



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

**KLEITON DA SILVA FERREIRA**

**A RELEVÂNCIA DA APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA  
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM UM  
CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS**

**CAMPINA GRANDE-PB  
Junho-2019**

KLEITON DA SILVA FERREIRA

**A RELEVÂNCIA DA APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA  
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM UM  
CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras - Inglês, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduado em Licenciatura em Língua Inglesa.

**Área de concentração:** Língua Inglesa  
Sub-área: Estágio

**Orientador:** Professor Celso José de Lima Júnior.

**CAMPINA GRANDE-PB**  
**Junho-2019**

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

F383r Ferreira, Kleiton da Silva.

A relevância da aplicação de uma sequência didática na formação inicial de professores de língua inglesa em um contexto de educação para jovens e adultos [manuscrito] / Kleiton da Silva Ferreira. - 2019.

33 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2019.

"Orientação : Prof. Me. Celso José de Lima Júnior, Coordenação do Curso de Letras Inglês - CEDUC."

1. Ensino de língua inglesa. 2. Sequência didática. 3. Sala de aula. I. Título

21. ed. CDD 372.65

KLEITON DA SILVA FERREIRA

**A RELEVÂNCIA DA APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA  
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM UM  
CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS**

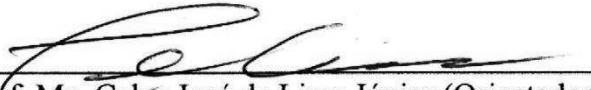
Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Graduação em  
Letras - Inglês, da Universidade Estadual  
da Paraíba, como requisito parcial à  
obtenção do título de graduado em  
Licenciatura em Língua Inglesa.

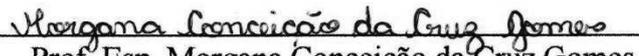
**Área de concentração:** Língua Inglesa  
Sub-área: Estágio

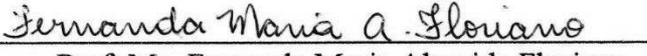
**Orientador:** Professor Celso José de  
Lima Júnior.

Aprovado em: 19/06/2019.

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Me. Celso José de Lima Júnior (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)      NOTA: 10,0

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Esp. Morgana Conceição da Cruz Gomes  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)      NOTA: 10,0

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Me. Fernanda Maria Almeida Floriano  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)      NOTA: 10,0

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>05</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>05</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>10</b>
<b>3.1</b>	<b>Tipologia da pesquisa</b> .....	<b>10</b>
<b>3.2</b>	<b>Contexto de coleta de dados e participantes da pesquisa</b> .....	<b>11</b>
<b>3.3</b>	<b>Organização dos dados para análise</b> .....	<b>11</b>
<b>4</b>	<b>OBSERVAÇÃO E COLETA DOS DADOS</b> .....	<b>12</b>
<b>4.1</b>	<b>Relato das aulas</b> .....	<b>12</b>
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	<b>19</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>21</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>22</b>
	<b>APÊNDICE – SEQUÊNCIA DIDÁTICA ADAPTADA</b> .....	<b>24</b>
	<b>ANEXO – SEQUÊNCIA DIDÁTICA FONTE</b> .....	<b>29</b>

## RESUMO

O professor em formação inicial passa por diversas situações em sala de aula para as quais não existem metodologias preparadas que lhe garantam a efetividade de uma aula adequada. Considerando o que foi mencionado, este trabalho tem o objetivo de apresentar uma reflexão sobre a relevância do processo de aplicação de uma Sequência Didática (SD) na formação inicial do professor de Língua Inglesa (LI), especificamente, no contexto escolar de Educação para Jovens e Adultos (EJA), como também, propõe-se a analisar as aulas que serviram como base para este trabalho. Esta é uma pesquisa qualitativa realizada através de observações diretas de aulas da LI, aplicadas na formação inicial de professores na disciplina de Estágio Supervisionado II, do curso de Letras-Ingês oferecido pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) no primeiro semestre de 2018. Este artigo se justifica na relevância acerca da abordagem de uma SD em sala de aula e como isso pode contribuir na eficácia da prática docente. Os resultados da pesquisa mostraram que a utilização de uma SD é consideravelmente relevante para o desenvolvimento profissional do professor porque lhe permite desenvolver habilidades para articulações metodológicas de acordo com o contexto educacional no qual ele está inserido. Os resultados também mostraram que a aplicação de uma SD em sala de aula pode envolver melhor os alunos nas aulas.

**Palavras-chave:** Língua Inglesa. Sala de Aula. Sequência Didática.

## ABSTRACT

The pre-service teacher passes through several situations in the classroom in which there are no prepared methodologies that guarantee the effectiveness of an appropriate lesson. Considering what was mentioned, this work aims to present a reflection on the relevance of the application process of a Didactic Sequence (DS) in the initial formation of the English Language (EL) teacher in a school context of education for young people and adults, but it also proposes to analyze the classes that served as the basis for this work. This is a qualitative research carried out by direct observations of EL classes, applied in initial training of teachers in the discipline of Supervised Internship II, of the EL course offered by the *Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)* in the first semester of 2018. This paper is justified on the relevance of the DS approach in the classroom and how this can contribute to the effectiveness of teaching practice. The results of the research showed that the use of a DS is considerably relevant to the professional development of the teacher because it allows him/her to develop skills for methodological articulations according to the educational context in which he/she is inserted. The results also showed that applying a DS in classroom may involve better the students in classes.

**Key-words:** English language. Classroom. Didactic Sequence.

---

\* Graduando do curso de Letras-Ingês oferecido pela UEPB.  
E-mail: kleitonxferreira@gmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo foi realizado com base na disciplina de Estágio Supervisionado II, do período de 2017.2 noturno, que correspondeu ao primeiro semestre de 2018, do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e encontra seu objetivo na apresentação de uma reflexão sobre a relevância da utilização de Sequências Didáticas (SDs)<sup>1</sup> na formação inicial de professores em aulas de Língua Inglesa (LI), como também, na análise geral de aulas de LI na Educação para Jovens e Adultos (EJA), do Ciclo V, do ensino fundamental equivalente ao oitavo e nono ano. Portanto, este trabalho se justifica acerca da eficácia que a abordagem de uma SD, em sala de aula, contribui na prática docente e, para isso, é de fundamental importância, discutirmos teorias relacionadas ao desenvolvimento das práticas pedagógicas para, com isso, adquirir uma postura crítico-reflexiva sobre a prática docente de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) na EJA.

Para este trabalho, discutiremos alguns posicionamentos teóricos relevantes em relação à abordagem interativa de uma SD nas aulas de LI como as concepções de estágio abordadas por Pimenta e Lima (2011); a utilização dos Gêneros Textuais (GTs)<sup>2</sup> para aproximar as aulas à realidade dos discentes como explica Marcuschi (2008); o desenvolvimento de uma SD, abordado por Dolz *et al.* (2004), para melhor domínio de um determinado GT; e a abordagem contextualizada da gramática, para promover aulas interativas e mais eficazes, defendida por Mu (2010) e Antunes (2007).

Para organização de nossa reflexão sobre a relevância da utilização de SDs, dividimos nosso artigo em quatro seções: primeiramente, apresentamos estudos teóricos que envolvem a interatividade no processo de ensino e aprendizagem; na segunda seção, apresentamos a metodologia da pesquisa; na terceira que se refere ao período de observação e coleta dos dados, abordamos os relatos das aulas monitoradas e ministradas; a quarta é composta pelos resultados reflexivos da pesquisa, e para concluir, nas considerações finais, tecemos algumas reflexões sobre o trabalho geral.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, nos aprofundaremos sobre as teorias que serviram de base para a produção deste artigo e para a discussão das experiências obtidas no estágio, por exemplo, Pimenta e Lima (2011) que defendem que a teoria deve ser indissociável da prática, ambas precisam ser trabalhadas em conjunto para que o professor não se prenda em fórmulas de ensino, mas possa desenvolver novas habilidades e abordagens de acordo com o contexto educacional em que esse profissional está inserido. Dessa forma, elaborando abordagens que possam ser mais atrativas e dinâmicas nas aulas, por exemplo, a utilização de GTs que, de acordo com Marcuschi (2008), é fundamental para se estabelecer uma aproximação entre professor, conteúdo escolar e alunos.

---

<sup>1</sup> “Uma Sequência Didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um GT oral ou escrito.” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 96)

<sup>2</sup> “Gêneros Textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária 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)

Conseqüentemente, a gramática pode ser introduzida de forma contextualizada porque, conforme Antunes (2007), se ela for estudada de forma isolada, não passa de um processo de decorar suas estruturas textuais. Por isso, a importância da aplicação de SDs nas aulas de LI que para Dolz *et al.* (2004) e Cristovão (2009), abrangem uma grande variedade de exercícios que o professor pode adaptar à realidade de vida da sua turma para estabelecer uma aprendizagem contextualizada.

Segundo Pimenta e Lima (2011), o estágio sempre foi definido como distante da teoria aprendida em sala de aula e como a parte prática dos cursos de formação. Por isso, muitos alunos sempre se referiram aos cursos como a teoria em si e a profissão só se aprenderia praticando, pois quando se engaja na prática, a teoria muda. Com base nessa afirmação apoiada no senso comum, existe a constatação de que, no que diz respeito à formação de professores, o curso não fundamenta teoricamente à atuação do futuro profissional nem adota a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, é necessário que se faça a teoria e a prática de maneira associada. Para uma melhor explicação, vejamos as concepções de estágio a seguir.

De acordo com as autoras supracitadas, há três concepções de estágio: (I) o estágio como imitação de modelos; (II) o estágio como instrumentalização técnica; e (III) o estágio como atividade de pesquisa.

No estágio como imitação de modelos, o estagiário observa, imita e reproduz os modelos de prática dos professores e, para isso, ele abre mão de suas experiências e conhecimentos adquiridos ao decorrer do curso. Complementando, ele aprende uma prática limitada à reprodução da ação do professor, observa e adota algumas ações docentes e reformula outras para tentar aplicá-las em aulas com situações diferentes. Porém, nem sempre haverá um modelo de ação docente que se aplique a uma determinada situação com os alunos em sala de aula.

A formação do professor, por sua vez, dar-se-á pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar; como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer, que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante. (PIMENTA e LIMA, 2011, p.08)

O problema dessa modalidade de estágio se relaciona à estabilidade do ensino e à concepção de que os alunos também são imutáveis. Todo o processo de ensino e aprendizagem deve seguir um padrão tradicional no qual a escola deve ensinar e, se os alunos não aprendem, não é responsabilidade da escola porque ela não deve considerar as transformações histórico-sociais de inclusão e adequação do ensino para o seu público. Com isso, a formação do professor se resume na observação e reprodução de um modelo de prática que não valoriza sua experiência, nem sua progressão intelectual, mas o fazer docente que, quanto mais imitar as observações, mais será propício a obter sucesso.

Já no estágio como instrumentalização técnica, o futuro professor se resume ao prático sem a necessidade do conhecimento científico, mas apenas das técnicas provenientes dele. A teoria se isola da prática como se esta por si só fosse suficiente para um bom desempenho profissional. Assim, o estágio fica reduzido à essa prática sem uma reflexão e, conseqüentemente, leva o futuro profissional a se apegar a técnicas para serem aplicadas em sala de aula, sem espaço para o desenvolvimento reflexivo de possíveis metodologias, onde a prática se afunila na aplicação de habilidades instrumentais para o desempenho docente.

A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre. A exigência dos alunos em formação, por sua vez, reforça essa perspectiva, quando solicitam novas técnicas e metodologias universais, acreditando no poder destas para resolver as deficiências da profissão e do ensino, fortalecendo, assim, o mito das técnicas e das metodologias. (PIMENTA E LIMA, 2011, p.10)

Portanto, nessa concepção de estágio, o futuro professor toma como base para a sua ação profissional as metodologias e técnicas oferecidas pelas instituições de ensino e pelos materiais didáticos, em outras palavras, ele se concentra na prática docente como algo institucionalizado. Isso se torna um problema porque restringe o estagiário a “fórmulas” de ensino fazendo com que ele chegue à conclusão de que as metodologias, sem reflexão, são capazes de resolver qualquer situação nos contextos de sala de aula.

Em relação ao estágio como atividade de pesquisa, o estagiário, além de observar a prática e ação do professor, poderá elaborar teorias com base na análise em diversas situações nas escolas, levando em conta os diferentes contextos sociais nos quais os alunos poderão estar inseridos, como também, as condições das instituições escolares para poder aplicar metodologias adequadas ao seu contexto de atuação de trabalho.

A pesquisa no estágio, como método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas também e, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. (PIMENTA E LIMA, 2011, p.14)

Para essas autoras, o estágio como atividade de pesquisa desenvolve a capacidade crítica e investigativa do estagiário, assim, ele poderá aprimorar a sua habilidade de reflexão, ou seja, será capaz de analisar, problematizar e refletir sobre as práticas profissionais nas escolas. Portanto, essa modalidade de estágio se sobrepõe às outras porque, além de apoiar o caráter de pesquisador do professor, contribui na sua formação profissional como intelectual articulador de saberes e produtor de conhecimentos, não o reduz a um reproduzidor de metodologias.

Como reforço aos parágrafos anteriores, Fontana (2011) afirma que, no estágio, o professor em formação inicial pode construir sua perspectiva sobre o trabalho docente como uma atividade complexa que exige dele saber o momento adequado para escolher técnicas propícias a determinados contextos em sala de aula e isso exige domínio de teorias relacionadas à situação específica em que ele pode estar inserido.

Deter-se sobre o processo social da inserção do estagiário na escola, analisando sua complexidade e contradições, pode contribuir para que os jovens professores em formação elaborem uma compreensão do trabalho docente como uma atividade intersubjetiva, que exige o domínio de conhecimento teórico e técnico, não como um sistema fechado de normas a serem seguidas, mas como conhecimento necessário às escolhas e julgamentos que as situações reais do trabalho estão sempre a exigir. (FONTANA, 2011, p. 30)

A habilidade que o professor precisa aprender se refere a saber o momento adequado de utilizar as técnicas aprendidas de acordo com as diferentes situações que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem que, muitas vezes, exige a elaboração de novas abordagens para a efetivação desse processo. Tais abordagens, são formuladas mediante ao

aspecto de pesquisador que o professor desenvolve na modalidade de estágio como atividade de pesquisa.

Agora que compreendemos um pouco sobre as concepções de estágio, passaremos a nos deter a outro aspecto fundamental na prática docente, para professores de LI, que diz respeito à utilização de GTs nas aulas com o intuito de aproximar o conteúdo escolar à realidade de vida dos alunos. Sabemos que a qualificação do professor de letras está relacionada ao desenvolvimento da competência da língua que envolve as habilidades de ler, escrever, ouvir e falar em contextos sociais rotineiros, por isso, é fundamental que o professor tenha um amplo conhecimento sobre diversos GTs porque constituem a unidade de ensino da língua como prática social.

Para Marcuschi (2008), os GTs referem-se à materialização dos textos em diferentes interações sociais, em outras palavras, utilizamos os GTs para nos comunicarmos nos mais distintos contextos da sociedade, podem ser apresentados na forma escrita ou oral e são a única forma para se estabelecer uma manifestação verbal. Além disso, de acordo com Silva e Lourenço (2014), através dos GTs existe a possibilidade de ensinar a compreensão e produção de textos com o objetivo de aprimorar as habilidades de uso com a linguagem dos alunos em diversos contextos sociais. Assim, a utilização desses gêneros para o ensino nas escolas não serve apenas para transmitir o conteúdo curricular, mas, também, para garantir ao aluno um domínio melhor do GT estudado e, conseqüentemente, torná-lo hábil à comunicação social.

Considerando as perspectivas desses autores, podemos dizer que trabalhar com os GTs, usando textos autênticos<sup>3</sup>, “quebra” a monotonia do estudo tradicional da gramática e estimula o interesse na aprendizagem porque, além de lidar com o uso diário e contextualizado da língua, se aproxima da realidade social dos alunos, pois é através dos GTs que eles produzem seus discursos. Dessa forma, é mais fácil e interessante para eles estudarem com algo que já possuem algum tipo de conhecimento, por exemplo, receita, currículo, *e-mails*, músicas, artigo de opinião, etc. Outro motivo para se trabalhar com os GTs, refere-se à possibilidade de não utilizar unicamente o livro didático, assim, eles podem ser abordados em SDs.

Silva e Lourenço (2014) defendem que, para a utilização do GT no ensino, é necessário a elaboração de uma SD através de uma articulação didática que transforma esse gênero em um programa de ensino dele próprio e isso envolve três conjuntos de dados que se referem ao comportamento dos professores, comportamento dos aprendizes e as experiências de ensino. Dessa forma, o professor pode determinar quais dimensões dos componentes do gênero serão utilizados, na SD, para a efetivação do ensino de acordo com a educação linguística dos alunos.

Para Dolz *et al.* (2004), uma SD se trata de um conjunto de atividades escolares organizadas e sistemáticas em torno de um GT oral ou escrito e possui o objetivo de ajudar o aluno a dominar melhor um GT para que ele possa escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa situação comunicativa. Portanto, as SDs têm a utilidade de permitir o acesso dos alunos às novas práticas de linguagem ou àquelas dificilmente domináveis.

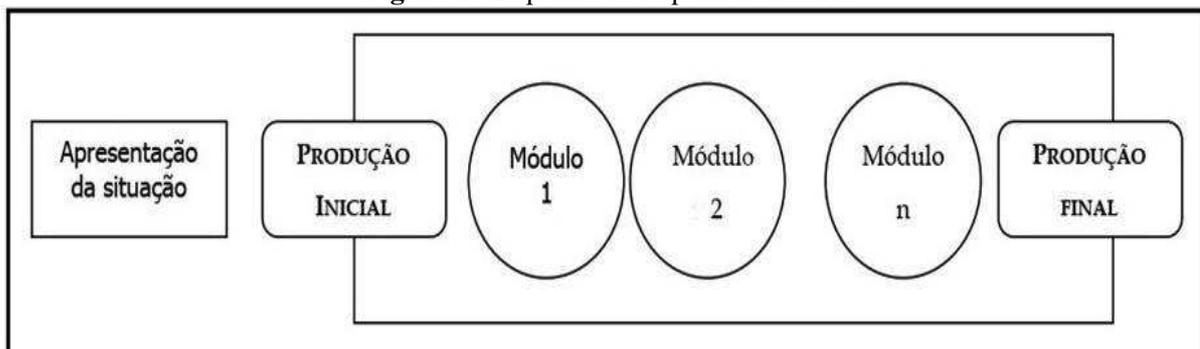
Dolz *et al.* (2004 *apud* Silva e Lourenço 2014) afirmam que uma SD é composta por quatro etapas de atividades sistematizadas (I) apresentação da situação: o professor mostra um GT explicando para os alunos que quer uma produção baseada nele, por exemplo, um artigo de opinião; (II) produção inicial: os aprendizes produzem seu primeiro GT com base no que foi apresentado pelo professor. Desse modo, é possível saber quais elementos textuais os

---

<sup>3</sup> “[...] textos autênticos são aqueles especificamente designados para falantes nativos, ou seja, são textos reais, designados não para aprendizes de línguas, mas para falantes da língua em questão. (HARMER *apud* OLIVEIRA, 2005, p. 42)

alunos já conhecem e quais eles precisam ter um domínio melhor, ou seja, essa produção inicial serve para sondar quais são as dificuldades dos alunos para que a elaboração da SD seja de acordo com elas; (III) módulos: são um conjunto de atividades progressivas que envolve estudos sobre gramática, coesão e coerência textuais com o intuito de desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos; (IV) produção final: a escrita final do GT como resultado do processo de aprendizagem sobre sua escrita. Vejamos, a seguir, a figura 1 que representa as quatro etapas mencionadas acima.

**Figura 1:** Esquema da sequência didática



Fonte: (DOLZ *et al*, 2004, p. 98)

Conforme Cristovão (2009), a SD é composta de uma série de atividades progressivas, planejadas e guiadas por um tema. Inicialmente, ela é constituída por uma atividade de produção textual na qual o professor guia os alunos através de uma situação comunicativa utilizando exemplos de GTs como uma carta, *e-mail*, artigo de opinião, etc. Com isso, os alunos escrevem seu primeiro texto com base em um determinado GT e essa atividade será comparada com a última para avaliar e apresentar o desenvolvimento dos alunos.

Para a progressão da construção do texto, conforme a figura 1 vista anteriormente, a SD também é composta pelos módulos de atividades que constituem a terceira etapa da SD e fazem os alunos adquirirem o conhecimento necessário para a sua produção textual final. Com base no conceito de progressão, as tarefas que compõem os módulos partem do que o aluno já conhece e consegue produzir do GT para dominá-lo e melhorá-lo ao decorrer dos módulos seguintes.

Na construção gradativa de um GT através da aplicação de uma SD, é fundamental a utilização de textos autênticos para referenciar o processo de produção textual porque essa modalidade de texto possui um grande grau de circulação social e aspectos discursivos e comunicativos de forma contextualizada. Assim, é mais fácil para o aluno trabalhar com um GT que faz parte da sua realidade de vida porque ele se sente mais familiarizado com o que está sendo produzido e aperfeiçoado por ele.

Através das atividades dos módulos, os alunos praticam a reescrita e tomam o conhecimento das características particulares do GT trabalhado, como também, podem superar suas dificuldades de escrita. A compreensão e produção são dois aspectos inseparáveis na construção textual, pois a leitura fornece informações que servem como base para a escrita e modelos para a produção inicial.

Cristovão (2009) ainda afirma que, a utilização de SDs abrange uma vasta gama de conhecimentos que os alunos apreendem muito além da gramática. Por exemplo, a sua utilização permite um trabalho integrado porque dentro dela pode ser trabalhado um tema

transversal<sup>4</sup> afim de conscientizar os alunos sobre diversas situações sociais que são relevantes para a sua formação cidadã além de comportar múltiplas atividades e suportes como pesquisas em livros, *internet*, textos autênticos, etc. A SD também permite a progressão do trabalho de forma individual e coletiva, ou seja, os alunos podem trabalhar individualmente e formar grupos de pesquisa caso estejam com dificuldades em suas produções, desse modo, interagindo e compartilhando conhecimentos com seus colegas de sala. Em adição, a abordagem de SDs possibilita a integração de várias modalidades de linguagem como a leitura, escrita e interação social comunicativa por meio do GT utilizado nela.

De acordo com o autor mencionado no parágrafo anterior, vale salientar que o conjunto de atividades que compõem os módulos necessariamente devem garantir uma transmissão de conteúdo apropriada aos conhecimentos científicos gramaticais e à estrutura do GT em estudo de acordo com as capacidades e nível dos alunos. A produção escrita precisa ser abordada como um processo de aperfeiçoamento e não como um produto, sua construção inicial serve como diagnóstico sobre o conhecimento dos alunos em relação ao GT escolhido para estudo. Através disso, pode-se tomar conhecimento das capacidades linguísticas que os alunos já possuem e planejar atividades, dentro dos módulos, de acordo com as dificuldades diagnosticadas.

Portanto, a elaboração dos módulos se baseia na descrição e definição dos problemas e dificuldades dos alunos em relação ao assunto em estudo considerando suas capacidades linguísticas, nível curricular, escolar e nível do GT abordado, como também, seus contextos culturais para uma adaptação das atividades à realidade de vida dos discentes.

Para Machado e Cristovão (2009 *apud* Pontara 2018), ensinar através de SDs pode oferecer grandes contribuições ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira porque permite um trabalho integrado que envolve as características de um GT, seus processos comunicativos, temas transversais, etc., como também, transmitem os conteúdos oficiais das instituições de ensino; contempla atividades variadas em torno da construção do gênero; permite o trabalho da leitura, escrita e conhecimento da língua; contribui para a reflexão do professor sobre quais direcionamentos tomar em sua prática profissional e transmite a gramática de forma contextualizada.

Conforme Brown (2001 *apud* MU 2010), para que a gramática seja abordada eficazmente em aula, ela precisa estar envolvida em contextos significativos, não em frases isoladas onde o foco está na sua estrutura e terminologias linguísticas. De acordo com Mu (2010), a interação em sala de aula contribui para uma participação produtiva dos alunos e para a aquisição da língua alvo; os aprendizes absorveriam os pontos gramaticais de uma maneira mais natural sem que fosse preciso pensar, de certa forma, na própria gramática se os professores aplicassem atividades com base em contextos significativos da língua. Para complementar esse ponto de vista sobre as aulas tradicionais de gramática, citamos Antunes (2007) que defende a língua como uma atividade interativa que promove a comunicação social que, portanto, não é constituída apenas pela gramática, mas por outros elementos relevantes à interação linguística.

A próxima seção trata do processo metodológico para a realização desta pesquisa envolvendo seus aspectos tipológicos, contexto e participantes, como também, a organização de seus dados para a análise.

---

<sup>4</sup> “Os temas transversais, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dizem respeito a conteúdos de caráter social que devem ser incluídos no currículo do ensino fundamental de forma transversal, ou seja, não como uma área de conhecimento específica, mas como um conteúdo a ser ministrado no interior das várias áreas estabelecidas”. (SOUZA e MORAES, 2007, p. 2)

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 Tipologia da pesquisa

Este trabalho se insere no modelo qualitativo (DENZIN; LINCOLN, 2006), de cunho interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008) e de natureza exploratória (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995). Nossa decisão por este tipo de pesquisa se ancora na “ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente [...] em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência”, pois, suas bases estão situadas na “natureza socialmente construída na realidade” e nas “limitações situacionais que influenciam a investigação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23). Em nosso caso, os dados coletados por meio da aplicação de uma SD, a partir da interpretação dos mesmos, usamos três momentos distintos como parâmetro de análise: primeiro, utilizamos a observação direta para coleta dos dados; segundo, a aplicação da SD dentro da perspectiva sociointeracionista; e terceiro, a interpretação da pesquisa com base nos dados coletados que se apoiam nos estudos teóricos sobre a abordagem de SDs e interatividade nas aulas.

#### 3.2 Contexto de coleta de dados e participantes da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma turma da EJA de LI, numa escola pública, localizada na cidade de Campina Grande – PB. O processo de observação ocorreu nas datas de 28/03/2018, 02/04/2018 e 09/04/2018, que consistiu na sondagem da turma a ser monitorada para que os professores em formação inicial se preparassem para começar o processo de regência que ocorreu nas seguintes datas: 16/04/2018, 23/04/2018, 07/05/2018, 14/05/2018, 28/05/2018 e 04/06/2018.

A pesquisa envolveu a análise da aplicação de uma SD, cujos dados foram coletados através da observação direta e relatos escritos das aulas, relacionada à nossa perspectiva sobre a formação inicial de professores através do Estágio Supervisionado realizado em uma escola pública na turma da EJA, do Ciclo V, do Ensino Fundamental equivalente ao oitavo e nono ano, com aproximadamente quinze alunos.

A SD<sup>5</sup> em questão se trata de uma adaptação feita pelos professores em formação inicial, que a aplicaram nas aulas desta pesquisa, durante os meses de abril, maio e junho de 2018, com base na sua produção inicial, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UEPB, no primeiro semestre de 2016. Ela comporta o tema transversal sobre o racismo, envolvendo o *Apartheid*, com o objetivo geral de fazer com que os alunos desenvolvam a habilidade de produzir os GTs fotografia e legendas em língua inglesa, como também, conscientizá-los sobre os principais aspectos do comportamento histórico relacionado ao racismo, através de aulas interativas, que os ajudem a aprender a língua alvo de maneira dinâmica. A sequência é composta por cinco módulos, dos quais, quatro são relacionados a atividades progressivas e o quinto se refere à apresentação da sua produção final. Os GTs, trabalhados nela, foram escolhidos com vistas na sua proximidade com público alvo, pois fotografias acompanhadas de legendas são familiares no cotidiano dos discentes.

#### 3.3 Organização dos dados para análise

---

<sup>5</sup> As SDs adaptada e fonte podem ser encontradas, respectivamente, no apêndice e anexo deste artigo.

Como já mencionado, o corpus de nossa análise é a SD que adaptamos, cujo os gêneros em foco são a fotografia e a legenda. Além disso, analisaremos a aplicação da SD, a fim de verificarmos a sua relevância ao ser utilizada na formação inicial de professores, por meio dos relatos de um diário requisitado pelo professor formador/supervisor da disciplina Estágio Supervisionado II que consistem nas transcrições dos trechos, das aulas, que consideramos mais relevantes para os resultados reflexivos deste trabalho que tem sua base na aplicação da SD durante seis aulas numa turma de LI, da EJA, no Ciclo V.

Para o processo de ensino e aprendizagem, os professores em formação inicial abordaram em sua SD cinco módulos, conforme a tabela 1 abaixo, contendo estudos sobre o tema transversal “racismo”, os GTs “fotografia e legenda” e, como tópico gramatical, os verbos modais da LI. Dessa maneira, os aprendizes deveriam tirar fotografias e criar legendas, em LI, que comportassem frases de efeito contra o racismo juntamente com a utilização de alguns verbos modais da LI em suas frases, entre eles, foram destacados os seguintes: *must*, *should*, *could*, *would* e *have to*.

**Tabela 1:** Módulos da SD adaptada

<i>Modules</i>	<i>Contents</i>
<i>Presentation of the Project and the first production – April 16</i>	- <i>Vocabulary: related to racial prejudices;</i> - <i>Textual genres: Photographs and Subtitles.</i>
<i>1st Module – April 23</i>	- <i>Vocabulary: related to racial prejudices;</i> - <i>Grammar: Modal verbs ‘must and should’.</i>
<i>2nd Module – May 7</i>	- <i>Vocabulary: related to racial prejudices;</i> - <i>Grammar: Modal verbs ‘would and could’.</i>
<i>3rd Module – May 14</i>	- <i>Vocabulary: related to racial prejudices;</i> - <i>Textual genre: Subtitles</i>
<i>4th Module – May 21</i>	- <i>Vocabulary: related to racial prejudices;</i> - <i>Grammar: modal verb ‘have to’;</i> - <i>Textual genre: Subtitles.</i>
<i>5th Module – June 4</i>	<i>Exhibition of the photographs and its subtitles.</i>

**Fonte:** Elaborada pelo autor, 2019

Em seguida, na seção atribuída ao período de observação e coleta dos dados, discorreremos sobre os relatos das aulas ministradas por cinco professores em formação inicial, os quais nomearemos de P1, P2, P3, P4 e P5, incluindo o autor deste trabalho.

## 4 OBSERVAÇÃO E COLETA DE DADOS

Ao final dos estudos teóricos, na disciplina de Estágio Supervisionado II, iniciamos o processo de observação e coleta de dados, sempre no turno da noite durante o período que envolve os meses de março, abril, maio e junho de 2018. Na subseção 4.1, relataremos as aulas pesquisadas.

### 4.1 Relato das aulas

As aulas de LI foram divididas para cinco professores em formação inicial (P1, P2, P3, P4 e P5), para cada noite um professor diferente. As regências sempre ocorriam às segundas feiras, em uma turma da EJA com aproximadamente quinze alunos, no horário das 19h:00 às 20h:10. O grupo dos cinco estagiários decidiu que seria mais eficaz se eles utilizassem uma

SD durante as aulas com o objetivo de torná-las mais dinâmicas. Para uma melhor compreensão desse processo, passaremos a descrever as aulas separadamente e, em seguida, refletiremos sobre elas.

#### **4.1.1 Primeira aula 16/04/2018**

A primeira regência aconteceu às 19h:00, na noite de 16 de abril de 2018, na turma de LI da EJA com aproximadamente quinze estudantes com uma contextualização sobre o tema racismo utilizando os GTs fotografia e legendas. O professor em formação inicial P1 teve seu desempenho de uma maneira interativa falando sobre o racismo e perguntando para os alunos se eles conheciam alguma história sobre esse tipo de preconceito. Em seguida, ele mostrou algumas fotografias relacionadas ao tema, com legendas em inglês, para que os alunos tentassem descobrir o significado delas.

Dando continuidade à aula, P1 pediu para que a turma se dividisse em cinco grupos para realizarem uma atividade. Cada grupo, com três alunos, ficou responsável por um subtema, sorteado em sala, relacionado ao racismo, sendo eles: 1) apartheid, 2) acesso à educação, 3) população carcerária, 4) emprego regular e 5) pessoas que são ou foram um símbolo da luta contra o racismo. Após isso, ele disse que os subtemas, anteriormente citados, seriam tópicos para uma pequena apresentação de trabalhos, os grupos deveriam trazer um breve contexto histórico e/ou dados informativos sobre cada subtema nas próximas aulas.

Em seguida, pediu para seus alunos saírem da sala, todos em grupos de cinco, e cada grupo tinha a missão de tirar uma foto, no interior da escola, que representasse, de alguma forma, o preconceito racial na sociedade e, depois de todos já estarem com suas fotos em seus celulares, deveriam retornar à sala para pensarem em legendas para suas fotos pois, no fim do período de estágio, eles deveriam fazer uma apresentação dessa atividade.

No final da aula, dois grupos não conseguiram tirar as fotos e o professor estendeu essa atividade para fora da escola, os estudantes concordaram em trazer as fotos com legendas na última aula do estágio, entretanto, logo na primeira aula, os estudantes escreveram frases do tipo: *Say no to racism, The prejudice system, There is no race just humans.*

#### **4.1.2 Segunda aula 23/04/2018**

A professora P2 começou a aula por volta das 19h:00 com uma discussão sobre o racismo abordando os subtemas: Emprego Regular, Acesso à Educação, População Carcerária, Apartheid e Pessoas que são ou foram um símbolo da Luta Contra o Racismo. Ela contou sobre uma experiência pessoal de entrevista de emprego na qual, ela considerada de cor branca, concorreu com outra professora de cor negra. Após a entrevista, ela ficou com a vaga porque a entrevistadora, que também se tratava da diretora da escola, afirmou que não queria uma professora negra na sua escola. Isso foi motivo para uma discussão calorosa em sala, os alunos começaram a falar sobre suas próprias experiências e a aula começou a fluir de maneira interativa.

Apesar de alguns alunos permanecerem dispersos na aula, todos os grupos fizeram suas atividades escritas, requisitadas na aula anterior, sobre os subtemas relacionados ao racismo e as entregaram, exceto a equipe responsável pelo tema “Acesso à Educação”, pois o aluno que estava com o trabalho a ser entregue faltou à aula. Entretanto, todos participaram das discussões levantando questões relacionadas às suas pesquisas, como por exemplo, a porcentagem da população carcerária do Brasil, em sua maioria, é composta de negros, a segregação racial relacionada ao Apartheid, locais exclusivos para pessoas negras, a “superioridade” dos brancos, etc. O último subtema, que se referia a pessoas que representam símbolos da luta contra o racismo, ficou para a aula seguinte.

Em seguida, P2 perguntou aos alunos sobre o progresso das legendas das fotos da aula passada para dar continuidade ao estudo dos GTs. Os grupos sugeriram outras frases em inglês, mas também em português para que fossem traduzidas para o inglês posteriormente. As frases foram do tipo: *Black and white live under the same sun*; todos somos iguais independentemente da cor da nossa pele; etc. Com isso, a estagiária lembrou a turma que a criação das legendas para as fotos se referia à atividade final e que, em cada aula, seriam feitas atividades para o aperfeiçoamento dessas legendas com a adição de verbos modais os quais seriam a composição do tópico gramatical nas aulas.

Posteriormente, houve uma explicação e um exercício sobre os verbos modais *must* e *should*, P2 explicou a diferença entre eles e a atividade consistiu em preencher lacunas com esses verbos. Ela escreveu frases no quadro e pediu para que os alunos, em voz alta, as completassem com *must* ou *should* de acordo com a aplicação adequada de cada verbo modal.

#### 4.1.3 Terceira aula 07/05/2018

O professor pesquisador P3 começou a aula por volta de 19h:05 recapitulando a aula anterior sobre os verbos modais *must* e *should*. Depois de uma breve explicação sobre esses modais, o professor perguntou aos aprendizes do grupo que faltava apresentar seu subtema se estavam preparados para a discussão, porém, os alunos não haviam estudado. Com isso, o estagiário improvisou e fez adaptações à aula que ele havia preparado. Inicialmente, a aula estava planejada com base na apresentação do grupo sobre seu subtema, mas como os alunos não haviam estudado, o professor dividiu a sala em dois grandes grupos e começou a levantar tópicos fundamentais sobre “pessoas que são ou foram símbolos da luta contra o racismo”, envolvendo Nelson Mandela para um grupo e Martin Luther King para o outro.

Sempre tentando estabelecer a interação na aula, P3 questionava os alunos sobre o subtema proposto e dava exemplos de experiências pessoais e/ou sociais sobre o racismo para que os estudantes também pudessem compartilhar algo. Como resultado, a turma participou dando outros exemplos e interpretando frases relevantes ao tema e ao tópico gramatical, como por exemplo, *We should not see colors, we should see human beings*.

Considerando que essa aula se tratava da primeira desse estagiário, podemos afirmar que foi um processo satisfatório porque a turma se mostrou atenta e participativa. Houve interação mesmo sem os alunos estarem preparados para apresentar seus trabalhos. No fim da aula foi explicado o assunto sobre os modais *would* e *could* com exemplos estruturais.

#### 4.1.4 Quarta aula 14/05/2018

A aula iniciou-se às 19h:10 com uma breve revisão da aula passada sobre os verbos modais da LI, o professor P4 escreveu no quadro os modais *must*, *should*, *could* e *would* e explicou o que cada um significava e como poderiam ser aplicados. Após isso, escreveu a frase “*It is a good idea for you to share love*” e pediu para que os aprendizes a interpretassem e identificassem cada palavra. Assim, os alunos inferiram, com a ajuda do professor, o significado de algumas palavras da frase até chegarem ao sentido final desta. Depois, ele pediu para que os alunos utilizassem os modais na frase substituindo ou removendo alguns termos ou palavras. O resultado da sentença reescrita foi o seguinte: “*You should share love*”.

Dando continuidade, P4 trouxe frases preparadas em recortes de papéis, dividiu a turma em grupos e distribuiu os recortes de papéis com as frases para eles com a proposta de que cada grupo tinha que interpretar sua frase; determinar o seu contexto; escolher o verbo modal que poderia se enquadrar melhor à frase; reescrever a sentença com o verbo modal escolhido; e no fim, cada grupo precisaria ler em voz alta a sua frase reformulada em inglês o que ocorreu perfeitamente com a participação de todos os aprendizes.

#### 4.1.5 Quinta aula 21/05/2018

A aula iniciou com uma revisão do conceito de racismo e dos verbos modais da LI para fazer os alunos lembrarem do assunto das aulas anteriores, com isso, a aula se desenvolveu melhor. Depois dessa introdução, o professor P5 apresentou o modal *have to* e explicou que ele é utilizado para expressar uma obrigação e que tem uma ênfase maior que o *must*, em seguida, passou um exercício.

O exercício consistiu em preencher lacunas, em frases, os alunos tinham que utilizar o verbo modal de acordo com o sentido da frase. Se a sentença indicasse uma sugestão ou conselho, o modal a ser escolhido deveria ser o *should*, se fosse uma expressão que indicasse obrigação, eles precisariam escolher o *must* para uma intensidade menor de obrigação ou o *have to* para uma intensidade maior como uma única opção ou necessidade. Tomemos como exemplo o quadro a seguir.

**Quadro 1:** Atividade com os modais da Língua Inglesa

<p><b>ATIVIDADE COM OS MODAIS “<i>SHOULD, MUST</i> e <i>HAVE TO</i>”</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>We _____ respect people. (Obligation)</i></li> <li>2. <i>You _____ learn more about respecting people. (Advice or suggestion)</i></li> <li>3. <i>She _____ go to the doctor. (Advice or suggestion)</i></li> <li>4. <i>They _____ run or they will be attacked by lions. (Obligation)</i></li> <li>5. <i>He _____ go to the doctor or he will die. (Obligation)</i></li> <li>6. <i>We _____ study more. (advice or suggestion)</i></li> <li>7. <i>You _____ raise your hands or you will get shot. (Obligation)</i></li> <li>8. <i>This game _____ be easier. (Advice or suggestion)</i></li> <li>9. <i>I _____ help people. (Advise or suggestion)</i></li> <li>10. <i>Everyone _____ breath in order to live. (Obligation)</i></li> <li>11. <i>Everyone _____ take a deep breath to get calm. (Advise or suggestion)</i></li> </ol>
---

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2019

O Segundo exercício apresentava duas figuras relacionadas ao racismo e os alunos, que foram divididos em grupos, tinham que escrever legendas com os modais para elas. A primeira imagem era sobre uma briga física entre um homem negro e outro branco, a segunda

sobre duas crianças, de cores de pele diferentes, demonstrando afeto através do gesto de tocar o rosto uma da outra.

O resultado desses exercícios foi proveitoso, pois todos participaram e a maioria leu suas respostas em voz alta. Em relação aos que não leram, o professor deu suporte pedindo para que eles falassem em português e depois tentassem em inglês. As legendas criadas nessa aula foram corrigidas para serem apresentadas juntamente com as fotos na próxima.

#### **4.1.6 Sexta aula 04/06/2018**

Essa foi a última aula que consistiu basicamente na apresentação, de cada grupo, das legendas finais com suas fotografias. Nós destacamos, entre vários comentários sobre tema, os trechos defendidos pelos estudantes que consideramos mais relevantes para esta pesquisa e, em relação as fotos, por não conseguirmos o consentimento dos seus proprietários, vamos expor imagens retiradas de sites eletrônicos que podem representar, com similaridade, as fotos originais juntamente com as legendas do trabalho final logo abaixo.

**Imagem 1:** *The world would be better without racism*



**Fonte:** <http://www.cartaeduacao.com.br/artigo/educacao-deve-ser-arma-contra-o-racismo/>

O grupo de estudantes responsável pela imagem 1 afirmou que as pessoas precisam dar as mãos e caminhar juntas em direção a uma sociedade mais justa sem o racismo.

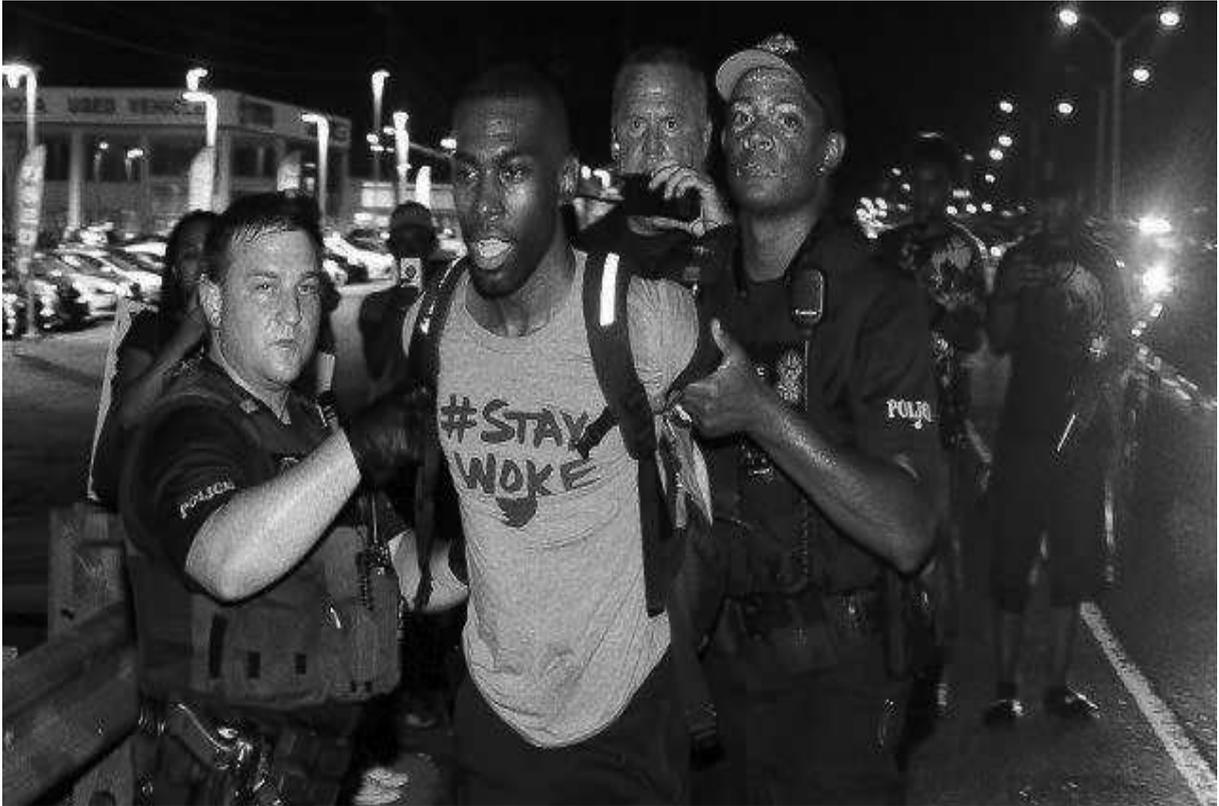
**Imagem 2:** *The system should not evaluate people by their colors*



**Fonte:** <https://www.almapreta.com/editorias/realidade/prisioneiras-quem-sao-as-mulheres-que-vivem-atras-das-grades-no-brasil>

Na imagem 2, os alunos argumentaram que o preconceito é maior contra as áreas periféricas da sociedade, como as favelas, e são nessas áreas que se concentram a maior parte da população negra por consequência de uma herança cultural antiga onde, após a abolição do sistema escravista, os negros foram marginalizados e até hoje sofrem preconceito e, pelo fato de serem marginalizados, sem muito acesso à escola e trabalho, podem ser mais propensos a cometer crimes, por isso, a maioria da população carcerária é negra.

**Imagem 3:** *People must fight for freedom, not for colors*



Fonte: <https://extra.globo.com/noticias/mundo/protesto-violento-contra-morte-de-negros-termina-com-mais-de-200-presos-nos-eua-19682170.html>

O grupo 3 fez uma foto, semelhante a imagem acima, argumentando que os negros sofrem preconceito da polícia, defenderam que os negros são mais suspeitos que os brancos, pois já testemunharam casos em que a polícia abordava negros, em determinadas situações, que se fossem brancos, passaria despercebido. Entretanto, eles também argumentaram que os negros sofrem preconceito não só da polícia, mas também, por parte de pessoas que possuem a mesma cor de pele. Os estudantes, ao apresentarem sua foto, relataram que já passaram por situações semelhantes, um deles disse que trabalhou como balconista em uma lanchonete e, quando foi atender um cliente, de mesma cor de pele que a sua, este disparou dizendo que não queria ser atendido por um macaco. Com isso, toda a turma se envolveu na discussão e ressaltou o quão fúteis e cruéis as pessoas podem ser contra a única raça a qual todos pertencem: A raça humana.

**Imagem 4:** *We could share love*



**Fonte:** <https://medium.com/revistaokoto/da-amizade-entre-negros-e-brancos-ii-66fce4a0d339>

A imagem acima, representada pelo quarto grupo, expressa amor entre as pessoas. Os estudantes responsáveis por apresentar a foto semelhante à essa imagem ressaltaram a importância da empatia nas escolas, eles disseram que o que não desejam para si próprios não deve ser desejado para os outros e, assim, as pessoas devem se tratar com mais respeito.

**Imagem 5:** *Everyone must say stop to racism*



**Fonte:** [https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&biw=1354&bih=630&tbn=isch&sa=1&ei=MS-WXJBr2NXk5Q\\_smICYBg&q=racismo&oq=racismo&gs\\_l=img.3..0j0i6712j0j0i67j014j0i67.69266.70611..70867...0.0..0.173.1121.0j7.....0....1..gws-wiz-img.EsJMBas1UUc#imgcr=\\_2Ut2OfnzCr4cM:](https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&biw=1354&bih=630&tbn=isch&sa=1&ei=MS-WXJBr2NXk5Q_smICYBg&q=racismo&oq=racismo&gs_l=img.3..0j0i6712j0j0i67j014j0i67.69266.70611..70867...0.0..0.173.1121.0j7.....0....1..gws-wiz-img.EsJMBas1UUc#imgcr=_2Ut2OfnzCr4cM:)

Os estudantes do último grupo defenderam sua perspectiva afirmando que o mundo poderia ser um lugar muito melhor sem o racismo, que o preconceito infelizmente ainda existe com muita força na sociedade. Eles também defenderam o ponto de vista que a erradicação de preconceitos pode se tornar realidade de maneira gradativa que, através da educação, pode se chegar a esse objetivo e, o mais importante, todos os alunos da turma chegaram à conclusão de que o fim de todos os tipos de preconceito é um sonho que pode ser alcançado se cada um

fizer a sua parte para isso, começando dentro de casa até chegar a todos os contextos em que vivem.

Os professores em formação inicial avaliaram os trabalhos feitos pela turma, agradeceram a colaboração dos alunos e da professora regente que observava as aulas e, como resposta ao discurso dos professores em formação inicial, os alunos também agradeceram pela forma como as aulas foram abordadas, eles afirmaram que o processo foi proveitoso, pois nunca haviam aprendido de uma forma tão interativa, ainda disseram que, mesmo os alunos tímidos, se sentiram confiantes para participar das discussões porque os professores em formação inicial fizeram com que eles se sentissem mais à vontade para isso.

A próxima seção se trata das nossas reflexões quanto ao processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas aulas juntamente com um aporte teórico para dar apoio ao nosso ponto de vista.

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Percebemos, no processo de prática docente dos professores em formação inicial, que as aulas foram voltadas para um procedimento interativo de ensino no qual seu foco foi direcionado para a comunicação e compreensão textual. Para isso, refletimos através dos textos de Antunes (2007), que diz que a língua se trata de uma atividade interativa, promove a comunicação social e não pode ser constituída apenas pela gramática, mas por outros elementos relevantes à sua interação. Sabendo disso, podemos afirmar que limitar o ensino à gramática descontextualizada pode fazer com que o aluno se prenda apenas à reprodução de regras textuais, de uma maneira fixa ou mecânica, na qual não desenvolverá uma capacidade linguística de interação em contextos de comunicação, nem será capaz de compreender textos em sua profundidade semântica e pragmática.

Além disso, Marcuschi (2008) diz que utilizamos os GTs para nos comunicarmos em diferentes contextos sociais e que eles são a única forma de estabelecermos a manifestação verbal, por isso o trabalho com SDs pode ser mais adequado por se tratar de uma abordagem interativa que abrange a funcionalidade da linguagem, de uma forma mais autêntica, ao invés de abordar, puramente, a gramática. Assim, compreendemos que quando um professor utiliza uma SD em sua aula e estabelece que os alunos tentem compreender e analisar o GT, a gramática se torna um complemento que pode ser apreendido de uma forma mais interessante porque, após a análise do GT, os alunos debatem sobre os seus temas e também sobre seus elementos linguísticos sem a necessidade de respostas preparadas para um determinado exercício de questões estruturais.

Dessa forma, podemos entender que a abordagem interativa com SDs para o ensino de LI pode ser uma maneira dinâmica e mais fácil para a aprendizagem do aluno, primeiramente porque interrompe com a monotonia das aulas expositivas nas quais apenas o professor é o sujeito detentor e transmissor do conhecimento e não oferece uma oportunidade participativa para os alunos. Em segundo lugar, porque o trabalho com SDs pode despertar o interesse dos alunos pelo fato de comportarem textos que se aproximam da realidade de vida deles.

Em relação à abordagem das aulas em geral, compreendemos que procedimentos do tipo interativo podem aproximar professores e alunos porque, desse modo, há a possibilidade da troca de diferentes experiências relacionadas a um determinado tema em estudo, com isso, o professor pode ter uma compreensão maior, sobre os aprendizes, que permita o ajuste das aulas de acordo com suas necessidades. Pois, de acordo com Mu (2010), a interação em sala de aula contribui para uma participação produtiva dos alunos e para a aquisição da língua alvo; os aprendizes absorveriam os pontos gramaticais de uma maneira mais natural sem que fosse preciso pensar, de certa forma, na própria gramática se os professores aplicassem atividades com base em contextos significativos da língua.

Assim, podemos entender que o ensino da língua tem mais efetividade quando associado a um determinado contexto através de uma maneira interativa, queremos dizer que, o ensino da língua não precisa ser dissociado do contexto e ter o foco apenas em gramática. Ao invés dos alunos escolherem frases gramaticalmente corretas, de uma maneira aleatória, eles poderiam, por exemplo, construir suas próprias frases, na forma escrita e/ou oral, com base em uma temática que fizesse parte dos seus contextos sociais, poderia ser uma atividade em pares ou em grupo para gerar discussão entre eles e, em seguida, o professor poderia dar um *feedback* sobre as construções textuais dos alunos com relação ao assunto gramatical.

Portanto, pensamos que as aulas ministradas, pelos professores em formação inicial, e analisadas neste trabalho podem ser consideradas bastante relevantes para o crescimento profissional desses docentes porque servem de base para uma reflexão maior de como proceder em sala de aula para que haja efetividade no processo de ensino e aprendizagem. As aulas também foram importantes para a aprendizagem dos alunos da EJA porque, além de terem desenvolvido, nos alunos, o pensamento crítico sobre o tema em estudo, também fizeram com que eles, em sua maioria, se sentissem estimulados e confortáveis para participar das discussões sem uma abordagem tradicionalista de ensino, mas com aulas interativas envolvendo um contexto de realidade significante.

A pesquisa, através do estágio, nos permitiu uma aproximação maior com o contexto real de ensino porque pudemos testemunhar professores em formação inicial em ação, na profissão por eles escolhida, numa escola pública. As aulas observadas também nos fizeram refletir criticamente, sempre com embasamento teórico, sobre questões envolvendo o ensino de LI no contexto da EJA e, dessa maneira, proporcionou para os professores novatos, participantes dessa pesquisa, uma certa preparação para a realidade docente.

Ainda sobre o estágio como atividade de pesquisa, gostaríamos de ressaltar que ele nos possibilitou discussões em torno do processo de ensino e aprendizagem que dizem respeito à inovação no fazer docente porque não prende a prática do professor às fórmulas tradicionalistas de ensino encontradas, também, em alguns livros didáticos (LDs). O professor como pesquisador de sua prática reflete sobre suas ações e elabora novas abordagens para situações distintas em sala de aula, por isso, a teoria não deve ser separada da prática, mas uma precisa agir pela outra porque, com isso, o docente parte das teorias estudadas em sua formação e tenta aplicá-las em sala de aula, porém, quando não são eficazes, ele pode refletir sobre a situação e (re)elaborar outras teorias, a partir de sua prática, para tornar o processo de ensino e aprendizagem eficaz em um determinado contexto escolar. Portanto, a prática docente pode ser adotada como um momento de produção teórica através da problematização, análise, reflexão e elaboração de soluções para os problemas encontrados em situações de ensino distintas.

Como mencionado acima, alguns LDs trazem abordagens prescritivas com uma base tradicionalista e são aplicadas através de aulas expositivas. Em nossa concepção, esse tipo de abordagem torna a aula cansativa porque se baseia no fato de que o processo de ensino e aprendizagem não pode mudar, é aplicado como uma “receita” e os alunos precisam se adequar à ela como “robôs” aprendendo um conteúdo de forma padronizada através de um processo de ensino e aprendizagem “mecanizado” e sem a possibilidade da reflexão, de novas vozes sobre diferentes perspectivas em torno do assunto em estudo.

Entretanto, isso não quer dizer que esses tipos de LD sejam totalmente inúteis, muito pelo contrário, ele pode ser utilizado de modo parcial, ou seja, nele há conteúdos que podem ser aproveitados para uma aula mais interativa, sem seguir suas prescrições. Uma atividade de preencher lacunas em frases obedecendo suas estruturas gramaticais corretas pode ser substituída por uma atividade em que os alunos podem criar suas próprias frases considerando suas experiências de vida nelas e, obviamente, de acordo com sua coesão e coerência; um exercício de leitura de um GT, presente no LD tradicional, com a finalidade de encontrar e

classificar pronomes pode se transformar em uma atividade de produção do mesmo ou de outro GT considerando a vivência dos alunos, por exemplo, se no determinado LD há uma carta ou um conto, os alunos podem escrever sua própria carta ou sua pequena história, obviamente, com a orientação docente desde a estrutura do GT ao ensino dos tópicos gramaticais necessários para a sua produção.

Porém, apesar das adaptações mencionadas acima trazerem um certo dinamismo nas aulas com o LD em questão, sob a nossa perspectiva, preferimos a aplicação da SD nas aulas pelo fato dela comportar todos os aparatos necessários para o desenvolvimento das habilidades discentes na produção de um determinado GT porque nela há uma gama de atividades progressivas que envolvem a estrutura do GT, gramática contextualizada e, para um resultado satisfatório com maior participação dos discentes, a SD propõe a utilização de um GT que se aproxime do cotidiano desses alunos, além disso, nela pode ser utilizado um tema transversal que proporciona, para os alunos, a conscientização coletiva sobre um assunto social específico que pode ser considerado relevante na formação cidadã deles.

Portanto, ao abordar uma SD em sala de aula, compreendemos que, como resultado, os alunos adquirem maior domínio sobre um determinado GT, aprendem a gramática de uma maneira indutiva e ainda se tornam pessoas mais humanizadas ao estudarem um tema transversal e, podemos dizer, que isso contribuiu para a nossa formação de uma maneira bastante positiva porque, só assim, descobrimos que ensinar vai muito além de transmitir conhecimentos escolares, ensinar é formar cidadãos e contribuir na construção de personalidades e ser professor também é ter consciência da dimensão do impacto social de suas ações como profissional da educação.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este é um trabalho resultante de uma pesquisa embasada no componente curricular Estágio Supervisionado II, do curso de Letras-Ingês da UEPB, que pode servir para gerar uma reflexão crítica, para quem pretende trabalhar na docência de LI, sobre um pouco da realidade envolvida nesse trabalho e sobre o modo com que podem planejar praticar essa profissão com base nas teorias estudadas ao decorrer do curso juntamente com as experiências adquiridas durante esse processo.

Essas teorias podem ser consideradas extremamente importantes porque nos proporcionaram posicionamentos fundamentais sobre a prática docente, por exemplo, quais posturas e abordagens precisa ter um bom professor, pois, de acordo com Pontara (2018), a ação de produzir um material didático, nesse caso, uma SD, pode ser considerada como uma postura positiva na carreira desse profissional porque pode contribuir no processo de sua formação continuada com vistas no docente como um produtor de conhecimento porque se faz necessária a habilidade de elaboração e adaptação de acordo com as mudanças que ocorrem nas atividades propostas pela SD. Com isso, o professor pode refletir sobre sua prática e, como consequência, pode amadurecer suas teorias e metodologias.

Como sugestão, depois de uma reflexão sobre a observação das aulas desta pesquisa, gostaríamos de dizer que, com base nas leituras e aprendizagem na universidade sobre as abordagens envolvendo as SDs, os professores, de uma maneira geral, poderiam utilizar diversos tipos de GTs para o ensino de LI ao invés de tentarem transmitir a gramática descontextualizada porque é através dos gêneros que, não só os estudantes de línguas, mas as pessoas, de um modo geral, se comunicam diariamente. Em outras palavras, ao invés da tentativa de fixar as regras gramaticais de uma maneira tradicionalista, os docentes poderiam desenvolver SDs com as turmas e abordar os pontos de gramática dentro dessas sequências, como foi o caso dos professores em formação inicial mencionados neste artigo.

Em relação à escolha de temas, sugerimos desenvolver os que, de alguma forma, se aproximem da realidade de vida dos alunos, por exemplo, temas envolvendo esportes, violência, profissões e emprego, família, lazer, viagens, paixões, preconceitos etc., com o objetivo de despertar o interesse deles.

E quanto à escolha dos gêneros, sob a mesma perspectiva de proximidade com os aprendizes, poderia ser fotografia, carta eletrônica, currículo, paródia, anúncio, notícia, entrevista, telefonema, música, entre outros porque, assim, as aulas poderiam se tornar mais fluidas e apreciáveis, gerando bons resultados de aprendizagem. Dessa maneira, entendemos que as aulas seriam mais atrativas e dinâmicas, pois os alunos estariam aprendendo através de contextos que promoveriam um sentimento de maior afinidade, como também, aprenderiam a gramática contextualizada ao invés de tentarem decorar suas regras através de segmentos textuais isolados. Portanto, reconhecemos a importância do estágio em ampliar a perspectiva, também, sobre o desempenho do professor em relação ao desenvolvimento e aplicação de abordagens mais dinâmicas e atrativas em sala de aula, pois sem esse norteamento, entender a prática docente sob essa ótica, poderia ser uma jornada mais difícil e duradoura.

Contudo, o nosso ponto de vista sobre a disciplina de estágio se baseia na possibilidade de afirmar que as experiências, nela adquiridas, serviram para nos fazer refletir sobre a importância do desempenho do professor em sala de aula, sempre confrontando as observações com teorias e elaborando reflexões com o olhar na prática docente para, assim, contribuir na (re)construção do conhecimento sobre determinadas perspectivas.

Diante do exposto, concluímos que o professor em formação inicial precisa encarar o estágio como uma atividade de pesquisa porque possibilita o desenvolvimento de habilidades de pesquisador reflexivo em meio às diferentes situações em sala de aula. Dessa forma, o estagiário pode elaborar teorias que lhe ajudem a problematizar e buscar soluções para suas variadas experiências em sala em vez de tentar aplicar fórmulas técnicas, oferecidas pelas instituições e por alguns materiais didáticos, que nem sempre comportarão um modelo de ação docente que se aplique a uma determinada situação dentro do contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: \_\_\_\_\_. DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira**: múltiplas perspectivas. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Orgs). A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_\_. **Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. Ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

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. 95- 128.

FONTANA, Roseli A. Cação. Estágio: do labirinto aos frágeis Fios de Ariadne. In: \_\_\_\_\_. GONÇALVES, Adair Vieira [*et al*] (orgs). **Estágio Supervisionado e Práticas Educativas: diálogos interdisciplinares**. Dourados/MS: Editora UEMS, 2011, p. 19-32.)

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de línguas. In: \_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 146-224.

MU, Manqing. **Interactive Approach to English Grammar Teaching in the ESL Classroom**. Platteville: University of Wisconsin, 2010.

OLIVEIRA, Eliane Lopes Rosa de. **Textos autênticos em aulas de língua inglesa: analisando o seu uso no contexto da escola pública**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. **Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública**. Rev. Saúde Pública [online]. 1995, vol.29, n.4, p. 318-325.

PONTARA, Cláudia Lopes. Sequência Didática em Língua Inglesa e as Capacidades de Linguagem - Uma Análise deste Processo de Produção Docente. In: \_\_\_\_\_. CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Gêneros (textuais/discursivos): Ensino e educação (inicial e continuada) de Professores de Línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 501-540.

SILVA, Alessandra Augusta Pereira; LOURENÇO, Daiara da Silva. Sequência Didática: Possíveis contribuições e desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras modernas. In: \_\_\_\_\_. BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. (Orgs.). **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 125-154, 181-201.

SOUZA, Rosiane Faria de; MORAES, Daniela Osório Palin de. **Abordagens de Temas Transversais em sala de aula por meio da Literatura Infanto-Juvenil**. Revista Fafibe On Line. Bebedouro, SP, n. 3, ago. 2007.

## APÊNDICE – SEQUÊNCIA DIDÁTICA ADAPTADA

**CENTRO DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE JOSÉ  
JOFILLY (CAIC), CAMPINA GRANDE/PB  
DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA  
GRADE ESCOLAR: CICLO V DA EJA**

### DIDACTIC SEQUENCE - 2017.2 (2018)

RACISM: A SHAMEFUL FACT IN THE HISTORY

#### **THEME:**

*Main:* Racism

*Specifics:* Apartheid

#### **TEXTUAL GENRE:**

*Main:* Photographs and Subtitles.

#### **OBJECTIVES:**

*General:* Make students develop their consciousness about the main aspects of the historical behavior about racism and not being disrespectful at anyone through interactive classes that help them to learn the English language in an interesting way, by using the textual genres already mentioned worked with the theme Apartheid.

*Specifics:*

- Develop students' critical thinking about the Apartheid as a fact in the history that cannot be repeated so far;
- Improve the students' knowledge about the importance of respecting any people;
- Promote critical thinking about the importance of being kind and accepting the differences between them and any other person;
- Raise student's awareness about using the text genres in their everyday life;
- Provide to the students enough contents to make them use the English Language, as much as they can.

#### **METHODOLOGY:**

Teacher makes use of the interactive approach in order to promote the active participation of students, for this the contextualized grammar and vocabulary topics will be taught in an inductive and dynamic way.

#### **ASSESSMENT:**

The assessment will be done continuously through different activities proposed in classroom and there will be a final production in which the students can present their works in classroom.

#### **CONTENTS:**

*Grammar: modals (must, should, could, would and have to)*

*Vocabulary:* Related to racism.

**TIME:**

*General:* 2 months

*Specific:* 6 meetings (around 70 minutes each)

**GRADE:** Eighth and Ninth Elementary School

**Presentation of the Project and the first production  
April 16**

**Objectives:**

- Present the whole project and how the assessment will be made;
- To develop student's capacities of working in teams;
- To create an environment in which they will work together thinking about the things they will have to present at the end of the project;
- Make students develop their first productions about the main theme.

**Contents:**

- Vocabulary: related to racial prejudices
- Textual genre: Photographs and Subtitles.

**Didactic Resources:** Whiteboard, whiteboard marker.

**Procedures:**

1<sup>st</sup>: The teacher starts the class talking about the project and explains how it works. He/she talks about the process of continuous assessment of the students and how they have to proceed during the classes;

2<sup>nd</sup>: Then, the teacher improves a discussion about racial prejudices in order to understand students background knowledge about the topic and how they face the prejudices;

3<sup>rd</sup>: After the discussion, the teacher introduces the textual genre by asking the students about social media they share their pictures and what they think a photograph can show. As a way of getting closer to the racism theme and the textual genre, the teacher starts analyzing how the period of Apartheid is represented through photographs and its subtitles;

4<sup>th</sup>: The teacher asks the students to make 5 (five) groups and makes a quick raffle in order to distribute the themes they will have to work with in order to get closer to the topics. As a guide to their research, the teacher raffles the following themes: Apartheid; Regular Job; Prison Population; Access to education; People who are considered as symbols against the racism (Martin Luther King and Nelson Mandela);

5<sup>th</sup>: As the first production, the students are asked to get in five groups and they have to take a picture that represents something related to the racism and create a subtitle to express their point of view about the main theme of the project. These productions are taken by the teacher that keeps them until their final production, in order to compare their critical thinking from the first moment until the last one;

6<sup>th</sup>: As a homework, the groups have to prepare a seminar about their own theme to present in the next 2 (two) classes. The seminar has to deal with the questions of prejudices through information taken from the internet, books, magazines, etc. Each group has about 10 (ten) to 15 (fifteen) minutes to spread their message to the rest of the class.

## 1<sup>st</sup> Module – April 23

### Objectives:

- Promote students' capacities of arguing through the photographs and subtitles they must bring to present the theme of their seminar;
- Make a quick overview about one grammar point that may help students to express their interpretations about the subtitles they must produce in the final production.

### Contents:

- Vocabulary: related to racial prejudices
- Grammar: Modal verbs 'must and should'

**Didactic Resources:** Whiteboard and whiteboard marker.

### Procedures:

1<sup>st</sup>: The teacher starts the class talking about the previous class and congratulating the students about their behavior in the previous class and for their thoughts;

2<sup>nd</sup>: The teacher explains that the three groups (Apartheid, Access to education and Regular Job) have 10(ten) to 15 (fifteen) minutes to present their seminar and the debate has to be at the end of the last presentation in order to make a bigger discussion about the topics;

3<sup>rd</sup>: Each group make their presentation in order to show the main aspects they have researched about the theme;

4<sup>th</sup>: After finishing the presentations, the teacher starts a debate during another 15 (fifteen) minutes in which the students discuss the main similarities or differences between the themes;

5<sup>th</sup>: The teacher makes a brief explanation about the modals 'must and should' in order to remember the main aspects of this grammar point to make them able to use it in their subtitles;

6<sup>th</sup>: The teacher remembers the students of the other groups that they have to present their work in the following class with the same rules as the previous groups.

## 2<sup>nd</sup> Module – May 7

### Objectives:

- Promote students' capacities of arguing through the photographs and subtitles they must bring to present the theme of their seminar;
- Make a quick overview about one grammar point that may help students to express their interpretations about the subtitles they must produce in the final production.

### Contents:

- Vocabulary: related to racial prejudices
- Grammar: Modal verbs 'would and could'

**Didactic Resources:** Whiteboard and whiteboard marker.

**Procedures:**

1<sup>st</sup>: The teacher starts the class talking about the previous class and congratulating the students about their behavior in the previous class and for their thoughts;

2<sup>nd</sup>: The teacher explains that the two groups (Prison population and People who represent the struggle against the racism) have 15 (fifteen) minutes to present their seminar and also explain that the debate has to be at the end of the last presentation in order to make a bigger discussion about the topics;

3<sup>rd</sup>: Each group make their presentation in order to show the main aspects they have researched about the theme;

4<sup>th</sup>: After finishing the presentations, the teacher starts a debate during another 15 (fifteen) minutes in which the students discuss the main similarities or differences between the themes;

5<sup>th</sup>: The teacher makes a brief explanation about the modals ‘would and could’ in order to remember the main aspects of this grammar point to make them able to use it in their subtitles.

### 3<sup>rd</sup> Module – May 14

**Objectives:**

- Develop students’ awareness about the modals must, would, should and could;
- Make students able to develop a subtitle in English.

**Contents:**

- Vocabulary: related to racial prejudices
- Textual genre: Subtitles

**Didactic Resources:** Whiteboard, whiteboard marker and paper sheets.

**Procedures:**

1<sup>st</sup>: The teacher starts the class making a review about the modal verbs;

2<sup>nd</sup>: Then, the teacher writes a sentence on the whiteboard and asks its meaning to the students;

3<sup>rd</sup>: The teacher asks students to rewrite the sentence adding the modal verbs that were studied in classroom;

4<sup>th</sup>: The teacher divides the class in groups and distributes paper sheets with a phrase in order to each group interpret and rewrite them adding adequate modals;

5<sup>th</sup>: The students should read the phrases and enjoy to get basis to their final subtitles.

### 4<sup>th</sup> Module – May 21

**Objectives:**

- To introduce the modal ‘have to’;

- To develop students' consciousness about how to create a good subtitle;
- To correct the subtitles of the photographs;
- To evaluate the knowledge already absorbed during the classes.

**Contents:**

- Vocabulary: related to racial prejudices
- Grammar: modal verb 'have to'
- Textual genre: Subtitles

**Didactic Resources:** Whiteboard and whiteboard marker.

**Procedures:**

1<sup>st</sup>: The teacher starts the class making a review about the racism and the modal verbs;

2<sup>nd</sup>: Then, the teacher introduces the modal 'have to' and apply an exercise;

3<sup>rd</sup>: The teacher asks students to write the subtitles to be used in the final work;

4<sup>th</sup>: After finishing the subtitles corrections, the teacher congratulates the students for their productions and asks them to bring the material that is necessary to expose their productions appropriately in the following class.

### **5<sup>th</sup> Module – June 4**

**Objectives:**

- To make an exhibition of the students' photographs and its respective subtitles in classroom.

**Procedures:**

1<sup>st</sup>: The students choose a wall in which they could exhibit their productions and put the photographs and the subtitles. As a way of showing the growth of their knowledge during the English classes, they have to put the first production side by side to the final production so that observers can compare the differences of the productions;

2<sup>nd</sup>: The teacher leaves them close to the pictures and asks them to explain what were their inspirations to produce the photographs and the subtitles.

3<sup>rd</sup>: The teacher thanks the students for their effort to develop this project and then says their grades.

## ANEXO – SEQUÊNCIA DIDÁTICA FONTE

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) ESCOLA ESTADUAL HORTÊNSIO DE SOUSA RIBEIRO - PREMEM CAMPINA GRANDE/PB UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (UEPB) SUBPROJETO: LETRAS – INGLÊS; COORDENADORA DE ÁREA: Ma. TELMA SUELI FARIAS FERREIRA; SUPERVISOR: Me. CELSO J. DE L. JUNIOR; PIBIDIANO: ODO VILLAR NETO.**

### **DIDACTIC SEQUENCE - 2015.2 (2016) RACISM: A SHAMEFUL FACT IN THE HISTORY**

**THEME:** *Main:* Racism *Specifics:* Apartheid and Nazism.

**TEXTUAL GENRE:** *Main:* Photographs and Subtitles.

#### **OBJECTIVES:**

*General:* Make students develop their consciousness about the main aspects of the historical behavior about racism and not being disrespectful at anyone through interactive classes that help them to learn the English language in an interesting way, by using the textual genres already mentioned worked with the themes Apartheid and Nazism.

*Specifics:*

- Develop students' critical thinking about the Apartheid and the Nazism as facts in the history that cannot be repeated so far;
- Improve the students' knowledge about the importance of respecting any people;
- Promote critical thinking about the importance of being kind and accepting the differences between them and any other person;
- Raise students' awareness about using the text genres in their everyday life;
- Provide to the students enough contents to make them use the English Language, as much as they can.

**METHODOLOGY:** Teacher makes use of the interactive approach in order to promote the active participation of students, for this the contextualized grammar and vocabulary topics will be taught in an inductive and dynamic way.

**ASSESSMENT:** The assessment will be done continuously through different activities proposed in classroom and there will be a final production in which the students can present their texts to other students and society.

**CONTENTS:** *Grammar:* present simple, past simple, past perfect, imperative, modals (may, might, can, could, would) *Vocabulary:* Related to racism.

**TIME:** *General:* 2 months

*Specific:* 8 meetings (90 minutes each)

**GRADE:** 3<sup>rd</sup> High school (Seniors)

**Presentation of the Project and the 1<sup>st</sup> Production  
(28 of April)**

**Objectives:** - Present the whole project and how the assessment will be made; - To develop students capacities of working in teams; - To create an environment in which they will work together thinking about the things they will have to present at the end of the project; - Make students develop their first productions about the main theme.

**Contents:** -Vocabulary: related to racial prejudices -Textual genre: Photographs and Subtitles.

**Didactic Resources:** Whiteboard, whiteboard marker, overhead projector, computer.

**Procedures:** 1<sup>st</sup>: The teacher starts the class talking about the project and explains how it works. He/she talks about the process of continuous assessment of the students and how they have to proceed during the classes; 2<sup>nd</sup>: Then, the teacher improves a discussion about racial prejudices in order to understand students background knowledge about the topic and how they face the prejudices; 3<sup>rd</sup>: After the discussion, the teacher introduces the textual genre by asking the students about social media they share their pictures and what they think a photograph can show. As a way of getting closer to the racism theme and the textual genre, the teacher starts analyzing how the periods of Apartheid and Nazism are represented through photographs and its subtitles; 4<sup>th</sup>: The teacher asks the students to make 4 (four) groups and makes a quick raffle in order to distribute the themes they will have to work with in order to get closer to the topics. As a guide to their research, the teacher raffles the following themes: Nazism; Apartheid; Prison Population X Access to education X Regular jobs; People who are considered as symbols against the racism (Martin Luther King, Nelson Mandela, Anne Frank, ...); 5<sup>th</sup>: As the first production, the students are asked to get in pairs and they have to take a picture of each other and create a subtitle to represent their point of view about the main themes of the project, that are Apartheid and Nazism. These productions are taken by the teacher that keeps them until their final production, in order to compare their critical thinking from the first moment until the last one; 6<sup>th</sup>: As a homework, the groups have to prepare a seminar about their own theme to present in the next 2 (two) classes. The seminar has to deal with the questions of prejudices through datas taken from the internet, books, magazines, etc. Each group has about 20 (twenty) minutes to spread their message to the rest of the class and they have to give a handout to their classmates in order to make them follow the sequence of the presentation.

### 1<sup>st</sup> Module - 12 of May

**Objectives:**

- Promote students' capacities of arguing through the photographs and subtitles they must bring to present the theme of their seminar;
- Make a quick overview about one grammar point that may help students to express their interpretations about the subtitles they must produce in the final production.

**Contents:**

Grammar: Modals verbs 'should, must and have to'

**Didactic Resources:** Whiteboard, whiteboard marker, overhead projector, computer.

**Procedures:**

1<sup>st</sup>: The teacher starts the class talking about the previous class and congratulating the students about their behavior in the previous class and for their thoughts; 2<sup>nd</sup>: The teacher explains that the three groups (Nazism; Apartheid and Access to education) have 15 (fifteen) minutes to present their seminar and the debate has to be at the end of the last presentation in order to make a bigger discussion about the topics; 3<sup>rd</sup>: Each group make their presentation in order to show the main aspects they have researched about the theme; 4<sup>th</sup>: After finishing the presentations, the teacher starts a debate during another 15 (fifteen) minutes in which the

students discuss the main similarities or differences between the themes; 5<sup>th</sup>: The teacher makes a brief explanation about the modals ‘should, must and have to’ in order to remember the main aspects of this grammar point to make them able to use it in their subtitles; 6<sup>th</sup>: The teacher remembers the students of the other groups that they have to present their work in the following class with the same rules as the previous groups.

### 2<sup>nd</sup> Module - 19 of May

#### **Objectives:**

- Promote students’ capacities of arguing through the photographs and subtitles they must bring to present the theme of their seminar; - Make a quick overview about one grammar point that may help students to express their interpretations about the subtitles they must produce in the final production.

#### **Content:**

Grammar: Modal verb ‘would’

**Didactic Resources:** Whiteboard, whiteboard marker, overhead projector, computer.

**Procedures:** 1<sup>st</sup>: The teacher starts the class talking about the previous class and congratulating the students about their behavior in the previous class and for their thoughts; 2<sup>nd</sup>: The teacher explains that the three groups (People who represent the struggle against the racism; Prison population and Regular jobs) have 15 (fifteen) minutes to present their seminar and also explain that the debate has to be at the end of the last presentation in order to make a bigger discussion about the topics; 3<sup>rd</sup>: Each group make their presentation in order to show the main aspects they have researched about the theme; 4<sup>th</sup>: After finishing the presentations, the teacher starts a debate during another 15 (fifteen) minutes in which the students discuss the main similarities or differences between the themes; 5<sup>th</sup>: The teacher makes a brief explanation about the modal ‘would’ in order to remember the main aspects of this grammar point to make them able to use it in their subtitles.

### 3<sup>rd</sup> Module - 26 of May

#### **Objectives:**

- Develop students’ awareness about the imperative; - Make students able to develop a subtitle in English.

**Contents:** -Vocabulary: related to racial prejudices -Textual genre: Subtitles

**Didactic Resources:** Whiteboard, whiteboard marker.

#### **Procedures:**

1<sup>st</sup>: The teacher starts the class asking the students how they say someone to do something they want. As the students interact with the teacher, he/she asks if they know what verb tense is used to express an order, give instructions, etc.; 2<sup>nd</sup>: Then, the teacher makes an explanation about the imperative affirmative and negative form in order to explain the main differences and their respective uses; 3<sup>rd</sup>: The teacher explains that they have to practice the imperative sentences and plays a game in which he/she obey an order (e.g. Get up; Walk through the class; Shake your friends’ hand; ...). As the teacher says the sentences, the students have to do exactly what they are being told to do; 4<sup>th</sup>: As a way of reviewing the grammar topics already seen in the previous classes, to practice the formation of the imperative form and the use of the modals ‘should, must, have to and would’ in their speaking ability, the teacher chooses two students and asks them to say an order, give an advice or a recommendation to his/her friend. In this case, the other student shall try to accomplish what he/she was told to do. As a reward the teacher gives some chocolates and thanks them for participating in the play; 5<sup>th</sup>: After revising the grammar topic the students receive an exercise that focus on the writing

skill once they must develop a subtitle to their photos. They shall use all the grammar topics seen until this moment to answer the exercise that has to be given back to the teacher at the end of the class.

#### **4<sup>th</sup> Module - 02 of June**

##### **Objectives:**

- To develop students' consciousness about how to create a good photograph

**Procedures:** 1<sup>st</sup>: The teacher talks a little about how the project is going on until this moment to make students realize that they are being observed and to make them happy about their results up to now; 2<sup>nd</sup>: The teacher introduces the photographer Paulo Ribeiro and asks them to pay all their attention to what is going to be said about photographs in order to learn as much as possible about photographic composition; 3<sup>rd</sup>: After finishing the lecture of the photographer, the teacher thanks to him and says the students get together with the mate they have worked in the first production and explains that they have to produce two photos instead of one, as in their first production, and bring the photographs they will expose at the end of the project and its respective subtitles in order to help them and make a correction.

#### **5<sup>th</sup> Module - 09 of June**

##### **Objectives:**

- To correct the subtitles of the photographs; - To evaluate the knowledge already absorbed during the classes.

**Procedures:** 1<sup>st</sup>: The teacher asks the students to show their productions and makes a correction of the subtitles they have written about their own photographs; 2<sup>nd</sup>: After finishing the corrections, the teacher congratulates the students for their productions and asks them to bring the material that is necessary to expose their productions appropriately in the following class, in order to make an exhibition to the whole school. The teacher also explains that the photos must be the standard size 15 x 21cm.

#### **6<sup>th</sup> Module - 16 of June**

##### **Objectives:**

- To make an exhibition of the students' photographs and its respective subtitles to the school.

##### **Procedures:**

1<sup>st</sup>: The students choose a wall in which they could exhibit their productions and put the photographs and the subtitles to be seen by everyone. As a way of showing the growth of their knowledge during the English classes, they have to put the first production side by side to the final production so that observers can compare the differences of the productions; 2<sup>nd</sup>: The teacher leaves them close to the pictures and asks them to explain what were their inspirations to produce the photographs and the subtitles. The student must stay close to the exhibition during about one hour and then asks them to go back to the class; 3<sup>rd</sup>: The teacher thanks the students for their effort to develop this project and then says their grades.

## AGRADECIMENTOS

Finalmente estou concluindo o curso de Letras-Ingês com uma carga de experiências que adquiri durante essa jornada que posso dizer que me mudou em muitos sentidos porque, não aprendi apenas sobre a língua inglesa, aprendi mais sobre coisas que vão além das disciplinas como o companheirismo, o respeito às diferenças e algo que considero muito importante: a capacidade de se colocar no lugar do outro, a empatia porque, dessa maneira, é possível se tornar mais humano.

Diante do parágrafo anterior, eu gostaria de ressaltar que eu tive os melhores mestres do mundo porque eles não deixavam o aluno desistir, chamavam bem alí no cantinho para saber sobre aluno e dar uma palavra de estímulo, pessoas inspiradoras e mais que dignas do tão importante título que possuem: PROFESSOR(A). Com isso, aprendi que se eu fosse, pelo menos, metade do que um deles é, eu estaria no caminho de me tornar algo tão admirável quanto ele(a) e, por isso eu os agradeço por terem me mostrado, com seu exemplo, simplesmente o que é ser professor.

Então, ao chegar no fim do curso, eu gostaria de registrar aqui meus agradecimentos não apenas aos meus professores, mas também à minha esposa que foi quem me incentivou muito a entrar na universidade, sempre acreditou na minha capacidade e, se não fosse por ela, eu jamais teria vivido essa grandiosa experiência, por isso, eu digo muito obrigado *Marrala de Souza Viana*, você foi minha primeira inspiração, sem você eu não seria quem sou.

Não posso deixar de agradecer à minha turma, sempre unida e se ajudando nas atividades, por isso, digo às pessoas dessa turma que elas foram muito importantes para o meu crescimento crítico-reflexivo e contribuíram, parcialmente, na minha formação, vocês foram grandes companheiros. Agradeço também ao meu orientador *Celso José de Lima Júnior* que é um grande exemplo de professor, sempre envolvente com seu jeito animado e muito responsável com o fazer docente, portanto, gostaria de dizer que você está na minha listinha de professores inspiradores, um grande exemplo a ser seguido porque você consegue conciliar o responsável ao agradável, o processo de ensino e aprendizagem a um ambiente confortável. Por isso digo: “*Celso... você é um excelente professor, muito obrigado por ter feito parte do meu aprendizado!*”

E para concluir meus agradecimentos, aqui vai um bem especial, ao meu brother *Odo Villar Neto* porque foi quem me deu forças quando eu pensei em desistir, estava sempre me acompanhando nas atividades, me aconselhando quanto as minhas indecisões, então, meu amigo, conseguimos, terminamos essa jornada e eu só queria te dizer: “*Gratidão a ti é grande. Valeu, Bro!*”.