



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

ROZILDA GONDIM DA SILVA NETA

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DE UM CONTO LITERÁRIO:
DESAFIOS DE UM PROJETO DO PIBID COM ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

CAMPINA GRANDE – PB

2014

ROZILDA GONDIM DA SILVA NETA

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DE UM CONTO LITERÁRIO:
DESAFIOS DE UM PROJETO DO PIBID COM ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

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

Orientadora: Ma. Telma Sueli Farias Ferreira.

CAMPINA GRANDE- PB

2014

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

S586e Silva Neta, Rozilda Gondim da
O ensino de língua inglesa através de um conto literário
[manuscrito] : desafios de um projeto do Pibid com alunos do
ensino fundamental de uma escola pública / Rozilda Gondim da
Silva Neta. - 2014.
84 p. : il.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.
"Orientação: Profa. Ma. Telma Sueli Farias Ferreira,
Departamento de Letras e Artes".

1. Ensino de Língua Inglesa 2. Gêneros Textuais 3. Conto
Literário 4. Ensino Fundamental I. Título.

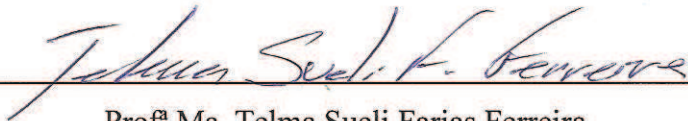
21. ed. CDD 372.652

ROZILDA GONDIM DA SILVA NETA

O ENSINO DE LI ATRAVÉS DE UM CONTO LITERÁRIO: DESAFIOS DE UM PROJETO DO PIBID COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Aprovado em: 02 de dezembro de 2014.

BANCA EXAMINADORA:




Prof^ª Ma. Telma Sueli Farias Ferreira

(orientadora)



Prof^ª. Ma. Karyne Soares Duarte Silveira

(examinadora)



Prof. Esp. Thiago Rodrigo de Almeida Cunha

(examinador)

9,5

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço ao Deus Todo Poderoso que me deu forças para chegar até aqui e concluir mais uma etapa da minha vida, pois sei que sem Ele, eu nada teria alcançado.

À minha família, que esteve presente em todos os momentos da minha caminhada e me apoiaram sempre, em tudo que foi necessário, para que eu realizasse esse sonho, o qual eu tenho certeza que o sonharam comigo, a vocês, Dezireé Gondim e Clércio Gondim, meus amados pais, todo o meu amor e gratidão, e aos meus irmãos, Clércio Jr. e Lindemberg, que tanto amo.

À minha orientadora, Prof^a. Ma. Telma Sueli Farias Ferreira, a quem eu admiro muito e por quem tenho um enorme carinho, fostes fundamental na minha formação acadêmica e como pessoa, pois tenho certeza que com seu apoio, carinho, dedicação e ensinamentos me tornei alguém melhor, tanto como pessoa quanto como profissional, a você, a minha eterna admiração, afeto e gratidão por sua dedicação e orientação, pois em ti encontrei não apenas uma orientadora, mas um exemplo a ser seguido, uma amiga e uma mãe.

À Prof^a. Ma. Karyne Soares, que com suas palavras acolhedoras e motivadoras me ajudou a seguir em frente na minha caminhada acadêmica e acreditou na minha capacidade, saiba que te admiro demais e que levarei você no meu coração com muito carinho, para sempre.

À minha amiga Laysa Tuana Ferreira, que durante esses anos de graduação se tornou uma irmã para mim, que me apoiou e esteve do meu lado em todos os momentos, bons e ruins, de trabalhos e provas, nos momentos de desespero e de alegria, por você tenho um enorme carinho e estarás sempre no meu coração.

Por fim, agradeço a todos os meus professores, que contribuíram para minha formação acadêmica, que tanto me ensinaram e que acreditaram em mim, mesmo que os tenha encontrado em sala de aula, uns mais do que outros, mas a vocês, meus queridos professores e mestres do curso de Letras – Língua Inglesa da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), da qual me orgulho de ter sido aluna, minha eterna admiração, gratidão e carinho, pois foram vocês que me inspiraram a ser o que eu sou hoje. Meus sinceros agradecimentos a todos vocês, pelos momentos de riso, de alegrias e tristezas, de apoio nos momentos de desespero e de realizações, de aprendizado e crescimento, sem vocês nada disso teria sido possível.

RESUMO

Ao considerarmos a realidade escolar pública no Brasil, sabe-se que inúmeras dificuldades são enfrentadas por professores de Língua Inglesa (LI) referente a propostas de ensino que objetivem o desenvolvimento de habilidades linguísticas e produções de gêneros textuais que geralmente não são trabalhadas devido a determinados fatores, quais sejam: carga horária reservada para o ensino de LI reduzida; salas superlotadas e falta de preparação de alguns professores para desenvolver trabalhos inovadores. Ademais, em alguns casos, o ensino da literatura visando à produção de gêneros textuais não faz parte do planejamento de ensino de LI de alguns professores. Partindo disto, tendo como base alguns desafios vivenciados durante a aplicação de um projeto realizado por graduandos do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) em uma turma de ensino fundamental II, desenvolvemos esta pesquisa caracterizada como um estudo de caso com o objetivo geral de investigar sobre os fatores que influenciam no trabalho docente baseado em gêneros textuais (conto literário e peça teatral de fantoches) com apoio de uma Sequência Didática (SD), em uma turma de ensino fundamental de uma escola pública localizada no município de CG/PB. Para alcançar o nosso objetivo de pesquisa, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: (i) identificar quais fatores interferem no trabalho docente com base na produção de gêneros textuais em LI; (ii) avaliar de que forma ocorre essa interferência; e (iii) classificar de que forma esses fatores interferem neste processo, seja positiva ou negativamente. Como aporte epistemológico, versamos sobre teorias relacionadas: (i) aos gêneros textuais com os PCNs (BRASIL, 1998) do ensino fundamental e Celani (2009); (ii) à proposta de ensino-aprendizagem de LI por meio de gêneros textuais através da SD com Dolz *et.al* (2004), Fiorin (2006), Pinto (2007), Marchuschi (2008) e Beato-Canato e Cristóvão (2012); (iii) à proposição do ensino de LI através de textos literários na perspectiva de produção de gêneros textuais segundo Aebbersold e Field (1997) e Batista (2012) e; (iv) aos fatores que devem ser considerados no processo de ensino- aprendizagem de LI e produção de gêneros textuais para Harmer (1983), Williams e Burden (1997) e Brown (2007). Em conclusão a esta pesquisa, verificamos três fatores que contribuem para dificultar o processo de ensino-aprendizagem da LI com gêneros textuais, quais sejam: faixa etária, motivação e nível linguístico. Devido a esta realidade, apresentamos resultados parcialmente positivos quanto ao ensino e aprendizagem dos conteúdos propostos, uma vez que alcançamos a produção de apenas um dos gêneros textuais objetivados no projeto.

Palavras-chave: Gêneros Textuais. PIBID. Língua Inglesa.

ABSTRACT

Considering the reality of the public school in Brazil, it is known that many difficulties are faced by teachers of English Language (EL) that refer to teaching proposals which aim at the development of language skills and productions of text genres which generally are not worked due to certain factors, such as: reduced workload reserved for teaching EL; overcrowded classrooms; and unable teachers to develop an innovative work. Moreover, in some cases, the teaching of literature aimed at the production of genres is not part of the planning of teaching EL by some teachers. Within this perspective, carried out by graduate fellows from Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) of Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) in Elementary Education based on some challenges experienced during the implementation of a project we developed this research aimed to investigate the factors that influence the English teaching work carried out with textual genres (short story and play with puppets) with the support of a Didactic Sequence (DS) in a class of Elementary Education from a public school located in the city of CG/PB. To achieve our research goals, we conducted our analysis based on the following specific objectives: (i) identify which factors interfere in the teaching work based on the production of textual genres in EL; (ii) evaluate how this interference occurs, and (iii) classify how these factors interfere in this process, either positively or negatively. As epistemological contribution, we rely on some theories referring to: (i) the textual genres with Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) of Elementary Education and Celani (2009); (ii) the process of teaching and learning EL with text genres through DS with Dolz *et.al* (2004), Fiorin (2006), Pinto (2007), Marchuschi (2008) and Beato-Canato and Christóvão (2012); (iii) the teaching of EL through literary texts from the perspective of production of text genres according to Aebersold and Field (1997) and Batista (2012); and (iv) the factors to be considered in the teaching-learning process of EL and production of text genres to Harmer (1983), Williams and Burden (1997) and Brown (2007). In conclusion to this study we identified three main factors that contributed, in a negative way, with the process of teaching and learning a text genre in EL, which are: age, motivation and language level. Due to this fact, we present partially positive results regarding the teaching and learning of the proposed contents, once we reached the production of only one of the text genres targeted in the project.

Key-words: Textual Genres. PIBID. English Language

LISTA DE FIGURAS

Figura - Esquema da Sequência Didática.....	22
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela - Tabela referente à equivalência da organização do ensino fundamental entre oito e nove anos	27
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro - Ilustração do perfil dos participantes	51
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico - Representação da quantidade de alunos por faixa etária	53
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1 O Ensino de LE nas Escolas Públicas e a Formação Docente Inicial de Professores de LI	14
2.2 O Processo de Ensino-Aprendizagem de LI através dos Gêneros Textuais por meio da SD	17
2.2.1 Os Gêneros Textuais.....	17
2.2.2 Proposta de Sequência Didática para os Gêneros Orais e Escritos	20
2.2.3 O Ensino de LI por meio da literatura	23
2.3 Fatores que Influenciam no Processo de Ensino-Aprendizagem de LI: produção (escrita e oral) de um gênero textual	26
2.3.1 As Séries Escolares do Ensino Fundamental e suas respectivas Faixas Etárias.....	27
2.3.2 Motivação Intrínseca e Extrínseca.....	29
3. METODOLOGIA	34
4. ANÁLISE DOS DADOS	36
4.1 Investigação acerca do projeto	36
4.1.1 Produção da SD	36
4.1.2 Aplicação do projeto.....	42
4.1.2.1 Primeiro módulo	43
4.1.2.2 Segundo Módulo	46
4.2 Um olhar investigativo sobre a turma	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	60
APÊNDICE A: Sequência Didática	62
APÊNDICE B: Questionário	77
ANEXO 1: Respostas do questionário	78
ANEXO 2: Produção final em LI da adaptação do conto para peça teatral de fantoches.....	81

INTRODUÇÃO

As dificuldades enfrentadas em relação ao ensino da Língua Inglesa (LI) no Brasil são inúmeras, principalmente em escolas públicas, onde a desvalorização da disciplina e dos professores muitas vezes impedem que esta seja bem trabalhada e que seja possível a realização de projetos que possibilitem uma proposta de ensino diferenciada que objetiva não só a compreensão de gêneros textuais¹ como também a produção do mesmo pelos alunos.

É sabido que nas aulas de LI em escolas públicas, os gêneros textuais, quando utilizados, são trabalhados apenas para aprimorar a prática de compreensão textual e a apreensão de vocabulário. Desta forma, o aluno não apreende as características de um gênero, em qual situação utilizá-lo e nem tão pouco como produzi-lo. Sabe-se também que nem todas as escolas seguem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs- BRASIL, 1998), cuja proposta de ensino é voltada para um trabalho diferenciado com gêneros textuais. Além disso, alguns professores do idioma ainda não aceitaram essa proposta devido ao fato de optarem por planejar suas aulas com base apenas em um livro didático e nas propostas que ele apresenta, o que em alguns casos, ocorre por exigência da própria escola. Como consequência dessa realidade, os estudantes apresentam certa resistência em relação à aprendizagem desse idioma por não perceberem o motivo desse processo.

Além desses fatores, que na maioria das vezes são considerados convencionais, alguns outros podem interferir no processo de ensino-aprendizagem de LI em referência ao trabalho de produção de gêneros textuais, a saber: a faixa etária em que o aluno se encontra em determinada série e o nível de motivação e interesse que ele possui. Porém, em determinadas situações eles não são considerados pelo professor, visto que o mais recorrente é atribuir a falta de êxito do aluno a ele mesmo.

Dentro dessa perspectiva, após a realização de um projeto promovido por graduandos de Letras-Inglês vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), realizado em uma escola pública na cidade de Campina Grande/PB com alunos de ensino fundamental II, cujo objetivo era a produção oral e escrita de um gênero textual (adaptação de um conto para apresentação com teatro de fantoches), constatamos alguns desafios que um professor de LI pode enfrentar em relação ao trabalho de produção de um gênero textual (oral e escrito).

¹Existem várias nomenclaturas atribuídas aos gêneros textuais. Na perspectiva bakhtiniana, eles são chamados de gêneros do discurso ou gêneros discursivos, enquanto Marcuschi (2008) os nomeia como gêneros textuais. Embora essas expressões possam ser usadas para indicar o mesmo objeto, optamos por utilizar nesta pesquisa apenas a nomenclatura gêneros textuais.

Conforme esses desafios, lançamos as seguintes perguntas:

1. Quais fatores influenciam no resultado do processo de ensino-aprendizagem da LI quanto ao trabalho com os gêneros textuais, conto literário e peça teatral de fantoches?
2. De que forma esses fatores interferem no resultado do trabalho desenvolvido a partir dos gêneros textuais (oral e escrito)?

Diante desses questionamentos, indicamos que o objetivo geral desta pesquisa é investigar sobre os fatores que influenciam no resultado do processo de ensino-aprendizagem da LI por meio dos gêneros textuais (conto literário e peça teatral de fantoches) com uma Sequência Didática (SD), em uma turma de ensino fundamental de escola pública. E como objetivos específicos, pretendemos:

- (i) identificar quais são os fatores que influenciam no trabalho docente referente ao ensino de LI por meio da produção dos gêneros textuais;
- (ii) avaliar de que forma esses fatores interferem nessa prática; e
- (iii) classificar a interferência, se positiva ou negativa, desses fatores no processo de produção textual dos alunos.

Em referência aos nossos dois questionamentos e ao objetivo geral da pesquisa, apontamos como hipótese a ideia de que os resultados da aplicação de uma proposta de trabalho com a LI, através de gêneros textuais, são positivos. Contudo, temos que considerar a possibilidade de haver algumas interferências originárias do próprio contexto escolar e de alguns fatores pessoais associados aos alunos que contribuem para dificultar a execução dessa proposta.

Em conformidade com nossas experiências na aplicação da proposta de trabalho com gênero textual, acreditamos que há vários fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem de um gênero textual na LI. Entretanto, considerando contextos específicos de escolas públicas indicamos que alguns desses fatores podem estar diretamente relacionados aos alunos como resultados da faixa etária que eles apresentam.

Especificamente em escolas públicas, as diferenças de faixa etária em determinados contextos pode ser a razão para a desmotivação no processo de aprendizagem e produção de um gênero textual em LI. Portanto, partimos da inquietação em analisar esses fatores como faixa etária e motivação, uma vez que podem interferir nessa prática docente, assim como influenciá-la, seja de forma positiva ou negativa, quanto ao ensino inovador de LI pautado na utilização e produção de gêneros textuais, cujo propósito é ressaltar a sua função social e importância para a comunicação humana, visto que são instrumentos de materialização da linguagem, através dos quais circulam as trocas de relações e informações.

Conforme o exposto, versaremos sobre teorias relacionadas às: (i) prescrições dos PCNs (1998) do ensino fundamental no tocante ao ensino de LI em escolas públicas pautado em gêneros textuais, juntamente com Celani (2009); (ii) proposta de ensino-aprendizagem de LI visando a produção de gêneros textuais cujo processo tem como suporte metodológico a SD à luz de Dolz *et.al* (2004), Fiorin (2006), Pinto (2007), Marchuschi (2008) e Beato-Canato e Cristóvão (2012); (iii) proposição do ensino de LI através de textos literários na perspectiva de produção de gêneros textuais segundo Aebersold e Field (1997) e Batista (2012); e (iv) fatores que devem ser considerados no processo de ensino- aprendizagem de LI e produção de gêneros textuais devido à influência que podem exercer sobre tal trabalho tendo como embasamento as teorias de Harmer (1983), Williams e Burden (1997) e Brown (2007).

Para uma melhor compreensão desta pesquisa, a mesma encontra-se dividida em: (i) fundamentação teórica; (ii) metodologia; (iii) análise dos dados; e (v) conclusão.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção tem como objetivo fundamentar teoricamente nossa análise, que versa sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI em escolas públicas. Para tanto, a mesma encontra-se dividida em quatro momentos, quais sejam: (i) o ensino de Língua Estrangeira (LE) nas escolas públicas, com base nos PCNEF (1998) e Celani (2009); (ii) o processo de ensino-aprendizagem de LI através dos gêneros textuais (orais e escritos) pautado na proposta de SD com Dolz *et al.* (2004), Fiorin (2006), Pinto (2007), Marchuschi (2008) e Beato-Canato e Cristóvão (2012), (iii) o ensino de LI e produção de gêneros textuais através da literatura com base nas teorias de Aebersold e Field (1997) e Batista (2012); e (iv) alguns fatores que influenciam o processo de ensino e aprendizagem de LI quanto à produção escrita/oral de um gênero textual, com base em Harmer (1983), Williams e Burden (1997) e Brown (2007).

2.1 O Ensino de LE nas Escolas Públicas e a Formação Docente Inicial de Professores de LI

O ensino de LE em escolas públicas é trazido em alguns documentos de forma diferenciada da que presenciamos na realidade de tal contexto. Estas prescrições, que servem de base para a prática docente, exigem habilidades específicas provindas do professor para que a proposta de ensino desta disciplina seja alcançada de forma eficiente.

A princípio, os PCNEF (BRASIL,1998) discorrem, dentre vários tópicos, sobre a realidade que vivenciamos no trato ao ensino de LE, em nosso caso LI, em que a maioria das escolas públicas apresenta vários problemas, tais quais: carga horária reduzida, salas superlotadas, desvalorização da disciplina, dentre outros, fatores estes que certamente impedem a aprendizagem das quatro habilidades dessa língua, como podemos constatar quando esse documento indica:

Sabe-se que na aprendizagem de uma língua estrangeira, fatores como quantidade, intensidade e continuidade de exposição à língua são determinantes no nível de competência desenvolvido e na rapidez com que as metas possam ser atingidas. A administração e a organização do ensino de Língua Estrangeira, no entanto, são inadequadas em relação àqueles aspectos. O número de horas dedicadas à Língua Estrangeira é reduzido, raramente ultrapassando duas horas semanais; a carga horária total, por sua vez, também é reduzida; a alocação da disciplina muitas vezes está em horários menos privilegiados etc (*op.cit.*, p.66).

Por essas razões, o processo de ensino-aprendizagem de LI tem se limitado ao desenvolvimento das habilidades de leitura e de compreensão de gêneros textuais, e em alguns casos, há também o trabalho da habilidade escrita, o que contribui para a ausência da prática da habilidade oral. Ainda com base nesse documento, o quadro atual do Ensino de LE no Brasil mostra que a maioria das propostas de ensino dessa disciplina é voltada apenas para o ensino da leitura (BRASIL, 1998, p.38).

Segundo o referido documento:

Para ser um participante atuante é preciso ser capaz de se comunicar. E ser capaz de se comunicar não apenas na língua materna, mas também em uma ou mais línguas estrangeiras. O desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso à sociedade da informação (*op.cit.*).

Dentro dessa perspectiva, espera-se que o aluno seja preparado no trato da habilidade de comunicação, seja oral ou escrita, em uma LE, uma vez que tal competência é considerada essencial para o acesso à sociedade. Porém, devido às condições já apresentadas no parágrafo anterior, o ensino de LE é prejudicado no que se refere ao trabalho de desenvolvimento de todas as habilidades linguísticas.

Além da inclusão em uma sociedade em que a LE tem feito parte através dos meios de comunicação e informação, seu ensino em escolas públicas, segundo os PCNEF (BRASIL, 1998) pode trazer benefícios aos alunos como: aumentar o conhecimento a respeito de sua língua materna ao fazer comparações entre elas; permitir que o aluno, ao se envolver nos processos de construção de significado da língua, constitua-se um cidadão discursivo no uso de uma língua estrangeira, entre outros (*op.cit.*, p.28-29).

De acordo com a realidade do ensino de LI nas escolas públicas, na maioria das vezes, a compreensão dos docentes quanto à linguagem como prática social, como possibilidade de expressão e compreensão de opiniões, valores, sentimentos e informações, seja de forma oral ou escrita, implicam em um ensino repetitivo de vocabulário e estruturas gramaticais que gera o desinteresse do aluno pela aprendizagem da língua estrangeira. Conforme afirma Celani (2009), isto ocorre devido à falta de uma educação continuada que proporcione uma melhor qualidade de formação para os professores para que o “melhor método”, cujo ensino é baseado em gramática e tradução, seja revertido.

Como proposta de modificação desse ensino tradicional, os PCNEF sugerem que o aluno seja posto em situações de aprendizagem, desde o início das séries em que o mesmo

passa a ter contato com a LE, que possibilitem ao aluno confiar na sua própria capacidade de aprender e utilizar o idioma, voltadas para temas de seu interesse para que o mesmo perceba sentido no processo de aprendizagem da língua e se relacione com seus colegas na execução das situações propostas pelo professor.

Conforme estas considerações, Celani (2009, p.2) indica que há uma necessidade de relacionar os conteúdos ministrados em LE às práticas sociais de leitura e escrita, pois a proposta de trabalho das quatro habilidades – ler, escrever, falar e compreender – era considerada elitista, excluindo, assim, o estudante da oportunidade de desenvolvimento dessas habilidades. Além disso, no contexto escolar no qual se encontra a maioria das escolas públicas brasileiras, não há a possibilidade de desenvolver e praticar a habilidade da fala e compreensão (referente a uma situação comunicativa oral) em uma turma com 50 alunos, dessa forma, a leitura e escrita se tornam habilidades essenciais às práticas sociais dentro do contexto escolar.

Diante do exposto, a questão do ensino de LI inicialmente perpassa pelo âmbito da formação docente. Dito de outra forma, faz-se necessário que os (futuros) professores conheçam a realidade de um ensino diferenciado, e esse conhecimento, na maioria das vezes, tem sua origem nos cursos de formação docente, especificamente nas licenciaturas. Entretanto, pesquisas apontam, segundo Pimenta e Lima (2004) e Celani (2009), que estes cursos não são suficientes para abarcar todo o conhecimento necessário para tornar o professor apto a realizar com sucesso sua prática.

Nesse contexto, o governo oferece programas que contribuem para a formação docente. Especificamente em relação ao professor em formação inicial, atualmente as universidades contemplam os cursos de licenciatura com o PIBID, cujo objetivo é preparar alunos graduandos no tocante à prática docente através da inserção em contextos escolares, de forma que os mesmos exerçam a função de professor e que aprimorem seu desempenho através da realização de projetos. Esse programa visa a realização de trabalhos que proporcionam aos alunos de escolas públicas, através dos bolsistas, a oportunidade de uma proposta de ensino diferenciado.

Dentro dessa perspectiva, o subprojeto do PIBID/UEPB Letras-Inglês parte do propósito de realizar um trabalho de ensino de LI de forma diferenciada e solucionar problemas recorrentes ao contexto de escolas públicas, dentre os quais citamos alguns, como: (i) dificuldade, por parte dos licenciandos, de vincular as teorias estudadas na universidade com as práticas docentes; (ii) ausência de compreensão, por parte dos licenciandos e dos professores, sobre a importância das sequências didáticas pautadas nos gêneros textuais; (iii)

pouca ênfase, por parte dos professores, na prática das habilidades de fala e escuta da LI; e (iv) dificuldade em planejar e efetuar práticas que estejam associadas ao lúdico.

Diante desta problemática, nossa prática em sala de aula quanto à aplicabilidade do projeto do PIBID teve como foco o trabalho com compreensão e produção textual (oral e escrita) em LI, numa perspectiva do desenvolvimento de habilidades linguísticas de forma contextualizada à realidade dos alunos, que permitisse aos alunos entender como ocorre tal compreensão oral e/ou escrita por meio de gêneros textuais.

Partindo dessas assertivas, trataremos a seguir desse processo de aprendizagem de uma LE, em nosso caso LI, tendo como embasamento os gêneros textuais e suas funções comunicativas no contexto social e escolar do aluno e a importância de uma proposta de trabalho pautado no desenvolvimento de habilidades linguísticas para compreensão e produção dos gêneros textuais.

2.2 O Processo de Ensino-Aprendizagem de LI através dos Gêneros Textuais por meio da SD

Nesse tópico discutiremos questões acerca do trabalho do professor de LI, tendo como base o ensino dos gêneros textuais por meio de SDs. Inicialmente apresentaremos teorias que versam sobre os gêneros textuais, mais especificamente sobre a importância do domínio deles, para que os sujeitos consigam participar comunicativamente das atividades desenvolvidas nas diferentes esferas sociais. Considerando que, a escola deve dar sua parcela de contribuição para que os alunos consigam ampliar o domínio dos vários gêneros textuais, e que os professores necessitam de instrumentos didáticos para desenvolver tal proposta, apresentamos posteriormente, as ideias que versam sobre as SDs.

2.2.1. Os Gêneros Textuais

Dentro da perspectiva bakhtiniana, Fiorin (2006) aponta a relação que há entre a linguagem e as atividades humana. Conforme esse teórico, o indivíduo age em várias esferas sociais por meio de comunicações interativas, e essas ações comunicativas implicam na produção e compreensão de enunciados que quando materializados se tornam os gêneros textuais. Sendo assim, o autor os define como:

[...] tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo. Falamos sempre por meio de gêneros no interior de uma dada esfera de atividade (FIORIN, 2006, p.61).

É necessário saber que cada gênero tem sua temática, sua estrutura e seu estilo que são resultantes das esferas de atividades nos quais são utilizados, porém a relatividade que há na sua estabilidade é delimitada por sua função comunicativa e pelos indivíduos que o falam. Os gêneros textuais servem, então, para estabelecer uma interconexão entre a linguagem e a vida social em uma determinada esfera de atividade, e através dos quais são estabelecidos os objetivos e finalidades específicas (*op.cit.*).

Além disso, deve-se considerar que os gêneros textuais são instrumentos de apreensão da realidade e devido aos diferentes modos de contemplá-la, novos gêneros são gerados como resultados de mudanças recorrentes ao meio social (*op.cit.*, p.69). Tais inovações fazem com que além do surgimento de novos gêneros textuais, haja uma transformação naqueles já existentes e por causa disso, existem hoje inúmeros deles que são provenientes da necessidade da ação humana de acordo com a sua realidade.

Cabe aqui mencionarmos que a falta de domínio de um determinado gênero textual é resultante da não convivência de um indivíduo em determinadas esferas. Para tanto, Fiorin (*op.cit.*) afirma que:

Mesmo que alguém domine bem uma língua, sentirá dificuldade de participar de uma determinada esfera de comunicação se não tiver controle do(s) gênero(s) que ela requer. A falta de domínio do gênero é a falta de vivência de determinadas atividades de certa esfera. Fala-se e escreve sempre por gêneros e, portanto, aprender a falar e a escrever é, antes de mais nada, aprender gêneros (*op.cit.*, p.69).

Conforme a ideia do autor, é relevante ter conhecimento dos aspectos linguísticos de sua língua, porém, além disso, a comunicação verbal efetivamente só ocorrerá caso o sujeito domine os gêneros textuais que circulam nas esferas sociais, e para que isso ocorra, é imprescindível que o indivíduo participe das atividades das diferentes esferas. Segundo Marcuschi (2008, p.154), este domínio remete tanto aos gêneros orais quanto escritos, uma vez que eles se manifestam por meio dessas duas habilidades. Entretanto, vale salientar que ambas visam realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.

Em referência ao contexto educacional, especificamente no âmbito escolar, os professores podem contribuir para que os alunos ampliem o domínio dos diversos gêneros, de forma que o aluno consiga compreender a função de cada um deles em determinada situação

de uso. Dito de outra forma, a escola é um espaço de aprendizagem e é através dele que os alunos têm a possibilidade de apreender diversos gêneros textuais que os ajudarão em sua formação tanto social quanto profissional. Entretanto, conforme Lopes-Rossi (2003) e Marcuschi (2008), ainda não se pode definir com exatidão qual o gênero mais adequado para a aplicabilidade na sala de aula de línguas, seja ele para a leitura ou para a prática da sua produção. Considerando essa realidade, cabe ao professor saber discernir qual o gênero textual mais apropriado para cada grupo de alunos.

Ainda em relação aos gêneros orais e escritos, especificamente, no trato ao ensino de LI pautado nessas duas habilidades linguísticas, é preciso que o professor² tenha consciência da distinção cognitiva entre elas, uma vez que aprender a falar é, conseqüentemente, aprender a estruturar enunciados, e aprender a escrever é dominar as exigências do gênero textual no que se referem a sua estrutura e aspectos lexicais (PINTO, 2007, p.48). Assim, segundo esse autor (*op.cit.*, p.49), ao interagir oralmente ou por escrito no contexto escolar, os alunos devem entender como o domínio de estruturas linguísticas, o conteúdo do texto e a organização da estrutura do gênero textual contribuem para que eles consigam efetivar a prática comunicativa interacional, não apenas no contexto de produção, mas também no de compreensão.

Tendo em vista que a linguagem atende tanto à função comunicativa quanto à cognitiva, uma vez que há uma estreita relação entre linguagem e cognição, convém que os aprendizes executem tarefas diversificadas nas quais os professores possam, a partir de trocas verbais em situações naturais, fornecer-lhes os instrumentos necessários a um comportamento discursivo consciente (*op.cit.*, p.50).

Partindo disto, é necessário que os professores, especificamente os de LI, concedam aos seus alunos a oportunidade de se apropriarem das características de diversos gêneros textuais, no que se refere à estrutura, conteúdo e uso da linguagem, através de situações próximas à realidade deles. Dito de outra forma, a utilização da linguagem através dos gêneros textuais, em seu próprio contexto, faz com que o aluno se familiarize com tais aspectos em uma dada situação comunicativa. E para que esse objetivo seja alcançado, Dolz *et al.* (2004) sugerem a proposta de desenvolver as habilidades linguístico-discursivas no trato ao trabalho com gêneros textuais por meio das sequências didáticas.

² Em nossa concepção de ensino de línguas, consideramos todos os professores, independentemente de qual seja sua disciplina, responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem de gêneros. Desta forma, justificamos nossa preferência textual por não especificar a área docente.

Desta forma, em progressão a este estudo, a abordagem que será apresentada a seguir refere-se à proposta dos referidos autores sobre a ferramenta de SD como base para o processo de ensino de LI através de gêneros orais e escritos.

2.2.2 Proposta de Sequência Didática para os Gêneros Orais e Escritos

Nesta seção, trataremos da definição de SD segundo Dolz *et.al* (2004) e Beato-Canato e Cristóvão (2012) e abordaremos sua relevância no tocante ao processo de ensino-aprendizagem de produção de gêneros textuais em LI. Para tanto, apresentaremos a definição dessa ferramenta didática, como também a organização para melhor compreendermos sua função nesse processo.

No contexto de ensino de línguas, conforme Lopes-Rossi (2003, p.79), alguns professores sentem dificuldades em realizar um trabalho de desenvolvimento da expressão oral e escrita através de gêneros textuais, pois além de haver uma escassez de gêneros discursivos aplicáveis ao ensino, os materiais didáticos apresentam propostas que não levam os alunos a se apropriarem das principais características de um gênero textual. Dentre alguns fatores que impedem essa prática podemos destacar a ausência de suportes didáticos que atendam a essa proposta. Mesmo considerando os livros didáticos, que na maioria das vezes, apresentam diversos gêneros textuais, eles podem não direcionar o professor a um trabalho consistente que ao final levem os alunos efetivamente a se apropriarem dos gêneros estudados, tanto na leitura como na produção. Desta forma, para que tais habilidades sejam desenvolvidas para fins de produção de um gênero, faz-se necessário que haja o amparo de um conjunto de atividades organizadas sistematicamente, o que é proposto por Dolz *et al.* (2004) e denominado de SD.

Em termos de teóricos nacionais, que abraçam essa proposta, Beato-Canato e Cristóvão (2012, p.34) desenvolvem estudos sobre a produção e avaliação de material didático partindo do conceito de que o texto é a base do ensino e é a partir dele que o sistema da língua deve ser estudado e compreendido. Para tanto, as autoras defendem que a SD é um recurso pedagógico voltado para a execução de atividades que proporcionam aos alunos a oportunidade de produção de um gênero textual e o desenvolvimento das capacidades de linguagem através desse processo. Dito de outra forma, a SD reúne as atividades que visam à aquisição de aptidões para a execução de um determinado gênero em uma dada situação interacionista sociodiscursiva.

Essa ferramenta didática tem papel fundamental no que diz respeito ao objetivo de ensinar os alunos a produzir um gênero textual específico, já que permite ao professor a organização de assuntos que são necessários a tal produção. Além disso, dependendo do gênero, possibilita que as quatro habilidades em LI sejam trabalhadas de forma que atendam a necessidade da efetivação do gênero proposto.

Como definição, Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p.82) indicam que a SD é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A forma de organização desse suporte oferece referências aos alunos através de textos que servem de inspiração no processo de produção, além disso, sua forma sistemática permite uma melhor compreensão de como as atividades devem ser organizadas de forma que possam suprir as necessidades que podem surgir durante esse processo em relação a aspectos estruturais, gramaticais e lexicais do gênero sugerido.

É importante salientar que a sistematização permite a distribuição das atividades que servem para desenvolvimento de aspectos necessários à produção e para o trabalho dos conteúdos que atingirão tal proposta. Dito de outra forma, a divisão modular de uma SD, além de proporcionar uma diferenciação no ensino, promove o desenvolvimento esquematizado do processo de ensino-aprendizagem que resulta na produção final de um gênero textual.

Assim, o objetivo do trabalho de ensino de uma língua com produção de gêneros textuais pautado na utilização de uma SD é realizar um estudo de texto que os alunos pouco ou nada conhecem, para que dessa forma eles se familiarizem e passem a utilizá-lo. Consoante Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004):

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento das suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (*op.cit.*, p.82).

Dentro dessa perspectiva, o professor tem um suporte no que se refere a aspectos importantes para a produção de gênero textual que remete a tópicos gramaticais, contextos de produção e modelo do gênero que será produzido, além das etapas que devem ser seguidas pelo professor em cada aula, de forma que atenda às necessidades de conhecimento dos alunos em relação ao gênero e sua produção. Todas estas atividades são propostas pelo esquema da SD, como indica a figura abaixo:

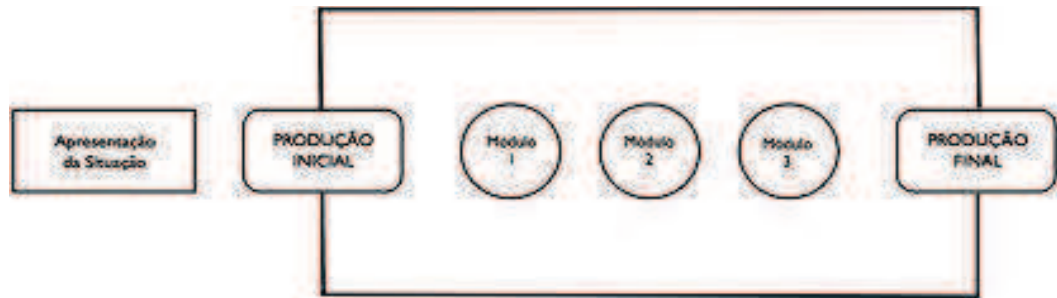


Figura: Esquema da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Conforme esse esquema, as etapas da SD visam orientar o professor na aplicação das atividades sistematizadas. Inicialmente, o momento de apresentação da situação remete à exposição do problema de comunicação, ou seja, o gênero textual que será produzido e a quem será direcionado, além da delimitação daqueles que serão participantes de tal processo.

Na sequência, temos a produção inicial que se refere à primeira escrita do gênero sugerido, feita pelos alunos, para que subsequentemente o professor possa se organizar e trabalhar nos módulos partindo das necessidades e dificuldades dos alunos detectadas na primeira produção e realizar adaptações conforme o necessário, uma vez que segundo Dolz *et.al* (2004, p.86), este momento de produção inicial tem papel regulador tanto para o professor quanto para os alunos.

Após a produção inicial, a SD apresenta módulos nos quais são trabalhados os problemas detectados na primeira produção para que os alunos sejam instruídos e recebam suporte necessário para a efetivação final do gênero textual proposto (*op.cit.*, p.87).

Conforme Dolz *et.al* (*op.cit.*, p.93), “a modularização é o princípio geral no uso das SDs”, cujo objetivo é realizar uma abordagem construtivista, interacionista e social a partir da organização de atividades intencionais e estruturadas de forma a atender às necessidades particulares dos aprendizes em questão. Decorrente disto, a organização modular da SD deve apresentar um caráter sequencial e não aleatório, em que umas atividades servem de base para a realização de outras.

Para tanto, os autores apresentam, a princípio, a diferenciação entre os gêneros que serão produzidos através da SD, sejam orais ou escritos. Quando se trata de um gênero textual escrito, Dolz *et.al* (*op.cit.*, p.94-95), afirmam que o texto escrito, por sua vez, apresenta a necessidade de ser relido, retrabalhado, revisto e reescrito e que, conseqüentemente, a SD permite a realização desse processo fazendo com que o aluno se conscientize de que aprender a escrever é aprender a reescrever.

De acordo com essas concepções, os módulos devem apresentar atividades que atendam: (i) uma perspectiva textual, ou seja, a abordagem das marcas de organização das características do gênero textual em estudo, considerando os elementos enunciativos e tempos verbais, de forma que sejam analisadas as unidades linguísticas em questão; e (ii) questões de gramática e sintaxe, em que são trabalhados aspectos relacionados a esses domínios que são mais comuns aos gêneros propostos na SD, visto que durante os módulos é realizado o levantamento desses pontos tendo em vista a reescrita do texto para que o aluno corrija os erros cometidos (DOLZ *et.al*, 2004, p.96-97).

Após a abordagem dos tópicos realizada nos módulos, segundo a perspectiva de Dolz *et.al* (*op.cit.*, p.98-99), os autores sugerem ainda que a ortografia seja trabalhada visando a correção dos erros cometidos pelos alunos. A revisão dos erros detectados nas produções dos alunos é seguida do processo de correção no qual o professor pode optar pela troca de textos entre dois alunos cujo nível de capacidade pode variar em diversos eixos. Portanto, o objetivo principal dessa atividade é que cada um melhore progressivamente suas capacidades ortográficas (*op.cit.*, p.100).

Finalmente, após todos os estudos dos módulos, o aluno é encaminhado para a produção final, cujo objetivo é dar-lhe a oportunidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados e aprendidos durante todo o processo.

Para a realização de nosso projeto, a SD que produzimos teve como base a proposta desses autores, contudo considerando algumas pequenas modificações que serão explicitadas na metodologia.

Partindo do conceito de SD e de sua função no âmbito do ensino e efetivação da produção de um determinado gênero textual proposto, será apresentado na seção seguinte o trabalho de ensino de LI através de gêneros literários e sua importância no processo de aprendizagem do idioma. Para tanto, a abordagem será voltada para a proposta de trabalho da LI pautado na literatura considerando fatores importantes para o desenvolvimento desse trabalho e como ele pode ser utilizado a fim de gerar no aluno interesse pela leitura, aprendizagem do idioma e produção de gêneros da mesma área.

2.2.3 O Ensino de LI por meio da Literatura

Segundo Aebersold e Field (1997, p.162) há critérios importantes que devem ser considerados no que se refere à escolha de uma proposta de ensino de LI fundamentado na literatura, dentre os quais destacamos: (i) o conteúdo cultural que a obra apresenta e sua

relevância para a vida dos alunos; (i) o nível linguístico da obra em relação ao conhecimento da língua do texto estudado pelos alunos; e (iii) o interesse do aluno pela obra a ser lida.

Quanto ao primeiro critério, esses autores indicam que eles influenciam no processo de ensino aprendizagem da LI, uma vez que, dependendo do conteúdo cultural que a obra apresenta, seu desenvolvimento pode se tornar apenas uma tarefa em que o aluno não sentirá prazer algum. Outro eixo importante a ser considerado quanto à escolha da obra ou texto literário a ser trabalhado com os alunos remete à necessidade de que o professor tenha conhecimento do nível de cultura apresentado na obra antes de escolhê-la, pois a familiaridade que ele já apresenta com tal aspecto o faz refletir a respeito do quão difícil poderá ser a compreensão de seus alunos sobre ela. Desta forma, o conhecimento prévio do professor sobre determinada obra implica em uma análise mais detalhada e sensível antes que a mesma seja trabalhada com seus alunos.

Quanto à questão do nível linguístico, Aebersold e Field (*op.cit.*) indicam que é importante o professor considerá-lo quanto à escolha da obra literária, pois existem variações utilizadas tanto em textos originais quanto adaptados, cujo objetivo é estar de acordo com o nível de conhecimento da língua que o leitor possui. Neste caso, podemos inferir que um fator predominante no trabalho de compreensão da literatura é o conhecimento linguístico que o aluno possui sobre o idioma.

A escolha de usar textos autênticos ou modificados significará pesar as vantagens de um nível controlado de vocabulário e gramática contra a riqueza de textos autênticos. A competência linguística dos alunos será o principal fator determinante, pois um texto que é muito difícil não é a escolha certa para promover a fruição e crescimento através da leitura de obras literárias³ (*op.cit.*, p.163).

Considera-se, então, que a escolha de um texto literário para ser trabalhado nas aulas de LI deve partir de um nível linguístico um pouco mais elevado ao que os alunos possuem da língua, caso contrário, um texto de difícil compreensão pode gerar no aprendiz um sentimento de frustração por não dominarem as estruturas linguísticas e vocabulário do idioma que está sendo estudado (BATISTA, 2012, p.142). Além disso, conforme esta autora, o professor não deve subestimar seus alunos optando por um texto de nível mais fácil, pois tal escolha não acrescentará aspectos linguísticos, intelectuais ou afetivos a eles.

³ Tradução nossa: “*The choice to use authentic or modified texts will mean weighing the advantages of a controlled level of vocabulary and grammar against the richness of authentic texts. The language proficiency of the students will be the major determining factor, for a text that is too difficult is hardly the right choice to promote enjoyment and growth through reading literary works.*”

Além da importância de considerar os fatores apresentados nesta seção em relação ao ensino de LI com base em uma proposta de cunho literário, outros critérios cuja relevância, na maioria das vezes, não é considerada pelo professor, devem ser contemplados. Existem vários textos literários, autênticos ou modificados, disponíveis para o ensino do idioma alvo, porém, a escolha também deve partir de fatores como: motivação, necessidade e interesses dos alunos. Portanto, consoante Aebersold e Field (1997, p.166), “o nível de linguagem dos alunos, motivação, necessidades, e interesses determinarão qual tipo de texto é mais apropriado⁴”.

Ao considerar esses critérios, o professor deve ter conhecimento da diferença que há entre esses fatores quando relacionados à idade do aluno. Em outras palavras, o professor deve ter sensibilidade para conhecer a preferência de seus alunos quanto ao conteúdo literário de acordo com a idade deles. Segundo Aebersold e Field (*op.cit.*, p.162):

Estudantes mais jovens geralmente respondem bem a histórias sobre questões que são fundamentais para suas vidas- relacionamentos, trabalho, adaptação cultural, música. Estudantes mais velhos tem uma gama muito mais ampla de interesses⁵.

Quanto à aprendizagem da língua, ao se trabalhar com literatura no ensino de LI deve-se desmistificar que tal proposta não terá resultados positivos no que se refere ao processo de aquisição e aprendizagem do idioma, pois além de aprimorar o conhecimento da língua e a habilidade de leitura do aluno, seu ensino é capaz de “desenvolver a capacidade de imaginação” do discente (BATISTA, 2012, p.128).

Dentro dessa perspectiva, espera-se que resultante ao ensino de Literatura nas aulas de LI, o aluno sinta-se provocado não apenas a aprender o idioma, mas a se posicionar e refletir sobre o que está lendo. Para tanto, é relevante que o professor de LI esteja consciente de seu papel fundamental nesse processo, que implica dizer que ele deve fazer uso de estratégias que tornem o processo de leitura de textos literários e aprendizagem do idioma mais prazeroso para seus alunos.

Consoante Batista (2012), para que o processo de leitura de textos literários e a aprendizagem de uma língua estrangeira se torne prazeroso para o aluno, é preciso que a função lúdica da leitura literária seja resgatada ao invés de impô-la causando seu afastamento

⁴Tradução nossa: “*The students’ language levels, motivation, needs, and interests will determine which type of text is most appropriate.*”

⁵Tradução nossa: “*Younger students usually respond well to stories about issues that are central to their own lives- relationship, work, cultural adjustment, music. Older students often have a broader range of interests.*”

(*op.cit.*, p.140). Dito de outra forma, o professor deve assumir uma postura de mediador e promover momentos de leitura de gêneros literários nos quais os próprios alunos são capazes de ler e interpretar, independente de atividades de interpretação que manipulam a capacidade de reflexão deles.

Neste sentido, o ensino de LI através da literatura traz muitos benefícios para os alunos, pois promove a produção de outros textos, servindo de ponto de partida para o desenvolvimento da habilidade escrita, e desse modo, integrando-a também com a leitura e a oralidade (*op.cit.*, p.145). Desta forma, o processo de ensino-aprendizagem de LI, com foco na leitura de gêneros literários, proporciona o desenvolvimento de outras habilidades importantes para o idioma e que, na maioria das vezes, não são trabalhadas pelo professor em sala de aula de escolas públicas.

Entretanto, existem outros fatores que devem ser analisados e considerados ao escolher realizar uma proposta de ensino de LI baseado em uma obra literária com foco na produção de gêneros textuais. Conforme esse ponto de vista, apontaremos na seção seguinte, alguns fatores que podem interferir nesse processo de ensino-aprendizagem do idioma alvo e de efetivação do gênero textual pretendido.

2.3 Fatores que Influenciam no Processo de Ensino-Aprendizagem de LI: produção (escrita e oral) de um gênero textual

Apresentaremos nessa seção, teorias referentes a alguns fatores responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos alunos no trato ao processo de ensino-aprendizagem de LI. Partindo dessa ideia, a princípio a abordagem será realizada com base em Brown (2007), considerando a classificação do aluno de acordo com sua faixa etária e a relação que este fator possui com o perfil e capacidade cognitiva que ele apresenta, visto que em determinadas situações, esse fator pode influenciar o desenvolvimento e resultado obtido pelo aluno na aprendizagem do idioma e em atividades diferenciadas de produção de gêneros textuais. Posteriormente, abordaremos alguns aspectos específicos relacionados ao aluno como a faixa etária e a motivação, que acreditamos ter influência no seu desenvolvimento e aprendizagem do idioma no que remete à execução de atividades e produção de gêneros textuais. Por fim, versaremos sobre as teorias de Harmer (1983), Williams e Burden (1997) e Brown (2007), que tratam sobre motivação e sua relação com o processo de aprendizagem de LI, de forma que ela pode estar relacionada a fatores externos presentes no âmbito escolar e/ou intrinsecamente aos alunos.

2.3.1 As Séries Escolares do Ensino Fundamental e suas respectivas Faixas Etárias

Alguns autores e estudiosos, como Erikson e Erikson⁶ (1998), apresentam a classificação das fases da vida de um indivíduo estabelecendo uma faixa etária específica para cada uma delas. Desta forma, a partir da idade que o indivíduo apresenta, podemos classificá-lo como: criança, dos zero aos onze anos de idade; adolescente, cuja fase se inicia aos doze anos e se estende aos vinte e quatro anos de idade; adulto que, conforme o autor, se divide em adulto jovem e adulto. Porém, entendemos que a fase adulta em geral, inicia-se aos vinte cinco anos e termina aos sessenta, quando então o indivíduo entra na fase da velhice até o final de sua vida.

Em referência à faixa etária da adolescência, alguns documentos oficiais, como por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990, p. 1) em seu Art. 2º, indica que tal período inicia-se aos 12 anos de idade e estende-se aos 18 anos⁷.

Essas prescrições também servem como embasamento para a organização dos níveis de ensino, que por sua vez, apresentam uma idade apropriada para que cada aluno esteja inserido em sua devida série. O Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2009, p. 12) apresenta uma tabela específica que determina a relação entre idade e série escolar, conforme esquema a seguir:

Equivalência entre o Ensino Fundamental de oito e o de nove anos

8 anos de duração	9 anos de duração	Idade correspondente no início do ano letivo (sem distorção idade/ano)
-	1º ano	6 anos
1ª série	2º ano	7 anos
2ª série	3º ano	8 anos
3ª série	4º ano	9 anos
4ª série	5º ano	10 anos
5ª série	6º ano	11 anos
6ª série	7º ano	12 anos
7ª série	8º ano	13 anos
8ª série	9º ano	14 anos

Tabela: Tabela referente à Equivalência da Organização do Ensino Fundamental entre oito e nove anos (*op.cit.*).

Com base nessa tabela, podemos então inferir que nessa etapa de ensino, o aluno estará transitando da infância para a adolescência ao completar doze anos de idade e conseqüentemente, já terá ingressado no fundamental II. Essa organização permite que cada aluno esteja na série correspondente a sua faixa etária, de forma que possibilite que o

⁶ O autor apresenta os estágios da vida em oito níveis, pois seu objetivo era classificar o crescimento psicológico do indivíduo através desses estágios. Entretanto, utilizaremos aqui as idades definidas por ele e as faixas etárias mais conhecidas referentes ao ciclo de vida humano.

⁷ Embora outros autores, conforme citado nessa pesquisa, apresentem a faixa etária referente à adolescência diferentemente do ECA, nos limitaremos apenas ao estudo desta fase tendo como base o referido documento.

conteúdo a ser trabalhado pelo professor seja planejado de acordo com o nível dos alunos. Além disso, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 9.394/1996, a criança deve ingressar no ensino fundamental aos seis anos de idade e concluir esta etapa aos 14, e em seguida estar matriculado no ensino médio e cursá-lo dos 15 aos 17 anos. Entretanto, se o aluno que se encontra em uma das referidas séries, conforme a tabela mencionada, fora da faixa etária correspondente, significa que ele está em uma situação de distorção entre idade e série, ou seja, ocorre a defasagem entre a idade que o aluno apresenta e a idade recomendada para a série que ele está cursando.

Como o foco da nossa pesquisa é o entorno da faixa etária de quatorze a dezessete anos, discorreremos apenas sobre a fase da adolescência. Essa é a etapa mais crítica da vida de um indivíduo por ser marcada por inúmeras mudanças tanto físicas quanto intelectuais e psicológicas, e que como resultado, o adolescente tenta entender a sociedade atingindo o equilíbrio entre pensamento e realidade quando compreende a importância da reflexão para a sua ação sobre o mundo (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2001, p. 108). Portanto, é neste período de adolescência que o indivíduo começa a passar por mudanças no corpo e na mente, a vivenciar momentos de confusão e de autoconsciência e a desenvolver novas habilidades e sentimentos (BROWN, 2007, p.106).

Dentro da perspectiva do processo de ensino-aprendizagem de LI, segundo Brown (*op.cit.*), o campo de estudo em relação a adolescentes não é tão amplo. Entretanto, o autor aponta alguns pensamentos que devem ser considerados em relação a esta faixa etária no tocante ao ensino desse idioma. A princípio, esse autor se refere à capacidade intelectual do aluno, que por sua vez, começa a ter a habilidade de usar o raciocínio lógico com o objetivo de solucionar alguns problemas.

Contudo, devido a essa capacidade de raciocínio, o uso da metalinguagem pode causar impacto nesse sujeito, visto que a compreensão linguística não se relaciona diretamente com o raciocínio lógico. Portanto, para que o aluno obtenha sucesso nas atividades relacionadas à área da linguagem, dependerá do seu nível de atenção dedicado à tarefa que está sendo executada. Consoante Brown (2007, p.106), “O sucesso de qualquer esforço intelectual será o fator de atenção que o aprendiz deposita na tarefa”⁸. Dito de outra forma, se o adolescente aprendiz de LI dedica sua atenção a fatores como: aparência, pensamentos sexuais e outros assuntos relacionados a interesses estritamente comuns a essa faixa etária, com o propósito de ser aceito pelos colegas, conseqüentemente, o processo de ensino-

⁸Tradução nossa: [...] “*The success of any intellectual endeavor will be a factor of the attention a learner places on the task.*”

aprendizagem de um idioma não será bem sucedido. Dentro dessa perspectiva, em conformidade com as várias mudanças que ocorrem na vida de um adolescente, pode-se inferir que seu nível de atenção será reduzido devido às várias distrações que existem na vida de um indivíduo durante esta fase.

Além destes aspectos relacionados ao nível de atenção do aluno adolescente, Brown (*op.cit.*) ressalta a relevância de considerar fatores como autoimagem e autoestima, uma vez que o professor de LI de ensino fundamental deve contribuir para manter principalmente a autoestima do aluno em um nível que favoreça o seu desenvolvimento nas atividades propostas.

Conforme estas concepções, para Brown (2007), existem algumas maneiras através das quais o professor de LI pode ajudar o aluno a manter a autoestima alta de forma que o proporcione êxito no processo de ensino-aprendizagem do idioma alvo. A princípio, o professor de LI deve optar por tentar evitar qualquer tipo de problema que pode surgir entre ele e seus alunos, uma vez que este tipo de situação pode prejudicar o andamento do processo de aprendizagem do idioma.

Partindo disto, esse autor sugere que caso o professor queira evitar atritos com seus alunos, é necessário que ele reconheça as habilidades e talentos que seus alunos possuem, pois essa atitude converte-se em motivação para que esses adolescentes desenvolvam as atividades propostas e aprendam a LI. Ademais, também é relevante que haja a conscientização do aluno por parte de seu professor que erros são normais e que é a partir deles que ocorre a aprendizagem do idioma. Dito de outra forma, o autor sugere que o professor adote uma postura diferenciada e valorize cada resultado obtido pelos alunos em suas atividades, seja positivo ou negativo, para que dessa forma eles percebam a sua importância no processo de ensino-aprendizagem de LI e sintam-se motivados a participarem dele.

Conforme o exposto, apresentaremos a seguir, alguns outros fatores que podem estar relacionados ao processo de ensino-aprendizagem da LI, no que se refere à motivação intrínseca e extrínseca e sua influência nesse processo cujo propósito é o ensino e efetivação de um gênero textual no idioma alvo.

2.3.2 Motivação Intrínseca e Extrínseca

Apresentaremos neste subtópico algumas teorias que versam sobre motivação intrínseca e extrínseca segundo Harmer (1983), Williams e Burden (1997) e Brown (2007),

partindo do pressuposto que esses fatores influenciam no processo de ensino-aprendizagem de LI no tocante aos resultados obtidos nas atividades propostas pelo professor e o desenvolvimento do aluno em sala de aula.

A princípio, existem diferenças relacionadas à definição de motivação, pois algumas vezes esse termo é utilizado para se referir à disposição que uma pessoa tem para aprender. Entretanto, segundo Williams e Burden (1997, p.121), o conceito de motivação é formado por muitos fatores diferentes e sobrepostos, quais sejam: interesse, curiosidade ou desejo de alcançar algo. Por essa razão, devido à complexidade da natureza do conceito de motivação, alguns questionamentos devem delimitar seu estudo. Todavia, nos limitaremos apenas a alguns deles, a saber: o que realmente significa motivação; quais os diferentes fatores que contribuem para a motivação e como eles influenciam cada indivíduo; qual a diferença entre a motivação pessoal do indivíduo e a que procede de fatores externos; se uma pode afetar a outra; e o que o professor de línguas pode fazer para influenciar a motivação do aluno.

Conforme esta perspectiva, Harmer (1983) define motivação como:

[...] algum tipo de unidade interna que incentiva alguém para perseguir um curso de ação. Parece ser o caso de que se nós percebemos uma meta (que é o que desejamos alcançar) e se esse objetivo é suficientemente atraente, seremos fortemente motivados para fazer o que for necessário para alcançar esse objetivo (*op.cit.*, p.3).⁹

Contudo, conforme Brown (2007, p.85-87), há três definições pelas quais a motivação pode ser compreendida, quais sejam: comportamental, cognitiva e construtivista. A primeira tem como princípio que a motivação do indivíduo é gerada como consequência de uma recompensa ou até mesmo de uma punição, ou seja, o aluno ao saber que será recompensado ou punido pelo resultado de sua atividade se sentirá motivado em realizá-la. (*op.cit.*, p.85). Já a definição cognitiva de motivação, apesar de considerar a importância de uma recompensa, prioriza a fonte de motivação, que por sua vez terá origem no próprio indivíduo conforme três teorias, a saber: *Drive theory*; *Hierarchy of needs theory* e *Self-control theory*¹⁰.

⁹Tradução nossa: “*Motivation is some kind of internal drive that encourages somebody to pursue a course of action. It seems to be the case that if we perceive a goal (that is something we wish to achieve) and if that goal is sufficiently attractive, we will be strongly motivated to do whatever is necessary to reach that goal.*”

¹⁰Essas teorias apresentam fatores relacionados à personalidade e ao físico do indivíduo, por exemplo: autoestima, conhecimento e ego. Além disso, elas se referem também ao fato de que a motivação é maior quando o indivíduo é capaz de ter seu controle próprio e decidir sobre o que pensa, o que sente e o que quer fazer. Na perspectiva cognitivista, essas teorias influenciam o aluno, uma vez que sua motivação é considerada como

Além dessas concepções, temos ainda a definição construtivista, sobre a qual discorreremos nesta pesquisa e que cujo princípio é considerar fatores sociais bem como as escolhas pessoais de cada indivíduo (WILLIAMS e BURDEN, 1997, p.120). Desta forma, conforme Brown (*op.cit.*, p.87), na visão construtivista, a motivação é derivada tanto das nossas interações com os outros como da própria determinação.

Considerando a concepção de Brown (2007), a motivação também pode ser examinada segundo motivos extrínsecos e intrínsecos ao aprendiz de LI. Dito de outra forma, a motivação extrínseca se refere àquela que o aluno traz em si referente aos seus objetivos para a aprendizagem do idioma e que abarcam desejos profissionais, diferentemente desta, a motivação intrínseca se refere ao desejo que o aluno tem de aprender por satisfação própria e conforme suas expectativas. Todavia, para Harmer (1983), no contexto escolar referente ao ensino-aprendizagem de LI, a motivação extrínseca remete aos fatores fora da sala de aula que influenciam o aluno nesse processo, enquanto a motivação intrínseca está relacionada ao interior da sala de aula (*op.cit.*, p.3).

Consoante Williams e Burden (*op.cit.*, p.120-121), as motivações extrínseca e intrínseca são provenientes de fatores externos e internos ao indivíduo, respectivamente. Por esta razão, os autores apresentam um modelo de motivação no qual descrevem três estágios, considerando influências tanto internas quanto externas, quais sejam: (i) considerar as razões para realizar uma determinada atividade; (ii) decidir fazê-la e (iii) manter o esforço necessário para completá-la. Dentro dessa perspectiva, os autores afirmam que alguns professores acreditam que as motivações extrínseca e intrínseca estão interligadas e relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de LI.

Partindo disto, existem alguns fatores que podem afetar a motivação intrínseca do aluno, visto que, conforme Harmer (1983), nem todos os alunos trazem uma motivação extrínseca para a sala de aula como razão para aprender LI. Desta forma, aspectos como condições físicas (referente ao ambiente físico no qual o aluno está inserido para a aprendizagem do idioma), o professor e o método utilizado por ele podem afetar a motivação intrínseca do aluno, entretanto, nos limitaremos apenas ao papel do professor e do seu método de ensino.

O método de ensino utilizado pelo professor pode ter influência sobre a motivação do aluno, uma vez que sua desmotivação pode advir de uma metodologia incoerente com suas expectativas. Embora não haja pesquisas que comprovem a eficácia de um método de ensino

resultante de fatores que estimulam seu interior, fazendo com que ele se sinta motivado quando estimulado e inseridos em situações nas quais ele exerce controle.

sobre outro e que independente disso, o aluno pode se sentir motivado por outras razões e não sentir impacto na metodologia utilizada em sala de aula (HARMER, 1983). Dito de outra forma, o nível de motivação que o aluno traz em si pode se sobrepor ao método utilizado pelo professor fazendo com que o mesmo não seja afetado.

Outro fator relevante para a motivação do aluno é o professor, embora o fato do aluno gostar ou não do professor não seja tão significativa. É importante salientar que um mesmo método quando utilizado por professores diferentes pode, conseqüentemente, gerar resultados diversos. Tal concepção é advinda de um estudo realizado em 1970 por Denis Girard, com adolescentes dos 12 aos 17 anos, através do qual ficou comprovada a importância de professores criativos no processo de ensino- aprendizagem, ou seja, aqueles que além de usar a criatividade em suas aulas, têm a capacidade de envolver seus alunos e demonstrar simpatia e confiança com todos eles. Dentro dessa perspectiva, o sucesso ou fracasso do aluno está ligado, em parte, ao professor que, conseqüentemente, influencia no nível de motivação intrínseca do aluno. Dito de outra forma, “o sucesso ou fracasso de um aluno está em suas próprias mãos, mas o professor pode influenciar o curso dos acontecimentos em favor do aluno”¹¹ (HARMER, 1983, p.6).

Além desses aspectos relacionados à motivação, é necessário considerar ainda que o nível de motivação pode variar de acordo com a faixa etária do indivíduo. Dentro dessa perspectiva, como o foco do nosso estudo é a adolescência, o autor afirma que adolescentes podem ser o grupo mais agradável para ensinar, entretanto, podem apresentar alguns problemas devido a sua fragilidade e facilidade de ser influenciado pelos colegas da mesma idade. Para tanto, vale salientar que alunos nessa faixa etária, geralmente, não apresentam motivação extrínseca e que por esta razão, são influenciados facilmente pelos seus colegas, visto que eles almejam a aceitação em determinados grupos sociais.

Consoante Harmer (1983):

[...] O adolescente também é muito inteligente, se estimulado, e dedicado se envolvido. Nessa idade, receber o nível de desafio certo é absolutamente vital. Se este nível é muito baixo os alunos podem simplesmente desligar: quando é muito alto, ele pode tornar-se desanimado e desmotivado. É tarefa do professor, também, colocar o ensino da língua em um contexto envolvente para seus alunos (*op.cit.*, p.7).¹²

¹¹ Tradução nossa: “*a student's success or failure is in his own hands, but the teacher can influence the course of events in the student's favour.*”

¹² Tradução nossa: “[...] *the adolescent is also highly intelligent if stimulated, and dedicated if involved. At this age, getting the level of challenge right is absolutely vital. Where this level is too low the students may simply switch off: where it is too high he may become discouraged and de-motivated. it is the teacher's task, too, to put language teaching into an involving context for his pupils.*”

Partindo disto, acreditamos que o professor também pode motivar o aluno proporcionando atividades desafiadoras, como a produção de gêneros textuais, e envolvê-los no processo de ensino-aprendizagem de LI objetivando despertar sua criatividade e inteligência. Em consonância a isto, Perrenoud (2000) ressalta a importância de se trabalhar a partir das representações dos alunos, com a finalidade de que se sintam motivados e construam seu próprio conhecimento. Dito de outra forma, o professor deve elaborar atividades ou projetos que considerem o que os alunos conhecem sobre o mundo e sobre seu contexto social para que o processo de ensino-aprendizagem se torne mais prazeroso e motivador. Desta forma, o professor poderá obter resultados positivos durante esse processo, levando o aluno a desenvolver suas habilidades através de um envolvimento produtivo com o professor e seus colegas.

Conforme o exposto, Brown (2007, p.94) sugere algumas estratégias para a motivação do aluno, entre elas, destacamos a importância de que o professor tenha consciência de seu papel de facilitador e não de recompensador, uma vez que ele deve preocupar-se em ajudar os alunos a entrarem em sintonia com seu próprio potencial ao invés de administrar recompensas imediatas para as atividades realizadas. Dito de outra forma, a prioridade deve ser dada à conscientização do aluno de que ele deve aprender por metas pessoais e não por recompensas oferecidas pelo professor e, conseqüentemente, se sentirá mais motivado intrinsecamente em relação ao que realiza no interior da sala de aula.

Abordaremos, a seguir, o percurso metodológico da presente pesquisa, no qual apontamos o seu contexto, participantes e instrumentos utilizados para a realização desse estudo.

3. METODOLOGIA

Nesta seção apresentamos o percurso metodológico deste estudo relatando a respeito da tipologia dessa pesquisa, do contexto no qual esse estudo foi realizado, o grupo de participantes e os instrumentos que serviram para a coleta dos dados que serão analisados na seção posterior.

Esta pesquisa tem como suporte um projeto realizado por dois graduandos bolsistas¹³ do curso de Letras- Inglês vinculado ao PIBID, no ano de 2013, cujo objetivo é inserir esses bolsistas no contexto escolar para que tenham a oportunidade de aprimorar a prática docente como professores de LI em formação e vivenciar novas experiências nesse contexto analisando os resultados que são obtidos a partir de cada proposta efetivada.

O projeto foi realizado em uma escola pública na cidade de Campina Grande, com duração de três meses, em uma turma de 8º Ano do ensino fundamental. A princípio, o grupo em estudo era composto por 15 alunos, porém, devido à transferência de turno solicitada por alguns deles, o trabalho foi concluído com 11 participantes. Portanto, os dados utilizados neste estudo servirão de base para constatação dos problemas e fatos que serão posteriormente analisados, livres de qualquer interferência pessoal.

A escolha dessa turma para nossa pesquisa deve-se ao fato de que percebemos várias dificuldades apresentadas por parte dos alunos durante o desenvolvimento do projeto, cujo propósito era a efetivação dos gêneros textuais propostos, a saber: conto literário e peça teatral de fantoches. Os alunos dessa turma estavam fora da faixa etária adequada e aparentavam desmotivação para com o estudo da LI, fatores esses que podem ter influenciado os resultados obtidos. Partindo disso, nosso foco foi estudar de forma mais aprofundada os aspectos que marcaram esse processo e que influenciaram na produção textual final.

Dentro dessa perspectiva, classificamos esta pesquisa como um estudo de caso, que segundo Gonsalves (2003), privilegia um caso particular, uma unidade específica e significativa para análise do fenômeno observado, além disso, o mesmo tem como objetivo realizar um estudo minucioso de uma experiência e colaborar na elaboração de propostas que solucionem o problema em destaque.

Conforme o exposto, a abordagem dos dados foi realizada de forma qualitativa, pois essa é voltada para a exploração das características dos indivíduos e cenários apresentados predominantemente de forma verbal através de observações e descrições (MOREIRA e

¹³Este projeto foi desenvolvido pela autora desta pesquisa e por outro graduando, tendo como suporte a coordenadora de área e a supervisora (professora da escola na qual o projeto foi aplicado).

CALEFFE, 2006). Dito de outra forma, uma vez que não nos limitamos a números, esta pesquisa ancora-se no contexto de pesquisas de cunho qualitativo-interpretativista, visto que o item quantidade não é prioridade em nosso estudo.

Quanto ao nosso *corpus*, ele é constituído por: (i) nossa SD (vide apêndice A), mais especificamente sua aplicação e a produção final dos alunos (vide anexo 2) e (ii) um questionário aplicado para a turma durante o projeto (vide apêndice B). Neste contexto, vamos considerar principalmente a questão da motivação e da faixa etária dos alunos que nos ajudará no processo de comprovação ou refutação de nossa hipótese, como citada na introdução deste trabalho.

A título de análise do nosso *corpus*, faremos um recorte dos questionários aplicados e das produções finais, contemplando apenas três (3) alunos (vide anexo 1). Em conformidade com as questões éticas, os integrantes participantes desta pesquisa serão identificados pelos seguintes codinomes: Marcos, Alice e Maria. Justificamos a escolha dos textos desses sujeitos devido ao fato de que suas respostas, quanto ao questionário, foram amplas e suas produções finais foram as mais bem elaboradas.

Conforme explicitamos no aporte teórico, a estrutura de nossa SD, que teve como base o modelo de Dolz *et al.* (2004), no item 2.2.2., página 20, contemplou as seguintes fases: (i) a apresentação da situação, em que explicamos para os alunos a intenção de nosso projeto na tentativa de motivá-los a participar das aulas; (ii) dois módulos, onde o primeiro remeteu aos estudos sobre gramática, léxico e ao gênero em questão, ou seja, a adaptação do conto, e o segundo módulo, especificamente direcionado à produção final do gênero.

Apresentamos na seguinte seção uma análise detalhada dos dados coletados, considerando os resultados obtidos e examinando aspectos específicos, com o propósito de realizar uma constatação acerca dos questionamentos propostos, tendo como base a teoria utilizada na presente pesquisa.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção remete à análise dos dados de nossa pesquisa com o intuito de contribuir para o alcance do nosso objetivo geral, qual seja: investigar sobre os fatores que influenciam no resultado do processo de ensino-aprendizagem da LI por meio dos gêneros textuais (conto literário e peça teatral de fantoches), em uma turma de ensino fundamental de uma escola pública, e de responder nossas duas questões de pesquisa: (i) Quais fatores influenciam no resultado do processo de ensino-aprendizagem da LI quanto ao trabalho com os gêneros textuais, conto literário e peça teatral de fantoches? ; (ii) De que forma esses fatores interferem no resultado do trabalho desenvolvido a partir dos gêneros textuais (oral e escrito)?

Para uma melhor compreensão desta seção, ela encontra-se dividida em duas partes: (i) a análise do nosso projeto, incluindo a produção e aplicação da SD, e (ii) a análise acerca do comportamento da turma, em que consideramos e analisamos os questionários aplicados.

4.1 Investigação acerca do projeto

Dando início à investigação de nosso *corpus*, neste subitem, a nossa análise tem como foco o processo de produção e de aplicação da nossa SD. Assim, para uma melhor compreensão desta investigação, este item encontra-se dividido em dois momentos: produção e aplicação da SD. Vejamos, na sequência de exposição de ideias, como esses dados são avaliados.

4.1.1 Produção da SD

Nosso projeto se iniciou com o período de monitoria cuja duração foi de um mês. Esse processo de observação teve como objetivo permitir que os graduandos bolsistas conhecessem o perfil da turma de 8º ano do ensino fundamental no tocante à faixa etária, ao comportamento, ao nível linguístico e ao interesse pela LI.

Em relação à faixa etária, os alunos se inseriam entre as idades de quatorze a dezessete anos. Quanto ao comportamento eles eram calmos, contudo em alguns momentos desenvolviam conversas paralelas fora do contexto dos temas estudados em sala de aula. Em referência ao nível linguístico, percebemos que os alunos tinham um mínimo conhecimento da LI. Por fim, quanto ao interesse pelas aulas de LI, eles demonstravam apatia, ou seja, quase nenhuma disposição em participar da aula, seja respondendo aos questionamentos da

professora ou realizando as atividades propostas. Diante dessa constatação, a priori, independentemente da escolha do gênero textual a ser trabalhado com estes alunos, focamos o propósito de nosso projeto, prioritariamente, no desenvolvimento do nível linguístico dos discentes. Dito de outra forma, o conhecimento da LI da turma foi uma das nossas preocupações para a elaboração de nossa proposta de trabalho.

Para a produção do nosso projeto, iniciamos com a escolha dos gêneros textuais que seriam trabalhados com alunos. Sugerimos o desenvolvimento de uma prática com base no conto literário. Justificamos que a nossa escolha por trabalhar um gênero de cunho oral (peça teatral de fantoches) e outro de cunho escrito (conto literário) adveio de que os professores de LI podem contribuir para que os alunos ampliem o domínio dos gêneros em suas diversas formas. Ademais, estávamos conscientes acerca da distinção entre ambos, uma vez que delimitamos, conforme Pinto (2007, p.48), nossos objetivos de escrita e oralidade, organizados em nossa SD, já que “falar” também remete à ação de estruturar enunciados, e que “escrever” lida com o conhecimento sobre as exigências estruturais de um gênero textual.

Conforme apontamos no nosso aporte epistemológico, segundo Lopes-Rossi (2003), alguns professores ainda sentem dificuldades quanto ao desenvolvimento das habilidades linguísticas produtoras de fala e de escrita pelo fato de estarem sujeitos à utilização do livro didático (LD) e não utilizarem as propostas que, em alguns casos, são apresentadas nele, devido a circunstâncias recorrentes ao contexto de ensino público, já mencionadas na presente pesquisa. Embora não possamos afirmar com precisão o que a maioria dos LDs sugerem quanto a atividades de produção textual, nos fundamentamos apenas no *Keep in Mind* (CHIN e ZAOROB, 2009), já que o mesmo foi base de nosso projeto e que, apesar de direcionar o trabalho do professor no tocante a atividades de leitura, compreensão e gramática, e apresentar propostas de produções escritas e desenvolvimento da habilidade oral, não focaliza em produções textuais de cunho literário.

Segundo o Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Fundamental (PNLDEF, 2011), a coleção *Keep in Mind* apresenta em todos os volumes sessões de: (i) compreensão e produção oral e escrita que abrange diversas áreas temáticas; (ii) gramática integrada ao ensino das quatro habilidades e; (iii) leitura extra com a indicação de uma obra literária original. Vale salientar que esta coleção apresenta também um manual do professor que direciona o mesmo à aplicação das atividades propostas. Entretanto, em relação à proposta de ensino de texto literário, esse LD sugere que o mesmo seja trabalhado em nível de aprimoramento de leitura e não para um projeto de produção textual. Todavia, mesmo diante deste fato, optamos por realizar um trabalho de ensino de LI pautado não apenas em leitura de texto literário, mas

também visando a produção de gêneros textuais mesmo não sendo esta uma atividade proposta pelo referido LD.

Outra questão importante remete ao fato de que embora os LDs de LI apresentem gêneros textuais, estes são, por sua vez, sugeridos, em alguns casos, apenas para o ensino de leitura e compreensão e de tópicos gramaticais, e em decorrência dessa realidade, o professor não desenvolve uma proposta de ensino-aprendizagem com base em produções textuais, o que proporcionaria aos alunos o domínio de diversos gêneros que possivelmente são utilizados no contexto social dos aprendizes.

Considerando a importância do processo de ensino-aprendizagem de uma LE por meio da literatura, que, por sua vez, traz muitos benefícios aos alunos, pois promove a produção de gêneros textuais e o desenvolvimento das habilidades oral e escrita, decidimos proporcionar aos alunos, através de nosso projeto, a oportunidade de produzir textos com base em um texto literário. Ademais, faz-se importante salientar que além de considerar esses fatores, a ideia de realizar nosso trabalho de ensino de LI tendo como base a literatura, partiu de um dos bolsistas integrantes do grupo que promoveu o projeto em estudo.

Conforme essas concepções, decidimos que trabalhar com base na produção de um conto literário e de uma peça teatral de fantoches seria uma oportunidade de incluir os alunos em um contexto diferenciado de ensino-aprendizagem de LI através da literatura.

Partindo disto, é importante salientar que antes de elaborarmos nossa SD, buscamos uma obra de cunho literário que poderia ser aplicada na turma em conformidade com o nível de conhecimento linguístico que a mesma apresentava, levando também em consideração o tempo, de três meses, que teríamos para realizar o projeto. Portanto, como mencionado anteriormente, pressupomos que seria o momento de ensino de LI através da literatura para a produção dos gêneros propostos.

Durante o processo de escolha da obra, procuramos livros de literatura infanto-juvenil de LI que pudessem nos fornecer textos para a aplicação de nossa proposta, entretanto, nenhum deles estava em condições de ser aplicado devido a dois fatores: o nível linguístico da LI muito elevado e a extensão dos textos. É importante ressaltar que, consoante Aebersold e Field (1997), o professor deve considerar, durante o processo de escolha de uma obra literária, a diferença que há entre a faixa etária dos alunos, uma vez que tanto jovens quanto adultos, têm sua preferência em relação ao conteúdo que costumam ler. Dito de outra forma, o professor de LI deve conhecer o favoritismo do aluno em relação ao conteúdo literário de acordo com a idade que eles apresentam. Entretanto, desconhecíamos os interesses dos alunos

a respeito do que gostavam de ler, ou seja, partimos apenas da faixa etária na qual eles estavam.

Após a análise de várias obras, tomamos conhecimento de que no próprio LD¹⁴ da turma trazia uma sugestão do conto *The Brazilian Cat*, de Arthur Conan Doyle. Sendo assim, uma vez que o texto encontrava-se inserido no LD dos alunos e trazia um título que fazia referência a um animal de nossa fauna, decidimos por utilizá-lo em nosso projeto, acreditando que os alunos se interessariam por tal trabalho. Vale salientar que, em conformidade com o LD, este texto se apresentava apenas como fonte de uma prática de leitura de cunho interpretativo, ou seja, não havia sugestão de aplicação de atividades de produção textual nem de desenvolvimento da habilidade oral.

Ainda em referência à escolha desta obra, cabe-nos pontuarmos três questões importantes que se referem respectivamente ao: (i) conteúdo cultural; (ii) nível linguístico dos alunos; e (iii) interesse e motivação dos alunos por esse texto.

Em termos de conteúdo cultural apontamos que, conforme Aebersold e Field (1997) há critérios importantes na escolha da obra literária a ser trabalhada com os alunos, uma vez que ela deve apresentar um conteúdo cultural coerente com a vida social deles de forma que seja relevante para eles e um nível linguístico adequado ao conhecimento da língua foco de estudo dos alunos. Os autores também afirmam que dependendo do conteúdo da obra literária e de sua relevância, o processo de ensino-aprendizagem se tornará apenas uma atividade que não trará acréscimo algum ao aluno e não lhe proporcionará prazer em estudá-la. Entretanto, para a escolha da obra que foi trabalhada em nosso projeto, não priorizamos seu conteúdo cultural, pois acreditamos que o mesmo não interessaria e não influenciaria o processo de aprendizagem dos alunos, já que o foco de nossa proposta de trabalho era o nível linguístico da turma. Devido a este fato, percebemos que, ao desconsiderar tal conteúdo, encontramos dificuldades no andamento do projeto de forma que os alunos não se sentiram instigados a ler e conhecer a obra, corroborando a teoria de Aebersold e Field (*op.cit.*).

Quanto ao nível linguístico, Aebersold e Field (1997) pontuam a necessidade de o professor estar consciente quanto ao nível desse conhecimento dos alunos, pois este fato irá direcioná-lo à escolha adequada do texto literário. Nesse contexto, devido ao nível linguístico dos alunos, esses autores indicam que o professor pode oferecer textos originais e adaptados. Em nosso projeto, ao comprovarmos o nível linguístico dos alunos durante o período de monitoria, a escolha do texto adequado se tornou nossa principal preocupação. Sendo assim,

¹⁴ Keep in Mind (vide referência).

procuramos uma obra que tivesse vocábulos um pouco acima do nível de conhecimento da LI que eles possuíam para que o trabalho não fosse tão simples e nem tão desafiador a ponto de desmotivá-los. Partimos da concepção desses autores, que afirmam que o nível de conhecimento linguístico que o aluno apresenta é um fator determinante no processo de leitura e compreensão de um texto literário, visto que cada obra apresenta um nível de linguagem específica.

Por fim, em relação ao interesse e a motivação da turma pela leitura da obra, esses autores (*op.cit*) ressaltam a importância de se considerar esses aspectos quanto à escolha do texto literário a ser lido, visto que são fatores determinantes para a indicação da obra literária mais adequada a ser trabalhada. Entretanto, em nossa seleção quanto ao texto, não consideramos nem os interesses e nem a motivação dos alunos, uma vez que nos passou despercebida a aplicação de um instrumento que nos desvelasse sobre os interesses da turma.

Ao tomarmos conhecimento deste conto (*The Brazilian cat*), conhecíamos apenas o autor, Arthur Conan Doyle, e algumas de suas obras que tinham como protagonista o personagem Sherlock Holmes. A priori, para a escolha desse texto, não fizemos a leitura do conto, e essa atividade só foi desenvolvida pelos bolsistas no momento da elaboração da SD. Diante deste fato, para Aebersold e Field (1997), o conhecimento prévio que o professor de LI tem sobre uma obra antes de trabalhá-la com seus alunos permite que o mesmo faça uma reflexão a respeito do nível de dificuldade que eles poderão apresentar durante o processo de leitura e compreensão, o que em nosso caso não ocorreu. Contudo, apesar de não termos conhecimento prévio sobre a obra, nos preocupamos com o seu nível linguístico, visto que o mesmo era bastante elevado para os referidos alunos.

Partindo disto, em razão do tempo que tínhamos para realizar o projeto, do nível linguístico e da extensão da obra (dividida em sete partes), decidimos fazer a adaptação do conto "*The Brazilian Cat*". Assim, optamos por manter a quantidade de partes e nos utilizamos de uma linguagem mais próxima ao conhecimento que eles possuíam do idioma, mas desde que não fosse tão fácil. Consoante Batista (2012, p.142) o professor deve considerar o nível linguístico do aluno antes de escolher uma obra, visto que uma literatura que apresente um elevado nível linguístico poderá causar um sentimento de frustração no aluno por não conseguir dominar o vocabulário e estruturas linguísticas que ela apresenta, da mesma forma acontece se o professor subestimar o aluno ao escolher um texto de baixo nível linguístico que não represente um desafio para ele.

Embora conheçamos contextos escolares nos quais os professores ainda priorizam apenas o trabalho de leitura de textos e ensino de gramática, optamos por seguir as sugestões

dos PCNEF (BRASIL, 1998), que lançam uma proposta inovadora objetivando a inserção do aluno em situações de aprendizagem as quais permitam o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas em LI para que ele seja capaz de perceber a importância de utilizar a língua em seu contexto social. Desta forma, justificamos a nossa escolha pela proposta de trabalho pautado no ensino do idioma através da utilização e produção dos gêneros textuais, focando o desenvolvimento das habilidades de escrita e de oralidade. Neste sentido, seguimos a perspectiva Bakhtiniana ao considerar que o indivíduo age em várias esferas sociais comunicativas através da utilização de discursos que são materializados através de gêneros textuais (FIORIN, 2006, p.61). Dito de outra forma, em nosso projeto, pretendíamos que os alunos se apropriassem do discurso específico referente aos gêneros conto literário e peça teatral de fantoches para que percebessem as diferenças entre ambos em relação aos aspectos estruturais e linguísticos.

Dentro dessa perspectiva, nosso objetivo de produção textual em LI remeteu a guiar os alunos na utilização do idioma para que eles percebessem a importância da comunicação em uma LE dentro do contexto escolar, pois acreditamos na veracidade dos benefícios que o ensino de LI pode acrescentar ao aluno durante sua vida escolar, conforme apresentam os PCNEF (BRASIL, 1998).

Após considerar essas propostas apresentadas pelo referido documento em relação ao processo de ensino-aprendizagem de LI baseado em gêneros textuais, partimos do que afirma Fiorin (2006) ao abordar a adequação temática, estrutural e estilística de um gênero textual que, por sua vez, é resultante de atividades realizadas em uma determinada esfera social na qual é recorrente. Desta forma, procuramos atender às especificidades dos gêneros conto literário e peça teatral de fantoches através das atividades propostas na nossa SD (vide apêndice A). Dito de outra forma, vimos na escolha desses gêneros, uma oportunidade de realizarmos um trabalho diferenciado a partir do ensino e produção destes, visto que acreditamos que propostas de ensino de LI a partir de gêneros literários não só para a leitura, mas para a produção, não haviam sido frequentes durante a vida escolar dos alunos. Embora o professor deva seguir a proposta do ensino de LI pautado nos gêneros textuais de forma que os alunos tenham conhecimento de quais gêneros são mais recorrentes ao meio social em quem vivem, não há a determinação de gêneros mais adequados para o ensino deste idioma ou para leitura e produção, pois segundo alguns autores como Lopes- Rossi (2003) e Marcuschi (2008), não se pode definir com exatidão os gêneros textuais mais apropriados para a aplicabilidade em sala de aula de LI, o que, conseqüentemente, atribui tal responsabilidade ao professor.

Partindo disto, após a adaptação do conto, iniciamos a produção da nossa SD. Seguindo a proposta de Dolz *et.al* (2004) e Beato-Canato e Cristóvão (2012), que indicam que a SD é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, voltado para a realização de atividades que proporcionam aos alunos a oportunidade de produção de um gênero e do desenvolvimento das capacidades de linguagem através desse processo, nos dispomos, enquanto professores em formação inicial e engajados no projeto PIBID, a produzir e aplicar uma SD pautada nesta proposta, com o propósito de além de desenvolver as habilidades linguísticas de fala e de escrita dos alunos, permitir que eles se familiarizassem com o estudo e produção dos gêneros objetivados.

Acreditamos, conforme expõem Dolz *et.al* (*op.cit.*), que para atender as necessidades de uma proposta de ensino e de produção de gêneros textuais, as atividades indicadas na SD devem estar organizadas sistematicamente e divididas por módulos (vide figura p.22). Além disto, eles sugerem quem antes da aplicação desses módulos o professor propicie aos alunos uma produção textual inicial como um dispositivo de diagnóstico para verificar o nível de conhecimento da turma quanto ao gênero a ser trabalhado. Tendo como base essa estrutura, nossa SD (vide apêndice A) foi organizada em treze encontros esquematizados em dois módulos, quais sejam: o primeiro voltado para o trabalho de leitura e compreensão das partes do conto, juntamente com atividades de gramática e interpretação do texto nas quais também abordamos os elementos essenciais de um conto; e o segundo módulo direcionado à preparação dos alunos em relação à habilidade oral, através de atividades de repetição, para realizarmos a peça teatral de fantoches. Diante do exposto, podemos constatar que fizemos uma adaptação da proposta de SD dos autores para a realidade do ensino nessa turma.

Ao concluirmos a produção da nossa SD, realizamos a aplicação de nossa proposta de trabalho cujo processo será analisado na subseção seguinte com o propósito de identificar e analisar quais fatores influenciaram na realização do projeto.

4.1.2 Aplicação do projeto

Nesta subseção, desenvolvemos nossa análise quanto aos elementos constitutivos do primeiro e segundo módulos da SD, sendo o primeiro composto por cinco encontros, totalizando dez aulas, e o segundo constituído de oito encontros ocorrido em dezesseis aulas.

4.1.2.1 Primeiro módulo

Neste subitem tratamos da aplicação da nossa proposta de ensino a partir da descrição e reflexão sobre o desenvolvimento do nosso projeto. Partindo disto, o nosso trabalho ocorreu em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental que funcionava no turno da tarde de uma escola pública no município de Campina Grande/PB. As duas aulas aconteciam apenas uma vez por semana com a duração da carga horária regular proposta pelo governo equivalente a uma hora e trinta minutos. Em termos de tempo de aplicação da SD, vale lembrar que conforme os PCNEF (BRASIL, 1998, p.66), a carga horária reduzida de LI, que raramente ultrapassa duas horas semanais, é considerada um dos problemas do ensino público que na maioria das vezes impede que seja realizada uma proposta diferenciada de ensino-aprendizagem de um idioma. Assim, levando em consideração este fato, nosso projeto foi preparado segundo o prazo estimado de três meses, de forma que as atividades propostas seguissem o tempo de duração de cada aula para que atendêssemos às necessidades da produção que seria realizada ao final do percurso.

Ao elaborarmos nossa SD, como já mencionamos anteriormente, decidimos trabalhar alguma obra literária com o propósito de realizar uma nova abordagem de ensino de LI, uma vez que acreditamos que em alguns casos, os professores do idioma geralmente não desenvolvem propostas de atividades de cunho literário que são sugeridas para um público de uma determinada faixa etária e não instruem os alunos no tocante à produção de gêneros da área de literatura.

Partindo disto, iniciamos o primeiro módulo da nossa SD apresentando aos alunos os objetivos de nossa proposta de trabalho. Na sequência, começamos a focar no desenvolvimento linguístico da turma através dos momentos de leitura e atividades propostas visando alcançarmos nosso objetivo de produção, uma vez que, conforme Dolz *et.al* (2004), são essas atividades múltiplas incluídas na SD que servem para que os alunos desenvolvam as habilidades orais e escritas e se apropriem dos instrumentos e técnicas necessários à produção textual. Vale salientar que não iniciamos nosso projeto requerendo a produção inicial dos alunos referente ao gênero conto, diferentemente do que sugerem Dolz *et.al* (2004) na figura da página 22. Nossa decisão em não desenvolver tal atividade remete ao fato de que, mesmo sabendo de sua importância como diagnóstico das necessidades dos alunos que deverão ser trabalhadas durante todo o percurso do projeto, o nível dos alunos em relação ao conhecimento linguístico da LI não era suficiente para realizar esta produção inicial. Sendo assim, excluímos esta etapa de nossa SD.

Partindo disto, nosso trabalho teve início a partir do estudo da biografia de Arthur Conan Doyle, autor do conto *The Brazilian Cat*, objetivando que os alunos se apropriassem do gênero biografia e de sua função social e tomassem conhecimento quanto ao autor da principal obra que seria estudada. Durante os momentos de leitura deste gênero, tentávamos guiá-los na compreensão à medida que fazíamos uso de vocabulários escritos na lousa, referentes a cada parte do conto, para que eles pudessem acompanhar a leitura e compreendê-la. Após a finalização da leitura desse texto, pedimos que os alunos nos indicassem a compreensão geral do mesmo, para verificarmos se o entendimento do texto tinha ocorrido de forma efetiva.

Após o conhecimento sobre o autor do conto, demos início à leitura das sete partes adaptadas da obra, que ocorreram em três encontros conforme aponta a SD. No terceiro momento de aula trabalhamos a primeira parte do conto devido a sua extensão; no quarto momento realizamos a leitura das segunda, terceira e quarta partes, já que tinham uma extensão menor. Por fim, o quinto momento destinou-se à compreensão das quinta, sexta e sétima partes da obra. Essa divisão ocorreu devido ao período de tempo que tínhamos para desenvolver a proposta de trabalho, que por sua vez, não permitia que cada parte do conto fosse trabalhada separadamente em cada encontro.

Para cada momento, discutíamos e estudávamos os aspectos para a produção textual dos alunos, pois partimos da necessidade que há, segundo Fiorin (2006), de se conhecer toda a composição de um gênero textual e seus elementos, quais sejam: gramatical, estrutural e linguístico. Em relação ao estudo da gramática, nosso foco foi o *simple past* devido a este tópico ser o principal tempo verbal presente no gênero literário conto. Vale salientar que esse aspecto gramatical foi desenvolvido de forma contextualizada e inserido nas atividades escritas aplicadas em cada aula, com o propósito de que os alunos percebessem e entendessem o uso e função desse tempo verbal no gênero estudado. Além disso, estudamos também, desta mesma forma, o *direct speech*, para que os alunos conseguissem empregá-lo na produção do conto e do teatro de fantoches. Durante esse estudo gramatical, pudemos constatar que os alunos não conseguiam assimilar o que era explicado referente a esses aspectos, mesmo que tentássemos simplificar ao máximo esses conteúdos, eles se mostraram resistentes em relação à aprendizagem desses tópicos gramaticais. Diante disto, acreditamos que tal reação pode ter sido resultado de um comodismo dos alunos advindo de um processo de ensino-aprendizagem de LI considerado tradicional, cujo foco é atribuído a estruturas gramaticais descontextualizadas e desenvolvimento da habilidade de leitura, conforme aponta os PCNEF (BRASIL, 1998).

Quanto à promoção do estudo acerca da estrutura e dos elementos constitutivos do conto (introdução, desenvolvimento, conclusão, tempo, lugar, personagens), oferecemos aos alunos diferentes atividades de compreensão aplicadas após o trabalho de leitura, visando contribuir para que eles adquirissem conhecimento suficiente para a produção da adaptação do conto. Nossa visão sobre o processo de aprendizagem dessa turma acerca da estrutura do conto é a de que mesmo que tenhamos motivado os alunos, observamos que eles apresentaram dificuldade em entender a organização dos elementos estruturais desse gênero literário. Partindo disto, acreditamos que essa dificuldade adveio da falta de conhecimento que os alunos tinham em relação ao gênero conto, pois conforme Fiorin (2006), é a falta de vivência em determinadas esferas que impede que o indivíduo tenha controle sobre o gênero que a mesma requer. Desta forma, cogitamos através da resposta dos alunos ao desenvolvimento desses aspectos, que eles não sabiam a estrutura de um conto, e pouquíssimo sabiam sobre seus elementos.

Em relação ao estudo linguístico, colaboramos com o desenvolvimento do nível de conhecimento lexical que eles tinham sobre a LI através de vocabulários disponibilizados na lousa, no idioma alvo, de todas as partes do conto "*The Brazilian Cat*", com o propósito de que eles adquirissem vocábulo suficiente para a produção escrita, uma vez que, Marcuschi (2008) comenta sobre a importância de diferenciar e ensinar as particularidades de gêneros orais e escritos, que em nosso caso, como se tratava a princípio de um gênero escrito, havia a necessidade de prover vocábulos aos alunos. Ademais, considerando a distinção entre as habilidades de escrita e de fala, segundo Pinto (2007), focamos nesse momento na preparação escrita, e por esta razão, acreditamos que fornecer vocábulos em LI durante todas as aulas seria uma forma de instruir os alunos no desenvolvimento da escrita. Diante dessa realidade, percebemos que apenas alguns alunos anotavam o vocabulário fornecido, e que mesmo assim não se importavam em apreendê-lo e utilizá-lo nas produções e atividades.

Ao longo da aplicação desse módulo, que objetivou desenvolver junto aos alunos as habilidades de leitura e de oralidade, como também estudos referentes à gramática, à estrutura e ao conhecimento linguístico da LI, percebemos que a turma não estava respondendo bem as atividades propostas e que durante os momentos de leitura eles não participavam ativamente. Este fato nos inquietou, e ao refletirmos sobre a apatia e desmotivação da turma, decidimos tentar que eles participassem das discussões, leituras e realização das atividades oferecendo algumas guloseimas. Ademais, enfatizamos a importância do papel do professor no tocante à motivação do aluno, pois Harmer (1983) indica que este profissional pode motivar ou desmotivar a turma através do seu método de ensino. Desta forma, percebemos que o

problema não estava no nosso método de ensino, mas mesmo assim tentamos motivá-los utilizando essa estratégia de recompensa, embora Brown (2007), afirme que o papel do professor deve ser de facilitador e não de recompensador. Todavia, após esta tentativa de melhorar a participação dos alunos, observamos que as recompensas não foram suficientes para elevar o nível de motivação do grupo, fato que nos conduziu a continuar refletindo acerca de novas estratégias que pudessem contribuir para amenizar a situação de desmotivação.

Diante do exposto, diagnosticamos que havia a necessidade de refletirmos sobre o que estava interferindo no desenvolvimento de nossa proposta de ensino, visto que, mesmo com atividades contextualizadas e a nossa preocupação em fazer com que os alunos se sentissem motivados a aprender LI e desenvolver as habilidades linguísticas, eles continuavam apáticos e desmotivados, sem compreenderem a importância de todas as tarefas que estavam sendo propostas. Ademais, percebemos também que a turma não estava assimilando boa parte do que era proposto e ensinado.

Considerando essa realidade, após encerrarmos o primeiro módulo, houve a necessidade de fazermos adaptações da nossa SD devido ao perfil de comportamento que os alunos estavam apresentando. Nessa ocasião, enfatizamos a flexibilidade da SD conforme a proposta de Dolz *et.al* (2004), que, por sua vez, pode ser reajustada de acordo com o perfil e a necessidade da turma. Partindo disto, a partir do que observamos alunos, fizemos algumas adaptações, que serão analisadas no subitem posterior.

4.1.2.2 Segundo Módulo

O segundo módulo remete a oito momentos, ocorrido durante dezesseis aulas e que tinha como objetivos principais: (i) a produção escrita da readaptação em LI pelos alunos; (ii) o desenvolvimento da oralidade para a apresentação da peça e gravação da fala dos alunos representantes dos personagens; e (iii) o encerramento do projeto. A seguir discorreremos sobre cada um desses objetivos, explicitando nossa análise acerca de tais dados.

Em relação à produção escrita da readaptação do conto pelos alunos, a priori, propomos que essa atividade fosse realizada em LI, contudo, devido à constatação do baixo nível linguístico dos alunos quanto a esse idioma, optamos por uma escrita em língua portuguesa e nos responsabilizamos em fazer a versão em inglês, que mais tarde seria socializada com a turma e serviria de base para a produção da peça teatral de fantoches. Para a realização da adaptação, inicialmente dividimos a turma em três grupos (o primeiro ficou

responsável pela produção da introdução, o segundo ficou encarregado do desenvolvimento e o terceiro grupo se responsabilizou pela escrita da conclusão). Entretanto, mesmo essa atividade sendo aplicada em sala de aula, permeada pelo nosso incentivo e apoio, não conseguimos atingir o objetivo dessa produção textual, uma vez que os grupos não se interessaram nem ao menos se esforçaram para concluírem a realização da proposta.

Nesse período de aplicação da SD, uma vez constatado o desinteresse dos alunos para com esta produção, a supervisora do subprojeto sugeriu a aplicação de uma prova em que haveria a revisão de todos os conteúdos e que o resultado constituiria uma nota para os alunos. Entretanto, o resultado da maioria dos aprendizes foi muito baixo, sendo assim, em seguida foi aplicada uma recuperação que objetivava a produção textual de adaptação do conto. Por fim, só com a aplicação dessa ferramenta avaliativa tradicional é que obtivemos a participação dos alunos.

Diante dessa realidade, podemos afirmar que para fazer com que os alunos participassem das atividades tivemos que recorrer a métodos de ensino tradicionais para que obtivéssemos resultados parcialmente satisfatórios, uma vez que, conseguimos a produção textual do conto em língua portuguesa como forma de ajudá-los nas notas obtidas na prova. Dito de outra forma, a produção do conto foi efetivada em língua inglesa como forma de recuperação devido às notas baixas dos alunos. Nessa ocasião, diagnosticamos que um dos fatores que servia de motivo para que a turma participasse das atividades propostas era a obtenção de notas.

Ainda nesta etapa, acreditamos que seria interessante sugerir aos alunos a inclusão, na readaptação, do personagem principal criado por Conan Doyle, o Sherlock Holmes. Nossa escolha por tal inserção adveio do fato de que no ano de 2012 tinha sido lançado o filme *Sherlock Holmes 2: O Jogo de Sombras*, e por ser esta uma obra cinematográfica de boa aceitação pelo público jovem, acreditamos que seria válida e bem aceita nossa proposta, como mais uma tentativa de motivação do grupo. Desta forma, incluímos em nossa SD a atividade em que os alunos assistiriam um breve trecho do filme com comentários posteriores sobre o personagem. Nessa nova tentativa de motivação dos alunos, constatamos que alguns deles, especificamente os meninos, já possuíam conhecimento sobre o referido filme e sobre o seu protagonista, Sherlock Holmes. Durante a exibição do trecho, notamos que eles assistiram atentos e falaram um pouco sobre o mesmo. Por meio dessa estratégia, nossa intenção foi resgatar a função lúdica da literatura, conforme aponta Batista (2012), para que os alunos se sentissem motivados a continuar a realização do projeto. Assim, diante dessa constatação de participação e interesse dos alunos, podemos indicar que a utilização de outros recursos, nesse

caso, o filme, pode despertar a motivação dos alunos, visto que acreditamos que nessa faixa etária da adolescência trazer outras ferramentas com o propósito de atrair a atenção dos alunos e de motivá-los pode causar efeitos positivos, tanto no processo de ensino-aprendizagem de LI quanto em atividades de produção no idioma alvo.

Dando continuidade à análise da produção textual dos alunos, após a escrita da turma, corrigimos os textos e selecionamos as melhores ideias com a finalidade de produzirmos a adaptação do conto. Nesse processo, com o conto elaborado em língua portuguesa, percebemos que faltava um aspecto gramatical que foi trabalhado por nós e que não foi utilizado pelos alunos nos textos em português, a saber, *direct speech*. Assim, decidimos levá-lo para a turma para que juntamente conosco, incluíssem as falas necessárias na estória. Nesse momento, sentimos que os alunos estavam mais interessados ao informarmos que o texto era resultado das produções deles em português.

Na sequência, após a inclusão dos discursos diretos na adaptação, os pibidianos realizaram a tradução da mesma para a LI. Durante tal atividade, levamos em consideração o nível de conhecimento deste idioma pelos alunos, e por isso adaptamos algumas expressões utilizadas por eles nos textos em português. Além disso, incluímos períodos curtos e palavras cognatas, o que possivelmente poderia contribuir para facilitar as atividades de compreensão e oralidade quando fossemos desenvolver os ensaios. Por fim, com a adaptação finalizada, distribuímos as falas dos personagens para os alunos e demos início aos treinos da oralidade por meio da leitura e compreensão do texto e da repetição das falas de cada personagem. A análise que podemos fazer dessa etapa da SD é acerca da participação e motivação de alguns alunos que se envolveram mais nessa atividade de inclusão das falas no conto produzido. Conforme Brown (2007), segundo a perspectiva construtivista, a motivação é gerada tanto a partir da interação que um indivíduo tem com os outros, quanto de sua própria determinação. Diante disto, acreditamos que o fato dos alunos estarem interagindo em relação à inclusão das falas no conto, gerou motivação nos aprendizes, uma vez que se mostraram animados e entretidos com a tarefa.

Quanto ao desenvolvimento da oralidade, especificamente em relação aos ensaios para a apresentação da peça, dos onze alunos, três não participaram devido ao horário das aulas que havia sido mudado, ou seja, no início do projeto as aulas ocorriam no primeiro horário das segundas feiras e posteriormente foram mudadas para o último horário do mesmo dia, por essa razão, alguns alunos menos interessados faltavam aos encontros. Entretanto, apesar desse contratempo, realizamos toda a preparação oral com os alunos presentes, reforçando sempre que todas as atividades valiam as notas do bimestre. A nossa compreensão

sobre esta etapa da SD discorre sobre o fato da ausência de alguns alunos, não a maioria, mas aqueles menos interessados que viram na mudança de horário da aula de LI, uma chance para ir embora mais cedo e, conseqüentemente, não participar das atividades. Acreditamos que tal fato revela a interferência do horário reservado pelas escolas públicas para a disciplina de LI, uma vez que os PCNEF (BRASIL, 1998) apontam tal questão como um problema a ser enfrentado em tal contexto. Desta forma, com a mudança de horário, os alunos que já apresentavam desinteresse pelo projeto, não permaneceram até o último instante de nossas aulas. Diante disto, sugerimos que os alunos que permaneceram até o final do projeto estavam preocupados com as notas e não tão interessados pela aprendizagem da LI. Por outro lado, observamos que durante a prática da oralidade, por meio dos ensaios, a turma estava mais animada e participativa por reproduzirem discursos em LI, uma atividade que até aquele momento não tinha sido desenvolvida com os alunos.

Por fim, quanto à gravação da peça de teatro de fantoches, a mesma ocorreu no penúltimo encontro e foi realizada juntamente com os alunos, supervisora e coordenadora do subprojeto. Durante essa etapa da SD, organizamos os grupos que fariam as falas dos personagens com os fantoches para o teatro. Diante disto, mesmo os alunos não sendo exibidos na gravação, eles estavam um pouco envergonhados quanto à produção das falas e o manuseio dos fantoches, entretanto, os mesmos demonstravam estar se divertindo com a gravação. Partindo disto, ressaltamos a eficácia de um ensino de LI pautado na literatura, uma vez que o mesmo pode trazer resultados positivos aos alunos. Desta forma, conforme Batista (2012), um dos benefícios trazido é o desenvolvimento da oralidade, que em nosso caso, foi desenvolvida através dos ensaios que realizamos.

No início da gravação, os alunos se mostravam tímidos para realizá-la, embora a todo momento estávamos motivando-os, o que surtiu efeito positivo e no decorrer desta atividade eles demonstraram segurança para efetivar a gravação. Em relação a esta fase da SD notamos que os alunos estavam entusiasmados com a gravação da peça, uma vez que este momento estava proporcionando uma nova oportunidade aos alunos para praticarem a oralidade em LI. Todavia, alguns deles ainda se sentiam um pouco nervosos e envergonhados com essa atividade, mas conseguimos concluir tal trabalho com êxito.

Por fim, quanto ao encerramento do projeto, fase final em que houve a apresentação da peça, exibimos o vídeo editado por uma aluna do nosso curso de graduação, para os alunos das turmas de 8º Ano, com o propósito de mostrá-los o que foi produzido por nossa turma e a possibilidade de um trabalho diferenciado de LI.

Para darmos andamento a nossa análise, a próxima seção versa sobre a investigação do questionário utilizado na turma. A aplicação de tal ferramenta de pesquisa deveu-se ao fato de que tínhamos curiosidade, embora tardia, acerca de fatores relacionados aos interesses dos alunos e, também por supormos que a idade interferia de alguma forma no processo de ensino e aprendizagem. Com base nesses dados, tentamos analisar quais fatores interferiram no desenvolvimento da nossa proposta de trabalho.

4.2 Um olhar investigativo sobre a turma

A princípio, a turma era composta por quinze alunos, porém, devido à faixa etária que eles apresentavam, que variava entre quatorze e dezessete anos, alguns foram transferidos e outros não eram tão frequentes, por esta razão, o projeto foi realizado, em síntese, com 11 alunos. Dentro dessa perspectiva, acreditamos que a quantidade de alunos dessa turma não seria um problema para o desenvolvimento do projeto, uma vez que partimos do pressuposto de que, ao contrário da realidade das turmas regulares, salas superlotadas é que são apresentadas como um problema que interfere no processo de ensino-aprendizagem de LI (BRASIL, 1988, p.66). Ademais, diferentemente do que apresenta Celani (2009), ao citar como exemplo uma turma de cinquenta alunos, em que a prioridade é dedicada às habilidades de leitura e escrita, o contexto do nosso projeto permitia que a habilidade oral fosse desenvolvida conforme a necessidade de um dos gêneros objetivados (peça de fantoches). Para tanto, neste item, focaremos apenas nos fatores e sua interferência em nosso projeto na referida turma, fatores estes que advieram dos alunos durante o desenvolvimento de nosso trabalho e que foram confirmados através da aplicação do questionário mencionado em nossa metodologia (vide apêndice B).

Conforme analisamos, nossa maior preocupação, além do desenvolvimento do nível linguístico de LI dos alunos, era compreender o perfil e comportamento da turma em estudo. Portanto, diante de tantas tentativas para motivar tal grupo, e por percebermos que quase nenhuma mudança significativa tínhamos obtido com diferentes propostas, decidimos incluir neste módulo a aplicação de um questionário que objetivava resgatar possíveis informações que nos ajudaria na compreensão de tal postura apresentada pela turma. Dito de outra forma, o questionário visava não só confirmar algumas constatações que já tínhamos em relação ao perfil dos alunos, como também diagnosticar o nível de interesse que eles tinham pela LI e pelo trabalho que estávamos realizando.

Entretanto, vale salientar que embora o questionário tenha sido aplicado a toda a turma, apenas alguns alunos responderam, uma vez que não havia obrigação em preencher. Além disso, a aplicação desse questionário não serviu para que fizéssemos alterações na nossa proposta de trabalho ou mudássemos nossa prática docente, uma vez que já estávamos quase na fase final do projeto. Embora Perrenoud (2000) aborde a importância de se considerar as representações e interesses dos alunos ao desenvolver um projeto, mesmo após a aplicação do questionário na referida turma, nós desconsideramos as respostas dos alunos e demos continuidade com o projeto, pois como já pontuamos anteriormente, o mesmo encontrava-se em fase de andamento e acreditamos que seria inviável realizar alguma mudança no nosso propósito de produção mesmo sabendo que a SD é um instrumento flexível.

Em síntese, analisamos os três questionários (vide anexo 1) com foco nas respostas que comprovaram os fatores que interferiram na nossa proposta de trabalho, a saber: faixa etária, nível de motivação e interesse dos alunos. Para tanto, expomos a seguinte tabela considerando apenas algumas perguntas e suas respectivas respostas dadas por três integrantes da turma, pois acreditamos que as mesmas foram úteis para diagnosticar e comprovar as nossas concepções a respeito da referida turma.

Quadro: Ilustração do Perfil dos Participantes

Perguntas	Aluno 1 (Marcos)	Aluno 2 (Alice)	Aluno 3 (Maria)
Data de nascimento:	1999	1996	Sem resposta
O que você gosta de fazer nas horas de lazer?	Dormir	Facebook	Facebook e novelas
Você gosta de ler? O que?	Não	Não	Sim. poesias
Você gosta de ouvir música em inglês?	Sim	Sim	Sim
Você já aprendeu vocabulários em inglês através de música, filme, jogos etc? Se sua resposta for afirmativa, dê exemplos de palavras neste idioma?	Sim	Sim	Não
Você gosta de estudar? Por que?	Quando não está com preguiça	Às vezes	Mais ou menos
Qual sua disciplina favorita? Por que?	Sem resposta	História e Geografia	Inglês
Você já foi reprovado em alguma série? Se sua resposta for afirmativa, qual/quais.	Não	Sim, quatro vezes.	Sim, 1 vez.
Você gosta de inglês? Por	Não, porque acha complicado	Sim	Sim

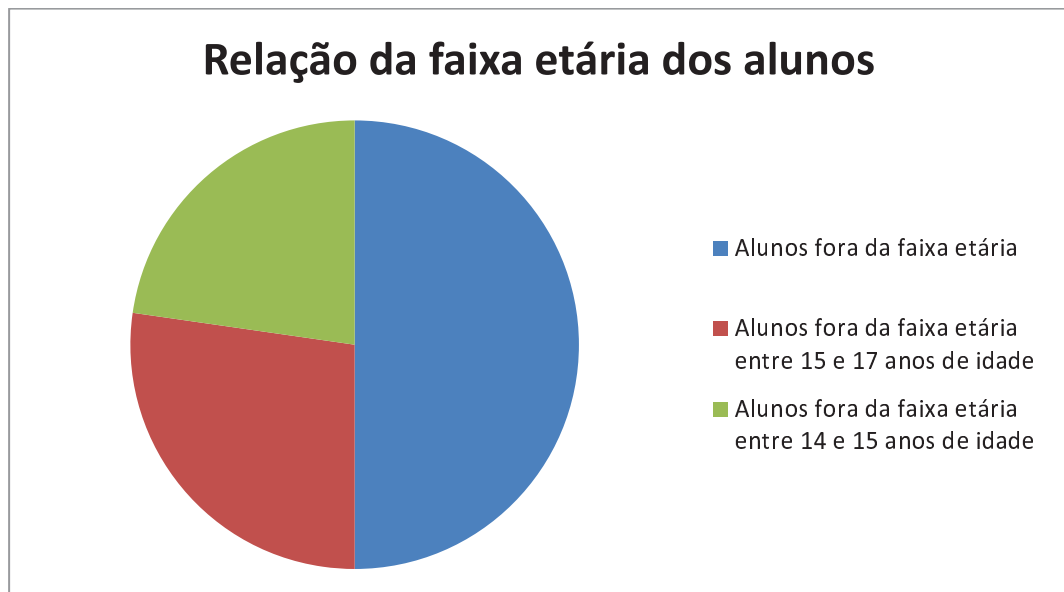
que?			
Qual sua opinião sobre o ensino da língua inglesa na escola?	Desnecessário	Bom	Bom

Diante da realidade que vivenciamos durante a aplicação da SD, analisamos o fator faixa etária. Como já mencionamos anteriormente, a idade dos alunos da referida turma variava entre quatorze e dezessete anos, fator que os classificava, segundo o ECA (1990) Erikson e Erikson (1998), como adolescentes. Diante disto, nossos alunos ainda estavam na fase adolescente e, conseqüentemente, demonstravam características pertinentes a esta faixa etária. Entretanto, os mesmos estavam locados na turma do 8º Ano “B”, que por sua vez, agregava alunos fora da faixa etária correspondente a esta série. Diante deste fato, a organização da idade do aluno e sua série correspondente, segue um parâmetro conforme exposto na tabela da página 27, proposta pelo documento O Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2009), em que se verifica que os alunos de treze anos de idade devem estar matriculados e cursar o 8º Ano, que corresponde à antiga 7ª série, para que o mesmo esteja em conformidade com a organização dos níveis escolares.

Desta forma, analisamos que durante toda a aplicação do nosso projeto, houve a interferência da faixa etária dos alunos, uma vez que, como eles estavam com uma idade mais avançada, a obra literária utilizada como base para a nossa proposta de trabalho, apesar de ser indicada no LD correspondente à turma do 8º Ano como uma sugestão de leitura, não possuía um conteúdo coerente com a faixa etária em que eles estavam. Consoante Aebersold e Field (1997), a faixa etária deve ser considerada no momento de escolha de uma obra literária a ser trabalhada em uma determinada turma, uma vez que, dependendo da idade que o indivíduo possui, ele irá preferir textos que tenham relação com seus próprios interesses. Dito de outra forma, adolescentes geralmente preferem temas mais atuais e relacionados à juventude, enquanto estudantes mais velhos se interessam por temas mais abrangentes. Partindo disto, conforme comprovamos com os questionários aplicados para a turma durante o projeto, acreditamos que a idade dos alunos, em relação ao conteúdo abordado na obra trabalhada, interferiu de forma negativa no desenvolvimento do trabalho, pois de acordo com a faixa etária deles, deveríamos ter abordado alguma outra proposta mais condizente com o meio social deles e relacionada a temas de interesse da turma. Ademais, já que nosso foco era trabalhar uma obra literária, poderíamos ter escolhido outra literatura que abordasse um conteúdo mais interessante e próximo da realidade dos alunos, sobretudo, adequado à idade deles.

Diante desta realidade, a partir dos questionários¹⁵ (vide apêndice B) comprovamos a média da idade dos alunos da turma por meio das respostas em relação ao ano de nascimento deles. Partindo disto, podemos constatar também, que eles estavam fora da faixa etária por estarem matriculados na turma B, que segundo as normas da escola, agrega alunos repetentes e fora da faixa etária. Posteriormente, confirmamos este fato a partir dos questionários, conforme mostramos a seguir:

Gráfico: Representação da quantidade alunos por faixa etária



Conforme o gráfico, os onze alunos estavam fora da faixa etária e apenas quatro nos devolveram o questionário. Entretanto, dentre os três utilizados nesta pesquisa, apenas um aluno não quis identificar sua idade (vide anexo 1). Diante disto, conforme o grupo respondeu nos questionários, alguns foram reprovados em algumas séries. Entretanto, outros afirmaram não terem sido reprovados, mas mesmo assim, estavam fora da faixa etária. Inferimos então que esses alunos possivelmente foram matriculados na escola após os seis anos de idade, diferentemente do que exige a LDB (1996), em que o indivíduo deve ingressar na escola aos seis anos de idade e, conseqüentemente, terminar o ensino médio aos dezessete anos. Porém, como já mencionado nessa pesquisa, a média da faixa etária dos alunos variava entre quatorze e dezessete anos, como podemos verificar no questionário do aluno 2 (Alice) (vide anexo 1), cuja idade no ano de aplicação do projeto era dezessete anos. Dito de outra forma, os alunos

¹⁵ Justificamos que os questionários foram aplicados a todos os onze alunos. Entretanto, não solicitamos que todos devolvessem. Desta forma, tivemos acesso a apenas quatro questionários que foram suficientes para diagnosticar o que já havia sido percebido por nós e para a realização desta pesquisa.

de referida turma deveriam estar cursando o ensino médio devido à idade que apresentavam para que estivessem em conformidade com o que é estimado na LDB (1996) e no ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2009).

Embora os alunos estivessem fora da faixa etária estimada, os classificamos como adolescentes e devido a eles estarem nessa fase da vida, Brown (2007) aponta algumas características relacionadas ao perfil desses sujeitos no tocante ao processo de ensino-aprendizagem de LI, conforme abordamos no tópico 2.3.1, na página 27. Diante disto, identificamos que outro fator relacionado à faixa etária dos alunos remeteu ao nível de atenção que eles prestavam durante a realização das atividades no percurso do projeto. Conforme Brown (*op.cit*), adolescentes geralmente dedicam sua atenção a assuntos que são pertinentes a idade deles, ou seja, eles se distraem facilmente em uma sala de aula, pois a meta deles é ser aceito pelos colegas. Desta forma, o autor ressalta que o resultado obtido pelo aluno adolescente em relação ao processo de aprendizagem de LI é consequência do nível de atenção que o mesmo dedicou às atividades. Diante do exposto, constatamos que o resultado que os alunos alcançaram no nosso projeto adveio também do nível de atenção prestado por eles, o qual não foi tão significativo em todos os momentos de aula.

Partindo disto, devido aos alunos estarem fora da faixa etária correspondente ao 8ºAno e ainda na fase da adolescência, comprovamos a interferência negativa destes fatores durante o desenvolvimento do projeto, uma vez que, mesmo que o LD *Keep in mind* propusesse a leitura de uma obra literária para tal nível de ensino, cujo texto foi base de nosso projeto, a mesma foi sugerida para alunos dentro da faixa etária da referida série, ou seja, treze anos de idade.

Outro fator que acreditamos ter influenciado nossa proposta de ensino de LI, também comprovado após a aplicação do questionário, foi a motivação e interesse dos alunos. Diante dessa observação, Harmer (1983) define motivação como uma unidade interna que impulsiona alguém a alcançar algum objetivo, desde que o mesmo seja interessante o suficiente. A partir desta concepção, atestamos o que já havíamos percebido durante a aplicação de nosso projeto, ou seja, a falta de interesse e de motivação pela aprendizagem da LI. Conforme os alunos responderam nos seus respectivos questionários (vide anexo 1), identificamos a falta de interesse em algumas atividades como: ler e estudar. Dentro dessa perspectiva, podemos então identificar e classificar a interferência negativa da falta de motivação e interesse dos alunos por tais relevantes atividades, pois como não gostavam de ler e estudar, eles se mostraram apáticos na maioria das aulas ministradas em nosso projeto,

uma vez que a prática de leitura foi constante no desenvolvimento de nossa proposta de ensino.

Outro aspecto relacionado ao fator motivação e interesse dos alunos remete ao fato de que eles demonstravam durante as aulas que não tinham nenhuma motivação extrínseca e intrínseca, ou seja, aquela que é definida por Harmer (1983) e Brown (2007) como resultantes de fatores externos à sala de aula que o aluno considera importantes e impulsionadores para a aprendizagem de LI, e aquela que se refere ao desejo que ele carrega em si de aprender o idioma, respectivamente.

Dentro dessa perspectiva, comprovamos através das respostas fornecidas nos questionários, que embora dois entre os três apresentados nesta pesquisa tenham alegado gostar de LI, apenas um deles afirmou que tinha preferência por esta disciplina. Comprovamos então o que afirma Harmer (1983) no que remete ao fato de que nem todo aluno traz consigo a motivação para a sala de aula como razão de aprender a LI, uma vez que observamos que nossos alunos não possuíam nenhuma motivação e que, posteriormente, só começaram a engajar-se no projeto por almejavam alcançar notas avaliativas.

Embora dentro do contexto escolar vários fatores possam interferir no nível de motivação dos alunos e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem da LI, ressaltamos o fator faixa etária relacionado à motivação do aluno. Consoante Harmer (1983), alunos adolescentes geralmente não apresentam motivação extrínseca, entretanto, são inteligentes e dedicados quando estimulados e envolvidos. Desta forma, comprovamos nos questionários que dois dos alunos (Alice e Maria), assim como os demais da turma, não possuíam motivação extrínseca para aprender a LI e preferiam atividades como: acessar o facebook e assistir novelas. Entretanto, vale salientar que, durante o desenvolvimento de nosso trabalho procuramos sempre envolvê-los e fazer o nosso papel de professor e facilitador, conforme aborda Brown (2007). Diante disto, mesmo com o nosso envolvimento com os alunos e a tentativa de motivá-los, eles apenas se interessaram por nosso trabalho em alguns momentos.

Diante desta realidade, é importante salientar que no momento de produção do teatro de fantoches, em que os alunos tiveram que pintar os cenários da estória, mostraram a criatividade e o dom que tinham para desenhar, fato este que nos chamou a atenção, pois estavam entusiasmados e envolvidos com tal atividade. Partindo disto, conseguimos concluir nosso projeto no tocante à produção da peça de fantoches, embora não tenhamos conseguido atingir nosso objetivo de produção escrita do conto em LI pelos alunos devido aos motivos já apresentados.

Diante do exposto na tabela acima, podemos diagnosticar o nível de motivação dos alunos, os quais apresentaram interesses não relacionados à aprendizagem de LI. Dito de outra forma, mesmo que eles gostassem de ouvir músicas nesse idioma e tivessem aprendido alguns vocábulos desta língua, notamos o reflexo da falta de interesse de alguns pela disciplina, assim como a falta de interesse em estudar e ler.

Desta forma, constatamos a interferência negativa que esses fatores ligados aos alunos tiveram no desenvolvimento do nosso projeto, apesar de termos alcançado um de nossos objetivos de produção, que foi o teatro de fantoches e mesmo com o desinteresse e desmotivação deles, conseguimos realizar as atividades propostas durante as aulas, embora sem tanto êxito e participação efetiva da turma.

Conforme as nossas observações e análise sobre todo o nosso projeto e os resultados obtidos, apresentaremos a seguir, nossas considerações e conclusões finais acerca de nossa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa se originou a partir dos seguintes questionamentos: (i) Quais fatores influenciam no resultado do processo de ensino-aprendizagem da LI quanto ao trabalho com os gêneros textuais “conto literário e peça teatral de fantoches”? e (ii) De que forma esses fatores interferem no resultado do trabalho desenvolvido a partir dos gêneros textuais (oral e escrito)? Partindo desses questionamentos, tivemos como objetivo principal investigar sobre os fatores que influenciam no resultado do processo de ensino-aprendizagem da LI por meio dos gêneros textuais (conto literário e peça teatral de fantoches) com uma SD, em uma turma de ensino fundamental de uma escola pública.

Quanto ao primeiro questionamento referente a quais fatores influenciam no processo de ensino-aprendizagem de LI, comprovamos que uma proposta de ensino para a produção do conto literário e da peça pode sofrer interferência de fatores como: alunos fora da faixa etária, baixo nível de motivação e de conhecimento linguístico de LI.

Quanto ao segundo questionamento, acerca de como esses fatores interferem no resultado obtido no processo de ensino e produção dos referidos gêneros textuais em LI, diagnosticamos que os fatores faixa etária e motivação estão, de alguma forma, interligados. Acrescentando a esses o problema do baixo nível de conhecimento linguístico dos alunos, verificamos a problemática de lançar uma proposta de produção textual tendo como empecilho esses três fatores.

A relação entre motivação e alunos fora da faixa etária para a série em que se encontravam foi um dos aspectos que, ao longo do desenvolvimento do projeto tentamos ao máximo reverter, contudo, nossas tentativas foram, na grande maioria das vezes, infrutíferas. Somando-se a isso, acrescentamos aqui a problemática de não termos direcionado o projeto para um tema e um gênero textual que, de fato, estimulasse os alunos a quererem participar. Nesse contexto, descobrimos que para os alunos estarem engajados e motivados a participar do processo de aprendizagem, só se “aceitarem a parada e tiverem realmente vontade de saber” (PERRENOUD, 2000, p. 36).

Mesmo tendo aplicado tardiamente o questionário, que investigava acerca da faixa etária e dos interesses dos alunos, esse não nos serviu como instrumento de modificação da nossa proposta, até porque estávamos na metade do desenvolvimento do projeto e o tempo que tínhamos para finalizar a SD já estava bastante avançado. Desta forma, o questionário nos serviu apenas como elemento indicador de que a realidade com a qual estávamos nos

deparando e o percurso que tínhamos traçado para a SD, efetivamente, não estavam em consonância entre si.

Diante de tal realidade, somando-se à motivação e à faixa etária, tivemos também como indício de fator-empecilho a questão do baixo nível de conhecimento linguístico da turma. Apesar de termos trabalhado com uma adaptação do conto, verificamos que este último fator também contribuiu de forma negativa para com a aprendizagem dos alunos. A não participação na construção da adaptação do conto em LI foi prova fiel de que eles não tinham conhecimento suficiente para realizar tal atividade. Entretanto, em termos de aprendizagem da habilidade oral, conseguimos trabalhar de forma satisfatória, o que nos foi gratificante para efetivar a produção da peça teatral de fantoches. Diante disso, acreditamos nos benefícios que o ensino da literatura pode trazer para os alunos, mesmo em um contexto em que a faixa etária, o nível de motivação e linguístico da turma interferem nos objetivos de produção textual.

Ademais, atestamos a possibilidade de desenvolvimento da oralidade para fins de produção textual, assim como também para despertar no aluno, de contexto de ensino fundamental público, o interesse de aprender a LI através de uma proposta de trabalho diferenciada. Para tanto, acreditamos e certificamos a relevância de uma SD cuja finalidade é organizar as atividades que atenderão à sugestão de produção de gêneros textuais, sejam orais ou escritos, uma vez que nossa SD nos ajudou a conseguir efetivar um dos nossos objetivos de produção através de sua flexibilidade.

Diante do exposto, constatamos através de nossa análise a possibilidade de produção de um gênero textual (oral e/ou escrito) em LI por alunos de ensino fundamental II, cuja base metodológica vincula-se ao ensino por meio de uma SD elaborada, pelos pibidianos do subprojeto Letras-Inglês. Entretanto, mesmo considerando esse fato, verificamos também que nem sempre é possível atingir a efetivação de um gênero textual escrito, uma vez que devido a fatores como faixa etária, motivação e nível linguístico dos alunos sobre a LI interferiram de forma negativa em nossa proposta e objetivo de trabalho.

Em conclusão a esta pesquisa, comprovamos o aprimoramento da prática docente de alunos em formação inicial e integrantes do PIBID/ Letras-Inglês através da conclusão de que é possível efetivar mesmo que parcialmente uma proposta de ensino de LI pautada na produção de gêneros textuais com foco no trabalho da literatura devido à interferência negativa de fatores ligados ao aluno fora da faixa etária da sua respectiva série de ensino fundamental e seu nível de motivação e interesse pela aprendizagem da LI.

Diante do exposto, sugerimos que o professor de LI deve considerar esses fatores ao desenvolver sua proposta de trabalho com base em gêneros textuais de cunho literário, pois não são todos os alunos de ensino fundamental que se interessam por tal leitura. Ademais, acreditamos que os resultados podem ser melhores quando o professor elabora sua proposta de ensino partindo dos interesses dos alunos de acordo com a faixa etária que apresentam, de forma que resulte na motivação dos alunos. Desta forma, propomos que para os resultados de ensino e produção de gêneros textuais, tanto orais como escritos, sejam positivos em um contexto de ensino fundamental no qual os alunos encontram-se fora da faixa etária indicada, o professor de LI deve atentar para os interesses do aluno de acordo com a sua faixa etária para que ele se sinta motivado a aprender a LI e a realizar tanto as atividades realizadas em sala de aula quanto as produções textuais no idioma alvo.

REFERÊNCIAS

- AEBERSOLD, Jo Ann; FIELD, Mary Lee. *From reader to reading teacher*. New York: Cambridge University Press, 1997.
- BATISTA, Maria Luiza Teixeira. *Leia Escola*. Revista da Pós- Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG, v.10, n.2, 2011. Campina Grande, 2012
- BEATO-CANATO, Ana Paula Marques; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Proposta de Sequências Didáticas com foco na escrita*. Rio Grande do Sul: Calidoscópico, 2012.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia*. São Paulo: Editora Saraiva, 2001.
- BRASIL, Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Ministério da Justiça, 1990.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental)*. Brasília: MEC, 1998.
- _____. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*. Brasília, 2009.
- BRASÍLIA. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Plano Nacional do Livro Didático*. 2010.
- BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Nova York: Copyright by Pearson Education, 2007.
- CELANI, Maria Antonieta. *Antonieta Celani fala sobre o ensino de Língua Estrangeira*. 2009. URL: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/nao-ha-receita-ensino-lingua-estrangeira-450870.shtml>. Acesso em 01/02/2012.
- CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia. *Keep in mind: 8º ano: Língua Estrangeira Moderna: Inglês*. São Paulo: Scipione, 2009.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- ERIKSON, E. H; ERIKSON, J. *O ciclo da vida completo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- GOLSALVES, Elisa Pereira. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. 3.ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.
- HARMER, Jeremy. *The practice of English language teaching*. New York: Longman, 1983.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. 8.ed. Brasília, 2013.

Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia (org). *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed. 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

PINTO, Abuêndia Padilha. Gêneros discursivos e Ensino de Língua Inglesa. 5.ed. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert. L. *Psychology for Language Teachers: a social constructivist approach*. New York: Cambridge University Press, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Sequência Didática

Universidade Estadual da Paraíba - UEPB
Departamento de Letras e Artes
Programa de Iniciação à Docência
Licenciatura Plena em Letras Inglês

Didactic Sequence: The Literature and English language

School Grade: 8th grade Middle School.

Duration: 3 months

Theme: Literature for Middle School

Textual Genre:

-General: play

-Specific: short story, biography

Objectives:

-Main: provide students the opportunity to study the English language practicing the reading, listening and speaking ability through the adaptation of Arthur Conan Doyle's short story – The Brazilian Cat – which will be recorded and presented at school through a puppet theater.

-Specific:

-Work with the three abilities in the English language: speaking, reading and listening;

-Provide the practice of reading the textual genre: short story, autobiography;

-Promote the expansion of the vocabulary;

-Work with some reading strategies: cognates, typographical elements, skimming, scanning;

-Encourage students to create an adaptation of each part of the short story.

Contents:

Grammar: verb tenses (Simple Present and Simple Past); pronouns (Personal and Interrogative); direct speech.

Vocabulary: cognates; vocabulary related to the short story

Text Genre: the structure of a short story (introduction – characters, setting; development – plot and climax; conclusion – explanation of the plot)

Resources: paper, projector, cardboard, didactic book,

Methodology: interactive approach through which teachers and students discuss and talk about all topics. Teachers help students to infer the meaning of unknown words and lead them to construct their English knowledge. The assessment focuses on continuous evaluation through oral and written exercises leading students to take part in the classes actively.

Reference:

CHIN, Elizabeth Young and ZAOROB, Maria Lúcia. *Keep in mind: 8º ano: lingual estrangeira moderna: inglês*. São Paulo: Scipione, 2009.

MODULE I

(study and discussions about Arthur Conan Doyle's short story)

1st Moment

Objectives:

- Present the project to the whole class;
- Initiate the discussion about the author Conan Doyle;
- Talk about the textual genre: biography;
- Start to develop reading and speaking abilities through the biographical text of Conan Doyle;
- Introduce the grammar topic: simple past (regular verbs).

Contents:

Grammar: Simple Past (regular verbs).

Didactic Resources: Book and Blackboard.

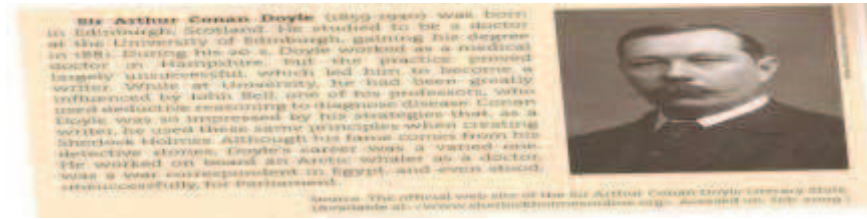
Procedures:

1st. Present the project and its objectives;

2nd. Start the discussion and interpretation of biographical text of Conan Doyle asking pupils if they know who this author is and if they know what the textual genre is.

3rd. For the reading of the text, teacher calls students attention for the cognate words and the English vocabulary they already know, which will help them in the reading process. So, teacher starts reading the text, sentence by sentence. At the end of each one, (s)he stops and ask students what they understood. If some difficulties appear, teacher intermediate the comprehension process by asking pupils the main information of each sentences, leading them to infer the meaning of the unknown words.

TEXT



4th. Teacher works the grammar topic (simple past with regular verbs). In the beginning, teacher asks students if they know any information about this tense. In the sequence, teacher explains it. To start the explanation, teacher uses the text. Based on it, (s)he asks students if the information about Conan Doyle is expressed in the present, past or future. After students' answer (which they will identify "past"), teacher writes the sentence ([...] Doyle worked as a medical doctor in Hampshire.). So, based on this sentence, teachers explain this verb tense, informing students about the regular verbs.

5th. After, the whole explanation, teacher asks students to underline the sentences in the simple past with regular verbs that they can find in the text. After some time, teacher makes a collective correction of this activity.

Reference:

Keep in Mind: 8º ano: Língua Estrangeira Moderna: Inglês/Elizabeth Young Chin, Maria Lucia Zaorob. – São Paulo: Scipione, 2009, p. 185.

2nd Moment

Objectives:

- Review the textual genre "biography";
- Explain the grammar topic simple past (regular verbs);
- Introduce the main elements of a short story (introduction, development and conclusion);
- Develop some reading strategies.

Contents:

- Grammar*: simple past;

Didactic Resources: Book, whiteboard, copies.

Procedures:

1st. Teacher reviews what was studied about Arthur Conan Doyle by asking the students what they remember about it. In the sequence, teacher applies a review exercise about biography and makes a review about the regular verbs.

Review Exercise

Após nossos estudos desenvolvidos na aula passada e com base na leitura do texto da página 185¹⁶ do seu livro de inglês, responda as questões abaixo.

1. Este texto é uma _____, e suas principais características são:

2. Now, based on the person of the text, answer in Portuguese and after in English.

- a. Who was Conan Doyle? b. When and where was he born?
c. When did he die? d. What famous character did he create?

In Portuguese	In English
a. _____	a. _____
b. _____	b. _____
c. _____	c. _____
d. _____	d. _____

3. Agora, os revisar nosso estudo sobre passado simples, mais especificamente sobre os verbos regulares que vimos na aula passada, faça o que se pede:

a) Encontre no texto frases no passado (com verbos regulares) e reescreva-as nas linhas indicadas.

- linha 2: _____

- linha 14: _____

b) Estas duas frases estão nas formas: () negativa () interrogativa () afirmativa

Agora, reescreva as outras formas destas mesmas frases:

- linha 2:

- linha 14:

Desta forma, chegamos à conclusão de que frases no passado simples em inglês com verbos regulares ocorrem da seguinte forma:

Para as frases afirmativas _____.
Com as frases negativas _____,
e para interrogar _____.

¹⁶ This is the same text worked in the 2nd meeting.

2nd. After correcting the whole exercise, teacher starts talking with them about their background knowledge referring to short stories. So, teacher asks them if they know what these words mean, if they do not, lead them to infer. Then, help them to think about the constitutive elements of a short story, giving examples of fairy tales, for example.

3rd. In the sequence, teacher writes on the whiteboard the real structure of the short story which includes: introduction (characters and setting – time and place); development (plot and the climax); conclusion (the end of the plot). Then, students are required to write this information in their notebooks.

3rd Moment

Objectives:

- Read the adapted 1st part of the short story *The Brazilian Cat*;
- Lead students to identify the elements of the introduction in this 1st part of the short story;
- Explain the difference between regular and irregular verbs;
- Study some reading strategies: typographical elements;
- Develop the speaking ability.

Contents:

- Grammar*: Irregular verbs
- Vocabulary*: about the 1st part of the short story;

Didactic Resources: Book, whiteboard, copies

Procedures:

1st. Teacher starts class showing students the importance of some elements of the text that can help them to interpret their reading such as: title, pictures, cognates, numbers etc. Tell them about the importance of the division of the texts by paragraphs (ask them “how many paragraphs are there in the 1st part?” “What does this mean?”). After that, ask them to take a look at the short story in their books and infer the happenings they will find during the reading.

2nd. Then, teacher provides pupils with the text, and invite them to read and interpret the 1st part of the short story, always motivating them to be active. During the reading, show them some vocabulary which is highlighted in the text. At the end of the reading, teacher chooses some sentences and ask students to repeat in English aiming to help students to develop the reading aloud strategy (pronunciation and intonation).

The Brazilian cat (By Arthur Conan Doyle) - Part 1: The luring meeting



In 1922, in the capital of England, London, there was a young man, called Marshall King. He had a comfortable life with his father, but after his death, Marshall became very poor, because he did not have a job. So, even having expensive tastes, he did not have money to spend. His only hope was his old uncle, Lord Southerton, who was his father's older brother. But, Marshall could not find him, to ask for some help, or for a job. The other option was that as Lord Southerton was a bachelor, if he died Marshall would inherit all this fortune. So, while this did not happen, he was still a poor man. Besides this, his uncle Marshall also had a cousin, Everard King. Everard was a very rich man, married to a Brazilian woman who lived in Suffolk.

For some time, Everard King spent an adventurous life in Brazil, and had now returned to this country to establish with his fortune. Marshall never knew how Everard made his money, but in fact he was millionaire man. He lived in Greylands, a very big farm.

One day, I received a letter. Everard invited me to visit him in his farm. I liked this invitation and right after I took the train. When I arrived there, I took a dog-cart at the station. The driver was an excellent boy. During the trip, we talked a lot, and he told me about Everard. According to the driver, my cousin was a famous person in the city and his favourite hobby was a collection of foreign creatures from the South America. When I was close to Everard's house, he was waiting for me. (Adapted by Clederson Rodrigues, Telma Ferreira and Rozilda Gondim)

3rd. To explain the irregular verbs, teacher uses the verbs which are inserted in the text. So, (s)he takes some sentences (He had a comfortable life...; Everard King spent...; I took the train...), write them on the board and by underlying the verbs, asks students if they know the verb tense of these sentences. As the text was read previously, pupils will say the verbs are in the past. Then, teacher shows them that instead of having “d, ed, ied” the past form of these verbs are different, and that's the reason they are named as “irregular verbs”. So, teacher shows students some other irregular verbs which are included in the autobiography they read last class, and make a comparison with the regular ones.

4th. Now, the teacher gives to the students the activity about the text and ask them to do in the classroom. This activity refers to the practice of the reading exercise, regular and irregular verbs and elements of the short story. Teachers are always monitoring the students' actions to help them if there is any doubt.

Activity

Após ler e compreender a primeira parte do conto, vamos responder as questões abaixo.

1. Anote abaixo, em Português, resumidamente a introdução deste conto.
2. Identifique no quadro os elementos que constituem um conto e preencha corretamente.

Introduction	
-	Marshall King,
time	
-	England,
-	

-	
---	--

3. Preencha a tabela abaixo com todos os verbos regulares e irregulares do texto, identificando sua forma no presente, no passado, sua tradução em português e marcando se ele é regular ou irregular.

<i>Present</i>	<i>Past</i>	<i>In Portuguese</i>	<i>Regular</i>	<i>Irregular</i>
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				

4. Circle no texto todos os verbos regulares e sublinhe todos os irregulares. Depois, anote as conclusões a que chegamos sobre o estudo desses dois tipos de verbos.

5. After correcting the activity above, ask students to do the homework which follows below.

Homework

1. Após nossos estudos sobre *short story* e sobre *biography*, escolha um dos personagens indicados na introdução do texto *The Brazilian Cat*, e desenvolva as questões a seguir.

a. Faça um desenho deste personagem.

b. Escreva, em português ou em inglês, uma curta biografia sobre ele.

4th Moment

Objectives:

-Read and interpret the 2nd, 3rd and 4th parts of the short story and review some reading strategies;

-Develop speaking;

-Study direct speech;

-Review Present Simple.

Contents:

-*Grammar*: present simple tense and direct speech

Didactic Resources: Book and blackboard.

Procedures:

1st. Teacher asks pupils to read their homework loudly and after collect them. So, the whole group chooses the best biography which will represent the character in their textual production.

2nd. In the sequence, teacher develops a pre-reading activity, reminding pupils about the importance of cognate words and lead them to think about the direct speech. For this, (s)he asks them : “When we read a narrative, how can we notice the presence of the characters?” So, teachers help them to remember about the direct speech. After this, teacher asks them which is the verb tense more used in this type of speech (the present simple);

3rd. Then, teacher provides students with the copies which contain the parts of the adapted short stor¹⁷ to be read by the whole class. During the process, teacher reads sentences by sentence in English, and at the end of each one, (s)he asks them to interpret it. At the same time, teacher requires pupils to identify the sentences in the direct speech. After, teacher reads some sentences from the text and asks pupils to repeat to practice their speaking ability.

The Brazilian cat (By Arthur Conan Doyle)

Part 2: The luring meeting

When I arrived, I noticed Everard was a homely and a friendly person different of his wife. She was an indifferent woman with rude manners. She was, I believe, a Brazilian woman, and I could note I was not very welcome by her. I noticed she did not want me there. But I disregarded her.

After breakfast, when Everard left the room, his wife talked to me:

“The best train in the day is at twelve-fifteen”, she said.

“But, I’m not thinking of going home today”, I answered frankly.

“What’s this?” Asked Everard, that appeared suddenly. “Let’s walk outside,” speaks Everard.

“You must not take it seriously, my poor wife is incredible jealous. She hates everyone who is near me.”



Part 3: The ferocious jewel

During the whole afternoon, Everard showed me all his animals (birds, reptiles etc.) which he imported from South America. At the end of the afternoon, he invited me:

“I am about to show you the jewel of my collection, It is a Brazilian cat”.

“Curiously I thought “But how does that cat different from another cat?”,and he showed me.

Then, inside a room, I saw the creature that was as large as a tiger, but completely black as a shadow. I never saw a creature like that. My cousin told me that he brought this splendid animal, Tommy, from Brazil. But he warned me although graceful it was the most absolutely treacherous and bloodthirsty creatures upon the earth. In a specific moment,

Everard enters the animal’s room, and spoke seriously to him:

“Now, Tommy, into your cage!” he said. And, while entering the room, Everard spoke:

“This cat never tasted living blood, but when he tastes he will be a terror!”



¹⁷ All pictures from the 2nd, 3rd and 4th parts of the short story were taken from site <http://thenostalgialeague.com/olmag/doyle-the-brazilian-cat.html>. Access on 3/3/2013

Part 4: The two-faced trap

During my stay, my cousin spent his time taking care of his animals and reading some telegrams in his office. After six days, in my last night at Everard's house, I thought about telling him of my problems. We sat in the billiard room, and I exposed my situation. During our conversation, I explained him I was Lord Southerton's first heir, but as we did not know when this could happen, he promised me to help me anyway. After our talk, Everard said:

"I must see my cat before I go to bed. Will you come with me?"

"Certainly", I replied.

When we arrived there, the corridor and the room were dark. Tommy was inside his cage, and we stayed inside the room with a lantern. Then, he said "Excuse me for an instant, I need to take his supper outside. Wait a moment here, please! Then, he passed out and the door shut, with a sharp metallic click behind him. Terror passed over me and I shouted: "Here! I cried. "Let me out!" But soon he said: "Don't get nervous. The cat is coming."

In the light of the lantern, Marshall saw the cage bars and the cat...



4th. After finishing the reading process, teacher applies an activity to review some grammar topics and exercise present simple and direct speech.

Activity

1. After reading the 2nd, 3rd and 4th parts of the short story, write, in Portuguese, a summary of them.
2. Let's review the direct speech. Answer the following questions below.
 - a. Quando usamos o *direct speech* nos contos?
 - b. Como podemos identificar o *direct speech*, ou seja, quais suas características?
 - c. Para exemplificar suas duas respostas acima, circule no texto (part 2) as frases que estão no *direct speech*.
 - d. Agora com base nos seus exemplos, responda: Qual o tempo verbal usado no "direct speech" desta parte do texto? () Past () Present () Future

-Justifique sua resposta anotando abaixo os verbos que estão nas exemplificações que você circulo no texto.

5th Moment

Objectives:

- Read the 5th, 6th and 7th part of the short story;
- Study the pronouns (personal and interrogative);
- Review all grammar topics studied in the last classes.
- Develop the speaking ability.

Contents:

-*Grammar*: personal and interrogative pronouns

Didactic Resources: Book and blackboard.

Procedures:

1st. Teacher requires students to think about what they have learned till now about the short story. With this warm-up everybody discuss the sequence of the story.

2nd. Then, everybody starts reading the last 3 parts of the text. For this, teacher provides pupils with the copies. Applying the same strategy of reading and comprehension from last meeting, teacher and students read all 3 texts. This time, while reading, students try to identify sentences with interrogative pronouns and personal pronouns, underlying them with the teacher's help. Finally, after reading the whole text, teacher chooses some sentences and asks them to repeat.

The Brazilian cat (By Arthur Conan Doyle)

Part 5: The dark side of the night

Marshall was locked with the beast, and it was looking at him face to face. With the lantern on, Tommy could see the man, but after some time it went off. The darkness was an advantage to Marshall, because the cat could not see where he was. Considering this situation, the creature slept. For this reason, Marshall climbed the cage bars and spent the whole night in a difficult position.

Part 6: The rainy silence

Inside the room, there was a fetid air. I could neither hear nor see the cat. I tried to think about different things, but I could only think about my terrible situation, and my devil cousin. And he asked to himself:

“How could a person be so cruel, so bad. Nobody would never find out who was the murder, because Everard has a good alibi, because when we left to see the cat, everybody thought he was already in bed.”

Part 7: The unexpected lights of sunrise

With the first lights of the day, the creature woke up, and hungry, he tried to bite Marshall. Tommy tried to climb the walls to take him, but in a fast way, Marshall threw his coat down over the beast's head. At the same moment the man ran fastly and went into the cage. During this time, as he was tired, he stopped for a moment, and during this pause the creature attacked him. But, with much effort, Marshall got to enter the cage and closed the door, keeping himself safe.

Too wounded to move, Marshall could only be on the floor unconscious. The floor was full of blood, and the beast became blood thirsty. After some time, Everard appeared and said:

“Good old Tommy!” He cried.

Then, Everard came near the bars and the beast tried to attack him.

“Down, stupid beast! Down, sir! Don't you know your master?” The man shouted.

After these words, the cat attacked Everard and killed him. During many months,

I stayed at the hospital. Then, one day, Everard's wife visited me, and she spoke to me:

“Are you conscious? Well, I tried to save you. I did not want you in that house because I knew he was a bad man. He had a reason for killing you there. In fact he wanted to be Lord Southerton's first heir.” She explained to me.

When I left the hospital, Summers, my lawyer told me about Lord Southerton's death. He explained me that for some time, he tried to make contact with me through telegrams. And I thought about all telegrams my cousin received during the time he visited me. Finally, with Lord Southerton's death, I became a rich man. And now I got enough money for my living.



3rd . After finishing the reading process, teacher applies an activity to review some grammar topics and exercise interrogative and personal pronouns.

Activity

Após ler e compreender as últimas partes do conto, vamos responder as questões abaixo.

1. Anote abaixo, em Português, resumidamente a conclusão deste conto.
2. Identifique nas últimas partes do conto os elementos que o constituem e preencha corretamente com trechos do texto que se refiram aos elementos abaixo:

Development	Conclusion
Plot –	Explanation of the plot –
Climax-	

3. Agora, escreva em poucas palavras, o que você entendeu sobre o *short story*.
4. Como já estudamos e vimos nas últimas partes do texto, reescreva as frases que apresentam “question words” :

Linha 3 (Parte 6): _____

Linha 4 (Parte 6): _____

Linha 5 (Parte 6): _____

- Agora escreva o significado de cada *question word* encontrado nas linhas citadas acima :

5. Circule pelo menos dois *personal pronouns* em cada parte do *short story* estudada nesta aula e reescreva-os abaixo :

Parte 5: _____

Parte 6: _____

Parte 7: _____

6. Para concluir nossa atividade, escreva brevemente, em português, o que você aprendeu sobre simple past (regular e irregular verbs), direct speech e simple present.

MODULE II

(Production of the puppet theater)

6th Moment

Objective: Start the production of the adaptation.

Estimated Time: 1 hour and a half.

Didactic Resources: paper, pencils, pens, scissors.

Procedures:

- Play a short part of the film “O jogo das sombras”, during 10 minutes so that the students can remember the main characters (Holmes, Watson etc) and talk with them about these characters who will be included in their production
- Using the puppets, show students a short adaptation of the beginning of the short story to motivate them to start their production;

Example of a short scene of the re - adaptation

Characters Marshal, Sherlock Holmes, Watson, Everard’s wife and the nurse

Place: Hospital in London

Time: While Marshal is at the hospital

At a hospital, a very wounded man arrived, He was Marshall . After, guiding him to the room, the nurse calls Dr. Watson.

N: Doctor Watson, come here.

W: What happened?

N: We have a curious case here.

W: Apparently, this man was bitten by a big animal.

N: How this could happen here in London?

W: I really don’t know. Maybe, my friend Sherlock Holmes can help me with this case.

- Apply a short questionnaire to know better the students.

Questionário

Data de nascimento:

Série:

Fora da escola:

a)O que você gosta de fazer nas horas de lazer?

b)Você gosta de ler? O que?

c)Qual seu estilo de música preferida?

d)Você gosta de ouvir música em inglês?

e)Você já aprendeu vocabulários em inglês através de música, filme, jogos etc? Se sua resposta for afirmativa, dê exemplos de palavras neste idioma?

Dentro da escola:

a)Você gosta de estudar? Por que?

b)Qual sua disciplina favorita? Por que?

c)Qual sua opinião sobre estudar no horário da tarde?

d)Você já foi reprovado em alguma série? Se sua resposta for afirmativa, qual/quais.

e)Você gosta de inglês? Por que?

f) Qual sua opinião sobre o ensino da língua inglesa na escola?

g)Em relação ao nosso projeto de trabalho, através do conto, qual sua opinião sobre:

-leitura de textos:

- aplicação de atividades:

- explicação de gramática:

- interação professor-aluno:

- assistência quanto aos momentos de dúvidas:

Objectives:

- Explain what an adaptation is.
- Produce an adaptation of the short story by the students.

Content:

Developing the writing ability

Didactic Resources: paper, blackboard.

Procedures:

1st. Teacher asks the students if they know what an adaptation is, and, as an example (s)he shows them the teachers' production of the short story *The Brazilian Cat*. Then, teacher asks them to compare the text in their books and the copies given by the teachers.

2nd. Then, teacher reviews the objective of the project and motivate them to write an adaptation of the short story, inserting the two most famous Conan Doyle's characters which are Sherlock Holmes and Watson. For this, students have to think about a different end for their play, which will be recorded with puppets. Although, because of students' level of

English, teacher explains they will have to write in English, and then (s)he will translate to them.

3rd. Together, the group review parts of the short story and teacher divides the class in 3 groups: the first group will be responsible for the production of the introduction; the second group will write the development of the play and the last group will have to write the conclusion. In this process, the 1st group will have to inform the 2nd group the main elements of the play so that they can start writing the development. Finally, the 2nd group passes all information for the 3rd group, so that they can give an end for the play. Teacher reminds students not to forget about the narrator's participation.

8th Moment**Objectives:**

- Make the puppets.

Didactic Resources: paper, pencils, pens, scissors.

Procedures:

1st. Students, with the teacher's help, produce the puppets and the movie set according to the adaptation that they produced.

9th Moment**Objectives:**

- Practice the oral ability based on the adaptation that was already done for the puppet theater.

Didactic Resources: paper.

Procedures:

1st. Students, mediated by the teacher, start to practice the reading of the adaptation translated in English. The teacher will help the pupils to read and speak the sentences of the adaptation in groups and after, the teacher asks them to read alone.

10th Moment

Objectives:

-Practice orally the adaptation that was already done for the puppet theater.

Didactic Resources: paper.

Procedures:

1st. The group of students continues to practice the reading of the adaptation. The teachers goes on helping them to read and speak the sentences. At the end, teacher asks them to read alone.

11th Moment

Objectives:

-Practice orally the puppet theater.

Didactic Resources: paper

Procedures:

1st. Teacher starts practicing the puppet theater with the students. Teacher helps them explaining how the puppet theater should be and at the same time, listens to some students' ideas as well.

12th Moment

Objectives:

-Practice orally the puppet theater.

Procedures:

1st. This time refers to the continuation of the practice done last meeting.

13th Moment

Objectives:

-Record the puppet theater with the students.

Didactic Resources: Video camera, paper, microphone.

Procedures:

1st. In this meeting, students with teacher will record the puppet theater.

14th Moment

Finish the 2nd module and have a meeting to show the puppet theater that was made by the students.

APÊNDICE B: Questionário

Data de nascimento:

Série:

Fora da escola:

- a) O que você gosta de fazer nas horas de lazer?
- b) Você gosta de ler? O quê?
- c) Qual seu estilo de música preferida?
- d) Você gosta de ouvir música em inglês?
- e) Você já aprendeu vocabulários em inglês através de música, filme, jogos etc? Se sua resposta for afirmativa, dê exemplos de palavras neste idioma?

Dentro da escola:

- a) Você gosta de estudar? Por quê?
- b) Qual sua disciplina favorita? Por quê?
- c) Qual sua opinião sobre estudar no horário da tarde?
- d) Você já foi reprovado em alguma série? Se sua resposta for afirmativa, qual/quais.
- e) Você gosta de inglês? Por quê?
- f) Qual sua opinião sobre o ensino da língua inglesa na escola?
- g) Em relação ao nosso projeto de trabalho, através do conto, qual sua opinião sobre:

-leitura de textos:

- aplicação de atividades:

- explicação de gramática:

- interação professor-aluno:

- assistência quanto aos momentos de dúvidas:

ANEXOS

ANEXO 1: Respostas do questionário

ALUNO 1

Data de nascimento: **1999**

Série: **8ºB**

Fora da escola:

- a) O que você gosta de fazer nas horas de lazer? **Dormir**
- b) Você gosta de ler? O que? **Não**
- c) Qual seu estilo de música preferida? **Pop**
- d) Você gosta de ouvir música em inglês? **Sim**
- e) Você já aprendeu vocabulários em inglês através de música, filme, jogos etc? Se sua resposta for afirmativa, dê exemplos de palavras neste idioma? **Sim... Ex: Heart attack**

Dentro da escola:

- a) Você gosta de estudar? Por que? **Quando não estou com preguiça eu gosto.**
- b) Qual sua disciplina favorita? Por que? **(Sem resposta)**
- c) Qual sua opinião sobre estudar no horário da tarde? **Preferia estudar de manhã**
- d) Você já foi reprovado em alguma série? Se sua resposta for afirmativa, qual/quais. **Não, em nenhuma.**
- e) Você gosta de inglês? Por que? **Não porque é muito complicado.**
- f) Qual sua opinião sobre o ensino da língua inglesa na escola? **Disnecessário [sic], porque não vou aprender inglês em menos de um ano.**
- g) Em relação ao nosso projeto de trabalho, através do conto, qual sua opinião sobre:
 - leitura de textos: **Bons**
 - aplicação de atividades: **Boas**
 - explicação de gramática: **Bom [sic]**
 - interação professor-aluno: **Bom [sic]**
 - assistência quanto aos momentos de dúvidas: **Bom [sic]**

ALUNO 2

Data de nascimento: **1996**

Série: **8ºB**

Fora da escola:

- a) O que você gosta de fazer nas horas de lazer? **Facebook**
- b) Você gosta de ler? O que? **Não**
- c) Qual seu estilo de música preferida? **Funk**
- d) Você gosta de ouvir música em inglês? **Sim**
- e) Você já aprendeu vocabulários em inglês através de música, filme, jogos etc? Se sua resposta for afirmativa, dê exemplos de palavras neste idioma? **Help, play, setings [sic], love.**

Dentro da escola:

- a) Você gosta de estudar? Por que? **Às vezes, porque os professores passam muitas tarefas.**
- b) Qual sua disciplina favorita? Por que? **História e geografia.**
- c) Qual sua opinião sobre estudar no horário da tarde? **Pra mim é bom porque eu acordo tarde.**
- d) Você já foi reprovado em alguma série? Se sua resposta for afirmativa, qual/quais. **Sim. Na 3ª; 4ª ; 5ª e 5ª de novo.**
- e) Você gosta de inglês? Por que? **Sim, porque se eu precisar de alguma coisa já vou esta [sic] sabendo.**
- f) Qual sua opinião sobre o ensino da língua inglesa na escola? **Boa [sic].**
- g) Em relação ao nosso projeto de trabalho, através do conto, qual sua opinião sobre:
 - leitura de textos: **Ótima**
 - aplicação de atividades: **Boa**
 - explicação de gramática: **Ótima**
 - interação professor-aluno: **Boa**
 - assistência quanto aos momentos de dúvidas: **Ótima**

ALUNO 3

Data de nascimento: *(Preferiu não colocar)*

Série: **8ºB**

Fora da escola:

- a) O que você gosta de fazer nas horas de lazer? *Entrar no facebook e assistir as novelas e comer.*
- b) Você gosta de ler? O que? *Sim, poesia.*
- c) Qual seu estilo de música preferida? *Todas.*
- d) Você gosta de ouvir música em inglês? *Muito.*
- e) Você já aprendeu vocabulários em inglês através de música, filme, jogos etc? Se sua resposta for afirmativa, dê exemplos de palavras neste idioma? *Não.*

Dentro da escola:

- a) Você gosta de estudar? Por que? *Mais ou menos, porque tem vezes que tem aulas “interessante” e outras “chata”.*
- b) Qual sua disciplina favorita? Por que? *Inglês. E [sic] o maximo a pessoa aprender muito.*
- c) Qual sua opinião sobre estudar no horário da tarde? *Chato.*
- d) Você já foi reprovado em alguma série? Se sua resposta for afirmativa, qual/quais. *Sim, na primeira série porque os “guri” [sic] ficava me fazendo medo falando da loira do banheiro e maria “fulorzinha”.*
- e) Você gosta de inglês? Por que? *Amo. É muito interessante para mim.*
- f) Qual sua opinião sobre o ensino da língua inglesa na escola? *Muito boa as pessoas aprendem muito.*
- g) Em relação ao nosso projeto de trabalho, através do conto, qual sua opinião sobre:
- leitura de textos: *muito bem explicada*
 - aplicação de atividades: *interessante*
 - explicação de gramática: *bem explicado [sic]*
 - interação professor-aluno: *uma boa relação com os alunos*
 - assistência quanto aos momentos de dúvidas: *tira todas as dúvidas dos alunos*

ANEXO 2: Produção final em LI da adaptação do conto para peça teatral de fantoches

Sherlock Holmes' adventure in: no price for a crime

Referring to the past fact, let's do a retrospective of the events in 1992. Everard, Marshall's cousin, intended to keep all heritage Lord Southerton left to him. So, the bad Everard created a trap and left Marshall closed in a cage with the wild panther. Fortunately, besides being badly wounded, Marshall escaped alive, and Everard died, after being also attacked by his own pet. This way, after the accident, Isabela, Everard's wife, took Marshall to the hospital. Well, although we know all Everard's plot, some facts need to be explained.

Some days after, Marshall woke up in a hospital, but he had lost his memory. Dr. Watson was responsible to take care of this case. He examined Marshall and thought his injuries were strange.

W: What happened to you?

M: I don't remember...

W: But, do you know nothing?

M: No

W: A woman, called Isabela, brought you here. She's your cousin's wife.

M: My cousin? Who?

W: Everard.

M: I don't remember him.

After examining his patient, Watson, still impressed with this case, talked to his friend Sherlock Holmes, a famous English detective. He asked Holmes to investigate the case to obtain more information.

W: I asked the patient what happened, but he remembered nothing.

H: Can I talk to the patient?

W: Yes, feel free. I'll take you to his room.

Sherlock Holmes got interested in the case and tried to get more details. When he arrived at the room he found Marshall badly wounded. Watson left them alone and went to take care of this other patients.

SM: Good afternoon Marshall. I'm detective Sherlock Holmes. Nice to meet you.

M: Nice to meet you, Holmes.

SH: Do you remember anything?

M: Dr. Watson told me I was brought by a woman called Isabela.

SH: I'll talk to this woman. Thanks.

M: Good luck!

After this meeting, when the detective was leaving Marshall's room, he saw the doctor talking to a woman. Watson came to meet him and introduced Holmes to Isabela. The detective took advantage of the situation and invited her for a tea at the hospital snackbar.

SH: Tell me how Marsahll arrived here. Where do you know him from?

I: He's my late husband's cousin and he was staying in my house.

SH: But, how was he injured?

I: He was bitten by my husband's wild panther.

During the conversation, the detective noticed Isabela looked sad, and he got interested about the reasons.

WH: Why are you sad?

I: Because after my husband's death I found out Marshall wasn't injured by accident.

SH: But how? Could you explain me better?

I: My husband planned to kill Marshall to keep Lord Southerton's heritage. This man was Everard and Marshall's uncle.

WH: And, how did your husband get this animal?

I: He got it in a tour in Brazil.

During this conversation, Holmes showed Isabela a newspaper which had a picture of a man.

SH: Is this your husband?

I: Yes, that's him.

SH: Thanks a lot for the information.

I: Not at all.

Knowing these facts, Holmes found out the real motive which caused Marshall's suffering. But, something still worried him. He wanted to know how Everard got that panther. So, he decided to get more information. Reflecting about this fact and doubting the panther's origin, Holmes remembered he had a friend, Fred, who worked in a circus and had a panther. So, Holmes went to the circus hoping to find out something.

SH: Hi, Fred. How are you?

F: Hi Holmes, I'm fine, and you? What are you doing here?

SH: I'm ok. I came here because I want to know if you still have your pet panther.

F: No, it disappeared six months ago.

SH: How?

SH: Before she disappears there was a man walking round the circus. He always made many questions about my panther.

And showing Fred the newspaper, Holmes asks..

SH: Do you know this man in this picture?

F: That's the man who was walking round the circus. He wanted to buy the panther but I didn't want to sell her, because she was a rare pet.

SH: Ok, Fred. Thanks a lot for the information. See you another day.

F: Bye, Holmes.

Then, the detective concluded that Everard didn't captured the wild animal in Brazil, as he told Marshall. In fact, he robbed it from the circus.

Assim, o detetive conclui que Everard não tinha capturado a fera no Brasil, como ele havia contado para Marshall, mas tinha roubado o animal do circo. With this revelation, Sherlock came back to the hospital and told Marshall everything he found out about the accident and the animal's origin.

SH: Good afternoon, Marshall, are you better?

M: My injuries are getting better, and I remember a little about an animal.

SH: The animal was a panther, and she caused you injuries. Your cousin Everard stole this panther from the circus with the intention to kill you.

M: Kill me? Why?

SH: Because he wanted to have the heritage your uncle left to you.

M: Ahhhhhhh, I understand.

Finally, Sherlock Holmes went on telling Marshall he was alive because he got to enter the cage.

M: And, what happened to my cousin Everard?

SH: The cat ate him!