



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LETRAS-INGLÊS**

EDLANE DANTAS PEREIRA

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM TEÓRICA E PRÁTICA PARA O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO INICIAL

CAMPINA GRANDE – PB

JUNHO – 2018

EDLANE DANTAS PEREIRA

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM TEÓRICA E PRÁTICA PARA O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO INICIAL

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

Orientadora: Profa. Ma. Telma Sueli Farias Ferreira

**CAMPINA GRANDE – PB
JUNHO – 2018**

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

P436s Pereira, Edlane Dantas.

A sequência didática [manuscrito] : possibilidades de aprendizagem teórica e prática para o professor de língua inglesa em formação inicial / Edlane Dantas Pereira. - 2018.

34 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2018.

"Orientação : Profa. Ma. Telma Sueli Farias Ferreira ,
Coordenação do Curso de Letras Inglês - CEDUC."

1. Sequência Didática. 2. Auto-reflexão. 3. Língua Inglesa.
4. Formação de professores.

21. ed. CDD 371.12

EDLANE DANTAS PEREIRA

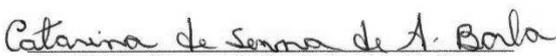
**A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM TEÓRICA E
PRÁTICA PARA O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO
INICIAL**

Aprovado em: 06 de junho de 2018.

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

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Ma. Telma Sueli Farias Ferreira
(Orientadora)


Prof.^a Ma. Catarina de Senna de Almeida Borba
(Examinadora)


Prof. Me. Celso José de Lima Júnior
(Examinador)

Nota: 10,0

Dedico este trabalho a Deus e aos meus amados.

AGRADECIMENTOS

Quando tudo conspira para nos levar a um caminho melhor, é hora de agradecer; quando as dificuldades se tornam motivação, é hora de agradecer; quando as forças do universo se alinham a você, é hora de agradecer.

E, como não reconhecer que a presença de Deus é que fortalece nossa fé e nos leva adiante?

Obrigada meu bom Deus, por ter me feito chegar aqui, me cercado de anjos e pessoas que caminharam junto comigo e me apoiaram, meu núcleo familiar: Wellington, Ewerton, Adrianna e Felipe.

Agradeço a meus colegas de curso, especialmente a Ewerton, filho, amigo e incentivador de todas as horas; e a Gabriel, pelas muitas vezes em que trabalhamos juntos, perquirindo a aquisição do conhecimento.

Agradeço carinhosamente à professora orientadora Telma Ferreira, aos professores Celso Júnior e Catarina Senna, pela gentileza em atender ao convite para compor à banca examinadora. Agradeço aos demais professores, que nunca se furtaram a me atender.

Agradecer não é atitude ou momento; é promessa de reconhecimento por toda a vida.

Que Deus nos abençoe, e obrigada a todos.

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...” (RUBEM ALVES).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	07
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	09
2.1. Estágio Supervisionado: professor reflexivo e suas concepções de linguagem... 09	09
2.2. Documentos Oficiais e SD.....	11
2.3. Gêneros Textuais e Gramática Contextualizada.....	13
3. METODOLOGIA.....	15
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	17
4.1. A estagiária e a produção da SD.....	17
4.2. A estagiária e a aplicação da SD.....	22
CONCLUSÃO.....	29
REFERÊNCIAS.....	31
APÊNDICE 1	32

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM TEÓRICA E PRÁTICA PARA O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO INICIAL

Edlane Dantas Pereira¹

RESUMO

Com embasamento em Dolz *et. al.* (2004), a sequência didática é um conjunto de atividades planejadas que colaboram para o ensino dos conteúdos em um sistema organizacional através da escolha de um gênero que serve como norte para o auxílio do trabalho do professor em formação inicial. O objetivo desta pesquisa é verificar de que forma a produção e aplicação de uma sequência didática contribuem para a aprendizagem teórica e prática da estagiária, autora desse artigo. Este estudo foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário, na cidade de Campina Grande/PB, em uma turma com 35 alunos. A base teórica que norteia o nosso trabalho é composta pelas definições de estágio (PIMENTA e LIMA, 2004); concepções de linguagem (CELANI (s/d); documentos oficiais referentes ao ensino de língua inglesa (BRASIL, 1998, RABELLO e PASSOS, 2010; BRONCKART, 2007); sequência didática (DOLZ *et. al.*, 2004; CRISTÓVÃO, 2009); gênero textual (MARCUSCHI, 2008) e gramática contextualizada (ANTUNES, 2007). Dividimos nossa análise em dois momentos: (i) a produção da sequência didática e (ii) sua aplicação. Usa-se como instrumento avaliativo a observação crítica-reflexiva de autoavaliação da autora deste texto. Os resultados finais da aplicação da sequência didática são positivos, pois esta é um meio facilitador para alcançar os objetivos da estagiária, que foram a mediação e produção do conhecimento de forma eficaz. Desse modo, podemos dizer que este material didático contempla a criatividade, autonomia e o desenvolvimento reflexivo como meio de adequação da prática pedagógica pela professora em formação inicial.

Palavras-Chave: Professor em Formação Inicial. Sequência Didática. Auto-reflexão. Língua Inglesa.

1. INTRODUÇÃO

A disciplina Estágio Supervisionado II, do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), tem como objetivo principal desenvolver a prática pedagógica, aplicando as teorias das práticas educacionais consolidadas e estudadas ao longo do curso. Posto isto, esta disciplina objetiva que os professores em formação inicial possam adquirir uma postura crítico-reflexiva frente ao processo de ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) no ensino fundamental II.

¹ Aluna de Graduação em Letras-Inglês na Universidade Estadual da Paraíba – Campus I
E-mail: edlanedantas@gmail.com

Assim entendido, as aulas do Estágio Supervisionado II, apontam a situação ideal para a formação do professor, ensinando os estagiários a elaborar uma Sequência Didática (doravante SD) para ser executada em aulas práticas de inglês, contribuindo para formação inicial dos licenciandos através das experiências vivenciadas a cada encontro, conhecendo e interagindo com a diversidade do campo de atuação. Ressaltamos que os objetivos e as finalidades da SD em princípio não foram compreendidos pela estagiária, autora deste artigo, pois a dicotomia entre teoria – prática continua sendo um assunto de complexidade relevante.

O Estágio Supervisionado II ofereceu a autora deste artigo a oportunidade de ministrar 16 (dezesesseis) aulas, através da aplicação de uma SD (vide *link* em metodologia), no 7º ano do Ensino Fundamental, e essa prática pedagógica contribuiu com uma nova perspectiva de ensino da Língua Inglesa (LI) pelo uso da contextualização dos conteúdos a serem trabalhados.

Com embasamento em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD é um conjunto de atividades planejadas que contribui para o ensino dos conteúdos dentro de um sistema organizacional através da escolha de um gênero que serve como norte para o auxílio do trabalho do professor em formação inicial de LI.

Por conseguinte, faz-se necessário que o estagiário compreenda que o conhecimento é construído através da teoria e da prática, uma vez que estas são meios para desenvolver outros valores e ideias capazes de agregar os saberes prévios dos alunos com a concepção da linguagem por meio dos gêneros textuais com uma visão educacional sociointeracionista discursiva, fundamentada em Cristóvão (2008).

Diante deste contexto, o objetivo desta pesquisa é verificar de que forma a produção e aplicação de uma SD contribuiu para a aprendizagem teórica e prática da professora em formação inicial, neste caso a autora deste estudo. Para isso, os seguintes objetivos específicos foram elencados:

- (i) evidenciar no arcabouço teórico deste trabalho definições e características de uma SD;
- (ii) investigar o processo de produção da SD elaborada pela professora em formação inicial;
- (iii) analisar a aplicação da SD pela estagiária.

Esta pesquisa é de teor qualitativo, buscando respostas para a necessidade da utilização de uma SD dentro da perspectiva sociointeracionista. Por meio da aplicação da sequência, procuramos incentivar a criatividade e a produção do gênero textual “*fanzone*” pelos alunos, tendo como tema a ‘diversão’ e conteúdo gramatical as estruturas sobre *likes* e *dislikes*. Este trabalho foi desenvolvido em um período de aproximadamente dois meses, inseridos no 4º bimestre de 2017.

Sendo assim, conseguimos alcançar o objetivo principal desse estudo, pois verificamos que a elaboração e a aplicação de uma SD foi fundamental para a formação da estagiária, uma vez que ela conseguiu responder a uma inquietação que teve quando lhe fora requerido que produzisse uma SD e, partindo desse desafio, a estagiária indagou: “A Sequência Didática realmente amplia as possibilidades de aprendizagem teórica e prática para o professor em formação inicial?”, descrendo da necessidade, mas aberta para aprender, se debruçou na árdua tarefa de elaborar uma SD com começo, meio e fim.

Além disso, este projeto de classe auxiliou a estagiária com estímulos que promoveram a aprendizagem e o ensino de LI de maneira contextualizada, além de evidenciar as consequências de sua aplicação numa turma do 7º ano do ensino fundamental II de uma escola pública estadual na cidade de Campina Grande, estado da Paraíba.

A partir desta breve introdução, o artigo é dividido em quatro momentos para melhor compreensão dos leitores, quais sejam: fundamentação teórica, metodologia, análise de dados, conclusão (e apêndice).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção do artigo apresenta alguns tópicos indispensáveis à compreensão da pesquisa realizada com fundamentos nas teorias, quais sejam: (i) estágio e concepções de linguagem; (ii) documentos oficiais referentes a LI e SD; (iii) gênero textual (GT) e gramática contextualizada. Esses tópicos teóricos servem como embasamento para análise dos dados.

2.1. Estágio Supervisionado: professor reflexivo e suas concepções de linguagem

O estágio, na concepção de Pimenta e Lima (2004, p. 129) se configura como espaço

de reflexão das práticas docentes, pois é a partir de teorias de formação inicial e/ou continuada que conseguimos ampliar nossa visão através das reflexões das práticas pedagógicas em sala de aula. Destarte, o estágio deve proporcionar meios de superar os obstáculos que o professor enfrenta, bem como buscar, a partir de teorias, estratégias capazes de mediar a aprendizagem dos alunos.

De acordo com as autoras supracitadas, é no momento do estágio que os professores em formação inicial, ao trabalharem os conteúdos e as atividades no campo de seu conhecimento específico, percebem os diversos problemas que são percorridos, estudados e analisados com embasamento teórico proporcionado pela disciplina de Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura. Portanto, através deste momento de prática, em que o estagiário vivencia os desafios e as crises na escola e na sociedade, sua identidade profissional é resignificada, pois esta é algo inacabado e que passa por um processo de construção, tendo também em vista as novas demandas que a sociedade impõe à escola e ao trabalho docente (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 127).

O Estágio Supervisionado faz parte dos cursos de formação de profissionais, relacionando as teorias estudadas com a realidade, o que muitas vezes traz frustrações, visto que o professor-aluno percebe o distanciamento entre a prática e a teoria, com fundamento em Pimenta e Lima (2011, pp. 33-57). Com base nisso, o objetivo do estágio é estimular os estagiários a ousar ultrapassar os limites das práticas consolidadas mediante um fazer docente contextualizado capaz de contribuir com o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, nesse caso, de LI.

Pimenta e Lima (2011) pontuam que a reflexão, agregada à prática de estágio, possibilita a superação de dificuldades. Portanto, faz-se necessário que os futuros profissionais tenham um espaço de reflexão e discussão acerca de sua prática pedagógica, sempre que possível interagindo com seus colegas de profissão, visando o aprimoramento da execução teórica e efetiva das aulas, deixando o achismo de lado e submetendo-se às teorias que servem como norte para que o objetivo do processo de ensino e aprendizagem seja alcançado satisfatoriamente.

Entendemos que um professor reflexivo consegue transitar com mais habilidade no mundo real de cada aluno e turma, uma vez que observa o contexto sócio-cultural, não somente do aluno, mas do que está em torno dele, ou seja, as questões sociais, culturais, econômicas e familiares que exercem poder e influência nos educandos. A partir desta

abordagem sócio-cultural dos alunos, o estágio supervisionado pode conduzir o licenciando a fazer uso de metodologias e abordagens de ensino, que facilitam a aquisição do conhecimento pelos educandos.

Na perspectiva das metodologias de ensino de línguas, trazemos Celani (s/d) que nos afirma ser inconcebível que um professor desta área, seja ela estrangeira ou materna, planeje suas aulas sem a mínima noção sobre a importância de se adotar uma concepção de língua(gem) que guie suas ações pedagógicas. Deste modo, é necessário que o professor em formação inicial não só conheça, mas também faça suas escolhas sobre as concepções de linguagens, quais sejam: (i) corrente Saussuriana, em que a língua é de caráter estruturalista, que analisa a sentença e ignora as influências sociais; (ii) corrente Chomskyana, em que a língua tem um caráter cognitivo e é inata, e exclui processos de interação social; (iii) corrente Bakhtiniana de caráter sociointeracionista², a linguagem é constituída num processo da interação. É nessa última corrente que a linguagem é entendida como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação. Por isso, é importante que professores de línguas em formação inicial ou continuada adotem essa concepção de linguagem, pois conforme os teóricos Mantêncio (1994), Geraldi (1960) e Travaglia (2002) a linguagem é o lugar de interação humana e comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores em uma dada situação de comunicação em um contexto sócio-histórico-ideológico.

A linguagem de caráter sociointeracionista sustenta-se na concepção histórico-discursiva do sujeito, e reconhece que a língua, atrelada à interação, é social e dialógica (COSTA-HÜBES, 2009). De acordo com a autora, esse outro viés da linguagem visa o desenvolvimento das práticas de oralidade, leitura e escrita pelo aluno. No momento em que a língua é estudada e analisada através de situações reais de uso, considerando o contexto que a entorna, o sujeito provavelmente ampliará seu domínio linguístico, além de lhe permitir que reflita sobre as situações comunicativas com as quais interage em seu cotidiano (COSTA-HÜBES, *op. cit.*).

2.2. Documentos Oficiais e SD

De acordo com o Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs-

² A estagiária se debruçará sobre a concepção de linguagem sociointeracionista.

LE) (BRASIL, 1998), a linguagem permeia como prática social, e por isso, a aprendizagem deve-se ater a um processo dinâmico, uma vez que devemos considerar o contexto sócio-histórico do aluno, possibilitando sua participação social, compreensão de culturas divergentes e tolerância às outras culturas, entre outros.

A proposta dos PCNs-LE (*op. cit.*, p. 29) em relação à aprendizagem de língua estrangeira é que esta aumente o conhecimento que o aluno construiu acerca da linguagem em sua língua materna fazendo comparações com a língua estrangeira em vários níveis. Outro ponto que esse documento destaca é que a LI possibilite que o aluno se constitua, envolvendo-se na construção de significados nessa língua, tornando-se um ser social e reflexivo ao utilizá-la.

Este documento oficial menciona a importância de uma consciência crítica a fim de que o aluno tenha uma percepção da linguagem como fenômeno social, pois há um contexto sócio-histórico-cultural agregado à sua identidade (tais como valores e crenças) no momento em que o sujeito usa a linguagem para comunicar-se e interagir com o outro.

Conforme esta ideia, podemos afirmar que a relação estabelecida entre o homem e o meio sócio-cultural, constitui-se num dos principais fundamentos explicativos do processo de desenvolvimento humano na perspectiva sociointeracionista desenvolvida por Vygotsky, que se dá por meio de relações sociais entre indivíduos de um mesmo grupo cultural pelos processos de interação e mediação (RABELLO e PASSOS, 2010, p. 20). E neste viés, podemos indicar que, conforme Bronckart (2007, p. 42 *apud* RABELLO e PASSOS, *op. cit.*) "a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem".

Conforme o exposto, considerando o aparato teórico acerca da concepção de linguagem que guia nosso estudo, evidenciamos uma ferramenta fundamental que auxilia o trabalho docente: a SD. Inicialmente, o termo 'sequência didática' surgiu em 1996, nas instruções oficiais para o ensino de línguas na França, quando pesquisadores viram a necessidade de superação da compartimentalização dos conhecimentos no campo do ensino de línguas. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 53), "elas procuram favorecer a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação".

Segundo os autores, as SDs devem ser compreendidas como um conjunto de

atividades planejadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito. Deste modo, uma SD contempla as atividades de escuta, leitura, escrita e reescrita de textos (mediante uma análise linguística), ultrapassando os limites da gramática. A SD permite contextualizar os conteúdos gramaticais partindo de um GT, em que os discentes são, desde o primeiro momento, instigados a pensar e construir o conhecimento dentro de uma visão sociointeracionista com fundamento em Vygotsky, uma vez que as relações interacionistas humanas partem das experiências vividas pelo indivíduo com o meio. Com base nesse princípio pode-se afirmar que o indivíduo só desenvolve-se culturalmente, socialmente e intelectualmente se estiver inserido em um meio que possibilite relacionar-se com outros.

Destarte, as seguintes ações são necessárias para o encaminhamento da sequência: (i) definição de um objetivo a ser alcançado pelos alunos; (ii) identificação de um tema a ser discutido durante a aplicação do projeto; (iii) escolha do GT a ser trabalhado pelo professor e pelos alunos; (iv) elaboração do modelo didático de gênero para que o professor conheça o gênero a ser trabalhado; (v) construção da SD. Enfim, pode-se considerar que durante estas etapas, há o exercício de transposição didática, visto que o conhecimento da língua é transferido, de forma didático-metodológica focando na adequação do processo de aprendizagem dos alunos.

A utilização de SDs envolve o trabalho com GTs, pois o gênero é visto como mediador da comunicação social. Desta feita, é proposta da sequência que o aluno estude a língua por meio do gênero em foco e, no final da SD, o discente consiga produzir o GT proposto. Assim, a gramática poderá ser estudada de forma contextualizada. Exploramos no próximo subtópico a noção de gêneros textuais e gramática contextualizada.

2.3. Gêneros Textuais e Gramática Contextualizada

No contexto educacional brasileiro, a proposta do ensino de línguas estrangeiras utilizando GTs é abraçada pelos PCNs-LE. Os gêneros são os textos que nos deparamos em nosso cotidiano, “e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). A utilização dos gêneros no ensino de LI é relevante, pois os mesmos oportunizam vivências significativas, permitindo ao estagiário uma atitude crítico-reflexiva no uso e

domínio discursivo dos textos materializados em situações comunicativas, vejamos exemplos de GTs: carta formal e informal, cartão postal, *fanzine*, seminário etc.

Bordini e Carlos (2012, p. 12) citam que os GTs são construções sociais e que adquirem seu próprio sentido socialmente, por meio da comunicação e interação com outros indivíduos. Os GTs podem tornar os alunos conscientes de como a linguagem se molda conforme o contexto de uso e tempo. Entende-se que o ensino de línguas por meio de GTs não deve ser apenas baseado em aspectos estruturais de uma língua, mas deve ir além, utilizando uma forma crítica de compreender os diversos GTs. Para as autoras, o ensino de línguas mediante os gêneros não consiste em ensinar o aluno a se comunicar por meio deles, mas contribuir na formação de sujeitos “que irão transformar o mundo e que também serão transformados por ele” (BORDINI e CARLOS, 2012, p. 12).

Compreende-se que o professor é confrontado a trabalhar de maneira que favoreça a aprendizagem do aluno, uma vez que o trabalho com gêneros não significa: (i) pedir aos alunos a tradução literal do texto; (ii) identificar partes da gramática no texto; (iii) fazer cópia do texto no quadro etc. Ao contrário, o trabalho com GT remete ao desenvolvimento das capacidades de linguagem, a saber: capacidade de ação, capacidade discursiva e a capacidade linguístico-discursiva.

De acordo com Cristóvão (2009, p. 24), a capacidade de ação refere-se ao tema, contexto de produção, representações sobre a situação de ação de linguagem do GT. Para o desenvolvimento desta capacidade, o professor pode elaborar atividades de construção de sentido mediante os elementos do contexto de produção. A capacidade discursiva está relacionada à organização conteudística de um texto. Para o desenvolvimento desta capacidade, o docente pode explorar em atividades, questões sobre a infraestrutura textual, as características de organização do conteúdo, a implicação ou autonomia dos enunciadores/emissores do texto com relação ao ato de produção etc. Por fim, a capacidade linguístico-discursiva remete às operações do texto, tais como conectivos e sua função, o tempo verbal e seu valor de temporalidade, o uso ou ausência de modalização, as escolhas lexicais para dar sentido ao texto. Para que o aluno desenvolva esta capacidade, o professor pode elaborar atividades que explorem os aspectos mencionados sobre o GT foco da SD.

Tomando como base a capacidade linguístico-discursiva acima citada, percebe-se o cuidado do professor em trabalhar a gramática de forma contextualizada. Antunes (2007) ressalta como é crucial reaprender a verdadeira função do ensino da gramática, uma vez que

ensina quebrar paradigmas, em que a gramática é o ponto de partida para que o discente aprenda a ler e a escrever. Segundo a autora, “[...] ater-se à gramática de uma língua é perder de vista sua totalidade...” (p. 41).

Dessa forma, compreende-se que a gramática por si só é insuficiente e limitada; ela não se equivale à língua. Os objetivos do ensino da LI compreendem a linguagem em suas várias formas de comunicação e interação humana, entretanto, na prática vem sendo restringida ao ensino das estruturas e regras gramaticais da língua. Destarte, a gramática tem função reguladora crucial, mas não abrange todos os aspectos comunicativos, enfim não é tudo, e por isso precisa ser ensinada de forma contextualizada.

Para isso, devemos entender que a linguagem é indissociável da interação social, uma vez que "a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes" (BAKHTIN, [1929]2004, p. 124, *apud* ANTUNES, *op. cit.*). Em síntese, as operações de linguagem aprendidas (e apreendidas) compõem os GTs, que, por sua vez, são transformados em objetos de ensino-aprendizagem.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa é de teor qualitativo. De acordo com a definição de Williams e Chesterman (2002), uma pesquisa é designada qualitativa por tentar descrever a qualidade dos dados coletados, neste caso coletados por meio da aplicação de uma SD³, de forma elucidativa, a partir da interpretação dos mesmos na qual usamos dois momentos distintos como parâmetro de análise: primeiro, a elaboração da SD; segundo, a aplicação da sequência dentro da perspectiva sociointeracionista.

Para a análise dos dados nos debruçaremos sobre o trabalho com a SD: produção e aplicação. A SD alvo deste estudo possui quatro (4) módulos elaborados por dois estagiários, com a supervisão da professora do Estágio Supervisionado II. Esta SD tem como base o gênero *fanzine*, com o propósito de tornar o ensino de LI mais efetivo, aproximando os aspectos a serem trabalhados em sala de aula com o cotidiano dos alunos, que neste caso, ocorreu com a produção final deste GT. Ressaltamos que este gênero, nos dias atuais, é mais

³ SD disponível em:
https://docs.google.com/document/d/1JG3XvUdSnjxIEhS_UDWPqWHNOItJvjG314iwwNJzY/edit?usp=sharing

apreciado entre os jovens. Por meio da aplicação da SD, procuramos incentivar a criatividade e a produção do gênero “*fanzine*” pelos discentes, tendo como tema a ‘diversão’ e conteúdo gramatical as estruturas sobre *likes* e *dislikes*. Este trabalho foi desenvolvido em um período de aproximadamente dois meses, inseridos no quarto bimestre de 2017.

Esta pesquisa ocorreu como resultado da aplicação de uma SD nas aulas de LI em uma turma de 7º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário, na cidade de Campina Grande-PB. A referida escola era de porte médio. A turma na qual a dupla de estagiários lecionou era composta por cerca de 35 alunos, e a maioria deles apresentava mal comportamento, pois muitos eram repetentes e a faixa etária entre 11 a 16 anos. O nível de inglês da turma era baixo, pois muitas vezes não compreendiam palavras e expressões simples. As aulas ocorriam no último horário, das 10:00h às 11h50min.

Através desse tipo de pesquisa, é possível descrever o que pode acontecer em casos específicos, mas não é possível obter conclusões universais, visto que os resultados obtidos dizem respeito a realidade da estagiária, tanto da elaboração quanto da aplicação da SD. O resultado das produções dos *fanzines* contribuíram para aprimorar e facilitar a prática didática-metodológica da autora deste artigo.

A próxima etapa deste trabalho traz os resultados e discussões obtidos com a produção e aplicação da SD, bem como as evoluções e adaptações feitas na transposição didática pela estagiária.

4. ANÁLISE DOS DADOS

O objetivo desta pesquisa é verificar de que forma a produção e aplicação de uma sequência didática contribuiu para a aprendizagem teórica e prática da autora deste artigo. Com base neste objetivo, identificamos os subtópicos que serão percorridos na análise de nossa pesquisa, quais sejam: 4.1. A estagiária e a produção da SD e 4.2. A estagiária e a aplicação da SD.

4.1. A estagiária e a produção da SD

Antes de iniciar a elaboração da SD fomos encaminhados à Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário, na cidade de Campina Grande-PB para observar quatro aulas, durante duas semanas. Este momento de observação foi importante

para que nós discutíssemos sobre qual gênero contemplaria às aspirações de aprendizagem da turma. Partindo da realidade da turma, procuramos adequar as necessidades de aprendizagem dos alunos para desenvolver as capacidades de linguagem. Nesse sentido, os saberes pré-existentes são o ponto de partida para o ensino e a aprendizagem da LI.

A justificativa pela escolha do GT *fanzine* foi norteada pelos atrativos das imagens, cores, criatividade, arte, e ao mesmo tempo, pela oportunidade de instigar os alunos, provocando-lhes o interesse por este GT, haja vista que o mesmo é um facilitador para que realizássemos nossa prática docente basificada em uma perspectiva sociointeracionista. A professora formadora solicitou que nós escolhêssemos um GT para ser trabalhado na sequência. Após a escolha do gênero, produzimos um Modelo Didático de Gênero (MDG), seguindo as orientações de Brocardo e Costa-Hübes (2015) do *fanzine*. Vale salientar que tais atividades foram desenvolvidas no laboratório de informática da UEPB, conjuntamente com a professora formadora, o que nos proporcionou um momento não só de pesquisa conjunta, como também de socialização das dificuldades nesta produção e os resultados obtidos. Ao final desta etapa de trabalho, pudemos perceber que a produção do MDG serviu de suporte para que pudéssemos produzir o GT, pois não conhecíamos a historicidade, as questões sobre a função e estrutura deste gênero.

Na confecção do GT, pelos estagiários, observa-se que estes conseguiram elaborar um *fanzine*, com desenhos e imagens em que cada um expunha o que gostava e o que não gostava de fazer no tempo livre, ou como *entertainment*. Por meio desta produção, conseguimos por em prática o conhecimento que adquirimos no estudo do MDG deste GT. Além disso, nos foi possível perceber o nível de dificuldade que os alunos teriam para produzir o *fanzine*.

Posteriormente, elaboramos a SD, no laboratório de informática da UEPB, com auxílio da professora formadora, unindo os conteúdos programáticos a serem estudados durante o 4º bimestre pelos discentes, e as observações já realizadas na sala de aula, sempre com a atenção de incluir as orientações para a elaboração deste material didático conforme indicação de Dolz *et. al.* (2004).

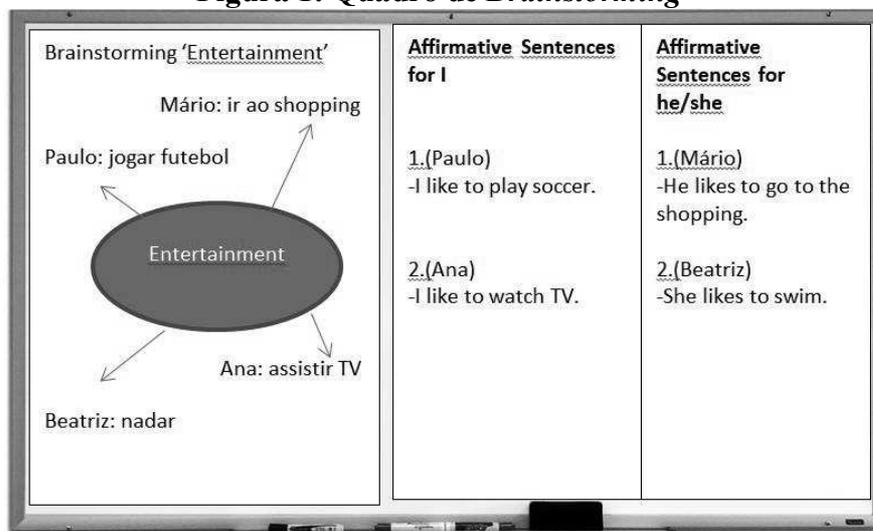
A partir desta atividade de produção de SD, foi possível compreender que através da SD é possível contextualizar os conteúdos gramaticais partindo de um gênero, em que os alunos são, desde o primeiro momento, instigados a pensar e construir o conhecimento dentro de uma visão sociointeracionista com fundamento em Vygotsky (*apud* RABELLO e

PASSOS, 2010, p. 20), em que as relações interacionistas humanas partem das experiências vividas pelo indivíduo com o meio social.

Por meio da SD, elaboramos várias atividades visando o aprimoramento da compreensão e produção do GT trabalhado. Estas contemplaram e conduziram o desenvolvimento das capacidades de linguagem e habilidades linguísticas dos alunos. Elencamos a seguir algumas atividades que os estagiários elaboraram a fim de possibilitar o trabalho com gramática contextualizada, com gênero e o desenvolvimento das capacidades de linguagem durante a regência do estágio supervisionado.

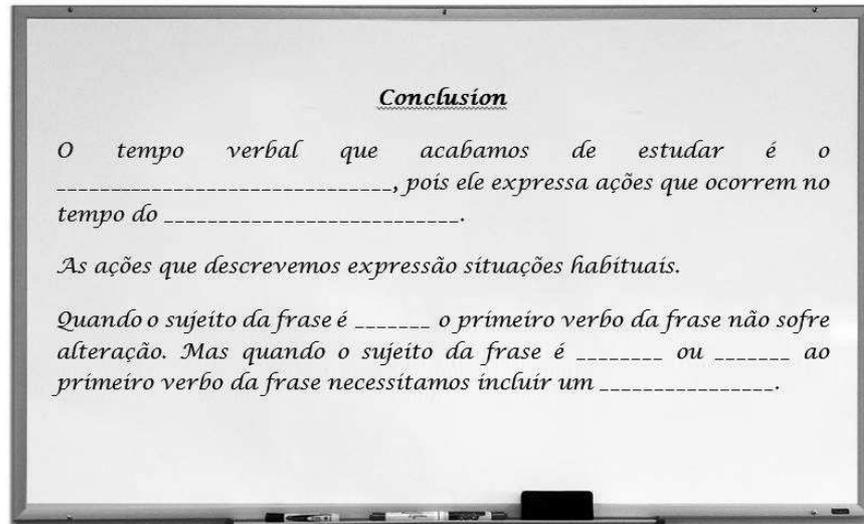
No processo de produção de atividades, a dupla de estagiários refletiu sobre elaborar questões que explore a gramática de forma contextualizada durante a aplicação do primeiro módulo da SD (vide *link* da SD em metodologia). Sendo assim, esta atividade tinha como foco a divisão do quadro em duas partes para que um *brainstorming* fosse feito (vide figura 1 a seguir), através do qual os alunos completariam algumas ações que eles gostavam de fazer no tempo livre, ou seja, referentes ao seus *entertainments*. Nesta atividade, os discentes seriam convidados a preencher as partes do quadro com suas próprias frases, tanto em português como em inglês. Os estagiários planejaram para que inicialmente fossem trabalhadas frases afirmativas e na semana posterior frases negativas. Como a proposta da gramática era o *Simple Present* na terceira pessoa do singular, os professores em formação inicial refletiram que seria propício que os alunos falassem sobre seus colegas de classe na descrição dos *likes*. Por fim, foi planejado que os alunos fizessem um quadro de conclusão, conforme a figura 2 a seguir.

Figura 1: Quadro de *Brainstorming*



Fonte: produzido pela professora formadora e estagiários, contido na SD.

Figura 2: Quadro de conclusão sobre o *simple present*



Fonte: produzido pela professora formadora e estagiários, contido na SD.

Conforme descrição das atividades, percebemos que houve um cuidado dos estagiários ao elaborá-las de modo que contemplassem a gramática contextualizada. Assim como Antunes (2007) faz observações, a língua não se reduz apenas à gramática, e por si só é insuficiente e limitada. No entanto, ela é um importante componente de uma língua. Desta feita, acreditamos ser necessário que o professor de línguas ensine gramática dentro de um contexto, e não isoladamente. Conforme proposto por Marcuschi (2008), o ensino de línguas através da utilização de GTs permite aos alunos aprender os conteúdos de forma integrada e não fragmentada, pois os GTs são meios da comunicação e interação verbal humana. Além disso, durante as discussões de planejamento da SD, percebemos a importância da construção da conclusão pelos próprios alunos, um aspecto característico da abordagem indutiva, pertinente à proposta teórica da SD. Outro aspecto pertinente a esta teoria, remete ao fato de contribuir com o desenvolvimento da autonomia dos alunos, uma vez que estes não são aprendizes passivos no processo de aprendizagem, ao contrário, são construtores de suas ideias, neste caso, das conclusões.

Como exemplo de atividade que explore o GT, os estagiários elaboraram um modelo do *fanzine* para trabalhar com os alunos. Nesta perspectiva, tínhamos como objetivo ajudar os alunos a compreender melhor este gênero, visto que ao produzirmos o GT, passamos a conhecer sobre o processo de produção, e isso nos fez conscientes das prováveis dificuldades que os alunos enfrentariam no desenvolvimento desta atividade. Vejamos a seguir a

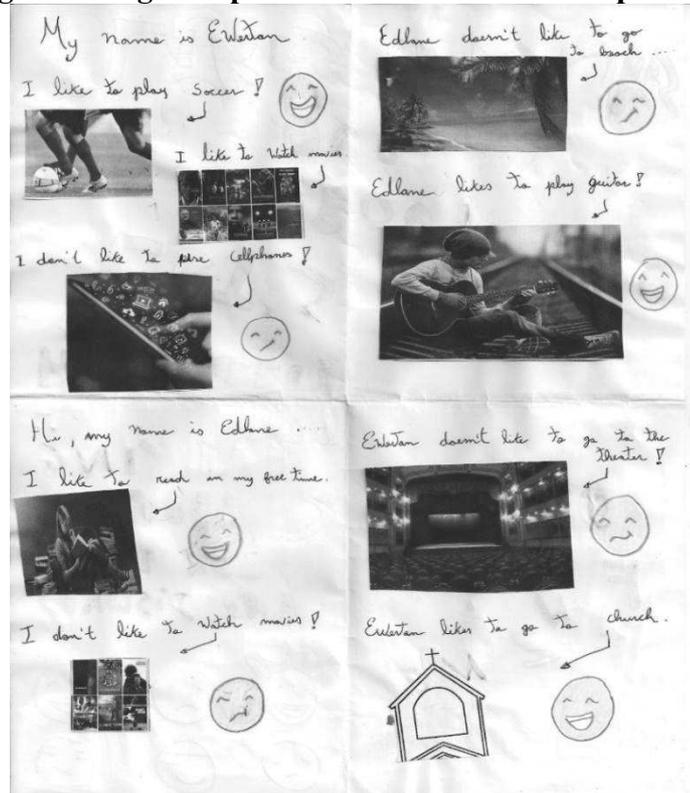
produção dos estagiários.

Figura 3: Primeira parte do *Fanzine* elaborado pelos estagiários



Fonte: produzida pelos estagiários, contido na SD (vide [link](#))

Figura 4: Segunda parte do *Fanzine* elaborado pelos estagiários



Fonte: produzida pelos estagiários, contida na SD (vide link)

Com base neste *fanzine*, a atividade pretendia fornecer o estudo deste gênero com os alunos para que eles tivessem uma melhor compreensão do texto. Para isso, produzimos perguntas que envolvessem as três capacidades de linguagem. Apresentamos, a seguir, algumas das perguntas que incluímos na atividade: (i) Quem produziu o *fanzine*? Para quem?; (ii) Qual objetivo? (iii) Qual o tema e o título deste *fanzine*?; (iv) Qual o tamanho e forma das letras da capa do texto? Por quê?; (v) Quais são as imagens que caracterizam este texto?; (vi) Para as frases com ‘*like*’ e ‘*dislike*’ qual a imagem utilizada? (vii) Qual o tempo verbal predominante? Por quê? As questões de inferência sobre aspectos do GT, tais como emissor, receptor, objetivo, entre outros, se referem à capacidade de ação. As questões que exploram a infraestrutura e organização textual remetem-se a capacidade discursiva e as questões que exploram vocabulário e assuntos gramaticais referem-se à capacidade linguístico-discursiva.

Em relação à contribuição da elaboração da SD para a professora em formação inicial, entendemos que, apesar do processo árduo de escrita, a SD contribuiu de maneira positiva, pois envolveu um processo contínuo de reflexões sobre as ações pedagógicas, e isto oportunizou a estagiária a se tornar uma professora reflexiva da sua prática de ensino, visando transformações no ensino-aprendizagem de LI (CRISTÓVÃO e SZUNDY, 2008).

A elaboração da SD ocorreu em um processo de interação contínua entre as práticas de ensino da LI e os pressupostos teórico-metodológicos ancorados no aporte teórico desse artigo. Essa relação entre teoria e prática foi fundamental para que a prática docente fosse pautada de maneira eficaz e condizente com a realidade dos alunos.

4.2. A estagiária e a aplicação da SD

Conforme exposto no subtópico 4.2 (em relação à avaliação da produção da SD, juntamente com as atividades sobre gramática, GT e capacidades de linguagem), a seguir analisamos a aplicação e os resultados de tais atividades na perspectiva de observar até que ponto a aplicação da SD contribuiu para a formação teórica e prática da estagiária.

No que concerne à aplicação da SD pela professora em formação inicial de LI, entendemos que, uma vez percebidas as lacunas e descontextualizações existentes no livro didático, compreendemos que havia uma necessidade crucial de ensinar sob o viés

sociointeracionista, pois ao final do processo os alunos aprenderiam a usar a língua de forma contextualizada. Deste modo, foi preciso que, durante a aplicação da SD, a estagiária refletisse sobre suas próprias ações, contribuindo para que a cada módulo ela pudesse reavaliar suas práticas de ensino e, quando necessário, modificá-las. Por conseguinte, tais reflexões contribuíram com o desenvolvimento crítico-reflexivo da professora para possíveis transformações das práticas pedagógicas existentes (CRISTÓVÃO e SZUNDY, 2008).

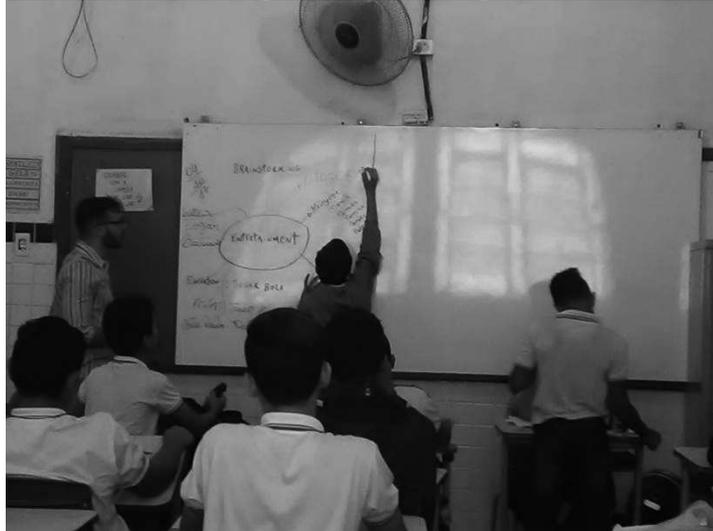
No início da aplicação da SD, houve a proposta de uma produção inicial do gênero *fanzine*. Não houve intervenção nossa nessa primeira produção, por isso, os alunos ficaram livres para produzir de acordo com o que eles imaginavam que um *fanzine* seria. Conforme a teoria da SD, esta produção inicial é fundamental para que sirva de guia ao professor na percepção de qual conhecimento os alunos têm do GT a ser trabalhado. E neste viés, esta primeira produção também serve para que, ao final do processo, o professor e os alunos possam comparar o nível de aprendizagem que houve na aplicação da SD.

Após discorrermos sobre a primeira produção, vamos nos ater à análise de uma atividade que explorou a gramática de forma contextualizada, assim como nos sugere Antunes (2007). Esta atividade encontra-se no primeiro módulo da SD (vide *link* em metodologia). Por meio dela, a dupla de estagiários dividiu o quadro em três partes e trabalhou um *brainstorming*, através do qual os alunos completaram as ações que gostavam de fazer no tempo livre. No centro do *brainstorming*, a palavra "*entertainment*" foi escrita, seguida por indagações feitas pelos estagiários aos alunos. Os discentes foram convidados a concluir com suas próprias frases, escrevendo tanto em português como em inglês. Em princípio, trabalhamos frases afirmativas e na semana seguinte iniciamos o *brainstorming* com frases negativas. Posteriormente, os professores em formação inicial os convidaram para falar sobre seus colegas de classe. Para isso, uma coluna específica foi preenchida buscando a prática deste tempo verbal para a terceira pessoa do singular. Depois, foi solicitado aos alunos que prestassem atenção às diferenças entre as frases, para que eles pudessem construir suas próprias conclusões.

Neste sentido, incluímos as pontuações feitas por Antunes (2007) em relação a reaprender a verdadeira função do ensino da gramática, que é romper os paradigmas da tradicionalidade, além do pressuposto de Bakhtin (2004, p. 124) que entende a linguagem como sendo indissociável da interação social, uma vez que "a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta[...]". Veja-se o *brainstorming* utilizado e o

quadro de conclusão feito em conjunto com os alunos conforme as figuras 3 e 4 a seguir.

Figura 4: Foto do Brainstorming relacionado à gramática feito em sala de aula



Fonte: contido na SD.

Figura 5: Foto da conclusão dos alunos feito em sala de aula



Fonte: contido na SD.

De acordo com Cristóvão (2008) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD permite contextualizar os conteúdos gramaticais tendo como base um GT, e isso possibilita que os discentes, desde o primeiro momento, sejam instigados a pensar e construir o conhecimento dentro de uma concepção de linguagem sociointeracionista (CELANI, s/d). Além disso, a SD abrange o trabalho com o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Destarte, aplicamos o jogo de revisão no qual os alunos retomaram todos os conteúdos estudados a fim

de que eles produzissem seus respectivos *fanzines*. O jogo consistiu em dividir a turma em dois grupos, no qual o professor colocou uma mesa com uma caixa e dentro dela havia algumas perguntas que deveriam ser respondidas pelos grupos. No final, os estagiários atribuíam uma nota maior para o grupo que ganhou o jogo e outra um pouco inferior para o grupo que perdeu. Veja-se a seguir as perguntas:

Tabela 1: Jogo de revisão

Group A	Group B
O que significa a palavra <i>entertainment</i> ?	O que significa a expressão <i>FREE TIME</i> ?
Quais foram os pronomes pessoais que nós estudamos durante o 4º bimestre ?	Quando o verbo está na primeira pessoa do <i>Simple Present</i> - o verbo sofre alteração ?
Quando e para que utilizamos o verbo auxiliar <i>WOULD</i> ?	O verbo auxiliar “ <i>DO</i> ” é usado para fazer a forma ____ do ____ uando reporta aos pronomes (<i>I, YOU, WE, YOU and THEY</i>)
Nós estudamos, predominantemente, qual tempo verbal?	O que seu parceiro de grupo gosta de fazer in <i>HIS or HER FREE TIME?</i> ..
O que você e seu colega de classe observaram durante o processo da primeira produção da <i>fanzine</i> e da segunda?	O que a professora gosta de fazer in her free time?
O verbo auxiliar “ <i>DOES</i> ” é usado em qual tempo verbal ____ e em qual forma ____ ?	O verbo auxiliar “ <i>does</i> ” é usado com quais pronomes ? _____.
<i>Do + not = _____</i> e é a forma ____ do <i>Simple Present</i> quando os pronomes pessoais são (_____).	<i>Does + not = ____</i> e designa a forma ____ do(qual tempo verbal ?)____ quando os pronomes pessoais são _____.
Quais foram as maiores dificuldades que você e seu parceiro (a) do grupo tiveram que enfrentar quando da produção do <i>fanzine</i> ?	Com suas palavras o que é uma <i>fanzine</i> ?
Qual o objetivo de estudar um gênero textual como o <i>fanzine</i> ?	Como vc diria em Inglês “A professora não gosta de jogar video game”?
O que o estagiário gosta de fazer no tempo livre dele?	O que a estagiária gosta de fazer no tempo livre dela?
Qual a tradução das sentenças: “ <i>I like to dance; I don't like to play soccer; Evelylyn doesn't like to watch Tv alone</i> ”?.	Qual a tradução das sentenças: “ <i>Vitória likes to eat ; Carla doesn't like to work; Wesley doesn't like to be punished</i> ”?

Fonte: Atividade contida na SD.

Entendemos a importância desse jogo de revisão contemplando as questões supracitadas, pois elas instigaram os alunos a refletirem sobre o que foi estudado durante a SD. De acordo com Costa-Hübes (2009), no momento em que a língua é estudada e analisada através de situações reais de uso, considerando o contexto que o entorna, este sujeito provavelmente ampliará seu domínio linguístico, além de lhe permitir que reflita sobre as situações comunicativas com as quais interage em seu cotidiano.

Conforme a descrição do jogo de revisão acima, podemos ver que todas as frases e perguntas estão atreladas a alguma capacidade de linguagem, quais sejam: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva. A pergunta “Qual o objetivo de estudar um gênero textual como o *fanzine*?” se remete a capacidade de ação, pois instiga o aluno a refletir sobre as características e uso social do GT estudado. A pergunta “Nós estudamos. Predominantemente, qual tempo verbal?” refere-se à capacidade linguístico-discursiva, pois trata-se do tempo verbal adequado para ser usado no *fanzine*. Em relação a capacidade discursiva, podemos dizer que a pergunta “Quais foram as maiores dificuldades que você e seu parceiro (a) do grupo tiveram que enfrentar quando da produção do *fanzine*?” faz-se apropriada, pois remete às dificuldades em termos de layout e organização textual que os alunos provavelmente teriam ao produzirem o GT alvo.

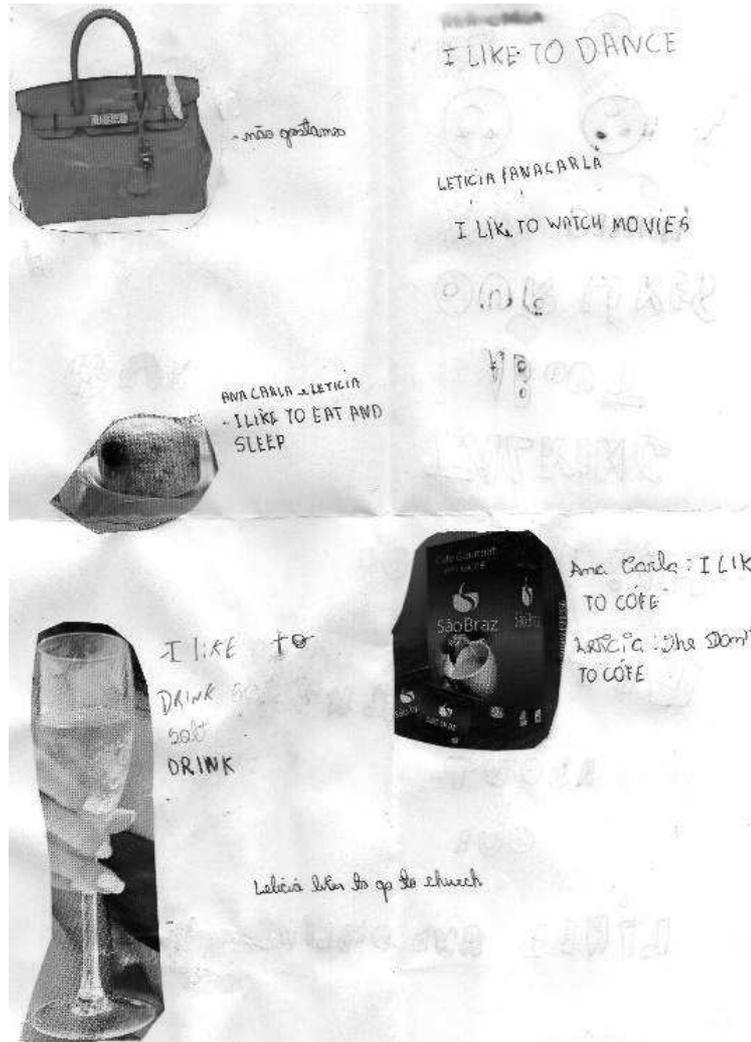
No último módulo, fizemos uma comparação entre diversas culturas, tais como Estados Unidos, Inglaterra, Austrália, Nova Zelândia e o Brasil. Todas explorando o mesmo tema, o entretenimento. Um grande número de alunos teve dificuldade de fazer essa ponte entre culturas. Com isso, nós intervimos para ajudá-los mediante esta perspectiva, uma vez que os PNC-LE (BRASIL, 1998) entendem que, como a linguagem permeia como prática social, a aprendizagem deve-se ater a um processo dinâmico, pois faz-se importante o professor de LI considerar o contexto sócio-histórico do aluno, possibilitando sua participação social, compreensão de culturas divergentes e tolerância à outras culturas, etc.

Em relação à produção final, na primeira parte, os alunos começaram a produzir o *fanzine* em duplas. A medida que eles iam produzindo, os estagiários instigava-os a desenvolver a criatividade e ajudava-os a sistematizar suas ideias com vocabulário e com ordem das frases. Como o tempo não foi suficiente para a finalização das produções, os alunos tiveram um segundo momento para continuar as produções dos *fanzines*. Após a finalização desta produção, houve a socialização, em que eles foram convidados para falar das

experiências de trabalhar com o gênero. Ficamos surpresos com os relatos, de forma positiva, dos alunos. Logo após, expressamos nossa gratidão por tê-los conduzido à aprendizagem durante o período de regência do estágio. Em ambas produções, podemos observar os frutos do que fora trabalhado pela dupla de professores em formação inicial em relação ao vocabulário, conexão entre imagens e textos que foram inclusos nas produções finais dos *fanzines*.

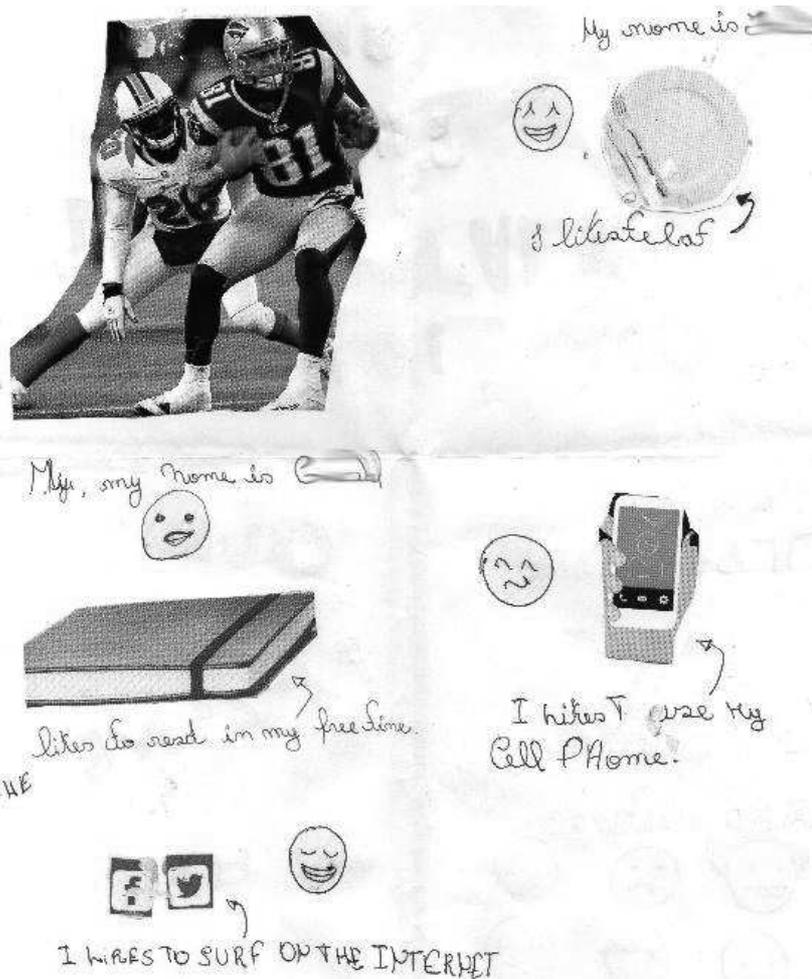
Conforme Dolz *et. al.* (2004, p. 98) pontuam, no momento da produção final, o aluno pode colocar em prática os conhecimentos aprendidos e, com a mediação do professor, visualizar os progressos alcançados durante a aplicação da SD. Corroborando este conceito, Cristóvão (2009, p. 5) define que este momento “se caracteriza como o lugar de integração dos saberes construídos e de instrumentos apropriados”. Neste sentido, podemos dizer que a produção final também serve para uma avaliação de tipo somativo, que terá como base os aspectos trabalhados durante a sequência, ou seja, atividades escritas e discussões sobre o GT. Veja-se abaixo duas produções feitas por alunos que trabalharam em dupla:

Figura 6: *Fanzine* produzido por uma dupla de alunos



Fonte: contida na SD.

Figura 7: Fanzine produzido por uma dupla de alunos



Fonte: contida na SD

Para avaliar a aplicação da SD, de forma geral, usa-se como instrumento avaliativo a observação crítica reflexiva e auto avaliação da autora deste texto, tendo como base o que Pimenta e Lima (2011) pontuam acerca do professor reflexivo no Estágio Supervisionado. Sendo assim, os resultados finais da aplicação da sequência didática são positivos, pois esta é um meio facilitador para alcançar o objetivo da estagiária, que é a mediação e produção do conhecimento de forma eficaz. Levando em consideração o objetivo desta pesquisa, podemos dizer que este material didático contempla a criatividade, autonomia e o desenvolvimento reflexivo como meio de adequação da prática pedagógica pela professora em formação inicial.

A aplicação da SD, além de permitir a transposição didática para situações concretas de ensino-aprendizagem, representou um espaço para que a realidade do ensino de LI na sala de aula em que esta pesquisa foi realizada pudesse ser confrontada, utilizando metodologias diferentes das tradicionais, tendo como foco o estudo e produção de um GT em relação ao

conteúdo temático e ao seu léxico (CRISTÓVÃO, 2008).

Para que a utilização de SDs como instrumento no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras resulte em práticas de fato transformadoras, é de suma importância que o gênero não sirva como um mero objeto, mas que seja tomado como foco de estudo, compreensão e produção durante o complexo processo de ensino-aprendizagem de LI.

Desta feita, foi possível mediar os alunos a pensar e expressar em inglês seus desejos e sonhos nas horas de lazer, contrapondo, muitas vezes, com as realidades vivenciadas por eles. Como resultado de todas as atividades feitas de forma dinâmica e lúdica, contemplando as capacidades de linguagem necessárias, foi possível que os alunos produzissem o GT proposto pela nossa SD, o *fanzine*. Ressaltamos que, conforme dito anteriormente, o nível de inglês da maioria dos discentes era baixo. Mesmo assim, eles conseguiram produzir os *fanzines* que eles almejavam.

5. CONCLUSÃO

Esta pesquisa objetivou verificar de que forma a produção e aplicação de uma sequência didática contribuiu para a aprendizagem teórica e prática da autora deste artigo. Em relação aos aspectos epistemológico, podemos afirmar que houve contribuição teórica, pois os autores estudados foram importantes para a consolidação das experiências no momento da elaboração e da prática, através da aplicação da SD, contribuindo para a formação crítico-reflexiva da professora em formação inicial.

Como resultados deste trabalho, podemos apontar dois momentos, quais sejam: a produção e a aplicação da SD. Em relação à produção deste material didático, podemos indicar que no processo de elaboração, a professora em formação inicial exerceu a autonomia docente, trabalhando o GT "*fanzine*" numa perspectiva sociointeracionista, considerando a realidade escolar e os saberes já consolidados dos discentes.

Em referência à aplicação da SD, podemos concluir que a utilização deste material didático auxiliou a estagiária com estímulos que promoveram à aprendizagem e o ensino de LI de maneira contextualizada, além de evidenciar as consequências de sua aplicação numa turma do 7º ano do ensino fundamental II de uma Escola Pública Estadual da cidade de Campina Grande, estado da Paraíba.

Ressaltamos que o desafio de lecionar, de forma sistemática, seguindo os procedimentos da SD, foi intrigante, visto que a professora em formação inicial já havia

lecionado em seis instituições, contudo em momento algum lhe pediram para elaborar uma SD. Todavia, apesar das dificuldades e bloqueios, a estagiária e seu colega fizeram a SD, que para nossa surpresa contribuiu positivamente com o crescimento reflexivo e criativo dos estagiários, e assim, conseguimos incentivar as produções artesanais dos *fanzines* que foram elaboradas em dupla pelos discentes.

Por estas razões, reafirmamos que o estágio, quando enriquecido de teorias e práticas de ensino/aprendizagem, possibilita ao professor em formação atuar numa nova perspectiva e não apenas ser um reprodutor de práticas ou didáticas ultrapassadas. As teorias mencionadas no tópico da fundamentação teórica deste artigo serviram como suporte para embasamento das observações e reflexões feitas pela autora deste trabalho.

THE DIDACTIC SEQUENCE: POSSIBILITIES OF THEORETICAL LEARNING AND PRACTICE FOR THE PRE-SERVICE ENGLISH TEACHER

ABSTRACT

Based on Dolz *et. al.* (2004), the didactic sequence is a set of planned activities that collaborate to the teaching of contents within an organizational system through the choice of a textual genre that serves as guide to help the pre-service teacher's work. This research aims to verify how the production and application of a didactic sequence contribute to the theoretical and practical learning of the trainee, author of this paper. This study was carried out at the *Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário*, in the city of Campina Grande/PB, in a class with 35 students. The theoretical basis that guides our work is composed of definitions of internship (PIMENTA and LIMA, 2004); language conceptions (CELANI (s/d)); official documents referring to the English language teaching (BRASIL, 1998, RABELLO and PASSOS, 2010; BRONCKART, 2007); didactic sequence (DOLZ *et. al.*, 2004; CRISTÓVÃO, 2009); textual genre (MARCUSCHI, 2008) and contextualized grammar (ANTUNES, 2007). We divided our analysis into two moments: (i) the production of the didactic sequence and (ii) its application. The critical observation of self-assessment of the author of this text is used as an evaluation tool. The final results of the application of the didactic sequence are positive, one this is a facilitating means to reach the goals of the trainee, which were the mediation and production of knowledge effectively. Thus, we can say that this didactic material contemplates creativity, autonomy and reflexive development as a means of adapting the pedagogical practice by the teacher in initial formation.

Keywords: Pre-service teacher. Didactic Sequence. Self-reflection. English Language.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Fundamental). Brasília: MEC, 1998.
- BROCARD, Rosângela Oro; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Elaboração do modelo didático de gênero e da sequência didática**: uma perspectiva de trabalho com o gênero textual reportagem impressa em sala de aula, 2015.
- CARLOS, Valeska Gracioso; BORDINI, Marcella. **ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA POR MEIO DE GÊNEROS TEXTUAIS: QUAL É A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO?**. Revista X, v. 1, 2012.
- CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; SZUNDY, P. T. C. **Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa**: sequências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. Revista brasileira de Linguística Aplicada, v. 8, 2008.
- CRISTÓVÃO, V. L. L. **Sequências Didáticas para o ensino de línguas**. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 305-344.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais no ensino de línguas**. In: _____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 146-225.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**: diferentes concepções. Revista Poiesis - Volume 3, Números 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.
- _____. **Por que Estágio para quem Exerce o Magistério**: o aprender a profissão. In: _____. São Paulo: Cortez, 2004, p. 99-121.
- RABELLO, Elaine T.; PASSOS, José Silveira. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Formato do arquivo: Microsoft Powerpoint-Visualização rápida. www.ceesp.com.br/arquivos/Aula, v. 205, n. 20, p. 20, 2010.
- WILLIAMS, Jenny; CHESTERMAN, Andrew. **The map**: a beginner's guide to doing research in Translation Studies. Manchester, UK & Kinderhook, NY: St. Jerome, 2007, p. 149.

APÊNDICE 1 – Introdução da Sequência Didática

UEPB – CEDUC – DLA – Curso de Letras

Inglês Professora: Telma Ferreira

Escola: Nossa Senhora do

Rosário Professora Supervisora:

Dilane Ramos

Estagiários: Edlane D. Pereira e Ewerton F. D. Gonçalves Didactic Sequence

Title: Entertainment of Teenagers

THEME:

-General: Entertainment

-Specific: Their date, likes and dislikes, self-love, friendship, relatives, idols

TEXTUAL GENRE:

-General: Fanzine

-Specifics: Interview, games, autobiography, biography.

OBJECTIVES:

-General: Help students to express their likes and dislikes about entertainment through the use of the English language through the production of a fanzine.

Specifics:

-Study the English grammar about simple present and conditional would

-Learn to produce the text genre ‘fanzine’;

-Discuss about entertainment and cultural aspects of this theme.

CONTENTS:

Grammar: Simple Present (all forms) for I and (s)he; Conditional ‘would’ for I and (s)he;

Vocabulary: related to entertainment; movie genre, modeling sentences, question words.

ASSESSMENT: Summative (through the presentation of the students' own fanzines at the end of the semester) and formative (through the day by day activities involving the subgenres).

GRADE: 7th grade (Middle

School) **TIME:**

-General: 2 months

-Specific: 8 meetings (16 classes)

METHODOLOGY: Taking into account that we will use the inductive way in order to make students be active participants, the classes will be taught by using the interactive approach.

DIDACTIC RESOURCES: Blackboard, students' books, texts, data-show, coloring pencils, magazines, newspapers, glue.

REFERENCES: MARTÍNEZ, Vicente.; AGA, Gisele. Time to Share – 7º ano. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.