



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES – DLA
CENTRAL DE INTEGRAÇÃO ACADÊMICA – CIAC
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS INGLÊS

AMANDA PEREIRA DE ARAÚJO MARINHO

**A ADAPTAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO E AS INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO
DOCENTE INICIAL: O CONTEXTO DO CURSO DE EXTENSÃO PADLI PARA
GRADUANDOS DE LETRAS INGLÊS**

Campina Grande - PB
Junho 2019

AMANDA PEREIRA DE ARAÚJO MARINHO

**A ADAPTAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO E AS INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO
DOCENTE INICIAL: O CONTEXTO DO CURSO DE EXTENSÃO PADLI PARA
GRADUANDOS DE LETRAS INGLÊS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Graduação em Letras - Inglês, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Letras Língua Inglesa.

Área de concentração: Ensino de Língua Estrangeira.

Orientadora: Prof. Ma. Telma Sueli Farias Ferreira.

Campina Grande – PB
Junho 2019

É expressamente proibido 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 do trabalho.

M338a Marinho, Amanda Pereira de Araújo.
A adaptação de material didático e as influências na formação docente inicial [manuscrito] : o contexto do curso de extensão Padli para graduandos de Letras Inglês / Amanda Pereira de Araujo Marinho. - 2019.
44 p. : il. colorido.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2019.
"Orientação : Profa. Ma. Telma Sueli Farias Ferreira, Coordenação do Curso de Letras Inglês - CEDUC."
1. Material didático. 2. Formação docente. 3. TBLT. 4. Metodologia de ensino. I. Título
21. ed. CDD 371.3

AMANDA PEREIRA DE ARAÚJO MARINHO

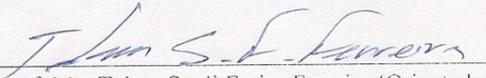
A ADAPTAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO E AS INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO
DOCENTE INICIAL: O CONTEXTO DO CURSO DE EXTENSÃO PADLI PARA
GRADUANDOS DE LETRAS INGLÊS

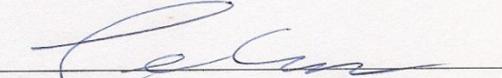
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura Plena em Letras - Inglês, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Letras Língua Inglesa.

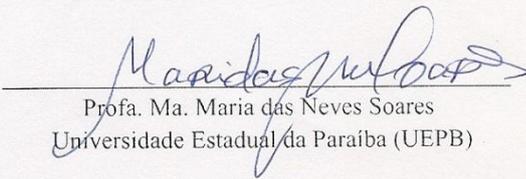
Área de concentração: Ensino de Língua Estrangeira.

Aprovada em: 19/08/2019

BANCA EXAMINADORA


Prof. Ma. Telma Sueli Farias Ferreira (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) 10,0


Prof. Me. Celso José de Lima Júnior
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) 10,0


Prof. Ma. Maria das Neves Soares
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) 10,0

10,0
Média

DEDICATÓRIA

*Para minha amada avó, Maria Batista,
minha Mara, que sempre estará comigo
aonde quer que eu vá, Te amo!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me permitir o dom da vida e agradeço também porque ele em sua infinita bondade me permitiu concluir mais uma etapa da minha vida. Deus é bom o tempo todo.

Em segundo lugar agradeço aos meus pais, pelo dom da vida e pelos incentivos. Agradeço a minha irmã Layse, e também a minha família como um todo, meus avós maternos Maria Batista (em memória), Inácio Pereira, aos meus avós Paternos Letícia Gaudêncio e Antônio Marinho (em memória), minhas primas Elenice e Francielly, e todos aqueles que fazem parte da minha família, nenhuma palavra no mundo resumiria minha gratidão à vocês.

Deixo aqui minha imensa gratidão a minha professora e orientadora Telma Ferreira por todo apoio dentro da minha jornada na UEPB e também fora dela, agradeço pelas oportunidades e puxões de orelhas, eles me fizeram a pessoa que sou hoje e refletem diretamente na minha vida profissional. Agradeço pelos ensinamentos e momentos de reflexão, os levarei por toda a minha vida.

Minha gratidão a todos os amigos que fiz nesta instituição que sempre me acompanharam direta ou indiretamente. Agradeço em especial ao meu colega de curso e de diversos trabalhos, Luiz Eduardo que me incentivou desde o início a continuar nessa jornada, me mostrando como eu poderia ajudar ao meu próximo e me tornar cada dia um ser humano melhor. Obrigada pelos momentos de reflexão, de risadas, de preocupação e principalmente de compartilhamento de toda e qualquer pequena vitória para o ensino. Agradeço ainda as minhas amigas Lidiane e Mikaely (estão comigo desde o fundamental), Thiago e Daniel (amigos desde o cursinho, e nos quais encontro conforto), Ednaldo (e suas palavras de conforto, as risadas e lágrimas, um grande amigo), Gustavo (que sempre espera o melhor de mim, especial e importante), Nábson (ex-aluno do cursinho de extensão e que se tornou mais do que grande amigo, companheiro de questionamentos, risos e lágrimas, te adoro) e Rauan (companheiro de eventos e do centro acadêmico), vocês muitas vezes alegraram o meu dia mesmo sem perceber.

Agradeço a UEPB como um todo e também aos professores que fizeram parte da minha jornada dentro do curso de Letras Inglês, especialmente Emmeline Lima, Celso Júnior, Maria das Neves, Marília Cacho, Symone Nayara, Técio Macedo e Fernanda Floriano, vocês me incentivaram e motivaram em diversos momentos.

Agradeço a todos os meus alunos, sem vocês eu não teria como me aperfeiçoar todos os dias, estarei sempre buscando dar o meu melhor para ajuda-los.

RESUMO

Desde os lápis até o quadro negro, os materiais didáticos ajudam o professor a desenvolver o seu trabalho em sala de aula. Sendo assim, dentro da proposta dos cursos de extensão, que são ofertados pelas universidades, a utilização de materiais didáticos (MD) vai desde os livros que são adquiridos nas editoras, até os materiais que são desenvolvidos e adaptados pelas equipes que coordenam os projetos. Diante disto, destacamos o contexto de um projeto de extensão da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) que visa ensinar a língua Inglesa para os alunos da graduação do curso de Letras Inglês. O objetivo geral deste trabalho é analisar de que forma os ajustes realizados pela professora aplicadora (PA) ao utilizar o MD A2 podem influenciar na formação inicial da mesma. Neste viés, os objetivos específicos desta pesquisa são: (i) investigar como as discussões teóricas, promovidas para a construção do MD na perspectiva do TBLT, influenciaram nos ajustes propostos pela PA; (ii) identificar e avaliar os possíveis ajustes realizados pela PA durante a aplicação do material a partir de suas reflexões. Nossa pesquisa é qualificada como pesquisa-ação que trata de um ciclo, onde se observa, planeja e aplicam-se novas ações para com o objeto de análise. Neste trabalho, os participantes são advindos de dois períodos da graduação do curso de Letras Inglês, que em sua maioria não tinham um nível mínimo de uso da língua estrangeira. Para a análise dos dados, focamos em duas aulas, a primeira e a última, do primeiro mês do de aulas do projeto. Os teóricos que compõe nossa pesquisa são: Fiscarelli (2007), que discute sobre o trabalho docente e as práticas discursivas construídas pelos professores sobre os objetos de ensino; Figueredo (2009) que aponta recortes de uma pesquisa, cujo intuito é produzir materiais didáticos em LI, mostrando como é possível a produção destes; Tardif (2002), que apresenta como os saberes docentes influenciam na formação profissional, e indica de que maneira ocorre esta influência; Pimenta e Lima (2004) e Schon (1992) que apresentam a perspectiva da formação crítica do professor e sobre sua prática docente (inicial ou continuada). Como resultados, podemos afirmar que o processo de adaptação do MD A2 para o curso de extensão PADLI, permitiu a construção reflexiva da formação docente da PA, até mesmo dentro das modificações que não atingiram os resultados esperados, pois o processo de formação docente foi entendido pela autora deste trabalho como a constante busca pelo aperfeiçoamento, uma vez que não existe uma fórmula para ministrar aula.

Palavras Chave: Material Didático, Adaptações, Formação Inicial, Reflexão Crítica.

ABSTRACT

From the notebook to the black board, the teaching materials are helpful for the development of the teacher's work in the classroom. The proposal of extension courses, offered by universities, uses didactic materials (DM) from the books acquired in the publishing houses, or the materials that are developed and adapted by the teams that coordinate the projects. Thereby, we highlight the context of an extension project of the State University of Paraíba that aims to teach the English language to undergraduate students of the Modern English course. The general objective of this work is to analyze the perspective of adaptation to the applying teacher (AP) when using DM A2 and the influence in her initial formation. The specific objectives of this research are: (i) to investigate how the theoretical discussions, promoted by the DM construction in the perspective of the TBLT influenced in the adjustments proposed by the teacher; (ii) to identify and evaluate the possibilities of the PA during an application of the material from its reflections. Our research is qualified as action research that deals with a cycle, where we observe, plan and apply new actions to the object of analysis. In this work, participants are coming from two periods of undergraduate Modern English course, which mostly did not have a minimal level of use of the foreign language. For data analysis, we focused on two classes, the first and the last, from the first month of the project classes. The theorists that make up our research are: Fiscarelli (2007), which discusses the teaching work and discursive practices built by teachers on teaching objects. Figueredo (2009), which points out the results of a research, whose purpose is to produce didactic materials in LI, showing how it is possible to produce them. Tardif (2002), which presents how teacher knowledge influences vocational training, and indicates how this influence occurs. Pimenta and Lima (2004) and Schon (1992) that present the perspective of the critical formation of the teacher and his teaching practice (initial or continued). As a result, the process of adapting MD A2 to the PADLI extension course allowed the reflexive construction of the teacher training, even within the modifications that did not reach the expected results, because the teacher training process was understood by the author of this work as the constant search for improvement, since there is no formula for teaching.

Key Words: Didactic Material, Adaptations, Initial Formation, Critical Reflection.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
2. PERCURSO TEÓRICO	9
2.1. Curso De Extensão: o PADLI em foco.....	9
2.2. O Viés Teórico na Formação Docente Inicial Reflexiva.....	10
2.3. Material Didático e as Noções Básicas do TBLT.....	14
3. PERCURSO METODOLÓGICO	18
3.1. Natureza da Pesquisa	18
3.2. Contexto e Participantes da Pesquisa.....	19
3.3. Procedimentos de Seleção do <i>Corpus</i> e Coleta de Dados	20
4. ANÁLISE DOS DADOS	22
4.1. O Método TBLT: o conhecimento teórico-reflexivo e as implicações nas alterações do MD.....	22
4.2. Ajustando o MD: o professor em formação inicial em ação	25
4.2.1. Análise da Primeira Aula	26
4.2.2 Análise da Segunda Aula	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
REFERÊNCIAS	34
ANEXO 1:.....	36
ANEXO 2:.....	37
ANEXO 3:.....	41

INTRODUÇÃO

Os cursos de extensão ofertados pelas Universidades (Federais/Estaduais) são em sua maioria voltados para a formação da comunidade quanto a aquisição de línguas estrangeiras como: espanhol, francês e inglês, entre outros. Para o público das licenciaturas, não há um curso de extensão específico, sendo assim, os licenciandos sentem a necessidade de ofertas desse tipo de curso. Neste sentido, acredito que parte destes sujeitos por não possuírem um nível mínimo adequado do idioma para continuar no curso acaba desistindo da licenciatura.

Com o desenvolvimento específico de materiais didáticos (doravante - MD), é preciso que sejam levados em conta que os saberes utilizados na construção dos mesmos pelos professores, em formação inicial ou continuada, se originam não apenas dos saberes instituídos ao longo da sua formação (CARBONNEAU, M; HÉTU, J., 2001), mas também de toda a sua experiência adquirida com a vivência de sala de aula. Diante desta ideia, faz-se importante levar em consideração alguns pontos para a construção do material didático tais como: (i) conhecer o aluno e a necessidade que os mesmos possuem; (ii) discutir e apropriar-se de teorias de ensino, (iii) gerenciar a sala de aula.

Ainda na perspectiva da produção de MD, é considerado importante para os professores, em adição aos pontos citados anteriormente, a prática do exercício reflexivo sobre sua formação docente. Fiscarelli (2007) aponta que os saberes mencionados anteriormente, aliados a prática reflexiva fazem do professor sujeito de sua prática, capaz de refletir e colaborar com a construção de saberes e materiais que ajudam na sua formação.

De acordo com essa perspectiva, e diante da necessidade de um curso de extensão voltado para os alunos do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual da Paraíba (doravante UEPB), foi criado o curso de extensão intitulado Programa de Abordagem Didático-Linguístico Inicial (doravante PADLI), que tem por objetivo propiciar aos alunos desta licenciatura ¹a aquisição de língua inglesa (LI) e também a perspectiva de docência. Considerando este objetivo o material utilizado neste curso foi elaborado pela coordenadora do projeto e, portanto, é voltado, exclusivamente, para atender as necessidades destes sujeitos em formação inicial.

Diante da criação desse projeto de extensão para atender as necessidades dos alunos do curso de licenciatura em Letras Inglês, destacamos que este trabalho é o primeiro

¹ A partir deste momento, será usado o termo 'graduandos' para que possamos nos referir aos alunos da graduação de Letras-Inglês.

desenvolvido a partir desse contexto. Pois, na UEPB a oferta de um curso de extensão voltado especificamente para um público alvo, pode ainda não ter resultado em uma análise dessa natureza.

Como professora em formação inicial², faço parte do PADLI, e este é ofertado para graduandos do primeiro e segundo períodos da referida licenciatura que se enquadram nos níveis A1 e A2³ da LI. Uma vez que este curso não visa apenas ensinar, em nível básico as quatro habilidades, mas também proporcionar possibilidades de desenvolvimento de autonomia, reflexão e conhecimento teórico do professor em formação inicial, o material utilizado é exclusivo para o curso, ou seja, foi produzido pela coordenadora do projeto com a colaboração dos professores em formação inicial⁴, os mesmos que ministram as aulas do curso.

No percurso da aplicação do material, considerando a realidade da sala de aula, observei a necessidade de ajustes devido a alguns fatores, tais como: quantidade reduzida de alunos, nível linguístico da turma, uso das tecnologias, entre outros. Tais ajustes me fizeram refletir sobre a influência dessa prática na minha formação docente.

Diante desta realidade, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar de que forma os ajustes realizados pela professora aplicadora (PA) ao utilizar o MD A2 podem influenciar na formação inicial da mesma. Neste viés, os objetivos específicos desta pesquisa são:

- Investigar como as discussões teóricas, promovidas para a construção do MD na perspectiva do TBLT, influenciaram nos ajustes propostos pela PA;
- Identificar e avaliar os possíveis ajustes realizados pela PA durante a aplicação do material a partir de suas reflexões.

Visando o alcance do objetivo geral deste trabalho, bem como os objetivos específicos, apresentam-se na teoria os subtópicos: “Curso De Extensão: o PADLI em foco”, que discorre sobre os cursos de extensão de maneira específica, “O Viés Teórico na Formação Docente Inicial Reflexiva” que trata sobre a formação de professores e prática reflexiva, “Material Didático e as Noções Básicas do TBLT” que tem por objetivo trazer informações sobre o desenvolvimento de materiais didáticos específicos.

² Neste trabalho, a autora da pesquisa fará uso do pronome de primeira pessoa do singular, pois a pesquisa levará em conta o trabalho que a mesma realiza no projeto descrito nesta pesquisa.

³ Classificação segundo o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (QECRL).

⁴ A partir deste momento será usado o termo Professores (a) Aplicadores (a) para que possamos nos referir aos alunos da graduação que ministravam aulas no projeto PADLI

Para alcançar esses objetivos, seguindo a ordem de apresentação dos objetivos, os principais teóricos utilizados neste trabalho são: (i) Fiscarelli (2007), que discute sobre o trabalho docente e as práticas discursivas construídas pelos professores sobre os objetos de ensino; (ii) Figueredo (2009) que aponta recortes de uma pesquisa, cujo intuito é produzir materiais didáticos em LI, mostrando como é possível a produção destes; (iii) Tardif (2002), que apresenta como os saberes docentes influenciam na formação profissional, e indica de que maneira ocorre esta influência; (iv) Pimenta e Lima (2004) e Schon (1992) que apresentam a perspectiva da formação crítica do professor e sobre sua prática docente (inicial ou continuada).

Para uma melhor compreensão deste trabalho, o mesmo encontra-se dividido em 4 (quatro) partes, quais sejam: (i) o percurso teórico, (ii) a metodologia, (iii) a análise de dados e (iv) as considerações finais.

2. PERCURSO TEÓRICO

A seguir, são apresentadas as teorias que circundam e possibilitam a análise proposta neste trabalho. Desta forma, este tópico encontra-se dividido em três subtópicos. O primeiro, com base nos documentos oficiais, intitula-se ‘Curso de Extensão: o PADLI em foco’ e fornece um breve conhecimento sobre cursos de extensão de LI, especificamente da UEPB no Campus I, e também nos informa sobre as peculiaridades do curso de extensão que é foco de nossa pesquisa, o PADLI. O segundo subtópico “O Viés Teórico na Formação Docente Inicial Reflexiva”, abarca não só ideias sobre a importância dos estudos teóricos na formação docente inicial como teorias sobre a reflexão durante esta formação, tendo como principais teóricos Schon (1992), Tardif (2002), Silva e Aragão (2013), Perrenoud (2002) e Pimenta e Lima (2004). Por fim, o terceiro subtópico, Material Didático e as Noções Básicas do TBLT, apresentam as ideias de Fiscarelli (2007) e de Figueiredo (2009) acerca da construção e do uso deste instrumento de trabalho do professor.

2.1. Curso De Extensão: o PADLI em foco

Segundo o que aponta Corrêa (2007) no Documento de Organização e Sistematização de Extensões Universitárias, os primeiros registros oficiais sobre Extensão Universitária aparecem no Estatuto da Universidade Brasileira / Decreto-Lei no 19.851, de 1931 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 4.024, de 1961, centrados na modalidade de transmissão de conhecimentos e assistência.

De acordo com os relatórios oficiais da UEPB - Campus I sobre os projetos de extensão universitária existe dois cursos voltados para o ensino de língua inglesa, o Programa de Extensão Universitária em Língua Inglesa e o PADLI. O primeiro, que é ofertado desde o segundo semestre do ano de 2009 (de acordo com o relatório do ano de 2018, apresentado à comissão de extensão da UEPB) é coordenado por duas professoras efetivas da universidade e possui duração de seis estágios que são ministrados por professores em formação do curso de Letras Inglês da própria instituição. O mesmo é diferenciado do PADLI porque visa o ensino de língua inglesa para fins de comunicação e abrange a comunidade em geral, não apenas a acadêmica (graduandos do idioma). Cada nível tem duração de um semestre e as aulas têm foco nas quatro habilidades (*speaking, writing, reading e listening*). Em relação ao material didático, este pode ser adquirido através de parceria com uma editora. Ao final de cada nível,

os alunos realizam testes (orais e/ou escritos) para obter média geral de aprovação (sendo a nota mínima exigida para aprovação igual a 7,0 (sete)).

Em referência ao PADLI, o curso teve início em 2018 e é coordenado por uma professora efetiva da universidade e possui dois níveis com duração de um semestre cada. Este visa em seu nível inicial (A1), aquisição do idioma, e no último nível (A2) há a adição das teorias que circundam a formação de professores. O projeto tem um público específico, quais sejam os graduandos de Letras Inglês, que em sua maioria apresentam dificuldades no idioma. A avaliação é diferenciada do primeiro curso de extensão, pois os alunos cursistas⁵ são avaliados a cada aula, levando em conta os exercícios feitos em casa, participação na aula, produção de gêneros textuais e ao final de cada mês realizam uma *task* que formam a nota geral do respectivo mês. O material didático foi produzido pela coordenadora com a colaboração de dois graduandos (futuros PA do PADLI) inseridos no início do curso, Neste viés, por ser uma produção *in loco*, os alunos cursistas não precisam adquirir o mesmo, pois este é distribuído a cada aula quando necessário.

Diante das ideias apresentadas, se torna importante não só conhecer a teoria que circunda a criação de materiais didáticos, como também entender a importância das leituras que proporcionam durante a formação docente do professor o modelo de prática reflexiva e suas consequências para a atuação do mesmo em sala de aula. Neste sentido, a seguir, se discute sobre teorias, formação docente reflexiva, e material didático.

2.2. O Viés Teórico na Formação Docente Inicial Reflexiva

De acordo com o que propõe Rodrigues-Júnior (2013), a formação de professores de línguas é importante visto que esta deve preparar o professor a partir do início da sua formação, para que o mesmo seja um agente de mudanças no ambiente ao qual ele atuará. Durante a jornada da formação de professores, é importante que eles façam uma base nos estudos teóricos⁶ que circundam este meio, uma vez que uma grande parte do ser professor se faz nas salas de aula, nas respectivas escolas e sozinho, e a solução mais próxima aos profissionais desta área é a leitura de teorias para que se possa, através de experiências de ensino testes, colocá-las em prática.

Ainda dentro da perspectiva da importância do viés teórico na formação do professor, e tratando das experiências comentadas no parágrafo anterior, Gil (2013, p. 125) cita que “não

⁵ O termo ‘alunos cursistas’ se refere aos alunos que estavam inscritos no projeto PADLI

⁶ Conforme os autores, o termo usado para se referir aos ‘estudos teóricos’ é ‘independência informada’.

é possível quebrar a dicotomia teoria-prática”, com isso, ela mostra que “o aluno-professor necessita dessas novas experiências, pois é durante elas que as questões teóricas são vivenciadas e onde o mesmo participa ativamente de novas práticas sociais.” Diante dessas colocações da autora, pode-se perceber que o aluno-professor precisa entender não só as teorias mais recentes, mas também as que são anteriores a elas, para que ele seja capaz de adaptar o ambiente ao qual ele está inserido e ser sujeito ativo na própria formação.

Reforçando o pensamento de Gil (*op. cit.*), Oliveira (2013, p. 47) cita que “a experiência sem conhecimento é o folclore da tradição.” Sendo assim, fica clara a importância das leituras teóricas que circundam a formação do aluno-professor (não sendo em maioria, pois a formação docente pode não seguir o mesmo ritmo de ensino). Ainda para a mesma, não existe um método científico que seja voltado para o ensino e, sendo assim, o aluno-professor necessita de uma prática pautada em teorias que permitam o constante experimento e investigação, para após a pesquisa, dar-se início à prática.

Em concordância com que o que expõe Rodrigues-Júnior (2013), sobre o professor ser um agente de mudanças, Bonini (2013) acredita que não é necessário inovar o tempo todo, mas a transformação da prática favorece a construção de uma sociedade mais justa. Assim sendo, acredita-se que as leituras teóricas no campo da formação docente podem contribuir para a construção desse agente em constante mudança, pois é possível a extração de ideias e/ou soluções para situações vivenciadas em sala de aula por outros professores aos quais não se pode manter contato direto, e esta troca de experiências favorece o crescimento do ambiente no qual o professor atua.

Para os professores que estão em constante mudança e que têm como foco a formação com base na prática reflexiva, os estudos que baseiam a mesma se tornam ainda mais importantes, uma vez que esta prática necessita ser reinventada. Como apresentado por Perrenoud (2002), esse tipo de ação, a prática reflexiva, é conquistado mediante a prática, e um passo muito importante para o professor, é quando esta se torna um hábito. O autor ainda complementa fazendo uma ponte importante para com as teorias: “Devemos acrescentar a isso [prática reflexiva] os saberes teóricos que colaboram para transformar palavras em estados de espíritos, para modelar o real” (p. 66).

Mas o que seria essa prática reflexiva? Como se reflete a própria ação? Segundo o que afirma Perrenoud (2002, p.67), uma prática pautada na reflexão não é apenas uma competência a ser desenvolvida no serviço, mas algo que expressa uma consciência profissional. Iniciar uma prática reflexiva, principalmente quando o professor está no início do processo de formação, requer colocar-se no centro do aprendizado, em contato direto com

a responsabilidade de desenvolver a autonomia, gerando assim um “rótulo”. E isso, como afirma este autor, pode chegar a ser um pouco exagerado. Indo além, ele propõe que “Os professores que só refletem por necessidade e abandonam o processo de questionamento quando se sentem seguros não são profissionais reflexivos” (*op. cit.*, p. 50).

Segundo o que afirma Cristovão (2013), o professor em formação inicial pode agir como pesquisador, desde o início de sua formação, para que este possa chegar a alcançar uma produção autônoma e compreensão crítica dos saberes e culturas com as quais ele interage. Dessa maneira, se confirma, ainda mais, a importância da formação reflexiva na qual os professores iniciantes podem chegar a entender que a sua prática pode ser mais bem respaldada se ele, enquanto pesquisador continua a construir e reconstruir seus conhecimentos e atitudes.

A prática reflexiva por si só não é suficiente, como afirma Perrenoud (2002), mas esta é uma condição necessária para enfrentar a complexidade do trabalho que um professor exerce. O papel deste profissional é significativo, uma vez que este propõe novas formas de conhecimento acerca de assuntos perpassados por antigas gerações. Dessa maneira, é necessário que este profissional tenha o hábito de refletir sobre sua própria prática docente. Como aponta Pimenta e Lima (2004) esse hábito durante o processo de formação inicial ajuda a renovar a prática a fim de favorecer um ensino que seja cada vez mais eficaz.

Ainda neste viés, é também apontado por Schön (1992), que o professor reflexivo tende a comparar o momento de reformas educacionais vigentes em cada época. Neste sentido, os professores reflexivos podem perceber inadequações e sugerir alterações para beneficiar o processo de educação. Assim, como existe a necessidade de reformas educacionais, é possível fazer uma ponte com a necessidade de o professor reinventar-se em sala de aula, uma vez que suas turmas não são as mesmas e entre gerações a forma dos alunos verem o ensino se modifica. Esta mesma ideia, também é apresentada por Perrenoud (2002, p. 56) quando o mesmo expõe que “o ensino não é mais como era antes” listando algumas das modificações que o ensino perpassa.

Em concordância com o exposto, Dubar (1992; 1994 *apud* Tardif 2002 p. 1) aponta que trabalhar não é apenas transformar o meio ao qual se está inserido, mas também transformar a si mesmo (sujeito que realiza a transformação no meio) durante o processo. É possível notar que ao modificar a si mesmo, constantemente, estando o professor em formação inicial ou não, este sujeito contribui para a construção de uma sociedade mais justa. Ademais, se aliarmos esta ideia a pauta da reflexão durante a prática, pode-se dizer que o professor pode ajudar a desconstruir a prática de reprodução de conhecimento sem criticidade.

Diante das informações sobre reflexões apresentadas acima, Sempowicz e Hudson (2012, p. 52-53) apontam em sua pesquisa que “departamentos (ex.: Queensland Government, 2009) e literaturas pesquisadas têm destacado o pensamento reflexivo como um processo para práticas avançadas de ensino e alcance de crescimento pedagógico”. Dessa forma, fica ainda mais clara a importância de se refletir sobre a prática docente para que os profissionais possam alcançar um crescimento profissional ainda maior. Os autores ainda afirmam, no resumo de sua pesquisa, que “a prática reflexiva parece crucial para o crescimento profissional” (*op. cit.*).

Richards e Crookes (1998, p. 9, *apud* Booke, 2014, p 52) descrevem “a prática como uma oportunidade para o aluno-professor adquirir habilidades e conhecimentos que são necessários para a função como um efetivo professor de línguas”⁷. Assim, de acordo com estas informações, é possível analisar que diante da falta de reflexão profissional do professor, este se torna apenas um transmissor de conhecimento diante da atual conjuntura que a sociedade e a educação vivenciam nos dias atuais.

Retomando a ideia de Gil (2013), sobre a inviabilidade de uma dissociação entre teoria e prática, esses dois termos se complementam e produzem efeito um sobre o outro. Sendo assim, tanto a teoria como a prática possuem uma importância para a formação docente visto que, para alimentar a prática reflexiva o aluno-professor precisa estar em contato direto com as teorias que circundam o meio ao qual ele vive e atua. As teorias existentes são sempre retomadas, porque existe a necessidade de o professor reinventar-se dentro da sua própria prática de ensino. Dessa maneira, um professor que entende e analisa o seu trabalho sente a necessidade de recorrer a fontes de pesquisa que retratem o tema ou “problema” que ele vem continuamente enfrentando.

Ainda no viés dos estudos teóricos, Cristovão (2013, p. 368-369) comenta sobre a importância da prática reflexiva, durante a formação inicial docente, em relação à produção de material, ao citar que:

[...] essa independência informada pode contribuir significativamente para a construção de saberes à medida que lidam com saberes institucionalizados por meio de textos lidos, das interações com outros futuros professores e com professores em-serviço e com saberes localmente construídos a partir de sua prática, dos debates introdutórios sobre a implementação didática em contextos diversos e das reflexões sobre o fazer docente.

⁷ Texto original: Richards and Crookes (1988) describe practicum as the ‘major opportunity for the Student teacher to acquire the practical skills and knowledge needed to function as an effective language teacher’ (p. 9).

Assim, no tópico a seguir, trataremos da construção e aplicação de materiais que são utilizados pelo professor, apontando a importância desses materiais para a profissão e para a prática reflexiva destes profissionais.

2.3. Material Didático e as Noções Básicas do TBLT

O presente trabalho visa analisar as modificações feitas em um MD usado em um projeto de extensão e suas contribuições para a formação da PA. Sendo assim, neste contexto, faz-se necessário que compreendamos a classificação e o significado termo MD, e dessa forma, é preciso trazer algumas definições acerca dos tipos de materiais que podem ser categorizados como didáticos.

De um modo amplo, segundo Fiscarelli (2007), é considerado MD tudo o que o professor⁸ utiliza em sala de aula. Para justificar o uso desse termo neste trabalho, apresentamos a diferença entre apostila e livro didático (doravante LD). Para Câmara (2012, p. 5), a apostila é um gênero mais distanciado do aprofundamento dentro dos estudos propostos por este objeto. Já os LDs, produzem um distanciamento intermediário. Sendo assim, levando em consideração a construção do MD A2, e que o mesmo ainda não foi publicado, denominamos o material do curso como MD porque este não é considerado ainda um LD, porém também não se encaixa na classificação de apostila, uma vez que os estudos propostos são mais densos do que este último.

De acordo com Paiva (2009, p. 17), é preciso lembrar como o homem começou a fazer registros de sua história para que se possa entender o percurso pelo qual o MD passou até chegar ao que conhecemos hoje como livro didático (LD). A autora cita vários exemplos de instrumentos usados como material didático, dentre eles se encontram: pedra, barro, casca de árvore, tecido, papiro, pergaminho. Os precursores do que hoje conhecemos como LD foram os *volumen* e o *codex*. Respectivamente, estes consistiam em: folhas de um material chamado papiro enroladas em forma de rolo e o segundo, eram folhas do mesmo material, porém costuradas, sendo mais aparente com o livro que conhecemos hoje em dia.

Especificamente, para o ensino de línguas, Paiva (2009, p. 18) aponta que eram predominantes os métodos que tivessem como base o ditado e os diálogos. Quando havia a possibilidade de escolha de livros didáticos, essa se dava através da disponibilidade do

⁸ Neste trabalho, entendemos o termo 'professor' como sendo o sujeito que já possui o título de graduado, no mínimo.

material. Sendo assim, os primeiros livros didáticos foram às gramáticas e o primeiro livro ilustrado foi o *Orbis Pictus*⁹, de Comenius, que era um livro que continha palavras e suas respectivas ilustrações, de forma que se ligava a palavra à imagem, porém as ilustrações o fizeram um livro bastante caro. Diante do exposto, podemos indicar que no percurso da produção de LDs, percebe-se avanços que, na maioria das vezes, estavam embasados nas novas metodologias de ensino que iam surgindo ao longo do tempo, com isso, chegamos aos LDs que conhecemos atualmente.

Após as informações históricas sobre o percurso do aparecimento do livro, como nós o conhecemos hoje, Magno e Silva (2009, p. 59) analisa, no mesmo livro, como os materiais de ensino e aprendizagem contribuem ou não para a formação do professor. Apresenta ainda, que tanto a autonomia quanto os MD são assuntos recorrentes, porém pouco explorados. Essa autora também mostra que os materiais didáticos usados por professores servem como uma base para o trabalho desenvolvido em sala de aula, como uma garantia de segurança profissional. Assim sendo: “a imutabilidade dos livros didáticos é apenas algo irreal, uma vez que o mesmo livro usado em salas de aulas diferentes gera resultados divergentes”.

Em contrapartida, sobre a autonomia apresentada, como não há menção da autora sobre esse termo ser em relação ao docente em formação ou ao aluno, entendemos o termo como referência ao docente. Nuan (1997) apresenta que nem todos os aprendizes (neste caso, professores em formação inicial) estão preparados para esse processo de autonomia. Assim sendo, precisam desenvolver níveis que os levem a este ponto, sendo eles: conscientização, envolvimento, intervenção, criação e transcendência. Outros autores que se encontram no mesmo livro apontam divergentes opiniões, desde o trabalho com textos autênticos (Little 1997, p. 225) até mesmo o uso do livro com adição de exercícios de fora.

Ainda sobre MD, Benson (2001) sugere a possibilidade de trabalho com o *process syllabus*, um tipo de material que seria ideal para o trabalho do professor e ainda desenvolveria o conhecimento dos alunos. Esse material é fruto do processo de construção entre o professor e os aprendizes, levando em conta as necessidades e escolhas da própria comunidade na qual ele estaria imerso. Fiscarelli (2007, p. 1) aponta que os professores que usam materiais didáticos como o que foi citado por Benson (2001), geram bons resultados porque se tornam efetivos no processo de utilização dos mesmos, uma vez que esses materiais foram desenvolvidos e aplicados por eles mesmos. Nesse viés, é possível que, a utilização de

⁹ Segundo a autora, O *Orbis Pictus* foi um precursor das técnicas audiovisuais. Era voltado para crianças e foi publicado em Nuremberg, em latim e alemão em 1958.

materiais didáticos em sala de aula, para tornar o processo de aprendizagem mais perceptível, influencie na interpretação de aplicação dos materiais pelo professor.

Por fim, sobre MD, Figueredo (2009) afirma que os saberes adquiridos ao longo da formação por parte dos professores e ainda a autonomia que eles desenvolvem são importantes para o processo de formação docente. O MD e a autonomia utilizados no momento de construção e aplicação dos materiais didáticos permitem que os indivíduos possam colaborar com a conjuntura da educação que os circunda. De acordo com Marinho; Silva e Macedo (2018, p. 1) no contexto educacional: podemos considerar o processo crítico-reflexivo como uma prática de extrema importância para a formação de professores, especialmente aqueles que estão no início de sua formação.

Dentro do viés teórico de produção do MD, nossa sugestão de método ancorou-se no *Task¹⁰ Based Learning Teaching* (TBLT), uma vez que nossa intenção com o curso era não só trabalhar com as quatro habilidades dos alunos cursistas, mas também focar na autonomia discente. Em outras palavras, o TBLT serviu como método, uma vez que uma das suas características, para além da aprendizagem da língua foco, é ter o aluno no centro do processo, formando-o responsável pela sua aprendizagem ao desenvolver as *tasks*.

Para uma melhor compreensão do motivo de termos optado pelo TBLT, trazemos três definições sobre o método, a saber: (i) para Larsen-Freeman e Anderson (2011, p.198) o método requer que a linguagem seja ‘[...] adquirida através do uso. Em outras palavras, os alunos adquirem a linguagem que eles precisam quando eles realizam a *task* que foi pré-determinada para eles. (Tradução nossa)¹¹; (ii) Zanón (1994, p. 12) por sua vez, usa a sigla TBL para apresentar que o principal foco deste método é resolver as *tasks* e para isso a linguagem é vista como um instrumento necessário para a realização das mesmas; e (iii) Willis (1996, p. 01) que apresenta o método como sendo a base para a aprendizagem em *tasks*, onde estas precisam ser desenvolvidas de acordo com o conhecimento obtido diante dos estudos em sala de aula.

Diante do exposto, podemos concluir que nesta perspectiva metodológica, percebe-se que o TBLT requer que o aluno esteja em constante atuação dentro do processo de aprendizagem, e no viés da formação inicial docente, onde busca-se construir a consciência de

¹⁰ Entenda-se por *task* (a partir de Willis, 1996, p. 23) como sendo ‘[...] activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome.’

¹¹ Texto Original: The main focus is on the tasks to be done and language is seen as the instrument necessary to carry them out.

uma prática ativa. Esse método, portanto, foi útil para que os objetivos do PADLI fossem alcançados.

Além de definições, faz-se importante apresentar os principais objetivos do TBLT, listados por Willis (1996, p. 38), quais sejam: (i) através das tarefas desenvolver um propósito real de uso da língua, (ii) a promoção da comunicação com base em tarefas, permitindo uma real comunicação na língua-alvo, (iii) prover aos aprendizes motivação para melhorar qualquer língua que é objeto de aprendizagem¹².

Para além dos objetivos, o autor menciona três estágios para o desenvolvimento de uma aula seguindo o método, sendo eles: (i) *pre-task*, que apresenta o tópico da aula, onde os alunos entenderão as instruções para a tarefa de acordo com uma tarefa similar; (ii) *Task Cycle*, que envolve três outras fases menores: (a) *task*, onde os alunos desenvolvem a tarefa e o professor monitora a mesma; (b) *planning*, os alunos se preparam para apresentar para todo o grupo de alunos como eles desenvolveram a tarefa; (c) *report*, os alunos trocam experiências sobre o desenvolvimento da atividade e comparam resultados; e por último, (iii) o *Language Focus*, onde ocorre: (a) análise e discussão das características de um texto ou uma gravação, (b) prática de construção de novas palavras e frases com a ajuda do professor.

Diante do exposto, Willis (1996) aponta que durante a fase do *pre-task*, ocorre a exploração do tema proposto, destacam-se as palavras e expressões que serão usadas e os alunos entendem as instruções para a produção da *task*, é possível ainda, a gravação de um pequeno exemplo da mesma. De acordo com o ciclo da *task*, os alunos em pares ou grupos, monitorados pelo professor, planejam como apresentar para a classe o modo como desenvolveram a *task* e o que eles descobriram, além de trocar produções escritas e comparar resultados entre si. Dentro do *language focus*, os alunos analisam e discutem as características do que foi apresentado no planejamento da *task*. Posteriormente, guiados pelo professor, acontece a prática das novas palavras, expressões e estruturas que aconteceram antes ou depois da análise proposta.

¹² Informações segundo o diagrama apresentado por Willis (1996, p. 38)

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Neste tópico, discorreremos sobre a metodologia do nosso trabalho. Sendo assim, na sequência, apresentaremos a natureza da pesquisa, em seguida discorreremos sobre o contexto e participantes da pesquisa, e, por fim, informaremos os procedimentos de seleção do *corpus* e coleta de dados.

3.1. Natureza da Pesquisa

A abordagem metodológica a qual fará parte deste trabalho é a pesquisa-ação, definida por Moreira e Caleffe (2006) como um ciclo de pesquisa que se inicia através da análise preliminar do contexto a ser investigado, em seguida, a coleta de dados e conceituação de problemas existentes. Posteriormente, acontece o planejamento das ações que serão executadas e logo após, ocorrem as novas observações e coletas de dados, realizadas a fim de avaliar o processo que foi desenvolvido. Por fim, é dado início as implementações das ações que ajudam a melhorar os resultados acerca do grupo de participantes.

Pronadov e Freitas (2013 p. 65) afirmam que a pesquisa ação é uma “estreita associação a uma ação ou resolução de um problema coletivo, onde os participantes ou pesquisadores estão incluídos”, sendo assim, essa pesquisa acontece quando existe um interesse na solução de problemas coletivos.

Como apresentado acima, a pesquisa-ação é um ciclo, e no caso deste trabalho encontramos esta característica em nossa pesquisa através dos seguintes momentos: inicialmente as leituras teóricas que precederam a construção do MD A1; posteriormente as discussões dadas no início da construção do material e, por fim, a análise e verificação da necessidade de ajustes. Após este ciclo, foram planejadas as novas ações (propostas) para o MD, em seguida, houve a aplicação dessas ações e análise de como elas se comportaram, coletas de novas observações, avaliação das novas modificações e foram implementadas ações que vieram a contribuir para as adaptações do novo MD, referente ao nível A2.

De acordo com as informações sobre o PADLI, é válido apresentar que o material didático foi elaborado pela professora coordenadora do projeto, tendo os dois primeiros alunos-professores como colaboradores. Este MD encontra-se dividido em duas etapas: a primeira, voltada para o nível A1 e a segunda, voltada para o nível A2, conforme o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (QECL).

3.2. Contexto e Participantes da Pesquisa

Como apresentado na introdução, este trabalho traz uma análise do material didático do projeto de extensão PADLI. O objetivo do mesmo é a inserção de alunos da graduação de LI da UEPB, no contexto de ensino de LI, uma vez que estes são professores em formação inicial.

O PADLI teve início em Março de 2018, e se encontra no segundo semestre com um total de dez alunos (participantes)¹³. Estes sujeitos advêm do primeiro e segundo períodos do curso de Letras Inglês da UEPB. Através de testes de nivelamento, foi identificada a necessidade da inserção deles no PADLI, pois os mesmos não possuíam um nível mínimo de compreensão e de produção oral e escrita na LI, dificultando o entendimento nas disciplinas da graduação que exigem nível mínimo de compreensão.

Os alunos que participavam desse projeto, se encontram entre o primeiro e o segundo período do curso de Letras Inglês. Em geral, não participaram de cursos de idiomas¹⁴ anterior ao PADLI, e em grande maioria, não tinham a licenciatura em LI como o seu objetivo principal de entrada na vida acadêmica. Assim, alguns desses não tinham noção sobre o foco na formação de professores de línguas estrangeiras, como também não tinham noção sobre o fato de ser necessário o conhecimento básico (pelo menos) no idioma pretendido.

Acerca dos integrantes do PADLI, na tabela abaixo são apresentadas as funções de cada participante e suas titulações:

Tabela 1: Titulações e funções

Função PADLI	Titulação
Coordenação PADLI	Mestre
Professora Aplicadora	Graduanda 6º período (Manhã)
Professor Aplicador	Graduando 6º período (Manhã)
Monitora Bolsista	Graduanda 6º período (Manhã)
Monitor Voluntário	Graduando 5º período (Manhã)
Monitora Voluntária	Graduanda 5º período (Manhã)
Monitor Voluntário	Graduando 2º período (Manhã)

Produção da autora

¹³ De agora em diante, o termo aluno cursista, será usado na referência dos estudantes matriculados no curso do PADLI.

¹⁴ Informações obtidas durante o teste de nivelamento, como também durante as aulas, uma vez que os alunos frisaram que não haviam estudado em cursos de idiomas antes de entrar no programa.

Ainda sobre os integrantes, inicialmente, no semestre de 2017.2¹⁵, o PADLI tinha em sua formação a coordenação e os dois professores aplicadores, e neste período foram ministradas aulas para o nível A1. Posteriormente, no segundo semestre, a partir de 2018.1 o nível A2 foi iniciado por essa mesma equipe, sofrendo acréscimo de monitores gradativamente na seguinte ordem: (i) os dois monitores voluntários que são graduandos do quinto período; (ii) o monitor voluntário do segundo período e (iii) a monitora, bolsista, graduanda do sexto período. O acréscimo destes monitores se deu devido ao fato dos professores aplicadores estarem em final de curso, sendo assim, precisava haver treinamento para os novatos a tempo de eles conhecerem a metodologia do curso.

A análise desenvolvida neste trabalho será voltada para o segundo material¹⁶, que inclui a perspectiva de formação docente além da aquisição de LI dos alunos que participam do projeto.

3.3. Procedimentos de Seleção do *Corpus* e Coleta de Dados

Para a análise deste trabalho, foram selecionadas duas aulas presentes no MD A2 referentes ao mês de aplicação de Agosto de 2018, sendo que uma era no início e outra no final desse período. A escolha desse mês se deu porque nesse percurso não houve a interferência das aulas dos monitores que estavam em treinamento¹⁷ e a PA pôde ministrar um mês completo de aulas. Em agosto, o tema tratava sobre *Academic Autonomy* e os alunos tinham por objetivo final apresentar uma *round table* através das teorias estudadas durante o mês e também dos conhecimentos adquiridos durante as aulas ministradas. A escolha das aulas se deu por apresentar a comparação entre o início e o fim do comportamento e posicionamento dos alunos e dos professores para o nível A2.

O planejamento do mês específico (Vide Anexo 1), foi dividido em quatro aulas nas quais se pretendiam obter informações acerca do tema *Academic Autonomy* e promover reflexões sobre o que é a autonomia e o quão autônomo os alunos em formação inicial precisam ser. Pretendia-se também discutir a importância de ter em mente se é importante ou

¹⁵ Considerando o período de greve enfrentado pela UEPB, o semestre de 2017.2 ocorreu entre os meses de fevereiro a julho de 2018, e o semestre de 2018.1 ocorreu durante os meses de agosto a dezembro de 2018.

¹⁶ A escolha do material foi feita através do fato de que esse possui além da aquisição de língua, o foco na formação docente, contribuindo assim para a formação de professores.

¹⁷ Uma vez que os monitores assumirão a função de professores deste curso de extensão, os mesmos ministram algumas aulas para que possam se acostumar com o material utilizado e o ambiente de ensino do PADLI.

não manter esta prática de refletir sobre as ações e papéis de cada profissional. Foram isoladas duas aulas específicas deste mês (sendo a primeira e a última) que tinha como tema a autonomia e observado o comportamento dos alunos, principalmente para que os ajustes do material pudessem ser feitos sem prejuízo algum a proposta que o material tem.

Vale salientar que o grupo que serviu de análise para este MD tinha as seguintes características: eram no total quatro pessoas, tímidas e quase não participavam oralmente da aula, não tinham o hábito da autonomia e no início a PA tinha que cobrar as atividades, bem como as leituras que eram propostas para o desenvolvimento da *task* que encerrava as atividades e o tema do mês. A seguir, será apresentada a análise dos dados.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Como apresentado anteriormente, o objetivo geral desta pesquisa é analisar de que forma os ajustes realizados pela PA, ao usar o MD A2, podem influenciar na sua formação inicial. Nesse sentido, nossa análise encontra-se dividida em dois momentos. O primeiro remete à verificação sobre as discussões teóricas em grupo que ocorriam sobre o estudo do método TBLT, com o objetivo de apresentar as contribuições que as leituras teóricas fornecem para construção e aplicação do material didático deste programa. No segundo momento, serão analisadas e avaliadas duas aulas do projeto de extensão, sendo elas a primeira e a última do primeiro mês de aula (Vide Anexos 2 e 3). Em seguida, serão analisadas as ações de ajustes do MD A2 desenvolvidas pela PA, momento pós-leitura teórica, com o objetivo de investigar como se deram os ajustes, considerando o contexto teórico discutido.

4.1. O Método TBLT: o conhecimento teórico-reflexivo e as implicações nas alterações do MD

Durante o processo de formação do corpo organizador do PADLI, fazia-se necessário ajustar as teorias que iriam ser utilizadas para desenvolvimento das aulas e de como os professores iriam trabalhar em sala de aula. Sendo assim, foram usados os teóricos que discorriam a respeito do TBLT. Este serve de base para a construção do MD tanto para o nível A1 quanto para o nível A2. Assim, as teorias circundavam sobre o ensino através do TBLT, sendo eles: Nuan (2004) com o livro que se intitula *Tasked-Based Language Teaching*; Tanner (1998) no livro *Tasks for teacher education*; e Willis (1996) com o livro *A framework for Tasked-Based Learning*. Este último, dentro das discussões propostas, era o que mais esclarecia a ideia do método, uma vez que apresenta o TBLT de forma didatizada, portanto, este acabou sendo o mais citado, gerando ideias objetivas de como aplicar o TBLT dentro da proposta do projeto.

A discussão teórica a respeito do TBLT não foi à única que circundou a criação do MD, utilizamos como teorias adicionais: a gramática contextualizada de (ANTUNES, 2014), a indução (CELCE-MURCIA, 2001), interação (Mu; Manqing, 2010) e os gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008). Assim sendo, conforme Cristovão (2013) sobre a importância da autonomia pode-se perceber que dentro do próprio processo de construção deste projeto a

autonomia de cada participante era importante para o resultado geral. É relevante afirmar que a autonomia fez parte de cada parte de produção deste curso.

As reuniões do projeto, onde se discutiam as teorias e construía-se o MD, aconteciam em média a cada quinze dias na sala 321, no terceiro andar da Central de Integração Acadêmica (CIAC) na UEPB. Participavam das mesmas, inicialmente, três alunos da graduação de Letras Inglês¹⁸ e dois professores do mesmo curso, sendo um deles o coordenador e outro um colaborador do projeto¹⁹. As discussões se davam através da leitura das teorias pelos participantes do projeto, durante reunião havia a discussão sobre o tópico da teoria relacionando-o com as aulas que seriam ministradas. Além disso, se discutia a respeito da estrutura de funcionamento do curso, como por exemplo, a quantidade de faltas aceitas, o processo de avaliação, a disponibilização de material, dentre outros. É perceptível que, como afirma Gil (2013), Rodrigues-Júnior (2013) e Bonini (2013) as teorias tem papel importante na formação docente, uma vez que esta vivência permite a participação ativa de novas práticas sociais, contribuindo assim, para ajudar os professores na construção do MD.

Sempre que aberto um tópico a ser discutido, todos os participantes tinham voz para discorrer a respeito e mostrar seu ponto de vista e/ou suas ideias, feito isso, os professores que tinham mais experiência, analisavam em conjunto com os alunos e apontavam de que forma seria melhor trabalhada a ideia, ou mesmo de que maneira já a colocaria em prática. Neste processo, conforme aponta Gil (2013), a teoria não existe dissociada da prática, assim, vale ressaltar que dois dos componentes do grupo já tinham bastante experiência e isso ajudava a moldar as ideias que eram propostas durante as discussões dos integrantes do grupo.

Como professora em formação inicial, a autora deste trabalho já tinha sido apresentada as teorias que circundam a prática reflexiva, assim como afirma Perrenoud (2002), o desenvolvimento da análise de uma postura reflexiva ocorre mediante prática, e sendo assim, os projetos de ensino anteriores ao PADLI puderam promover esta prática para a PA. Dessa forma, as experiências anteriores contribuíram para que pudesse ser feito uma avaliação do que funcionaria ou não em sua sala de aula. Um dos pontos que chamava ainda mais a atenção para a PA era a possibilidade de imersão dos alunos cursistas no processo de aprendizado baseado na realização de tarefas, pois, isso mostraria que eles tinham um sentido real para o

¹⁸ Após algumas semanas, um dos alunos da graduação pediu o desligamento do curso de extensão porque tinha assumido o cargo de professora em uma escola e ficaria inviável para a mesma continuar no PADLI.

¹⁹ Assim como o caso citado na nota anterior, o professor colaborador do projeto também se afastou porque estava com foco no estudo para um concurso.

aprendizado, uma vez que eles vivenciariam o uso dos conteúdos que estavam aprendendo. Este destaque funcionava ainda como uma forma de propor aos alunos cursistas, o contato com teorias, acerca da prática docente, desde o início de sua formação, pois no curso de Letras Inglês da UEPB, esses estudos epistemológicos só ocorrem a partir do 5º (quinto) período letivo.

Considerando o saber adquirido pela vivência de sala de aula pelos professores, acreditamos, que é possível obter, diretamente, uma contribuição para a autonomia desses profissionais. Estando eles em formação inicial e utilizando o MD para necessidades específicas do curso de extensão, podem-se abrir novos caminhos para apresentá-los como sujeitos ativos de sua prática docente.

Assim, como proposto por Rodrigues-Júnior (2013) sobre a formação docente, é possível perceber que por ter experiência dentro do ensino contextualizado, interativo e indutivo, desde o início do curso de graduação, a PA pode desenvolver com mais autonomia este processo de ensino no PADLI, contudo, as novas experiências também ajudaram a desenvolver sua autonomia, uma vez que como afirma Gil (2013) a prática não poder ser dissociada da teoria, sendo assim, a teoria do TBLT ajudou a enriquecer ainda mais o conhecimento profissional da PA. É possível notar a importância dessa afirmação, pois, apesar da experiência de ensino, a análise da nova teoria para a discussão com os outros integrantes do projeto também ajudou no processo de autonomia da PA. Assim sendo, a PA estava sempre passando pelo processo reflexivo e com o foco sempre no desenvolvimento das *tasks* sem que o aluno cursista fosse retirado do centro do próprio aprendizado.

De acordo com Oliveira (2013), o conhecimento sem experiência nada mais é do que tradição. Dessa maneira, é perceptível a importância do processo do estudo teórico desde o início do projeto PADLI. As discussões, ideias e sugestões que foram trazidas por todos os participantes da elaboração do curso de extensão deixam evidente que, apesar de algumas experiências já adquiridas na docência, cada nova proposta de ensino necessita de teorias que possam basear o processo de ensino. Neste sentido, reafirmamos que, no caso do nosso curso de extensão, o estudo teórico serviu de base para a elaboração do projeto. E para além desse processo, as teorias também serviriam para a aplicação dos conteúdos para os cursistas. Neste viés, concordando com Rodrigues-Júnior (2013), o professor aplicador pode ser um agente de mudanças, pois esta prática é aplicada neste projeto e assim, o professor-aluno pode, por meio da reflexão, aprimorar o seu modo de ensino, (uma vez que o curso da UEPB de Letras-Inglês visa promover a formação de professores), saindo ele mesmo do centro do processo para promover o seu alunado como principal responsável pelo seu aprendizado.

Como apresentado anteriormente, a importância das leituras teóricas mostra que mesmo o professor com mais experiência, necessita recorrer a teorias que circundam o meio no qual ele trabalha, para aprofundar-se na teoria ou mesmo rever algum ponto que não ficou bem esclarecido, e assim poder aprimorar sua prática de ensino. Desse modo, a teoria do TBLT pôde proporcionar aos formadores do PADLI uma proposta de ensino diferenciado dos cursos de extensão já existentes na própria instituição, uma vez que a PA já lecionou em outro curso de extensão da UEPB.

Todas estas observações foram fundamentais para que as modificações no material pudessem ocorrer em tempo real (uma vez que as adaptações ocorriam em sua maioria, no decorrer da aula ministrada pela PA) e assim promover sempre a autonomia e a reflexão sobre as ações da PA. A mesma precisou passar pelo processo de autoavaliação para que pudesse entender a (re) construção de sua própria aula (mesmo que o material já trouxesse a aula pronta) e modificar alguns pontos sem que houvesse perda de autonomia e de interação para com o alunado do curso de extensão, visto que este era o objetivo do curso.

4.2. Ajustando o MD: o professor em formação inicial em ação

Durante este tópico, será discorrido sobre as modificações que a PA fez durante a aplicação do MD A2. Sendo assim, como mencionado anteriormente, serão discorridos sobre duas aulas em específico do primeiro mês, a primeira e a última, pois estas não foram interferidas pelo treinamento dos monitores. As modificações foram registradas no próprio material, e, sendo assim, apenas foram colocadas como observações de próprio punho da PA.

As aulas deste projeto foram ministradas no prédio da CIAC da UEPB, nas salas do primeiro andar, no período da tarde entre as 13h30min e 16h40min (com intervalo de dez minutos, as aulas duravam três horas). No início da formação da estrutura do curso, ficou decidido que cada turma poderia conter até dez alunos, principalmente porque seriam apenas os PA e alunos cursistas em sala de aula²⁰. Assim, concordou-se com este número porque seria um número ideal para que os alunos cursistas pudessem interagir entre si e também para que os PA fossem capazes de auxiliar a todos os envolvidos. Porém, quando as aulas tiveram

²⁰Neste primeiro momento do curso, ainda não havia ocorrido a seleção para monitores do projeto, dessa forma era somente a PA e os alunos cursistas em sala de aula.

início, notou-se que a quantidade de alunos seria inferior a esse número²¹, ou seja, cada turma tinha entre quatro e seis alunos, surgiu então, uma das primeiras necessidades de adaptação.

O primeiro mês de aulas do PADLI tinha por objetivo levar os alunos cursistas a discutir sobre a vida acadêmica deles próprios, falando sobre responsabilidade e autonomia. Durante esse mês, o gênero textual proposto era a produção de uma mesa redonda (*round table*), a gramática trabalhada se relacionava à *modal verbs* e (*in*)*direct speech*. Os autores que utilizamos para as discussões teóricas foram Magno e Silva (2005) e Vázquez (2016), com o tema *teacher trainee's autonomy*. A primeira aula analisada tinha como tema os fatos sobre a rotina deles no âmbito da universidade A segunda aula que passará por análise, tinha como tema a causa e os efeitos da falta de responsabilidade na vida acadêmica. A seguir, serão detalhadas as adaptações do material e justifica-se a necessidade das mesmas.

4.2.1. Análise da Primeira Aula

A necessidade de adaptação do MD se deu logo no início da aplicação da primeira aula. Estas adaptações foram realizadas ao longo da aplicação do material, e sempre seguindo a sequência de passos apresentadas por Willis (1998) para o método do TBLT, assim não haveria prejuízos para os alunos cursistas no decorrer do projeto e nem para o próprio MD utilizado em sala de aula.

A preparação inicial do planejamento do curso era para turmas de até dez alunos, porém, notou-se que este número não seria completado, sendo assim surgiu a primeira necessidade de adaptação do material. A turma em que se baseia a análise deste trabalho continha apenas quatro alunos, e algumas atividades planejadas, em trios ou em dois grandes grupos de cinco alunos, não seriam mais possíveis de serem aplicadas da mesma forma que se propunham no material. Outro fator que promoveu a necessidade das adaptações remete ao comportamento dos alunos cursistas, pois eles eram calados, não participavam efetivamente das discussões, não liam os textos propostos por completo. Como o nível A2 propunha discussões teóricas e para todo o processo do curso era necessário que os alunos cursistas se colocassem como centro do processo, isto é, trabalhassem de forma autônoma e interativa, notou-se que a maioria dos deles não estava preparada para esse processo de autonomia, como

²¹Muitos dos alunos que participaram do processo seletivo desistiram do curso de extensão por diferentes motivos, dentre eles: dificuldade em conciliar o horário; mudança do curso de graduação, entre outros.

citado por Nuan (1997), muitos deles ainda insistiam em esperar que tudo fosse advindo da PA.

Após notar as necessidades de adaptação, a autora deste trabalho iniciou as modificações do material, a princípio, de maneira simples, com alterações no tempo de execução de cada procedimento. Uma das primeiras dizia respeito a modificação do tempo que cada passo deveria durar, por exemplo, um momento de 20 minutos, passava a ser colocado em prática em 15. Os alunos cursistas não tinham participação efetiva nas discussões, mesmo durante a aula (fato esse que sempre era levado para discussão em reuniões que aconteciam pós-aulas, com a coordenação do projeto, pois isso sempre incomodou os PA).

Nem sempre as modificações deram certo, um exemplo foi a primeira aula do mês um. De acordo com a reorganização de tempo, a aula quase passou do horário estipulado, sendo necessário enviar o primeiro *homework* para os alunos através do grupo do *WhatsApp*. A afirmação de Bonini (2013) que aponta que o professor não necessita inovar o tempo todo se encaixa nesta análise, principalmente após a percepção de adaptações do material didático. As modificações não foram grandes e também, nem sempre as mesmas geraram um resultado positivo, mas ao mesmo tempo permitiram que a PA pudesse sempre contornar a situação sem prejuízo aos alunos cursistas. Assim sendo, concordamos com a afirmação de Oliveira (2013, p. 47) que aponta que o conhecimento sem teoria é apenas folclore da tradição, não afirmamos que não é importante, mas que a teoria é necessária para que o trabalho com o ensino baseado em tarefas seja mais pertinente ao público-alvo do projeto.

Diferentemente do que propunham os primeiros materiais didáticos, como apontado por Paiva (2009), onde predominavam os ditados e diálogos, o MD desta análise possibilitou a adaptação, em tempo real, de uso pela PA. Entre muitos outros fatores, o que mais pesava para que fossem realizadas as adaptações era o número reduzido de alunos, que por sua vez acarretava em uma turma mais tímida e quase não participativa. Assim, principalmente nos pontos que elencavam as discussões e propunham que os mesmos mostrassem suas opiniões, era necessário a redução do tempo proposto e a reorganização em atividades que tinham a escrita e/ou a produção final da aula específica.

Durante a aplicação das modificações no MD a maior reflexão dizia respeito a como continuar a desenvolver a prática da autonomia dos alunos, mesmo que eles não apresentassem indícios desta. Concordando assim com Perrenoud (2002) que afirma que o processo reflexivo só pode ser desenvolvido, mediante prática constante. Para a primeira modificação, ocorrida na primeira aula (Vide Anexo 1), é preciso situar que o tema para o

mês era *Facts about my routine at university*, a produção de gênero textual dizia respeito a um *speech*. Durante a aplicação desta aula a principal modificação foi tempo, no “*pre-task*”, que deveria durar em torno de 10min, como os alunos pouco participavam, foi gasto 20min. Assim, apenas essa mudança já tornava necessário que se ajustassem os próximos procedimentos. No próximo passo, o *language focus* (dividida em três questões), a atividade que propunha o tempo de 20min durou apenas 15min e a questão de número três que propunha a escrita da conclusão a respeito do uso do modal *can* foi debatida em sala de aula com os outros colegas, ao invés de escrita (pelo menos nesse momento), como uma forma de tentar fazer com que os alunos pudessem participar mais oralmente.

O terceiro procedimento do mesmo passo, que propunha que cada aluno recebesse uma figura de uma parte do prédio da universidade em que eles estudavam e baseado nelas, houvesse a produção de frases usando os modais *can* e *may*, ultrapassaria o tempo que realmente se tinha disponível, então, a proposta era que eles fizessem as frases em duplas e depois comparassem as mesmas, analisando o uso dos modais e tentando explicar como o uso dos mesmos nas frases da dupla oposta.

Durante a produção do gênero textual *speech*, eles utilizaram bem menos tempo do que o previsto, uma vez que eles ainda estavam no processo de conscientização sobre a própria autonomia, os mesmos tendiam a fazer tudo muito mecanizado e sem refletir sobre o que eles tinham acabado de produzir. Sendo assim, a proposta foi à apresentação das produções e, posteriormente, uma discussão que fizesse com que eles avaliassem o processo de escrita que eles tinham acabado de desenvolver.

4.2.2 Análise da Segunda Aula

Para a análise da segunda aula (vide Anexo 3), levando-se em conta o que apresenta Willis (1996) ao afirmar que o TBLT propõe o aprendizado com a realização de *tasks*, e sendo o fechamento do mês, nesta aula haveria a produção do gênero textual final. Com o decorrer das aulas, a necessidade de adaptação nesta última aula foi mais forte. Um dos principais fatores foi a falta de compromisso com as leituras teóricas por parte dos alunos cursistas. Isso dificultou o andamento da aula, uma vez que o próprio MD propõe que o aluno esteja no centro do processo de aprendizagem.

Retomando o desenvolvimento da aula, o objetivo era que os alunos cursistas realizassem uma *micro round table*, considerando o tema proposto sobre autonomia e os textos teóricos, disponibilizados no *site* do PADLI, que tratavam a respeito da autonomia no aprendizado de línguas e também sobre o desenvolvimento do professor para com a autonomia. Como mencionado por Nuan (1997), nem sempre os alunos estão aptos a lidar com a autonomia, e nesta aula, este fator dificultou a aplicação do planejamento dentro do que se esperava que os alunos cursistas realizassem.

Para desenvolver a *round table*, os alunos deveriam ter lido os dois textos teóricos ao longo de um mês. No início da aula, o primeiro passo seria a correção da atividade de casa e logo em seguida haveria uma revisão do uso dos verbos modais através de um jogo chamado *Kahoot*.²² Assim, desde este momento inicial, a PA teve que remodelar a atividade, pois os alunos cursistas não fizeram a leitura de todos os textos, a atividade de casa não foi feita por completo e a maioria dos alunos não enviaram as perguntas para o jogo.

Diante de todas essas lacunas, dentro da proposta do TBLT apresentada por Willis (1996), onde ele define o método como sendo a aprendizagem baseada em *tasks*, a PA decidiu reorganizar o planejamento, pois as *tasks* já não mais podiam ser aplicadas diretamente como planejadas inicialmente. Assim, a segunda aula ficou reestruturada da seguinte maneira: (i) correção da atividade de casa, feita em mais ou menos dez minutos; (ii) discussão da temática das teorias através da conversação com os colegas de classe organizados em um único grupo, feita por volta de trinta minutos; (iii) aplicação de duas questões do jogo do *kahoot*, que levou em média cinco minutos e (iv) o planejamento da apresentação da *round table*, que foi feita em torno de mais trinta minutos.

Durante a apresentação da *round table*, os alunos cursistas foram levados até o auditório II do prédio da CIAC na UEPB e discutiram sobre o ponto de vista deles sobre autonomia e responsabilidade dos estudantes de graduação, este passo levou em torno de quarenta minutos. Posteriormente, eles voltaram para a sala de aula e a PA entregou a atividade de casa e pediu para que eles comentassem como se sentiram ao realizar a *task* e o que eles acharam de participar da *task* sem base teórica. Além disso, a PA solicitou que eles analisassem, por meio de uma comparação, a ausência de compromisso com a leitura e o processo de formação inicial docente no qual eles estavam imersos.

Ao fazer essa comparação entre o próprio processo de aprendizagem com base em teorias, o objetivo era que os alunos cursistas entendessem o processo reflexivo como mais do

²² Para a elaboração deste jogo, aos cursistas, foi requisitado que eles enviassem à professora questões sobre o assunto estudado, para que estas fossem incluídas na montagem do jogo.

que apenas ler e tentar reproduzir o que entendeu para outras pessoas. Ainda mais, poderia ser o momento no qual eles poderiam comparar o antes e o depois do aprendizado, pois Segundo Schon (1992), ao fazer esta comparação entre tempos nos quais a educação sofre modificações (como por exemplo, o processo pelo qual estes alunos passaram na escola, onde apenas tinham que reproduzir conhecimento adquirido e o momento atual, onde eles tem que ser protagonistas do próprio aprendizado e com isso podem incentivar seus futuros alunos a fazerem o mesmo caminho), o professor percebe inadequações e pode sugerir mudanças para o bem da educação.

Como afirmado por Perrenoud (2002), a prática reflexiva só pode acontecer quando esta é constantemente aplicada. Sendo assim, o fato de já conhecer os alunos cursistas e seus hábitos para com as responsabilidades do curso de extensão, a PA sempre tinha algo que permitisse o replanejamento da aula (atividades reorganizadas para serem orais ao invés de escritas, perguntas chave para que os alunos tivessem como comentar a respeito do tem, uma vez que eles não liam o material, dentre outros) sem que esta prejudicasse o andamento e o entendimento dos conteúdos. Segundo o que afirma Fiscarelli (2007) os professores geram bons resultados se tornando efetivos no processo de utilização de MD como aquele apresentado por Benson (2001), onde a possibilidade de elaborar permite o processo de construção levando em conta as necessidades e escolhas daqueles que o fazem.

Diante da análise das duas aulas, pode-se notar que de acordo com o que apontou Dubar (1992; 1994 *apud* Tardif 2002 p. 1), estas adaptações propostas pela PA ajudam a modificar o cenário no qual os alunos apenas reproduzem conhecimento sem criticidade e acabam por perpetuar uma prática que não é mais suficiente para a sociedade dos dias atuais. A reflexão dentro do ambiente de planejamento e até mesmo das aplicações de modificações, puderam ser promovidas porque o material didático em si já possuía essa linha. Assim sendo, diante da falta de compromisso para com o próprio aprendizado, os alunos cursistas precisaram ser guiados pela PA para que eles tivessem um olhar mais crítico com o posicionamento deles em relação ao aprendizado que estavam perpassando sem a responsabilidade necessária para compreender a situação. Tudo isso pôde permitir que a PA desenvolvesse um trabalho com mais liberdade, para provocar o pensamento crítico dos alunos cursistas sobre as lacunas que foram aparecendo no processo de aprendizagem, uma vez que havia um déficit de ação por parte dos alunos (a não realização de tarefas, o descompromisso com as leituras teóricas) e fazer com que os mesmos pudessem ter um olhar diferenciado para o ensino de língua estrangeira, pois, ao refletir criticamente sobre a necessidade de responsabilidade para com as tarefas do curso, eles poderiam vincular essas

experiências com sua prática docente futura, visto que ao adentrar em sala de aula, após a graduação, estariam na posição de professor, e não mais de aluno. E para além disso, ficava visível para a PA um certo constrangimento por parte dos alunos, quando as atividades eram cobradas e os cursistas diziam não ter realizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a proposta deste trabalho de analisar o MD A2 do PADLI e verificar de que forma os ajustes realizados pela PA podem influenciar na formação inicial da mesma, é possível perceber diante das análises aqui percorridas que os ajustes puderam moldar a forma de aplicação do MD, permitindo que a PA desenvolvesse uma prática mais autônoma e mais centrada na perspectiva de ensino que promove o aluno como sujeito ativo de seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, a PA pôde promover uma prática reflexiva de sua própria ação para que ela pudesse sempre rever o seu posicionamento em sala e sempre buscar melhorar a sua formação, entendendo a mesma como um processo contínuo, que deve ser aperfeiçoado ao longo de sua carreira e não apenas dentro de uma aula específica.

Sendo assim, ainda dentro do viés que compete ao primeiro objetivo específico de investigar como as discussões teóricas, promovidas para a construção do MD na perspectiva do TBLT, influenciaram nos ajustes propostos pela PA, é perceptível que as discussões ajudaram a PA durante as modificações do MD, uma vez que todas elas não produziram nenhuma perda para os alunos cursistas, e isso se deu porque foi através das discussões teóricas que o entendimento do processo de ensino dentro do método aplicado neste projeto de extensão se deu. Ainda é possível notar como as discussões teóricas são importantes para este processo, concordando com os teóricos apresentados nesta pesquisa, a PA, sempre que possível, recorreu às teorias para buscar aperfeiçoar todas as modificações feitas sem causar nenhum prejuízo a proposta do projeto.

Por conseguinte, o segundo objetivo específico que tinha por princípio, identificar e avaliar os possíveis ajustes realizados pela PA durante a aplicação do material permitiu que ela tivesse uma visão de aplicação do MD mais objetiva, assim, em modificações que não deram certo por completo, foi possível fazer a readaptação da aplicação sem que ocorressem maiores problemas. Ainda dentro da análise das adaptações, foi possível que a PA visse na prática a importância de conhecer bem o material aplicado e sua teoria base para que o desenvolvimento da aula ocorresse dentro do que já estava planejado ou dentro de uma possível proposta de adaptação.

Em suma, o processo de adaptação do MD A2 para o curso de extensão PADLI, permitiu a construção reflexiva da formação docente da PA, até mesmo dentro das modificações que não deram totalmente certo, pois o processo de formação docente foi entendido pela autora deste trabalho como a constante busca pelo aperfeiçoamento, uma vez

que não existe um segredo universal para uma aula perfeita. E sendo assim, a utilização de adaptações puderam ajudar a esta professora em formação inicial a não só ajudar futuros professores a desenvolver uma prática docente reflexiva, mas a aperfeiçoar a sua própria prática para lidar com as mais diversas situações de sala de aula.

Diante dos objetivos alcançados neste trabalho, voltamos a reafirmar a importância das leituras teóricas para o processo de entendimento e aplicação de MDs, pois estes podem permitir que o professor em formação inicial possa aperfeiçoar diariamente sua prática docente. Reafirmamos também, a importância de uma prática docente pautada na reflexão da ação de ensinar e colocar os alunos como centro do processo de aprendizagem, ajudando os mesmos a se tornarem sujeitos ativos da construção do seu conhecimento. Para os futuros professores deste curso de extensão, sugerimos que a chave para este curso é ajudar o aluno a entender o processo de ensino e aprendizagem se pautando em questionamentos constantes; as perguntas podem ser o meio no qual enxergaremos as necessidades que determinados alunos e/ou grupos precisam para tornassem sujeitos ativos. Como professores em formação inicial, lidando também com futuros professores, é importante que possamos apresentar outras perspectivas para os alunos cursistas, que em sua maioria podem ter uma experiência pautada no ensino ao qual apenas o professor era detentor de conhecimento. Como a sociedade se modifica com o passar do tempo, as formas de ensino precisam ser revistas para que os nossos alunos possam ter uma perspectiva de aprendizagem mais positiva.

REFERÊNCIAS

BONINI, Adair. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (ORGS). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 33 – 42.

BRITO, Marília Bezerra Cacho; SOARES, Maria das Neves. **Projeto do Curso de Extensão em Língua Inglesa – Relatório 2017.2**. Campina Grande: UEPB, 2018.

BROOK, Mark. **Developing the Reflective Practice Capabilities of Pre-Service Trainees in TESOL through Online Means**. Nacional University of Singapore, 2014. p. 50 – 60.

CÂMARA, Naiá Sadi. **Análise comparativa entre o livro didático e a apostila**. Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa. Uberlândia MG: EDUFU, 2012. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/20147/07/volume_2_artigo_239.pdf>. Acesso em: 21 Abr. 2019.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (ORGS). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 361 – 374.

CORRÊA, Edison José (org.). **Extensão Universitária: organização e sistematização**. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Coordenação Nacional do FORPROEX. Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. 2007. **Material didático e prática docente**. In: I Encontro IberoAmericano de Educação, 2007, Alcalá de Henares I Encontro IberoAmericano de Educação. Alcalá de Henares, 2006. 2: 1-9.

GIL, Glória. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (ORGS). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 123-144.

LARSEN-FREEMAN, Diane; ANDERSON, Marti. **Techniques & Principles in Language Teaching**. United Kingdom: Oxford University Press. 3ª ed. p. 197-216.

LEFFA, Vilson J. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (ORGS). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 375-385.

MAGNO E SILVA, Walkyria. **Livros Didáticos: Fomentadores ou inibidores da autonomização?** In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (org.). *O Livro Didático de Língua Inglesa: Múltiplas Perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 57-78.

MARINHO, Amanda Pereira de; SILVA, Luiz Eduardo Santos da; Macedo, Técio Oliveira. **The importance of working with Didactic Sequences (DS): the formation of reflective teachers and the process of making them critically.** In: Encontro Paraibano dos Estudantes de Letras, 2. 2018. Anais. Campina Grande: EDUEPB, 2018, p. 1.

OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia Menezes. **História do Material Didático de Língua Inglesa no Brasil.** In: _____ DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (org.). O Livro Didático de Língua Inglesa: Múltiplas Perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 17-56.

PERRENOUD, Philippe. **Saber Refletir sobre a própria prática: Objetivo Central da Formação dos Professores?** In: _____ A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica; tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 47 -70.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva entre a Razão Pedagógica e a Análise do Trabalho: Aberturas.** In: _____ A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica; tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 211 –216.

RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (ORGS). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 19 – 32.

SEMPOWICZ, Tracey; HUDSON, Peter. **Mentoring pre-service teachers' reflective practices towards producing teaching outcomes.** International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring. Vol. 10, No 2, 2012. p. 52 – 64.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/0B7sJY48_pHtbSzhWZVFyMEt6QWs>. Acesso em: 15 de Abr. de 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2724102/mod_resource/content/1/Saberes%20docentes%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20profissional.pdf>. Acesso em: 10 de Mar. de 2019.

WILLIS, Jane. **A Framework for Tasked-Based Learning.** Universidade de Michigan: Longman, 1996.

ANEXO 1:

Planejamento do primeiro mês de aulas

CLASSES OF 1st MONTH

GENERAL PLANNING

DATE	OBJECTIVE	THEME/TG/TASK	GRAMMAR	THEORY
August (4 classes)	-Lead students to talk about their academic life through the use of (in)direct speech and some modals including this experience lived by Brazilian students in foreign universities	-Student's Academic Life: responsibility and autonomy -Video -Creative task	1) Modals 2) (In)direct Speech	1) Teacher Trainee's Autonomy ²

DETAILED PLANNING

Class	Sub-theme/Objective	TG/Grammar	Tasks
1st 7th	-My routine at university -Lead students to talk about their routine at university as undergraduate students	-Produce: Speech -Use: Autobiography -Modal (ability, permission); Direct Speech	-Sharing personal experience (talking about your own routine at university - what you are (not) able/allowed to do)
2nd 14th	-Academic Autonomy and Experiences in foreign universities -Provide students the chance to know about Brazilian undergraduate students' experiences in foreign universities and their autonomy	-Produce: Mind Map -Use: Interview -Modals (advice, necessity, obligation); Indirect Speech	-Listing (student's academic reality with someone who studied in a foreign university)
3rd 21st	- Cause and Effect: lack of responsibility in academic life and its results -Give students the opportunity to solve an academic problem	-Produce: Requirement Form -Use: Video -Modals (possibility, probability), (In)direct Speech,	-Problem solving (students have an academic problem and need to fill in a requirement form to ask the coordinator a solution)
4th	-Guide students to produce a short video, through which they will present their point of view about responsibility and autonomy of undergraduate students.	-Produce: Video -Review	-Creative task (production of a video about undergraduate student's responsibility and autonomy)

² MAGNO e SILVA, Valkyria. Autonomia no Ensino e Aprendizagem de Línguas. Moara: Revista da Pós-Graduação de Letras da UFPA. Belém, No. 20, p. 73-81, Jul/Dez, 2005. VAZQUEZ, Borja M. Teacher Development for Autonomy: an exploratory review of language teacher education for learner and teacher autonomy. In: Innovation in Language Learning and Teaching. 29 Sep 2016. <http://dx.doi.org/10.1080/17501229.2016.1235171>.

ANEXO 2:

Procedimentos da primeira aula do mês 1

1st MONTH - 1st Class

Theme: Facts about my routine at university

Objective:

-Lead students to talk about facts related to their routines at university as undergraduate students making use of modals to express permissions and abilities in the academic field.

Text Genre:

-Use: Video (routine at university)

-Produce: Speech

Grammar:

-Direct speech and modals (ability-can; permission- may)

Task:

-Sharing personal experience (talking about your own routine at university - what you are (not) able/allowed to do)

Didactic Resources:

-Video, activities, whiteboard, board marker

Pre-task

they spent 20 min

1st (10 min) The class starts with students receiving a piece of paper with a number and the following words: name, hometown, physical/intellectual ability. According to order of the numbers they are supposed to talk about themselves (based on the items) and say an ability they have. To serve as example, the teacher (the number '0') is the 1st person to start. If the group of students have more than 10 students, teacher explains they must summarize their speech, such as: *I'm ... , I live in ... , I can ...*

2nd (10min) In the sequence he video is played <https://www.youtube.com/watch?v=zYjiIx09IAM> , through which an undergraduate student presents her routine at university. Students are supposed to pay attention and after tell a classmate one situation that is different and one which is similar to their routine at UEPB. After, they can socialize among the whole group.

Language Focus

1st (20 min) Still based on the video (play only from 0:00 till 1:00), students receive a piece of paper which contains some sentences (teacher gives them time to read all sentences). They are supposed to write 'T' for true or 'F' for false. After they are supposed not only to identify if the sentences express ability or permission but also to specify which verb denotes these ideas. The correction of this activity must be done collectively, through which everybody takes part giving their opinion. Teacher writes on the board the right answer. See the activity below.

Activity 1

01. Use T for true and F for false statements, based on the video you are going to watch.

(T) The girl can communicate herself with competence.

(T) Students can use the multimedia lab during the communicative competence classes.

(T) She can use the computer in the laboratory of multimedia.

(F) Students cannot rest during the 5-minute break.

(F) In the library, students can't check their e-mails.

() Students can only read books in the library.

02. Now, you are supposed to choose the best option which refers to the ideas expressed in the sentences from question 01:

- a) advice and possibility b) ability and permission c) probability and ability
 d) ability and obligation e) permission and prohibition
 -Justify your choice by presenting the verb responsible for this idea. _____

03. Finally, students are supposed to write on their conclusion about the modal *can* on their notebooks. See the model below. *(each one write one) or together*

2nd (20 min) In the sequence, students receive 4 suggestions to produce sentences making use of the modal verbs which expresses permission and ability (at this moment teacher does not discuss openly with them about *may*). To help students, teacher presents the example:

Teacher's Example



Ask your English teachers to go to the bathroom.

Possible answer: Teacher may I go to the bathroom?

4 Suggestions

- a) Ask your classmate to lend you his/her English dictionary. (possible answer: interrogative with can/permission)
 b) Tell your English teacher that you know how to speak English in a basic/intermediate level. (possible answer: affirmative with can/ability)
 c) Ask your coordinator if you have the permission to miss class during 15 days. (possible answer: interrogative with may/permission)
 d) Tell your classmate you don't have the coordinator's permission to miss class for 15 days. (possible answer: negative may/permission)
 e) Tell your classmate you don't know how to write an academic article yet. (possible answer: negative with can/ability).

Based on students' answers, the whole group make a discussion about the difference between using *may* and *can* for permission. → *ask individually and discuss with the whole group*

3rd (20 min) Now students receive pictures from the building of their university and based on them they have to produce sentences using *can* and *may*. They have to socialize their sentences and explain the use of the model inserted. See the pictures below:



Finally, students produce their conclusion about *can* and *may* collectively with the teacher.

4th (20 min) To study the Direct Speech, the video is played again and students are asked to pay attention to what the girl *can/cannot* do. At the end of the video, they are supposed to follow the teacher's example: 'The girl said: I can use my e-mail at the library.' So, based on this idea students are suggested to follow the example of the structure 'She said: ...' and

produce sentences about the girl. To conclude this study, teacher discusses with them about the use and function of 'Direct Speech'. Finally, they are supposed to produce their conclusion.

Task Cycle

too much time?

1st (1 hour) For the task moment students are informed that a group of British undergraduate students will visit them this afternoon and they are supposed to make a speech about facts related to their routine at university for these British group. For this, they will have a time to structure their speech and after they will have to present to the whole group (during each presentation their classmates take notes of any details they want). For this production students have to use Direct Speech and Modals. At the end, when everybody finishes, each student will choose a classmate speech to explain to the whole group the grammar topics (s)he used. See the example below with two imaginary students' speech.

Student A - speech

correct speech - participation

The facts related to my routine at university are several. We have a short break after the 1st class, and then I may go to the bathroom as I have the professor's permission. Sometimes, when we ask: May I go out? Some professors do not permit. So, it's difficult to deal with this kind of person. Nowadays I can read some English books. I can take them at our library. It's not comfortable, but it is the only one we have.

Student B - speech

At university I can use the computer lab. I didn't know there was a lab computer, but the coordinator informed me in 2017.1. When I enter it I ask the woman that works there: May I come in? As it's a polite way to speak to the stuff. In this place I can access every sites and I can make research. As I have an intermediate level of English, I can research in English sites. I cannot write complex academic articles, but I am learning.

-For teacher: see the example of Student A explaining Student B's speech:

"I notice student B used the modal 'can' to express ability. (S)he said: I can research. (S)he also used the direct speech to talk about formal permission with 'may'. (S)he said: May I come in?"

Homework

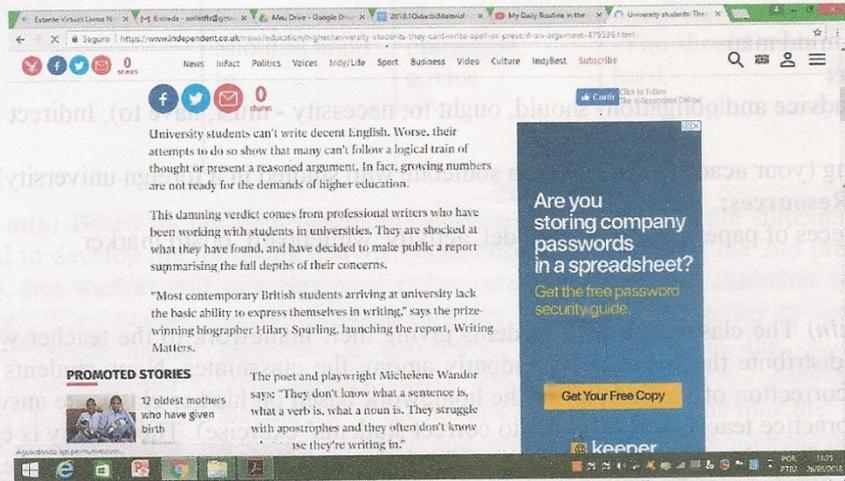
- 1) Research about verbs which express necessity, obligation and advice (form, use and function).
- 2) Read the academic text about autonomy³.
- 3) Answer the activity below. *following*

³ Reference:

Activity (Entregar)

Read the text below to do this activity.

University students: They can't write, spell or present an argument
 No, these aren't university rejects, but students at prestigious establishments. Poets and authors are blowing the whistle on the scandal of a generation that lacks the basic skills to study for a degree. Hilary Wilce reports



<https://www.independent.co.uk/news/education/higher/university-students-they-cant-write-spell-or-present-an-argument-479536.html>

02. Based on the text, answer the questions:

- a) What is the text about? Tell your opinion.
- b) What kind of text genre is this?
- c) In the sentence "University students can't write decent English", what's the function of the modal? Justify your answer.
- d) Comparing the reality of the text and the undergraduate students from your course, is there any similarity or not? Comment about it.
- e) How do you consider your English writing ability? Justify your answer using the modal *can*.

03. Based on your research about necessity, obligation and advice, imagine you are talking to these students (from the text). Give them advice, talk to them about obligation and inform them about the necessity they have to get a better level of English. Write, at least, one sentence with each modal.

- a) necessity: _____
- b) advice: _____
- c) obligation: _____

OBS:

Video Class for modals

-Ability: <https://www.youtube.com/watch?v=TqES1mwxjpl>

-Permission: <https://www.youtube.com/watch?v=AEd2oRRAThw>

ANEXO 3:

Procedimentos da última aula do mês 1

1st MONTH - 4th Class

Theme: Cause and Effect: lack of responsibility in academic life

Objective:
-Guide students to produce an academic micro round table.

Text Genre:
-Use: theoretical text
-Produce: micro round table

Grammar:
-All modal verbs studied: ability, permission, probability, possibility, necessity, advice and obligation

Task:
-Creative task

Didactic Resources:
-Papers, Kahoot

Pre-task ± 20 → most of them did not do.

1st (15 min) Students starts the class correcting orally the 1st part of the homework with the supervision of the teacher (about academic round table). ± 15

2nd (20 min) They will review the modals by playing the Kahoot game produced by them. only 2 did (join groups) they did not read theory

Development of the task, planning and record

3rd (1 hour) Students are instructed to produce a micro round table, through which, making use of the modals studied during this month and based on the academic article about undergraduate student's autonomy (MAGNO e SILVA, 2003), they will present their point of view about autonomy and responsibility of undergraduate students. If there are many students, the round tables will be composed by 4 participants. Students must be informed they will present their round table in the auditorium for the other classmates. Each round table will last about 10 minutes of presentation and all participants have to speak. They are said the task will be recorded developed in will last about 50 min

4th (50 min) The presentation will be in the auditorium, recorded by the teacher, attended by other students. no point

5th (10 min) Students receive the explanation that now they have to tell the others how they produced the micro round table (the procedures, decisions, discoveries, options etc). → They spent 15m

6th (20 min) In this phase, students are supposed to present their record. Remember this record can be done orally or written and it is not necessary to be presented by everyone if the time is not enough. Teacher can raffle some of them to present. give time so they can discuss? → They were saying the same things.

Homework

- 1) Look for a professor/teacher and make the following question in English (the person must answer in English): Who/what influenced your choice for this profession?
- 2) Research about the forms of Present Perfect. (af., neg., int.). See the link in OBS.
- 3) Study about phrasal verbs (through the video in OBS) and produce a table like the one below based on the explanation of the teacher in the video. After, research: why do we need to study phrasal verbs?

Phrasal Verb	Basic Meaning	Abstract Meaning
Up <i>Send to the group board</i>	1) movement through space up ex. pick up, go up, break up	1) great quantity of (speak up) 2) something is improving (dress up) 3) ready/prepared for action (set up, warm up) 4) making something visible (bring up, come up, go up, look up, read up) 5) complete/empty a vessel (fill up, eat up, use up)
Down	1) movement through space down (move down, put down, fall down)	1) reducing quantity (calm down, cut down) 2) deteriorating/negative situation (break down, let someone down)
On	1) contact between 2 surfaces (put on clothes, hold on something)	1) support (depend on somebody) 2) causing an effect (sit on something, switch on light, cheer someone on) 3) movement through time/ continue (carry on (continue), think on (reflect)) 4) capturing, attacking something (pick on)
Off	1) losing the contact between 2 things (come off, see off)	1) moving away from a current condition/ improvement of a situation (be better off) 2) maintaining distance (cut off)
In	1) external object inside a container = stay in, put in,	1) putting things in mind (take in) 2) adding (join in) 3) being inside a container (keep in touch)
Out	1) something is not in the container = go out	1) making something longer (stretch out) 2) absence of (sell out, run out) 3) preventing something to get into a container (block out, cross out) 4) out of the vision/knowledge as you have to know (find out)

OBS:

Video classes about:

-Present Perfect Form (till 10:00) : <https://www.youtube.com/watch?v=vLIJ9GfpuFc>

-Phrasal Verbs: <https://www.youtube.com/watch?v=k1uduN-i8R0>