



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LETRAS INGLÊS**

JOSÉ GILENO FREIRE

**SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM ESTUDO DE
CASO**

**CAMPINA GRANDE - PB
2017**

JOSÉ GILENO FREIRE

**SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM ESTUDO DE
CASO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Educação, Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba - Campus I, como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Letras - Inglês.

Orientador: Me. Celso José de Lima Júnior

**CAMPINA GRANDE - PB
2017**

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.

J866s Freire, José Gileno
Sequências didáticas no estágio supervisionado: um estudo de caso [manuscrito] / José Gileno Freire. - 2017.
31 p. : il.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2017.
"Orientação: Prof. Me. Celso José de Lima Júnior, Departamento de Letras e Artes".

1. Práticas pedagógicas 2. Educação EJA 3. Formação docente I. Título.

21. ed. CDD 370


JOSÉ GILENO FREIRE


SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM ESTUDO DE
CASO.

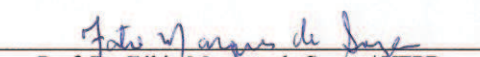
Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Centro de Educação,
Departamento de Letras e Artes da
Universidade Estadual da Paraíba -
Campus I, como requisito parcial para
obtenção do título de licenciado em
Letras - Inglês.

Orientador: Me. Celso José de Lima Júnior

Aprovado em: 04/08/2017.


Prof. Me. Celso José de Lima Júnior / UEPB
Orientador 8,0


Prof. Me. Nathalia Leite de Queiroz Sátiro / UEPB
Examinador 8,0


Prof. Dr. Fábio Marques de Souza / UEPB
Examinador 8,0

À minha mãe (*in memoriam*), pela dedicação,
companheirismo e amor incondicional, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Ao professor orientador pelo incentivo durante todo o processo de escrita.

Aos familiares pelas palavras de apoio nos momentos difíceis.

À minha mãe (*in memoriam*), que me acompanhou e foi meu maior apoio nos três primeiros anos de curso, permanecendo espiritualmente nos anos posteriores.

Aos professores do Curso de graduação da UEPB, em especial, Telma Sueli F. Ferreira, Karyne Soares e Kaline Brasil Nascimento, que contribuíram significativamente ao longo de todo esse processo, por meio das disciplinas e debates, para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos grandes amigos que a Universidade me proporcionou: Anderson Nicácio, Halmério Araújo e Vanúzia Porto, pelo carinho e apoio em todos os momentos.

Aos professores Nathalia Leite e Fábio Marques pelo apoio e arguição enriquecedora.

"A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico à serviço da mudança ou lamentavelmente, da permanência do hoje".

(PAULO FREIRE)

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	09
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	10
1.1	ESTÁGIO E FORMAÇÃO DOCENTE	10
1.2	A ORIGEM DA EJA, AS CARACTERÍSTICAS DESSA MODALIDADE DE ENSINO E DE SEU PÚBLICO ALVO.....	12
1.3	O USO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO PLANEJAMENTO ESCOLAR.....	13
2	METODOLOGIA	16
3	ANÁLISE DE RESULTADOS.....	18
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	20
	REFERÊNCIAS.....	22
	APÊNDICE.....	24

RESUMO

O presente artigo trata de análise de experiência em Estágio Supervisionado que utiliza a Sequência Didática (doravante SD) como recurso contributivo para o trabalho docente. A pesquisa inicia com o estudo de teorias que ressaltam a importância do Estágio, nas quais citamos Pimenta (2011) ao tratar desse componente como espaço de reflexão da prática pedagógica e Nóvoa (1999) que dialoga sobre a formação docente. Nosso principal objetivo é contribuir com as pesquisas sobre trabalho docente e formação inicial. Para tanto, discorremos sobre o planejamento baseados em Padilha (2001), tratamos da esquematização da SD, bem como do seu caráter sistemático e definição, que de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), constitui conjunto de atividades escolares sistematizadas em torno de um gênero oral ou escrito. Descrevemos a aplicação de uma SD em turma de contexto de Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), ao passo que avaliamos o aluno enquanto elemento fundamental para a concretização dos resultados. Nossas reflexões englobam a importância do professor-aluno refletir a sua prática, e enfatizamos o Estágio Supervisionado como uma oportunidade e espaço propícios a esta ação. A pesquisa desenvolvida no período destinado ao Estágio Supervisionado obtém como resultado a participação da totalidade dos alunos nas atividades propostas; a interação nos momentos teóricos e práticos e um conseqüentemente avanço significativo na aprendizagem do conteúdo abordado e da língua em estudo.

Palavras-chave: Sequência Didática. Prática pedagógica. Formação Docente.

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM ESTUDO DE CASO.

José Gileno Freire

INTRODUÇÃO

Este artigo busca contribuir com as pesquisas sobre trabalho docente e formação inicial por meio da exposição de uma experiência com a proposta de SD no componente curricular estágio supervisionado. Trataremos no decorrer do trabalho, acerca da esquematização e definição de SD como forma de incentivar a sua prática em salas de aula. O ambiente da pesquisa, que consiste no espaço destinado ao Estágio Supervisionado, propõe a reflexão sobre a chegada do graduando nessa fase do seu processo de formação. Para muitos deles, o primeiro contato com a docência ocorre nesse componente, seja como monitor ou como regente, enquanto outros graduandos já atuantes no exercício da docência, são também expostos a esse processo de reflexão sobre a prática e possivelmente, mudança desta.

A pesquisa se desenvolve em contexto de Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), portanto trataremos da origem dessa modalidade de ensino e do seu processo de disseminação, embasados em teorias como Brasil (2000), que cita essa modalidade como uma dívida social não reparada pelo governo, e ao ter o seu ensino disseminado, se efetiva o pagamento do débito com aqueles que foram desprovidos de oportunidades de escolarização. Mencionamos a influência de Freire (1996) neste processo de disseminação, visto que suas experiências no ensino de adultos direcionavam as decisões de ordem governamental. Suas contribuições são tratadas na pesquisa, nas palavras de Pierro, Orlando e Vera (2001), como uma referência para os educadores que queriam aproximar sua prática pedagógica da real necessidade do aluno.

O presente artigo, portanto, tem como objetivo relatar e discutir como a proposta de SD no estágio supervisionado pode contribuir para a formação de futuros professores. Para alcançar o nosso propósito, dividimos nosso estudo nas seguintes seções: primeiramente, apresentamos estudos voltados para o estágio e a formação docente; na segunda seção, discorreremos sobre o campo da pesquisa e suas implicações; na terceira, a utilização da SD (ver apêndice 1); na quarta, descrevemos a SD utilizada e analisamos os resultados; e para finalizar, nas considerações, refletimos sobre o trabalho de forma geral.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nossos estudos teóricos visitam o campo do Estágio Supervisionado, visto que ele configura o espaço em que se dá a pesquisa, etapa em que Pimenta e Lima (2005) elencam a contribuição desse componente para a construção do processo de formação do professor. Discorreremos sobre o contexto de ensino EJA mencionando justificativas para o seu surgimento e disseminação, bem como trataremos de quem é o público desse contexto, apoiados no que cita Brasil (2000). Nossas reflexões teóricas se fundamentam em Cristovão (2009) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ao estudarmos sobre SD e suas implicações. Seguimos analisando o campo de estudo em que se configura a pesquisa:

1.1 ESTÁGIO E FORMAÇÃO DOCENTE

Para muitos graduandos, a primeira prática docente ocorre no Estágio Supervisionado, fase em que os mesmos já tem visitado diversos campos teóricos acerca da prática pedagógica e, impossibilitados de desenvolverem esse conhecimento na prática, acumulam expectativas quanto ao primeiro contato com a docência de fato. Ao lidarmos com o impasse do acúmulo de teoria *versus* ausência da prática no contexto de formação de professores, consideramos pertinente o que discorre a seguir:

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer 'algo' ou 'ação'. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons (PIMENTA E LIMA, 2005, p. 07).

Conforme mencionado, as autoras incentivam a prática de experiências que apenas são possíveis em ambientes em que o professor em formação encara postura docente frente ao alunado. Atitudes como a imitação, reprodução e re-elaboração unicamente se concretizam em situações em que o aluno-professor é cobrado a tomar decisões e portar-se diante de problemas de cunho pedagógico. De modo diverso, ao tratar sobre o Estágio para aqueles que exercem docência, é importante lembrar que o pesquisador enquanto estagiário-professor questionava a necessidade de cumprimento de tal disciplina, visto que o mesmo exercia a docência há consecutivos anos, porém, enquanto integrante do contexto em que se dava o estágio, e participante das reflexões acerca da prática como estagiário e professor de Língua

Inglesa em escola pública, o pesquisador adquire postura reflexiva e crítica sobre a prática outrora apenas planejada e executada. Pimenta (2011) afirma que professores-alunos, quando convidados a participar desse processo, passam a debater os problemas de seu cotidiano, possibilitando a co-autoria de um trabalho do qual tem amplo conhecimento prévio. No exercício do debate sobre a prática pedagógica enquanto atuantes e conhecedores da mesma, a autora também menciona:

Dessa forma, o estágio passa a ser um retrato vivo da prática docente e o professor-aluno terá muito a dizer, ensinar, a expressar a sua realidade e a de seus colegas de profissão, de seus alunos, que nesse mesmo tempo histórico vivenciam os mesmos desafios e as mesmas crises na escola e na sociedade (PIMENTA 2011, p. 127).

Diante da experiência do pesquisador enquanto aluno-professor, considerando a realidade em que atua e em conformidade com as palavras de Pimenta (2011), percebe a importância do estágio como espaço que possibilita a ressignificação dos saberes docentes e a produção de conhecimentos por meio da formação contínua. Fazenda (1991) afirma que o contexto em que se dá a prática do Estágio Supervisionado proporciona aos demais componentes a proximidade necessária entre conhecimentos teóricos e atividades práticas. Percebemos então que o componente curricular em questão promove a interdisciplinaridade, termo que designa, segundo o dicionário, aquilo que é comum a duas ou mais disciplinas ou outros ramos do conhecimento. A disciplina como parte integrante de um curso de graduação, tem sua importância lembrada nas palavras de Pimenta e Lima (2004, p. 54):

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições

Percebemos a importância da reflexão acerca da formação docente, que objetiva identificar as transformações necessárias ao melhor desempenho do processo de ensino-aprendizagem. O ato de refletir a prática deve se constituir de conhecimento teórico, pois este promove um diálogo com pesquisas que fundamentam o profissional da educação na tomada

de atitudes frente aos desafios de sala de aula. Pimenta e Lima (2004, p. 43) acrescentam essa nossa reflexão, ao dizer:

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitem questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicáveis sempre provisórias da realidade

Embasado em referenciais teóricos, o professor, ao repensar sua prática, possibilita o questionamento sobre as ações que o mesmo desenvolve em regência e percebe a influência de suas crenças enquanto indivíduo que reproduz aquilo que acredita ser correto ou adequado a cada situação. Constitui-se então, um ciclo que envolve três práticas: A reflexão sobre as ações passadas, praticar e refletir a atuação do presente para melhorar a prática futura, como destaca Freire (1996, p. 34) quando afirma: “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Sendo o Estágio Supervisionado desenvolvido em turmas de EJA, trataremos acerca desse contexto de ensino no tópico a seguir.

1.2 A ORIGEM DA EJA, AS CARACTERÍSTICAS DESSA MODALIDADE DE ENSINO E DE SEU PÚBLICO ALVO

O surgimento da primeira escola noturna no Brasil, que se deu em 1854, e conforme Paiva (1973), com o intuito de atender os trabalhadores não alfabetizados, expandindo-se muito rapidamente, seja por fins específicos, dentre eles a alfabetização de indígenas; o esclarecimento dos direitos e deveres dos colonos, e sobretudo a ascensão dos então analfabetos, possibilitando-lhes o direito do voto. Surge então o interesse dos políticos pelo ensino de EJA, uma vez que esse contexto de ensino possibilitaria maior quantidade de eleitores, considerando-se que o voto ainda era restrito aos alfabetizados, passando a ser facultado aos iletrados apenas a partir da constituição de 1988.

Na Constituição de 1934, ao ser criado o Plano Nacional de Educação, era estabelecido como dever do Estado o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva a adultos. Concomitantemente, a EJA obteve avanços à medida em que a educação profissional alcançou destaque com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que atenderia a necessidade urgente de formação de profissionais para a indústria de base. O referido contexto de ensino passa a ser visto como

um caminho para a redução do elevado índice de analfabetismo, porém Brasil (2000, p. 05), trata essa modalidade de ensino como descrito a seguir:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea

A dívida supracitada se compensa com a disseminação da EJA, retribuindo aqueles que, desprovidos de oportunidade de escolarização na infância e adolescência, na vida adulta são atrelados a diversos compromissos profissionais, pessoais e percebem no cotidiano, a necessidade de escolarização para crescimento intelectual. Devido à crescente demanda dos impossibilitados de frequentarem o ensino regular por sua subordinação à pressão do mundo do trabalho, constitui-se então o público da EJA, que dentre outras características, são elencados por Pierro, Orlando e Vera (2001, p. 65) basicamente em três categorias:

A suplência passou a constituir-se em oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, freqüentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada

Considerando os critérios para surgimento e efetivação da EJA mencionados acima e baseados no conhecimento da realidade de vida desse público, justificamos a distinção de seus mecanismos de ensino, sejam conteúdos programáticos adaptados à modalidade ou ritmos diferenciados de transmissão dos mesmos.

Conhecedores do contexto de ensino em que se dá a pesquisa, tratamos a seguir do recurso metodológico utilizado, que configura uma Sequência Didática:

1.3 O USO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO PLANEJAMENTO ESCOLAR

No trabalho da prática pedagógica o planejamento é ferramenta fundamental para a consolidação de um ensino sistemático, no que concerne à organização, promovendo visão de início, meio e fim de cada ciclo de ensino. O planejamento orienta as atitudes necessárias no

exercício do magistério, permite uso de estratégias de avaliação e promove demais benefícios que elencamos nas palavras de Padilha (2001, p. 30):

O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações

O planejamento, portanto, permite ao professor o controle sob o tempo em que se desenvolve as atividades, e o conhecimento das implicações para o alcance dos objetivos traçados para a aula. Embora a rotina pedagógica seja constantemente permeada por imprevistos, considerando que além de materiais didáticos, lidamos com recursos humanos, o planejamento norteia a trajetória que o professor desenvolve em sala de aula. Ao pesquisamos acerca da função do planejamento, encontramos relação entre diversas áreas de estudo, como Padilha (2001, p. 63) menciona:

Planejar, em sentido amplo, é um processo que "visa a dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para sua superação, de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro", mas considerando as condições do presente, as experiências do passado, os aspectos contextuais e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e com quem se planeja

Percebemos que além de traçar metas para o futuro, o planejamento nos permite refletir acerca de problemas que envolvem nossa prática. Planejamos também, quando conhecemos outras experiências docentes, quando refletimos sobre as atitudes dos alunos e as nossas, e sobretudo quando nos dispomos à mudança de atitudes em virtude de melhorias em nossa atuação. A amplitude do planejamento sugere a escolha por ferramentas metodológicas que possibilitem ao mesmo se concretizar em sala de aula. Nossa escolha consiste na SD, que nas palavras de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) definem como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.

O caráter sistemático constitui fator de importância na escolha por esse método, visto que contempla uma produção inicial do aluno sobre o conteúdo abordado, ampliação do conhecimento científico através dos módulos da SD, ao passo que a produção final possibilita ao professor visualizar o avanço adquirido ao longo do processo. Acerca dessa esquematização, consideremos:

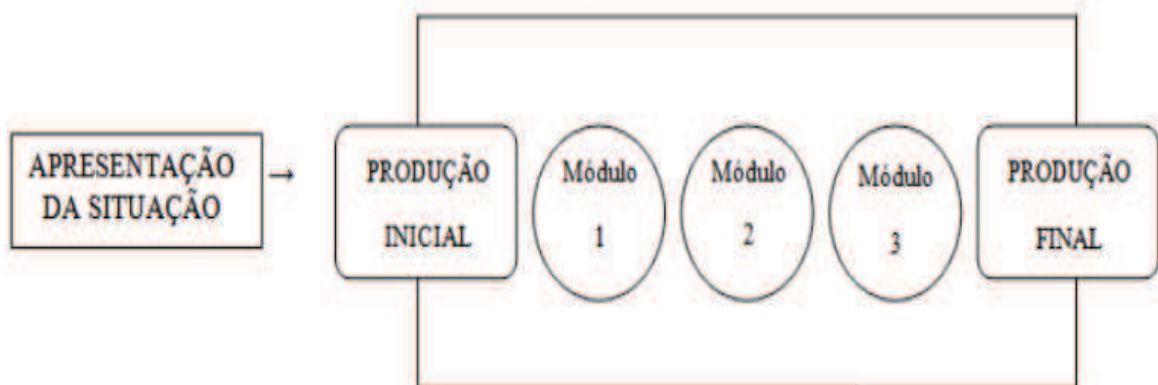
[...] ela pode ser constituída de oficinas que possibilitem a produção como processo e não como produto. Uma produção inicial, feita a partir de uma situação de comunicação que demandaria a produção de textos do gênero focado. O papel da produção inicial é o de ser instrumento de diagnóstico e a primeira ocasião de aprendizagem, construindo-se as representações da situação de comunicação. Por meio da produção inicial, conhecem-se as capacidades de linguagem já existentes e as potencialidades dos alunos, definindo-se o conteúdo a ser explorado pela seqüência didática e motivando-se os alunos (CRISTOVÃO 2009, p. 05).

Ao pensarmos nas características da SD mencionadas, vale ressaltar que tratamos de um público até então desconhecido pelo pesquisador, e salientamos a necessidade de conhecimento das potencialidades do alunado, para a elaboração de um teste inicial que lhes possibilite atender às expectativas do professor. Vejamos a definição de SD com ênfase em seu caráter progressista:

Ela seria constituída de uma produção inicial, feita sobre uma situação de comunicação que orientaria a seqüência didática, e de módulos que levam os alunos a se confrontarem com os problemas do gênero tratados de forma mais particular. Como fechamento, haveria uma produção final. Esses três passos constituiriam o projeto de classe (CRISTOVÃO, 2009, p. 313).

Por meio dos confrontos aos quais os alunos se deparam, na proposição das atividades que contemplam os módulos da SD, estes revelam suas potencialidades, enquanto que a evidência do conhecimento construído se dá no final do processo. Aliado ao gênero textual que cada atividade sugere, os professores orientam o alunado a percorrer o trajeto que é detalhado na seguinte esquematização:

Figura 1: Esquematização de SD



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97).

Considerando a representação de SD acima, enfatizamos que sua aplicabilidade envolve as circunstâncias às quais estão expostos professores e alunos, sejam elas o ritmo de aprendizagem e a heterogeneidade apresentada por cada grupo e quantidade flexível de módulos, tendo em vista o conteúdo a ser vivenciado.

2. METODOLOGIA

Diante do exposto nas discussões anteriores, temos nossa pesquisa inserida em caráter qualitativo, que é caracterizada nas seguintes palavras:

De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY 1995, p. 58).

Conforme mencionado, ao longo da pesquisa nos deparamos com resultados que, por seu cunho qualitativo, nos impossibilita de traduzi-los em números ou conceitos. Todavia, a resposta ao que é proposto, a interação entre os indivíduos e a percepção do planejamento como elemento influenciador nesse processo, constituem os dados necessários ao alcance dos objetivos da pesquisa.

o olhar do pesquisador aos fatores que constituem o ambiente de pesquisa, que em outras palavras consiste no olhar holístico ao contexto em que se dá a pesquisa, é mencionado nas palavras que seguem:

O ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser olhados holisticamente: não são reduzidos a variáveis, mas observados como um todo. Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados ou produto. O interesse desses investigadores está em verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias. Não é possível compreender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial (estrutura) dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações (GODOY 1995, p. 62, 63).

Os dados qualitativos obtidos com a pesquisa são resultados, portanto, de um processo que considera o planejamento de uma sequência de atividades a serem desenvolvidas, a

reflexão sobre a prática pedagógica e suas implicações e a relação do indivíduo com o ambiente da pesquisa.

Visto que nossa pesquisa constitui estudo de caso, mencionamos André (1984, p.52) que afirma sobre esse método de pesquisa:

Acredito que sua característica mais distintiva é a ênfase na singularidade, no particular. Isso implica que o objeto de estudo seja examinado como único, uma representação singular da realidade, realidade esta, multidimensional e historicamente situada

Nos apegamos à esses aspectos do método de pesquisa para analisar o alunado de EJA como público peculiar inserido em contexto que obedece a ritmos de vivência dos conteúdos diferenciado, métodos de avaliação pensados especificamente para essa modalidade, carga horária que favoreça a compatibilidade com trabalhos e demais atribuições, e demais especificidades.

Quanto à classificação da pesquisa em etnográfica, Moreira e Caleffe (2008, p.85) afirmam: “Em termos práticos a etnografia é um método e o ponto de partida é a interação entre o pesquisador e os seus objetos de estudo”. Observando o contexto de interação, a pesquisa parte da percepção da elevada carga emocional que os alunos demonstravam em sala de aula, fator de intensa influência no processo de ensino-aprendizagem. Ao direcionar sua pesquisa para determinado campo de estudo ou problemática mais atrativa, o pesquisador revela características de sua formação pessoal e profissional. Acerca dessa relação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa, citamos:

Os dados obtidos através de uma etnografia em sala de aula, diferentemente de uma pesquisa quantitativa em que resultados de natureza estatística são relevantes, podem ser obtidos de um número pequeno de informantes. Ainda assim, ao final da coleta o que se tem é uma grande quantidade de registros. Existe aí uma necessidade de cortes e vieses que será dirigida pelo foco da pesquisa em questão, e também pela habilidade do pesquisador, que traz como característica uma bagagem de intuições e experiências que foram acumuladas ao longo de sua trajetória, principalmente quando se trata da sala de aula, um lugar com o qual estamos tão habituados e familiarizados desde o começo de nossas vidas (CANÇADO 1994, p. 57).

Ao retomarmos nosso objetivo principal que constitui na contribuição de pesquisas sobre trabalho docente e formação inicial, através da experiência com SD no Estágio Supervisionado, mesmo em ambiente onde o índice de evasão escolar tem destaque negativo e os integrantes do contexto estão atrelados a responsabilidades que comprometem o seu

desempenho em sala de aula, revelamos características do pesquisador enquanto interessado no objetivo definido no início da pesquisa. A referência materna esteve sempre ligada ao magistério, bem como demais familiares que constituíam exemplos para o adolescente que se moldava e desenvolvia empatia pela educação. A formação de magistério a nível médio possibilitou ao pesquisador um olhar mais aguçado às questões pedagógicas, pois na referida etapa eram vivenciadas teorias que, dialogadas entre aspectos cognitivos e emocionais, resultaram na conquista de uma postura reflexiva acerca do exercício do magistério.

3. ANÁLISE DE RESULTADOS

O embasamento teórico até então mencionado, nos leva a perceber o diálogo que se configura no espaço do Estágio, no qual o professor-aluno reflete sobre a própria prática. Desse diálogo particular do pesquisador, surgiu a compreensão da importância da sistematização que o trabalho com SDs promove. Após acompanhar a linearidade em que o aluno é orientado, e que mesmo assim não deixa de ter sua autoria no estudo, o graduando foi estimulado a incluir em seu planejamento, a SD como recurso metodológico constante. Após o primeiro contato com duas possíveis turmas para a aplicação da SD, houve a escolha por uma turma composta de adultos visivelmente interessados pela aprendizagem, porém atrelados a compromissos com lares e trabalhos. A SD foi apresentada para a turma, que acolheu positivamente e se manteve aberta à participação nas atividades.

No primeiro encontro os alunos foram expostos a um diálogo no qual foram escritas no quadro branco palavras em inglês que representavam elementos indispensáveis à vida humana, dentre eles educação, saúde, alimentação. Os alunos foram orientados a estabelecer grau de importância desses elementos para sua vida, e acabaram qualificando a alimentação como fator principal. Feito isto, tomaram conhecimento da temática a ser vivenciada na SD, denominada *Fast-food X salad, what to eat?*. Vejamos o que cita o autor com relação ao espaço ofertado ao aluno durante a aula:

Trabalhar a partir das representações dos alunos não consiste em fazê-las expressarem-se, para desvalorizá-las imediatamente. O importante é dar-lhes regularmente direitos na aula, interessar-se por elas, tentar compreender suas raízes e sua forma de coerência, não se surpreender se elas surgirem novamente, quando as julgávamos ultrapassadas. Para isso deve se abrir um espaço de discussão, não censurar imediatamente as analogias falaciosas, as explicações animistas ou antropomórficas e os raciocínios espontâneos, sob pretexto de que levam a conclusões errôneas (PERRENOUD 2000, p. 28, 29).

Conforme mencionado, vale salientar que além de ser ofertado o espaço para a participação ativa dos alunos, é necessário estabelecer grau de importância para tais contribuições, de forma a motivar o alunado a intervir frequentemente nas discussões em sala de aula. Na elaboração da SD, consideramos a necessidade de adaptação do conteúdo à realidade do público ao qual se destina a pesquisa, visto que o alimento diário dos respectivos familiares é, em grande maioria, manuseado e preparado pelos estudantes ali presentes. Quanto à realidade de vida dos alunos e sua relação com o que é proposto em sala de aula, salientamos:

Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida para a sua ação. Insista-se, um ponto de partida e não de chegada (FREIRE, 1996, p. 16).

Conforme mencionado, necessitávamos estabelecer essa proximidade entre os desejos do aluno e o objetivo do pesquisador desde o início do trabalho, constituindo assim uma ferramenta adquirida no ponto de partida e não nos encontros finais do procedimento.

A SD apresentada contou com três módulos distribuídos em cinco encontros. Detalharemos o que foi vivenciado em cada um destes. Com vistas ao foco dos alunos ao conteúdo, iniciamos com debate sobre os hábitos alimentares e contamos com a contribuição deles para o enriquecimento da discussão. A primeira atividade constava de imagens de alimentos saudáveis e não saudáveis, momento em que foi trabalhada a pronúncia em língua inglesa. O segundo encontro do módulo destinou-se à exibição de vídeo informativo sobre a quantidade de açúcar presente em alimentos comumente ingeridos por eles. As reações eram de surpresa quanto ao perigo que o consumo excessivo dos alimentos analisados, representava à saúde humana. O encontro foi planejado para a exibição do vídeo e a exposição dos alimentos citados no mesmo, e paralelamente à estes, a quantidade de açúcar e óleo presentes em sua composição.

O segundo módulo de atividades incentivou a construção de uma pirâmide alimentar. A atividade possibilitou a eles opinar sobre quais categorias entre proteínas, carboidratos, e gorduras, se enquadravam os alimentos que tinham suas imagens reproduzidas em pedaços de papel. A aula deste dia contou com recursos didáticos como cartolina, imagens de alimentos e respectivos nomes em inglês, lápis e quadro branco. Os alunos interagiam positivamente, porém alguns sinais de timidez os limitavam no momento de pronúncia. Após a construção coletiva, foram orientados a construir as pirâmides alimentares com os próprios hábitos, e

em seguida debatiam entre si, fazendo comparações das rotinas alimentares. No encontro seguinte houve a produção de lista de alimentos, enfatizando o gênero textual lista de compras e o vocabulário alimentos como conteúdo programático dessa aula.

Os estudos sobre alimentação saudável compreenderam ainda, no terceiro e último módulo, a produção de receita de bolo e suco saudável em sala de aula. Os alunos foram divididos em grupos, as tarefas eram divididas entre eles e os procedimentos eram vivenciados em inglês. A participação era constante, seja na pronúncia quando solicitados, ou no preparo dos alimentos. Após a escrita do gênero textual receita em inglês, foram acompanhados na parte prática e por último a degustação do alimento preparado. Percebemos no decorrer da SD o espaço destinado à participação do aluno, que construiu grande parte do trabalho desenvolvido. Ainda que os equívocos fizessem parte de momentos de resolução das atividades, o conhecimento prévio dos alunos foi considerado, sobretudo pelo domínio que eles demonstravam ter sobre o conteúdo.

Embora o alunado constituísse um programa que representa uma dívida social do governo, segundo as concepções de Brasil (2000), o público que o constitui apresenta elevada experiência de vida, independentemente de suas idades cronológicas, mas consideradas as situações de interação social às quais são expostos diariamente, enquanto pais, funcionários, autônomos, moradores de uma comunidade e etc. Interações que influenciam positivamente na forma em que estes cidadãos comportam-se ou atuam nas situações de aprendizagem.

A culminância do trabalho com a turma possibilitou um momento de condensação das últimas atividades vivenciadas, socialização de todo o processo distribuído em cinco encontros, e diálogo sobre as impressões que permearam a prática do estágio supervisionado, quer seja para o estagiário ou para os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa constitui do diálogo entre teorias que comprovam a contribuição da SD na formação docente, ela foi vivenciada na experiência do Estágio Supervisionado em contexto de ensino de EJA, por isso nosso trajeto abrange a origem da EJA e o contexto em que ela se dá. Para melhor desenvolvimento da pesquisa, se fez necessária a reflexão sobre a formação do professor e os fatores que influenciam sua prática. Nóvoa (1999) nos orienta a considerar a bagagem que o docente traz consigo, suas crenças, teorias pedagógicas e técnicas de trabalho. Ao refletirmos sobre as atitudes do alunado e as nossas enquanto estagiário no

exercício da docência, percebemos a presença da carga das experiências de vida e dos exemplos que concebíamos como corretos, seja na infância ou adolescência.

Ao tratarmos do recurso metodológico que utilizamos, ou seja a Sequência Didática, tivemos como base as palavras de Cristovão (2009) que nos leva a compreender sua estrutura e o seu caráter sistemático, que permite a compreensão de todo um processo que parte do conhecimento prévio do aluno, em uma atividade inicial, até a produção final que engloba os conhecimentos adquiridos durante a aplicação da SD. A culminância do trabalho com a turma possibilitou a condensação das atividades vivenciadas, socialização de todo o processo distribuído em cinco encontros, diálogo sobre as impressões que permearam a prática do estágio supervisionado e reflexão sobre a aprendizagem que resultou desse período de convivência.

Nosso trajeto pelas reflexões acerca de uma prática de Estágio Supervisionado contribuiu positivamente na prática docente do pesquisador, que aberto ao diálogo sobre as implicações do processo de ensino, percebeu que reside neste diálogo, a iniciativa necessária às mudanças que objetivam sanar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

A contribuição da SD evidenciada no processo de reflexão acerca da experiência vivenciada e do diálogo com as teorias que embasam cada aspecto analisado, nos possibilitou um olhar holístico diante de uma sala de aula e do processo de aprendizagem dos integrantes desta, que compreendem desde um contato inicial com os alunos e uma atividade proposta, até o progresso destes em direção ao alcance do objetivo da pesquisa, que consiste em contribuir com as pesquisas acerca do trabalho docente e formação inicial.

ABSTRACT

This article deals with the analysis of experience in Supervised Internship that uses the Didactic Sequence (hereafter DS) as a contributory resource for the teaching work. The research begins with the study of theories that emphasize the importance of the Internship, in which we refer to Pimenta (2011) when treating this component as a space for reflection on pedagogical practice and Nóvoa (1999) that talks about teacher training. Our main objective is to contribute with research on teaching work and initial training. Therefore, we talk about planning based on Padilha (2001), we discuss the schematization of DS, as well as its systematic nature and definition, which according to Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) constitute a set of school activities systematized around an oral or written genre. We describe the application of DS in a group of context of Educação de Jovens e Adultos (hereafter EJA), while evaluating the student as a fundamental element for the achievement of results. Our reflections encompass the importance of teacher-student reflecting their practice, and we emphasize the Supervised Internship as an opportunity and space conducive to this action. The research developed in the period destined to the Supervised Internship results in the participation of the totality of the students in the proposed activities, the interaction in the theoretical and practical moments and consequently a significant advance in the learning of the content addressed and the language in study.

Keywords: Didactic sequence. Pedagogical practice. Teacher training.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais : Introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental.– Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Ministério da Educação. DF, 2000.

CANÇADO, Márcia. *Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula*. Trabalho em Linguística Aplicada. Campinas, 1994.

CRISTOVÃO, V.L.L. *Sequências Didáticas para o ensino de línguas*. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) . *O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. (dirs.). *Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita*, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso: Seu potencial na Educação*. Cad. pesq. (49) 51-54, 1984.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*; Stela C. Bertholo Piconez (coord.) - Campinas, SP; Papirus, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GODOY, Arilda Schmidt. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. In: Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, 1995.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador* – 2. Ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NÓVOA, Antônio. *Profissão Professor*. 2ª. Ed. Portugal, 1999.

PADILHA, R. P. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PAIVA, V. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: v. 1. .Loyola, 1973.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. trad. Patrícia Chittoni Ramos - Porto Alegre. Artmed, 2000.

PIERRO, Maria Clara di. ORLANDO, Joia. VERA, Masagão Ribeiro. *Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. [S. I.] 2001.

PIMENTA, Selma Garrido LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência: diferentes concepções*. In: Revista Poíesis, v. 3, 2005.

_____, _____. *Estágio e docência*. 6 ed. - São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S.G. *O estágio na formação de Professores: Unidade teoria e prática?* 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

7. APÊNDICE

APÊNDICE 1 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

FAST- FOOD X SALAD, WHAT TO EAT?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA – UEPB
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
COMPONENTE CURRICULAR: ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV

General theme:

(Un) healthy food

Specific theme:

Connection between food and disease

Specific foods related to the practice of exercises

Diet

General Textual Genre:

Cookbook

Specific Textual Genre:

Article, videos, lists, nutritional pyramid, info text, recipe.

Contents:

Grammar: (demonstrative pronouns – this, these that those – imperative form;

Vocabulary: food (fruit, vegetable), meals, diseases, physical exercises, cookery measures.

General objective:

Lead students to reflect about the importance of a eating, practice of physical exercises, and the consequences of an unhealthy diet, considering the theme “food”. According to that, students make their final production by creating their own healthy cookbooks.

Specific objective:

Lead students to recognize (Un) health food:

Make students aware about the impact of food in our lives;

Relate diseases with a poor diet;

Let students research the main diseases that can lead people to death to a bad eating habit;
Make a link between having a good diet and practice exercises,

Module I

1st Meeting: The influence of nutrition: Healthy vs. unhealthy food.

Textual Genre: Food, pictures

Objectives:

-To present the proposal of the Project about producing a cookbook inviting them to talk and research about health food and its influence on our lives.

Content:

- Grammar: Demonstrative pronouns
- Vocabulary: Vegetables, food, meals.

Estimated time: 40 minutes.

Didactic resources: Whiteboard, paper and pictures.

Procedures:

-Make an interactive moment by letting students choose a picture of a kind of food with its name in English. After, ask them to put the pictures on the right side of the wall (on healthy food or unhealthy food side) and then check if they put on the right place or not asking their opinions.

2nd Meeting: The influence of nutrition: Healthy vs. unhealthy food

Textual Genres: video

Objectives:

To talk and research about health food and its influence on our lives.

According to the video discuss about eating habits.

Contents:

Vocabulary: meals

Estimated time: 80 minutes.

Didactic resources: Whiteboard, marker, CD, DVD and TV.

Procedures:

-Introduce the class asking students if they remember our previous meeting and talk what did they learnt in a summarized way.

-Explain the objective by showing them why are there and what are they going learn.

- Present the video: “Muito além do peso”

<https://www.youtube.com/watch?v=8UGe5GiHCT4>

-Ask students if they have a balanced diet to help them to stay healthy. Then, discuss the importance of practicing exercises and discuss about the benefits that it can bring to our lives.

Module 2

3rd Meeting: The food and its category

Textual Genres: ingredient list, nutritional pyramid and recipe.

Objectives: - Make students able to produce an ingredient list in English. In that way, they will have enough vocabulary to produce a nutritional pyramid. Make students able to interpret texts and lead them to produce a first recipe.

Contents:

-Grammar: Imperative form

-Vocabulary: Food, meals

-Reading strategy: pre-reading discussion, background knowledge

Estimated time: 80 minutes.

Didactic resources: Whiteboard, marker, activity's copies.

Procedures:

-Ask students to make groups and discuss about which kind sandwich that they like and then let them make a list of ingredients that they usually put on it.

-Let students dictate which ingredients they put on their lists. Then, show the nutritional pyramid, talk about it, check if the ingredients that they mentioned are on the pyramid. After, ask to students to make their own pyramid.

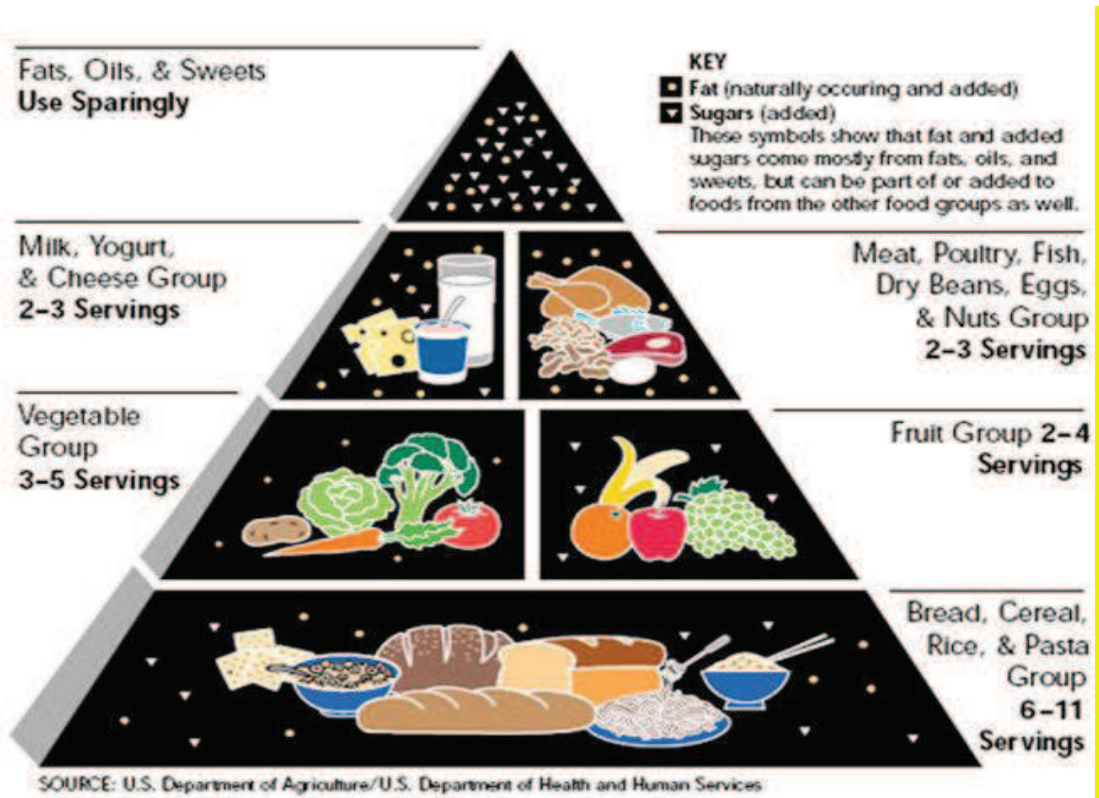
-Hand in some cards with some questions to each student. Let them interview, English, a partner, asking about healthy habits.

-After, students finish their interview, ask them if they think that their partner has healthy habits and why, and if they don't have what they can suggest to his/her partner to get a healthy life.

-Ask them to number the pictures according to the ingredients. After, they try to put the recipe in order. At this moment, discuss with them the imperative form.

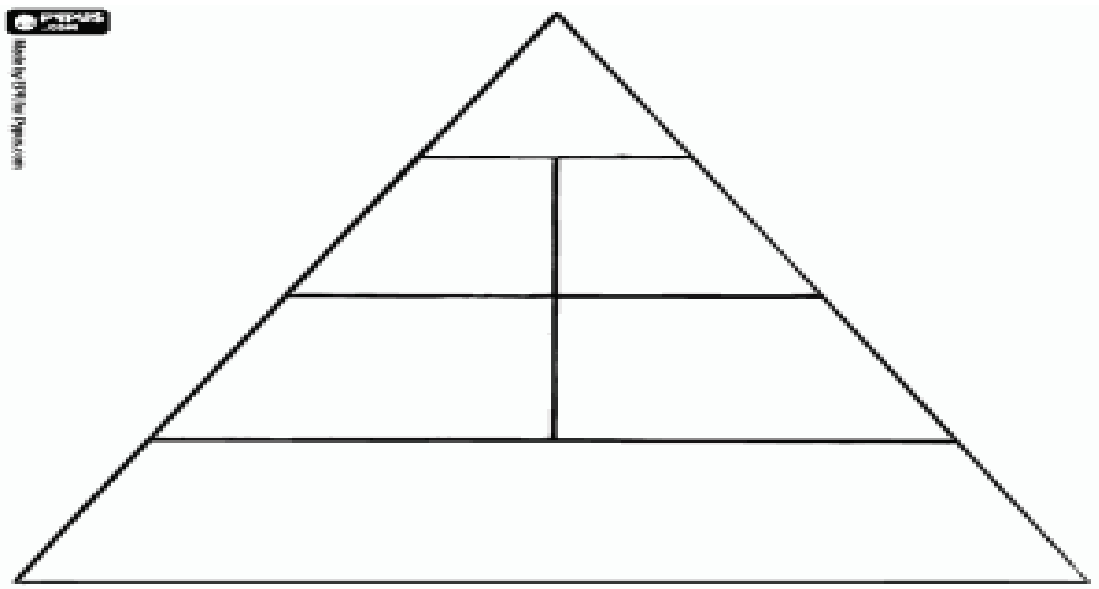
-Invite them to prepare the food. At the end, everybody tastes it.

Activity:



Fonte:

<http://diabetesstories.com/2015/06/>



Fonte:

<https://www.google.com.br/search?hl=pt->

EXERCISE

1. Ainda falando sobre comida, observe as figuras abaixo. Elas representam os ingredientes de um prato. Enumere cada figura com cada ingrediente.

What you need (o que você precisa):
 1. A banana for the body
 2. Some confetti candies for the eyes
 3. Some chocolate condensed milk
 4. Some All-Bran for the hair
 5. Some strawberry jelly beans for the mouth
 6. Some corn flakes for the tail



Fonte: VIEIRA, Maria Rita. AMORIM, Cláudia. Expedition 6. São Paulo, FTD, 1999, p. 92

2. Agora, você gostaria de prepará-la? Coloque a receita em ordem.

- () Give you caterpillar two eyes, some hair, a tail, a nose and a mouth, using some confetti candies, some All-Bran, some corn flakes and some strawberry jelly beans.
- () Push the pieces together gently but firmly.
- () Put some chocolate condensed milk between each slice.
- () Cut a banana into slices. Be careful! Do not move the slices.
- () Now eat your caterpillar and have fun!

Module 3

4th Meeting: Sustainability

Textual Genre: Recipe

Objectives: Help students to understand the importance of the sustainability.

Contents:

Vocabulary: about food

Estimated time: 80 minutes.

Didactic resources: whiteboard, marker, activity's copies

Procedures:

-Introduce the class asking students if they remember our previous meeting and talk what did they in a summarized way.

-Open the discussion: many people are dying of starvation while so many people are wasting food. What can we do to avoid this food waste?

-Invite students to produce two recipes. The first one a pineapple a cake and the second a juice with the peels of this fruit.

Activities:

1st Recipe

1. Let's try to create a delicious pineapple cake.

Ingredients:

How to prepare:

2nd Recipe

2. Now, let's produce our pineapple juice, and after let's drink it and taste the cake

Ingredients:

How to prepare:

5th meeting:

Objectives: guide students to make their first and second productions of healthy recipes. Them film students preparing the juice recipe.

Estimate time: 80 minutes

Didactic resources: sheet of papers

Procedures:

- Make the collection with the students, showing them their major mistakes.
- Organize two group six students each, and film, step by step all the procedures.
- Invite to start the production of the first healthy recipe about juice.
- Invite them to start the production of the second healthy recipe about cake with the same groups.