018, p.240)

A terceira e última implicação apresentada pela BNCC diz respeito à abordagem do ensino. Situar a língua inglesa como língua franca sugere rever as crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa, uma vez que, abordando a língua nas suas diversas formas de interação, desloca-se a ideia de que existe um modelo ideal “padrão” para ser seguido. Nessa nova perspectiva o professor adotará uma atitude de acolhimento e de reflexão sobre os usos e expressões nas diversas situações, como sugere o documento.

A BNCC também apresenta algumas competências específicas para o ensino da língua inglesa. São elas:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho;
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social;
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade;
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas;
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável;
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais. (BRASIL, 2018, p. 246)

A BNCC contempla cinco eixos estruturantes para o ensino da língua estrangeira e uma série de habilidades a serem desenvolvidas durante os anos de escolarização. Certamente a sua aplicação resultará em melhorias na qualidade do ensino para os próximos anos.

A partir da leitura desses documentos, notamos que estes assumiram um importante papel para auxiliar os professores na organização do currículo e nas compreensões sobre os conceitos de língua, habilidades e competências. Nesse sentido, percebemos uma obrigatoriedade e adequação para que esse ensino se efetive em todas as escolas de educação básica.

Na sequência falaremos um pouco mais sobre a BNCC e as implicações para o ensino do inglês na contemporaneidade.

2.3 O ENSINO DO INGLÊS NA CONTEMPORANEIDADE

Sabemos dos desafios que é ensinar uma L2/LE nas escolas de educação básica; por isso, organizamos essa seção para trazer à luz o campo da nossa investigação e destacar os principais conceitos que contribuem para o ensino de Língua Inglesa.

A fim de mapear a situação do ensino de inglês no contexto atual, o documento denominado “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira” (BRITISH

COUNCIL, 2015), elaborado pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE¹, buscou desenvolver uma pesquisa sobre as escolas públicas brasileiras e o ensino da língua estrangeira a fim de compreender as principais características do ensino de inglês no Brasil. O documento indica que existem duas principais esferas que articulam as normas e as leis básicas para a educação brasileira: a esfera federal, por meio da Constituição Federal, as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e (à época) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); e, também, a esfera estadual e municipal, por meio das diretrizes das secretarias de educação dos estados e dos municípios.

As pesquisas expostas no documento *British Council* apontaram que cerca de oitenta e quatro por cento (84%) das escolas brasileiras tem apenas um ou dois períodos por semana de língua inglesa, concluindo que a falta de regulamentação da disciplina de inglês resulta em precarização do seu ensino, o que reflete a baixa importância conferida à língua estrangeira dentro dos projetos curriculares.

O documento apresenta três grandes problemas relativos ao ensino da língua inglesa nas escolas brasileiras. O primeiro é o ambiente de ensino que muitas vezes é desfavorável, pois há violência, falta de interesse, sentimentos de desconforto e de não pertencimento. O segundo é o fato de as turmas serem excessivamente grandes, dificultando o trabalho do professor. O terceiro, e último, refere-se às condições dos professores de inglês.

Considerando essas dificuldades apresentadas nesse documento, cabe ao professor compreender essa situação e buscar alternativas em seu fazer pedagógico para ensinar a língua inglesa a fim de promover um ensino de qualidade. Estudos têm mostrado que a questão do não aprender inglês em turmas numerosas tem mais relação com o comportamento dos estudantes do que com a capacidade de desempenho cognitivo.

Nesse sentido, a BNCC (2018) apresentou eixos fundamentais, (além da leitura, da escrita e da resolução de problemas) para efetivar o aprendizado da língua inglesa, são eles: a oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural.

O eixo da oralidade envolve práticas de compreensão (escuta) e produção oral (fala). O eixo da leitura e da escrita envolve práticas de interação do leitor com o texto

¹Ver mais em: <https://www.planocde.com.br>

²Práxis, para Aristóteles, refere-se a um ideal de vida e atualização de valores éticos. Aliada à educação,

escrito e também com as práticas de produção textual. O eixo do conhecimento linguístico está relacionado com práticas de análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado. Por fim, o eixo da dimensão cultural que corresponde a práticas que visam desenvolver atividades em sala de aula para compreender que as culturas estão em um contínuo processo de interação e construção.

Além da reorganização dos eixos, o documento apresenta uma ampliação na abordagem da língua que visa o trabalho com gêneros diversos, multimeios autênticos e práticas reais de uso da língua de acordo com as necessidades locais.

Com relação aos novos letramentos e aos multiletramentos a BNCC apresenta que,

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição. (BRASIL, 2018, p. 70)

Nesse sentido, os gêneros textuais são matéria prima para as aulas de língua. A saber, os gêneros textuais são todos os textos empiricamente organizados para cumprirem funções em situações comunicativas, ou seja, realizações linguísticas que são produzidas por propriedades sociocomunicativas (MARCUSCHI, 2008).

Para realizar esse trabalho com a língua, a abordagem sociocultural tem influenciado os processos de ensino e aprendizagem de L2/LE, por enfatizar a interação e a importância dos aspectos sociais e colaborativos na aprendizagem. Segundo Figueiredo,

A teoria sociocultural enfatiza o papel da interação entre as pessoas no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e, desse modo, a escola se apresenta como um local privilegiado por proporcionar-lhes participação em atividades socialmente medianas, seja com professor, seja com os pares. (FIGUEIREDO, 2019, p. 61).

Nesse sentido, a interação em sala de aula pode proporcionar aos estudantes oportunidades para interagir, produzir, testar hipóteses e refletir sobre a língua. Para que

ocorra o aprendizado de uma L2/LE, também é necessário que haja o *input* e o *output*. O *input* diz respeito a todas as informações que o estudante recebe, ou seja, todos os estímulos visuais, sonoros etc.; já o *output* corresponde ao que ele produz, ou seja, o que ele faz com a informação que ele recebe, como ele processa e reproduz essa informação nos contextos de atividades elaboradas ou de comunicação (FIGUEIREDO, 2019).

Todas as práticas em sala de aula devem levar em conta o desenvolvimento das habilidades e das competências dos estudantes. De acordo com a BNCC, as habilidades referem-se às práticas cognitivas e socioemocionais, ou seja, a compreensão e o aperfeiçoamento de atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Já as competências são definidas como a mobilização de conhecimentos mais voltados para conceitos e procedimentos (BRASIL, 2018, p. 8).

Além do que foi apresentado aqui, nas aulas de língua inglesa precisamos repensar o papel da avaliação e buscar desenvolver planejamentos que levem em conta todo o processo e não apenas a nota que é estabelecida no final da avaliação. Nesse viés, a proposta de avaliação formativa tende a ser uma parte integrante das aulas e ajuda a observar o progresso do estudante nas atividades desenvolvidas. Assim sendo, torna-se uma proposta promissora, pois, além de incentivar os estudantes a terem consciência do próprio desenvolvimento, ajuda os professores a pensarem e planejarem atividades mais produtivas para o ensino.

Com vistas a contemplar e teorizar a importância do planejamento pedagógico, na próxima seção apresentaremos um estudo sobre o trabalho didático, em especial sobre a didática da língua, e a importância da formação de professores-pesquisadores.

2.4 O TRABALHO DIDÁTICO: A DIDÁTICA DA LÍNGUA E O PROFESSOR-PESQUISADOR

Em nossos estudos, ao buscar compreender o processo de ensino e aprendizagem de uma L2/LE em um contexto escolar, bem como refletir sobre o trabalho que é (ou pode ser) desenvolvido pelo professor, faz-se necessário dialogar com a área da didática, especificamente com a área da didática da língua para que possamos compreender melhor esse fenômeno. No ambiente educacional, ensinar, segundo Haydt (2011), é uma ação deliberada e organizada, é, também, a atividade pela qual o professor, através de métodos adequados, orienta a aprendizagem dos estudantes.

A partir disso, iremos adentrar, primeiramente, no conceito de didática geral; em seguida, na didática da língua e da segunda língua; após, na constituição do professor-pesquisador; e, por fim, realizaremos uma discussão sobre o lugar do ensino da gramática da língua e o lugar da reflexão linguística e metalinguística no ensino de línguas.

O conceito de didática geral surgiu originalmente no século XIX, inicialmente integrada à pedagogia. Grosso modo, a didática trata da teoria geral do ensino, ela auxilia no estudo e na compreensão dos métodos, objetivos, procedimentos, avaliações e, especificamente, da prática de ensino.

Segundo Haydt (2011), a didática é definida como a ciência e a arte de ensino, e também,

(...) A didática não pode tratar do ensino, por parte do professor, sem considerar a aprendizagem, por parte do aluno. O estudo da dinâmica da aprendizagem é essencial para uma didática que tem como princípio básico não a passividade, mas sim a atividade da criança. Por isso, podemos afirmar que a didática é o estudo da situação instrucional, isto é, do processo de ensino e aprendizagem, e nesse sentido ela enfatiza a relação professor-aluno. (HAYDT, 2011, p. 13)

Em se tratando do processo didático, Veiga (2007) destaca que

(...) O processo didático tem por objetivo dar resposta a uma necessidade: ensinar. O resultado do ensinar é dar respostas a uma outra necessidade: a do aluno que procura aprender. Ensinar e aprender envolvem o pesquisar. E essas três dimensões necessitam do avaliar. Esse processo não se faz de maneira isolada. Implica interação entre sujeitos ou entre sujeitos e objetos. (VEIGA, 2007, p. 13)

Segundo Martinez (2009), o termo didática pode ser definido como “o que é próprio para instruir” (MARTINEZ, 2009, p. 9), e destaca que a palavra didática caracteriza-se por um conjunto de meios, técnicas e procedimentos que concorrem para a apropriação de elementos novos de todas as ordens por sujeitos determinados. O autor entende que esses elementos podem identificar: saberes linguísticos (que se referem ao entendimento da língua, considerando estrutura gramática e regras de funcionamento); competências comunicativas que dizem respeito a habilidades e meios utilizados para agir sobre o real (formas de ordenar, apresentar, informar...); e, por último, elementos de uma maneira de ser que inclui comportamentos culturais que são desassociáveis da língua que correspondem a valores.

Martinez (2009) afirma que a didática só poderá ser concebida por meio de hipóteses e princípios que permitam ao professor aperfeiçoar os processos de aprendizagem, nesse caso, de aprendizagem de uma L2/LE. Considerando cada elemento integrante no processo de ensino-aprendizado. Segundo o autor,

O indivíduo, a sociedade e as línguas entram em jogo em uma relação didática que não escapa às regras da comunicação humana. O ensino de línguas estrangeiras só pode, com efeito, ser examinado como uma forma de troca comunicativa: ensinar é pôr em contato, pelo próprio ato, sistemas linguísticos, e as variáveis da situação refletem-se tanto sobre a psicologia do indivíduo falante quanto sobre o funcionamento social em geral. Quem começa a aprender uma língua adquire-a e a pratica em um contexto biológico, biográfico e histórico. (MARTINEZ, 2009, p. 15)

Considerando essas ideias, o que podemos dizer sobre o campo de atuação da didática da língua? A fim de tentar responder a essa questão, propomo-nos a investigar, especificamente, sobre a didática da língua, e, para isso, optamos por ancorar nossa pesquisa nos estudos que são realizados por Camps (2006). A autora apresenta uma complexidade no que diz respeito às investigações que são realizadas na área da didática da língua: a primeira complexidade diz respeito ao objeto de estudo, que nesse caso é a própria língua; a segunda é a complexidade dos atores da relação didática; e a terceira é a complexidade do contexto como sistemas de atividades.

No que diz respeito à complexidade do objeto de ensino, Camps (2006) destaca que esse objeto se difere dos outros objetos de ensino, pois a língua, além de ser objeto de estudo é o instrumento mediador do conhecimento e dos conteúdos de todas as áreas do conhecimento, também possui os seus próprios objetivos de aprendizagem linguística que se referem ao uso da língua e aos conteúdos que são gramaticais, discursivos, textuais etc.

(...) El aprendizaje escolar seguirá dos caminos: la ampliación y extensión de los entornos de uso con nuevos usos y nuevas lenguas, y el distanciamiento respecto de la lengua que tendrá que pasar por la objetivación (Fisher, 2004). Niños y niñas tendrán que aprender a considerar que la lengua es un objeto que se puede manipular, sobre el cual se puede hablar y sobre el que será necesario tener conocimientos explícitos. La lengua escrita es un paso importante en este proceso. (CAMPS, 2006, p. 13)

Diante dessa primeira complexidade, situa-se a segunda que tem relação com os atores da relação didática, que são os professores e os estudantes. Os estudos de Camps (2006) apontam que os estudantes realizam tarefas diversas e complexas quando escrevem e interpretam textos colaborativamente; porém, apresentam algumas

dificuldades na hora de aprender conceitos gramaticais, manifestando distanciamento entre o conhecimento do uso da língua e o conhecimento abstrato sobre a língua. Já os professores conduzem a aula não somente com saberes teóricos da matéria que ensinam, como também sustentam concepções do que são, para que servem e quais são os saberes pertinentes para a aprendizagem das línguas. Os professores, também, refletem sobre a sua prática e a revisam a fim de permitir a interação pela língua tornando-se mediadores do processo de construção do conhecimento.

Além dessa relação entre professores e estudantes, é preciso levar em conta a terceira complexidade que diz respeito ao contexto como sistema de atividades. Esse contexto leva em conta os materiais, as interações, os sujeitos, os objetos e todas as relações que se estabelecem no ambiente de ensino.

(...) La actividad de enseñar y la de aprender (en el sentido que adquiere este término en la teoría de la actividad, por ejemplo, en la formulación de Leontiev) se articulan de formas complejas según las motivaciones de los actores implicados, los objetivos que unos y otros se proponen, los sentidos que atribuyen a las tareas que se realizan, insertas todas ellas en las finalidades que tiene asignada la escuela como institución social. (CAMPS, 2006, p. 14)

Para a autora, o objeto da investigação didática da língua é um espaço de muitas tensões que ocorrem entre as atividades, entre o processo criativo de elaborar novas formas de ensinar, entre os objetivos da aprendizagem das línguas, entre os sentidos que se atribuem aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, entre as relações que se estabelecem entre os próprios estudantes, estes entre o professor e entre as características e objetivos das diferentes disciplinas etc.

A autora destaca que esses espaços, que constituem o ensino-aprendizagem da didática das línguas, são determinados por um sistema de atividades que requerem investigação específica. Esse espaço sempre será dinâmico e a didática, nesse sentido, apresenta-se também como um conhecimento dinâmico em construção, inseparável das condições sociais, culturais e históricas. Segundo a autora,

la enseñanza y aprendizaje de lenguas se ha constituido como un espacio multidimensional y complejo, que requiere una investigación específica que permita avanzar en el conocimiento de cuál es el objeto de enseñanza de lo que llamamos lenguas; en el conocimiento de los procesos de inserción de niños y jóvenes en los complejos usos de la comunicación en un mundo altamente alfabetizado, que utiliza medios sofisticados para establecerla, y en el conocimiento de cómo el profesorado deviene mediador en este proceso. Éste es el espacio de la didáctica de la lengua, más allá de la concepción restringidas de métodos y contenidos preestablecidos. (CAMPS, 2006, p. 17)

Percebe-se que as investigações no campo da didática da língua são fundamentais para compreender os processos que ocorrem no ensino-aprendizado de línguas nos contextos escolares. Sabe-se que muitos professores ao ensinar uma L2/LE utilizam o estudo da gramática a fim de estabelecer relações com o uso da linguagem e as formas gramaticais da língua por meio do conhecimento explícito da gramática. Cientes disso, na próxima seção explicaremos o papel do professor-pesquisador nesse contexto.

2.4.1 O professor-pesquisador como produtor de currículo

Nosso trabalho situa-se na sala de aula, em especial, nas aulas de língua inglesa. Tendo em vista esse cenário, torna-se importante pesquisar e rever o que as teorias retratam sobre o professor-pesquisador, o que significa ser um professor-pesquisador, quais são as características atribuídas a esse profissional e como a pesquisa pode contribuir para a formação deste profissional da Educação Básica.

Para iniciar as discussões, é importante conceituar o que é ser um professor-pesquisador. Segundo André (2005, p.56), o movimento que valoriza a pesquisa na formação do professor é bastante recente e ganhou força no Brasil a partir da década de 1990. O conceito de professor pesquisador foi se (re) configurando com o passar dos anos, conforme a pesquisa-ação foi ganhando consistência e conquistando o seu espaço, o conceito de professor-pesquisador também foi se consolidando no decorrer dos anos.

Para Dickel (1998) os professores, apesar dos conflitos existentes e imersos em um contexto de desesperança, permanecem sendo os responsáveis na capacitação dos sujeitos para as novas exigências do mercado de trabalho (DICKEL, 1998, p.43). A autora ainda destaca que, para que haja a qualidade do ensino, “há a necessidade de uma teoria que faça a mediação entre pesquisa e ensino que possa enriquecer a ação” (DICKEL, 1998, p. 56). Ainda, a autora, aponta que, “em seu desenvolvimento, o professor permanece com o controle pleno sobre a pesquisa. Para levá-lo a cabo, precisa

estar motivado, cabendo ao pesquisador a tarefa de suscitar essa reação investigadora da qual ele também depende” (DICKEL, 1998, p.56).

Para que o professor se torne pesquisador ele precisa trilhar o caminho para a emancipação e levar em conta dois princípios fundamentais, sendo eles: a pesquisa do professor deve se vincular ao fortalecimento de suas capacidades e ao aperfeiçoamento autogestionado de sua prática, e o foco mais importante da pesquisa deverá ser o currículo, ou seja, o meio através do qual se transmite o conhecimento (CASANOVA *apud* DICKEL, 1988, p. 46).

Segundo Stenhouse (1996), o currículo não deve ser visto como um projeto, mas sim como um processo que reflete o que ocorre em sala de aula. Para o autor, um currículo possui um valor que se expressa em forma de materiais docentes e de critérios para o ensino, uma versão do conhecimento e um conceito do processo de educação que visa o desenvolvimento do professor. Exige do professor, na elaboração do currículo, conhecimentos, sensibilidade e capacidade de reflexão, tendo em vista o processo de ensino e de aprendizagem adequado ao ritmo e às peculiaridades de cada estudante.

Para o autor, não é possível o desenvolvimento de um currículo sem o desenvolvimento do professor. No seu entender, o professor, ao se desenvolver e desenvolver o currículo, aprende semelhante a um artista que aos poucos a arte de ensinar vai se transformando mediante o exercício do seu próprio fazer. O autor salienta que o currículo constitui a especificação da investigação na ação, ou seja, para realizar uma ação é preciso um planejamento, uma técnica, um objetivo, uma instrução, uma motivação; nesse caso, a investigação e a pesquisa sobre a ação significam escrever um currículo.

Stenhouse (1996) sugere que o currículo não seja apenas uma listagem de conteúdos a serem ensinados, mas um processo técnico e racional em que os conteúdos e os métodos sejam articulados como instrumentos para auxiliar os estudantes a demonstrar os conhecimentos que foram previamente elaborados. Segundo Elliot (1990), em seus estudos sobre a definição do conceito currículo, apresenta o mesmo como um conjunto de procedimentos hipotéticos a serem aplicados em sala de aula com os quais os professores podem experimentar e tornarem-se investigadores dessas práticas. O autor ainda destaca que um currículo é um meio através do qual se comprovam e se desenvolvem ideias educativas, e para isso o professor exerce um papel fundamental.

Para a elaboração do currículo, torna-se essencial o conceito de *práxis*². Nesse sentido, o professor precisa ser um pesquisador da sua prática para melhor atender aos estudantes e buscar soluções mais adequadas para conduzir as aulas. De acordo com Dickel (1998), “o currículo exige do professor conhecimentos, sensibilidade, capacidade de reflexão e dedicação profissional” (DICKEL 1998, p. 66). Dessa forma, ao utilizar a pesquisa na prática educativa,

O professor é capaz, tal como propunha Stenhouse, de elaborar formas de atingir o seu trabalho e a criança, de modo a reconstituí-los como sujeitos do processo pedagógico e dos processos sociais, capazes de produzir um projeto histórico que não prescinde das pessoas, mas que inclui, que as formas pela capacidade que possuem de formar o outro e de inventar o futuro. (DICKEL 1998, p. 66)

Ao assumir o papel de professor-pesquisador, certamente as ações adotadas serão mais significativas, tanto para eles quanto para os estudantes: o professor passa a experienciar de maneira mais crítica e reflexiva a sua própria prática, para contribuir com o aprendizado, levando em conta os próprios estudantes e o desenvolvimento de cada um. A fim de exercitar o papel do professor-pesquisador, propomo-nos a investigar os estudos que falam sobre o ensino da gramática no contexto escolar, adentrando no espaço da sala de aula para refletir sobre as possibilidades de trabalho com a L2/LE.

2.4.2 O ensino da gramática nas aulas de língua inglesa

Uma pergunta que indaga os professores e pesquisadores é o ensinar ou não a gramática nas aulas de Língua Inglesa. Seria possível ensinar gramática e ao mesmo tempo levar em conta as outras habilidades linguísticas? Como promover um ensino qualificado da língua que visa avaliar o progresso dos estudantes?

Figueiredo e Paiva (2010), em seus estudos, relacionam o estudo da gramática como se fosse uma fotografia tirada em um determinado lugar, com um público seletivo e que depois vai orientar e conduzir estudos relacionados somente com essa primeira imagem, ignorando que toda a paisagem ao redor já sofreu alterações e que todo o contexto em que essa foto foi registrada já se modificou. O fato é que o estudo da

²Práxis, para Aristóteles, refere-se a um ideal de vida e atualização de valores éticos. Aliada à educação, a práxis constitui-se como uma forma de ação que pressupõe o inacabamento, necessitando de reflexão e análise contínuas (Dickel, 1998, p. 50).

gramática não deve ser eliminado das atividades em sala de aula, mas também não pode ser utilizado somente para preencher lacunas, em meio a atividades descontextualizadas.

Uma análise feita por Almeida Filho (2009) aponta que as abordagens para a prática pedagógica podem ser conduzidas de maneira mais consciente e, na medida em que o professor conhecer a própria abordagem, conseguirá, conseqüentemente, aperfeiçoar e, se necessário, até mudar a sua própria prática. O autor ainda sugere que, para isso acontecer, dois movimentos precisam ser feitos por parte do professor:

o primeiro é a garantia de uma dinâmica que mescle consciência e ensino continuado que permita vislumbrar aspectos diferenciais concretos no ensino produzido. O segundo é o acoplamento de uma dieta de leituras relevantes que desvelem as teorizações em pressupostos, arcabouços e modelos contribuídos pelos autores, teóricos, e pesquisadores linguistas aplicados (FILHO, 2009, p. 20)

Paiva (2010) converge para essa ideia, enfatizando que, frente às novas mudanças sociais, cabe ao professor, além do ensino da língua inglesa, promover o desenvolvimento de habilidades que permita ao estudante tornar-se sujeito de seu próprio processo de aprendizagem. No entanto, para que isso seja colocado em prática, temos outro desafio para enfrentar, este com relação aos estudantes que, segundo Barcelos,

(...) Metade dos alunos considera que aprender inglês é saber sobre a estrutura dessa língua e adquirir conhecimentos a esse respeito. A experiência educacional anterior desses alunos exerce grande influência nessa crença. De um modo geral, ela é calcada apenas em exercícios gramaticais repetitivos, que estimulam a “decoreba” de regras, não abrindo espaço para o desenvolvimento de uma concepção mais holística da linguagem. Apesar de todo o conhecimento e teoria a respeito do movimento comunicativo de ensino de línguas, na prática, os alunos, com raras exceções, não têm a oportunidade de conviver com modelos comunicativos de ensino de línguas. (BARCELOS, 2009, p. 166)

A autora ainda destaca que os estudantes estão acostumados a serem tutelados pelos professores e,

ao estudarem o que vai cair na prova, e, de acordo com o que é exigido, os alunos continuam acreditando que o professor tem de exercer um controle sobre o seu fazer. De tão acostumados a não aprender por si mesmos, eles não acreditam que seja possível aprender se o professor não „cobrar” ou „exigir”. (BARCELOS, 2009, p.168).

Paiva e Figueiredo (2010) também demonstram em seus estudos que nem sempre o conhecimento de regras gramaticais capacita o aprendiz a usar a língua de forma significativa, pois, segundo eles, os estudantes são capazes de memorizar todas as regras e aplicá-las, mas eles falham na hora de produzir textos de forma espontânea (FIGUEIREDO; PAIVA, 2010, p. 173).

Pesquisas realizadas em sala de aula por Camps (2006) apontam que a aquisição da L2/LE muitas vezes se dá pelo ensino da gramática normativa e não considera a possibilidade de desenvolver o conhecimento de maneira significativa e mais eficiente. Segundo a autora, no ensino-aprendizagem da gramática ainda não está claro que os saberes gramaticais sirvam de suporte para operar e refletir sobre a língua para, na hora de escrever, entender o texto como um todo.

Na perspectiva de Camps (2006, p. 27), aprender gramática é adquirir um conhecimento razoável sobre o funcionamento linguístico e, seguindo esta perspectiva, ensinar gramática consiste em estabelecer pontes entre o conhecimento intuitivo, implícito e manipulativo, verbalizado com as palavras de cada dia e com o conhecimento sistematizado sobre a língua e seus usos. A autora defende a necessidade do ensino da gramática e aponta que,

a partir de estos saberes, los conocimientos de los alumnos sobre el lenguaje se amplíen en el sentido de <saber cómo funciona> o sirvan para establecer comparaciones con otras lenguas que funcionan de la misma manera o de otra, y llegar a un conocimiento descriptivo y explicativo de los sistemas lingüísticos, en el sentido de tener curiosidad intelectual acerca del fenómeno <lengua>. (CAMPS, 2006, p. 29)

Camps (2006) destaca que o ensino da gramática geralmente se realiza explicando e aplicando conteúdos que não proporcionam uma reflexão sobre a língua e uma análise sobre ela. O ideal seria realizar um trabalho em que a própria língua fosse objeto de investigação e objeto de conhecimento para que, dessa maneira, houvesse um aperfeiçoamento da competência comunicativa dos estudantes.

Paiva e Figueiredo (2010) destacam que os professores de línguas - em geral e inclusive eles - adoram ensinar gramática, mas, ao mesmo tempo em que fazem essa afirmação, os autores consideram essa postura questionável.

(...) A experiência tem demonstrado que nem sempre o conhecimento de regras gramaticais capacita o aprendiz a usar a língua de forma significativa. Alguns alunos são capazes de memorizar regras gramaticais, aplicá-las corretamente quando resolvem exercícios em listas de frases isoladas, mas falham quando produzem textos de forma espontânea. (PAIVA; FIGUEIREDO, 2010, p. 173)

Segundo os autores, a língua que geralmente é utilizada em sala de aula para exercitar a gramática, não aciona na mente dos estudantes nenhuma construção expressiva de significados. É importante destacar que, para eles, o significado que se busca alcançar nas aulas de línguas é algo que tenha a ver com o dia-a-dia dos estudantes, com as experiências, com os gostos e com as visões de mundo, que envolva a língua em uma situação significativa e que permita o seu uso de forma contextualizada.

Nas pesquisas realizadas por Paiva e Figueiredo (2010), os autores apresentam conceitos de gramática e os sintetizam defendendo que, nas definições encontradas, a gramática é a noção de regras de um sistema que norteia a organização dos períodos, e, nesse sentido, há duas perspectivas predominantes nos estudos da gramática: a primeira é a descrição da língua através da fala e da escrita, e a segunda é a tentativa de descrever e explicar o sistema interno que permite ao falante gerar enunciados.

Ao estudar a gramática é preciso compreender que - assim como foi citado na introdução dessa seção- a gramática pode ser exemplificada como se fosse uma fotografia tirada em determinado período histórico, pois registra apenas um dos momentos da língua, que foi congelado e posteriormente será lembrado para explicar e explicitar aquela paisagem, que, na maioria das vezes, já não é a mesma. Essa metáfora reforça a ideia de que a língua é viva e conseqüentemente sofre mudanças com o passar do tempo e com as situações de uso.

A definição de gramática defendida nesse texto se ancora nos estudos de Neves (2009), pois, de acordo com a autora, “a gramática não é uma disciplina que se deve colocar externamente à língua em funcionamento, e que se resolva na proposta de uma simples taxonomia” (NEVES, 2009, p.80), mas sim que “ensinar eficientemente a língua e, portanto, a gramática é, acima de tudo, propiciar e conduzir reflexão sobre o funcionamento da linguagem.” (NEVES, 2009, p. 128). Nessa perspectiva, Camps (2006) nos ajuda a compreender as questões referentes ao sentido de aprender e saber a gramática de uma língua,

Se o saber gramatical se concebe como um conhecimento da metalinguagem que utiliza os distintos ramos da linguística pra descrever o funcionamento dos objetos linguísticos destas perspectivas diversas e em diferentes âmbitos [...] talvez estamos excluindo deste saber a atividade e o raciocínio metalinguísticos que conduzem a um conhecimento consciente e explícito do funcionamento da língua. Talvez também estamos deixando de lado o conhecimento metalinguístico manipulativo, que nos permite explorar e dominar todas as possibilidades de uso linguístico, um conhecimento que permita observar, estabelecer relações, refletir sobre a arquitetura da língua, uma arquitetura variável em função dos momentos e dos usos – às vezes geométrica e clássica, [...] e às vezes inesperada e variável [...]. (CAMPS, 2006, p. 27. Tradução nossa.)

Para Camps (2006), aprende-se a gramática para adquirir um conhecimento fundamentado sobre o funcionamento linguístico, e ensina-se a gramática para criar uma ponte entre o conhecimento intuitivo, implícito e manipulativo e o conhecimento sistematizado sobre a língua.

Sendo a língua um sistema dinâmico que contém transformações, faz-se necessário repensar os estudos que são atribuídos a ela no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de uma L2/LE. Para exemplificar tais fenômenos, tomaremos os exemplos apresentados por Paiva e Figueiredo (2010) ao analisarem que,

(...) As gramáticas dizem que o modal MUST é usado para expressar obrigação ou forte probabilidade. De fato, são inúmeros os exemplos que comprovam esses usos. No entanto Robin Lakoff (1973) lembra-nos que MUST pode ser empregado para expressar polidez em um contexto em que um convidado de uma festa deseja elogiar o bolo feito pela anfitriã e diz para uma outra convidada “You must eat some of this cake” [...] Somos aconselhados pelas gramáticas a usar a forma polida “would you mind?” para solicitar algo a alguém. No entanto, se você diz para uma pessoa muito íntima “would you mind passing me the salt?”, você estará sendo irônico e, portanto, nada gentil. (PAIVA E FIGUEIREDO, 2010, p. 177-178)

De acordo com esse exemplo, podemos perceber claramente que o ensino da gramática pela gramática carece de contexto, tendo em vista que são as situações do dia a dia que vão dar sentido (ou não) para a gramática e o uso dessa língua, cabendo ao professor apresentar esses contextos e refletir sobre os repertórios linguísticos que podem ser manifestados a fim de aperfeiçoar a competência comunicativa e linguística dos estudantes.

Assim sendo, defendemos a ideia de que o estudo da gramática contribui para o aprendizado de uma L2/LE quando ele é realizado de maneira a refletir sobre essa língua e as situações às quais ela está exposta e que é papel da escola e do professor-pesquisador elaborar práticas educativas para promover tais reflexões. Segundo Neves,

A escola tem a obrigação, sim, de manter o cuidado com a adequação social do produto linguístico de seus alunos, isto é, ela tem de garantir que seus alunos entendam que têm de adequar registros, e ela tem de garantir que eles tenham condições de mover-se nos diferentes padrões de tensão e de frouxidão, em conformidade com as situações de produção. (NEVES, 2009, p. 128)

Segundo Martinez (2009), um dos principais impasses ao ensinar a gramática é que o ato de ensinar, muitas vezes, envolve apenas a descrição de regras de funcionamento geral de uma língua como sendo um conjunto de prescrições impostas àqueles que a falam. Ou seja, a gramática tradicional que o estudante aprende, muitas vezes não é a que ele utiliza para refletir sobre e no aprendizado de uma L2/LE. É notável que, no ensino-aprendizado de uma L2/LE, o estudante sempre se reporte aos recursos da primeira língua para conseguir refletir, estruturar e compreender o novo sistema.

Esse tratamento que é dado pelo estudante ao conceber uma L2/LE o faz confrontar e refletir sobre a sua primeira língua, porém, é importante ressaltar que na aprendizagem de uma L2/LE não há superioridade de um sistema linguístico sobre outro, mas e sim uma reflexão entre a utilização de uma e de outra.

Segundo Martinez (2009), “a utilização da metalíngua é entendida como o comentário explícito sobre a língua aprendida, é claramente uma herança da metodologia clássica” (MARTINEZ, 2009, p. 84). Para o autor,

A metalíngua pode levar a recorrer à tradução interlingual (os comandos dos exercícios serão em L1) ou abrir espaço para um aprendizado específico. Portanto, de início, será preciso aprender a denominar as *categorias gramaticais* e talvez seja em L2 que será necessário entender o comando de um exercício. Nesse caso, uma parte da atividade é orientada para tarefas linguísticas em detrimento de outros objetivos; de outro lado, as categorias gramaticais em L1 e L2 podem perfeitamente não corresponder à “gramática mental” do aprendiz. (MARTINEZ, 2009, p. 85)

Salientando aqui a importância do trabalho com a metalinguagem e com a gramática nas aulas de língua estrangeira, Martinez (2009) afirma que o ensino de gramática trata-se de “ensinar uma *gramática* dos comportamentos culturais, dar chaves, marcos, não produtos, mas „processos de socialização“ sobre a família, a escola, a economia de mercado, a mídia, a publicidade, etc.” (MARTINEZ, 2009, p. 92). De acordo com as ideias apresentadas, faz-se necessário repensar os sentidos que são atribuídos ao ato de ensinar gramática no ensino-aprendizado de uma L2/LE.

Esse avanço é significativo em se tratando do ensino-aprendizagem de uma L2/LE, pois nos auxilia a compreender e analisar quais são os movimentos realizados pelos professores ao elaborar as atividades e pelos estudantes na resolução dos exercícios gramaticais, na comparação e na compreensão da língua e, principalmente, nas situações de comunicação, reforçando assim o desenvolvimento de competências linguísticas e metalinguísticas aliadas a uma aprendizagem gramatical que se coloca a favor desse desenvolvimento.

De acordo com os conceitos apresentados, é necessário observar a posição que o estudante ocupa frente ao processo de aprendizagem de uma L2/LE quando é dada a ele a oportunidade de protagonizar o processo de ensino-aprendizado fazendo-o assumir uma posição de investigador sobre os objetos que são apresentados pelo professor. Além de conhecer elementos linguísticos e de desenvolver competências referentes ao uso da linguagem, ele também desenvolverá o seu ser crítico, capaz de ler, entender e interagir significativamente nas aulas de L2/LE.

Para que esse movimento possa ser realizado por parte do professor e do estudante, faz-se necessária a pesquisa sobre o que se caracteriza como uma atividade de reflexão linguística e metalinguística e como é possível interagir por meio da linguagem através de uma SDG que é elaborada para possibilitar tais reflexões.

2.5 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GRUPO GREAL: UMA PERSPECTIVA PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

A fim de compreender de que forma é possível realizar um trabalho com a gramática de maneira significativa no contexto escolar, principalmente no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de uma L2/LE, optou-se por aprofundar os conhecimentos acerca do trabalho que é realizado pelo grupo GREAL, na Espanha, sobre a SDG.

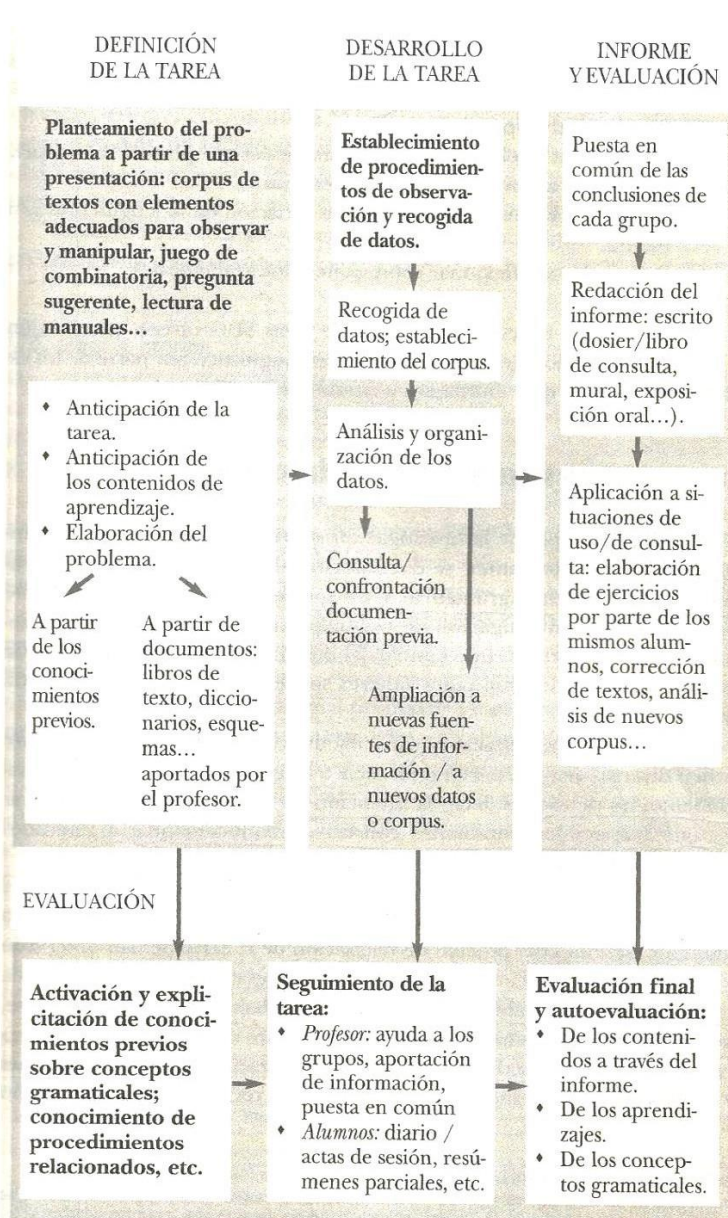
Para Camps (2006), o modelo de SDG leva em conta os conhecimentos que os estudantes adquirem em situações de aprendizagem de língua, destacando que,

(...) La hipótesis de la que partimos es que el funcionamiento de la lengua, en los diversos niveles apuntados (enunciativos, discursivos-textuales, sintácticos, morfológico e léxicos), puede constituir un objeto de conocimiento que interese a los estudiantes si son ellos mismos que han de enfrentar-se a dicho objeto para construir conocimientos a través de procesos activos de investigación (recogida de datos, observación, comparación, argumentación, sistematización, síntesis de resultados, etc.); todo ello en colaboración con los compañeros y con la ayuda del profesor, que ha de ser siempre mediador en este proceso de construcción del conocimiento en la escuela. (CAMPS, 2006, p. 30)

Camps e Milian (2006 p. 30) destacam também a importância de três elementos básicos que constituem uma SDG. São eles: a importância da atividade de fazer, salientado que todas as atividades de uma SDG estão relacionadas a um objetivo final, que lhes dá sentido; a importância de todo processo para estimular um raciocínio metalinguístico, exigindo o envolvimento com a tarefa utilizando-se de uma atitude aberta e participativa, exploratória e investigativa, dominando a autonomia para o processo de síntese em alguns momentos da SDG; e, por fim, a importância da interação como mediadora do processo de construção do conhecimento, da qual participam professores e estudantes, contribuindo significativamente com o processo de evolução formativa em todas as atividades que contemplam a SDG.

Para exemplificar como se organiza uma SDG, apresentamos a seguir um quadro com alguns conceitos importantes para o desenvolvimento de uma SDG.

Figura 1: SDG conceitos gramaticais: proposta de esquema de desenvolvimento.



Fonte: CAMPS, 2006, p. 31.

Segundo as autoras, a SDG pode contemplar diversas formas e objetivos de organização e, também, podem contar com práticas diferentes de experimentação. O GREAL definiu quatro tipos de SDG que visam, principalmente, à construção do raciocínio metalinguístico por parte dos estudantes. Essas quatro SDG podem ser: orientadas a resolver problemas gramaticais que são levantados na escrita; baseadas na comparação entre as línguas; fundadas na investigação sobre a variação da língua entre a língua oral e a língua escrita; e, por fim, orientadas a refletirem sobre os conceitos gramaticais. Levando em conta esses quatro tipos de SDG, percebemos que a nossa

questão de investigação se enquadra no segundo tipo de SDG que é a SDG de gramática baseada na comparação entre as línguas, no nosso caso, entre o português e o inglês.

De acordo com os estudos realizados por Camps (2006), as SDG na comparação entre as línguas se caracterizam da seguinte maneira:

situações multilíngües nas escolas facilitam o trabalho de comparação entre as línguas que são usadas e aprendidas lá, bem como as que muitos meninos e meninas falam que vêm de outros países. As possibilidades de focar neste trabalho de comparação são várias: a partir da tradução, da análise microssistemas, da verificação de procedimentos da gramaticalização usados por diferentes idiomas para se referir a conceitos como temporalidade, espaço, etc.”³ (CAMPS, 2006, p. 36. Tradução nossa)

As principais características de uma SDG é que ela se destina a fazer o uso da linguagem a partir do aprendizado gramatical, ou seja, aprender as formas linguísticas que se revelam nas situações de comunicação. A SDG situa-se nas atividades que são desenvolvidas e no movimento que os estudantes fazem para aprenderem determinado conteúdo.

Além dessas características, Camps (2006) destaca três fases desse modelo de ensino. A primeira diz respeito à definição da tarefa que será realizada, se a tarefa partirá de pesquisas, revisões de textos, descoberta de regularidades, variações etc, que a própria língua nos fornece, para posteriormente definir o trajeto que será traçado e o conjunto de atividades que será realizado para compreender tal problema que se coloca em questão. Essa primeira fase só termina com a definição do problema e das questões que devem ser investigadas. A segunda fase é o centro de uma SDG; nela os aprendizes devem escolher um objeto a ser investigado e partindo dessa escolha elaborar atividades de pesquisa que podem contribuir com as discussões acerca do objeto. Para isso os estudantes devem utilizar diversas fontes de referência e, ao final, elaborar uma síntese que poderá servir de reflexão e consulta em situações posteriores. A terceira fase é a elaboração de um relatório para avaliar o conhecimento construído, o desenvolvimento da autonomia e da habilidade de expressar os saberes que foram adquiridos sobre o objeto de estudo.

³ *Les situacions multilingües a l'escola faciliten el treball de comparar les llengües que s'utilitzen i es van aprenent allà, així com a la qual molts nois i noies parlen que provenen d'altres països. Les possibilitats de centrar-se en aquest treball de comparació són diverses: partir de la traducció, l'anàlisi de microssistemes, la constatació dels procediments gramaticalització que les diferents llengües fan servir per referir-se a conceptes com ara temporalitat, l'espai, etc.* (CAMPS, 2006, p. 36)

No que diz respeito à avaliação de uma SDG, ela também conta com a sua particularidade e se insere no que é chamado de avaliação formativa. A fim de exemplificar, a avaliação somativa é aquela que leva em conta apenas o que o estudante somou de nota no decorrer de determinado período letivo; já a avaliação formativa leva em conta os processos e percursos que levaram o estudante a atingir, ou não, a compreensão de determinado conteúdo.

Além do modelo de avaliação formativa, a SDG também leva em consideração o desenvolvimento de atividades que visam oportunizar reflexões linguísticas e metalinguísticas.

A saber, os estudos da metalinguagem surgiram a partir dos estudos da psicolinguística, com data entre 1950 e 1960. A metalinguagem está em todos os lugares e é composta pela interação entre produtores e receptores de textos, tanto orais quanto escritos. Um exemplo: quando questionamos o interlocutor sobre algo que ele nos conta ou nos explica, fazendo com que ele se utilize da metalinguagem para expressar suas ideias, argumentações e reconstruir a narrativa.

De acordo com os estudos de Gombert (1992), a definição que melhor se enquadra ao termo metalinguagem é a de que a metalinguagem é a melhor maneira de compreender e de produzir a linguagem, e, para isso, necessita de uma atitude reflexiva de acordo com a manipulação do objeto “língua”.

Essa reflexão sobre a língua em espaços escolares se dá por meio do estudo e da prática da atividade metalinguística, que, segundo a definição de Camps (2006), consiste em:

(...) La actividad metalingüística hace referencia al conocimiento sobre la lengua y la manifestación de este conocimiento. Se ha destacado desde diferentes perspectivas y desde presupuestos científicos diversos – también con denominaciones diferentes- la capacidad de la lengua para referirse a sí misma y, por otra parte, la capacidad de los hablantes para controlar la producción y recepción lingüístico–discursiva, y su capacidad de mostrar un conocimiento más o menos explícito sobre la lengua y su uso. (CAMPS, 2006, p.26)

Segundo a autora, a capacidade metalinguística é desenvolvida no momento em que os estudantes de uma língua se manifestam de diversas maneiras, com a utilização de diferentes objetos linguísticos e discursivos, em ocasiões e graus de controle e consciência diferentes. Essas manifestações podem ser lendo, escrevendo, falando, mudando a linguagem em uma conversação, resolvendo um exercício específico, discutindo algum assunto formal ou informalmente etc. (CAMPS, 2006, p. 26). Em

outras palavras, a função da atividade metalinguística é utilizar a língua para falar da própria língua, fazer a sua descrição, a análise e a reflexão sobre as suas formas e os seus usos.

Na perspectiva de Camps (2006), ensinar gramática consiste em estabelecer pontes entre o conhecimento intuitivo, implícito, manipulativo, verbalizado, com o conhecimento sistematizado sobre a língua e seus diferentes usos.

Para ilustrar isso, podemos pensar na relação existente entre a nossa primeira língua e o aprendizado da L2/LE. Quando observamos o funcionamento de cada língua, percebemos que as formas de utilização da linguagem vão se modificando com o passar do tempo. Nesse sentido, uma mesma palavra pode conter mais de um significado dependendo da sua construção sintática. Por exemplo, a palavra “verão” em português pode ser um verbo ou um substantivo, em inglês a palavra “*match*” pode assumir três diferentes sentidos: pode se referir a um fósforo, a uma partida de futebol, ou pode ser um verbo, que significa “combinar”.

Portanto, o estudo das classes gramaticais também é norteado pelas reflexões sobre os usos da linguagem; por exemplo, os pronomes que servem para orientar a fala e a escrita e evitar repetições, os verbos servem para falar de ações que já aconteceram, que acontecem, que estão acontecendo ou que irão acontecer. Dependendo da atividade proposta é possível trabalhar com as palavras e principalmente com conteúdos gramaticais de forma contextualizada e significativa para facilitar o aprendizado de uma L2/LE. Nesse contexto, trabalho com a metalinguagem, se dá de maneira reflexiva e explícita, em que é possível usar a própria língua para explicar, fazer relações, comparar, analisar e aprender a organizar o pensamento lógico dentro de um determinado objetivo nas aulas de L2/LE.

Aqui está o primeiro obstáculo a ser enfrentado pelos professores que ensinam uma L2/LE na escola: a ideia não é ensinar as regras gramaticais e as funções sintáticas de maneira implícita, somente para o aluno decorar e saber aplicar esses conhecimentos em uma avaliação, mas sim desenvolver nos estudantes a habilidade de se expressar explícita e reflexivamente sobre a recepção e a produção de textos e, principalmente, sobre o uso da linguagem, tornar a língua um objeto de estudos, considerando os seus contextos e as suas variações.

O segundo obstáculo a ser enfrentado pelos professores é o de elaborar e proporcionar atividades de reflexão sobre as diversas manifestações da língua, que

levem em conta o que os estudantes já sabem para, então, alcançar níveis mais altos de compreensão sobre a língua e conseqüentemente o aprendizado da L2/LE.

Dessa maneira, percebe-se a importância de adentrar nos estudos a respeito do conceito de linguagem e das propostas de atividades linguísticas e metalinguísticas para quebrar paradigmas de ensino e fortalecer as competências e a autonomia para investigar e também aprender uma L2/LE.

Nesse sentido, reforçamos aqui a nossa pergunta de investigação, que é a seguinte: **Em que condições podemos (re) significar as atividades desenvolvidas nas aulas de língua estrangeira a fim de potencializar os movimentos que os estudantes realizam em suas reflexões linguísticas e metalinguísticas para interagir e, conseqüentemente, aprender uma L2/LE, quando expostos a uma sequência didática para aprender gramática (SDG) que possibilita tais reflexões?**

Diante do exposto, na próxima seção, apresentaremos o que as pesquisas nos dizem sobre a gramática aplicada ao ensino-aprendizado da L2/LE, situando o nosso objeto de pesquisa.

3 CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS ACADÊMICAS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

Partindo da necessidade de obter clareza sobre o processo da pesquisa e, principalmente, nos situarmos no meio científico para continuarmos os nossos estudos, realizamos uma busca a fim de identificar investigações que auxiliem no mapeamento das discussões em relação ao nosso problema de pesquisa. Esses trabalhos, com seus aportes teóricos e metodológicos, nos possibilitam analisar o que nossos interlocutores imediatos consideram ao analisar o ensino e a aprendizagem da língua inglesa, em especial da gramática, no processo ensino e ensino-aprendizado de uma L2/LE. Dentre as questões que gostaríamos de problematizar, situamos a nossa inquietação com relação ao ensino da gramática de maneira explícita como forma de sistematizar os conhecimentos sobre a língua, adquiridos em um determinado percurso de atividades desenvolvidas em sala de aula.

A exposição que segue será realizada em dois momentos: no primeiro, explicaremos os critérios que foram utilizados para as buscas e uma breve análise dos resultados; e, em um segundo momento, apresentaremos as análises que foram feitas desses materiais contendo uma breve explanação de cada uma, algumas reflexões, delimitações e fragilidades encontradas.

Para o processo de composição do texto e das análises, utilizamos os estudos de Gil (2017) no que trata da leitura analítica. Para o autor, a finalidade da leitura analítica é ordenar e sumariar as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitem a obtenção de respostas. Para isso, a leitura, a análise, a identificação de palavras-chaves, temas e a sintetização de ideias são fundamentais no processo de pesquisa.

A busca aconteceu no Banco de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, no segundo semestre de 2019. Para nosso trabalho, selecionamos estudos realizados no Brasil entre os anos de 2015 até 2019, esse período foi selecionado com o objetivo de concentrar os trabalhos mais recentes no período de cinco anos (ANDRADE, 2014). A busca foi realizada pelo recurso de descritores que puderam filtrar os trabalhos de acordo com a proposta investigativa, o objeto de estudo, a metodologia e o aporte teórico utilizado, a saber: aprendizagem da língua inglesa *and* escola pública, língua inglesa *and* gramática, ensino-aprendizagem da língua inglesa, língua inglesa *and* reflexões linguísticas. A mesma busca foi feita nas áreas da Educação, Letras e Linguística. Resulta disso um *corpus* contendo vinte (20) trabalhos.

Dentre esses trabalhos, onze (11) são da área da Educação, um (1) da área de Letras e oito (8) da área da Linguística. Do total apresentado, doze (12) resultados correspondem a dissertações de mestrado e oito (8) correspondem a teses de doutorado.

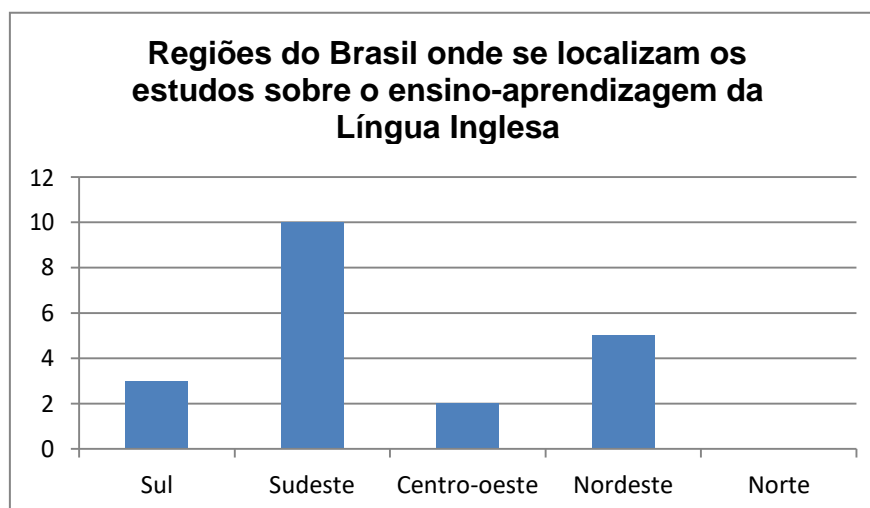
Tabela 1: Número de teses e dissertações por área do conhecimento (2015-2019)

Nível/Área	Educação	Letras	Linguística	Total
Mestrado	6	-	6	12
Doutorado	5	1	2	8
Total	11	1	8	20

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebemos que a maior parte dos estudos está localizada na região sudeste e nordeste do país; a região sul e centro-oeste contempla poucas pesquisas e, em nossa busca, não encontramos trabalhos na região norte. Essa análise está apresentada no Gráfico 1:

Gráfico 1: Regiões do Brasil onde se localizam os estudos sobre o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa.



Fonte: Elaborado pela autora.

Na sequência, localizamos as instituições de onde se originam os trabalhos. Verificamos que grande parte dos estudos estão localizados na UNESP e UFS. Importante destacar que, a maior parte dos trabalhos encontrados está em instituições distintas (Tabela 2).

Tabela 2: Instituição de origem sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa

Instituição de Ensino Superior	Doutorado	Mestrado	Total
UFMG		2	2
USP		1	1
UFS	3		3
UFRGS	1		1
UNESP	2	2	4
UMESP		1	1
UFG		2	2
UNILASALLE		1	1
UFES		1	1
UFSCar	1		1
UNIMEP	1		1
UESB		1	1
FURG		1	1
TOTAL			20

Fonte: Elaborado pela autora.

A leitura em profundidade dos estudos que constituiu o *corpus* da pesquisa permitiu a definição de três categorias, organizadas pela proximidade de objetos explorados. São elas: 1. O estudo da gramática nos materiais didáticos e nas estratégias de ensino-aprendizagem da língua inglesa; 2. Formação de professores e o ensino da gramática da língua inglesa; e, 3. Práticas de ensino da gramática da língua inglesa. Na sequência, apresentaremos a descrição dos estudos e a apreciação sobre eles.

3.1 O ESTUDO DA GRAMÁTICA NOS MATERIAIS DIDÁTICOS E NAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

Para a constituição desse tópico, selecionamos trabalhos que objetivam explicar como o ensino da gramática é abordado nos materiais didáticos e nas estratégias de ensino adotadas pelos professores de língua inglesa. Nessa categoria, situamos oito trabalhos: Andrade (2019), Marques (2018), Fernandes (2017), Santorum (2019), Fernandes (2016), Gonçalves (2019), Périco (2018) e Tiburtino (2019).

Andrade (2019) desenvolveu uma pesquisa voltada a analisar o material didático utilizado para o ensino da língua inglesa tendo como foco a gramática da língua. Para isso, ela utilizou as teorias apresentadas nos estudos na área da linguística aplicada de

Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003), que propuseram um modelo indutivo de aprender a língua, com vistas a desenvolver o ensino indutivo da gramática, que foi denominado por eles como “ensino de gramática como habilidade”. Esse ensino consiste em verificar como os aprendizes de uma segunda língua articulam o conhecimento implícito e explícito para alcançar uma comunicação eficaz, no que diz respeito à estrutura, semântica e pragmática.

O objetivo principal do estudo realizado por Andrade (2019) foi analisar como a gramática é explorada e como seria possível promover práticas mais significativas (tendo em vista que há a necessidade de mudança com relação ao ensino da gramática) de modo que o estudante consiga refletir sobre a própria produção no que tange à forma, sentido e uso dessa gramática a ser estudada.

No referido estudo, Andrade (2019) apresentou algumas definições sobre o conceito de gramática e verificou que muitas abordagens a caracterizam como um conjunto mecânico de regras estruturais. Porém, no entendimento da autora, o estudo da gramática deve ser entendido como um processo dinâmico que envolve aprender a expressar o sentido que se almeja, que deve sim considerar a estrutura e o uso adequado ao contexto, mas também deve considerar a relação que se estabelece entre os interlocutores. Andrade (2019) analisou dois materiais didáticos utilizados para ensinar a língua inglesa e constatou que ambos tinham na sua abordagem exercícios cujo foco principal era o tratamento da gramática como um produto e não focava no uso da gramática para engajar os estudantes em um propósito comunicativo ou no ensino da gramática como habilidade, tal como proposto por Bastone (1994).

Em se tratando de análise do material didático para o ensino da língua inglesa, Marques (2018) desenvolveu uma pesquisa a fim de identificar o enigma existente entre o que é previsto nos materiais didáticos com relação às atividades de compreensão oral e auditiva e o que realmente é feito em sala de aula, considerando o estranhamento e a distância que é estabelecida entre a língua e a prática realizada pelos alunos e professores. Para realizar essa pesquisa, a autora estudou o funcionamento das atividades de compreensão auditiva e oral com base na ótica da semântica discursiva (ORLANDI, 1983; CORACINI, 1999; PÊCHEUX, 1990), bem como dos conceitos de Psicanálise que tratam o outro/outro, o estranho e o enigma (FREUD, 1996; LACAN, 1998; KOLTAI, 1998). Esse aporte teórico auxiliou a autora na compreensão do papel dos professores de língua inglesa, do tratamento que é dado às atividades do livro didático e, principalmente, na compreensão dos estudantes acerca dessas atividades.

Para ela, é notável que diferentes materiais utilizados para ensinar a língua inglesa seguem um mesmo modelo e tendem a representar a ideia de um falante “ideal”, que muitas vezes está desvinculado da realidade dos estudantes de outros países. Marques (2018), em suas reflexões sobre o seu *corpus* de pesquisa, destacou que nos materiais analisados o conceito de linguagem e de comunicação discursiva esforçou-se para ampliar as compreensões sobre os vocabulários e não as limitar apenas a traduções e aos estudos gramaticais; levou em conta contextos em que essas palavras são utilizadas, sendo assim, significativas para o entendimento dessa língua. Porém, a autora verificou que, no que diz respeito às atividades de compreensão oral e auditiva, o conceito de língua oral é apresentado como estável e fixo, no qual os sentidos atribuídos às atividades existiam a priori e eram tratados independentes do contexto. Nesse sentido, Marques (2018) destaca que as atividades de compreensão oral resistem às mudanças do conceito de língua e ignoram o contexto de produção dos discursos orais.

Outro achado importante da pesquisa de Marques (2018) foi o de analisar as vozes que se apresentavam nos áudios produzidos pelos materiais didáticos para ensinar a língua inglesa. Esses materiais criaram um estereótipo do falante nativo que diverge da realidade, tendo em vista que os áudios apresentam falantes ideais que não cometem erros e que são os mais indicados para serem seguidos, criando assim resistência nos alunos para interagir com esse material. As contribuições da Psicanálise levaram à consideração de que os estudantes de inglês possuem um incômodo na tentativa de reconhecer o estrangeiro e de compreender esse estrangeiro que habita em nós a partir da figura do estrangeiro personificada pelo outro. Ou seja, o estudante, ao aprender outro idioma, precisa se confrontar com o seu próprio idioma, a fim de tornar-se investigador a ponto de reconhecer que existem formas diferentes de dizer e de estar no mundo, para que possa então operar com os conhecimentos adquiridos.

A autora finaliza o seu texto enfatizando a ideia de que, nos materiais didáticos para o ensino da língua inglesa, a língua apresenta-se como um código e o ensino comunicativo e limita-se à transmissão de informações que segue um roteiro pré-escrito, não levando em consideração o imprevisto e o não planejamento que é realizado na hora da comunicação real. Nesse sentido, a autora conclui que professores e estudantes dispõem de resistência e de acomodação para refletir sobre esses sentidos e muitas das atividades são realizadas sem êxito e servem apenas para cumprir o cronograma. Essas atividades de compreensão oral servem para testagem e não para imergir os estudantes e desenvolver o entendimento da e na língua falada.

No estudo realizado por Fernandes (2017), a autora deteve-se em apresentar algumas estratégias que podem ser utilizadas por professores para ensinar a língua inglesa, levando em conta as quatro habilidades: ler, escrever, ouvir e falar. O trabalho fez parte do Projeto Biblioteca Viva: um espaço de apoio ao processo de ensino e aprendizagem para a formação de professores em Canoas-RS. O estudo caracterizou-se como estudo de caso e teve como objetivo desenvolver práticas de ensino da língua inglesa com uma turma do 6º ano, utilizando diversos gêneros textuais autênticos para a efetivação dessa prática.

Nos estudos de Fernandes (2017), a autora não utilizou a gramática como base para a elaboração das aulas e dedicou-se a realizar atividades de maneira contextualizada e lúdica, considerando as expectativas apresentadas nos primeiros escritos da BNCC (2016). Para a autora, muitas dificuldades se apresentaram com relação a essa abordagem. A primeira delas foi com relação ao fato de os estudantes que não tinham conhecimento da língua, muita timidez e dificuldades para realizar as atividades; para os professores que precisam articular o que é exigido nos documentos e o que é realizado em sala de aula, tendo em vista que tais atividades exigem muita criatividade e tempo para ser realizada, tempo de planejamento que não raro é limitado devido a carga horária. Muitas vezes professores e estudantes não se sentem preparados para aprender e para ensinar e as escolas não estão equipadas para atender a todas as necessidades, gerando assim um enfraquecimento considerável no que diz respeito ao ensino da língua inglesa nas escolas públicas. Para Fernandes (2017), há muitas possibilidades de se ensinar a língua inglesa por meio das quatro habilidades e um ensino voltado para essa perspectiva auxiliaria os estudantes a aprenderem a gramática posteriormente, cabendo ao professor oportunizar essas práticas.

Nesse sentido, a fim de compreender o processo de formação de professores de língua inglesa encontramos um estudo realizado por Santorum (2019), que teve como objetivo investigar o processo de formação de professores no que diz respeito à metalinguagem. Os referidos estudos foram embasados pela teoria da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014). Nesse estudo foi analisado um material que visa ensinar o inglês por meio de ciclos nos quais, ao mesmo tempo em que se ensina a escrita acadêmica em língua Inglesa para os futuros professores, propicia uma consciência reflexiva sobre a língua, que se constitui em um saber fundamental para as futuras práticas docentes.

Em seu estudo, Santorum (2019) identificou que, dentre as estratégias mais eficientes para a formação de professores de língua inglesa, as que mais obtêm sucesso são as que oportunizam o uso da metalinguagem. Nesse sentido, a metalinguagem pedagógica colabora diretamente para a conscientização para um novo saber, bem como auxilia na produção escrita do gênero textual e, o principal ganho está no fato de que após essa atividade e a reflexão sobre a atividade vem a naturalização e o saber torna-se automático. Com essa prática o professor passa a refletir e produzir sentidos nas escolhas que realiza, seja nas escolhas pessoais ou nas futuras escolhas profissionais, criando assim uma autonomia para agir e ensinar.

Ao fazer uso da metalinguagem pedagógica, o professor contará com a ajuda dos estudantes para compreender o que eles dizem, como dizem e o porquê dizem, contribuindo significativamente para que seja explorada a língua em uso e alcançada a tão almejada competência comunicativa.

Para tanto, destacamos o estudo realizado por Fernandes (2016) que se dedicou a investigar como os futuros professores de língua inglesa utilizam a metalinguagem para explicar a gramática. Para realizar a pesquisa a autora utilizou dois grupos distintos que visavam ao mesmo objetivo que era o preparatório para o Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras. A pesquisadora fez a produção do material e analisou como os estudantes de Letras se portavam frente a questões que exigiam conhecimento linguístico e gramatical e como eles interagiam oralmente com esse material.

Ao final dos estudos, Fernandes (2016) destaca que os exames que avaliam a capacitação dos profissionais da educação são importantes para garantir a qualidade do ensino no país. Também apresenta que, quando um trabalho é voltado para o uso da metalinguagem, especificamente no que diz respeito à formação de professores, esse trabalho tende a ser mais significativo e efetivo, uma vez que se sabe a respeito dos objetivos, dos insumos, dos elementos e das escolhas feitas por tais professores, visando desenvolver a competência metalinguística dos alunos da licenciatura, portanto, futuros professores.

Segundo a autora, as atividades que desenvolvem o uso da metalinguagem tendem a estabelecer reflexões sobre o funcionamento da língua e de correção de desvios gramaticais a partir de amostras de produção dos próprios alunos ou dos materiais didáticos desenvolvidos para esse fim. Essa reflexão que os futuros professores fazem com relação aos textos e aos usos linguísticos possibilitam autonomia

para pensar e interagir de maneira mais científica, oportunizando assim o desenvolvimento de profissionais capazes de utilizar o conhecimento linguístico e metalinguístico na resolução dos problemas que são apresentados. Esse domínio da metalinguagem fornecerá aos futuros professores condições de oferecer instruções, explicações e (re) formulações linguísticas aos estudantes.

Ainda na mesma categoria encontra-se a pesquisa realizada por Gonçalves (2019), que investigou os dizeres dos professores sobre os materiais didáticos utilizados para ensinar a língua inglesa. A pesquisa visa compreender a identidade dos professores de escola pública, seus discursos e seu processo de produção dos materiais utilizados para o ensino da língua inglesa. A autora demonstrou a importância do planejamento pedagógico e, principalmente, da seleção de materiais autênticos para o ensino de língua inglesa, uma vez que um professor investigado apresentou que trabalha com a heterogeneidade e que, ao ensinar a língua, preocupa-se em ensinar formas de viver e, ao mesmo tempo, busca narrativas e textos que contribuam para essa compreensão, defendendo a ideia de que precisamos aprender a ver o outro e, assim, nos constituir como sujeitos. Nesse caso, o ensino da gramática está aliado ao trabalho pedagógico, mas não é o principal norteador das aulas.

Um professor entrevistado por Gonçalves (2019) também apresentou outro desenho da escola pública: uma escola que tem sim limitações, falta de estrutura, alunos desassistidos, mas também têm histórias de luta, histórias de pessoas que querem fazer a diferença e que acreditam no poder da educação. E que, esse espaço escolar, se fortalece na medida em que os profissionais da educação apresentam o mundo para eles, a fim de promover a cidadania e a transformação individual.

Convergindo com essa ideia de haver temáticas interessantes que visam à autonomia dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, Périco (2018) desenvolveu uma pesquisa de doutorado que nos ajuda a compreender como pode ser realizado um planejamento temático baseado em tarefas. A pesquisadora dedicou-se a investigar como são trabalhados os conteúdos de inglês nos anos iniciais da educação básica, identificando como é possível mobilizar os alunos para utilizarem a língua alvo de maneira natural.

Ao final da pesquisa, Périco (2018) constatou que há muitos impasses na utilização do inglês em sala de aula. A temática estudada foram as *Fairy Tales* e a professora pesquisada mostrou-se insegura ao desenvolver atividades mais abertas que visavam favorecer as descobertas dos alunos. Estes, por sua vez, realizavam as

atividades intuitivamente sem refletir muito sobre o que estavam fazendo e por que estavam fazendo, não utilizando o inglês de maneira natural por mais que conhecessem os conteúdos básicos. A autora reforçou a importância de, além dos materiais utilizados para o ensino da língua serem atrativos e bem elaborados, investir muito na formação dos professores e principalmente no conhecimento das teorias de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Por fim, o estudo que encerra a exposição da primeira categoria versa sobre a influência e a importância dos gêneros textuais e dos multiletramentos para efetivar as práticas de ensino. Trata-se da pesquisa realizada por Tiburtino (2019), que analisou como os gêneros (BAKHTIN, 2001; 2004) e os multiletramentos (ROJO, 2009) estavam postos no livro didático e como era realizada a prática dos professores na escola pública. Com o avanço das tecnologias de informação e comunicação, o modo de ensinar a língua inglesa adquiriu uma nova forma, que muitas vezes ainda é distante da realidade escolar.

Tiburtino (2019) afirma, nas considerações finais de seu trabalho, que os materiais didáticos analisados não são suficientes para o ensino da leitura que é proposto para analisar um texto multimodal, enfatizando que os potenciais significados orquestrados não são internalizados pelos alunos, pois não há um uso efetivo desse material. Portanto, o professor será o principal mediador para promover tais reflexões e este precisa estar preparado para atender às necessidades apresentadas pelos alunos.

Finalizamos as nossas análises frisando que existem muitos manuais, recursos e documentos que orientam o ensino da gramática da língua inglesa e apontam para uma metodologia que visa ao desenvolvimento integral dos estudantes, mas as pesquisas demonstram que ainda há muitas barreiras que precisam ser superadas e que o principal investimento a ser feito é na formação dos professores.

Os trabalhos apontam para uma evolução sobre o conceito de gramática e a maneira como ela é ensinada, mas, em se tratando do ensino de uma segunda língua, ela não se torna eficiente se for abordada de maneira isolada das outras habilidades linguísticas. No próximo tópico, o foco será a formação dos professores que trabalham com a língua inglesa e como eles operam para formalizar esse ensino.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DA GRAMÁTICA DA LÍNGUA INGLESA

A fim de compreender o contexto de formação e de atuação dos professores de língua inglesa, selecionamos para esse tópico teses e dissertações que evidenciam e dão vozes aos professores, esses atores que materializam e agem diretamente com os mais diversos contextos para efetivar o ensino da língua inglesa. Além disso, objetiva-se apreender desses trabalhos os impasses que estão entre o que as leis e as teorias determinam e sugerem e o que é observado em algumas salas de aula.

Boa parte das pesquisas demonstrou que muitos professores, principais responsáveis pelo ensino da segunda língua, carecem de formação para exercer tal função. No entanto, elas convergem em afirmar que esses profissionais não são os únicos responsáveis pelo insucesso desse ensino em muitas escolas brasileiras.

Trouxemos inicialmente dois estudos: FONSECA (2018) e SANTOS (2017), que apresentam a historicidade da implementação da LI como L2/LE e as permanências dessa imposição que perpassam décadas. O primeiro deles é a tese de Fonseca (2018) e o segundo a de Santos (2017), ambas produzidas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe.

Fonseca (2018) investigou os primeiros efeitos provocados pela Lei 13.415 de 2017 que tratou da obrigatoriedade do ensino de inglês nas escolas a partir do sexto ano do ensino fundamental. Essa lei, em sua tese, apresentou impactos negativos no sistema educacional brasileiro, ficando na contramão do plurilinguismo. A fim de reconstruir esse percurso e obter clareza acerca desses processos, Fonseca (2018) investigou a institucionalização do inglês por meio da historiografia e da História do Ensino de Línguas, especificamente do ensino de línguas no Brasil. As análises recuperaram documentos de 1961, ano da promulgação da primeira LDB, passando pela Lei 5.692/71, a Lei 9.394/96, a atual LDB, até a Lei 13.415/17 2017.

Na análise dos dados, a autora destacou que, nas políticas linguísticas, essa imposição que a legislação apresentou coloca-se na contramão do plurilinguismo, pois determinam qual língua deve ser ensinada com vistas a atender ao mercado e não habilita os sujeitos para refletirem sobre as línguas locais que são de grande valor patrimonial. Ao compreender alguns movimentos de permanência e de ruptura pelas políticas oficiais, Fonseca (2018) destaca que a LI permite que as pessoas se comuniquem em todo o mundo, ao mesmo tempo em que também coloca à margem de

melhores oportunidades milhares de pessoas, somente por não possuírem o domínio da LI, que hoje em dia é muito requisitado.

Com esse estudo, a autora concluiu que é preciso subsidiar ações que levem à criação de políticas linguísticas articuladas entre si, que contemplem a continuidade ou a prática do ensino efetivo de outras línguas, a fim de que o ensino massivo do inglês dê lugar à construção de currículos plurilíngues.

No mesmo caminho, direciona-se a tese de Santos (2017), que se deteve em observar como ocorreu o percurso de institucionalização da língua inglesa no século XIX, bem como compreender quais são os entraves apresentados para a inovação tão defendida no discurso dos atuais pesquisadores. Para realizar a pesquisa, a autora utilizou a historiografia e também estudou os programas do Collegio de Dom Pedro II e os livros recomendados para o ensino de língua inglesa. Com esse estudo, Santos (2017) concluiu que foram poucas as inovações verificadas nos materiais publicados; mesmo estando envolvidos com um discurso por práticas mais indutivas, recorrente desde o século XVI, todos os materiais privilegiavam as abordagens baseadas na gramática e na tradução.

Sendo assim, podemos salientar que muitas das características provenientes da imposição do inglês como LE nas escolas brasileiras, bem como nos primeiros materiais produzidos para o ensino da LI, permanecem resistentes às mudanças apresentadas para o século XXI. Cabe-nos destacar e dar voz aos professores que estão envolvidos nesse processo de implementação e de mudanças metodológicas. Assim sendo, selecionamos mais quatro trabalhos que apresentam a visão dos professores de LI, suas crenças e suas experiências no ensino da LI, a saber, Beligoli (2015), Sousa (2017), Fraga (2017) e Pucci (2017).

Beligoli (2015) tratou dos desafios da formação ao entrevistar e acompanhar o trabalho de quatorze professores de escolas regulares, tanto públicas quanto privadas, que estavam iniciando uma especialização em língua inglesa. Ao serem questionados sobre os desafios docentes, os principais pontos destacados foram as dificuldades de ter de lidar com materiais didáticos, com públicos, perfis e faixas etárias distintas ao mesmo tempo em uma aula, a necessidade de aprender mais sobre as metodologias e conseguir elaborar uma boa aula para alunos que, muitas vezes, não estão motivados. Os professores também destacaram a instabilidade no emprego e pouco reconhecimento. Apesar de não se sentirem satisfeitos com o cenário atual, todos os professores pesquisados demonstraram interesse em continuar atuando e ensinando a língua inglesa.

A entrevista detectou uma característica comum entre os professores ouvidos por Beligoli (2015): muitos deles haviam iniciado o trabalho como docentes atuando nas mesmas escolas onde haviam feito o curso de idiomas. Na pesquisa a autora observou que ainda há muitos professores nas escolas brasileiras que não possuem formação em licenciatura. Os professores relataram que os materiais didáticos para ensinar a língua inglesa não são suficientes para garantir o êxito do trabalho e que, durante as aulas, precisam utilizar outros recursos para conduzi-lo. Também demonstraram interesse em continuar os estudos e, mais do que isso, estavam cientes de que a formação de qualidade poderá lhes garantir sucesso profissional.

Outro trabalho selecionado foi o de Sousa (2017), que teve enfoque na discussão sobre a educação linguística crítica com docentes em uma escola de idiomas através da técnica grupo focal. Os docentes foram questionados quanto às suas visões sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, os quais demonstraram suas compreensões sobre a perspectiva do que seria uma educação linguística crítica e problematizaram as limitações apresentadas pelo material didático, tendo em vista que na escola de idiomas o cronograma e os conteúdos a serem trabalhados não possuem muita flexibilidade.

Sousa (2017) concluiu que o que torna o trabalho dos professores significativo é a maneira como eles interagem em sala de aula e principalmente quando refletem sobre o próprio trabalho, pois, na medida em que a técnica do grupo focal foi aplicada, os professores iam se sentindo mais confortáveis para conversar e principalmente mais críticos para analisar as situações que foram apresentadas, percebendo pouco a pouco o quanto essa educação crítica poderia fazer parte do seu dia a dia na sala de aula. Esse trabalho realizado por Sousa (2017) demonstrou a importância da reflexão crítica sobre a prática e da importância de realizar estudos e debates coletivos para, além de fortalecer o grupo, qualificar o trabalho docente.

Em se tratando da formação dos professores, Fraga (2017), em seu estudo, verificou as contribuições das experiências de aprendizagem para o ensino do idioma. Fraga (2017) analisou aspectos entre as narrativas (auto) biográficas e os relatos docentes sobre a prática de professores de ensino de língua inglesa nos docentes da educação básica. Na entrevista realizada, um dos aspectos relevantes apontados foi a percepção dos professores sobre suas práticas de ensino vincularem-se à abordagem comunicativa e salientou que, quando ocorrem experiências significativas no aprendizado do idioma, conseqüentemente esses profissionais desenvolverão práticas

mais prazerosas em sala de aula. A pesquisa de Fraga (2017) contribuiu com a área, pois convergiu com a ideia de que é preciso investir na formação dos professores e, principalmente, atribuir importância para o trabalho que é desenvolvido nas escolas, pois há sempre uma tentativa de melhorar e qualificar o ensino nessa área do conhecimento.

Por fim, o trabalho de Pucci (2017) visa analisar os discursos e os sentidos dos professores das escolas públicas acerca do ensino do idioma nesse espaço, considerando os sentidos construídos referentes a quem, onde, por que e como ensinam. Para construir o trabalho, a autora partiu da tese de que os discursos que (des) valorizam a língua inglesa e a docência na escola pública, participam significativamente na construção dos sentidos que as professoras elaboram sobre o processo de ensino e de aprendizagem e sobre seu lugar nesse processo.

As professoras entrevistadas por Pucci (2017) responderam a uma entrevista cujas respostas constituíram o *corpus* da pesquisa. Dentre as principais informações apresentadas, citaremos algumas que julgamos mais pertinentes para o momento. As professoras, ao serem questionadas sobre como ocorre o ensino da língua inglesa e qual a percepção dos estudantes, destacaram que há um abismo gigante entre os alunos e a língua inglesa como objeto de estudo, abismo este proveniente das diferenças de classes que existem na sociedade. Mesmo sabendo que o inglês já atingiu a periferia e que agora todos têm acesso a filmes, músicas e vídeos em língua inglesa, os estudantes não percebem que o inglês está mais próximo do que eles imaginam.

As professoras também responderam que a escola não se apresenta como um lugar apropriado para o ensino do idioma, e isso vai desde as limitações estruturais até as políticas públicas que estão envolvidas no processo. Essas limitações somam-se quando são analisados os perfis dos estudantes, o número de períodos e os recursos disponíveis para ensinar a língua inglesa. Os professores, em sua maioria, disseram que o local mais apropriado para aprender o inglês é em uma escola particular de idiomas. Nas entrevistas, a pesquisadora não encontrou nenhuma fala defendendo que o ensino da língua inglesa na escola pública é positivo.

Pucci (2017) conclui que, na visão das professoras, a língua inglesa não é reconhecida como um objeto do conhecimento emancipador para os alunos da escola pública, mas que a apropriação mínima do idioma serviria restritamente para capacitar os alunos para a ocupação de determinadas vagas do mercado de trabalho. Com relação ao domínio do idioma, a pesquisadora notou que os discursos divergem: algumas

professoras pensam que é um ensino para a vida, que promove o acesso ao mundo globalizado, e há as que não veem a importância da língua e não esperam que os alunos possam utilizá-la algum dia. Ao serem questionados sobre o planejamento das aulas de língua inglesa, todos os professores destacaram que desenvolvem o que está escrito nos documentos oficiais, utilizando gêneros de textos diversos, recursos lúdicos e tecnológicos e a abordagem comunicativa. A pesquisadora encontrou, no entanto, confronto entre o prescrito pelos documentos e aceito pelas professoras e o que é passível de realização nas condições concretas da prática.

Ao fim de suas análises, a autora reconhece que há um distanciamento entre as políticas educacionais e a realidade que se apresenta em sala de aula e defende que os professores precisam de autonomia e de tempo significativo para investirem na sua própria formação e que essas discussões devem ser elevadas ao âmbito das políticas públicas.

Com base nos trabalhos apresentados nessa seção, conseguimos compreender ainda mais a importância das experiências significativas na formação dos professores e mapear o universo da escola de educação básica que se apresenta, muitas vezes, como um espaço desafiador. Com base nesses conhecimentos, destacamos a importância da autonomia que o professor deve desenvolver, bem como a que ele vai desenvolver e instigar nos estudantes. Após a análise dos textos, confrontamo-nos com as teorias, pesquisas e documentos que exigem um trabalho de qualidade do professor e nos questionamos sobre quantos são os professores que, tendo em vista todas essas exigências, estão abertos a aprender e qualificar a sua própria prática.

Para compreender melhor a especificidade da sala de aula, no próximo tópico abordaremos o planejamento do professor e o que as pesquisas nos mostram sobre as práticas de ensino da gramática da língua inglesa.

3.3 PRÁTICAS DE ENSINO DA GRAMÁTICA DA LÍNGUA INGLESA

Para a composição desse tópico selecionamos seis trabalhos que dizem respeito a atividades que foram desenvolvidas em sala de aula no ensino da língua inglesa. São eles: Bernardo (2019), Oliveira (2015), Connel (2015), Silva (2019), Nogueira (2019) e Pereira (2017).

Na pesquisa de Bernardo (2019), buscou-se compreender o que é o inglês ensinado no Ensino Fundamental II de escolas públicas e que sentidos os professores

atribuem ao ensino dessa disciplina, tendo em vista que muitas pesquisas têm destacado os saberes mobilizados pelos professores no exercício de sua profissão, mas poucas são as que se dedicam especificamente aos conteúdos ensinados. Portanto, a autora entrevistou trinta e cinco professores da rede pública de Sergipe a fim de saber como estes professores conduzem as suas aulas, o que privilegiam e quais são as concepções teóricas que norteiam as suas práticas.

Com os dados produzidos por meio de entrevistas e observações não participantes das aulas, a autora apontou que o inglês ensinado é caracterizado pelos docentes como básico ou rudimentar, pois eles optam por realizar simplificações dos conteúdos, o que é consequência da insuficiência de tempo e de recursos, além do desinteresse dos alunos. Bernardo (2019) diagnosticou que, na prática, a língua inglesa ensinada pelos professores consiste prioritariamente na leitura de pequenos textos escritos e na exposição de aspectos gramaticais da língua. O recurso mais utilizado para realizar essa prática é o livro didático e, quando não há o livro didático suficiente para todos os alunos, a maioria dos professores reproduzem os mesmos exercícios e exemplos na lousa. Muitos livros didáticos apresentam inovação com relação aos textos, que contêm, muitas vezes, temas transversais, tornando-se mais atrativos e interessantes para os alunos. Os professores reconheceram que há um afastamento dos conteúdos linguísticos da língua inglesa e do que realmente é realizado em sala de aula, pois esses conhecimentos dão lugar a um debate em língua portuguesa sobre a temática estudada, fator esse que contribui significativamente para a não formação dos estudantes.

Os professores, quando questionados sobre a importância do inglês no cenário atual, destacaram que consideram o inglês como uma língua hegemônica, internacional, global e necessária para a comunicação entre os povos. Tendo em mente essa visão, a autora percebe que, na intenção de oportunizar melhores condições para os alunos, muitos dos professores simplificam e sintetizam o ensino da língua inglesa para garantir que pelo menos o básico ou o elementar todos irão aprender. Essa redução dos conteúdos, segundo a autora, pode gerar uma subestimação por parte dos professores que limitará as capacidades de produção dos alunos.

Um fato interessante apresentado por Bernardo (2019) é que os professores, ao ensinar a língua inglesa, seguem a lógica da escolarização dos saberes, ensinando conteúdos que visam preparar o aluno para o próximo ano letivo e que muitas vezes não levam em conta o conhecimento de mundo que esses estudantes já possuem, tornando os aspectos linguísticos um conteúdo não instigante para os alunos. Disso advém,

segundo ela, a falta de interesse e de dedicação para aprender esta língua. O sentimento dos professores com relação à sua prática é de desânimo e frustração, pois os mesmos não conseguem alcançar os seus objetivos, devido às condições desfavoráveis de trabalho e por não conseguirem ensinar de acordo com as concepções que eles têm sobre a língua: a língua como um objeto a serviço da comunicação.

Em outra pesquisa, Oliveira (2015) dedicou-se a entrevistar e acompanhar duas professoras de língua inglesa dos anos finais do ensino fundamental, a fim de verificar se as professoras utilizavam a pedagogia crítica na prática docente. A pedagogia crítica se fundamenta nos princípios de uma educação e de um ensino de língua inglesa como sendo um ato ético, político e libertário e a aprendizagem da língua inglesa serve como ferramenta de transformação da sociedade contemporânea (injusta e desigual) numa sociedade mais humana e ética, desprovida de preconceitos.

A pesquisa demonstrou que as duas professoras entrevistadas estavam em estágios distintos de desenvolvimento; uma delas demonstrou ter bastante conhecimento e domínio didático-pedagógico-metodológico na sua prática cotidiana; entretanto, a outra professora demonstrou propensão à educação monótona, representando a necessidade da participação de cursos de aperfeiçoamento e de formação.

Oliveira (2015) reforça aspectos que convergem com os estudos anteriores: em um primeiro momento, a importância do aprimoramento profissional através de cursos e de formações continuadas para os professores de língua inglesa; em um segundo momento, a importância da formação inicial qualificada para esses profissionais para garantir uma continuidade da qualidade do ensino. O estudo também evidenciou que ambas as professoras possuíam tendência para a monologia, apesar de uma apresentar aspectos mais significativos, bem como, um forte apego ao currículo formal e o uso excessivo da primeira língua em sala de aula.

Com relação aos conhecimentos sobre a pedagogia crítica e a possível aplicação em sala de aula, as professoras demonstraram ter conhecimento de que alguns limites ainda precisam ser superados para garantir um ensino de qualidade.

Na sequência, temos a pesquisa de Connel (2015) que identificou ações que duas professoras realizam em escolas públicas do ensino médio para ensinar a leitura em língua inglesa, tendo em vista que os exames nacionais e internacionais apontam resultados insatisfatórios em relação aos conhecimentos dos alunos. As categorias analisadas por Connel (2015) referem-se à formação inicial e continuada dessas professoras, à abordagem utilizada em sala de aula e ao material didático, às concepções

que possuem sobre o conceito de leitura e às práticas de leitura que são realizadas em sala de aula.

Os principais resultados das entrevistas apresentaram que há uma insatisfação de ambas as professoras com relação à formação inicial e no que se refere à relação entre teoria e prática, destacando que há escassez de oportunidades específicas de formação continuada para os professores de língua inglesa. Também manifestam que existem fortes influências na trajetória de formação pessoal das professoras, que incidem na reprodução de práticas tradicionais, na dificuldade de lidar na prática diária com situações imprevistas como atraso na entrega do material didático. As professoras apresentam algumas críticas com relação ao material utilizado, mas também demonstram conhecimento a respeito das concepções atuais com relação ao domínio das estratégias de leitura e nas atividades práticas desenvolvidas em sala de aula.

Connel (2015) considera que o ensino de língua inglesa deva ser pautado em estratégias de leitura que visem ao desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes. Para realizar tais tarefas as professoras demonstraram particularidades no tratamento do texto, não apenas com o intuito de traduzir todas as palavras, mas sim de compreender e desenvolver o entendimento do todo (cognitivo e social), aperfeiçoando as próprias práticas de atividades de compreensão e de interpretação do texto a ser trabalhado em sala de aula e demonstrando estarem de acordo com o que diz no documento da Nova Proposta Curricular de Línguas Estrangeiras Modernas do Estado de São Paulo (2008).

O autor destacou que a formação das professoras não foi suficiente para garantir o sucesso de suas aulas; elas possuem domínio da língua inglesa, mas não possuem fluência. Esse fato deriva-se das licenciaturas e muitas especializações voltarem-se para o ensino de metodologias e de teorias para o ensino e não na formação linguística que é tão esperada dos professores. Nesse sentido, as experiências de ensino das professoras se reduzem a atividades mais específicas e não leva em consideração todo o contexto que se manifesta ao ensinar uma L2/LE.

Silva (2019) estudou os dizeres de dezesseis professores com relação às práticas desenvolvidas em escola pública com o uso das tecnologias nas aulas de língua inglesa. A análise teve como base questionários e entrevistas que foram analisados de acordo com os pressupostos da teoria da atividade. Os dados apontaram que os professores não têm por hábito utilizar as tecnologias para o ensino da língua inglesa e os que o fazem

tendem a realizar atividades de pesquisa, escuta, pronúncia e vocabulário. As atividades mais desenvolvidas têm relação com músicas, filmes, vídeos e jogos.

Para esses professores, o uso das tecnologias auxilia na motivação dos estudantes, na ampliação das possibilidades de ensino e de aprendizagem, promovem interação entre o ensinar e o aprender e servem como base para ensinar as estruturas gramaticais. Sabendo dos potenciais das tecnologias para as aulas de L2/LE, os professores relataram que algumas dificuldades provêm da falta de investimentos e de materiais de qualidade para o ensino, assim como um dos principais problemas enfrentados é a desvalorização da matéria e a obrigatoriedade de seguir o material didático.

Nogueira (2019) desenvolveu um estudo qualitativo sobre a sua própria prática desenvolvida junto a estudantes entre 16 e 20 anos em situação de vulnerabilidade social. A pesquisa foi motivada pela curiosidade da pesquisadora em compreender o movimento dos alunos com relação à aprendizagem da língua inglesa e verificar a existência de deslocamentos identitários que resultam da aprendizagem de uma L2/LE. A autora, ao final de seu estudo, destacou que o ato de ensinar e aprender não ocorre de forma linear, mas sim, em espiral; a dinâmica que ocorre na sala de aula constitui em espaço propício para a expressão de múltiplos saberes e trocas constantes entre seus interlocutores. Nesse sentido, aprender uma língua se faz promissor quando circula entre a interação dos sujeitos, possibilitando movimentos de inclusão e de deslocamento que constituem novas identidades e constroem novos saberes. Apesar das dificuldades de ensinar nesse contexto, que muitas vezes é adverso, a autora aponta para uma perspectiva esperançosa e afirma que na sala de aula é possível auxiliar na formação dos sujeitos.

Pereira (2017) realizou um estudo que objetivou revelar os ruídos e os silêncios da prática de sala de aula. A autora abordou questões referentes à constituição e à formação dos professores de Língua Inglesa frente à própria prática, bem como a análise de ações que se configuram no dia-a-dia da sala de aula, a fim de tentar compreender o perfil profissional desses professores. Com a pesquisa, após a análise textual discursiva, foi possível identificar que o saber fazer e o saber ser professor são um processo constante que se consolida com o passar do tempo e que não se finda. Pereira (2017) também destacou que os professores se constituem no movimento da atuação nos espaços escolares, por meio do contato com os estudantes e com as experiências que surgem através do cotidiano, que ultrapassa as paredes da escola e serve como

ensinamentos para a vida. Segundo a autora, a prática em sala de aula e a reflexão dos professores é fundamental para garantir a qualidade do ensino. É notável que, quando o professor possui recursos (tanto didáticos quanto estruturais), ele realiza um trabalho melhor e se sente realizado com a atividade docente, ainda mais quando percebe que os alunos aprenderam e que se transformaram também como sujeitos.

De acordo com o estudo realizado neste capítulo, percebemos que o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa é muito desafiador nas escolas de educação básica, tendo em vista que, dependendo do contexto, esse ensino pode ser potencializado ou fragilizado. Em todas as pesquisas ficou evidente que a atuação do professor é fundamental para obter sucesso no ensino da L2/LE, mas, para isso, o estado deve garantir uma formação acadêmica e continuada de qualidade. Muitas pesquisas apresentaram como metodologia a pesquisa-ação, o estudo de caso ou a análise dos materiais didáticos utilizados pelos professores, mas nenhuma trouxe à discussão uma proposta metodológica que possa orientar os docentes em sua prática. Nesse sentido, nosso trabalho contribui para a área, pois apresenta uma proposta de SDG que visa orientar professores e mostrar alguns caminhos que podem ser traçados nas atividades realizadas em sala de aula.

As constatações encontradas neste capítulo são de fundamental importância para nos impulsionar a pesquisar sobre a devida temática e, mais do que isso, auxiliar no preenchimento de lacunas ainda existentes. Com base nesses aspectos, no próximo capítulo, apresentaremos a fundamentação teórica que norteou a nossa escolha metodológica, para, em seguida, apresentar uma SDG como uma possibilidade metodológica para as aulas de língua inglesa.

4 PROPOSTA METODOLÓGICA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA APRENDER GRAMÁTICA NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Neste capítulo, fundamentaremos a escolha pelo percurso investigativo, conceituando a pesquisa qualitativa, a pesquisa-ação, o campo da pesquisa, e, por fim, a elaboração de uma SDG como possibilidade metodológica para as aulas de língua inglesa.

Sabe-se que a escola é um espaço privilegiado para as interações e para a construção de conhecimentos socialmente necessários, para reflexões sobre a língua, a linguagem e as formas de ver, significar e interagir no mundo. Com base nisso, situamos o nosso campo de investigação e retomamos a pergunta da nossa pesquisa: **Em que condições podemos (re) significar as atividades desenvolvidas nas aulas de língua estrangeira, a fim de potencializar os movimentos que os estudantes realizam em suas reflexões linguísticas e metalinguísticas para interagir e, conseqüentemente, aprender uma L2/LE, quando expostos a uma sequência didática para aprender gramática (SDG) que possibilita tais reflexões?**

Ao responder essa pergunta, desejamos contribuir com as pesquisas que estão sendo realizadas sobre a SDG para o ensino de uma L2/LE, nesse caso, a língua inglesa, a fim de enriquecer as discussões e promover reflexões acerca do tema.

4.1 A PESQUISA QUALITATIVA

Considerando os estudos realizados na linha de pesquisa Processos Educativos e Linguagem e, principalmente, no grupo GEPALFA, cujos projetos se voltam para a Educação Básica e para as questões que dizem respeito ao processo de ensino e aprendizagem da língua, nosso trabalho vincula-se e ganha força nesse contexto.

Nossa escolha metodológica foi pela pesquisa qualitativa, pois as particularidades dessa abordagem se alinham a nossos objetivos. A pesquisa qualitativa, segundo Flick (2009, p. 8) visa abordar o mundo “lá fora”, a fim de entender, descrever e explicar fenômenos sociais “de dentro”, de formas diferentes. A pesquisa qualitativa, segundo o autor, pode ser realizada de diversas maneiras: entrevistas individuais ou coletivas, análises de interações e comunicações, investigação de documentos etc. Essas diferentes abordagens seguem um objetivo em comum que é o de buscar compreender e

esmiuçar o que essas pessoas estão fazendo, o que está acontecendo e a forma como as pessoas constroem o mundo a sua volta.

Tendo em vista esse processo da pesquisa qualitativa e principalmente as características dessa pesquisa, Denzin e Lincoln (2005) buscam desenvolver uma definição inicial e genérica sobre o que seria a pesquisa qualitativa, e dizem que:

(...) A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhe atribuem. (DENZIN; LINCOLN, 2005, p.3 *apud* FLICK, 2009, p.16).

A pesquisa qualitativa também, segundo Minayo (2001), responde a questões muito particulares, pois

(...) Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21)

Para esses autores, a pesquisa qualitativa caracteriza-se dessa forma, pois trabalha com as complexidades, gerando informações que não podem ser quantificadas. Esse tipo de pesquisa opera com os fenômenos sociais levando consideração às determinações e transformações atribuídas pelos sujeitos.

Minayo (2001) destaca que a pesquisa qualitativa possui um ciclo próprio e particular na sua constituição. Essa pesquisa acontece em um processo espiral, que começa com um problema e termina com um produto capaz de dar respostas provisórias ou estabelecer novas interrogações, que fazem parte desse processo (MINAYO, 2001, p. 26)

A pesquisa qualitativa, conforme o exposto, adquire um caráter moral reconstrutor das práticas sociais, pois interfere diretamente nas relações que são estabelecidas no campo da pesquisa e, mais do que isso, na formação do próprio pesquisador. Dentre as possibilidades de pesquisa qualitativa existentes está a pesquisa-ação, sobre a qual trataremos a seguir.

4.2 A PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa que nos propomos a desenvolver está relacionada diretamente com a formação de professores, pois busca compreender e qualificar o trabalho docente a fim de dar subsídios teóricos e práticos para que esses profissionais possam organizar práticas de ensino a fim de compreender o processo pedagógico e os intervenientes dessa experiência.

A opção pela pesquisa-ação deu-se no início da investigação. No projeto de mestrado já tínhamos certeza de que nossos estudos inclinar-se-iam sobre os processos de ensino-aprendizagem da L2/LE, tendo em vista o próprio percurso pessoal e profissional. Com o avanço da pesquisa, essa opção foi ganhando força e se confirmando cada vez mais.

A escolha da metodologia, segundo Minayo (2001), “inclui concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador” (MINAYO, 2001, p.16). Sendo assim, na visão de Minayo (2001) cada pesquisa irá demandar uma escolha metodológica e cada forma de pesquisa irá recompor um método capaz de orientar e estruturar os saberes construídos no processo.

A seguir apresentamos nossas elaborações acerca da pesquisa-ação: como ela se caracteriza, quais as estratégias que podem ser utilizadas, quais são os limites, quais são as fragilidades e, principalmente, qual o papel do pesquisador dessa metodologia de pesquisa.

Inicialmente, chamamos a atenção para o fato de que a pesquisa-ação à qual nos filiamos se trata de uma metodologia de vertente anglo-saxônica, que tem sua origem nos movimentos de professores em defesa da tese de que em sala de aula se produz conhecimento e de que o professor pode se constituir pesquisador de sua prática, produzindo e sistematizando conhecimentos socialmente úteis.

Para Elliot (1990, p. 24), a pesquisa-ação na escola é caracterizada em oito itens: 1º: a pesquisa-ação na escola analisa as ações humanas e as situações sociais experimentadas pelos professores que derivam dos problemas práticos e teóricos encontrados em uma disciplina do saber; 2º: o propósito da pesquisa-ação consiste em aprofundar a compreensão do professor sobre o problema (diagnóstico), operando de maneira exploratória; 3º: a pesquisa-ação adota uma postura teórica na qual a ação

empreendida para mudar a situação se suspende temporalmente até conseguir uma compreensão mais profunda do problema prático em questão; 4º: ao questionar sobre “o que ocorre”, a pesquisa-ação constrói um guia sobre a pergunta, o qual recebe a designação de estudo de caso; 5º: a pesquisa-ação interpreta “o que ocorre” do ponto de vista de todos os participantes da pesquisa, levando em conta os significados subjetivos que os participantes atribuem para o problema em questão; 6º: nessa pesquisa, que leva em conta todos os participantes, a descrição é fiel e visa explicar exatamente “o que acontece”, com a mesma linguagem utilizada por eles a fim de compreender melhor o fenômeno em questão; 7º: a pesquisa-ação implica na autorreflexão dos participantes como companheiros ativos no processo de investigação; 8º: como essa pesquisa inclui o diálogo livre entre os participantes, deve haver um fluido livre de informações entre eles, deve haver fidelidade e ética na produção e na interpretação dos dados, já que todos os participantes terão acesso livre a eles.

A pesquisa-ação na escola possui algumas características distintas, que segundo Elliot (1990 p. 34) devem ser consideradas, dentre elas podemos destacar que a pesquisa-ação na escola possui uma perspectiva objetiva natural, possui conceitos sensibilizadores e tem um caráter de contribuir com dados qualitativos. Nesse tipo de pesquisa utiliza-se muito o método estudo de caso e, para ser realizada, precisa da participação do professor e dos estudantes envolvidos no processo de investigação.

Considerando as características apresentadas por Elliot (1990), é importante salientar que outra principal característica da pesquisa-ação é que ela não possui um cronograma definido e estipulado sequencialmente; ela é caracterizada por ter um percurso mais alternativo, com um conjunto de ações que são seguidas, não cronologicamente, mas sim, de acordo com a dinâmica que é estabelecida nas ações desenvolvidas.

Nessa perspectiva, é possível encontrar alguns limites e algumas fragilidades da pesquisa nas práticas escolares cotidianas. De acordo com André (1995), são três: o primeiro problema refere-se ao desconhecimento dos princípios básicos da etnografia; o segundo diz respeito à falta de clareza sobre o papel da teoria na pesquisa; e o terceiro limite refere-se à dificuldade de operar teórica e metodologicamente com a complexa questão da objetividade e da participação.

Afora esses, ao realizar uma pesquisa-ação, nos deparamos com uma série de impasses e possibilidades que foram se apresentando no decorrer da elaboração do trabalho. Ao iniciar os estudos sobre o método, sobre as teorias e sobre a questão de

investigação, afloraram-se muitos sentimentos que, ao emergirem, precisavam ser tratados com análises críticas e observados perante os princípios básicos que ancoram essa metodologia de pesquisa.

Tendo em vista que o pesquisador não é o único que possui voz e conduz a pesquisa, muitas vezes, o fato da imaturidade e de não saber operar com as interações que acontecem no momento da investigação podem comprometer a compreensão do fenômeno observado e, principalmente, fazer com que o pesquisador caia no senso comum da generalização e dificulte a produção do conhecimento. Para que isso não ocorra, é preciso que tenhamos teorias que nos permitam pensar sobre qual é o papel do pesquisador, bem como buscar fundamentação teórica para saber com qual raciocínio operar e, principalmente, como chegar ao alcance dos resultados e das interpretações mais adequadas para a validação da pesquisa.

Como se pode observar, o papel do pesquisador nesse tipo de pesquisa é sempre ativo, desde o início da investigação, na identificação do problema, na ação desencadeada e na avaliação dessa ação. Para Stenhouse (1996, p. 89), na pesquisa-ação em sala de aula, o professor possui um controle pleno e responsável do ato a ser investigado. Nesse sentido, a investigação torna-se base para qualificar o ensino. Para ele, a essência dessa pesquisa realiza um movimento substantivo, ou seja, possui um sentido e um significado em uma área específica de ação, que é realizada juntamente em consideração à perspectiva de aprendizagem dos alunos (1996 p. 90). Na proposta de Stenhouse (1996), o professor é o centro do processo da pesquisa educacional, pois ele é o responsável pelas aulas e cabe a ele tornar a sala de aula um laboratório para que juntos (estudantes e professores) construam a pesquisa. Nesse caso, o professor é um observador participante e o principal responsável por promover a educação humanística que se relaciona com a emancipação dos sujeitos perante qualquer forma de autoritarismo.

Para André (1995), a pesquisa-ação é caracterizada como o processo pelo qual os práticos objetivam estudar cientificamente seus problemas de modo a orientar, corrigir e avaliar suas ações e decisões (ANDRÉ, 1995, p. 31). A autora ainda destaca que um exemplo clássico da pesquisa-ação é o professor que decide fazer mudanças na própria prática docente e a acompanha com um processo de pesquisa, ou seja, com um planejamento de intervenção, coleta sistemática dos dados, análise fundamentada na literatura e por fim, o relato dos dados.

Convergindo para essa ideia, Elliot (1990) apresenta um modelo que pode ser conduzido de maneira espiral para realizar a pesquisa-ação. O modelo segue em quatro etapas: a primeira consiste em um esclarecimento e um diagnóstico de uma situação problemática encontrada na prática; a segunda etapa refere-se à formulação de hipóteses científicas e estratégias de ação que possam auxiliar a resolver esse problema; a terceira é caracterizada pela implantação e avaliação dessas estratégias de ação para, por fim, na quarta etapa, esclarecer e diagnosticar posteriormente a situação problemática identificada no início.

Como pudemos observar na pesquisa-ação em sala de aula, o professor tem autonomia para questionar e pesquisar de acordo com seus interesses, suas indagações e suas reflexões, tornando um campo promissor quando isso tudo é aliado à expectativa de desenvolvimento pessoal e profissional que visa melhorias no processo de ensino.

Considerando os estudos apresentados até aqui, destacamos que a nossa pesquisa assume essa perspectiva, porque acreditamos que a pesquisa-ação nos auxiliou a compreender os movimentos realizados pelo professor-pesquisadora para produzir e pensar em uma proposta de SDG para o ensino da língua inglesa.

Para compreender um pouco melhor o papel do pesquisador na pesquisa-ação, na próxima seção recompondemos um breve estudo sobre o professor-pesquisador e como o procedimento da pesquisa pode auxiliar, não somente na produção e análise dos dados, mas também no processo de formação desse profissional.

4.3 O CAMPO DA PESQUISA: A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE MUITAS POSSIBILIDADES

A importância da escola no contexto de ensino e de aprendizagem é a de possibilitar espaços de interação e de aprendizado em que todos os envolvidos possam desenvolver habilidades e competências no convívio uns com os outros. Bruner (2001), na assertiva ao responder à pergunta sobre qual seria a melhor forma de se conceber uma subcomunidade que se especializa no aprender entre seus membros, destaca que a melhor forma seria um lugar onde todos os envolvidos que estão aprendendo também pudessem ajudar a aprender, cada um com as suas próprias habilidades, não excluindo a presença de um professor para realizar esse processo, mas permitindo que uns auxiliassem os outros a construir andaimes, até que estes possam desenvolver

capacidades de serem autoconfiantes no processo de aprendizagem e assim possam auxiliar outros (BRUNER, 2001, p. 29-30).

A metáfora usada por Bruner (2001) – a do andaime - nos faz refletir sobre as possibilidades e, principalmente, sobre o papel do professor no processo de mediação entre os conhecimentos de mundo que os estudantes já possuem e os conhecimentos escolares que serão adquiridos. Para isso, o professor precisa saber ouvir, ser curioso, se surpreender e agir como um detetive procurando descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas (NÓVOA, 1992, p. 82). Portanto, é fundamental que o ambiente escolar fortaleça esse processo.

Quando pensamos a educação nos moldes do sistema atual é possível perceber os enormes desafios que aqueles que escolhem a docência como profissão precisam enfrentar: iniciando pela desvalorização salarial, a falta de políticas educacionais eficientes, investimentos e melhorias dos espaços escolares. Essa combinação de fatores cria um cenário muito desafiador.

É notável que as políticas públicas e as muitas vozes que falam sobre a educação muitas vezes estão desvinculadas das vozes que estão no cotidiano da escola, vivenciando, buscando compreensão e principalmente tentando fortalecer este espaço tão importante que é a escola de educação básica.

Sendo assim, utilizo essas assertivas para situar e enfatizar a importância da valorização dos professores que atuam nesses espaços e as lutas que são realizadas para garantir as melhorias na qualidade da educação; também ressalto a importância da pesquisa realizada nas escolas, para mostrar e valorizar todos os conhecimentos que são construídos nesses espaços.

Segundo André (1995), o pesquisador, ao fazer o estudo de uma prática escolar cotidiana, além de observar a estrutura da escola, a dinâmica da sala de aula, os professores em suas funções e a interação que é estabelecida entre todos os envolvidos, ele também precisa observar que,

(...) Outra dimensão fundamental no estudo das questões do cotidiano da escola é a sociopolítica/cultural, que se refere ao contexto sociopolítico e cultural mais amplo, ou seja, aos determinantes macroestruturais da prática educativa. Esse âmbito de análise inclui uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e os valores presentes na sociedade. (ANDRÉ, 1995, p. 44)

Nesse sentido, é notável que todos os conflitos existentes no contexto sociopolítico e cultural, atingem diretamente o trabalho do professor em sala de aula e,

principalmente, as relações e as incertezas que se constroem no decorrer do ano letivo. Com o passar dos anos, essas incertezas foram fragilizando o trabalho docente e, mais do que isso, rompendo alguns laços que antes eram fortemente enriquecidos com a ajuda da comunidade. O espaço que a escola ocupa na comunidade, principalmente na vida das pessoas que ali convivem, tem muito a dizer sobre as relações que foram estabelecidas e as parcerias que foram conquistadas ao longo dos anos.

Logo, ao reconhecer a escola como um espaço institucional criado especialmente para educar e ensinar, é impossível considerar na pesquisa apenas a sala de aula sem levar em conta toda a vida que pulsa em seu entorno. De acordo com André (1995),

O estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente. (ANDRÉ, 1995, p. 42)

Dessa forma, é possível compreender as tensões, as resistências e as acomodações existentes nesse espaço tão heterogêneo. Segundo André (1995), “a resistência constitui-se, assim, em um conjunto de práticas que assumem um caráter de oposição, de negação, de rejeição por parte dos dominados, numa tentativa de barrar a dominação e de não perder sua identidade cultural” (ANDRÉ, 1995, p. 74).

O processo de ensino que é realizado na sala de aula depende do professor, do aluno e do objeto do conhecimento. Segundo André,

A dimensão instrucional ou pedagógica abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento. Nessas situações estão envolvidos os objetivos e conteúdos do ensino, as atividades e o material didático, a linguagem e outros meios de comunicação entre professor e aluno e as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem. (ANDRÉ, 1995, p. 43)

Como dito anteriormente, nosso tema de estudo é o ensino e a aprendizagem da língua inglesa, na perspectiva da qualificação do trabalho docente. A fim de recompor a organização do meu planejamento didático, apresentarei uma análise das atividades que realizei em 2019 junto a uma classe de pré-adolescentes entre 13 e 14 anos em uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada na cidade de Passo Fundo. A turma em questão era muito participativa e demonstrava interesse em aprender a língua inglesa. Essa análise tem por objetivo identificar as possibilidades e fragilidades encontradas nesse trabalho, a fim de reelaborá-lo com base nos estudos que realizei sobre a SDG.

4.4 PLANEJAMENTO DIDÁTICO PARA ENSINAR GRAMÁTICA: ANÁLISE CRÍTICA

O objetivo principal desta seção é realizar uma análise de um planejamento didático que foi desenvolvido no primeiro trimestre de 2019⁴, para identificar as possibilidades e principalmente as fragilidades encontradas no trabalho docente, através da visão da minha visão como professora-pesquisadora, para em seguida recompor e reconstruir essas atividades trazendo para a prática os conhecimentos que adquiri sobre a SDG, a fim de abrir espaços para que os estudantes possam operar com a reflexão linguística e metalinguística. Importante destacar que estas atividades se ancoram na abordagem sociointeracionista e nas teorias que orientam a utilização de gêneros textuais para o ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Destacaremos nesse capítulo os estudos da Sequência Didática para aprender Gramática (SDG) de Camps (2006) como o esqueleto estrutural da nossa pesquisa e também usaremos como suporte a Sequência Didática (SD) apresentada pelo grupo GEPALFA (DICKEL et al, 2016).

Para Camps (2006), o modelo de SDG, implica ativamente nos estudantes e nas relações que os estudantes estabelecem com e sobre o objeto do conhecimento. Segundo a autora,

(...) La hipótesis de la que partimos es que el funcionamiento de la lengua, en los diversos niveles apuntados (enunciativos, discursivo-textuales, sintácticos, morfológicos, léxicos), pueden constituir un objeto de conocimiento que interese a los estudiantes si son ellos mismos los que han de enfrentarse a dicho objeto para construir conocimiento a través de procesos activos de investigación (recogida de datos, observación, comparación, análisis, argumentación, sistematización, síntesis de resultados, etc.); todo ello en colaboración con los compañeros y con la ayuda del profesor, que ha de ser siempre mediador en este proceso de construcción del conocimiento en la escuela. (CAMPS, 2005, p. 30)

Para Camps (2005), existem três elementos básicos que constituem a SDG: o primeiro é a atividade de fazer - todas as atividades estão relacionadas com um objetivo final, que tem um sentido para os envolvidos -; o segundo é a importância do processo para estimular a reflexão metalinguística, bem como o domínio de sínteses, seleção etc.;

⁴Para compreender a exposição desse planejamento é importante destacar que na época eu não tinha conhecimentos sobre a proposta metodológica da SDG.

e o terceiro elemento é a importância da interação como mediadora do processo de construção do conhecimento. Para Dickel et al. (2016, p. 77),

A produção didática é uma atividade complexa, que exige muita dedicação, conhecimento e humildade. É preciso saber que a coerência entre a teoria defendida e a que expressa na prática resulta de um processo árduo e heterogêneo. Mesmo com essa meta, pode-se errar a quaisquer e em muitos momentos. Mas também é fato que as condições de retomada estarão sempre lá, na esperança e no brilho que se espriam pelos olhos dos aprendizes. Como dizem sabiamente muitos colegas que se arriscam a acertar, os erros ajudam a compreender o que já sabemos e o que ainda temos por aprender, desde que tenhamos interlocutores que nos ajudem a enxergar todos esses elementos.

Tendo em vista esse contexto da SDG, a seguir apresentaremos um panorama geral sobre a sequência didática que foi desenvolvida no primeiro trimestre de 2019 junto a uma turma do oitavo (8º) ano para posteriormente procedermos à sua problematização.

O planejamento desenvolvido teve como tema norteador a expressão “*Amazing people*” (Pessoas adoráveis). O conteúdo principal foi o estudo do *Simple Past*, contendo a análise dos verbos regulares e irregulares e a exploração de frases afirmativas, negativas e interrogativas para as análises gramaticais.

O objetivo desse planejamento foi o de proporcionar aos estudantes os conhecimentos básicos do *simple past* para que eles pudessem ler, compreender, interpretar e produzir textos (orais e escritos) em língua inglesa.

Para introduzir essa temática coloquei uma pergunta no quadro e fiz interrogações para que os estudantes se sentissem acolhidos e confortáveis para falar e principalmente para que eu conseguir realizar uma sondagem do que eles lembravam de anos anteriores. A pergunta escrita no quadro foi a seguinte: “*What did you do on last vacation*” (O que você fez nas últimas férias?); essa pergunta serviu como atividade de *warm up* (acolhimento) e fez com que os estudantes interagissem e se sentissem à vontade para falar sobre as suas experiências de vida e para introduzir o conteúdo que foi explorado nas próximas aulas.

Na sequência, questionei se eles saberiam dizer algumas frases em inglês, respondendo a essa pergunta, e fui colocando as respostas no quadro. Nesse momento os estudantes chegaram a um impasse, pois não sabiam como ficavam as frases no passado, gerando conflitos e levantando hipóteses sobre o objeto de conhecimento. Após esse relato inicial, reforcei a importância da pesquisa e pedi para eles o que eles poderiam fazer para pesquisar e montar frases corretas. Muitos disseram que poderiam

usar o *Google* tradutor, outros, que poderiam usar o dicionário - sempre tem um aluno que já conhece ou que já trabalhou com a tabela dos verbos irregulares no tempo passado. Assim, seguimos a nossa aula com um problema a ser investigado/resolvido. Nesse momento, expus no quadro algumas frases e expliquei a composição delas, falei sobre sujeito, verbos e complemento. Ao escrever essas frases no quadro e expor sobre a elaboração das frases em inglês, eu percebi que parte da turma havia perdido o interesse pela explicação; então, solicitei que eles anotassem os meus exemplos e as minhas explicações no caderno. Percebo agora que essa atividade de registro não teve um objetivo específico e serviu apenas para ocupar os estudantes enquanto não terminava o período.

Em outra aula, propus a análise da música “*Seven years old*”, a leitura de uma biografia, a análise de um infográfico, apresentando a evolução das tecnologias e como essa evolução influencia diretamente na vida das pessoas, e utilizei outros textos para ler, interpretar e compreender como o tempo verbal “*Simple past*” consta em diversas formas de dizer. Sabe-se que o trabalho com gêneros textuais em sala de aula é importante para ampliar as competências discursivas dos estudantes, para que possam aprender, compreender e produzir diversos textos em diversas situações de interação social.

Após a leitura silenciosa, leitura coletiva e leitura em voz alta, propus atividades que, na época, chamei de estudo do texto, pois visavam estudar o vocabulário e entender o contexto dos referidos textos. Ao refletir sobre os textos que utilizei nessas aulas, percebi que eles - apesar de abordarem o mesmo tempo verbal - não conversavam entre si, pois eram temáticas totalmente diferentes e o trabalho com o texto seguia com apenas um objetivo: circular os verbos que estavam no *simple past*, reescrever esses verbos no caderno e dizer se eram regulares ou irregulares.

Após essas atividades, ofereci exercícios de gramática e, juntamente com os estudantes, analisei e avaliei o que eles aprenderam sobre a elaboração das frases no tempo verbal *simple past*. Nesse momento, criamos e elaboramos o conceito de verbos regulares e verbos irregulares, aprendemos a utilizar o auxiliar *did* e compreendemos a estrutura das frases afirmativas, negativas e interrogativas. E, assim, retomamos as primeiras frases escritas no caderno e tentamos novamente responder à primeira pergunta desse planejamento: *What did you do on last vacation?* Após essa atividade, ofereci mais exercícios de fixação puramente gramaticais com frases que encontrei em materiais didáticos e em sites da internet, ignorando totalmente os textos que havíamos

trabalhado nas aulas anteriores e as frases que foram elaboradas pelos estudantes ao responder novamente a mesma pergunta.

Essas atividades gramaticais demandaram bastante pesquisa e, como os estudantes já tinham conhecimentos prévios e já haviam elaborado os conceitos sobre o *simple past*, puderam realizar as atividades de maneira mais autônoma e contar com a ajuda dos colegas para a compreensão delas. Além disso, é importante destacar que o número de atividades era grande, mas todas seguiam o mesmo padrão: “*Follow the example*” (Siga o exemplo).

Para a atividade culminante desse planejamento, usei a narrativa presente na letra da música, os conceitos da biografia e a multimodalidade do gênero infográfico para solicitar que os estudantes elaborassem uma linha do tempo contando a sua história de vida pessoal, bem como alguns fatos que marcaram a sua existência ou momentos de muita felicidade e/ou tristeza.

Para realizar essa atividade os estudantes puderam utilizar diversos recursos de pesquisa, acrescentar fotografias, elaborar cartazes, enfim, tiveram toda a liberdade para criar os seus trabalhos e eu acompanhei direta e individualmente o processo de escrita. Acredito que esse seja o ponto principal da aula e é onde os estudantes mais têm dúvidas e expressam insegurança na hora de escrever. Para finalizar essa atividade, cada estudante apresentou oralmente a sua produção e depois fizemos uma exposição dos trabalhos na sala de aula.

Outro ponto frágil desse planejamento é que, ao final, propus uma avaliação, valendo cem pontos, em que os estudantes precisavam demonstrar os conhecimentos linguísticos e gramaticais construídos ao longo das aulas. O problema não foi a avaliação em si, mas a forma como eu elaborei as perguntas e o que eu estava solicitando dos estudantes: em uma das questões, solicitei a análise do verbo (regular ou irregular); em outra atividade, pedi para que os estudantes consultassem a tabela e preenchessem as lacunas com os verbos adequados.

Percebo agora que a avaliação final não levou em conta as reflexões linguísticas e metalinguísticas que os estudantes desenvolveram no decorrer das aulas. Foi uma forma de expor explicitamente os conhecimentos gramaticais que eles adquiriram durante as aulas para que eu pudesse ter certeza de que eles haviam compreendido o conteúdo.

A fim de retomar esse planejamento e repensar a prática realizada, a seguir, apresentaremos uma proposta de SDG, a fim de observar e apresentar de que forma a

teoria estudada no segundo capítulo está imbricada na prática e como esse estudo pode qualificar o meu trabalho docente.

4.5 SDG PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: “AMAZING PEOPLE”

A fim de aperfeiçoar a prática descrita anteriormente e, principalmente, o meu papel como professora pesquisadora, proponho-me a recompor uma sequência didática, utilizando as teorias que norteiam a elaboração de uma sequência didática ancorada na proposta apresentada pelo GEPALFA e nos estudos sobre a SDG de Camps (2006).

O tema gerador da sequência didática é “*Amazing people*” (pessoas incríveis) que se justifica por ser uma temática envolvente que objetiva compreender os conceitos atribuídos pelos estudantes ao que é ser uma pessoa incrível.

Espera-se que os estudantes, ao final dessa sequência didática, estejam preparados para: ler e compreender os textos apresentados (Biografia, *timeline*, música, lista de palavras, autoavaliação, vídeo, etc), enfatizando o gênero textual Biografia; realizar uma reflexão sobre a temática *Amazing People*; e produzir textos autorais com coerência e coesão, considerando as condições da produção, utilizando recursos próprios da escrita e empregando corretamente os verbos irregulares e regulares no *simple past*.

É importante destacar que essa SDG visa desenvolver diversas formas de trabalho, dentre elas o trabalho coletivo, em duplas, individual, com pesquisa, com sistematização do conhecimento, promovendo o aperfeiçoamento das habilidades de leitura, fala, escrita e escuta. Segundo a proposta da SD desenvolvida pelo GEPALFA, as atividades que dependem do conhecimento do professor sobre o objeto de ensino e sobre a didática de ensino desse objeto são de fundamental importância para a realização da SD. O professor é o responsável por especificar as necessidades de aprendizagem e a elaboração dos objetivos, bem como pela definição do gênero de texto a ser estudado e explorado. E, para que isto se materialize, o professor conta com procedimentos e com a participação dos estudantes para a execução da SD.

Além do papel do professor, a SD também precisa levar em conta algumas etapas essenciais para a sua execução, bem como as situações didáticas de fundamental importância que precisam ser realizadas pelos estudantes nos diferentes momentos de estruturação. Optamos por destacar essas etapas e momentos em caixas de diálogo adicionadas ao lado do texto para facilitar a exposição.

4.5.1 Desenvolvimento

Para iniciar essa SDG, entregarei uma folha e solicitarei que os estudantes registrem tudo sobre eles “*all about me*”: informações pessoais, do que gosta, do que não gosta, preferências, família etc. Essa atividade é uma apresentação inicial e tem o objetivo de fazer estudantes sentirem-se mais confortáveis para falar e se expressar em inglês e ao mesmo tempo “quebrar o gelo” antes de iniciar as atividades da SDG.

É importante destacar que essa atividade pode ser realizada de diferentes maneiras; se a turma já se conhece, após preencher a folha os estudantes poderão apresentar o colega do lado, usando assim o tempo verbal *simple present*; se a turma ainda não se conhece ou está um pouco tímida, a professora poderá formar um círculo e pedir para que eles façam a atividade e apresentem para os colegas, falando apenas algumas palavras em inglês; e, se a professora e os estudantes já se conhecem de outros anos, ela poderá recolher todas as atividades, fazer a leitura dos principais tópicos e os colegas terão que dizer de quem é aquela atividade. Qualquer uma das formas será muito proveitosa e certamente será convidativa para que a turma crie um laço de empatia e comprometimento para estudar, aprender e interagir durante as aulas de língua inglesa.

ALL ABOUT ME:

PROFILE

NAME:
BIRTHDAY:
OCCUPATION:
LIVE IN:

LIKE DISLIKE

MY FAVORITE:

FOOD AND DRINK:

ANIMAL:

BOOK:

MOVIE:

COLOR:

SPORT:

FRIENDS:

My Family

POSITIVITY NOTES:

WHAT MAKES ME HAPPY?

Figura 2: All about me

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Após essa dinâmica de apresentação inicial, explicarei que essa atividade é a primeira que será anexada no portfólio que cada estudante irá receber e confeccionar. Nesse momento, questionarei os estudantes se eles sabem o que é um portfólio, qual é a função de um portfólio e como o portfólio poderá auxiliar para o desenvolvimento individual no decorrer da SDG.

Organizar com os alunos um portfólio individual com vistas a documentar todo o processo de trabalho.

Importante destacar aqui que o fazer em sala de aula é uma construção constante entre o professor, o estudante e o objeto do conhecimento (ANDRÉ, 1995). Essa relação deve ser levada em consideração para o desenvolvimento da proposta para, então, considerar o que o estudante já sabe e então desenvolver aquilo que ele ainda não sabe.

A saber, o portfólio é um espaço onde é possível anexar um conjunto de materiais que poderá servir para avaliar o progresso de cada estudante e as reflexões que ele realizou durante um determinado período. As atividades para o portfólio postas aqui como sugestão contêm doze páginas (tirando a primeira que será a capa do portfólio), divididas nas três fases da SDG: a primeira fase contém a situação desencadeadora, a segunda fase contém atividades sobre a observação, análise e manipulação da língua e a terceira fase contém a produção final.

4.5.2 Primeira Fase: Situação Desencadeadora

A fim de sensibilizar os estudantes para a temática a ser desenvolvida na SDG, faremos uma dinâmica que será realizada com o levantamento de ideias sobre quem são as “*Amazing people*” (pessoas incríveis) que eles conhecem.

Promover uma situação desencadeadora da SD.

A dinâmica acontecerá da seguinte forma: escreverei no quadro a expressão “*Amazing People*” e então distribuirei para cada estudante um *post-it* onde deverá escrever nomes de pessoas incríveis que conhece e na sequência comentar e colocar esses *post-its* no quadro. No decorrer dessa dinâmica os estudantes deverão responder às seguintes perguntas (esse compartilhamento de ideias poderá ser feito oralmente e outras perguntas poderão ser colocadas para reflexão.):

What defines a person so that they can be considered amazing? (O que define uma pessoa para que ela possa ser considerada incrível?)

In your opinion, what are the characteristics that an amazing people have? (Em sua opinião, que características uma pessoa incrível deve ter?)

Para orientar esse diálogo e auxiliar os estudantes na organização das ideias, entregarei a segunda folha do portfólio. Em todas as atividades os estudantes terão que escrever os objetivos da proposta para que, ao final, possam observar se esse objetivo foi (ou não) atingido. As atividades e a delimitação dos objetivos serão apresentadas na elaboração do cartaz contendo a exposição da SDG.

ENGLISH

Goals: _____

Activities: Answer the questions below

What defines a person so that they can be considered amazing?

In your opinion, what are the characteristics that an amazing people have?

Brainstorming:

AMAZING PEOPLE

Stick your post-it here

NOTE:

Figura 3: Dinâmica inicial

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em cada atividade, o estudante terá em espaço denominado “Notes” que é um espaço destinado para anotar algumas informações, dicas ou ideias que possam surgir durante as aulas. Após as discussões e a troca de ideias, perguntarei para os estudantes qual é o gênero textual que visa narrar e contar a história dessas pessoas, quais são os elementos que compõem esse gênero e onde podemos encontrar esse gênero textual. Acreditamos que os estudantes irão falar as seguintes palavras: Filme/ música/ livros/ biografia/ autobiografia /*timeline*. Nesse momento é importante validar o que os estudantes já sabem e incentivá-los para que conversem e entrem em um acordo.

Nesse momento, explicarei o que é um gênero textual e quais são as propriedades do gênero. A saber, os gêneros textuais são textos produzidos nas esferas sociais, que exercem uma função comunicacional específica. Nesta SDG o gênero textual que será explorado será a biografia. As propriedades do gênero textual referem-se à temática, ao autor, ao público para o qual aquele texto foi escrito, ao conteúdo, ao formato e ao suporte onde esse texto está vinculado (DICKEL et al, 2016).

Após essa explicação, comentarei que a temática a ser desenvolvida nesta SDG está relacionada ao tema pessoas incríveis e que, no decorrer da SDG, os estudantes deverão participar de todas as atividades e comentar/ argumentar/ registrar tudo o que for trabalhado, a fim de ter um maior aproveitamento das aulas.

Apresentar/ formular a proposta de trabalho.
--

Na sequência, irei apresentar um cartaz que ficará exposto na sala de aula com o roteiro das principais atividades a serem desenvolvidas nesta SDG. Esse roteiro conterá todo o percurso da SDG: biografias, música, jogo, estudo do gênero (biografia), estudo da língua (*simple past*), produção final. Além disso, o roteiro seguirá o modelo de uma linha do tempo e no decorrer das atividades os estudantes poderão visualizar o processo todo e interagir com o cartaz marcando as atividades que já foram realizadas e acrescentando outras que possam surgir.

Tabela 3: Modelo do cartaz com a linha do tempo das atividades:

SDG de língua inglesa “Amazing people”	
X	Atividade 1: All about me Goals: Introduce yourself to colleagues and start the SDG.
	Atividade 2: Dinâmica do post it Goals: Dialogue on the theme “Amazing people”

X	
	Atividade 3: Biografias “Amazing People” Goals: Read biographies and understand the structure of the text
	Atividade 4: Registro sobre o conceito do gênero textual biografia. Goals: Understand the concept and textual structure of a biography
	Atividade 5: Timeline – Anne Frank Goals: Read and understand a timeline
	Atividade 6: Primeira produção textual Goals: Write the first text to identify the first concepts
	Atividade 7: Estudo da gramática: sistematização Goals: Systematize the grammatical concepts
	Atividade 8: Estudo da gramática: análise, observação e manipulação Goals: Systematize, analyze and understand grammatical concepts
	Atividade 9: Quiz Goals: Play a game to fix grammatical knowledge
	Atividade 10: Música 7 years Goals: Listen to a song and understand the lyrics.
	Atividade 11: Atividade com a letra da música Goals: Listen to a song to understand the story and structure of the song
	Atividade 12: Entrevista Goals: Interview parents to learn more about their own story
	Atividade 13: Produção textual final Goals: Produce a final text to apply the acquired knowledge
	Atividade 14: Avaliação Final Goals: Evaluate the progress and linguistic and metalinguistic knowledge developed along the SDG.

Nesse momento os estudantes poderão opinar sobre as escolhas feitas pela professora e sugerir outras atividades se julgarem necessário. Importante destacar que esse momento também servirá para alinhar o problema de investigação que nessa SDG é: Como e quando utilizar o *simple past*, ao escrever uma biografia?

Fazer com os alunos um mapeamento das ações e aprendizagens a serem realizadas, registrando-as preferencialmente em um painel ou outro espaço de sistematização das aprendizagens.

Após essa fala, farei uma dinâmica para a formação de duplas que ocorrerá da seguinte maneira: entregarei para os estudantes fichas de leitura de algumas pessoas incríveis, contento foto ou texto e os estudantes deverão andar pela sala para encontrar o seu par para formar as duplas. Essas fichas foram elaboradas por mim, e eu duplicarei

elas para que os estudantes encontrem o par correspondente. Para compor as fichas, realizei uma pesquisa na internet onde encontrei o nome dessas pessoas incríveis.

O objetivo dessa dinâmica é iniciar o estudo do gênero textual biografia e dos tempos verbais e estruturas frasais que compõem esse gênero.







AMAZING PEOPLE	
<i>Frida Kahlo</i>	
	Frida Kahlo , in full original name Magdalena Carmen Frieda Kahlo y Calderón , (born July 6, 1907, Coyoacán, Mexico—died July 13, 1954, Coyoacán), Mexican painter best known for her uncompromising and brilliantly coloured self-portraits that deal with such themes as identity, the human body, and death. Although she denied the connection, she is often identified as a Surrealist. In addition to her work, Kahlo was known for her tumultuous relationship with muralist Diego Rivera (married 1929, divorced 1939, remarried 1940).
<i>Martin Luter King</i>	
	Martin Luther King, Jr. , original name Michael King, Jr. , (born January 15, 1929, Atlanta, Georgia, U.S.—died April 4, 1968, Memphis, Tennessee), Baptist minister and social activist who led the civil rights movement in the United States from the mid-1950s until his death by assassination in 1968. His leadership was fundamental to that movement's success in ending the legal segregation of African Americans in the South and other parts of the United States. King rose to national prominence as head of the Southern Christian Leadership Conference, which promoted nonviolent tactics, such as the massive March on Washington (1963), to achieve civil rights. He was awarded the Nobel Peace Prize in 1964.
<i>Angelina Jolie</i>	
	Angelina Jolie , original name Angelina Jolie Voight , (born June 4, 1975, Los Angeles, California, U.S.), American actress and director known for her sex appeal and edginess as well as for her humanitarian work. She won an Academy Award for her supporting role as a mental patient in <i>Girl, Interrupted</i> (1999).
<i>Michael Jackson</i>	
	Michael Jackson , in full Michael Joseph Jackson or Michael Joe Jackson (see Researcher's Note), (born August 29, 1958, Gary, Indiana, U.S.—died June 25, 2009, Los Angeles, California), American singer, songwriter, and dancer who was the most popular entertainer in the world in the early and mid-1980s. Reared in Gary, Indiana, in one of the most acclaimed musical families of the rock era, Michael Jackson was the youngest and most talented of five brothers whom his father, Joseph, shaped into a dazzling group of child stars known as the Jackson 5. Died in June 25, 2009 in Holmby Hills, Los Angeles, California, USA.
<i>Gisele Bündchen</i>	
	Gisele Bündchen , in full Gisele Caroline Bündchen , (born July 20, 1980, Horizontina, Rio Grande do Sul, Brazil), Brazilian model who first gained fame in the late 1990s and who later became a "supermodel," perhaps best known as a face of the American lingerie, clothing, and beauty retailer Victoria's Secret.
<i>Bill Gates</i>	
	Bill Gates , in full William Henry Gates III , (born October 28, 1955, Seattle, Washington, U.S.), American computer programmer and entrepreneur who cofounded Microsoft Corporation, the world's largest personal-computer software company.

Figura 4: Biografias

Pelé	
	<i>Pelé, byname of Edson Arantes do Nascimento, (born October 23, 1940, Três Corações, Brazil), Brazilian football (soccer) player, in his time probably the most famous and possibly the best-paid athlete in the world. He was part of the Brazilian national teams that won three World Cup championships (1958, 1962, and 1970).</i>
Malala Yousafzai	
	<i>Malala Yousafzai, (born July 12, 1997, Mingora, Swat valley, Pakistan), Pakistani activist who, while a teenager, spoke out publicly against the prohibition on the education of girls that was imposed by the Tehrik-e-Taliban Pakistan (TTP; sometimes called Pakistani Taliban). She gained global attention when she survived an assassination attempt at age 15. In 2014 Yousafzai and Kailash Satyarthi were jointly awarded the Nobel Prize for Peace in recognition of their efforts on behalf of children's rights.</i>
Nelson Mandela	
	<i>Nelson Mandela , in full Nelson Rolihlahla Mandela, byname Madiba, (born July 18, 1918, Mvezo, South Africa—died December 5, 2013, Johannesburg), black nationalist and the first black president of South Africa (1994–99). His negotiations in the early 1990s with South African Pres. F.W. de Klerk helped end the country's apartheid system of racial segregation and ushered in a peaceful transition to majority rule. Mandela and de Klerk were jointly awarded the Nobel Prize for Peace in 1993 for their efforts.</i>
Lionel Messi	
	<i>Lionel Messi, in full Lionel Andrés Messi, also called Leo Messi, (born June 24, 1987, Rosario, Argentina), Argentine-born football (soccer) player who was named Fédération Internationale de Football Association (FIFA) world player of the year five times (2009–12 and 2015). Messi started playing football as a boy and was noticed by clubs on both sides of the Atlantic. When he was 13, his family relocated to Barcelona. He played for FC Barcelona's under-14 team, quickly graduating through the higher-level teams until his informal debut at age 16 with FC Barcelona in a friendly match.</i>
Taylor Swift	
	<i>Taylor Swift, in full Taylor Alison Swift, (born December 13, 1989, West Reading, Pennsylvania, U.S.), American pop and country music singer-songwriter whose tales of young heartache achieved widespread success in the early 21st century. In 2004, at age 14, Taylor Swift signed a music publishing deal with Sony/ATV, thereby becoming the youngest signing in the company's history. In 2006 Swift signed with Big Machine Records and scored her first Top 40 hit with "Tim McGraw." She then released four more singles and a self-titled album.</i>
Oprah Winfrey	
	<i>Oprah Winfrey, (born January 29, 1954, Kosciusko, Mississippi, U.S.), American television personality, actress, and entrepreneur whose syndicated daily talk show was among the most popular of the genre. She became one of the richest and most influential women in the United States.</i>

Fonte: Todas as biografias foram encontradas no site: <https://www.britannica.com/biography>

Após formarem as duplas, os estudantes serão convidados a ler a biografia, entender o que está escrito, responder às quatro perguntas oralmente para depois compartilhar com os colegas as descobertas realizadas.

Let's talk:

- * *What did you know about she/he in the picture? (name, age, career, birthplace, etc.)*
- * *Why did this person become famous?*
- * *Which information about him/she interested you most? Why?*
- * *In your opinion, what are the advantages and disadvantages of being famous?*

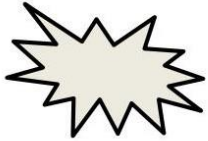
4.5.3 Segunda fase: Observação, análise e manipulação da língua

Na sequência, irei projetar as imagens dos cartões da atividade anterior e, conforme a ordem, as duplas deverão comentar um pouco sobre a biografia daquela pessoa incrível e compartilhar as respostas encontradas com os colegas da classe. Perguntarei para os estudantes como eles classificariam aquele gênero textual, explicarei que existem biografias curtas e biografias longas (levarei um livro biográfico para que os estudantes possam conferir), questionarei que tempo verbal é predominante nesse gênero textual e onde podemos encontrar esse gênero.

Na sequência, entregarei uma atividade para que os estudantes analisem o gênero textual estudado e identifiquem como é a composição linguística deste gênero textual e como ele se organiza (estrutura, conteúdo e estilo).

Desenvolver atividades didáticas que envolvam as PG e PL.

ENGLISH



Goals: _____

Activities:

Glue the biography here:

Let's talk:

- * What did you know about she/he in the picture? (name, age, career, bithplace, etc.)
- * Why this person become famous?
- * Which information about she/he interested you most? Why?
- * In your opinion, what are de advantages and disadvantages of being famous?

Complete the information about the biography, using yes or not to the following questions:	Yes	No
a) Do these text contain rhyming words?		
b) Do biographies describe and discuss the life of a real person?		
c) Are biographies organized into verses?		
d) The informations are based on facts?		
e) Is there use of figurative language?		
f) Do biographies usually represent the time and places in which the person lived?		
g) Is the predominant tense the simple past?		

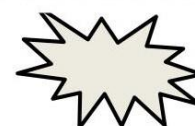
<p>How can you describe the word "Biogaphy"?</p>	<p>What are the forms that the biography have? Give examples.</p>	<p>Find and write some sentences to confirm that the predominant tense is the simple past:</p>
--	---	--

Figura 5: Registro sobre o conceito do gênero textual biografia.

A correção será feita coletivamente e, após, registrarei no quadro algumas frases e falas elaboradas pelos estudantes, bem como os questionamentos que foram levantados em sala de aula. Por exemplo: “Como podemos construir frases no passado em inglês?”, “Como escrever os verbos no passado?” entre outras. Realizarei anotações e registros coletivos sobre essas dúvidas.

Na sequência, a fim de aperfeiçoar a leitura e a compreensão textual, entregarei uma atividade que contém uma *timeline* que conta a história de vida da Anne Frank. Solicitarei para que os estudantes, ainda em duplas, respondam essa atividade:

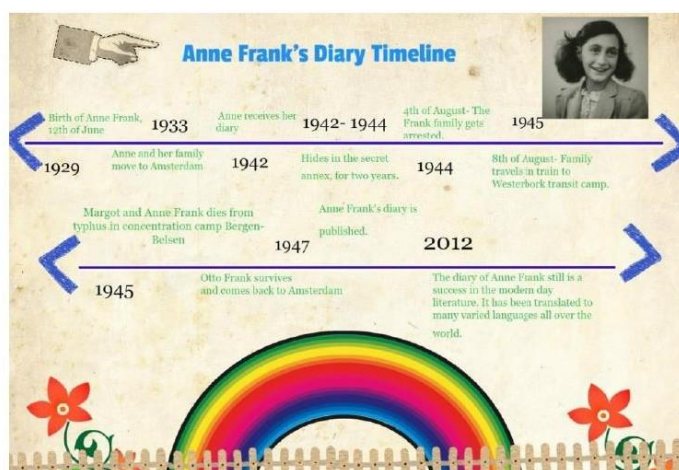
ENGLISH



Goals: _____

Activities:

1. Analyze the timeline and answer the questions:



- a) When Anne Frank was born? _____
- b) When Anne Frank's diary was published? _____
- c) What did her family do in 1944 and in 1945? _____
- d) When did Anne Frank die? _____
- e) What did happen in 2012? _____

2. Complete the information about the timeline, using "yes" or "no" to answer the following questions:

	Yes	No
a) Expressive use of visual elements.		
b) Contains only definitions.		
c) Information organized into short sentences.		
d) Information organized into a paragraphs.		
e) Sentences organized around dates into chronological order.		

Figura 6: Timeline – Anne Frank

Fonte: A *timeline* foi encontrada no endereço: <https://www.thinglink.com/scene/723713443609182210>. Já as questões foram elaboradas pelas autoras.

Após a correção dessas atividades, conversaremos sobre o tempo verbal predominante no texto lido, a fim de promover as análises sobre a língua que serão realizadas coletivamente com o auxílio do quadro. Para realizar as análises, iniciarei com a explicação do tempo verbal *simple past*.

O *simple past* é um tempo verbal utilizado para falar de ações que aconteceram em um determinado tempo no passado e já foram finalizadas.

Após, escreverei no quadro os seguintes verbos e pedirei para que os estudantes observem: Lived, played, was, studied, died, won, had, walked, liked, started, chose, became, learned, lost, made, said, wrote, visited e watched. Questionarei se eles conseguiriam encontrar a forma infinitiva desses verbos, por exemplo: *Lived* é o passado do verbo *to live*, *studied* é o passado do verbo *to study*, *was* é o passado do verbo *to be*...

Na sequência, irei propor um desafio: “Se tivéssemos que separar esses verbos em dois grupos, como vocês sugeririam essa separação?” Provavelmente a resposta será: verbos parecidos com a forma infinitiva e com o acréscimo do “ed” ao final e verbos que são diferentes da forma infinitiva e que não terminam com “ed”. “Como saberemos se um verbo terminará com “ed”?” Aguardarei as respostas e após questionarei os estudantes se, além dos exemplos destacados, eles conseguiriam citar outros exemplos para uma análise inicial.

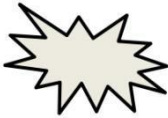
Em seguida escreverei duas frases no quadro para analisar: “*When did Anne Frank die?*” e “*Anne Frank’s wasn’t born in 1995.*”. Com essas duas frases chamarei a atenção dos estudantes para a composição da frase interrogativa com o auxiliar “*did*” e para que observem que em frases curtas é utilizado apenas um verbo (ou o auxiliar) no *simple past*.

Após, os estudantes serão convidados para escrever frases contando sobre a sua própria história de vida. As frases deverão ser autorais, somente com a ajuda do dicionário e os estudantes escreverão suas dúvidas com relação à estrutura do texto a fim de refletir sobre as frases elaboradas.

Considerar junto com as crianças a importância da primeira produção – compreendida como um momento de exposição (oral, escrita, individual e coletiva) dos elementos a serem investigados (PG/PL), como um recurso de autorregulação e fonte de pistas sobre os caminhos possíveis para (re)organizar / (re) conduzir o planejamento.

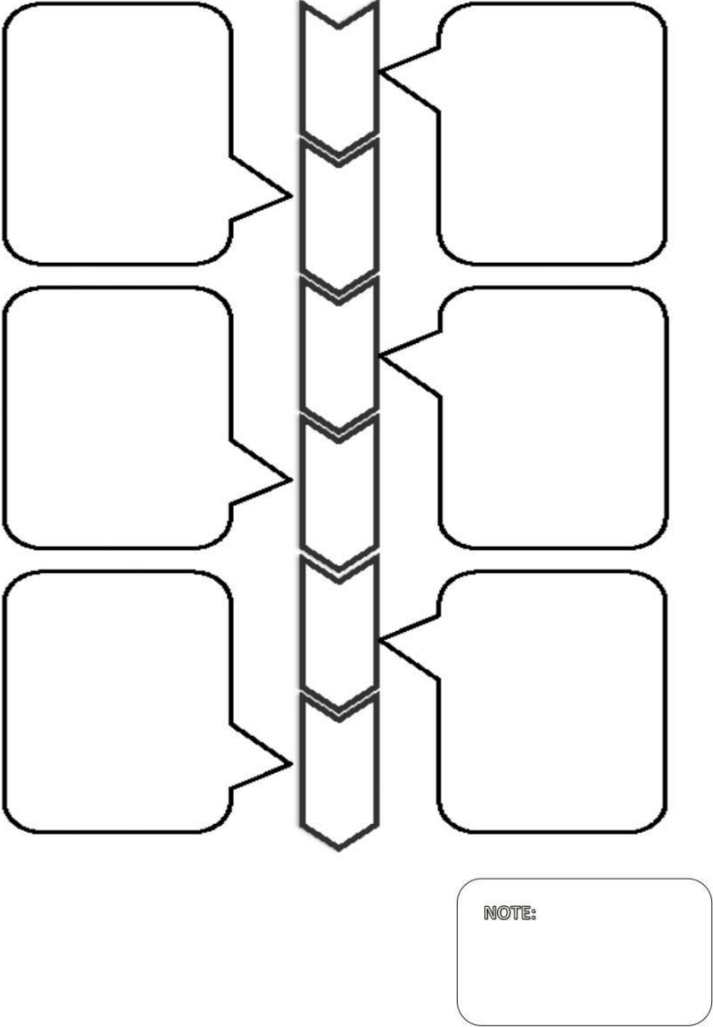
Realizar uma primeira produção vinculada ao gênero em investigação.

ENGLISH



Goals: _____

Activity: *Write a short biography about your life:*



NOTE:

Figura 7: Primeira produção textual

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nesse processo de escrita, observarei quais são as perguntas mais frequentes, o que os estudantes já sabem sobre a escrita de frases no passado em inglês, especialmente sobre as conjugações verbais. Também observarei como eles se organizam para o processo de escrita, tendo em vista que nesse momento a produção

textual poderá ser uma biografia curta, como as apresentadas nas atividades anteriores, contendo o formato de uma *timeline*. A saber, a tradução da palavra *timeline* é linha do tempo; nela podemos encontrar registros a fim de compreender o percurso como um todo; geralmente a *timeline* contém frases curtas, imagens, figuras, datas etc.

Após a análise da produção textual inicial, farei os apontamentos nesses textos a fim de identificar quais são as dificuldades dos estudantes e quantos utilizaram o *simple past* corretamente para escrever as frases, realizando uma fala coletiva e utilizando exemplos retirados das próprias produções dos estudantes para realizar essas análises. As frases serão escritas no quadro para facilitar a observação.

Nesse momento é importante que o professor fique atento às produções dos estudantes, pois este é um momento rico. O papel do professor não é dizer apenas se está certo ou errado, mas oportunizar uma reflexão linguística para fazer o estudante pensar e justificar as suas escolhas e os usos. No momento da exposição coletiva o professor não precisa dizer a quem pertence àquelas frases, mas sim criar um espaço de ajuda e de troca permitindo ricas reflexões e aprendizado.

São estas possíveis frases produzidas pelos estudantes:

- *I started to play guitar when I was 10 years old.* (Correto.)

- *When I had 3 years old I breaked my leg.* (O verbo “*had*” não é utilizado para informar a idade, portanto deve ser substituído por “*was*”. O verbo “*brake*” é irregular, portanto, no *simple past* ele fica “*broke*”.)

- *When I was a kid I didn't liked my name.* (Quando temos o auxiliar na frase o verbo fica no infinitivo: “*didn't like*”.)

- *I learned to spoke when I was 1 year old.* (O correto é “*I learned to speak*”.)

- *Last year I studyed a lot and I won a math competition.* (O verbo “*study*” é um verbo regular, mas quando o verbo termina em *y* precedido de uma consoante, precisamos trocar o *y* por *ied*, logo a escrita correta é “*studied*”.)

Nesse momento, farei relações entre as frases escritas pelos estudantes com o que a gramática sugere; exemplificarei, a partir de outras possibilidades, como é possível reconstruir essas frases e em seguida realizaremos uma explanação da gramática.

A reflexão linguística consiste no movimento que acontece durante as atividades específicas de observação, análise e manipulação da língua que o estudante faz para aprofundar e ampliar os conhecimentos linguísticos que são próprios do ambiente cultural no qual ele está inserido.

Para Camps, o grau de consciência e o grau de manifestação da atividade metalinguística podem ocorrer de duas maneiras: implícita, ligada ao uso da linguagem, em forma de regulação sobre o seu uso, ou da maneira explícita, que se manifesta com a ajuda da linguagem e da metalinguagem com diferentes graus de manifestação e de verbalização a fim de refletir, observar e estabelecer relações sobre a arquitetura de uma língua (CAMPS, 2006, p. 27).

Nesse sentido, o trabalho voltado para o ensino da gramática será o de refletir sobre o funcionamento da linguagem e para compreender as questões referentes ao aprendizado da língua, tendo em vista que esse movimento realizado pelo estudante o ajudará a desenvolver a autonomia e a busca pelo conhecimento linguístico a fim de aprimorar a competência comunicativa (NEVES, 2009; CAMPS, 2006).

Selecionarei as informações que os estudantes trouxeram e analisarei coletivamente. Farei comparações de frases afirmativas, negativas e interrogativas, de acordo com as pesquisas e os achados dos estudantes.

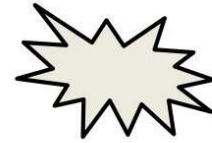
Explicarei para os estudantes como escrever frases no passado simples, bem como o fato de que existem verbos regulares e irregulares. Após, montaremos coletivamente um esquema no quadro sobre os principais conceitos do *simple past* e realizaremos uma atividade para sistematizar o conhecimento adquirido, desenvolvendo o senso da pesquisa e da análise.

Desenvolver atividades didáticas que envolvam as PG e PL.

Promover atividades que permitam a autorregulação, balizada por critérios claros, conhecidos e predefinidos.

Constituir um corpus que envolva uma boa quantidade de textos e fatos linguísticos, a ser acionados no desenvolvimento das atividades.

ENGLISH



Goals: _____

Activities: Answer the questions below

<i>What is the Simple Past?</i>	
<i>Examples of regular Verbs</i>	<i>Examples of irregular Verbs</i>
* * * * * *	* * * * * *

<i>Review: time expressions</i>
<i>Last year</i>
<i>Yesterday</i>
<i>Month ago</i>
<i>Last night</i>
<i>When I was ... years old</i>

Example of sentences:

Affirmative: _____

Negative: _____

Interrogative: _____

Where can I find the irregular verbs?

NOTE:

~~~~~

Figura 8: Estudo da gramática: sistematização

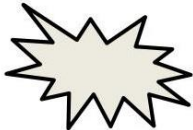
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Após essas análises e explicações referentes à gramática, a professora deverá solicitar que os estudantes reescrevam algumas das frases selecionadas anteriormente como forma de realizar exercícios de revisão gramatical. Nesse momento os estudantes serão instigados a refletir sobre determinados usos e a operar com reflexões metalinguísticas. Essas atividades metalinguísticas são definidas por Dickel et. al (2016) como o

[...] movimento que se faz para dentro do próprio sistema linguístico com vistas a compreender os recursos expressivos que lhe oferece, analisá-los e falar sobre eles. Nesse tipo de atividade, são focalizados os aspectos formais: fala-se sobre os sons da língua (sua dimensão fonológica), sobre as palavras, sua composição e estrutura (dimensão morfológica), sobre as sentenças, seus elementos e as relações que estabelecem entre si (dimensão sintática) e sobre o texto, sua estrutura, seus elementos, sua relação com o contexto (dimensão textual). Para dirigir-se à língua dessa forma, têm-se à disposição uma linguagem específica, um vocabulário proveniente das ciências que estudam a linguagem verbal, uma nomenclatura que auxilia no reconhecimento e na análise desses aspectos. (Dickel et al., 2016, p. 56)

De acordo com essas definições, torna-se necessário desenvolver atividades sobre análise, observação e manipulação da língua, a fim de fazer com que os estudantes compreendam os termos linguísticos e possam utilizá-los nas análises e nos exercícios gramaticais. Para isso, entregarei aos estudantes a atividade que segue, observando as análises e as reflexões linguísticas e metalinguísticas que os estudantes realizam e motivando-os a falar sobre o que os levou a tal resposta e o porquê de terem respondido de uma forma ou de outra, fazendo com que eles verbalizem as conexões e associações que estão realizando e justifiquem as próprias escolhas no momento da resolução dos exercícios.

ENGLISH



Goals: \_\_\_\_\_

Activities:

1. Which alternative is wrong? Why?

a) You didn't walk yesterday.  
 b) Did you walk yesterday?  
 c) You walked yesterday.  
 d) Did you walked yesterday?

\_\_\_\_\_

2. Complete the dialogue by choosing the right option:

A: Where did you \_\_\_\_\_ yesterday?  
 B: Well, I \_\_\_\_\_ downtown.  
 A: What did you \_\_\_\_\_ there?  
 B: I \_\_\_\_\_ shopping. Actually,  
 I \_\_\_\_\_ some food in the supermarket and I \_\_\_\_\_  
 to take my husband's shoes to the shoemaker.  
 A: Oh, Did you \_\_\_\_\_ Fred there?  
 B: Yes, I \_\_\_\_\_ him. He \_\_\_\_\_ about you.  
 A: So, what did you \_\_\_\_\_?  
 B: I \_\_\_\_\_ you \_\_\_\_\_ fine.  
 A: Thanks.

a) go - went - do - went - buy - had - see - saw - asked - say - said - were  
 b) go - went - do - went - bought - had - see - saw - asked - say - said - were  
 c) go - went - did - went - buy - had - see - saw - asked - say - said - were  
 d) went - go - did - go - buy - have - saw - saw - ask - say - said - were  
 e) went - went - do - go - buy - had - saw - see - asked - said - say - was

3. Put the words in the correct order:

a) want / a / to / doctor / be / he / kid / was / he / when / a / .  
 \_\_\_\_\_

b) be / they / student / a / great / did / ?  
 \_\_\_\_\_

c) French / school / didn't / have / at / . / we  
 \_\_\_\_\_

d) night / shopping / saw / I / . / at / mall / last / them / the  
 \_\_\_\_\_

e) the / to / be / well / went / she / didn't / because / she / . / hospital  
 \_\_\_\_\_

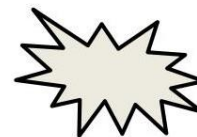
Figura 9: Estudo da gramática: análise, observação e manipulação.

Fonte: As atividades foram retiradas e adaptadas do site: <https://www.todamateria.com.br/simple-past-exercicios/>.

A fim de revisar os conhecimentos adquiridos, jogaremos um *quiz* com o projetor multimídia com perguntas e respostas. O jogo será realizado da seguinte maneira: em duplas os estudantes receberão cartões com as letras A, B e C, as perguntas e as alternativas serão projetadas em forma de slides e então os estudantes deverão escolher a letra que corresponde à pergunta, quem acertar ganha uma moeda, ao final, quem tiver mais moedas ganha.



## ENGLISH



Goals: \_\_\_\_\_

Activities: Let's play the quiz game?

|                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. O <i>Simple Past</i> é usado para indicar...<br>a) ações passadas inacabadas<br>b) ações passadas em andamento<br>c) ações passadas já concluídas                                                        | 2. Qual é o auxiliar da frase interrogativa utilizado no <i>simple past</i> ?<br>a) do<br>b) did<br>c) does                                                                                                | 3. Na frase " <i>I was born in 1995</i> ", o verbo <i>was</i> é o passado de qual verbo?<br>a) will<br>b) be<br>c) were    |
| 4. Como fica o passado dos seguintes verbos irregulares:<br><i>drive- tell - go</i> ,<br>a) <i>drived - told - goed</i><br>b) <i>drove - tell- went</i><br>c) <i>drove - told - went</i>                    | 5. Como fica o passado dos seguintes verbos regulares:<br><i>study- die- play</i><br>a) <i>studied - died - played</i><br>b) <i>studyed - died - played</i><br>c) <i>studied - did - played</i>            | 6. Qual é a forma abreviada do auxiliar do <i>simple past</i> nas formas negativas?<br>a) Don't<br>b) Didn't<br>c) Doesn't |
| 7. Complete a frase: <i>What _____ you eat for lunch yesterday?</i><br>a) were<br>b) was<br>c) did                                                                                                          | 8. Complete a frase: <i>My brother _____ a bear an hour ago.</i><br>a) saw<br>b) sew<br>c) seen                                                                                                            | 9. Complete a frase: <i>Alex did not _____ last weekend.</i><br>a) Worked<br>b) Working<br>c) Work                         |
| 10. Qual é o passado do verbo <i>speak</i> ?<br>a) <i>Speaked</i><br>b) <i>Spoke</i><br>c) <i>Spooked</i>                                                                                                   | 11. Qual do grupo de palavras que possui características em comum?<br>a) taller, dirty, spoke, started<br>b) saw, went, spoke, left<br>c) fly, play, buy, say                                              | 12. Qual o passado do verbo "be"?<br>a) was/were<br>b) bee/bent<br>c) were/bee                                             |
| 13. Quais são as expressões temporais que podem ser utilizadas no <i>simple past</i> ?<br>a) Last year, next vacation, time ago<br>b) yesterday, tomorrow, next week<br>c) in may, last night, one year ago | 14. Organize as palavras e selecione a opção correta:<br>DID/ DO/ AGO/ YOU/ YEAR/ WHAT/ ONE/ ?<br>a) What do you did ago one year?<br>b) What did you do one year ago?<br>c) What you did do ago one year? | 15. O nome do tema da nossa SDG é:<br>a) Famous People<br>b) Amazing People<br>c) Interesting People                       |

SCORE: \_\_\_\_\_ / 15

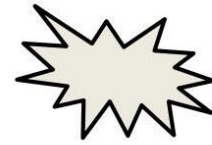
Figura 10: Quiz

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Após a correção das atividades e o registro das reflexões realizadas durante as análises, apresentarei a próxima atividade que será realizada com a música *Seven Years*. Perguntarei se os estudantes já ouviram essa música, se sabem qual é a história narrada na letra da música e outras informações pertinentes. Para iniciar, os estudantes irão ouvir a música, acompanhar a letra que será entregue e tentar completar a letra da música com as palavras que foram retiradas da canção.

O trabalho com músicas tende a ser muito promissor nas aulas de L2/LE, pois a música é um texto autêntico e certamente os estudantes terão mais facilidade para compreender e entender os conceitos que serão colocados em discussão. Além disso, é uma ótima maneira para o professor dar dicas de como aprender inglês ouvindo músicas (escutar mais de uma vez, entender a letra, analisar a linguagem, compreender o contexto, etc.), para ampliar o repertório linguístico e a autonomia dos estudantes.

## ENGLISH



Goals: \_\_\_\_\_

Activities: Listen the song and complete the lyrics.

| <b>Lukas Graham - 7 Years</b> |                                                                                                 |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1                             |                                                                                                 |
| 2                             | Once I _____ seven years old my momma _____ me                                                  |
| 3                             | Go make yourself some friends or you'll be lonely                                               |
| 4                             | Once I _____ seven years old                                                                    |
| 5                             | It was a big big world, but we thought we were bigger                                           |
| 6                             | Pushing each other to the limits, we were learning quicker                                      |
| 7                             | By eleven smoking herb and drinking burning liquor                                              |
| 8                             | Never rich so we _____ out to make that steady figure                                           |
| 9                             | Once I was eleven years old my daddy told me                                                    |
| 10                            | Go get yourself a wife or you'll be lonely                                                      |
| 11                            | Once I _____ eleven years old                                                                   |
| 12                            | I always _____ that dream like my daddy before me                                               |
| 13                            | So I _____ writing songs, I started writing stories                                             |
| 14                            | Something about that glory just always seemed to bore me                                        |
| 15                            | 'Cause only those I really love will ever really know me                                        |
| 16                            | Once I _____ twenty years old, my story got told                                                |
| 17                            | Before the morning sun, when life was lonely                                                    |
| 18                            | Once I was twenty years old                                                                     |
| 19                            | I only see my goals, I don't believe in failure                                                 |
| 20                            | 'Cause I know the smallest voices, they can make it major                                       |
| 21                            | I got my boys with me at least those in favor                                                   |
| 22                            | And if we don't meet before I leave, I hope I'll see you later                                  |
| 23                            | Once I was twenty years old, my story _____ told                                                |
| 24                            | I was writing about everything, I _____ before me                                               |
| 25                            | Once I was twenty years old                                                                     |
| 26                            | Soon we'll be thirty years old, our songs have been sold                                        |
| 27                            | We've _____ around the world and we're still roaming                                            |
| 28                            | Soon we'll be thirty years old                                                                  |
| 29                            | I'm still learning about life                                                                   |
| 30                            | My woman _____ children for me                                                                  |
| 31                            | So I can sing them all my songs                                                                 |
| 32                            | And I can tell them stories                                                                     |
| 33                            | Most of my boys are with me                                                                     |
| 34                            | Some are still out seeking glory                                                                |
| 35                            | And some I _____ to leave behind                                                                |
| 36                            | My brother I'm still sorry                                                                      |
| 37                            | Soon I'll be sixty years old, my daddy _____ sixty-one                                          |
| 38                            | Remember life and then your life becomes a better one                                           |
| 39                            | I made a man so happy when I _____ a letter once                                                |
| 40                            | I hope my children come and visit, once or twice a month                                        |
| 41                            | Soon I'll be sixty years old, will I think the world is cold                                    |
| 42                            | Or will I have a lot of children who can warm me                                                |
| 43                            | Once I was seven years old, momma told me                                                       |
| 44                            | Go make yourself some friends or you'll be lonely                                               |
| 45                            | Once I was seven years old                                                                      |
|                               | HAD ( 2 ) - GOT ( 2 ) - WAS ( 4 ) - STARTED - TOLD - WERE - SAW - WROTE -<br>BROUGHT - TRAVELED |

NOTE:

Figura 11: Música – *Seven years* (Lukas Graham)

Fonte: Atividade elaborada pelas autoras. Música disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LHCob76kigA>

Após completar a letra da música, faremos a correção coletivamente e pedirei para que os estudantes leiam todos os versos da música, buscando compreender a história que se passa e assinalando as palavras que eles ainda não conhecem a fim de encontrar o significado adequado.

Essa busca pelo significado das palavras será realizada no grande grupo. Cada vez que um estudante encontrar o significado de uma palavra ele deverá escrever no quadro a fim de elaborar um glossário coletivo, oportunizando a interação, o trabalho coletivo e a autonomia diante desta atividade.

Após esse estudo do vocabulário, apresentarei brevemente a biografia<sup>5</sup> da banda que leva o nome do vocalista principal e explicarei que a letra da música pode ou não ser a história do artista (explicando a diferença entre narrador e personagem). Nessa música, em especial, o personagem é o próprio narrador que relata a própria trajetória e ressalta os conselhos que teve dos seus pais em todos os momentos da vida, além disso, apresenta questões específicas da adolescência, da fama, das dificuldades e das alegrias que ele viveu.

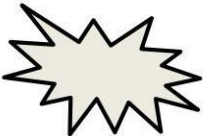
Perguntarei para os estudantes se esse texto tem relação com a biografia ou com a autobiografia e quais são as características em comuns entre esses gêneros. Após essa reflexão, iremos elaborar o conceito de autobiografia e escrever nas notas ao final da página da música. A saber, autobiografia é uma narrativa pessoal em que a escrita é feita em primeira pessoa e o texto contém assuntos pessoais e íntimos.

Na sequência, solicitarei que os estudantes pesquisem mais informações sobre o gênero e sobre a vida do artista.

---

<sup>5</sup> Lukas Graham é o nome de uma banda pop dinamarquesa que teve origem em 2011 e até então lançou três álbuns: Lukas Graham (2012), Lukas Graham (The Blue Album) (2015) e 3 - The Purple Album (2018). A música que estudamos faz parte do segundo álbum da banda. Pesquisa realizada no site: <https://www.vagalume.com.br/lukas-graham/biografia/> em 12 de novembro de 2020.


ENGLISH



Goals: \_\_\_\_\_

Activities: Complete the information below

SONG



Name of the song: \_\_\_\_\_

Artist: \_\_\_\_\_

Rhymes: \_\_\_\_\_

The verse that I like most: \_\_\_\_\_

Message of the song: \_\_\_\_\_

Vocabular acquisition:

Word: \_\_\_\_\_ Meaning: \_\_\_\_\_

Word: \_\_\_\_\_ Meaning: \_\_\_\_\_

Word: \_\_\_\_\_ Meaning: \_\_\_\_\_

Word: \_\_\_\_\_ Meaning: \_\_\_\_\_

Word: \_\_\_\_\_ Meaning: \_\_\_\_\_

I learned to pronounce the words:

Other interesting observation: \_\_\_\_\_

According to the story of the character, do you think that he is an amazing people? Why?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Using the space below to create a timeline according to the story of the song:

Figura 12: Atividades com a letra da Música

Fonte: Atividade adaptada do livro “Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia” (Paiva, 2010)

Acompanharei os estudantes na elaboração das atividades e depois corrigirei coletivamente. Após a correção, os estudantes poderão assistir e cantar o videoclipe da música<sup>6</sup>.

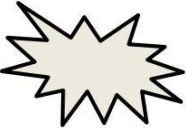
Na sequência, questionarei sobre a importância dos laços familiares para que aspectos importantes da nossa vida não sejam esquecidos e, então, elaboraremos questões para uma entrevista que será realizada com os pais, com o objetivo de conhecer mais fatos interessantes sobre a história de vida de cada estudante. As perguntas da entrevista podem ser bem específicas e devem ser registradas no portfólio. Além da entrevista, solicitarei aos estudantes que levem fotografias, objetos importantes e outros materiais que possam auxiliar na produção textual que será realizada na próxima aula.

A família é muito importante para o processo de desenvolvimento individual, e uma SDG que leva em conta essa questão consegue ser muito mais assertiva pois possibilita momentos de troca únicos e experiências de aprendizado que vão muito além da sala de aula.

---

<sup>6</sup>Vídeo encontrado no link: <https://www.youtube.com/watch?v=LHCob76kigA>

ENGLISH



Goals: \_\_\_\_\_

Activities: Interview your family and select materials to produce your timeline.

- What did I look like when I was born?  
\_\_\_\_\_
- How old was I when I started school?  
\_\_\_\_\_
- How old was I when I lost my first teeth?  
\_\_\_\_\_
- What did the first word that I say?  
\_\_\_\_\_
- How old was I when I got received my first bike?  
\_\_\_\_\_
- What was the silliest moment I have ever had lived?  
\_\_\_\_\_
- What was the most distressing moment I have ever had lived?  
\_\_\_\_\_
- What was my first achievement?  
\_\_\_\_\_




Figura 13: Entrevista<sup>7</sup>

<sup>7</sup> As questões para a entrevista serão realizadas coletivamente, levando em conta o interesse dos estudantes.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

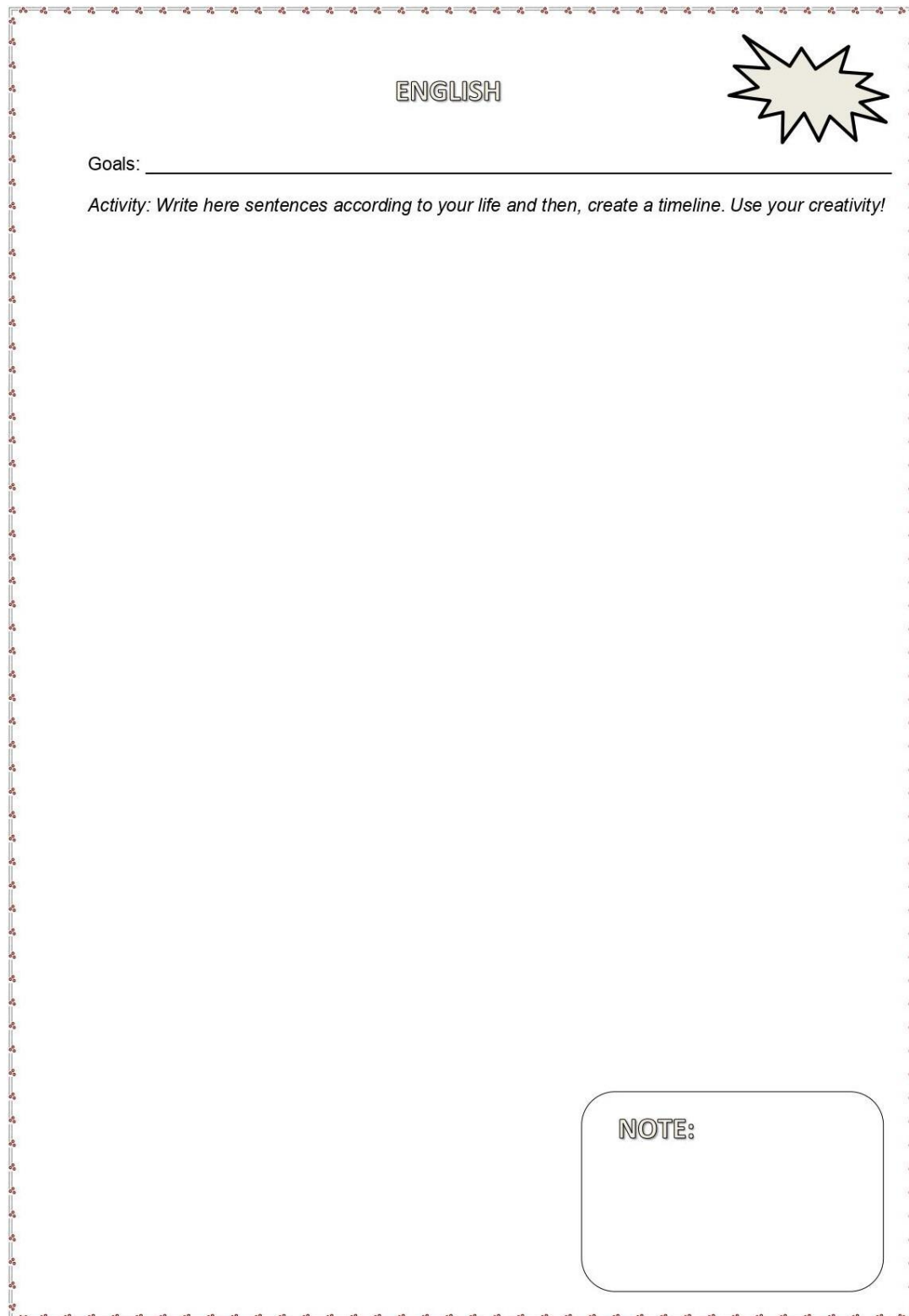
#### 4.5.4 Terceira Fase: Produção textual final

Após a coleta do material, proporei que cada estudante produza uma *timeline*, contando a sua própria história de vida em inglês usando o *simple past*. Solicitarei que os estudantes utilizem todos os conhecimentos adquiridos sobre o gênero textual

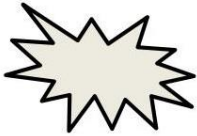
biografia e sobre a elaboração das frases no *simple past*, podendo escrever frases afirmativas, negativas e interrogativas. Auxiliarei os estudantes na elaboração do texto e, posteriormente na produção dos cartazes que serão utilizados na exposição final da SDG.

|                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Promover atividades que permitam a refacção do texto, considerando as propriedades investigadas. |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|





ENGLISH



Goals: \_\_\_\_\_

*Activity: Write here sentences according to your life and then, create a timeline. Use your creativity!*

NOTE:

Figura 14: Produção textual final

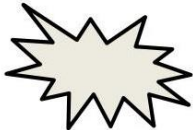
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para a atividade culminante, realizarei uma exposição das tarefas produzidas pelos estudantes juntamente com um cartaz escrito “*Amazing People*”, sugerindo que cada estudante apresente o material produzido e conte um pouquinho a sua história de vida em inglês para os outros colegas, professores e pais da comunidade escolar que serão convidados para prestigiar essa exposição. Na exposição os estudantes também poderão colocar as fotos e os objetos de recordação pessoal, bem como os cartazes e portfólios produzidos no decorrer das aulas.

Após as apresentações, os estudantes serão convidados a preencher uma atividade de avaliação individual.

|                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Programar um momento para a culminância da SD, considerando: que os saberes construídos sejam expostos a outros sujeitos e que os textos produzidos ganhem a esfera comunicativa na qual circulam. |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**ENGLISH**



Goals: \_\_\_\_\_

Activities: *Complete the questionnaire below*

|                                                                                                                                           | SIM | NAO | AS<br>VEZES |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|-------------|
| Nas aulas, me senti confortável para falar e refletir sobre a temática <i>Amazing people</i> ?                                            |     |     |             |
| Entendi os objetivos das atividades e percebi que eles contribuiriam para o meu desenvolvimento?                                          |     |     |             |
| Aprendi mais sobre o gênero textual biografia e me sinto seguro/a para falar sobre as características desse gênero?                       |     |     |             |
| Consegui interagir com os colegas e com a professora durante as atividades?                                                               |     |     |             |
| Consegui ler os textos apresentados pela professora sem dificuldade para compreendê-los?                                                  |     |     |             |
| Aprendi a usar o <i>simple past</i> na produção oral e escrita?                                                                           |     |     |             |
| Aprendi a usar o <i>Simple Past</i> e conheço a estrutura das frases afirmativas, negativas e interrogativas?                             |     |     |             |
| Nos exercícios de gramática consegui verbalizar as minhas ideias para entender o que motivou as minhas escolhas?                          |     |     |             |
| Consigo analisar os meus erros e perceber que eles fazem parte do meu desenvolvimento?                                                    |     |     |             |
| Busquei recursos diversos, além dos que foram apresentados pela professora para estudar mais?                                             |     |     |             |
| Os materiais disponibilizados pela professora foram suficientes para eu realizar as atividades de reflexão linguística e metalinguística? |     |     |             |
| Tenho coragem para falar de acontecimentos do passado em inglês e isso me mantém motivado?                                                |     |     |             |
| Percebo que aprendi muito no desenvolvimento dessa SDG?                                                                                   |     |     |             |
| Estou muito feliz aprendendo inglês e reconheço a importância desse conhecimento para a minha vida?                                       |     |     |             |

*Teacher, write here something about me:*

Figura 15: Avaliação formativa

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Além do estudante realizar a sua autoavaliação e observar o seu progresso no decorrer da SDG, é interessante que o professor também avalie o percurso e apresente para cada um os progressos realizados de acordo com as observações feitas em aula e com o registro no portfólio de cada estudante. Para essa SDG propusemos uma forma de avaliação que se caracteriza por ser uma avaliação formativa, ou seja, essa avaliação leva em conta todo o percurso do estudante e tudo que ele construiu cognitivamente nesse percurso e, ainda, pretende avaliar o envolvimento dos estudantes nessas atividades e as possíveis propostas e alterações que podem surgir para as futuras práticas.

Além de trazer à luz outra possibilidade de avaliação, é importante agora avaliar o desenvolvimento desta SDG e analisar se ela está adequada às propostas que defendemos até aqui. Para isso, iremos finalizar a SDG destacando os principais pontos, defendidos por Camps (2006) e pelo grupo GEPALFA, aplicados na elaboração dessa SDG.

Segundo Camps (2006) existem três aspectos a serem observados na avaliação de uma SDG. O primeiro diz respeito à necessidade de estabelecer e compartilhar os objetivos de cada tarefa. Ou seja, é necessário falar, explicar e contextualizar o que se pretende ensinar e deixar espaço para que os estudantes relatem suas necessidades, expectativas e, principalmente, experiências com relação a esses objetivos. O segundo aspecto refere-se ao desenvolvimento do processo de trabalho, a interação e os meios que foram utilizados para a resolução das tarefas, e, principalmente, os conhecimentos que foram mobilizados para atingir os objetivos inicialmente propostos. E, por fim, o terceiro aspecto refere-se à importância de dar coerência significativa para o aprendizado e torná-lo funcional para que possa ser utilizado em situações futuras; também é necessário destacar todo o desenvolvimento metacognitivo e metalinguístico que foi acionado no desenvolvimento da SDG.

Para finalizar, avaliamos e observamos essa SDG com base nas proposições destacadas pelo grupo GEPALFA (formulário nos anexos), apontando como pontos positivos os critérios que seguem: a SDG elencou o gênero textual biografia para articular toda a SDG, contemplando uma produção textual inicial e uma produção textual final; utilizou-se de gêneros autênticos para conduzir as atividades e os conteúdos contemplaram atividades de reflexão linguística e metalinguística, contando com atividades que pudessem movimentar os estudantes para que se sentissem confortáveis para falar sobre a temática estudada e construir hipóteses sobre os

conteúdos trabalhados, proporcionando um espaço favorável para o estudo da língua inglesa.

Ao longo da proposta da SDG, os estudantes estavam cientes dos objetivos de todas as atividades e houve espaço para contar com a ajuda dos familiares para desenvolver a proposta de produção textual final. Produções estas que, nessa proposta, não ficarão apenas na sala de aula, mas sim, em outros espaços para serem compartilhadas com a comunidade escolar.

Dado o exposto, podemos destacar que esta proposta de SDG tende a ser promissora, pois destaca e exemplifica os principais momentos que envolvem o trabalho pedagógico e traz à luz conceitos fundamentais que podem ser desenvolvidos e estimulados nas aulas de L2/LE.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professor é... pesquisar, planejar, integrar, encontrar desafios, buscar melhorias, amar, desenhar, reestruturar, errar, refazer e procurar a “melhor maneira” para ensinar. A expressão *melhor maneira* está entre aspas, pois só quem vive a experiência de estar na sala de aula sabe que não é tão fácil assim e que não existe uma maneira certa ou única para atuar nesse espaço. Sabemos que a escola e os objetivos educacionais passam constantemente por movimentos de avanços e retrocessos e que este espaço é marcado por características únicas que o fazem especial e, ao mesmo tempo, alvo para muitas críticas da sociedade.

A escolha pela docência, a formação acadêmica e o universo da sala de aula sempre me inquietaram, me fizeram pensar para além do que estava posto ali. Essa inquietação me motivou para buscar alternativas e fazer o possível para que meu trabalho fosse mais significativo a cada dia, a cada estudo e a cada prática. Por isso, iniciei esta pesquisa recompondo esse espaço e esse cenário do ensino e da aprendizagem da língua estrangeira: O que ensinar? Como ensinar? E a gramática? Quais textos? Como organizar o planejamento?

Dessa forma, desenvolvemos uma pesquisa com vistas a problematizar o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa e da gramática nas aulas de L2/LE a fim de qualificar o meu trabalho docente. No decorrer dessa pesquisa, percebemos que ela também pode auxiliar outros professores e profissionais da educação que apresentam interesse por esse tema.

A proposta inicial deste trabalho era realizar a pesquisa em sala de aula com a utilização de filmagens e gravadores de voz para identificar as manifestações dos estudantes quando expostos a uma SDG, levando em consideração como eles compreendem, refletem e utilizam a língua inglesa nas situações de comunicação e de realização dos exercícios propostos. Mas, em virtude da pandemia do novo Corona Vírus, essa pesquisa não pode ser realizada. Sendo assim, depois da qualificação, nos propusemos a explorar teoricamente a SDG e trazer à luz possíveis encaminhamentos e reflexões que pudessem auxiliar a compreensão que orienta o fazer pedagógico.

Assim sendo, a questão central da nossa investigação foi a seguinte: **Em que condições podemos (re) significar as atividades desenvolvidas nas aulas de língua estrangeira a fim de potencializar os movimentos que os estudantes realizam em suas reflexões linguísticas e metalinguísticas para interagir e, conseqüentemente,**

### **aprender uma L2/LE, quando expostos a uma sequência didática de gramática (SDG) que possibilita tais reflexões?**

Para responder essa questão o nosso primeiro objetivo foi o de recompor os princípios teóricos que sustentam as pesquisas sobre a didática da língua, especificamente do ensino-aprendizado da língua inglesa, a fim de reconhecer o nosso objeto de estudo e as discussões que são realizadas sobre o ensino da gramática. Para contemplar esse objetivo, iniciamos recompondo a trajetória da Língua Estrangeira, em especial da língua inglesa e buscamos entender o caminho e as implicações que se impuseram no decorrer das décadas para chegar até os dias de hoje. Esse estudo foi realizado com base nos documentos LDB (1996), PCN (1998), RCLRG (2009), BNCC (2018) e com os estudos de Leffa (1999) e Paiva (2005). Na sequência, falamos em especial sobre a língua inglesa na contemporaneidade e quais são as perspectivas e possibilidades para conduzir o trabalho pedagógico. Bem como o trabalho didático apresentando os conceitos de didática da língua e do professor-pesquisador. Após, refletimos sobre o ensino da gramática e apresentamos o nosso posicionamento com base nas reflexões apresentadas no capítulo.

Percebemos que o ensino da língua inglesa passou por diversos momentos (de prestígio e desvalorização) até chegar aos dias atuais; por isso, as pesquisas nessa área são muito importantes, pois geram avanços significativos e, além de orientar, proporcionam uma compreensão maior acerca desse objeto de estudo, das metodologias, das possibilidades da importância de aprender e ensinar essa língua na contemporaneidade.

O nosso segundo objetivo foi o de identificar as inquietações que movem os pesquisadores, os propósitos investigativos e os aportes teórico-metodológicos que sustentam as pesquisas sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa, então desenvolvemos um estudo do conhecimento sobre o tema. Esse objetivo deu origem ao terceiro capítulo que foi composto pela revisão bibliográfica onde encontramos vinte trabalhos e dividimos em três categorias, sendo elas: O estudo da gramática nos materiais didáticos e nas estratégias de ensino-aprendizagem da língua inglesa; Formação de professores e o ensino da gramática da língua inglesa; e, Práticas de ensino da gramática da língua inglesa.

Com a leitura desses trabalhos percebemos que o ensino da gramática é uma prática comum entre os professores, mas que o campo ainda carece de pesquisas que possam auxiliar formas e maneiras de ensinar a gramática de uma língua, levando em

consideração que os documentos normativos não sugerem uma forma ou outra, dando liberdade para que os professores possam escolher um caminho para seguir, desde que atinjam os objetivos e as habilidades de ensino propostos em cada ano ou fase de escolarização.

Os estudos que realizamos nos sinalizaram demandas, lacunas e urgências acerca do ensino da língua inglesa, em especial, sobre o ensino da gramática. Estes estudos contribuíram para o enriquecimento de nossa pesquisa e nos auxiliaram na decisão de quais caminhos seguir na nossa investigação.

Levando em consideração essas pesquisas, o terceiro objetivo foi o de contribuir na elaboração de uma Sequência Didática para aprender Gramática (SDG) que permita tornar a língua inglesa um objeto de estudo, especialmente nos anos finais de escolarização fundamental. Para concretizar esse objetivo, no quarto capítulo apresentamos a metodologia que foi utilizada na nossa pesquisa: a pesquisa-ação, pautada na abordagem qualitativa, e nos propomos a analisar e apresentar os pontos frágeis de uma atividade pedagógica que foi desenvolvida em 2019, para recompor essa atividade de acordo com a proposta de Sequência Didática para aprender Gramática apresentada por Camps (2006) e ancorada pelos conceitos de sequência do grupo Gepalfa. Nessa SDG selecionamos a temática “*Amazing people*” com o objetivo de instigar os estudantes a falar, interagir e fazer parte dessa SDG e selecionamos a biografia como gênero textual a ser explorado e o *Simple Past* para focar no estudo da gramática.

A SDG foi dividida em três fases: a primeira fase contém a situação desencadeadora, a segunda fase contém atividades sobre a observação, análise e manipulação da língua e a terceira fase contém a produção final (CAMPS, 2006). Cada fase foi desenvolvida com atividades e objetivos específicos para conduzir reflexões acerca do objeto de ensino e aprendizagem: a língua inglesa.

Na fase inicial, propusemos uma atividade de *Warm up* para iniciar as discussões sobre a temática e também sobre o tempo verbal *Simple Past*; então, definimos a questão de investigação e elaboramos os objetivos. Na segunda fase, propomos leituras, compreensões e interpretações de gêneros textuais autênticos com o objetivo de investigar e analisar a língua inglesa, nessas atividades percebemos a importância de elaborar perguntas para que os estudantes reflitam sobre a língua para que realizem as análises linguísticas e metalinguísticas, estas são vistas como potencializadoras da aprendizagem. Para finalizar a SDG, propusemos que cada estudante produzisse um



texto contando a sua história de vida utilizando o *Simple Past*. Essa produção conta com a ajuda dos familiares e depois pode ser exposta para compartilhar com a comunidade escolar.

Durante o desenvolvimento de todas as atividades da SDG, buscamos alternativas para instigar a reflexão linguística e metalinguística, propondo questionamentos e exemplificando como poderia ser aplicada cada atividade e o que se espera que os estudantes compreendam no percurso dessa SDG. Além disso, mostramos como é possível interligar os conteúdos escolares com as relações familiares, dando sentido e significado para as práticas desenvolvidas.

Destacamos a elaboração do portfólio individual como recurso essencial para desenvolver a SDG, a fim de observar o percurso que cada estudante fez e criar um espaço único para registrar as experiências escolares. Além disso, todo o desenvolvimento da SDG deve levar em consideração as produções (orais e escritas) que os estudantes manifestaram ao se envolver com as atividades propostas, com vistas a tornar a verbalização um ponto crucial para conduzir as reflexões linguísticas e metalinguísticas e, conseqüentemente, aprender a Língua Inglesa.

Nesse sentido, percebemos que ensinar uma língua vai muito além de apenas ensinar a gramática dessa língua: é ensinar uma visão de mundo, ensinar a aprender, ensinar a pensar e ensinar a ler e compreender o universo que nos cerca. Para isso, o estudo da gramática de maneira contextualizada e significativa torna-se essencial, pois a língua passa a ser compreendida e explorada em todas as suas manifestações.

Para que ocorra um ensino significativo da gramática, o planejamento estruturado das atividades com a língua deve ser o ponto principal. Com a elaboração dessa atividade, percebemos que é possível criar espaços para questionar e refletir sobre a língua com a utilização de diversos textos, materiais e recursos que contribuem para alcançar esse objetivo.

Destacamos que a pesquisa sobre a SDG é muito promissora, pois auxilia os professores na condução e elaboração das atividades e, além disso, mostra caminhos para que os estudantes sejam instigados a executar e integrar essas atividades a fim de observar, refletir e analisar a língua levando em conta os objetivos da aprendizagem.

Com os resultados apresentados, acreditamos ter alcançado os objetivos traçados para essa pesquisa, bem como, respondido a nossa questão de investigação. Finalizamos as nossas discussões com o desejo de continuar pesquisando e aperfeiçoando a nossa prática docente.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *O professor de língua estrangeira em formação*. 3ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2009.

ANDRADE, E. C. *Análise de material didático em língua inglesa: foco no ensino de gramática*. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2019.

ANDRADE, M. M. *Introdução à Metodologia do Trabalho Científico*. In: ANDRADE, Maria Margarida. *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos de graduação*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Pesquisa, formação e prática docente: O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 4ª ed. Campinas: Papyrus, 2005, p. 55-67.

ATIVIDADES SIMPLE PAST. Disponível em:  
<<https://www.todamateria.com.br/simple-past-exercicios/>>. Acesso em 03 de setembro de 2020.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no Curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. *O professor de língua estrangeira em formação*. 3ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2009.

\_\_\_\_\_. “I can do it!”: vencer limitações pessoais no uso do inglês. In: CUNHA, A. G. da.; MICCOLI, L. (Orgs.). *Faça a diferença: Ensinar línguas estrangeiras na educação básica*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

BELIGOLI, C. de L. *Professor de inglês: um olhar sobre a atuação docente e profissional*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2015.

BERNARDO, A. C. *O inglês e seu ensino na escola pública: os sentidos atribuídos pelos professores*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão, 2019.

BIOGRAFIA LUKAS GRAHAM. Disponível no site:  
<<https://www.vagalume.com.br/lukas-graham/biografia/>> Acesso em 12 de novembro de 2020.

BIOGRAFIAS DAS CELEBRIDADES. Banco de dados. Disponível em:  
<<https://www.britannica.com/biography/>>. Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 23 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996. Disponível <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 outubro. 2019.

BRUNER, J. Cultura, mente e educação. In: \_\_\_\_\_. *A cultura da educação*. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 15-52.

CAMPS, A.; RÍOS, I.; CAMBRA, M. (Coords.). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. 1ª ed. Barcelona: GRAÓ, 2000.

CAMPS, A. (Coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión: Investigaciones en didáctica de la lengua*. 1ª ed. Barcelona: GRAÓ, 2001.

\_\_\_\_\_. *Diálogo e investigación en las aulas: Investigaciones en didáctica de la lengua*. 1ª ed. Barcelona: GRAÓ, 2006.

\_\_\_\_\_. Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica (SDG). In: CAMPS, A.; ZAYAS, F. (Coords.). *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. 1ª ed. Barcelona: GRAÓ, 2006.

DICIONÁRIO. Banco de dados. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/>>. Acesso em: 30 de out. 2019.

DICKEL, Adriana (*et al.*). *Práticas pedagógicas em língua portuguesa e literatura: espaço, tempo e corporeidade*. 1ª ed. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

\_\_\_\_\_. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-Pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación*. Trad, Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata, 1990.

FÁVERO, A. A.; GABOARDI, E. A. (Coords.). *Apresentação de trabalhos científicos: Normas e orientações práticas*. 5ª ed. rev e ampl. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2014.

FERNANDES, A. M. *A (meta)linguagem para explicação gramatical em língua inglesa: subsídios para elaboração de tarefas do teste oral do EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Língua Inglesa)*. 2016. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2016.

FERNANDES, M. A. *Estratégias didáticas para o ensino da língua inglesa na educação básica considerando as quatro habilidades*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle – Unilasalle, Canoas, 2017.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Vygotsky e a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. 1ª ed. – São Paulo: Parábola, 2019.

FLICK, U. (Coord.). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, A. L. S. B. *A imposição do inglês como política linguística: na contramão do plurilinguismo*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

FRAGA, C. G. R. *Contribuições das experiências de aprendizagem do inglês para o ensino do idioma: um estudo com narrativas de professoras*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2017

GOMBERT, J. É. *Metalinguistic development*. Transl. Harvester Wheatsheaf. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

GONÇALVES, I. L. *Circulando (n)a sala de aula: histórias e escolhas em torno do material didático usado pelo(a) professor(a) de língua inglesa*. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

IMAGENS DE CELEBRIDADES. Banco de Dados. Disponível em: <<https://www.google.com/imghp?hl=pt-BR>>. Acesso em: 25 out.2019.

LEITURA CRÍTICA DA 3ª BNCC. British Council. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br/atividades/ingles/bncc/mudanca>>. Acesso em: 24 out. 2019.

LIMA, D. C. de. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. 1ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão de múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 171-184.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. de. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão de múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 15-32.

\_\_\_\_\_. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13 - 24, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: \_\_\_\_\_. *Gêneros Textuais: Constituição e Práticas Sociodiscursivas*. Editora Cortez, 2008.

MARQUES, B. H. R. *Compreensão oral do livro didático: o enigma da alteridade e o estranhamento do inglês como língua estrangeira*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MARTINEZ, P. *Didática de línguas estrangeiras*. Trad. Marco Marcionilo. 1ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUDANÇAS COM A BNCC. British Council. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br/atividades/ingles/bncc/mudanca>>. Acesso em: 24 out. 2019.

MÚSICA utilizada para atividade. Banco de dados. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LHCob76kigA>>. Acesso em: 25 out. 2019.

NEVES, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.

NOGUEIRA, M. J. D. *To be or not be ensinante/aprendiz de inglês: (im)possibilidades na sala de aula de adolescentes trabalhadores em vulnerabilidade social*. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 1ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA. Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. 1ª ed. São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, V. G. *Inglês como língua estrangeira e a pedagogia crítica: repensando o ensino e a aprendizagem no século XXI*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí, Jataí, 2015.

OLIVEIRA, A. L. A. M.; CARNEIRO, M. M.; AZEVEDO, A. M. T. de. Ensino de gramática baseado no uso: uma experiência de produção de materiais por professores. *Revista brasileira de linguística aplicada*. Belo Horizonte, v.16, n.3, p. 441-459, set. 2016. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982016000300441&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982016000300441&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 30 maio 2020.

PAIVA, V. L. M de O. (Org.). *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. 3ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.

PAIVA, V. L. M; FIGUEIREDO. F. J. Q. O ensino significativo da gramática em aulas de língua inglesa. In: *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. 3ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

PAIVA, V. M. A. da S. *Autoavaliação: uma proposta para a aprendizagem de língua inglesa no ensino médio*. 2017. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

PEREIRA, E. C. G. *Formação de professores em língua inglesa: os ruídos e os silêncios da prática de sala de aula*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017.

PÉRICO, A G. *Planejamento temático baseado em tarefas no ensino de inglês para crianças: percurso reflexivo e analítico de uma professora*. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

INSTITUTO DE PESQUISAS PLANO CDE. Banco de dados. Disponível em: <<https://www.planocde.com.br/>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

PUCCI, R. H. P. *O ensino da língua inglesa na escola pública: um olhar para os sentidos construídos por seus professores acerca de onde, para quem, por que e como ensinam*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Referencial curricular Lições do Rio Grande. Vol 1. 2009.

SANTORUM, K. *O efeito tridimensional obtido com o ciclo Reading to learn – a apropriação de uma metalinguagem pedagógica – emoldurado pela linguística sistêmico-funcional*. 2019. Tese (Doutorado em Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SANTOS, E. M. *Entre a tradução e a inovação: professores e compêndios de inglês do século XIX*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

SEVEN YEARS OLD. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LHCob76kigA>>. Acesso em 20 de agosto de 2020.

SILVA, R. F. da. *O dizer do professor de inglês sobre o uso de tecnologias em um contexto de escola pública: um estudo com base na Teoria da Atividade*. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2019.

SOUSA, L. P. de Q. *Reflexões sobre educação crítica de língua inglesa: uma pesquisa colaborativa de formação docente em uma escola de idiomas*. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Textos seleccionados por J. Rudduck y D. Hopkins. 3ª ed. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

TIBURTINO, V. *O ensino de leitura em língua inglesa sob a ótica dos gêneros, multiletramentos e da multimodalidade: do livro didático à prática de professores da escola pública*. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2019.

TIMELINE ANNE FRANK. Banco de dados. Disponível em: <<https://www.thinglink.com/scene/723713443609182210>>. Acesso em: 25 out. 2019.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## APÊNDICES

### Apêndice A: Lista de teses e dissertações

| Ano  | Título                                                                                                                                                                                     | Autor                            | Área        | Instituição | Tipo de material | Região                          |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|-------------|-------------|------------------|---------------------------------|
| 2019 | Circulando (n)a sala de aula: Histórias e escolhas em torno do material didático usado pelo(a) professor(a) de língua inglesa                                                              | Izabella Leal Gonçalves          | Linguística | UFMG        | Dissertação      | Belo Horizonte                  |
| 2019 | <i>To be or not to be</i> ensinante/aprendiz de inglês: (im)possibilidades na sala de aula de adolescentes Trabalhadores em vulnerabilidade social                                         | Maria José D'Alessandro Nogueira | Linguística | UFMG        | Dissertação      | Belo Horizonte                  |
| 2019 | O inglês e seu ensino na escola pública: Os sentidos atribuídos pelos professores                                                                                                          | Aline Cajé Bernardo              | Educação    | UFS         | Tese             | São Cristóvão - SE              |
| 2018 | Compreensão oral no livro didático: o enigma da alteridade e o estranhamento do inglês como língua estrangeira                                                                             | Beariz Herdy Raminelli Marques   | Linguística | USP         | Dissertação      | São Paulo                       |
| 2019 | O efeito tridimensional obtido com o ciclo reading to learn - a Apropriação de uma metalinguagem pedagógica - emoldurado Pela linguística sistêmico-funcional                              | Karen Santorum                   | Letras      | UFRGS       | Tese             | POA Rs                          |
| 2019 | Análise de material didático em língua inglesa: foco no ensino de gramática                                                                                                                | Erika Chiarello Andrade          | Linguística | Unesp       | Dissertação      | Araraquara - SP                 |
| 2015 | Professor de inglês: um olhar sobre a atuação docente e profissional                                                                                                                       | Cláudia De Lima Beligoli         | Educação    | UMESP       | Dissertação      | São Paulo                       |
| 2017 | Reflexões sobre educação crítica de língua inglesa: Uma pesquisa colaborativa de formação docente em uma escola de idiomas                                                                 | Laryssa Paulino De Queiroz Sousa | Linguística | UFG         | Dissertação      | Goiânia                         |
| 2015 | Inglês como língua estrangeira e a pedagogia crítica: repensando o ensino e a aprendizagem no século XXI                                                                                   | Vitalino Garcia Oliveira         | Educação    | UFG         | Dissertação      | Jataí- GO                       |
| 2016 | A (meta)linguagem para explicação gramatical em língua inglesa: subsídios para elaboração de tarefas do teste oral do EPPLE (exame de proficiência para professores de língua estrangeira) | Aline Mara Fernandes             | Linguística | UNESP       | Tese             | São José Do Rio Preto São Paulo |
| 2017 | Estratégias didáticas para o ensino da língua inglesa na educação básica considerando as quatro habilidades                                                                                | Meirilene Alves Fernandes        | Educação    | UNILASALLE  | Dissertação      | Canoas – RS                     |
| 2019 | O dizer do professor de inglês sobre o uso de tecnologias em um contexto de escola pública: um estudo com base na teoria da atividade                                                      | Renan Felipe Da Silva            | Linguística | UNESP       | Dissertação      | São José Do Rio Preto SP        |
| 2019 | O ensino de leitura em língua inglesa sob a ótica dos gêneros, multiletramentos e da multimodalidade: do livro didático à prática de professores da escola pública                         | Vanessa Tiburtino                | Educação    | UFES        | Dissertação      | São Mateus                      |



|      |                                                                                                                                                            |                                 |             |        |             |                         |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|-------------|--------|-------------|-------------------------|
| 2018 | Planejamento temático baseado em tarefas no ensino de inglês para Crianças: percurso reflexivo e analítico de uma professora                               | Ana Gabriela Périco             | Linguística | UFSCar | Tese        | São Carlos SP           |
| 2015 | Concepções e práticas do ensino de leitura em inglês no ensino médio                                                                                       | Daniel Mateus O'Connell         | Educação    | Unesp  | Tese        | Araraquara – SP         |
| 2017 | O ensino da língua inglesa na escola pública: um olhar para os sentidos construídos por seus professores acerca de onde, para quem, por que e como ensinam | Renata Helena Pin Pucci         | Educação    | UNIMEP | Tese        | Piracicaba, SP          |
| 2018 | A imposição do inglês como política linguística: Na contramão do plurilinguismo                                                                            | Ana Lúcia Simões Borges Fonseca | Educação    | UFS    | Tese        | São Cristóvão SE        |
| 2017 | Contribuições das experiências de Aprendizagem do inglês para o ensino do idioma: Um estudo com narrativas de professoras                                  | Carla Gracielle Ramos Fraga     | Educação    | UESB   | Dissertação | Vitória Da Conquista-BA |
| 2017 | Entre a tradição e a inovação: Professores e compêndios de inglês do século XIX                                                                            | Elaine Maria Santos             | Educação    | UFS    | Tese        | São Cristóvão SE        |
| 2017 | Formação de professores em língua inglesa: Os ruídos e os silêncios da prática de sala de aula.                                                            | Eveline Caren Genesini Pereira  | Educação    | FURG   | Dissertação | Rio Grande RS           |

**Apêndice B: Estado do conhecimento - Esquema**

| O estudo da gramática nos materiais didáticos e nas estratégias de ensino-aprendizagem da língua inglesa                                                                                         | Formação de professores e o ensino da gramática da língua inglesa                                                                                          | Práticas de ensino da gramática da língua inglesa nas escolas públicas                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Circulando (n)a sala de aula: Histórias e escolhas em torno do material didático usado pelo(a) professor(a) de língua inglesa</b>                                                             | Professor de inglês: um olhar sobre a atuação docente e profissional                                                                                       | <i>To be or not to be</i> <i>ensinante/aprendiz</i> de inglês: (im)possibilidades na sala de aula de adolescentes<br>Trabalhadores em vulnerabilidade social |
| <b>Compreensão oral no livro didático: o enigma da alteridade e o estranhamento do inglês como língua estrangeira</b>                                                                            | Reflexões sobre educação crítica de língua inglesa:<br>Uma pesquisa colaborativa de formação docente em uma escola de idiomas                              | O inglês e seu ensino na escola pública:<br>Os sentidos atribuídos pelos professores                                                                         |
| <b>O efeito tridimensional obtido com o ciclo reading to learn - a Apropriação de uma metalinguagem pedagógica - emoldurado Pela linguística sistêmico-funcional</b>                             | O ensino da língua inglesa na escola pública: um olhar para os sentidos construídos por seus professores acerca de onde, para quem, por que e como ensinam | Inglês como língua estrangeira e a pedagogia crítica: repensando o ensino e a aprendizagem no século XXI                                                     |
| <b>Análise de material didático em língua inglesa: foco no ensino de gramática</b>                                                                                                               | A imposição do inglês como política linguística:<br>Na contramão do plurilinguismo                                                                         | O dizer do professor de inglês sobre o uso de tecnologias em um contexto de escola pública: um estudo com base na teoria da atividade                        |
| <b>A (meta)linguagem para explicação gramatical em língua inglesa: subsídios para elaboração de tarefas do teste oral do EPPL (exame de proficiência para professores de língua estrangeira)</b> | Contribuições das experiências de Aprendizagem do inglês para o ensino do idioma:<br>Um estudo com narrativas de professoras                               | Concepções e práticas do ensino de leitura em inglês no ensino médio                                                                                         |
| <b>Estratégias didáticas para o ensino da língua inglesa na educação básica considerando as quatro habilidades</b>                                                                               | Entre a tradição e a inovação:<br>Professores e compêndios de inglês do século XIX                                                                         | Formação de professores em língua inglesa:<br>Os ruídos e os silêncios da prática de sala de aula.                                                           |
| <b>O ensino de leitura em língua inglesa sob a ótica dos gêneros, multiletramentos e da multimodalidade: do livro didático à prática de professores da escola pública</b>                        |                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                              |
| <b>Planejamento temático baseado em tarefas no ensino de inglês para Crianças: percurso reflexivo e analítico de uma professora</b>                                                              |                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                              |

## ANEXOS

**Anexo 1:** Lista de verificação da sequência didática (Dickel et al. 2016)

| CRITÉRIO                                                                                                                                                                                                                                                                | SIM | NÃO | EM PARTE | COMENTÁRIO |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|----------|------------|
| Elencou-se um gênero textual como eixo articulador da SD?                                                                                                                                                                                                               |     |     |          |            |
| A SD prevê uma primeira produção?                                                                                                                                                                                                                                       |     |     |          |            |
| Faz-se uso de portadores e suportes de textos reais e de boa qualidade?                                                                                                                                                                                                 |     |     |          |            |
| São definidos conteúdos sobre o sistema da língua e das propriedades do gênero a serem aprofundados?                                                                                                                                                                    |     |     |          |            |
| Os objetivos apresentados estão relacionados aos conteúdos a serem explorados?                                                                                                                                                                                          |     |     |          |            |
| Os conteúdos sobre as propriedades do gênero são abordados suficientemente (de forma sistemática e aprofundada) por meio de situações didáticas?                                                                                                                        |     |     |          |            |
| Os conteúdos sobre o sistema da língua são explorados suficientemente por meio de situações didáticas?                                                                                                                                                                  |     |     |          |            |
| O planejamento contempla atividades de reflexão sobre o gênero envolvendo as situações comunicativas em que ele se realiza e tomando como base sua estrutura, estilo e conteúdo?                                                                                        |     |     |          |            |
| Os alunos são informados sobre os objetivos da proposta de trabalho, os conhecimentos requeridos para a sua execução, a organização da sequência de atividades que levarão ao produto final, a avaliação do trabalho desenvolvido (autoavaliação, avaliação dos pares)? |     |     |          |            |
| Há previsão de inserção do(s) texto(s) em uma esfera de comunicação com vista à socialização dos conhecimentos produzidos (produto final)?                                                                                                                              |     |     |          |            |
| A proposta contempla estratégias importantes para o desenvolvimento da leitura?                                                                                                                                                                                         |     |     |          |            |
| Preveem-se situações diversificadas de produção/correção/refação de textos (coletiva, grupo, dupla, individual)?                                                                                                                                                        |     |     |          |            |
| Preveem-se momentos de antecipação oral das produções escritas?                                                                                                                                                                                                         |     |     |          |            |
| Há previsão de atividades de sistematização e metacognição: registro e elaboração do conhecimento usado e/ou elaborado para a execução do conjunto de atividades?                                                                                                       |     |     |          |            |
| Antes de concluir a SD, proporcionam-se momentos de sistematização de saberes construídos referente ao gênero e às propriedades do sistema da língua em estudo?                                                                                                         |     |     |          |            |
| Observa-se a possibilidade de envolvimento dos pais/da comunidade no desenvolvimento da proposta (ou em pelo menos algumas atividades previstas)?                                                                                                                       |     |     |          |            |
| Há possibilidade de reflexão sobre os recursos que podem ser usados para garantir a inserção adequada do texto na esfera de comunicação: o que dizer? A quem dizer? Com que objetivo dizer? De que recursos se utilizar?                                                |     |     |          |            |
| A SD focalizou atividades que favoreçam a interação em sala de aula, criando um espaço para o aluno falar sobre os textos e sobre as práticas de linguagem?                                                                                                             |     |     |          |            |
| Houve criatividade na seleção do tema e das estratégias                                                                                                                                                                                                                 |     |     |          |            |

|                                                                                                                                    |  |  |  |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| didáticas?                                                                                                                         |  |  |  |  |
| Prevê-se a proposta de uma produção final dando ao aluno a possibilidade de colocar em prática os saberes elaborados durante a SD? |  |  |  |  |

Fonte: DICKEL et. al. Página 206-207.