



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – INGLÊS

GILBERTO BATISTA DOS SANTOS

**UMA ANÁLISE SOBRE A APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM
AULAS DE LÍNGUA INGLESA**

CAMPINA GRANDE – PB

2016

GILBERTO BATISTA DOS SANTOS

**UMA ANÁLISE SOBRE A APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM
AULAS DE LÍNGUA INGLESA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em cumprimento às exigências e normas para obtenção do título de Licenciatura Plena em Letras - Inglês.

Orientadora: Prof.^a Senizia Cordeiro de Souza
Ramos

CAMPINA GRANDE – PB

2016

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S237a Santos, Gilberto Batista dos
Uma análise sobre a aplicação de uma sequência didática em aulas de língua inglesa [manuscrito] / Gilberto Batista dos Santos. - 2016.
27 p. : il. color.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2016.
"Orientação: Prof. Esp. Senizia Cordeiro de Souza Ramos, Departamento de Letras e Artes".

1. Estágio supervisionado. 2. Ensino fundamental. 3. Sequência didática. I. Título.

21. ed. CDD 371.3

GILBERTO BATISTA DOS SANTOS

EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA ANÁLISE SOBRE A
APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM AULAS DE LÍNGUA
INGLESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLA PÚBLICA

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em cumprimento às exigências e normas para obtenção do título de Licenciatura Plena em Letras - Inglês.

Aprovado em: 16 de MAIO de 2016.

BANCA EXAMINADORA:

Senizia Cordeiro de Souza Ramos

Prof^a Senizia Cordeiro de Souza Ramos

(Orientadora)

Nathalia Leite de Queiroz Sátiro

Prof^a Nathalia Leite de Queiroz Sátiro

(Examinadora)

Thiago Rodrigues de Almeida Cunha

Prof Thiago Rodrigues de Almeida Cunha

(Examinador)

MÉDIA: 8,0

AGRADECIMENTOS

Em especial a minha mãe, Natalina, que tanto acreditou em mim.

A minha orientadora, Senizia, que teve toda paciência para me guiar.

A banca formada por Nathalia e Thiago, que aceitaram fazer parte dessa caminhada.

RESUMO

Diante de vários questionamentos acerca de como são as disciplinas de estágio, existe uma curiosidade sobre qual seria a função desta disciplina na grade curricular dos cursos de licenciatura. Nesta etapa da vida acadêmica, o aluno se depara com um pouco do ambiente que estará inserido durante sua futura experiência profissional. Partido deste aporte, este trabalho objetivou destacar a importância desta disciplina para a construção de uma identidade do aluno-professor, buscando mostrar o suporte que se obtém ao utilizar uma Sequência Didática para garantir o curso das aulas. Para isso, foram observadas algumas aulas de Língua Inglesa em uma escola pública da cidade de Campina Grande – PB. A partir destas observações, foi analisado o período de estágio de dois alunos do curso de Letras-Inglês da UEPB, ambos estudantes da disciplina de Estágio Supervisionado II. Baseado nas pesquisas feitas na bibliografia, encontramos autores que trabalham acerca da formação docente inicial com Bueno (2009); estágio supervisionado com Pimenta e Lima (2006); orientações para o ensino fundamental com os PCNs (1998); o ensino de gramática contextualizada com Antunes (2007) e MU (2010); gêneros textuais no ensino de línguas com Marcuschi (2007); e, por fim, ideias acerca das Sequências Didáticas com Dolz *at. al.* (2009). Ao final de nossa pesquisa concluímos que a prescrição das aulas que foram ministradas ajudou de forma eficiente a alcançar os objetivos estabelecidos, pois davam suporte aos estagiários em sala de aula.

Palavras-Chave: Estágio supervisionado. Língua Inglesa. Sequência didática.

ABSTRACT

Students Always have questions about what internship is, there is the curiosity about what the function of this discipline in the curriculum of undergraduate courses. At this stage of academic life, students are faced with a bit of the environment that will be inserted in their future professional experience. Bases on it, this paper aims to highlight the importance of this discipline to build an identity of the teacher in service, trying to show the support you get when using a Didactic Sequence to guide the lessons. Therefore, we observed some English classes in a public school in the city of Campina Grande – PB. After this observation, we analyzed the period of two Modern language students of UEPB, both students of the discipline of Internship II. Based on researches, we found out authors that work about teachers in service as Bueno (2009); internship with Pimenta e Lima (2006); orientations to work English in initial years at school with PCNs (1998); the teaching of grammar in a contextualized way with Antunes (2007) and MU (2010); textual genres with Marcuschi (2007); and Didactic Sequence with ideas of Dolz *at al.* (2009). We concluded that the previous prescriptions of classes can be an efficient way to reach the objectives set out, because they give support to the teachers in service in classroom.

Keywords: Internship. Modern language. Didactic sequence.

Sumário

INTRODUÇÃO	7
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	8
2.1. Formação Docente Inicial e o Estágio Supervisionado.....	9
2.2 PCNs e o Ensino de Língua Inglesa	10
2.3. O Ensino de Gramática na Sala de Aula de Língua Inglesa	12
2.4. Gêneros Textuais e Sequência Didática	14
3 METODOLOGIA	16
4. REFLEXÕES DE UM ESTAGIÁRIO SOBRE A APLICAÇÃO DE UMA SD	18
4.1. Investigação sobre o processo de produção da SD.....	18
4.2. Análise sobre a aplicabilidade da SD.....	20
4.2.1 <i>O primeiro módulo</i>	21
4.2.2 <i>Resultado final do projeto</i>	22
CONSIDERAÇÕES FINAIS	22
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	24
APÊNDICES	25
APÊNDICE 1.....	25
APÊNDICE 2.....	27
APÊNDICE 3.....	28

INTRODUÇÃO

A formação inicial de um professor pode marcar sua vida profissional. É nesse período que ele passará por experiências que delinearão sua identidade ao longo de sua carreira. Não são quatro anos de graduação que definem a identidade do professor, porém, é neste período, especificamente durante os estágios, que os alunos-professores se deparam com situações em sala de aula que podem fazê-los entender melhor a vida como professor.

As disciplinas de estágio supervisionado possuem o objetivo de mostrar aos professores em formação o funcionamento de uma escola. É nessa fase que práticas e teorias estudadas na universidade são aplicadas em salas de aula. Como discorre Pimenta e Lima (2011, p. 100), devemos notar que:

Como componente curricular, o estágio pode não ser uma completa preparação para o magistério, mas é possível, nesse espaço, professores, alunos e comunidade escolar e universidade trabalharem questões básicas de alicerce, a saber: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de ensino fundamental e médio, a realidade dos professores nessas escolas, entre outras coisas.

Durante o período de estágio, as salas de aula podem ser utilizadas como laboratório de pesquisa, e esta pode ser uma das razões que disciplinas como esta são fundamentais para a formação do profissional da educação, já que o aluno-professor tem a oportunidade conhecer, de forma imersiva, a área a qual escolheu atuar.

No estágio discutem-se quais resultados podem ser obtidos durante a regência, e para ajudar os alunos a alcançarem bons resultados é discorrido sobre planejamento de aula para que o professor saiba o que será ensinado e o porquê será ensinado determinado conteúdo, contribuindo, desta forma, para alcançar os objetivos de suas aulas. Um bom professor planeja suas aulas buscando objetivos claros, isto por que:

O planejamento é um conjunto de ações que são preparadas projetando um determinado objetivo, em outras palavras é “um conjunto de ações coordenadas visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica”. (LUCKESI, 1992, p. 121)

Como suporte para este planejamento, o professor pode utilizar as Sequências Didáticas (SD) ao longo das aulas. É através da SD que o professor avaliará o que pode ser viável para cada turma. Esse tipo de material pedagógico possui o benefício de ser flexível, podendo ser alterado para adequação a outras turmas. Desta forma, se necessário, uma SD pode ser reutilizada.

Nas análises feitas nas teorias de Dolz *at. al.* (2004, p. 97) percebemos a importância da aplicação de uma SD na sala de aula de língua inglesa, pois conforme esses autores utilizando uma SD o professor pode ajudar o aluno a dominar melhor o Gênero Textual (GT) proposto, tendo como consequência o domínio para que ele possa se expressar melhor na forma escrita ou oralmente em determinadas situações de comunicação.

Buscando mostrar a eficiência do uso de uma SD, nossa pergunta de pesquisa versa sobre: De que forma o professor-aluno analisa a atividade de produção e aplicação de SD na sua prática de estágio? Assim, com o intuito de responder esse questionamento, elaboramos nossos objetivos, que em geral será analisar, sob a perspectiva do estagiário, de que forma a elaboração e a aplicação de uma SD em aulas de LI influenciam na sua prática de estágio. E especificamente: (i) investigar acerca do processo de produção da SD; (ii) analisar o percurso de aplicabilidade da SD produzida; e (iii) averiguar sobre a influência do uso da SD na prática de estágio

Para a elaboração desta pesquisa tivemos como embasamento teórico: os Parâmetros Curriculares Nacional (doravante PCNs) (BRASIL, 1998) com suas diretrizes para o ensino em escolas públicas; Marcuschi (2007) com suas defesas a respeito dos gêneros textuais no ensino de línguas; Antunes (2007) com o ensino de gramática contextualizada; Dolz *at. al.* (2009) com questões acerca da SD; e Bueno (2009) com ideias sobre teoria e prática na sala de aula.

Para melhor compreensão desta pesquisa, dividimos este trabalho nos seguintes tópicos: fundamentação teórica, metodologia, análise dos dados e considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste tópico, discorreremos sobre a base teórica que nos deu suporte epistemológico para a realização desta pesquisa. Neste sentido, abordaremos os itens a seguir: a formação docente inicial com Bueno (2009); estágio supervisionado com Pimenta e Lima (2006); orientações para o ensino fundamental com os PCNs (1998); o ensino de gramática contextualizada com Antunes (2007) e MU (2010); gêneros textuais no ensino de línguas com Marcuchi (2007); e, por fim, ideias acerca das Sequências Didáticas com Dolz *at. al.* (2009).

2.1. Formação Docente Inicial e o Estágio Supervisionado

Na formação do docente, o estágio supervisionado é fundamental para que o professor conheça a área que ele vai trabalhar. Apesar de não se ter uma fórmula para todos os cursos de formação de professores, quando se trata de estágio, cria-se um senso comum sobre o que se é esperado neste momento da graduação. Em resumo, o futuro professor é exposto a realidades das salas de aula para que consiga entender o funcionamento de uma aula/escola e possa, através de reflexões, criar sua identidade como docente. Nesse contexto, Pimenta e Lima (2006, p. 6) mencionam que as práticas educativas se constroem através da interação dos cursos de formação com o campo social. Além disso, Bueno (2009, p. 40-41) define estágio como “[...] o lugar em que o aprendiz de professor conhecerá a situação de trabalho com a qual se defrontará no futuro e no qual mostrará suas competências”.

Partindo desse pressuposto, entendemos que o professor em formação inicial deve assumir a posição de investigador e de pesquisador para experimentar técnicas na busca de questionar problemas enfrentados neste período. Como apontam Pimenta e Lima (2006, p. 7), o estágio é uma “atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade”.

De tal modo, entendemos que é na fase do estágio que o professor em formação adquirirá conceitos que abarcarão sua maneira de atuar em sala de aula futuramente, isto porque ele poderá desenvolver práticas pedagógicas adaptadas à realidade a qual vivenciou no período de estágio.

Na perspectiva de Bueno (2009), a realidade de estágio depende dos objetivos de cada licenciatura. Assim, como base nas diferentes perspectivas de estágio, esta autora apresenta quatro tipos diferenciados de metas deste componente curricular, quais sejam: (i) o estágio que servirá como modelo, onde a formação da concepção deste será baseada em observações e cópia da ação pedagógica do professor formador e do professor da escola, e as realidades encontradas serão inalteradas; (ii) aquele em que a universidade dá uma fórmula aos alunos que será aplicada em todas as salas de aula por meio de técnica a serem utilizadas como solução única aos problemas de cada realidade; o (iii) estágio onde se tem como meta concentrar-se em criticar a forma como o professor regente está gerindo suas aulas, o que pode criar uma barreira entre professores e licenciandos, e, por fim, (iv) o tipo de estágio mais adequado, uma vez que faz uso da práxis, ou seja, a aplicação de teoria na prática com o

suporte de reflexões críticas, realizadas pelo estagiário, usando a escola como um laboratório de pesquisa para, a partir de reflexões, serem encontrados e produzidos novos conhecimentos sobre o ensino.

Podemos indicar que os três primeiros tipos de estágio são importantes, pois o conhecimento de habilidades docentes (primeiro tipo de estágio), o domínio de técnicas diferentes (segundo tipo de estágio), e a crítica, desde que seja não só construtiva como também pautada em um conhecimento mais aprofundado sobre o professor regente, se faz importante, entretanto, sugerimos que tais estágios não podem ser aplicados individualmente, ao contrário, em conjunto, principalmente tendo o quarto tipo de estágio como base, eles poderão contribuir de forma eficaz para a construção de uma prática consciente do futuro professor.

Nessa perspectiva é necessário atrelar ao máximo teorias aprendidas na universidade às práticas e técnicas que serão utilizadas posteriormente, isso porque o estágio é o momento que o curso de formação de professores mais consegue aproximar a realidade da teoria através de experiências em salas de aula e reflexões sobre o que se é estudado. E como mostram Pimenta e Lima (2006, p. 13), atualmente existe uma vertente teórica que tenta superar esta dicotomia entre a prática e teoria. Com isto as autoras pontuam que:

A compreensão da relação entre teoria e prática (...) possibilitou estudos e pesquisas que tem iluminado perspectivas para uma nova concepção de estágio. Pimenta e Gonçalves (1990) consideram que a finalidade do estágio é a de proporcionar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará.

Para alcançar o objetivo de juntar teoria à prática, professores utilizam como suporte documentos gerais e específicos para que possam organizar, de uma forma mais homogênea, diretrizes educacionais como mostraremos a seguir, é através destes documentos que eles seguem uma linha educacional.

2.2 PCNs e o Ensino de Língua Inglesa

Em conformidade com os PCNs (BRASIL, 1998), o ensino de LI em escolas públicas tem como foco principal o trabalho com leitura e produção textual, como no trecho grifado:

[...] é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade desse conhecimento na sociedade brasileira. Tal função está, principalmente, relacionada ao uso que se faz de Língua Estrangeira via leitura, embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas em função da especificidade de algumas

línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar. (*op. cit.*, p. 15)

Assim, entende-se que o ensino de Língua Estrangeira (LE) envolve uma gama de informações sobre, além da gramática, termos em relação à funcionalidade da mesma. Apesar de estar explícito nos PCNs, em muitas escolas da rede pública de ensino, esta ainda não é a realidade encontrada no dia-a-dia. Defendendo a ideia de que gramática não é tudo no processo de ensino de uma língua, observamos nesse documento a seguinte prescrição acerca da maioria das propostas das escolas, que é o ensino da gramática pela gramática:

Quanto aos objetivos, a maioria das propostas prioriza o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita, mas essa opção não parece decorrer de uma análise de necessidades dos alunos, nem de uma concepção explícita da natureza da linguagem e do processo de ensino e aprendizagem de línguas, tampouco de sua função social. (PCN-LE, 1998:24)

Cabe ao ensino de língua, neste contexto, abordagens sócio-culturais-interacionais, o que fica facilitado no ensino fundamental, já que se subentende que toda criança possui uma grande capacidade cognitiva e, ao entrar em contato com falantes da língua, elas são expostas a informações que contém uma grande carga linguística, obtendo, assim, pilares para a construção da gramática (MARTELOTTA, 2008). Seguindo a mesma linha de pensamento, encontramos outra passagem neste documento que menciona que

(...) a língua, por ser uma *atividade interativa*, direcionada para a comunicação social, supõe *outros componentes* além da gramática, todos, relevantes, cada um constitutivo à sua maneira e em interação com os outros. (ANTUNES, 2007, p. 40)

Desta maneira, apesar de só a gramática não ser suficiente no quesito ensino-aprendizagem, ela é necessária, assim como todos os outros processos, que justapostos, formam a comunidade denominada: língua. Isto pode ser feito de diversas maneiras, dentre elas, com o uso de recursos pedagógicos que façam os alunos entenderem a relação entre o conteúdo abordado em sala de aula e o mundo exterior. Temos como exemplo: computador, revistas, rádio, TV, etc. (PCN, 1998).

A título de exemplificação temos a seguinte situação: o professor pode abordar em sala de aula um filme que contenha características de uma linguagem fora dos padrões e explicar quais as regras gramaticais encontradas naquele contexto e o porquê de aquela comunidade fugir do dito “correto” em relação à normatividade. Para isto, é necessário ter objetivos, ou seja, metas a cumprir, tudo isto com base em bons planejamentos.

Partindo destes princípios, o estudante da nova língua vai poder entender a real razão a qual ele está estudando determinados assuntos, não ficando preso apenas as imagens abstratas. Neste momento, fica dada ao mestre a responsabilidade de se fazer a interação entre conteúdos dinâmicos e gramáticos, não deixando este de lado, já que a gramática tem seu grande valor na aquisição da língua.

Sabemos que é de extrema importância que o aluno estude leitura, mas para isto temos que tratar de textos que falem do ambiente em que ele está inserido, pois para uma boa interpretação se faz a extrema necessidade de conhecimento de mundo. “(...) não é apenas o material linguístico que dá sentido àquilo que ouvimos ou lemos. (...) o sentido não está totalmente expresso ou explícito no texto (...)” (ANTUNES, 2007:56). Um estudante de Letras, habituado a área de humanidades terá, certamente, grande dificuldade na interpretação se deparado com um texto que fale sobre fenômenos físicos, por exemplo. É no momento da leitura

(...) que o aluno tem de projetar o seu conhecimento de mundo (...). Com base no nível de compreensão previamente estabelecido, o professor capitaliza nas estratégias de leitura que o aluno tem como leitor em sua língua materna e nos itens lexicais e gramaticais semelhantes aos da língua materna (...) na dependência do nível de compreensão. (PCN-LE, 1998, p. 92)

Dividido, então, em pré-leitura, leitura e pós leitura, fica claro as respectivas definições: no primeiro, os alunos vão ativar determinadas situações que, possivelmente, poderão – e deverão – ser encontradas no texto que será lido, facilitando, assim, a futura compreensão; o segundo é quando estes conhecimentos prévios farão sentido e darão significado ao texto escrito; e por fim, o terceiro caso, onde é chegada a hora de os alunos começarem a refletir e fazer as possíveis críticas ao que foi abordado.

Com todas estas características, percebemos o quão complexo é o ensino de uma Língua Estrangeira. Neste caso, necessita-se de uma grande doação advinda do professor; é de grande notoriedade o engajamento neste processo. Precisamos, com criatividade e conhecimento, atrair os alunos para este mundo.

Como complemento, abordaremos no tópico seguinte acerca do ensino de gramática na sala de aula de LI.

2.3. O Ensino de Gramática na Sala de Aula de Língua Inglesa

Devido à grande quantidade de alunos por turma nas escolas brasileiras, podemos perceber que, dentre as quatro habilidades necessárias para a aprendizagem da LI, são priorizados o ensino de leitura e da escrita (cf. BRASIL, 2000). Como consequência do foco nestas habilidades, percebemos uma quantidade considerável de professores que optam pelo ensino da gramática pela gramática, sem contextualização, contribuindo para que se perpetue um ensino defasado de línguas. Para tentar mudar esta realidade, precisamos definir um processo de ensino-aprendizagem que vá além da gramática para que se obtenham resultados positivos (ANTUNES, 2007, p. 40, grifos da autora) pois “[...] a língua, por ser uma *atividade interativa*, direcionada para a comunicação social, supõe *outros componentes* além da gramática, todos, relevantes, cada um constitutivo à sua maneira e em interação com outros”.

Deste modo, não estamos defendendo a ideia de que a gramática deve ser abolida das salas de aula, apenas devemos ressaltar que a gramática, por si só, não consegue abarcar os elementos necessários para que o objetivo final da língua, que é a comunicação, seja alcançado e dominado pelos estudantes. Ou seja, além da gramática, professores devem atentar-se para o ensino de todos os elementos que constituem a língua, quais sejam: o léxico, a gramática, a composição de textos e a situação de interação, dando a devida oportunidade aos alunos para que eles possam fazer uso de atividades de interação e, como resultado, desenvolver as habilidades da comunicação social. Conforme a autora a gramática “[...] regula muito, mas não regula tudo. Nem todas as prescrições cabem no seu domínio. Muitas das normas que definem o uso adequado e relevante da linguagem extrapolam seu conjunto de regras. (*op. cit.*, p. 40).

Por muito tempo o ensino de Língua Estrangeira (LE) foi baseado no que chamamos de *grammar-translation*, isso porque era defendido a ideia de que a gramática era a responsável pela aquisição de uma língua, pois era através dela que se adquiria competências linguísticas e fluência na comunicação, e sem ela, a língua seria caótica. Com isto, o ensino da gramática seria indispensável, como afirma MU (2010, p. 2). Porém:

Pesquisadores mostram que a interação contribui para um sucesso na participação no aprendizado produtivo em sala de aula, e promove oportunidades para aquisição de uma língua estrangeira. Acima de tudo, a interação proporciona a comunicação de forma exata, transformando o aprendizado de línguas em sala de aula em uma atividade social e promove a competência interacional dos estudantes. (tradução minha¹)

Corroborando esta ideia MU (2010, p. 7) afirma que “historicamente, gramática tem sido o centro das aulas, mas, recentemente, alguns extremistas têm defendido a ideia contra o

ensino de gramática” (tradução minha¹). Esta mudança ocorreu porque percebeu-se que o aprendizado de uma LE:

[...] requer não apenas conhecimento de regras gramaticais, mas também as regras de como usar de forma adequada a língua, por exemplo, como começar e finalizar uma conversa de forma apropriada. (...) a questão não é se ensinar ou não ensinar gramática, mas preferencialmente quais são as condições por qual se ensina gramática. (tradução minha²)

Conforme o exposto, os teóricos indicam que o ensino da gramática não está sendo questionado, apenas afirmando que ele não é o elemento único na constituição de um saber da língua. É preciso trabalhar os demais elementos afim de desenvolver as habilidades necessárias para fazer o uso adequado da língua. O foco é questionar qual o problema do ensino de línguas, e este problema não é causado pelo ensino da gramática, mas pelo ensino apenas da gramática. Ou seja, não é discutido que se deva ensinar menos, mas sim ir além como discute Antunes (2007, p. 51).

Partindo deste pressuposto, precisamos repensar a importância que damos à gramática e a forma que ela está sendo mostrada aos alunos. Estes alunos precisam saber que não é o que está escrito que dá sentido ao texto, mas sim um conjunto de elementos. Nas palavras de Antunes (2007, p. 55), o sentido não está totalmente impresso ou explícito no texto escrito.

Para ajudar a entender como trabalhar o ensino de LE utilizando elementos além da gramática, discorreremos no tópico seguinte acerca da utilização de gêneros textuais e SD como suporte nas aulas.

2.4. Gêneros Textuais e Sequência Didática

Considerando que o ensino de LI não deve priorizar a gramática, podemos considerar que a prática do professor dessa disciplina possa abarcar o ensino do Gênero Textual (GT), visto que para que o aluno atinja o objetivo comunicativo, ele deve dominar diferentes gêneros que circulam na sociedade, meta que não pode ser alcançada tendo apenas a gramática como foco de estudo e ensino.

O professor pode fazer uso dos GTs, que existem em grande quantidade e são a base para toda e qualquer comunicação, podendo também ser em forma oral ou escrita

¹ “[...] historically, grammar has been central, but in recent decades, a few extremists have advocated against teaching grammar whatsoever [...]” (MU, 2010, p. 7).

(MARCUSCHI, 2008, p. 154). Os gêneros estão presentes em nossa vida cotidiana, e tem características estáveis, situadas histórica e socialmente. Eles

apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (*op. cit.*, p. 155)

Desta forma, devemos ter em mente que gênero textual se refere aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes (MARCUSCHI, 2004), tendo o sujeito como um indivíduo social que necessita da comunicação para interagir em seu contexto, e que essa prática de interação social ocorre por meio dos mais variados gêneros textuais, cabe ao docente de Língua Inglesa o cuidado de oferecer aos seus alunos possibilidades de aprendizagem dos mais variados gêneros.

Ao considerarmos a importância do ensino de GT em aulas de LI, faz-se necessário que haja um processo diferenciado para que esta prática se efetue, uma vez que os professores que se interessam por trabalhar com GTs apontam lacunas sobre o “como fazer”, ou seja, carecem de instrumentos didático-metodológicos para pôr em prática o ensino desse tópico. Neste contexto, entende-se que as aulas precisam ser planejadas, com objetivos bem definidos, contribuindo para que elas ocorram de forma tal que os alunos, ao final do processo de aprendizagem, efetivamente dominem o gênero sugerido. Diante desta problemática trazemos teorias de Dolz *et al.* (2010) acerca do uso das Sequências Didáticas.

Os autores Dolz *et al.* (2010) dividem o processo de produção e aplicação de uma SD em quatro momentos:

- (i) **Apresentação da situação**, para que seja mostrado qual gênero será trabalhado, de que maneira a produção do mesmo irá proceder e para que, ou quem, esse projeto será direcionado;
- (ii) **Produção inicial**, para que os alunos façam sua primeira produção oral ou escrita e, de tal modo, o professor pode perceber o potencial de cada aluno para poder intervir de forma correta sequentemente nas demais produções e direcionamentos do projeto;
- (iii) **Os módulos**, que darão suporte aos problemas encontrados na produção inicial, e é neste ponto que serão instituídas maneiras a qual se chegará a produção final, ou seja, é nesse ponto que serão definidas as capacidades necessárias para serem trabalhadas a intuito de se chegar ao gênero definido; e por fim

- (iv) **A produção final**, que dará a oportunidade aos alunos de pôr em prática, através de uma escrita textual, todos os conhecimentos adquiridos separadamente nos módulos.

Em referência à avaliação, ela pode ocorrer em dois vieses: o primeiro remete à avaliação formativa e o segundo à somativa. O primeiro tipo de avaliação, a formativa, remete ao acompanhamento do crescimento do aluno pelo professor, sempre pontuando participações diversas que são demarcadas como processo evolutivo da aprendizagem do aluno. Quanto à avaliação somativa, ela delimita-se à uma avaliação pontual final, e como exemplificação podemos citar a própria produção final do gênero textual proposto pelo projeto.

Conforme esta sugestão de elaboração de material didático, especificamente na produção da SD, faz-se necessário saber primeiramente qual o público-alvo a quem a proposta se destina, e, com isto, traçar objetivos para iniciar a produção deste material delimitando o tema gerador de discussão do projeto e o GT que será trabalhado, isto por que:

[...] em relação ao uso de gêneros como instrumentos para o ensino e eixo organizador de seqüências didáticas, é necessário que o conjunto de atividades propicie a transposição didática adequada dos conhecimentos científicos sobre os gêneros para o nível dos conhecimentos a serem efetivamente ensinados, de acordo com as capacidades dos alunos, suas necessidades, interesses e objetivos. (CRISTOVÃO, 2009, p. 308-309)

Ou seja, precisamos entender qual o nível da turma a qual a SD será aplicada, além de saber qual a necessidade dos alunos, seus interesses e, por fim, traçar objetivos de acordo com a capacidade deles.

Diante do exposto, sustentamos a ideia de que o professor de LI deve considerar importante defender uma abordagem e uma proposta de ensino-aprendizagem de língua tendo a consciência da importância da comunicação interativa na construção do cidadão participativo. E para que os objetivos traçados, nesta perspectiva, sejam alcançados de forma eficaz, faz-se necessário o desenvolvimento de uma prática que tenha como base o GT e a aplicabilidade de SDs.

Assim, a partir destas escolhas teóricas, abordaremos a seguir a metodologia utilizada como aporte para o desenvolvimento deste trabalho.

3 METODOLOGIA

Neste tópico, discorreremos acerca do tipo de pesquisa, dos participantes, da turma e do instrumento didático que será investigado na análise dos dados, ou seja, a SD produzida e aplicada pelos estagiários.

Este estudo, vinculado ao paradigma positivista, encontra-se no campo da pesquisa qualitativa de cunho interpretativista e pode ser identificada como um estudo de caso uma vez que relatamos e analisamos um contexto de ensino singular, ou seja, específico considerando a abrangência do campo de ensino de LI.

Em referência aos participantes de nosso estudo, a SD foi aplicada em uma turma de LI, com aproximadamente 38 alunos da 8ª série do ensino fundamental de uma escola pública de ensino, com uma faixa etária entre 13 a 15 anos. Apesar das aparentes dificuldades de estrutura da escola, os alunos demonstravam interesse pelo estudo da matéria, eram participativos e adoravam discutir sobre os assuntos abordados em sala de aula. A escola não possuía iluminação adequada, biblioteca, nem dicionários bilíngues para dar suporte às aulas.

O instrumento didático que utilizamos para a coleta de dados remete à SD (vide apêndice), que foi elaborada a partir da experiência de uma dupla de graduandos na disciplina de Estágio Supervisionado II, no período de 2013.2. na referida escola.

Esta dupla de licenciandos foi previamente à escola para monitorar duas aulas de inglês com o objetivo de analisar o nível linguístico da turma e o comportamento deles. Isso para que pudesse ser pensado em uma maneira de criar aulas adequadas para a turma sem muito contraste com as aulas que eles já estavam tendo ao longo do ano, tendo em vista que eles já possuíam uma professora de inglês e já estavam acostumados com o método de ensino dela.

Após a análise e reflexão sobre o grupo a qual a SD seria aplicada, foi definido que era preciso delinear um tema que tivesse ligação com as outras disciplinas para se obter possíveis benefícios como mencionado nos PCNs (1998, p. 37-38) tendo em vista que a interdisciplinaridade proporciona maior interação quando o projeto educacional da escola é levado em consideração. Com isto, podemos fazer com que a língua estrangeira seja posta em prática em situações do mundo social.

Partindo deste pressuposto teórico, chegamos à conclusão de que o gênero textual denominado de *Caption* seria o mais adequado para abarcar as demais disciplinas da turma, tendo em vista que com este gênero textual seria possível trabalhar assuntos relacionados a história da cidade a qual a escola estava localizada, Campina Grande. Desta forma, foi sugerido aos alunos que eles iriam produzir o gênero textual mencionado utilizando de alguns pontos turísticos da cidade para fazer uma comparação de como o local era no passado e

como estaria no presente. Concluímos que as disciplinas que estariam ligadas de forma direta ou indireta as nossas atividades seriam as de: (1) Artes, pois estávamos trabalhando com fotos representativas que, posteriormente, iriam fazer parte de uma exposição na própria escola; (2) História, por trabalhar diretamente com a história da cidade mencionada; e (3) Geografia ao mostrar as mudanças sociais, culturais e econômicas da região.

Durante a elaboração da SD foram analisados os tópicos gramaticais que nos dariam suporte para a elaboração do gênero proposto. Para isso, foram estudados (*Verb Tenses, Pronouns, Adjectives, Numbers, Dates*), assim como a prática das habilidades de escrita, leitura e compreensão textual.

Com base nestas informações, agora iremos analisar, na óptica do estagiário, considerações acerca de como a prática aplicada foi compreendida.

4. REFLEXÕES DE UM ESTAGIÁRIO SOBRE A APLICAÇÃO DE UMA SD

Ao elaborar uma Sequência Didática (SD), o professor conhece todas as aulas que irá aplicar, pois na medida que ele prepara os encontros, tem-se uma visão mais ampla de cada aula, dando a oportunidade de fazer *links* entre elas. Diante desta ideia, a presente análise irá mostrar de que forma, na visão do estagiário, a aplicação de uma SD ajuda a desenhar o decorrer as aulas. Para melhor entendimento, dividiremos a análise em dois momentos quais sejam: a investigação sobre o processo de produção da SD e a análise sobre a aplicabilidade da SD.

4.1. Investigação sobre o processo de produção da SD

Sabendo que a língua abrange não só aspectos linguísticos, mas também o contexto social de uma determinada comunidade onde é falada, podemos entender que por si só a LI não consegue abarcar todos os aspectos culturais dos seus falantes. Se referindo ao contexto escolar, pode-se julgar importante o suporte de outras disciplinas para que o objetivo sociocultural seja alcançado, ou seja, precisamos utilizar a interdisciplinaridade para que os alunos possam reconhecer os aspectos que cercam uma língua, dando a oportunidade ao aluno de aplicar em contextos reais o que está sendo aprendido em sala de aula (BRASIL, p. 37).

Os PCN (1998) mencionam possíveis benefícios que podem ser alcançados através da ligação entre as disciplinas, a exemplo de fazer com que o aluno compreenda em quais situações do cotidiano real ele poderá utilizar o que foi aprendido em sala de aula, ajudando-o a utilizar a língua em futuras situações de contextos sociais. Baseado nesta ideia, nossa SD buscou abranger não só a língua alvo, mas também disciplinas como história e geografia local, incluindo conteúdo do dia-a-dia dos alunos, para que fosse possível estudar o referido idioma juntamente com abordagens referentes as disciplinas mencionadas.

Para o desenvolvimento deste processo, lançamos a proposta de trabalhar locais da cidade que marcaram sua história, tais como: teatro, igrejas, clubes noturnos, com o intuito de que os alunos pudessem, posteriormente, comparar tais locais no tempo passado e presente, e com isto, trabalhar sobre locais que eles conheciam, tornando assim a atividade mais direcionada ao propósito de tornar o projeto relevante para a vida do aluno, e não trabalhar apenas no sistema linguístico. Com isto, os alunos poderiam se sentir mais motivados com o tema e o GT, que no presente caso foi a elaboração de legendas de fotos.

O objetivo de trabalhar com fotos e suas respectivas legendas foi definido com base na leitura das prescrições dos PCNs (1998, p. 88), uma vez que tal documento enfatiza atividades voltadas para o ambiente extraclasse. Porém, para obter sucesso ao final da atividade, faz-se importante que estas tarefas sejam previamente definidas a partir de seus propósitos, fazendo com que o foco não seja apenas no sistema linguístico, mas também no significado e na relevância da atividade para a aprendizagem do aluno. Com isto, podemos construir experiências que darão suporte ao processo de aquisição do conteúdo pelo aluno, em outras palavras, que seja abordado menos sobre o conhecimento sistêmico, e mais acerca da importância da atividade.

Na etapa de produção da SD, inicialmente foi necessário ter um momento para observarmos a turma, pois com esta monitoria tivemos a oportunidade de perceber o nível dos alunos, e até mesmo conversar com eles sobre o que eles gostavam de estudar na disciplina de LI. Com isso, notamos que os alunos mencionaram várias vezes que se sentiam mais motivados a estudar quando os professores trabalhavam com fotos, vídeos, quando utilizavam os projetores, pois facilitava a visualização do conteúdo, já que saía da zona abstrata para a concreta. Foi possível, também, verificar a situação da escola para que a SD fosse preparada de acordo com as condições disponíveis, quais sejam, a infraestrutura e o material didático disponível para o professor usar em sala de aula. Com base neste momento de observação,

planejamos todos os encontros voltados para o tema proposto, para que ao final fosse alcançado o objetivo de forma satisfatória e eficiente.

Partindo do pressuposto de que o objetivo da SD seria a produção de um GT, buscamos analisar a teoria de Dolz *at. al.* (2004) acerca da importância da utilização de uma SD, e conseguimos entender que com a produção deste material didático, o professor tem um aporte maior para guiar os alunos em suas produções, pois tendo a programação das atividades a serem desenvolvidas, cabe ao professor seguir o passo a passo. Logo, se o professor tem mais domínio sobre o que está sendo ensinando, o aluno, como consequência, consegue abarcar nesta preparação e melhor aproveitar o conhecimento para o domínio do gênero proposto, seja ele escrito ou oral.

Baseado na aplicação desta SD, pudemos chegar à conclusão de que todo o planejamento feito das aulas pode contribuir para que os objetivos do projeto sejam alcançados. Chegamos a esta ideia, pois no decorrer das aulas conseguimos saber, junto com os alunos, através de *feedbacks* informais, que eles continuavam sempre interessados no que viria a ser trabalhado nas aulas seguintes. Com isto, nós, estagiários, conseguimos alcançar uma maior segurança ao que diz respeito ao processo de lecionar, pois, geralmente, o que em geral pode preocupar quem nunca entrou em uma sala de aula para ensinar é a dúvida de se possui capacidade de passar conhecimento para um grupo.

Através da SD tudo foi preparado com mais tranquilidade fora da sala de aula, e no momento da aplicação apenas foi preciso seguir os procedimentos preestabelecidos. Com isto, os alunos puderam sentir mais confiança dos estagiários, já que estes já tinham a aula programada, assim como a função definida de cada momento do encontro, e não foi preciso se preocupar com a sobra ou falta de tempo, além de ter definido cada objetivo dos momentos da aula, assim como o objetivo geral.

Assim, após a produção da SD, partimos para a aplicação. A seguir, faremos uma análise sobre o momento de trabalho real com a SD em sala de aula, para podermos entender erros e acertos encontrados no processo de ação docente, tendo como instrumento de trabalho este material.

4.2. Análise sobre a aplicabilidade da SD

Neste tópico, vamos tecer considerações sobre o momento de aplicação da SD (vide Anexo 1). Para uma melhor compreensão, dividimos este subtópico em três momentos, quais sejam: (i) o primeiro módulo, que remete ao tempo em que os estagiários, juntamente com os

alunos, desenvolveram atividades para estudo de vocabulário, de gramática e do tema do projeto; (ii) o período de produção do GT e, por fim, (iii) o momento de apresentação e avaliação dos trabalhos.

4.2.1 O primeiro módulo

O primeiro módulo foi escrito com a finalidade de desenvolver, junto aos alunos, a parte gramatical, vocabulário e a estrutura e o uso do GT a ser trabalhado durante o projeto, uma vez que esses três pontos serviriam como suporte para a produção final. Cada aula foi previamente selecionada com o objetivo de seguir uma linha de estudos para que pudessem ser interligadas através do tema proposto.

As referidas aulas foram trabalhadas de forma contextualizada, seguindo as teorias estabelecidas por Antunes (2007), que indicam o uso da gramática (vide apêndice 1) de forma mais abrangente, utilizando de situações reais para facilitar a correlação dentre teoria e prática. O vocabulário, por sua vez, também foi considerado como ponto a ser estudado, uma vez que sem o conhecimento de palavras conectadas ao tema do projeto, os alunos não teriam suporte lexical para a produção do GT. Sendo assim, todo o conhecimento gramatical e lexical foi trabalhado através de textos preparados pelos estagiários, que abordavam sobre pontos estratégicos da cidade (vide apêndice 2).

Ainda em referência ao ensino de gramática, a intenção de não entregar fórmulas prontas da gramática para os alunos seria a de fazer com que eles pudessem inferir o conteúdo por conta própria (observar procedimentos – em negrito - da aula, vide apêndice 3), tendo em vista que o professor começa a expor o método dedutivo. Desta maneira, deixa a cada dia o seu papel de detentor do conhecimento para atuar como orientador de seus alunos, ou seja, precisamos repensar as concepções de ensino e aprendizagem, como menciona Dolz *at. al.* (2004), já que, em dias atuais, os estudantes, em especial os da *Geração Z*², não dependem apenas da sala de aula para adquirir conhecimentos devido à imersão vivida no patamar das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs).

Com essa revolução tecnológica, os alunos já conseguem participar de uma aula tendo estudado, previamente, todo o conteúdo que será abordado. Por esta razão, os textos

2 Geração Z: Jovens que nasceram a partir dos anos 90'.

discutidos abordavam conteúdos locais, o que ativava o conhecimento prévio dos alunos, fazendo com que eles inferissem mais rapidamente as questões propostas, mesmo que em uma LE, pois eles já conheciam o conteúdo a ser abordado.

Após todo o estudo sobre vocabulário, gramática e o tema gerador do projeto, partimos para a etapa de produção do GT, o que será analisado no subitem a seguir.

4.2.2 Resultado final do projeto

Seguindo a SD elaborada para a elaboração do projeto, foi definido que a última aula dos estagiários seria para que os alunos pudessem expor para os colegas de outras turmas suas produções.

Como resultado final, foi constatado de forma aparente a evolução dos alunos, e pela dedicação deles pode-se averiguar que o tema e GT proposto foi bem aceito, pois todos concluíram as produções.

Com isto, podemos perceber que com o planejamento e desenvolvimento de um conjunto de aulas por meio de uma SD o professor estagiário pode se sentir mais seguro sobre as aulas que serão ministradas, tendo em vista que tudo foi previamente preparado para posterior execução. Além disto, através da SD pode-se preparar um conjunto de momentos que possuem ligação entre si, o que torna todas as aulas importante do ponto de vista dos resultados esperados ao final do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estagiar provavelmente é o momento mais aguardado pela maioria dos alunos que estão num curso de formação de professores. É nesta etapa do curso que eles podem ter uma ideia real de como uma sala de aula e escola funcionam. A disciplina de estágio tem este propósito, e auxilia o aluno-professor a ter certeza sobre a sua escolha profissional.

Na disciplina de Estágio Supervisionado pude conhecer mais afundo assuntos relacionados ao universo educacional. Pude desenvolver estratégias de domínio de turma, planejamento de aulas e uma infinidade de materiais didáticos que possivelmente poderão ser usadas a propósitos futuros. Além disso, o que foi planejado na SD pode ser aplicado, tendo

como consequência positiva o sucesso da aplicação da mesma. Problemas recorrentes como feriados e falta de professor não caracterizaram o estágio o que contribuiu para o êxito do projeto.

Em suma, como estagiário pude notar, com a ajuda da professora supervisora, erros que cometia enquanto regente das aulas e com o *feedback* recebido tive a oportunidade de refletir e encontrar maneiras adequadas para a correção destes erros, dentre elas o uso incorreto do tempo das aulas. Portanto, recebi dicas de como aproveitar e gerenciar melhor o tempo das aulas, assim como maneiras de elaborar atividades que fossem viáveis e eficientes ao pouco tempo que tínhamos para lecionar a aula. Sem dúvida o processo de estágio se tornou um imenso laboratório onde pude experimentar diversas práticas e, como efeito, o que deu errado foi analisado e buscado novas formas para que o erro não voltasse a ocorrer.

Desta maneira, podemos concluir que o uso de SD por estagiários pode garantir um bom desempenho e suporte para as suas aulas enquanto professor em formação, assim como professor formado, pois ele terá a garantia de que tudo foi devidamente planejado. Além disto, ele obtém mais confiança para adentrar em uma sala de aula pela primeira vez, pois o processo de estágio tem o objetivo de garantir a familiarização do estagiário com as práticas escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. Muito Além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo, Parábola Editorial, 2007.

BRASIL, Ministério da educação. Parâmetros curriculares nacionais: terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BUENO, Luzia. O estágio e os dispositivos de formação. In: _____. A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio. São Paulo: EDUC, 2009.

DOLZ, Joaquim; **NOVERRAZ**, Michèle; **SCHNEUWLY**, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane e CORDEIRO, Glais Sales. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

LUCKESI, C.C. Planejamento e Avaliação escolar: articulação e necessária de terminação ideológica. IN: O diretor articulador do projeto da escola. Borges, Silva Abel. São Paulo, 1992. FDE. Diretoria Técnica. Série Idéias nº 15.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de línguas. In; _____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). Manual de lingüística. São Paulo: Contexto, 2008.

MU, Manquin. Interactive approach to English grammar teaching in the ESL classroom. Seminar paper. University of Wisconsin-Platteville, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática? 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; **LIMA**, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. – 7 ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Activity

Text: The origin of Campina Grande

There are two stories to define the creation of Campina Grande: (1) on December 1st, 1697, Captain Teodósio founded Campina Grande with a group of Ariús Indians; and (2) that the place was already a community and named Campina Grande when Teodósio arrived with the Ariús indians.

The Ariús lived in a small farm made by cabanas. The small farm became the first street in the new community. Later, this street was called Rua do Oriente and today it is known as Vila Nova da Rainha street. The cathedral of Campina Grande was constructed in a high local that today is one of most important streets of the city: Avenida Marechal Floriano Peixoto.

IN: http://en.wikipedia.org/wiki/Campina_Grande (addapted by Gilberto Santos and Maiara Silva)

1. Read the text again to answer these questions in English.
 - a. Who founded Campina Grande? _____
 - b. According to the first story, what was the year of Campina Grande creation? How old _____ is _____ the _____ city?

 - c. Cite two important streets of Campina Grande. _____
 - d. According to the two stories, ask your history teacher which one is the most acceptable.
2. Read the text again and write the verbs, in the **Simple Past**, according to the column. Give the verbs their present form and the meaning in Portuguese.

Regular	Irregular

3. Write the words in order to produce correct sentences in the **Simple Past**.
 - a. (about the history of my city / studied / I) _____
 - b. (lived / Ariús / in small farms)

- c. (in 1697 / founded / Campina Grande / Teodósio) _____
- d. (became / the 1st street / the small farm)
-

APÊNDICE 2

Activity

Now, based on our studies about demonstrative pronouns, simple past (affirmative and negative forms) and adjective in English, let's do the following activity:

Text



Maciel Pinheiro street in the 1980 (Calçadão). This street is one of the most important downtown commercial points since that time. In days of market, it became full of people. Today, this street is not identical to the photo. We did not see cars in the street.

1. Observe the text and answer the questions in English.

a. What's the text genre?

b. Describe the characteristics of this type of genre (can be answered in Portuguese).

c. Which verb tense is used in this text? Why?

d. When was this picture taken?

APÊNDICE 3

2nd Moment:

- **Objectives:**
 - Work reading strategies - skimming, scanning and cognate words;
 - Explain Simple Past.
- **Contents:**
 - **Grammar:** Simple Past.
 - **Vocabulary:** about Campina Grande.
 - **Textual Genre:** article.
- **Didactic Resources:**
 - Text (article about Campina Grande).
- **Time:**
 - 90 minutes.
- **Date:**
 - July 24th, 2013.
- **Procedures:**
 - Start the class asking students if they know anything about the foundation of Campina Grande. Make them guess who arrived here first, and what was the year of its foundation;
 - Give them a text, an article contains information about Campina Grande's history. Ask them to take a look at the picture and read the title and the first lines in order to guess what the text is talking about;
 - Read the text with them, sentence by sentence in English and at the same time ask students about their comprehension of each idea;
 - **After the reading comprehension process, explain the Simple Past. Ask them which verb tense is used when people want to talk or write about history. After, invite them to take 3 sentences from the text in the Simple past and write them on the board. Guide students to guess what are the similarities among these sentences. Explain the use and structure of Simple Past (affirmative).**