

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Camila Vieira Cassiano

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA PARA AS INTERAÇÕES
DE APRENDIZAGENS DA LÍNGUA INGLESA**

**São Caetano do Sul
2018**

CAMILA VIEIRA CASSIANO

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA PARA AS INTERAÇÕES
DE APRENDIZAGENS DA LÍNGUA INGLESA**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá

**São Caetano do Sul
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA

CASSIANO, Camila Vieira.

Sequência didática: uma proposta para as interações de aprendizagens da língua inglesa / Camila Vieira Cassiano – São Caetano do Sul – USCS, 2018.
206f.

Orientador: Ivo Ribeiro de Sá

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado Profissional em Educação, 2018.

1. Sequência didática 2. Aprendizagem 3. Língua inglesa I. Título II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e apresentado em 28/08/2018, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá (orientador)

Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparício (USCS)

Prof. Dr. Marcelo Furlin (METODISTA)

Dedico este trabalho

A todos os meus alunos, que fizeram parte da minha profissionalidade docente,
desde 2011.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por permitir realizar tantas conquistas em meu caminho, e me conceder força e determinação nos momentos difíceis.

Aos meus **pais**, pelo amor incondicional e por todos os valores ensinados para que eu chegasse até aqui. À minha **irmã**, por me apoiar quando eu preciso e por acreditar em mim.

Aos meus **amigos**, por todo o companheirismo e palavras de incentivo.

A todos os meus **alunos**, que me estimulam, indiretamente, todos os dias. Embora o cotidiano escolar seja árduo, são os principais responsáveis por toda fonte de persistência e força de vontade.

Aos **professores** que contribuíram à minha formação. Especialmente à minha primeira professora de Inglês, Lilian Maria Marques Garcia, por ser sempre a minha inspiração pessoal/profissional. Serei eternamente grata por todos os ensinamentos, carinho e perseverança, principalmente, por ter oportunizado expandir os nossos horizontes diante de diversos obstáculos.

À **gestão escolar**, pela autorização à efetivação das coletas de campo do presente estudo.

À **Universidade Municipal de São Caetano do Sul**, em especial, ao Programa de Mestrado Profissional em Educação, pela preocupação e dedicação em prol do crescimento dos seus discentes.

Aos **membros da banca examinadora**, que aceitaram, gentilmente, e colaboraram para o refinamento do estudo.

Finalmente, ao meu **orientador, Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá**. Gostaria de agradecer, encarecidamente, por todas as orientações e ensinamentos. Também agradeço pela dedicação, paciência e por todas as palavras de encorajamento durante todo o percurso.

“Que todos os nossos esforços estejam sempre focados no desafio à impossibilidade. Todas as grandes conquistas humanas vieram daquilo que parecia impossível”.

(Charles Chaplin)

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo apresentar caminhos alternativos para o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola pública. O ensino do idioma estrangeiro nos anos finais do Ensino Fundamental, ainda encontra impasses no cotidiano escolar e, sob este cenário, o estudo buscou possíveis condições contribuintes à aprendizagem significativa dos estudantes, por meio da aplicação e análise de uma sequência didática. Por este ângulo, o objetivo geral foi identificar o processo de aprendizagem da língua inglesa dos discentes do 7º ano, a fim de elaborar uma sequência didática capaz de propiciar uma aprendizagem significativa da língua inglesa. Aos objetivos específicos, pretendeu-se estabelecer uma relação entre os procedimentos didáticos e metodológicos da língua estrangeira, envolvendo as habilidades orais, auditivas, escritas e compreensão com a práxis docente, diante das dificuldades e pretensões dos estudantes para a aprendizagem do idioma e, posteriormente, identificar qual o efeito ocasionado pela sequência didática à validação do produto. Desta maneira, como um estudo de cunho qualitativo, foram realizadas, inicialmente, entrevistas *a priori*, por meio do grupo focal que contribuiu com o levantamento de elementos essenciais à construção da sequência didática. Para mais, o grupo focal também auxiliou com a validação final nas investigações *a posteriori*. Já a aplicação em campo foi sucedida pelo grupo integral do 7º ano de uma instituição pública, localizada na região centro-sul de São Paulo. A sequência didática foi analisada pelos conceitos da Engenharia Didática (ARTIGUE, 1998), como metodologia do estudo, sob a investigação da prática e pesquisa no cotidiano escolar. Como resultados, o estudo revelou que é possível fornecer a aprendizagem significativa quando há o engajamento dos conceitos didáticos/pedagógicos e metodológicos para a elaboração da prática docente, sendo desejável contemplar o contexto da aprendizagem dos estudantes, em prol da construção social no desenvolvimento cognitivo. Assim, encontrou-se como perspectiva os conceitos das situações didáticas (BROUSSEAU, 2008), vinculado à teoria sociointeracionista (VYGOTSKY, 2007), como oportunidade de transformação, juntamente aos obstáculos presentes no cotidiano escolar, oportunizando o protagonismo, a valorização e a criticidade em cada situação de aprendizagem integrada no cotidiano escolar. Ademais, a proposta do estudo proporcionou a autonomia docente e discente em sala de aula, valorizando a oferta de ensino da língua inglesa na escola pública. Também possibilitou a aproximação entre a teoria e a prática diante da postura investigativa docente, além de revelar a grande importância das relações estabelecidas entre os sujeitos e os conteúdos à aprendizagem significativa do idioma.

Palavras-chave: Sequência didática. Aprendizagem. Língua inglesa.

ABSTRACT

The present study aims to show alternative ways of teaching and learning English language to the public school. The teaching of a foreign language in the final years of Elementary School still finds impasses on a daily basis. Under this scenario, the study looked for possible contributing conditions to the significant learning of the students, through the application and analysis of a didactic sequence. From this perspective, the general objective was to identify the process of learning the English language towards students of the 7th year, in order to elaborate a didactic sequence capable of providing a significant learning of the English language. The specific objectives were to establish a relationship between the didactic and the methodological procedures of a foreign language, concerning oral, written and comprehension skills with teacher praxis, in view of the students' difficulties and pretensions to language learning, furthermore, to identify the effect caused by the didactic sequence to the validation of the product. In this way, as a qualitative study, interviews were carried out a priori, through the focus group that contributed to the survey of essential elements to the construction of the didactic sequence. Moreover, the focus group also assisted with the final validation in the a posteriori investigations. The field application was followed by the 7th grade integral group of a public institution located in the south-central region of São Paulo. The didactic sequence was analyzed by the concepts of Didactic Engineering (ARTIGUE, 1998), as methodology of the study, under the investigation of the practice and research in the school daily. As results, the study revealed that it is possible to provide meaningful learning when there is engagement of the didactic/pedagogical and methodological concepts for the elaboration of the teaching practice, and it is desirable to contemplate the student-learning context, in favor of social construction in cognitive development. Thus, the concepts of didactic situations (BROUSSEAU, 2008), linked to the socio-interactionist theory (VYGOTSKY, 2007), were seen as a perspective, as an opportunity for transformation, together with the obstacles present in the daily school life, giving the protagonism, valorization and criticality in each situation of integrated learning in the school routine. In addition, the study proposal provided the autonomy of teachers and students in the classroom, valuing the offer of English language teaching in the public school. It also made possible the approximation between theory and practice in the face of the investigative teaching posture, as well as revealing the great importance of established relationships between subjects and content to meaningful language learning.

Keywords: Didactic sequence. Learning. English language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	A relevância do <i>design</i> do tripé para a análise das abordagens e métodos sob a intencionalidade docente	62
Figura 2	A importância da articulação dos elementos didáticos/pedagógicos e metodológicos no processo significativo das aprendizagens	72
Figura 3	Os saberes docentes.....	77
Figura 4	O envolvimento dos sujeitos nas situações didáticas.....	84
Figura 5	As situações didáticas sob a engrenagem figurativa como produto.....	93
Figura 6	Mapa do bairro	113
Figura 7	Mapa da vizinhança	115
Figura 8	Exercício 1 – <i>there to be</i>	117
Figura 9	Exercício 2 – <i>there to be</i>	117
Figura 10	Elaboração do mapa mental em grupo.....	126
Figura 11	Diálogo do grupo 1	138
Figura 12	Diálogo do grupo 2	138
Figura 13	Elaboração da situação-problema inicial em grupos.....	144
Figura 14	Elaboração da situação-final em grupos	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Roteiro de perguntas da situação 1 – entrevista <i>a priori</i>	105
Quadro 2	Dinâmica – situação 2	106
Quadro 3	Diálogos da dinâmica	107
Quadro 4	Objetivos dos diálogos	108
Quadro 5	Roteiro de observação da situação 2	109
Quadro 6	Roteiro de perguntas da situação 2.....	109
Quadro 7	Diálogo módulo 1	114
Quadro 8	Diálogo para pedir informação	116
Quadro 9	Descrição da vizinhança de Diego	116
Quadro 10	Exercício módulo 4.....	119
Quadro 11	Atividade do módulo extra	120
Quadro 12	Roteiro de perguntas – entrevista <i>a posteriori</i>	122
Quadro 13	Situação inicial	184
Quadro 14	Módulos.....	185
Quadro 15	Situação final.....	186

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
2 A EXPANSÃO E A INFLUÊNCIA DA LÍNGUA INGLESA	31
2.1 O processo da expansão da língua inglesa sob os fatores históricos	33
2.2 A influência da língua inglesa em razão dos aspectos da globalização	35
2.3 A expansão da língua inglesa no contexto brasileiro	42
2.4 A influência do ensino da língua inglesa no Brasil em conformidade com as leis, os objetivos e as propostas educacionais da educação básica brasileira	46
2.5 A oferta da língua inglesa perante o ponto de vista dos teóricos	53
2.6 A relevância da metodologia de ensino da língua estrangeira no processo de ensino e aprendizagem.....	58
3 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM SOB OS ASPECTOS DIDÁTICOS/PEDAGÓGICOS	67
3.1 A importância e as respectivas contribuições da didática	71
3.2 O desenho do produto.....	81
3.3 As características das Situações Didáticas e as possíveis contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa	83
4 A TRAJETÓRIA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NAS INTERAÇÕES DE APRENDIZAGENS	94
4.1 Metodologia.....	95
4.2 Instrumentos da coleta de dados	98
4.2.1 Sujeitos	99
4.2.2 Campo	101
4.2.3 Ambiente para a coleta dos dados	102
4.2.4 Mecanismos para coleta de dados	102
4.3 Etapas dos procedimentos.....	104
4.3.1 Primeira etapa: entrevistas <i>a priori</i>	104
4.3.2 Segunda etapa: aplicação da sequência didática	110
4.3.3 Situação inicial: situação-problema	111
4.3.4 Módulo 1	112
4.3.5 Módulo 2.....	115

4.3.6 Módulo 3.....	118
4.3.7 Módulo 4.....	118
4.3.8 Situação final: <i>final situation</i>	119
4.3.9 Módulo extra	120
4.4 Terceira etapa: entrevistas de validação.....	121
4.5 Análises sobre a aplicação da sequência didática no estudo de campo.....	122
4.6 As etapas da sequência didática em campo	124
4.6.1 Entrevistas <i>a priori</i>	124
4.6.2 Aplicação da sequência didática.....	140
4.6.3 Entrevista <i>a posteriori</i>	159
4.7 Análises do processo de construção da sequência didática: validação do produto.....	163
5 PRODUTO	179
5.1 Superando as barreiras.....	179
5.2 Por que a Engenharia Didática?	181
5.3 Atributos da Engenharia Didática ao abrigo das Situações Didáticas	182
6 CONSIDERAÇÕES.....	187
REFERÊNCIAS.....	193
APÊNDICE A	200
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	201
APÊNDICE C – ROTEIROS DA PRIMEIRA ETAPA.....	202
APÊNDICE D – ROTEIRO DA SEGUNDA ETAPA	203
APÊNDICE E – ROTEIRO DA TERCEIRA ETAPA.....	204
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR ÀS COLETAS DE CAMPO.....	205

1 INTRODUÇÃO

Há sete anos atuando na área de ensino da língua inglesa, atualmente, sou professora de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental, no ensino público e privado. Ambas escolas estão situadas na região de São Paulo, abrangendo estudantes de diferentes contextos. Também já atuei no campo dos cursos livres, mas o ensino regular, especificamente o público, é o lugar onde se concentram as minhas preferências.

A minha formação básica foi na escola estadual e, mesmo com as grandes dificuldades no ensino, consegui aprender uma língua estrangeira (Inglês). Com o passar dos anos, a minha bagagem empírica fez com que eu me questionasse, cada vez mais, sobre o verdadeiro motivo de tanta dificuldade para lidar com o ensino da língua inglesa na realidade escolar. Hoje, atuando na área, percebi a assiduidade desses impasses no ensino regular.

Consciente de que compreender as situações e buscar as soluções não seria uma tarefa fácil, decidi percorrer o caminho da formação, pois continuar estagnada no percurso seria estar contra os meus objetivos profissionais. Então, procurei alternativas e, ao longo do tempo, tive a oportunidade de ingressar no Programa do Mestrado Profissional, cujo trajeto evidenciou diversas possibilidades para enfrentar as minhas indagações e, também, me ensinou que, independentemente das dificuldades, a trajetória científica e a postura investigativa são extremamente relevantes no cenário educacional.

Assim encontra-se esta pesquisa, com o propósito de buscar propostas embasadas teoricamente, capazes de contribuir, de forma positiva, com o processo de ensino e aprendizagem, além de oferecer subsídios para aqueles que, assim como eu, procuram caminhos para o ensino de uma língua estrangeira. Reforço que a intencionalidade do estudo não é de defender, nem de garantir uma ideologia eficaz à aprendizagem da língua inglesa no ensino regular público, mas, caminhar em virtude de oferecer, como um direito de todo estudante/cidadão, a oportunidade de aprender um novo idioma, da melhor maneira possível.

Entretanto, esta aprendizagem está intensamente vinculada ao contexto social no qual o aprendente está inserido. Na sociedade, de maneira geral, notam-se

diversos contatos com a língua inglesa, pois as interações proporcionadas pelo idioma são variadas e estão presentes nas experiências dos indivíduos.

Além do desejo das pessoas de aprenderem Inglês, é possível perceber que, ora alguns buscam o idioma para o exercício profissional, ora por vontades pessoais, mas que todos estão, diariamente, em contato com o idioma. Isso é nítido entre os estudantes, pois ao chegarem na escola demonstram seus conhecimentos e/ou interesses e, muitas vezes, certificam o conhecimento da língua (Inglês) muito mais do que imaginam. O contato é múltiplo e se faz presente nos jogos, nas músicas, na *Internet*, no trabalho, no cotidiano escolar e nas diversas tarefas efetivadas dia após dia pelos indivíduos, de acordo com os interesses e preferências de cada um.

As experiências, por sua vez, não são somente relacionadas à língua inglesa. É possível identificar a pluralidade de interações ao abrigo de diversas outras línguas estrangeiras, em razão, especialmente, de um mundo social e globalizado (BRASIL, 2017). Todavia, o Inglês ainda perdura. O idioma estrangeiro tornou-se relevante após a Segunda Guerra Mundial devido à sua designação como língua global, propagada em diversos locais do mundo, a fim de proporcionar e facilitar a comunicação entre todos.

Muitos países, neste período, e em todos os continentes do globo terrestre, presenciaram a proliferação do idioma (Inglês) em seus territórios. Alguns, estabelecendo esse idioma como língua oficial, e outros, como segundo idioma, de acordo com os interesses locais.

Os fatores políticos e econômicos, vinculados à relação de poder e à vasta inferência ocasionada pelo predomínio da língua inglesa ao longo do tempo, além das diversas áreas como as mídias, a informática, a tecnologia e os estudos, são elementos considerados contribuintes para esse predomínio, ocasionando, dessa forma, influxos à formação dos indivíduos na área de ensino da língua estrangeira (CELANI, 2012; CRYSTAL, 2003; LACOSTE; LE BRETON, 2005; LEFFA, 2008; PAIVA, 2005; VIAN, 2008).

No Brasil, embora o uso da língua inglesa ocorra, diariamente, no emprego contínuo de diversas palavras estrangeiras, além de ser a língua priorizada para o exercício profissional no cotidiano de muitos brasileiros (PAIVA, 2005; VIAN, 2008), ainda existe grande necessidade do incentivo para a sua aprendizagem.

Diante disso, o sistema educacional nacional tem passado por adaptações, buscando inserir o idioma estrangeiro na matriz curricular e iniciando-o no ensino dos

anos finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 1996, designou a inclusão da Língua Estrangeira Moderna como componente curricular obrigatório e definiu que esta deve ter um caráter optativo quanto ao idioma que será ensinado, deixando, de acordo com as possibilidades de oferta de cada organização, a responsabilidade a cada instituição escolar sobre o seu oferecimento (BRASIL, 1996).

Um dos grandes objetivos da legislação é dar ênfase ao desenvolvimento individual das pessoas no mundo social por meio de trocas de experiências, envolvendo as questões da comunicação, da expressão, das variações culturais e da proeminência na profissão (BRASIL, 1996; BRASIL, 1998). Em outras palavras, além das possíveis contribuições da língua estrangeira ao processo de expansão e percepção no exercício pessoal, agregam-se, também, nos discursos acerca do agir da humanidade no campo profissional.

A principal intencionalidade da esfera federal, composta pela Lei de Diretrizes e Bases (1996), simultaneamente às propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), é de garantir a oferta da língua estrangeira igualmente para todas as instituições públicas e privadas, integradas no ensino regular nacional, permitindo às esferas estaduais e municipais o livre arbítrio de designação da língua, em conformidade com os objetivos de cada Projeto Político Pedagógico escolar.

Cada instituição possui o direito de escolher como e qual idioma estrangeiro ofertar, porém, a indicação efetuada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) é a inserção de apenas um idioma, sendo, preferencialmente, o Inglês, em razão do número significativo de professores formados e habilitados para este idioma, em comparação aos demais.

Apesar da legislação procurar garantir o ensino de um idioma aos estudantes da escola pública, no cotidiano do ensino regular brasileiro a realidade se mostra complexa no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira (Inglês). Alguns teóricos da área, como Celani (2012), Leffa (2008) e Paiva (2005) e, asseveram sobre a execução do ensino do idioma (Inglês) ser efetuado sempre da mesma maneira, resumindo-o em uma prática de ensino efetivada apenas pela ação de “decorar” os conteúdos e, muitas vezes, focada somente nas habilidades gramaticais. Corroborando com isso, a falta de comunicação e de naturalidade para lidar com a língua estrangeira, proporcionada pela ênfase das habilidades gramaticais,

cooperam com essa desmotivação e, conseqüentemente, torna o processo de ensino e aprendizagem repetitivo.

No que concerne este estudo, questiona-se sobre qual a maneira de contribuir com a aprendizagem da língua estrangeira, de maneira significativa, nos anos finais do Ensino Fundamental, a fim de estabelecer um processo de ensino e aprendizagem estimulante e aprazível.

A partir do panorama apresentado na relação de ensino-aprendizagem, buscou-se investigar quais aspectos pedagógicos, entre didáticos e metodológicos, contribuem para a aprendizagem da língua inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental do ensino público. Mais especificamente, buscou-se conhecer quais elementos pedagógicos contribuem com um processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa de maneira significativa aos estudantes desse ciclo para, a partir disso, propor uma sequência didática capaz de auxiliar nesse processo.

Como hipótese, a combinação de caminhos alternativos, quando articulados sob os conceitos pedagógicos, cooperam imensamente na construção do processo de ensino e aprendizagem de qualquer disciplina integrada à matriz curricular, inclusive à área da língua inglesa.

Nesse sentido, esta pesquisa se faz pertinente por apresentar a proposição de um estudo baseado na teoria da Engenharia Didática, proposta por Guy Brousseau (2008), a fim de colaborar, positivamente, com o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, buscando aproximar os conceitos pedagógicos à prática docente.

Também é considerado um estudo oportuno, por permitir a postura investigativa à prática docente no processo de ensino e aprendizagem, com o propósito de buscar alternativas concomitantes à transformação significativa do ensino da língua inglesa nas escolas regulares públicas. Vale a pena ressaltar que, uma das principais propostas do programa do Mestrado Profissional em Educação, está na construção reflexiva. A reflexão da prática permite mudanças, além de ligações entre teoria e prática, na busca de soluções (científicas) dos impasses presentes no cotidiano escolar (ANDRÉ, 2016).

Conseqüentemente, o presente estudo tem como objetivo geral:

- Analisar o processo de aprendizagem da língua inglesa dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental, ao longo do desenvolvimento da sequência didática para uma aprendizagem significativa deste idioma.

Aos objetivos específicos:

- Identificar e analisar quais as maiores dificuldades e pretensões dos estudantes para a aprendizagem do idioma.
- Estabelecer uma relação entre os procedimentos didáticos e metodológicos da língua estrangeira, envolvendo as habilidades orais, auditivas, escritas e de compreensão, com a práxis docente.
- Elaborar a sequência didática, a fim de favorecer a aprendizagem dos elementos da língua inglesa.
- Identificar qual o efeito ocasionado pela sequência didática, pelos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental.
- Validar a proposta de intervenção, sob os conceitos da Engenharia Didática, como produto desta pesquisa.

Para tanto, no Capítulo 1, Celani (2012), Crystal (2003), Lacoste e Le Breton (2005), Leffa (2008), Paiva (2005) e Vian (2008), auxiliam na explanação do fenômeno da globalização da língua inglesa, contextualizando os fatos históricos e os aspectos geopolíticos. Comentam, ainda, sobre o imperialismo do idioma após a Segunda Guerra Mundial, viabilizado pela expansão e pela influência no mundo, assim como no Brasil.

Em seguida, o Capítulo 2 expõe os aspectos legais integrados ao sistema educacional da língua estrangeira à sociedade brasileira, em conformidade com a legislação da educação básica (BRASIL, 1996). Isto é, a análise das propostas e dos objetivos educacionais projetados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e pelas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2013), além das orientações do Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) e da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), juntamente às perspectivas dos autores do campo da língua estrangeira, relacionando o sistema educacional brasileiro com a realidade do ensino e evidenciando as respectivas influências acarretadas às dificuldades da oferta de ensino nas escolas públicas.

O Capítulo 3 está relacionado ao processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira nos anos finais do Ensino Fundamental, e a desejável execução de um processo significativo diante da composição dos elementos pedagógicos e a importância da articulação entre o campo da Psicologia, da Metodologia Específica (da língua estrangeira) e a Didática (geral), perante os objetivos do Projeto Político

Pedagógico, elaborados pelos profissionais das instituições, além do engajamento da aprendizagem à prática docente (LERNER, 2014).

Ainda, como inspiração para o produto final desta pesquisa, no capítulo 4 encontra-se a validação destes conceitos didáticos/pedagógicos e metodológicos por meio da apresentação de propostas de exercícios e atividades no interior de uma sequência didática, inspirada pela teoria do educador francês Guy Brousseau (2008).

Para mais, como concretização e metodologia desta pesquisa, também se encontrou os elementos da Engenharia Didática (ARTIGUE, 1998) como fatores contribuintes ao processo de ensino e aprendizagem.

Ambas concepções (BROUSSEAU, 2008; ARTIGUE, 1998) estão vinculadas no processo de aprendizagem e são realizadas por meio de uma determinada situação-problema (inicial), reelaborada, posteriormente, à situação final. A intencionalidade é de conduzir os conhecimentos prévios dos estudantes à transposição didática, acrescentando e ampliando os conhecimentos no interior da sua mobilização.

Além disso, existe o propósito de executar o processo de desenvolvimento sobre a ação, a reflexão e a cooperação dos estudantes, a fim de alcançar a evolução da aprendizagem por meio de uma interação coletiva, como os principais sujeitos na construção do conhecimento.

Embora os impasses sejam, inevitavelmente, presentes no processo de ensino e aprendizagem, a sequência didática intenciona possibilitar diversos procedimentos (métodos) e aprendizagens aos contextos distintos (implícita ou explicitamente), de acordo com a intencionalidade dos profissionais, assim como as pretensões do Projeto Político Pedagógico escolar. Ainda, tem como principais características em sua composição as situações didáticas e adidáticas, correspondentes a ação, a formulação, a validação e a institucionalização do procedimento em si (BROUSSEAU, 2008; FREITAS, 2010).

Finalmente, o Capítulo 5 integra o produto final do estudo e consiste como um encarte composto por todas as etapas da Engenharia Didática (ARTIGUE, 1998), subsidiadas pela elaboração e, posteriormente, a aplicação da sequência didática (BROUSSEAU, 2008), ratificadas pelas análises dos dados coletados em campo.

2 A EXPANSÃO E A INFLUÊNCIA DA LÍNGUA INGLESA

Embora haja a acessibilidade de diversas línguas estrangeiras (BRASIL, 2017; BRUN; BRUN; MARQUES, 2017; ORTIZ, 2004), a língua inglesa ainda é prevalecida como a língua estrangeira que viabiliza a comunicação entre os estrangeiros, favorecendo os interesses em comum.

Autores como Crystal (2003), Le Breton (2005), Leffa (2008), Moita Lopes (2008), Ortiz (2004) e Vian (2008), apresentam o idioma Inglês como uma língua universal, por viabilizar um meio comunicativo comum entre os indivíduos de distintas nacionalidades e, conseqüentemente, a efetivação das negociações sob os interesses entre eles. As razões encontram-se desde os fatores da relação de poder que a língua inglesa ainda exerce, tanto sob as circunstâncias políticas e econômicas, quanto a influência do idioma por meio das difusões de informações, além da estimação da língua dos estudos por meio do fenômeno da globalização.

Por certo, o fenômeno da globalização fez com que alguns dos territórios globais aderissem a língua inglesa como língua oficial e/ou segunda língua, na mesma proporção que outros locais apenas a exercem como um idioma influente (CRYSTAL, 2003; LE BRETON, 2005; LEFFA, 2001; MOITA LOPES, 2008; PAIVA, 2005; VIAN, 2008).

Atualmente, é possível perceber que a aprendizagem de uma língua estrangeira evidencia, cada vez mais, a sua indispensabilidade para a sociedade de diversas extensões, pois a aproximação e a permissão às informações aos arredores do mundo proliferam, intensificam e, naturalmente, requerem meios para viabilizar a comunicação entre todos.

É eminente o acesso das pessoas, dentre diversas faixas etárias e nacionalidades, aos múltiplos aspectos comunicativos, profissionais e até mesmo de entretenimento, em que muitas ocasiões, além de usufruírem a língua nativa, adotam a cooperação de outra(s) língua(s) como principal instrumento de interação.

As informações fornecidas por meio da comunicação podem ser encontradas em vários campos. As fontes principais são encontradas pelas mídias, pela informática e tecnologia, integradas em algumas atividades no convívio dos indivíduos. Supostamente, é possível se deparar com a exigência do uso de um idioma estrangeiro nos afazeres das respectivas rotinas destes indivíduos.

Grandes exemplos dessas atividades estão presentes diariamente. As simples ações, como: 1) Assistir filmes e seriados estrangeiros; 2) Ouvir músicas internacionais; 3) A leitura dos livros comercializados; 4) A navegação da *Internet* e, de modo consequente, o uso da tecnologia, dentre todas as outras performances também ligadas às profissões, podem requisitar a necessidade do exercício de uma língua estrangeira.

Por outro lado, a língua estrangeira também é estimada sob uma extensa influência no léxico da língua nativa, implantando a naturalidade da utilização dos vocabulários estrangeiros ao vocabulário local, além do uso constante do idioma à vivência da população de um determinado lugar (KOWNER; ROUSENHOUSE, 2008; PAIVA, 2005; VIAN, 2008).

Por meio de três situações distintas que foram emolduradas numa pesquisa realizada por Moita Lopes (2008), é possível explanar os fatores mencionados, previamente. Os dados foram coletados por narrativas e as situações relatadas ocasionaram, indispensavelmente, o exercício da língua estrangeira, de modo especial, da língua inglesa.

A primeira situação ocorreu em um culto religioso. A cerimônia foi realizada em Inglês e o interesse mostrou-se formidável na participação das pessoas. Mesmo sem a compreensão do que era dito e a exteriorização da língua estrangeira, foi despertado um imenso encanto pelo idioma, simplesmente pela admiração e pela adoração que a língua proporcionou à audição, além de ter oportunizado o contato das pessoas estrangeiras durante a cerimônia.

A segunda situação se efetivou pela permissão exclusiva sobre o uso da língua inglesa em um congresso internacional. Alguns brasileiros reivindicaram o uso da língua estrangeira para que todos pudessem compreender, efetivamente, a palestra, além da percepção da utilização do idioma para as publicações de artigos na qual, segundo Moita Lopes (2008), as publicações valem o dobro do valor quando são escritas e publicadas no idioma estrangeiro (Inglês).

Por último, o autor situou a experiência de um entrevistado que, ao assistir um filme, notou a viabilidade do uso da língua inglesa. Neste contexto, foi relatado um grupo de pessoas do filme iraniano vivendo em guerras ao norte do Iraque, sob a necessidade da compreensão e domínio da língua inglesa, para conseguirem obter uma interação entre os indivíduos e o acesso às notícias sobre aquele momento difícil em legítima defesa.

Esses relatos levam a identificar o expansionismo da língua inglesa e a relevância do idioma em diversas situações que também podem ocorrer na vida de muitos indivíduos, na sociedade de diversos locais. Nesse sentido, se faz relevante perceber não apenas a necessidade, como a valorização sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua, a fim de compreendê-lo em relação a sua importância na educação dos indivíduos para o alcance da percepção entre as semelhanças e as diferenças relativas à inserção do mundo atual (CELANI, 2012).

Embora no senso comum exista uma ideia de que a aprendizagem do idioma Inglês se tornou uma necessidade, ainda existem dúvidas quanto a isso. Muitas pessoas não compreendem os motivos pelos quais deveriam aprender outras línguas estrangeiras, levando a diferentes indagações de como descobrir os reais motivos que levaram a inclusão da língua inglesa em tantos locais do mundo, além de influenciarem, predominantemente, muitas línguas nativas.

Sendo assim, para uma explicação e contextualização da expansão da língua estrangeira, é significativo apresentar alguns elementos contribuintes aos fatos da inserção, da influência e, de modo consequente, da importância da língua inglesa, devido a sua globalização no contexto histórico do mundo e, especificamente, a sua chegada no Brasil.

Dessa maneira, o presente estudo tem como objetivo apresentar, neste Capítulo, a contextualização das razões sobre a expansão da língua inglesa no hemisfério global e a sua influência no território nacional brasileiro, sem eleger ou priorizar as terminologias, tampouco evidenciar o processo de globalização como “homogeneização” ou “americanização” (ORTIZ, 2004), pois o principal motivo é abordar a condução da proliferação da língua sob os aspectos de colonização aos fatores influenciadores pela globalização.

2.1 O processo da expansão da língua inglesa sob os fatores históricos

Para uma compreensão significativa da expansão e do predomínio da língua inglesa no mundo, alguns princípios históricos contribuem para salientar o processo de globalização e de relevância que tornou o idioma adiante as suas fronteiras.

É significativo considerar o fato de que o Inglês não existia há pouco mais de dois mil anos, quando Júlio César chegou à Grã-Bretanha. Em quinhentos anos já era falado por um grupo pequeno de pessoas e, ao final do século XVI, já era falado por sete milhões. O que se observou foi uma expansão

acentuada a partir de 1600, quando o Inglês começou a ser levado por todo mundo (VIAN, 2008, p. 7).

O Inglês, passando pela fase Antiga, Média e Moderna, utilizado inicialmente como idioma nativo na Grã-Bretanha, foi propagado por meio das colonizações empreendidas pela Inglaterra e predominando aos demais continentes pelo mundo, como a América, a África, a Ásia e a Oceania. Mesmo com a evolução e a independência das colônias inglesas, o idioma continuou sendo oficial, utilizado em alguns países como os Estados Unidos, o Canadá, a Irlanda, a Austrália, a Nova Zelândia, a África do Sul e em alguns países do Caribe, como a Jamaica e Porto Rico (LE BRETON, 2005; VIAN, 2008).

A justificativa dessa propagação é o movimento do idioma desde o século V, logo quando chegaram à Inglaterra, ao norte da Europa, por meio da sua expansão pelas ilhas Britânicas, cujo início se deu pelo país de Gales, à Cornwell, à Cumbria até ao sul da Escócia, que após as boas-vindas do idioma Inglês também tiveram a propagação pelas Baixadas Escocesas. Posteriormente ao século XII, foram enviados os cavaleiros Anglo-normandos para o mar Irlandês, conduzindo a Irlanda sobre o domínio da língua (CRYSTAL, 2003).

Por conseguinte, ao longo do final do século XVI, a língua inglesa teve a direção globalizada com cerca de cinco a sete milhões de falantes da língua materna. Após o final do reinado da Elizabeth I (1603) até o início da posse de Elizabeth II (1952), ocorreu o crescimento do número de falantes do idioma afora das Ilhas Britânicas, para mais de 250 milhões e, sucessivamente, o mesmo foi levado para os Estados Unidos (CRYSTAL, 2003).

Essa propagação foi realizada por duas expedições pelos navegantes (CRYSTAL, 2003). A primeira expedição chegou à Carolina do Norte, nos Estados Unidos, porém com o surgimento de alguns conflitos, a navegação teve de voltar à Inglaterra para a busca de auxílios, levando à segunda expedição, que acarretou os navegantes para um estado da Virgínia, onde fundaram a primeira colônia no território americano, denominada Jamestown.

Em 1620, após as duas expedições, os colonizadores chegados do navio Mayflower, e conhecidos como pais peregrinos, tiveram como objetivo buscar uma terra onde pudessem encontrar um novo reino religioso, longe de perseguições. Por fim, depois de algumas revoluções e problemas de pobreza na Europa, uma grande

leva de imigrantes (alemães, irlandeses, italianos, judeus etc.) imigraram para os Estados Unidos, em 1990, atingindo uma população de 75 milhões (CRYSTAL, 2003).

Posteriormente à colonização dos Estados Unidos, o idioma Inglês passou a ser expandido pela América do Norte à América Central, sendo a língua oficial de alguns países, como o Canadá e uma parte dos territórios nas Ilhas do Caribe, transformando-se de acordo com cada contexto. A influência da língua foi realizada conforme os processos históricos de cada região. É relevante ressaltar que, da mesma forma que ocorreu o surgimento do Inglês na Europa e a sua expansão na América, a língua também passou a ser difundida aos outros continentes, dentre eles, o continente asiático, o africano e o oceânico (LE BRETON, 2005; VIAN, 2008).

Alguns territórios adotaram o Inglês como idioma oficial, outros como uma segunda língua e, alguns países, como o idioma influente relacionado com os seus respectivos interesses. Como língua nativa à comunicação, a conduta sistêmica é produzida em países como a Inglaterra, os Estados Unidos, o Canadá etc. Em locais que são instituídos como segundo idioma, como a Índia, a Nigéria, o Cingapura etc., ou como uma língua estrangeira, em locais como o Brasil, o Chile, a Espanha etc., ocorre a corporação transnacional e linguagem por meio da legitimidade sob o império (LE BRETON, 2005; MOITA LOPES, 2008; VIAN, 2008).

Vian (2008) enfatiza que, com o primor econômico e o desenvolvimento científico e tecnológico dos Estados Unidos, após duas grandes guerras, o Inglês passa não apenas a ser a língua materna, mas também a ser a língua da ciência e da tecnologia, além de se tornar o idioma internacional utilizado na comunicação entre as pessoas, pelas questões políticas e econômicas. Isso ocorreu, de fato, pela justificativa do poder e da importância desenvolvida pelo Império Britânico do século XIX ao século XX, além do predomínio mundial dos Estados Unidos após a geração do neocolonialismo, a partir da Segunda Guerra Mundial (MOITA LOPES, 2008).

2.2 A influência da língua inglesa em razão dos aspectos da globalização

Mesmo com a expansão da língua inglesa em razão da colonização pelos fatores históricos, o idioma Inglês ainda exerce uma forte influência que envolve diversos interesses estabelecidos pelas questões de poder.

Para Le Breton (2005), o idioma Inglês tornou-se imperial, com uma tendência universal, por ser hoje em dia uma língua considerada, além de um fenômeno

linguístico, sob um progresso econômico britânico e norte-americano, o encadeamento proporcionado pelo idioma à ciência, à pesquisa, à inovação e à língua dos homens, adentro a sua liberdade de espírito.

Diversos autores, dentre eles, Crystal, 2003; Le Breton, 2005; Leffa, 2001; Moita Lopes, 2008; Paiva, 2005 e Vian, 2008, afirmam que o idioma (Inglês) se tornou imperial após a Segunda Guerra Mundial e, por esse motivo, passou a ser conceituado como língua global por vários aspectos em suas devidas transformações. A finalidade era de implantar uma língua universal para facilitar a execução da comunicação entre os indivíduos de diversos países e para fornecê-los o acesso às informações.

O processo de imperialismo não está relacionado apenas devido ao reconhecimento acerca da função sistemática do idioma dentro de cada país, nem sobre a influência relacionada às quantidades de falantes nativos que usufruem dessa língua como materna. O alcance de um idioma influente num determinado local é necessário ser assumido por outros países ao redor do mundo em que caiba, a cada território, decidir e aplicar o idioma em uma posição, de acordo com os próprios interesses das comunidades, embora haja, ou não, nativos da língua materna (CRYSTAL, 2003).

À vista desses aspectos mencionados, são considerados os reais fatores que auxiliam o estabelecimento do idioma como língua oficial, ou como uma segunda língua em um determinado lugar, para que o uso da língua ocorra de acordo com os próprios interesses locais, ora pelos meios de comunicação, os domínios governamentais e tribunais, ora pelos sistemas educacionais da sociedade (CRYSTAL, 2003). Em outras palavras, enquadra-se, a cada território, a aceitação, por meio do arbítrio da deliberação à implantação de outra(s) língua(s) estrangeira(s) e o parecer local em relação aos propósitos dos interesses que estejam pertinentes à relação de poder do país.

Por conseguinte, mesmo que o idioma não seja priorizado como oficial em um determinado país estrangeiro, considera-se para a execução do processo de ensino e aprendizagem, a língua mais provável a ser ensinada. Isto é, enquadra-se o idioma mais acessível para todas as pessoas, independentemente, do domínio ou do contato em qualquer etapa do processo educativo (CRYSTAL, 2003).

Além disso, Crystal (2003) enfatiza que há uma variedade de justificativas para estabelecer um idioma em um território, variando das tradições históricas às conveniências políticas, do desejo pelo contato comercial à cultura e à tecnologia, e

por fim, da dimensão para o fornecimento do suporte financeiro em direção à política do ensino da língua, dentre os investimentos profissionais aos materiais. Assim também conceitua Le Breton (2005), ao expor a atração da língua inglesa por meio de sua constante influência colonial, política e incidente aos âmbitos econômicos e científicos.

Por outro lado, existe uma forte relação entre a dominação e a economia, assim como a influência cultural de um povo. Isto é, não importa o número de pessoas que falam um determinado idioma em um local, mas a relação de poder sobre ela (CRYSTAL, 2003). Isso se aplica da mesma maneira que o domínio do idioma Latim ocasionou na época do Império Romano.

[...] O Latim tornou-se uma língua internacional por toda parte do Império Romano, mas isso não foi por causa dos Romanos serem mais numerosos do que aquelas pessoas que eles dominavam. Eles simplesmente eram mais poderosos [...] (CRYSTAL, 2003, p. 7, tradução nossa).

Logo, para que uma língua, no caso o Inglês, seja globalizada, é preciso ser composta por aspectos relacionados ao poder. Considera-se, similarmente, o poder econômico, com a finalidade de manter e expandir o uso do idioma em função da sociedade (CRYSTAL, 2003). É, portanto, uma língua que abrange diversas questões, dentre elas econômicas, políticas, culturais, sociais e éticas (MOITA LOPES, 2008), e que se relaciona ao modo como um processo que se caracteriza pelo livre fluxo de capital, bens, serviços e trabalho por diferentes países do hemisfério, envolvendo, além dos aspectos ideológicos, econômicos e tecnológicos, toda a sua dificuldade sob a inter-relação entre todos esses elementos (LEFFA, 2008).

É evidente que, por meio do processo da globalização, a língua inglesa extrapolou as fronteiras territoriais, sendo adotada como opção de comunicação por diversos países, seja por motivos comerciais ou por questões geopolíticas, econômicas, sociais e culturais, dentre diversos outros elementos que a relacionam com a sua cultura, propagando-se globalmente (VIAN, 2008).

Isto é, o Inglês não é um idioma falado apenas nos países que o utilizam como língua oficial, ou em outros países que também o adotaram como segunda língua. O Inglês se tornou um idioma global, utilizado por vários indivíduos espalhados pelo mundo em seus respectivos e diversos contextos, variando dos cenários culturais, políticos, financeiros, administrativos, publicitários e mídias, aos relacionamentos

internacionais (VIAN, 2008), considerado, também, a língua do processo da inovação, da ciência e a grande imposição do campo da pesquisa (LE BRETON, 2005).

Desta maneira, independente da área que se usufrui um idioma, é relevante entender as inter-relações que o idioma proporciona ao meio da língua e a sua linguagem à cultura e à identidade sobre o exercício da comunicação (VIAN, 2008). Conseqüentemente, não é primordial que um território adote a língua estrangeira (Inglês) pela condição que ela proporciona e atua dentro do país, mas da forma como é usufruída pela sociedade em diversos lugares do hemisfério, conforme as próprias propensões em suas circunstâncias, além da participação do poder político e econômico, da mídia e de outras áreas que integram a sociedade e podem influenciar a determinação de uma nova língua em um delimitado território, sobre o meio comunicativo entre a cultura e a personalidade humana.

Do ponto de vista de Ortiz (2004), o Inglês é o idioma considerado e determinado dentro de um espaço, preferencialmente, por deter uma posição privilegiada dentro das razões objetivas, nas quais estão pertinentes à relação de poder e não apenas pelo conjunto de regras da língua em si, mas também em relação às vantagens que o idioma proporciona aos indivíduos que a utilizam. Isso significa que, quando o idioma estrangeiro é instituído em uma sociedade, torna-se grandemente relevante o ensino da língua pelas possibilidades de benefícios para as pessoas e o suprimento da expansão sobre a cultura e a identidade de um território no âmbito comunicativo.

Além disso, a globalização converteu a língua inglesa não apenas limitada dentro de um espaço (MOITA LOPES, 2008), mas com a finalidade de superar as fronteiras. Antigamente, as divisas eram somente ultrapassadas por meio dos pés humanos ou por meio dos cavalos e das canoas, e a comunicação consistia apenas na interação física das pessoas ou acerca da interlocução entre elas, por meio da língua estrangeira pelo processo comum de comunicação (ASSIS-PETERSON; COX, 2007).

Ao longo do tempo, com o aperfeiçoamento da indústria e da navegação, assim como a invenção da escrita e, posteriormente, da imprensa, houve a ampliação dos meios comunicativos entre as pessoas. Ou melhor, com a vasta possibilidade de locução fornecida aos indivíduos, o contato físico tornou-se mais acessível entre eles (ASSIS-PETERSON; COX, 2007). Atualmente, uma língua sem demarcação

geográfica não está limitada apenas ao seu espaço físico (geográfico), mas vinculada ao processo econômico (LE BRETON, 2005; LEFFA, 2001).

Equitativamente, com o surgimento dos meios de transportes, de comunicações e tecnológicos, diminuíram a distância e maximizaram a permissão da interação para todos em tempo real; diante dessas facilidades, decorrentes ao longo do tempo, tornou-se notório o aumento da necessidade de uma língua em comum para promover o processo comunicativo entre os indivíduos, sucessivamente (ASSIS-PETERSON; COX, 2007).

Portanto, com as comodidades dos meios de transporte e de comunicação, as interações entre as pessoas de diversos lugares globais vêm se tornando cada vez mais expandidas, seja pessoalmente, pela escrita ou pela alta tecnologia. Assim, a língua inglesa foi determinada pelo domínio, favorecendo e contribuindo, positivamente, para a prática da comunicação da sociedade, possibilitando o diálogo com a mesma língua, universalmente.

Além disso, todas as influências obtidas pelos seus poderes colaboram para a condição de uma língua global integrada a diferentes domínios, por meio da utilização da sociedade (CRYSTAL, 2003). Os domínios também estão presentes afora a política e a economia, mas na imprensa e na propaganda, assim como na radiodifusão, no cinema e na música popular, nas viagens, na comunicação e até mesmo na educação (LACOSTE, 2005; VIAN, 2008).

Neste contexto, a influência da língua pelo poder da política está presente no crescimento do Império Britânico. É possível perceber, na área econômica, as primeiras potências industriais e comerciais da Inglaterra no mundo, assim como o progresso do sistema bancário internacional (CRYSTAL, 2003; LE BRETON, 2005, LEFFA, 2008; MOITA LOPES, 2008). Para além disso, como um idioma considerado hibridizado, formado por várias línguas (celta, latim, grego etc.), o Inglês é hoje entendido como língua influente que hibridiza outras, maximizando a comunicação pelo hemisfério global, como língua do conhecimento, da mídia, da *Internet*, do mercado e do poder (MOITA LOPES, 2008).

No cenário da Inglaterra, estudos realizados por Pires (2002) revelam que, antes da Revolução Industrial, a Europa tinha o poder centralizado, no entanto, perdeu esse patamar em razão do protagonismo dos Estados Unidos que, a partir disto, impulsionou a língua inglesa no decorrer do tempo. Diante deste panorama, a Grã-Bretanha era constituída por diversos recursos, cujas indústrias foram contribuintes

com a potencialização da economia industrial. Os recursos econômicos variavam dos fatores agropecuários, minerais, do transporte, da ciência e conduziram para o aumento da população, evidenciando a Inglaterra como o país pioneiro.

No campo da ciência, Pires (2002) comenta que, por meio das múltiplas inovações científicas e tecnológicas, algumas descobertas naturais acarretaram a evolução do conhecimento da área da Ciência Natural. O principal motivo foi devido à importância da efetivação e formulação dos estudos serem baseados sob as observações e as experiências. Nesse sentido, os campos da Matemática, Física, Astronomia e Medicina foram desenvolvidos por cientistas que se referenciaram à corrente dos pensamentos científicos ingleses.

Com o passar do tempo e o estímulo da Revolução Industrial, sucederam diversos avanços relevantes ao campo de estudo, propiciando, além da geração de novas máquinas, as descobertas de novas teorias e, conseqüentemente, a evolução da medicina, como fatores facilitadores à convivência humana.

Ainda nesta fase, não só os avanços foram viabilizados na Inglaterra, mas também ocorreram descobertas de invenções e mudanças no campo da cultura inglesa. Pires (2002) especifica as transformações desenvolvidas pela revolução cultural, a qual esteve associada às correntes literárias e artísticas, manifestadas pelo crescimento da sociedade e consideradas como o principal meio de expressar as vozes sobre os sentimentos de questionamentos e insatisfações em relação à realidade do período da pós-independência dos Estados Unidos.

No contexto do idioma Inglês, a língua também sofreu transformações em alguns períodos que alteraram a gramática e vocabulário. Os períodos se difundiram em quatro fases e classificaram o idioma em: *Old English*, *Early English*, *Middle English* e *Modern English*, de acordo com o contexto que a Inglaterra se encontrava (PIRES, 2002).

Assim, sobre essas condições, a Inglaterra estava no ápice do poder e da riqueza (MOITA LOPES, 2008; PIRES, 2002) e, após a Segunda Guerra Mundial, nota-se a expansão da língua inglesa e as conseqüentes mudanças econômicas e sociais, das quais os Estados Unidos se tornou o país antecessor.

Com o decorrer do tempo, o cinema e a música foram influenciados pela sociedade norte-americana. Tanto por meio do cinema Hollywoodiano, quanto pela música, ambos sofreram conseqüências por causa da língua inglesa. Os cantores famosos, as bandas célebres, como por exemplo as de *rock'n'roll*, e o gênero musical,

além de acarretar a sua representação, também divulgou o idioma, do Inglês britânico ao americano, no mundo afora (LACOSTE; LE BRETON, 2005; VIAN, 2008).

Também é possível notar essa influência pela consumação internacional de línguas no *rap* global, pois o lado do fluxo cultural hibridiza os locais, ora pelo ritmo e língua, ora pelas visões sobre a resistência do estilo de vida em outras partes do mundo (MOITA LOPES, 2008). Ou seja, por meio desses fluxos culturais surgem as criações de identidades, em que muitos casos não estão relacionados apenas pela questão do imperialismo do idioma Inglês, mas sim pelo que a língua pode oferecer em determinadas áreas e para as suas transformações.

Para a propaganda, alguns fatores sociais e econômicos levaram a um aumento de anúncios em publicações, permitindo a redução dos preços de venda dos produtos e maximizando as circulações da publicidade (CRYSTAL, 2003).

Já para o turismo, existem inúmeras razões para os indivíduos planejarem uma viagem ao exterior. Os motivos diversificam das férias às viagens de negócios, em que as lojas, os cardápios e as instalações de cartões de crédito se encontram mais comumente no idioma Inglês. Ainda nesse contexto, o idioma estrangeiro também é a língua auxiliar para fornecer a interação às pessoas de diversos locais (CRYSTAL, 2003; LE BRETON, 2005), sendo um dos principais motivos para a difusão da língua inglesa no mundo (LACOSTE, 2005).

No contexto educacional, além da presença da língua inglesa em alguns países, como oficial ou segunda língua, e até mesmo como língua influente, grande parte dos estrangeiros buscou a formação científica e tecnológica na Inglaterra ou nos Estados Unidos e acabou recebendo-as por meio do idioma Inglês. Ademais, muitos jovens desejam aperfeiçoar e finalizar os seus estudos em universidades estrangeiras (LACOSTE, 2005; VIAN, 2008).

Desse modo, a língua inglesa contém uma grande quantidade de conhecimento no globo, especialmente as áreas da Ciência e da Tecnologia, que colaboram no campo das ideias e no compartilhamento das experiências pelos indivíduos do mundo (CRYSTAL, 2003, LACOSTE, 2005), tornando-se possível a interação entre os envolvidos (LEFFA, 2008).

Na área da Informática, especificamente a *Internet*, o idioma Inglês é o mais utilizado pelas pessoas e empresas de diversos países, devido aos eventos políticos e as inovações tecnológicas, juntamente com as empresas que contribuíram para a globalização da comunicação da língua no século XXI (VIAN, 2008). Além disso, a

Internet foi originada pelas Ciências da Informática americana (LACOSTE, 2005), sendo notáveis as múltiplas expressões nos termos relacionados à rede na comunicação.

Em contrapartida, as distintas palavras utilizadas para digitar um endereço de *website* para a designação dos programas da rede e aos nomes dos acessórios dos computadores, acarretam às pessoas falantes de vários idiomas a transformação da própria língua (VIAN, 2008). Ainda assim, cabe considerar que a tecnologia também facilitou não somente a comunicação entre as empresas de diferentes territórios, mas a interação entre milhares de indivíduos, tornando-se mais do que apenas um meio comunicativo provável, mas economicamente viável (LEFFA, 2008).

Portanto, vale ressaltar que, além de todos os fatores relacionados com o fenômeno da globalização e, posteriormente, com a designação da língua estrangeira adentro ao respectivo território por motivos políticos e econômicos sob os interesses locais, a língua inglesa acabou fazendo parte da educação, a fim de contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e na utilização da língua estrangeira no contexto social.

2.3 A expansão da língua inglesa no contexto brasileiro

No Brasil, a difusão da língua inglesa também foi introduzida na sociedade como uma das línguas estrangeiras (BRASIL, 2017; BRUN; BRUN; MARQUES, 2017;). Entretanto, isso ocorreu não somente como fator facilitador à comunicação, mas também como a língua estrangeira se encontra na sociedade brasileira (CRYSTAL, 2003; MOITA LOPES, 2008). A vasta influência sob a rotina de muitas pessoas da sociedade nacional e a predominância do idioma em uma parte do léxico materno, mostram a existência significativa do idioma Inglês no Brasil, sem que haja, na maioria das vezes, questionamentos sobre esse domínio da língua e, conseqüentemente, concebendo certa naturalidade para conviver e usufruir da congregação entre a língua nativa e estrangeira, ao vocabulário dos brasileiros.

As instituições escolares brasileiras têm como direito a inserção de uma língua estrangeira (BRASIL, 1996; BRASIL, 1998) e diversas delas, localizadas em várias regiões do Brasil, aderiram o idioma Inglês à composição do currículo educacional pelos seus respectivos interesses e Projeto Político Pedagógico. Isso ocorre, na maioria das vezes, pela viabilidade de diversos fatores, como mencionados

anteriormente, de modo especial pelos princípios históricos que o idioma proporcionou ao longo dos tempos, no território nacional.

O ensino oficial de línguas estrangeiras modernas surgiu a partir da criação do Colégio Pedro II, em 1837 (PAIVA, 2003), considerado um dos colégios mais antigos, situado no estado do Rio de Janeiro e constituído pela oferta do ensino de idiomas clássicos, tais como o Latim e o Grego, o Inglês, o Francês e o Alemão.

Mais tarde, na República (1915), o grego foi suprimido das instituições e, após a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública (1930), o ensino de Francês e Inglês da primeira à quarta série passou a ser prevaletido nas disciplinas escolares. Após, a Reforma de 1931 (LEFFA, 1999) propiciou aos conteúdos, assim como a metodologia de ensino, a ênfase das línguas modernas, privilegiando-as e diminuindo a carga horária do Latim. Alguns anos depois, posterior a Reforma de Capanema (1942), o ensino foi reformulado e dividido em Primário, Ginásio e Colegial, atualmente correspondidos ao Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio, contribuindo para a institucionalização de cursos técnico-profissionais, com a finalidade de garantir o prestígio das línguas estrangeiras por mais algum tempo às instituições escolares (PAIVA, 2003).

Além disso, houve a aptidão de nivelar todas as modalidades de ensino até o Ensino Médio, além do ensino secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola, com a finalidade de fornecer a democracia do ensino para todos, embora tenham ocorrido acusações de ser uma reforma fascista e de promover o classicismo aristocrático e acadêmico dos últimos dias do Império (LEFFA, 1999). Ainda assim, esta medida foi considerada uma reforma que valorizou a oferta do ensino das línguas estrangeiras (Latim, Francês, Inglês e Espanhol) para todos os estudantes.

É necessário sublinhar que, nesse período, em comparação à oferta da língua inglesa ao ensino do Francês, a língua francesa era a mais estimada, porém foi diminuindo ao longo do tempo. Além disso, o Francês era considerado a língua do poder no século XVII (LE BRETON, 2005), exonerando o Espanhol e o Italiano, e extinguindo-se diante da tomada política dos ingleses.

Outro motivo memorável que colaborou com a dispersão da língua francesa foi a chegada do cinema falado em 1920, ocasionando o aumento dos interesses e das preferências pela língua inglesa e, conseqüentemente, renunciando o Francês, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial (1940), perante a acentuação e a dependência econômica/cultural brasileira em relação aos Estados Unidos. Nesse

sentido, as relações entre os dois países se uniram, ampliando-se a imprescindibilidade e a pretensão de aprender inglês em maiores dimensões (PAIVA, 2003).

Além disso, com a permanência da influência colonial e o peso político do idioma Inglês no mundo (LE BRETON, 2005), inúmeras palavras (de origem inglesa) mesmo não utilizadas com o significado semelhante ao da língua nativa, têm utilidade espontânea para a sociedade brasileira, como por exemplo, o termo “Vamos ao *shopping*”. Há vocabulários, ainda, para os quais sequer existe uma tradução específica para o Português, como a palavra *software*, na qual o termo é utilizado da mesma forma, em qualquer idioma. Há, também, aquelas palavras que foram adaptadas da língua nativa para a língua estrangeira, no caso *delet*, que se transformou em “deletar”, pelo acréscimo do sufixo -ar. Por fim, aquelas palavras de origem inglesa que integram a rotina das pessoas, sem que haja a necessidade de saber as suas reais representações, relacionadas às expressões *happy hour*, *coffee break*, *hot dog* etc. (VIAN, 2008).

Evidentemente, Paiva (2005) também fomenta sobre a consecução da vasta influência da língua inglesa causada por esse fenômeno, evidenciando a incorporação do idioma no convívio das pessoas diariamente.

Desde a hora em que a burguesia brasileira acorda ao som de um FM/AM *Electronic Digital Clock Radio*, [...] e os menos favorecidos pulam da cama, assustados com o barulho de um *Westclox*, *made in* Brasil, até a hora em que a televisão *Sharp*, *Philco* ou *Panasonic* é desligada e a lâmpada *General Electric* apagada, o povo brasileiro é, a cada instante, bombardeado por palavras da língua inglesa. Escovam-se os dentes com *Kolynos*, *Close up*, *Colgate* [...] Usam-se meias *Hang-teen*, tênis *Nike* [...] calças feitas de índigo *blue jeans* combinadas com um número infinito de *T-shirts* da *Company*, *Ocean Pacific* [...] Para os estudantes, o próximo passo é pegar sua mochila da *Company* e verificar se todos os seus objetos, inclusive canetas *Bic* [...] O carro *Cherry*, *Caravan*, *Escort* ou *Hatch* percorre as ruas e avenidas enfeitadas com os mais diversos tipos de placas em inglês [...] Símbolo de *status* social, a língua inglesa está presente nos quatro cantos de uma residência, onde aparelhos de rádio e televisão, vídeo etc., são ligados e desligados através das indicações *ON* e *OFF* [...] (PAIVA, 2005, p. 15).

Isto posto, é visível a assiduidade do estrangeirismo no contexto brasileiro de uma forma que as pessoas se familiarizam e utilizam, naturalmente, a língua inglesa ao léxico da língua materna, desde o uso dos aparelhos eletrônicos nomeados em Inglês, ao emprego do idioma em vários outros utensílios e ações realizadas pelos próprios indivíduos (PAIVA, 2005).

Em relação aos nomes dos produtos, estão presentes desde os higiênicos aos apetrechos domésticos, as roupas de marcas e os acessórios vigentes no vestuário das pessoas, os materiais escolares, a informática e a tecnologia, o cardápio de vários restaurantes e lanchonetes, os nomes de diversos estabelecimentos encontrados pelas cidades do Brasil, as notícias compostas pelas mídias, até o cotidiano comercial de muitas empresas brasileiras (PAIVA, 2005).

Esse processo de integração da língua sobre o contexto brasileiro é justificado pela consequência da imigração de vários povos, construídos pelo reflexo de diversas palavras estrangeiras, de múltiplos lugares que participaram da formação étnica brasileira.

[...] elementos europeus do português, elementos africanos e dos índios que aqui habitavam por época do descobrimento. Além disso, outros povos imigraram mais tarde para o país, por ocasião das grandes guerras mundiais, o que também contribuiu para a formação da identidade brasileira e trouxe diversos empréstimos de suas línguas para o português (VIAN, 2008, p. 75).

Mesmo com a pouca presença de imigração e de falantes da língua inglesa no Brasil, há a presença da influência britânica e norte-americana no país, especialmente pelos fatores comunicativos e tecnológicos da informação, sobrevivendo por meio da globalização. Dessa forma, o contato com o Inglês foi se intensificando e, conseqüentemente, integrando-se à língua materna, no caso a vinda do Inglês para o Português (VIAN, 2008).

De fato, do total de 10 mil imigrantes dos Estados Unidos que se estabeleceram em vários países, apenas 2070 se instalaram no Brasil. Os norte-americanos se espalharam por diversas partes do território brasileiro, sendo no interior de São Paulo, Londrina e no estado do Rio Grande do Norte, onde ocorreu a instalação de uma base americana, durante a Segunda Guerra Mundial (VIAN, 2008).

Além disso, a influência da língua estrangeira obtida por meio da tecnologia, da educação, dos meios comunicativos, das mídias que se obteve o desejo de consumir os mesmos produtos e a imagem que o idioma proporciona na relação da língua e da cultura, sob a inferência e conseguinte sob a integração de outra língua aos costumes locais, também causam as transformações do idioma na sociedade, tornando-se significativo por veicular a língua aos indivíduos, transfigurando e integrando ao vocabulário em outros territórios locais (VIAN, 2008).

No Brasil, pode-se perceber o demasiado uso dos meios de comunicação no cotidiano das pessoas, as quais mantêm contato com diversas partes do mundo

(notícias, rádio, propaganda etc.), além da vasta presença da língua estrangeira no entretenimento (notícias, filmes, programas de televisão, música etc.) da sociedade humana. Há, também, a variedade de vocabulários existentes ao glossário brasileiro em vários campos profissionais, como os meios de comunicação, a modalidade e os nomes dos esportes, o campo da alimentação, a informática, a economia e diversos produtos e locais das cidades nomeados com termos em Inglês (VIAN, 2008; PAIVA, 2005).

Assim, com o domínio das mídias e a globalização da língua inglesa, o campo educacional teve um estabelecimento para a inserção da língua estrangeira no território nacional. O idioma Inglês não foi determinado como oficial no Brasil, mas sim considerado para ser executado no processo de ensino e aprendizagem por livre e espontâneo arbítrio (LE BRETON, 2005), de acordo com os interesses particulares dos indivíduos envolvidos à sociedade (LEFFA, 2008). Nesse sentido, é possível assimilar à língua inglesa (estrangeira) mais do que apenas um fenômeno global imposto sob o domínio imperialista, mas como uma língua fronteira capaz de trazer a aprendizagem do idioma ao exercício da vida social, contribuindo com a utilização da mesma por meio de seus fatores históricos à expressão e à ampliação das personalidades (MOITA LOPES, 2008) fornecidas pela troca de experiências de diversas culturas entre os envolvidos.

2.4 A influência do ensino da língua inglesa no Brasil em conformidade com as leis, os objetivos e as propostas educacionais da educação básica brasileira

Ultrapassando as questões de senso comum, ainda é relevante estudar uma língua estrangeira nos dias atuais. Embora outras línguas encontrem-se vigentes nas interações entre os indivíduos, o idioma Inglês, por sua vez, continua proeminente. Como apresentado anteriormente, isto ocorreu em razão dos fatores políticos e econômicos conduzidos pela relação de poder, em conformidade com os interesses do país.

De fato, em diversos locais do hemisfério global, assim como no Brasil, também se percebe a influência acarretada pela língua inglesa à rotina de muitas pessoas na sociedade, atualmente. Isto é igualmente presente no contexto educacional de diversas instituições escolares brasileiras, pois mesmo com o livre arbítrio, em caráter optativo, para a definição de uma (ou mais) língua(s) estrangeira(s), muitas escolas

priorizam a oferta do idioma Inglês, designando-o como componente às matrizes curriculares. Dessa maneira, a aprendizagem da língua inglesa é considerada precisamente oportuna.

No território nacional, o ensino da língua inglesa é ofertado em várias instituições de ensino, entre públicas e privadas, situadas nas diversas regiões do país, perante o estabelecimento de leis e de objetivos que compõem o sistema educacional brasileiro.

Este sistema educacional apresenta a sua composição diante dos aspectos legislativos, dos objetivos e das propostas educacionais relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira, desde as políticas públicas até as práticas docentes e os desafios pertencentes no cotidiano escolar.

Apesar das propostas apresentarem novas buscas e alternativas para lidar e/ou amenizar a execução do processo de ensino e aprendizagem da melhor maneira possível, ainda não encontrados alguns impasses nas escolas regulares, tanto dos aspectos designados pelo sistema educacional brasileiro, quanto à veracidade das práticas docentes.

Em contrapartida, no interior da sala de aula, a prática do processo de ensino e aprendizagem situa-se recorrente. O ensino é considerado monótono, limitando-se apenas na exposição dos conteúdos gramaticais, cujos estudantes são levados a “decorarem” os tópicos explanados. Além disso, existem outros fatores (secundários) que também contribuem com a vasta desmotivação, desde a quantidade de estudantes por sala de aula até a falta de recursos integrados à realidade do ensino público (BRUN; BRUN; MARQUES, 2017).

Mesmo com a presença de estudos científicos e a diária luta docente com a finalidade de provocar mudanças nos cenários do ensino regular público da língua inglesa, os impasses mencionados previamente, ainda são integrados em diversas realidades das escolas públicas brasileiras e carecem da busca infundável/contínua de caminhos alternativos, capazes de contribuir com uma aprendizagem significativa do idioma estrangeiro.

Esses são alguns dos fatores evidentes que contemplam e fortalecem diversas indagações quanto à real necessidade da aprendizagem da língua estrangeira (Inglês) para a sociedade brasileira. Ainda, alguns desses questionamentos acabam erradicando e comprometendo a aplicabilidade deste processo de ensino e aprendizagem, associado à realidade do dia a dia de diversas instituições escolares.

Sendo assim, na educação básica, os anos finais do Ensino Fundamental é zelado pela Secretaria de Educação Básica. O principal objetivo é a proporção da oferta de ensino a todos os cidadãos brasileiros, garantindo aos indivíduos o exercício de todos os seus direitos e deveres e fornecendo-lhes a formação para a continuidade do percurso profissional e estudantil (BRASIL, 1996; BRASIL, 1998).

Os documentos que asseguram o sistema da educação básica brasileira são regulamentados por três instâncias vinculadas às normas da educação. As esferas são denominadas: esfera federal, esferas estaduais e esferas municipais, com a finalidade de garantir a oferta de ensino, e no caso da língua estrangeira, em todo o Brasil, de acordo com os objetivos de cada entidade escolar (BRASIL, 1996; BRASIL, 1998; BRASIL, 2013; BRASIL, 2014; BRASIL, 2017; BRITISH COUNCIL, 2015; SÃO PAULO, 2008).

A esfera federal é representada por meio da Constituição Federal, vinculada à Lei de Diretrizes e Bases (1996) e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), composta pelas leis, propostas e objetivos educacionais. Objetiva-se a busca do acesso e da universalização do ensino básico no Brasil e visa orientar as secretarias da educação em relação a adequação dos conteúdos, de acordo com os objetivos de cada disciplina à faixa etária dos estudantes, durante o ano letivo.

Por outro lado, a Base Nacional Comum Curricular (2017) é responsável por orientar o que será ofertado nas instituições públicas brasileiras, contemplando desde a Educação Infantil, o Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais, assim como o Ensino Médio.

Ainda no contexto da esfera federal, a finalidade de elaboração das normas das Diretrizes Curriculares (2013) aos planejamentos, as diretrizes dos currículos da educação básica e as metas direcionadas para os investimentos e melhorias na qualidade da educação no Brasil, por meio do Plano Nacional de Educação (2014), também são documentos integrantes à organização do sistema educacional nacional (BRASIL, 1996; BRASIL, 1998; BRASIL, 2013; BRASIL, 2014; BRASIL, 2017; BRITISH COUNCIL, 2015).

Quanto às esferas estaduais e as esferas municipais, encontram-se o livre arbítrio para as decisões realizadas na educação básica, especificamente sobre a inserção e, conseqüentemente, a escolha da língua estrangeira, além da sua carga horária, a duração das aulas e as habilidades que serão desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelas Leis de

Diretrizes e Bases (1996), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e pelo Projeto Político Pedagógico de cada instituição de ensino (BRASIL, 1996; BRASIL, 1998; BRITISH COUNCIL, 2015; SÃO PAULO, 2008).

Ligada à esfera federal, por meio do documento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, presente na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a inclusão de Língua Estrangeira Moderna está entre os componentes obrigatórios da parte diversificada curricular, a partir do 6º Ano do Ensino Fundamental nos anos finais, até o 3º Ano do Ensino Médio, cujo ensino da língua estrangeira seja oferecido em caráter optativo, sob a responsabilidade da instituição escolar, de acordo com as possibilidades de cada organização. Isso também é presente ao documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), como direito de todo cidadão a oferta de uma língua estrangeira, juntamente a língua nativa, na formação educacional, impossibilitando a omissão do oferecimento do ensino às escolas regulares brasileiras.

De uma forma geral, contínua e estável, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) também integram essa esfera e permitem, às instituições de ensino, o livre arbítrio em relação à quantidade e à designação das línguas estrangeiras, desde que as mesmas sejam ministradas continuamente, acerca dos ciclos, com a garantia de qualidade e sustentabilidade do seu ensino. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) enfatizam que não há progressos na aprendizagem se as línguas determinadas forem rompidas no ano posterior.

Em consequência, com a evidência da aprendizagem da língua inglesa nas escolas dentro do contexto nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e as Leis de Diretrizes e Bases (1996) asseveram que o processo educacional tem como objetivo principal destacar os indivíduos dentro do mundo social, por meio da comunicação e expressão, da troca de experiências dentre as variedades culturais e, também, da proeminência na profissão. Isto é, a possibilidade da língua estrangeira contribui imensamente ao processo de expansão, ampliação e percepção pessoal, a fim de afiliar-se nos discursos acerca do agir da humanidade, tanto no campo pessoal, quanto no profissional.

Em relação às propostas curriculares, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo desenvolveu uma base curricular comum, tencionando propiciar uma rede articulada de conhecimentos, habilidades e competências às instituições públicas de ensino. Nesse sentido, as propostas são compostas pelos materiais, aconselhados

pelo documento, buscando orientar o trabalho docente, a cada bimestre, pelas Situações de Aprendizagens de cada matriz curricular específica a toda região do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008).

Paralelamente, as sugestões englobadas na Base Nacional Curricular Comum (2017) estão sob a orientação e a elaboração do currículo para todas as etapas da educação básica de todos os Estados do Brasil, assegurando aprendizagens essenciais ao longo da formação básica. Assim, enquanto os documentos legislativos das Leis de Diretrizes e Bases (1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), têm a finalidade de garantir a oferta da língua estrangeira, o Currículo do Estado de São Paulo (2008) e a Base Nacional Curricular Comum (2017) têm a pretensão de auxiliar, sustentar e favorecer a qualidade do processo de ensino e aprendizagem às instituições educacionais de todas as regiões do Brasil, respectivamente, a cada cidade e município.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, o ensino de línguas está integrado à área de Linguagens, Códigos e Tecnologias, com a finalidade de produzir sentido a qualquer espécie relacionada às linguagens (SÃO PAULO, 2008). Por meio da interação com o mundo, busca a construção dos significados coletivos e permite a possibilidade de expansão do meio, pela atuação e pela relação vivenciada à prática das linguagens entre as pessoas na sociedade (BRASIL, 2017).

Além de comunicar com o outro, em outra língua, a linguagem concede outra dimensão de conhecimento existente nas manifestações artísticas e nas práticas corporais, com o propósito do reconhecimento cultural à construção humana. Por isso, o ser humano conhece o mundo mediante a linguagem e os símbolos, tornando-se hábil ao seu autoconhecimento intelectual e cultural no meio em que vive e, conseqüentemente, desenvolvendo a autonomia e a troca de experiências culturais (BRASIL, 1998; BRASIL, 2013; BRASIL, 2017; SÃO PAULO, 2008).

Ainda, o Currículo do Estado de São Paulo (2008) expõe que, por meio da área das linguagens, está constituído o desenvolvimento do conhecimento linguístico, musical, corporal, gestual, das imagens, do espaço e das formas. Isto é, a consecução do estudo não somente pelos conteúdos, mas a relação interpessoal proporcionada pelas atividades, maximizando as concepções dessas diversidades linguísticas que as integram nos contextos sociais.

Em outras palavras, os indivíduos desenvolvem e aperfeiçoam a percepção das distintas formas presentes ao processo comunicativo e espera-se que passem a

utilizá-las, em seus respectivos contextos, quando expressam, argumentam, interpretam e respeitam os diversos conceitos particulares, como sujeitos desse processo de comunicação.

Quanto à oferta do ensino na Língua Estrangeira Moderna, a proposta está constituída à construção do conhecimento da língua sistemática, com a finalidade de adquirir o saber ao aplicá-la nas situações comunicativas, possibilitando a aproximação cultural da sociedade (SÃO PAULO, 2008), com a contribuição da valorização e do respeito, relacionado às diferenças da pluralidade sociocultural e linguística brasileira. Ademais, oferece as condições e os conhecimentos para a convivência da leitura e a interação com os textos em outra(s) língua(s), proporcionando a interação com outras pessoas de culturas e nacionalidades distintas, juntamente com a participação dos fluxos e da tecnologia no mundo contemporâneo (BRASIL, 2017).

Com relação ao processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira ser significativo, evidentemente, torna-se facilitado quando contextualizado em conformidade com as informações, os conceitos e as atividades vinculadas às práticas sociais, a fim de desenvolver e organizar os objetivos da língua estrangeira e engajá-los a uma perspectiva intercultural (BRASIL, 2017; SÃO PAULO, 2008).

Para tal, o processo precisa ser efetivado de um modo sincrônico, analisando o objeto de ensino e relacionando-o à época e à sociedade que o gerou, considerando as condições sociais, econômicas e culturais em suas razões de produção pertinentes aos grupos sociais e ao modo diacrônico. Isto é, a submissão do objeto na história cultural e, posteriormente, a aprendizagem por outros períodos e autores à contextualização interativa, proporcionando a relação do objeto com o universo do indivíduo (entre como ele é visado/interessado e como ele será valorizado pelos sujeitos do conhecimento). Por fim, ocasionando-os à intertextualidade e a interdisciplinaridade, familiarizando o objeto com outros objetos agregados ao meio, em contextos e sentimentos distintos (SÃO PAULO, 2008).

Além dos contextos significativos, as articulações do ensino da língua estrangeira são consideradas fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. É relevante serem executadas devido aos avanços tecnológicos e a ampliação dos intercâmbios pessoais, comerciais e culturais (SÃO PAULO, 2008), cuja língua inglesa contribui para a efetivação da comunicação, além das práticas mediadas pelas tecnologias digitais, que reivindica a experimentação e a criação do contato com as

tecnologias e os seus recursos contemporâneos. Conseqüentemente, também beneficiam as práticas de trabalho com a permissão da formação e da atuação profissional, por meio das habilidades adquiridas pelo processo educacional da língua estrangeira (BRASIL, 2017).

Sob outra perspectiva, relacionadas aos estudos da língua estrangeira, as articulações também buscam compreender as relações entre a oralidade e a escrita sobre a utilização do idioma na prática, com o intuito do ensino do idioma ser conduzido de uma forma mais significativa à sociedade, deixando de ser apenas uma aprendizagem realizada por tradução dos materiais, ou um conjunto de regras gramaticais (estruturais) efetuada com diversos exercícios descontextualizados (SÃO PAULO, 2008).

De modo conseqüente, por meio desse processo sobre a aprendizagem da língua estrangeira, a oferta de ensino contribui para a ampliação da formação dos indivíduos, aumentando a possibilidade do contato das pessoas com outros meios de sentir, viver e expressar. Ao mesmo tempo, fornece a participação dos indivíduos em diferentes grupos e/ou propósitos sociais mediados pela linguagem, sendo materna ou estrangeira, estabelecendo e viabilizando a identidade cultural e linguística por essas experiências na formação humana (SÃO PAULO, 2008).

Como alternativa, e com o encargo da contribuição do avanço na construção da qualidade da educação do sistema educacional, as Diretrizes Curriculares (2013) também auxiliam na elaboração e revisão curricular, definindo as competências e assegurando as diretrizes da formação básica. Desse modo, encontra-se na diretriz das propostas curriculares relacionadas ao direito à aprendizagem e, respectivamente, de acordo com o desenvolvimento singular dos indivíduos, garantindo o acesso às condições sobre o exercício da cidadania (BRASIL, 2017).

O processo de revisão curricular é feito pelas experiências e práticas passadas, realizadas pelo levantamento documental, técnico, pedagógico e pelas consultas das escolas feitas pelos seus respectivos profissionais. Posteriormente a esse processo, os resultados serão reavaliados e, seguidamente, diagnosticados para o incentivo do desenvolvimento curricular. Concomitante com essa postura, a Secretaria da Educação apresenta, sobre a busca do benefício e da garantia relacionada à aquisição, uma base comum de conhecimentos e relativamente de competência diante dos desafios sociais, culturais e contemporâneos, além de propor uma prática

educativa para que as instituições de ensino possam preparar os indivíduos aos novos tempos (SÃO PAULO, 2008).

Dessa forma, o Currículo do Estado de São Paulo (2008) declara a possibilidade, a cada profissional, do suporte e da capacidade de estimulação presente na implantação do currículo nas instituições de ensino, por meio do apoio instituído às propostas pedagógicas devidamente organizadas nas particularidades de cada escola, para a asseguuração do ensino e aprendizagem, dos conteúdos de cada disciplina, do incentivo à cultura e da consolidação das relações interpessoais, assim como os Parâmetros Curriculares (1998) e o Plano Nacional de Educação (2014) que viabilizam a garantia de uma formação básica, específica e continuada aos profissionais da educação em sua área de atuação, considerando as necessidades, as demandas e as contextualizações dos sistemas de ensino.

2.5 A oferta da língua inglesa perante o ponto de vista dos teóricos

Como apresentado anteriormente, os reais motivos da inserção de uma língua estrangeira e, considerando a razão de ser, especificamente, a recomendação da oferta do idioma Inglês como indicação às matrizes curriculares do sistema educacional nacional, é imprescindível ressaltar e relacionar o parecer teórico de autores do campo da língua estrangeira (Inglês).

Os pontos de vista dos teóricos são relevantes, pois abordam a presença dos fatores relacionados a alguns dos impasses do cotidiano escolar, os quais variam das questões estabelecidas pelas propostas desenvolvidas às questões mais complexas, constituídas e consideradas como a realidade do ensino do idioma em muitas salas de aula, nas escolas do ensino regular.

De um modo panorâmico, atores como Celani (2009), Leffa (1999) e Paiva (2009), cooperam no embasamento da estruturação e da inserção da língua estrangeira ao sistema educacional brasileiro. Esses fatores estão correlacionados tanto no contexto histórico e no campo da educação que contribuíram ao destaque do ensino da língua inglesa em vários locais das regiões do Brasil, quanto no contexto do exercício docente, sob a interação do processo de ensino e aprendizagem entre a relação dos professores e estudantes com a prática docente.

Sob essas perspectivas, os conceitos apresentados neste capítulo também auxiliarão na exposição e, possivelmente, na compreensão dos impasses existentes

no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, que vão além da realidade da sala de aula, integradas também nas políticas públicas, da legislação e de fatos históricos que a oferta da língua estrangeira ocasionou no Brasil, ao longo dos tempos.

A princípio, por meio de um contexto histórico, o oferecimento da língua inglesa sofreu diversas difusões na legislação brasileira, devido aos aspectos sob vários interesses, de acordo com as épocas marcadas ao longo da história da educação básica brasileira.

Essas difusões, sob o ponto de vista das concepções dos autores da área de língua inglesa, foram contribuições que ocasionaram certo descaso com a oferta e com o processo do ensino da língua inglesa nas escolas, sofrendo progressões e regressões, influenciando a oferta das matrizes disciplinares (CELANI, 2009; LEFFA, 1999; PAIVA, 2003; PAIVA, 2009).

Esses aspectos fomentam um pouco a dificuldade sob a realidade da língua inglesa no sistema educacional brasileiro, ou seja, são fatores considerados, na ideologia dos autores mencionados, colaboradores do prejuízo da oferta do ensino, desconsiderando o idioma que se encontrava em exercício, desde a “ausência de uma política clara – em nível nacional, o que levou a disciplina a uma posição secundária dentro do currículo” (CELANI, 2009, s.p.).

Em relação à educação básica, a oferta da língua inglesa foi desapoderando de seu lugar na matriz curricular, sofrendo reduções de cargas horárias, após a reforma de Fernando Lobo, em 1892. Essa redução alterou de 76 horas/semanais para 29 horas, em 1925 (LEFFA, 1999; PAIVA, 2003).

Não obstante, Paiva (2003) ainda expõe que a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e 1971 desconsiderou a relevância do ensino da língua estrangeira, retirando-a das disciplinas obrigatórias e deixando-a à decisão dos Conselhos Estaduais. Além disso, a lei 5.692, estabelecida em 1º de dezembro de 1971, recomendou que a oferta do idioma Inglês seria aconselhável apenas com boas condições das instituições de ensino, a fim de ministrá-las com mais eficiência. Ainda, para Celani (2009), isso foi tratado como uma das últimas preocupações.

Paralelamente, a não obrigatoriedade do idioma fez com que diversas escolas viessem a abolir a oferta no primeiro grau, oferecendo-o somente no segundo grau, com apenas uma aula por semana (LEFFA, 1999; PAIVA, 2003). Isso prejudicou a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, havendo o confronto por estudantes que nunca tiveram contato com a língua inglesa anteriormente.

No ano de 1976, a obrigatoriedade de ensino da língua estrangeira foi recuperada no primeiro e segundo graus de ensino e, em 1996, foi estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases, a inclusão da língua estrangeira como componente obrigatório da matriz curricular, de acordo com o art. 26, § 5º. A finalidade era a garantia de ensino a partir do 6º Ano do Ensino Fundamental até o 3º Ano do Ensino Médio (PAIVA, 2003), sendo uma língua estrangeira primordial e outra língua opcional, conforme a capacidade de cada instituição escolar (CELANI, 2009).

Em contrapartida, sob os aspectos que ocorrem no contexto das instituições escolares, é perceptível a dificuldade da oferta da língua inglesa. Além da relação sobre a oferta do idioma pelos aspectos históricos, a língua passa por distintos problemas e recebe críticas nas propostas e nos objetivos educacionais, tal como no ambiente escolar.

Paiva (2003) enfatiza que a legislação composta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da língua inglesa (1998) não estimula, tampouco favorece um ensino de qualidade ao Ensino Fundamental nos anos finais. Uma das justificativas se encontra em uma prática do processo de ensino e aprendizagem condensada, representada apenas pelo objetivo centrado na habilidade da leitura. No entanto, o ensino do Inglês, em outros momentos, é efetuado sob o foco das regras gramaticais (PAIVA, 2003; PAIVA, 2009) e atividades baseadas no exterior da realidade, e não naquilo que realmente acontece no mundo afora.

Sempre me posicionei contra o foco exclusivo na leitura ou no ensino meramente gramatical, ou na tradução. Primeiro, porque não defendo que o professor tem o direito de fazer essas escolhas passando por cima dos desejos dos alunos, segundo porque parto da premissa de que a língua deve ser ensinada em toda a sua complexidade comunicativa, sem restringir seu estudo a uma tecnologia (leitura) ou a aspectos apenas formais (gramática). Defendo que a língua deve fazer sentido para o aprendiz em vez de ser apenas um conjunto de estruturas gramaticais (PAIVA, 2009, p. 2).

Evidentemente, os estudantes tornam-se cada vez mais desmotivados ao ensino da língua inglesa, pelo mesmo processo e caminhos por toda a extensão escolar, ocasionando a perda de perspectivas e expectativas de um ensino que faça sentido perante a realidade dos indivíduos, especialmente no que diz respeito às peculiaridades pessoais.

Essa desmotivação, muitas vezes, acontece devido a realidade que se deparam as escolas do ensino regular no Ensino Fundamental. A sala de aula encontra-se distante de uma prática significativa, com atividades de uso da língua,

suscitando apenas exercícios sobre determinados temas dos conteúdos, resumindo-se em regras da língua por uma forma artificial. Em outros momentos, há precisamente a presença de tarefas realizadas por meio da tradução de textos que, geralmente, não são de interesse dos estudantes, além de atividades com frases soltas, que não se constituem em enunciados, de acordo com o que as pessoas necessitam à prática da interação no dia a dia, descontextualizando totalmente o ensino e acarretando o desinteresse dos envolvidos (PAIVA, 2006).

Nessa lógica, como mencionado anteriormente, diante da perspectiva legal dos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), relacionada às propostas e aos objetivos educacionais do campo da língua inglesa, Paiva (2003) menciona que além do ensino encontrar-se censurado diante da importância das outras habilidades, principalmente a oralidade, apresenta o vestígio de que os próprios autores dessas propostas não certificam a verdadeira relevância de ensinar uma língua estrangeira no território nacional.

Outro ponto de vista é o documento objetivar diversas situações que a aprendizagem da língua estrangeira (Inglês) pode guarnecer, fundamentalmente, ao desenvolvimento e formação dos indivíduos, garantindo as outras habilidades, oral e escrita, aos estudantes.

Essa ideologia é perceptível à intencionalidade da execução da prática docente por meio dos diversos gêneros de aprendizagem da língua, nos quais os estudantes podem desenvolver as habilidades e competências desde a produção de redação de currículos; a realização da leitura de manuais da área; a participação de entrevistas para emprego; a leitura de livros, jornais e revistas; a compreensão de filmes, músicas, documentários, novelas etc. Entretanto, com os desafios e as vastas dificuldades das instituições escolares, o ensino da língua inglesa remete-se apenas na habilidade de leitura.

Sendo assim, nessa perspectiva, a argumentação de Paiva (2003) apresenta, sob as análises privativas desses documentos, a presença de contradições no que diz respeito ao poder público:

Podemos perceber, no exame desses documentos, as contradições do poder público e da própria academia, a quem o governo encomenda os textos, que ora reconhecem e enfatizam a importância do ensino de línguas e ora criam barreiras para seu ensino efetivo, abrindo brechas na legislação (ex. a segunda língua será ensinada dependendo das condições) ou contribuem para a manutenção do *status quo* (ex. o foco na leitura em função das condições adversas das escolas públicas) [...] (PAIVA, 2003, p. 53).

Por outro lado, a ideologia de Celani (2009), coautora da elaboração das propostas e dos objetivos educacionais referentes à língua inglesa dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), se opõe quanto alguns fatores considerados por Paiva (2003) e aduz em benefício das concepções que o documento foi elaborado:

Sim. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, lançados em 1998, do qual sou coautora, recomendamos a ênfase em leitura e escrita, considerando as situações do contexto brasileiro. Fomos massacrados. Diziam que a proposta era elitista, pois excluía a possibilidade de acesso do estudante ao desenvolvimento das quatro habilidades – ler, falar, escrever e compreender. Mas como, sem preparo, o professor pode desenvolver a habilidade de fala com 50 crianças por classe em duas horas semanais? Agora, justamente as práticas de leitura e escrita aparecem como uma necessidade social. Ligando aquilo que acontece em classe com objetos de uso da Língua Estrangeira que existem fora do ambiente escolar. Vale trabalhar com textos de jornal (disponíveis inclusive na *Internet*), rótulos de produtos, a estampa de uma camiseta ou letras de música. Dessa forma, o professor encontra um *link* com os jovens (CELANI, 2009, s.p.).

Sob essa ótica, manifestada por Celani (2009), percebe-se um dos maiores impasses de oferta de ensino, que qualquer disciplina composta à matriz curricular pode fornecer perante a quantidade de estudantes no ensino regular, da mesma forma sobre a carga horária submetida em apenas duas aulas semanais, estabelecida por cinquenta minutos cada.

A habilidade da leitura, no ponto de vista da autora, é pertinente ao desenvolvimento, por também fazer parte da vida social dos indivíduos, permitindo um desenvolvimento da aprendizagem da língua mais próximo da realidade dos estudantes, maximizando as habilidades e competências do idioma e reduzindo o processo de ensino e aprendizagem em apenas “itens” que integram as estruturas gramaticais.

A ideologia de Celani (2009) encontra-se mais adjacente às propostas dos Parâmetros Nacionais Curriculares (1998), uma vez que a língua inglesa é estabelecida pela instituição, pelo direito de escolha de cada organização escolar e das circunstâncias que a aprendizagem fornece aos indivíduos, posteriormente, na aprendizagem dos conhecimentos, na qual o processo de aprendizagem deve ser considerado mais do que apenas a consecução das habilidades linguísticas.

Com isso, o processo de aprendizagem dos conhecimentos permite mais do que apenas a sabedoria do sistema linguístico, mas uma apreciação da própria cultura para com o outro e a assimilação das ações particulares dentro do seu país nativo,

assim como a receptividade das diversidades ao modo das expressões e dos comportamentos (cultural) de outro país.

Além disso, a espontaneidade ao relacionar, selecionar e, conseqüentemente, agir com as intervenções em outro universo, viabiliza um processo de ensino comunicativo com a possibilidade dos indivíduos atuarem, se comunicarem, trocarem experiências conforme as pluralidades regionais ou culturais e, conseqüentemente, se destacarem diante das oportunidades profissionais, a fim de exercerem os seus direitos e deveres como cidadãos dentro da sociedade (BRASIL, 1998).

Independente das dificuldades e também das contradições compostas no sistema educacional no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, é importante que a oferta de ensino seja agradável e significativa aos estudantes, por conter a sua importância na particularidade no ensino regular, como direito de todo o cidadão. Logo, fica o desafio aos profissionais da área para alcançarem os seus respectivos objetivos, diante dos distintos contextos que integram a realidade das práticas docentes.

2.6 A relevância da metodologia de ensino da língua estrangeira no processo de ensino e aprendizagem

Com a expansão e a influência proporcionada pela língua inglesa, os fatores apresentados, previamente, enunciaram os caminhos percorridos do idioma Inglês até a composição do ensino da língua às matrizes curriculares de diversas instituições escolares brasileiras.

A oferta da língua estrangeira, com o objetivo de ampliar a capacidade de expressão dos indivíduos constituintes à prática de linguagens nas interações e/ou experiências entre os indivíduos na sociedade e de oportunizar a participação dos mesmos em um mundo plural globalizado, necessita ser efetivada com responsabilidade, comprometimento, garantindo qualidade aos estudantes, independentemente das dificuldades, contradições entre as leis, propostas e objetivos presentes na política de ensino (BRASIL, 1996; BRASIL, 1998; BRASIL, 2013; BRASIL, 2014; BRASIL, 2017; SÃO PAULO, 2008).

De fato, lidar com a realidade da sala de aula não é uma tarefa tão simples e a heterogeneidade no ensino remete, aos profissionais, a necessidade de buscar diversas estratégias, a fim de contribuir com a prática docente. Além disso, as

implantações das propostas de ensino encontram-se vigentes para o encaminhamento dos estudantes às aprendizagens, em conformidade com a contribuição da atividade docente.

Do mesmo modo que é desejável aos profissionais o conhecimento e a compreensão dos elementos pedagógicos/didáticos para enfrentarem e agirem de acordo com a realidade escolar na presença dos dilemas da sala de aula, a metodologia de ensino proporciona diversas possibilidades à execução do processo de ensino e aprendizagem, por intermédio das abordagens, métodos e procedimentos utilizados na construção e na interação do conhecimento (LERNER, 2014).

Na área da língua estrangeira, sob o dinamismo do mundo, desenvolveram-se múltiplos conceitos metodológicos ao longo do tempo, em conciliação dos momentos históricos, dos conceitos e dos caminhos a serem adotados no cotidiano do processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Em primeiro lugar, é significativo ressaltar discussões relacionadas às terminologias que abrangem estudantes dos termos integrantes às metodologias de ensino, desde o passado.

Para descrever os diferentes métodos pelos quais se pode aprender uma língua estrangeira, precisa-se de uma terminologia adequada. Devido à grande abrangência com que se usava o termo “método” no passado – desde a fundamentação teórica que sustenta o próprio método até a elaboração de normas para a criação de um determinado curso, convencionou-se subdividi-lo em abordagem (*approach*, em inglês) e método propriamente dito. Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam, na medida em que variam esses pressupostos. O pressuposto, por exemplo, de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas, vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas – que será diferente da abordagem gerada pela crença de que a língua é uma atividade cognitiva e de que a aprendizagem se dá pela internalização das regras que geram essa atividade. O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso. A única dificuldade nessas definições de abordagem e de método está na imprecisão histórica do termo “método”, já consagrado tanto no sentido amplo como no restrito (exemplo: o “método direto”, que na verdade não é um método, mas uma abordagem). A solução proposta neste artigo é usar o termo na acepção atual e fazer a necessária ressalva para cada caso (LEFFA, 1988, p. 211).

Estudos realizados por Vilaça (2008), assim como o documento elaborado pela Rede de Formação Docente de São Paulo (2011), também expõem múltiplas peculiaridades sobre as terminologias no ponto de vista de diferentes autores:

Para Edward Anthony (1963, p. 63), a organização é hierárquica: “a técnica leva a cabo um método que é consistente a uma abordagem”. Abordagem tem um sentido mais amplo, tratando-se, pois, dos pressupostos teóricos acerca da língua (as concepções do professor a respeito da natureza da linguagem) e dos processos de ensino e aprendizagem. São as crenças que o professor tem a respeito do ensino e aprendizagem de uma língua. A tomada de decisão por uma abordagem, conseqüentemente, influencia a escolha do método. A palavra método vem do grego *methodos*, que significa via, caminho. Refere-se a um plano que esquematiza como se ensinar uma língua, “um caminho necessário para a obtenção de um fim” (FERREIRA, 2000); deve estar de acordo com a abordagem, sendo derivado dela. As técnicas ou procedimentos são os recursos, as estratégias e as atividades utilizadas pelo professor, na sala de aula, para se atingir determinados fins. [...] Larsen-Freeman (2003) e Brown (2001), entre outros, defendem que o método eclético deve conduzir a uma prática coerente e plural no ensino de língua, em que grande variedade de atividades possa ser empregada de forma a facilitar, acelerar ou otimizar o processo de ensino. Esse ecletismo deve ser guiado por princípios (SÃO PAULO, 2011, p. 3).

Silva (2008, p. 01) apresenta:

Segundo Brown (1997) – que parece trazer definições mais consistentes do que seus colegas – abordagem é entendida como “posições teóricas e crenças sobre a natureza da linguagem, a natureza da aprendizagem de línguas e a aplicabilidade de ambas no contexto pedagógico”, enquanto que método é entendido como “um conjunto geral e prescrito de especificações da sala de aula para se atingir objetivos linguísticos”. Os métodos tendem a estar relacionados, em primeiro plano, com o papéis e comportamentos de professores(as) e alunos(as) e, em segundo plano, com aspectos tais como objetivos linguísticos e de conteúdo, ordem dos assuntos e materiais utilizados [...].

Mesmo com críticas sobre os métodos e discussões para que a polissemia dos termos seja constante e interminável, destacadas por Teixeira (2009) e Vilaça (2008), argumenta sobre a importância das abordagens e dos métodos utilizados com o propósito de gerar condições práticas e agradáveis ao ensino de línguas aos estudantes.

As críticas variam de: 1) Caráter prescritivo da prática e autonomia docente, apenas reproduzindo as técnicas desenvolvidas ao longo dos tempos; 2) A descontextualização dos métodos, considerando a homogeneidade no processo de ensino e aprendizagem; 3) A “inexistência de um método perfeito” sob múltiplos fatores cognitivos, sociais, afetivos etc. (VILAÇA, 2008).

Em contrapartida, vale salientar que as metodologias também passaram por diversas difusões, mobilizando as práticas de conceitos tradicionais até os conceitos de caráter construtivistas, na busca de um processo de aprendizagem que contribuísse com o ensino de uma língua exteriormente a língua nativa. Isto porque as transformações foram necessárias devido a imposição nas modificações sociais e

seus avanços tecnológicos, comunicativos e informativos (JALIL; PROCAILO, 2009; LEFFA; 1988; PEDREIRO, 2013; POLATO; MENEGUEÇO, 2008; ROSSATO, 2012; SÃO PAULO, 2011; TEIXEIRA, 2009;).

Logo, conforme Richards e Rodgers (2001), as abordagens e os métodos de ensino de línguas mudaram de acordo com as necessidades dos aprendizes em busca da proficiência da língua, envolvendo qualquer uma das habilidades dos componentes na língua estrangeira (oral, escrita, leitura e compreensão). Os respectivos conceitos foram derivando dos aspectos linguísticos aos psicológicos, até a mistura entre eles, com o propósito de desenvolver as bases teóricas ao processo de ensino de língua(s) e a exploração da relação entre a teoria e a prática do(s) método(s).

Paralelamente, a compreensão e a reflexão dessas transformações metodológicas no campo da língua inglesa são necessárias à segurança relacionada às realidades das situações que os profissionais da área atuam, no interior dos caminhos selecionados pelos mesmos, na atividade docente (SÃO PAULO, 2011).

Dessa maneira, mais uma vez, imparcialmente às discussões de terminologias e afins, este capítulo objetiva contextualizar a forma que se situa o ecletismo no campo metodológico da língua estrangeira, no abrigo de sua importância, distante de idealizar uma verdade absoluta e/ou caminho fragmentado a seguir, afinal, com a heterogeneidade no ensino, é preciso que a prática docente seja executada em conformidade com o contexto que se dispõe.

Conjuntamente, não se intenciona apresentar uma abordagem e/ou um método específico, capazes de solucionar os desafios da realidade educacional, em cada particularidade, e efetivar, integralmente, o processo de aprendizagem da língua estrangeira, mas situar as diversas possibilidades de procedimentos proporcionados pela metodologia de ensino, aos profissionais. Também, notabilizar a relevância de uma prática docente ser embasada ao abrigo de conceitos, sem que a mesma seja executada apenas pelas percepções pessoais em razão de suas experiências e/ou como propostas instruídas em forma de receitas.

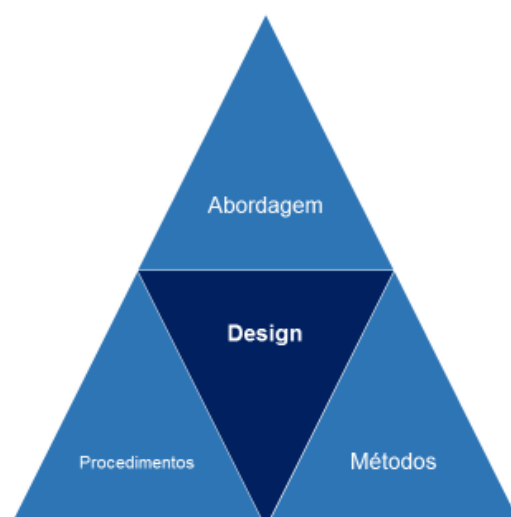
Sendo assim, por meio das concepções de Richards e Rodgers (2001), é apresentada a concebível união harmônica de fatores (VILAÇA, 2008), componentes na metodologia de ensino da língua estrangeira e relacionados aos mecanismos plausíveis para a efetivação da prática, de acordo com as condutas e as organizações

de cada praxe. Estes fatores estão relacionados às abordagens, aos métodos e aos procedimentos de ensino.

As definições situam-se em: 1) Abordagem (*approach*) - como a natureza da língua e do processo de ensino e aprendizagem, relacionado ao que pode ser feito na prática por meio do embasamento teórico (conceitos), dentro das suas características e dos seus motivos de apuração; 2) Métodos (*methods*) – como prática da abordagem designada que envolve os estilos de atividades, as regras entre os professores e estudantes, a seleção dos materiais, das técnicas e dos procedimentos; 3) Procedimentos (*procedure*) – como a organização de uma sequencialidade (ordem) proporcionada a cada atividade, levando à geração do *design*; 4) *Design* – relacionado ao nível da análise do método, ou seja, a dimensão de objetivos, conteúdos, estilos de tarefas e atividades, regras entre professores, estudantes e materiais elegidos em cada método selecionado.

Sob este cenário, a elaboração do *design* no tripé entre a abordagem, a metodologia e os procedimentos é considerada relevante para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, cujos elementos inseridos contribuem com o planejamento docente, perante o contexto da sala de aula.

Figura 1. A relevância do *design* do tripé para a análise das abordagens e métodos sob a intencionalidade docente



Fontes: Elaboração da autora baseada nas fontes de Richards e Rodgers (2001); Vilaça (2008).

Os docentes, em conjunto aos seus planos de aulas, encontram diversidades dos elementos integrantes no processo de ensino e aprendizagem, seja nas diferentes

formas de aprendizagens dos estudantes ou nas dificuldades presentes no cotidiano escolar. Dessa forma, a metodologia de ensino da língua estrangeira fornece múltiplas possibilidades à efetivação do ensino, enquanto a língua inglesa demanda diferentes meios para os docentes lidarem com as situações.

Assim, conforme a evolução; a preocupação das abordagens e métodos sobre a organização e a estruturação do processo de ensino da língua estrangeira; e a intenção dos especialistas da área de língua estrangeira em buscar melhorias para garantir a qualidade do ensino, também houve uma preocupação do presente estudo quanto à indagação de qual maneira, e respectivamente, quais os recursos podem ser contribuintes ao processo de ensino e aprendizagem do idioma Inglês, na mesma proporção da autonomia da prática docente no interior de suas necessidades e/ou intencionalidades rotineiras.

Partindo de pressupostos, autores como Celani (2012) e Leffa (2012), colaboram quanto a ideia dos conceitos presentes no “pós-método”. A teoria corresponde às propostas do processo de ensino e aprendizagem serem efetivadas de acordo com as necessidades do grupo, além da possibilidade da utilização de diversas abordagens e métodos de ensino à prática docente, em momentos distintos no cotidiano escolar (CELANI, 2012; LEFFA, 2012).

Para Celani (2012), “não existe um método perfeito”, pois os resultados positivos dependem do objetivo do indivíduo ao aprender um idioma e a compreensão dos profissionais “do por quê, para quê, como e o que ensinar”.

Para Paiva (2009) o “pós-método” contribui, supostamente, com o processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira, propendendo se convergir num ensino significativo, dinâmico e instruído à ultrapassagem dos limites dos estudantes, na busca da intensificação e do aprimoramento, possibilitando a amplificação do interesse da aprendizagem do idioma fora da escola regular e a expansão do próprio desenvolvimento do indivíduo.

Diante das hipóteses encontradas por autores da área, o estudo buscou apresentar e delinear os conceitos da era do pós-método e o principal motivo está nas condições que essa ideologia pode propiciar para os docentes efetivarem as suas práticas, emancipadamente.

Historicamente, a era do pós-método, em defesa do ecletismo e da impossibilidade de assegurar um método perfeito, trouxe a transformação da investigação do método mais adequado, viabilizando flexibilidades metodológicas que

contribuíram com a ruptura das imposições dos métodos e abordagens, valorizando o contexto do processo de ensino e aprendizagem (VILAÇA, 2008).

Os conceitos de Borges (2010) apresentam a história da era do pós-método não somente “pelo desenvolvimento de suas eras, como as denominadas ‘era dos métodos’, ‘era das abordagens’ e ‘era do pós-método’”, e sim pela propalação das confusões das terminologias entre as abordagens, métodos, metodologia etc., em razão de explanar esses termos, claramente.

Na década de 1990, um dos conceitos da era do pós-método, desenvolvido por Prabhu (BORGES, 2010), provoca questões de métodos que abrangeram apenas um planejamento e/ou objetivo específico no processo de ensino e buscou explicar essas limitações no interior das distintas terminologias. Com isso, constatou que diversos métodos são pertinentes em diferentes contextos, na mesma proporção de cada particularidade de métodos ser válida e/ou verdadeira e o conceito bom ou ruim sobre qualquer método ser considerado enganoso.

Sob essa perspectiva, o autor ressalta que a prática docente e a experiência direta dos estudantes com o ensino, no caso de línguas, seriam bases essenciais para conceber noção de um método, integrando a qualidade, e não quantidade, dos resultados durante o processo.

Seguindo com os objetivos da era do pós-método, e da ideologia dos métodos e das abordagens contribuírem nas soluções de problemas integradas ao processo de ensino e aprendizagem, é relevante ressaltar sobre a variação da realidade da sala de aula em cada delineamento do(s) grupo(s). Segundo Jalil e Procailo (2009), nenhuma sala de aula, assim como os objetivos, as intenções, as expectativas e os professores que a integram, são iguais uns aos outros.

Nessa perspectiva, novamente os conceitos da era do pós-método afiguram-se propícios, pois permite um sistema tridimensional constituído pela particularidade, prática e possibilidade no processo de ensino e aprendizagem (JALIL; PROCAILO, 2009; SILVA, 2008), em conformidade com os pressupostos, apresentados anteriormente, dos autores na área da língua estrangeira (CELANI, 2012; LEFFA, 2012).

Para Teixeira (2009), no contexto do processo de ensino e aprendizagem, a era do pós-método proporciona um ensino mais amplo, voltado à realidade dos aprendizes em direção a adequação da prática e do(s) grupo(s), sob a responsabilidade docente se inteirar das teorias e desenvolver um ensino significativo

para todos os envolvidos no processo (professores e estudantes). É considerado como uma alternativa cativante, por abranger um leque de possibilidades de ensino conforme a competência dos profissionais, não desconsiderando alguma abordagem ou metodologia, mas direcionando-as à formação de um modo de ensino, na busca do amadurecimento e condução da transformação do conhecimento.

Silva (2008) ressalta que não é uma tarefa fácil e exige uma conscientização embasada em conceitos teóricos pelos profissionais, porém, promove uma variedade de opções à prática docente. Expõe a importância dos profissionais conhecerem e compreenderem os conceitos, de acordo com a realidade da sala de aula e a capacidade de reflexão sobre o contexto, a fim de aplicar uma metodologia/abordagem coerente às situações e aos respectivos objetivos.

Ainda, o autor enfatiza a necessidade de um investimento, seja o tempo, a energia, a reflexão ou a autocrítica docente, com o objetivo de obter efeitos positivos no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira (Inglês) e ocasionar mudanças contribuintes à prática e à construção do conhecimento.

Sob os conceitos de Vilaça (2008), aos profissionais da área, a era do pós-método demanda uma formação docente mais abrangente e crítica, cuja intenção é fornecer a própria autonomia dos professores. Nesse sentido, torna-se pertinente a tomada de decisões e a constante avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, é desejável que os docentes, por meio de suas formações, estejam aptos às mudanças, compreendendo as suas realidades escolares, englobando e desenvolvendo uma postura investigativa, crítica e autônoma.

Consequentemente, o pós-método aplica uma prática por meio das metodologias no interior das particularidades dos estudantes e professores, em conformidade com o contexto sociocultural e a possível geração de novas teorias (JALIL; PROCAILO, 2009). Assim, a partir da interpretação e da aplicação no cotidiano da prática docente, concebe um espaço sob as reflexões e avaliações realizadas pelo(s) professor(es), sem receitas prontas e/ou conjuntos de regras a serem adotadas (TEIXEIRA, 2009), ressaltando, também, o desenvolvimento de competências pelos profissionais da área para utilizarem, crítica e conscientemente, a metodologia de ensino às práticas docentes.

Assim, o processo de ensino e aprendizagem, baseado na era do pós-método, necessita de profissionais dispostos à motivação e ao aperfeiçoamento, investigando e buscando um processo contínuo sob uma postura investigativa, sempre embasada

em conceitos científicos. Novamente, é importante enfatizar que não há fórmulas acuradas e milagrosas diante das diversidades de impasses e dos contextos de ensino (TEIXEIRA, 2009), entretanto, seguir com o processo de ensino e aprendizagem, optando apenas pela alternativa metodológica, não parece ser o suficiente.

3 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM SOB OS ASPECTOS DIDÁTICOS/PEDAGÓGICOS

Retomando a questão do fenômeno da globalização com a influência estável da língua inglesa, foi favorecida ao Brasil a inserção do idioma Inglês às diversas instituições de ensino no território nacional e, por esse motivo, a designação do ofertório obrigatório de ensino, como uma língua estrangeira, ainda propensa num mundo plural globalizado, componente na matriz curricular. Mesmo sendo de caráter optativo, muitas escolas ainda o privatizam, principalmente na fase dos anos finais no Ensino Fundamental, equivalentes ao período do 6º ao 9º Ano.

Além da influência do idioma perante aos aspectos políticos e econômicos, assim como a inferência das mídias no corpo social, aprender uma segunda língua estrangeira é considerado relevante, tanto no desenvolvimento cognitivo e no crescimento pessoal, quanto no destaque profissional. Ou seja, há a possibilidade dos indivíduos exercerem a cidadania em sua autonomia e a oportunidade de expandirem os horizontes diante das pluralidades regionais e/ou culturais, como direito de todos os indivíduos dentro da sociedade brasileira (BRASIL, 1998).

Um dos aspectos relevantes e consideráveis à oferta da língua estrangeira, especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental, é sobre a importância da aprendizagem do idioma em virtude à faixa etária dos estudantes, entre 11 e 14 anos, por ser considerada como uma fase altamente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento de outra(s) língua(s), independente de qual seja.

Outro fator em apoio às propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) está relacionado à consequência e/ou possibilidade da maioria dos estudantes do ensino público se encontrar em contato com a língua estrangeira pela primeira vez. Além disso, os discentes também são considerados mais aptos e maduros à compreensão dos conceitos das habilidades gramaticais e orais, relacionadas às funções entre a língua nativa (no caso a Língua Portuguesa) e a língua estrangeira (Inglês), minimizando as dificuldades da língua sob a aprendizagem cognitiva, individualmente.

Essas vertentes, apresentadas previamente, foram uma das prioridades que o presente estudo privilegiou ao estabelecimento da faixa etária integrada à fase de investigação do processo de ensino e aprendizagem nos anos finais do Ensino

Fundamental, pois, por conjectura, quando o ensino é efetivado desde o início (de ciclo), de um modo significativo e reluzente, intenciona-se permanecer propenso, posteriormente, desta mesma forma nos demais ciclos.

Cabe ressaltar, como já mencionado, que a realidade do cotidiano escolar público se apresenta diferente. Partindo dos pressupostos dos autores da área da língua inglesa, as escolas ainda sofrem com diversos contratemplos no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira (Inglês) dos estudantes. As adversidades variam da contradição entre a sala de aula e as propostas vigentes pelo sistema brasileiro da educação básica, até as dificuldades de lidar e executar com o ensino da língua por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (CELANI, 2009; CELANI, 2012; LEFFA, 1999; LEFFA, 2008; PAIVA, 2003; PAIVA, 2009).

Ainda para esses autores, os problemas referentes à aprendizagem da língua inglesa estão na execução do ensino, por ser efetuado pela memorização dos conteúdos e focado somente nas habilidades gramaticais, transformando a comunicação na língua estrangeira em um processo com pouca naturalidade e, conseqüentemente, aprofundando a desmotivação no cotidiano dos docentes e discentes. Além disso, essa prática se tornou frequente no ensino regular das instituições públicas, acarretando uma imagem de que a aprendizagem do idioma não é possível, responsabilizando, principalmente, as escolas pelo fracasso de ensino.

É significativo ressaltar que, além desses pressupostos expostos pelos teóricos do campo da língua estrangeira, também se situam outras barreiras, talvez consideradas de forças maiores, impeditivas da autonomia dos professores, presentes nos aspectos das propostas e objetivos do sistema educacional nacional e/ou falta de recursos de múltiplas escolas públicas brasileiras, especificamente do Estado de São Paulo. Entretanto, a autonomia dos profissionais da educação permite que examinem e/ou explorem os seus dilemas, referentes às práticas diárias, conforme as respectivas formações docentes.

Em contrapartida, embora, atualmente, existam mudanças nesse cenário, os autores levantam questões que ainda são mantidas no contexto do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, no ensino público (BRUN; BRUN; MARQUES, 2017).

No entanto, agregando, também, o conhecimento de caráter empirista em razão de experiências neste mesmo contexto, evidencia-se, novamente, a relevância

do conhecimento prévio e/ou empírico às pesquisas do Programa do Mestrado Profissional. Isto porque, a peculiaridade das pesquisas engajadas visa a busca de soluções, no interior de conceitos teóricos, da realidade sobre a prática docente, transformando e/ou validando, dessa maneira, o empirismo em outros conhecimentos (ou conceitos) científicos, a fim de auxiliar nas elucidações de cada realidade no processo de ensino e aprendizagem (ANDRÉ, 2016).

Independente desses impasses, a oferta do idioma (Inglês) encontra-se na matriz curricular em diversas instituições escolares e necessita, desejavelmente, ser executada de forma integral. Sob essas perspectivas, existem diversas indagações vinculadas a maneira de contribuir com a aprendizagem da língua estrangeira, de maneira significativa, nos anos finais do Ensino Fundamental, a fim de estabelecer um processo de ensino e aprendizagem estimulante e aprazível.

Assim, questiona-se: na relação ensino-aprendizagem, quais aspectos pedagógicos, entre didáticos e metodológicos, podem contribuir à aprendizagem da língua inglesa, de maneira significativa, nos anos finais do Ensino Fundamental?

Há uma presunção de que os aspectos pedagógicos, compostos na formação docente tanto na área da didática, quanto na área metodológica da língua inglesa, uma vez embasados em conceitos teóricos, são considerados predispostos à postura investigativa da prática docente. Isto é, hipóteses relacionadas às tentativas de elucidações sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores, no dia a dia, em seus respectivos contextos escolares.

Para tal, a composição de elementos pedagógicos (CELANI, 2012; LEFFA, 2008) são considerados pertinentes à colaboração de um processo de ensino e aprendizagem significativo em condução de resultados positivos. Teoricamente, é possível identificar esses aspectos pedagógicos na didática, na metodologia de ensino, especificamente da língua estrangeira (Inglês) e, também, na colaboração do campo da Psicologia na educação, cuja inter-relação entre esses elementos se faz sublime à prática docente.

A didática contribui na potencialização benéfica no desenvolvimento do indivíduo e, conseqüentemente, no bem-estar de um trabalho autônomo e cooperativo. Para isso, é preciso a articulação e o engajamento entre os elementos pedagógicos e os objetivos de ensino, em conformidade com o conhecimento didático e metodológico propiciados na formação docente (LERNER, 2014).

O campo da psicologia na área da educação se faz relevante pela responsabilidade e pelo cuidado sobre como o processo de ensino e aprendizagem é efetuado e adquirido pelos indivíduos. No contexto do sociointeracionismo, desenvolvido pelo psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky (CELANI, 2012; LEFFA, 2008; VYGOTSKY, 2007), há o zelo com a construção social do conhecimento, relacionando o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem como único, pela mediação e pela interação entre o professor e o(s) grupo(s), conduzidos não somente pelos indivíduos, mas também pelos materiais e pelos objetivos de cada aula selecionados, diariamente.

Sendo assim, o processo de ensino e aprendizagem da prática docente exige, além da composição desses elementos considerados propícios à formação docente, a seleção dos conhecimentos dos profissionais. Posteriormente, a convivência, a manipulação e o enfileiramento de contratempos na realidade do cotidiano escolar sob a peculiaridade dos valores e das perspectivas no interior dos saberes docentes.

Os saberes docentes colaboram com a autonomia dos professores à investigação do processo de ensino e aprendizagem, conduzindo os questionamentos (empíricos) perante as experiências vividas pelos profissionais no contexto escolar, à seleção das informações obtidas pelos mesmos no processo da formação docente, com o auxílio dos conhecimentos pedagógicos, com o intuito de articular todos os saberes (saber experiencial, do conhecimento e pedagógico, respectivamente), sob conceitos teóricos, em busca de resoluções e efetivações da atividade docente, sem preponderar apenas as experiências antecedentes (PIMENTA, 2012; TARDIF, 2012).

Dessa forma, este capítulo tem como finalidade principal identificar quais são os caminhos alternativos, em conformidade com os elementos pedagógicos integrados à formação docente, contribuintes para a relação entre os estudantes, os professores e as propostas decorrentes do planejamento de aula(s) do processo de ensino e aprendizagem nas instituições públicas.

Adiante, procura-se validar de qual forma a organização desses caminhos pode contribuir com os objetivos do presente estudo, sendo o mecanismo principal à composição do produto desta pesquisa. Para mais, o objetivo não é legitimar uma ideia eficiente e/ou fragmentada, mas colaboradora e flexível, conforme a intencionalidade de cada docente.

3.1 A importância e as respectivas contribuições da didática

O campo da didática é extremamente importante na área educacional e na composição da formação dos profissionais, pois fornece saberes (conhecimentos), desde a formação inicial, a fim de compor, desenvolver e facetar a profissionalidade docente. Além disso, minimiza a ênfase “experencial” já vivida/efetivada anteriormente, reproduzida pelos professores na sala de aula. Dessa forma, é na didática que se encontram caminhos e alternativas à elaboração e reelaboração da prática, de acordo com a realidade do cotidiano escolar, por meio das intervenções e interações do(s) professor(es) aos estudantes, uniformemente com os planos de aula relacionados aos conteúdos.

Lerner (2014) apresenta as relevâncias do conhecimento didático e do conhecimento metodológico na formação inicial dos profissionais. Para a autora, a ideia da didática específica nem sempre é tão conhecida e, algumas vezes, não integra a formação inicial por motivos de uma tradição antiga, na qual era razoável integrar os conhecimentos pedagógicos aos saberes de outras disciplinas.

O conhecimento didático é necessário aos professores, na medida em que é produzido pelas didáticas específicas por ensinar algo, e está relacionado com o desenvolvimento das situações de ensino entre a aprendizagem dos conteúdos específicos. Ou seja, está presente na relação entre o “saber” transformado em “conteúdo de ensino”. Além disso, é basicamente o produto de pesquisa, não se tratando apenas de um projeto consistente baseado em teorias, e sim relacionado à Psicologia e aos métodos de “como” esses projetos são e/ou serão desenvolvidos em sala de aula (LERNER, 2014).

Em outras palavras, a didática, por meio do conhecimento didático e metodológico, é necessária aos profissionais da educação, pois a sua principal finalidade é engajar a aprendizagem da prática docente, conduzindo aos professores a aplicação da teoria e dos conceitos adquiridos na formação (inicial/docente), em conformidade com a realidade do cotidiano escolar. Assim, gera-se um processo investigativo e, desejavelmente, os profissionais da área educacional deslocam-se apenas das noções e das ideias de senso comum, articulando e relacionado todo o conhecimento empírico ao científico.

No contexto da língua estrangeira, esse olhar interdisciplinar também é considerado tão importante quanto as outras disciplinas, pois intenciona-se articular a

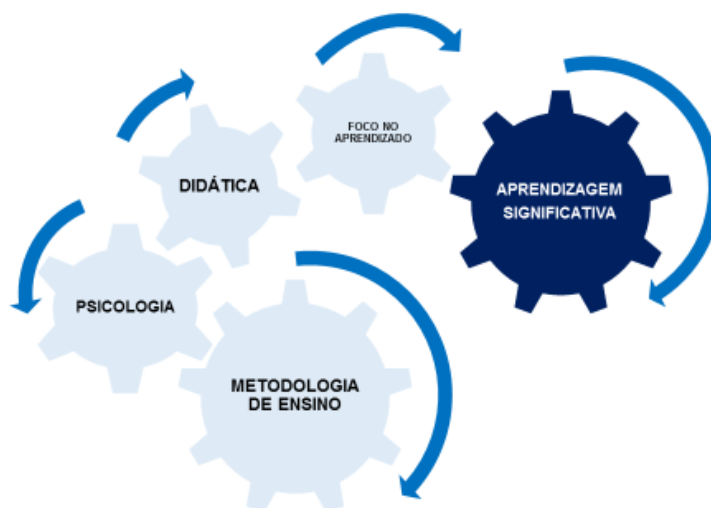
prática aos conhecimentos pedagógicos e teóricos, em conjunto com os saberes específicos no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com o momento (tempo cronológico) que esse processo é sucedido.

Nesse sentido, o presente estudo tem a finalidade de articular os elementos didáticos/pedagógicos e metodológicos e aproximar a teoria e a prática docente, sob caminhos alternativos capazes de contribuir com as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

Desta maneira, encontrou-se como meio de exteriorização da imagem uma engrenagem, figurativa, a fim de expressar os movimentos dos elementos rotativos para o movimento do engenho.

A delimitação da metáfora da engrenagem figurativa foi, justamente, a necessidade dos componentes (peças) para gerar o desenvolvimento e, conseqüentemente, o movimento do motor. Em relação ao contexto educacional, a engrenagem figurativa corrobora com a composição destes elementos habilitados para a contribuição da aprendizagem significativa no cotidiano escolar.

Figura 2. A importância da articulação dos elementos didáticos/pedagógicos e metodológicos no processo significativo das aprendizagens



Fontes: Elaboração da autora baseada nas fontes de Celani (2012); Leffa (2008); Leffa (2012); Lerner (2014); Libâneo (2013); Nóvoa (2007); Richard e Rodgers (2001); Vygotsky (2007).

Atualmente, em consequência do movimento e exigência da adequação no mundo atual, após diversas transformações das concepções pedagógicas (tradicionais, escolanovistas etc.), e de acordo com cada momento histórico ao longo

do tempo, apetece que as práticas de ensino não sejam restringidas apenas por meio da transmissão do conhecimento, e sim que sejam capazes de propiciar uma postura investigativa e/ou reflexiva aos docentes, a fim de identificar as dificuldades constituintes no cotidiano escolar para desenvolver, posteriormente, as respectivas estratégias e objetivos nas aprendizagens dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2013; PAIVA; SILVA, 2016).

Sob esse cenário, os conceitos de Barbosa, Paiva e Silva (2015), Freitas (2015), Libâneo (2013) e Martins, Dias e Silva (2016), apresentam a relevância da didática à prática educativa. No processo de ensino e aprendizagem, a construção do conhecimento é efetivada pelo professor mediador, e a didática, conjuntamente à prática docente, é considerada como “ramo da ciência pedagógica”, cuja finalidade é “ensinar métodos e técnicas” para a elaboração da aprendizagem dos estudantes no processo de ensino.

Segundo Libâneo (2013), a didática se encontra como disciplina no interior da Pedagogia, sendo a ciência da investigação que busca associar a teoria com a prática, na prática social global, e seu maior objetivo é compreender, por meio de um estudo e/ou investigação, o processo de ensino e aprendizagem em si, examinando e aprofundando os objetivos, os meios e as condições à prática docente, em conformidade com os conteúdos selecionados para a sua condução. Uniformemente, sob as apresentações de Barbosa e Freitas (2015, p. 5), “a didática é considerada como a ‘ciência que estuda os saberes necessários à prática docente’”, por cooperar na investigação e exigir uma inter-relação com a teoria e a prática.

A didática encontra-se, neste contexto mais amplo, no interior da educação, por ser composta de outros elementos para a efetivação da aprendizagem no processo do indivíduo, envolvendo além dos professores, os estudantes, na mesma proporção dos conteúdos, e as estratégias de ensino sob os procedimentos de avaliação. Há, também, a colaboração de outras ciências, como a área da Filosofia, História, Sociologia, Psicologia etc., ponderadas para a contribuição da descrição e explanação do processo educativo pela prática social (BARBOSA; PAIVA; SILVA, 2015; FREITAS, 2016; LIBÂNEO, 2013; MARTINS; DIAS; SILVA, 2016).

Isto porque, a educação é composta por uma variação de atividades humanas, integrando as interações familiares, escolares e profissionais às representações sociais, respectivamente, em que a didática está associada como “Teoria de Ensino” (LIBÂNEO, 2013, p. 14) e consiste em auxiliar nas diretrizes, na organização e

incentivos ao processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar. Ou seja, a educação não é apenas efetivada no âmbito escolar, mas é exercida nas interações dos discentes com outro(s) indivíduo(s), no interior de suas respectivas realidades e no contexto escolástico, cujos professores carecem de meios para exercerem as suas práticas e proporcionar o processo de ensino aos seus estudantes.

Assim, a didática, além de assessorar os profissionais da educação cotidianamente em seus propósitos, também considera os diversos contextos presentes, no dia a dia, nas instituições escolares, desde as bagagens culturais e habilidades pessoais dos discentes, até o dinamismo das atividades humanas presentes na inserção das Tecnologias de Informação e consumação, exigindo, dessa forma, as revisões de conceitos e desenvolvendo novas competências, a fim de atender as necessidades de todos os envolvidos no âmbito escolar (BARBOSA; FREITAS, 2015; LIBÂNEO, 2013; MARTINS; DIAS; SILVA, 2016; PAIVA; SILVA, 2015).

Em outras palavras, encontram-se, por meio da didática, os mecanismos à investigação dos fundamentos das condições e da maneira de realizar a instrução de ensino (LIBÂNEO, 2013), convertendo todos os objetivos, desde os sociopolíticos e/ou pedagógicos, em objeto de ensino, quando os métodos e os tópicos dos planos de aula são selecionados para o desenvolvimento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

No âmbito da formação docente, a didática abrange e é mediada por duas dimensões, as quais são definidas por Libâneo (2013) como a formação “teórico-científica” e a formação “teórico-prática”, variando dos conhecimentos, até mesmo de outras áreas, como a Filosofia, a História da Educação etc., à organização da prática pedagógica (docente), sob os conceitos das metodologias de ensino.

Nesta conjuntura, entre a formação e a ideia da articulação dos elementos pedagógicos à organização e a efetivação dos procedimentos didáticos pelos docentes, Pimenta (2012) alega a didática como auxiliar na composição dos saberes docentes, com a finalidade de uma prática pertinente à realidade escolar, sem converter o ofício em um trabalho técnico e minimizando, apenas, a utilização do conhecimento específico, ampliando a postura investigativa, a fim de transformar a realidade escolar e, conseqüentemente, reduzir os problemas do processo de ensino e aprendizagem.

A postura investigativa (ANDRÉ, 2016; LERNER, 2014; PIMENTA, 2012) está associada à observação da própria prática docente, a partir do problema e das análises posteriores, de uma maneira científica, para verificar as possibilidades das perspectivas do ofício que, por sua vez, é fornecido na formação docente (inicial e contínua) e efetivado de acordo com a realidade do contexto escolar relacionado com as reivindicações do mundo.

Uma vez que as adversidades são identificadas pelos profissionais, os saberes pertencentes à formação e profissionalidade docente exigem a realização das devidas articulações entre os elementos pedagógicos/didáticos e metodológicos, em integralidade do olhar investigativo. Por meio dessa inter-relação, os saberes tendem a proporcionar uma construção individual na identidade dos professores, mediante a própria postura e a qualidade de ensino que buscam oferecer (PIMENTA, 2012; TARDIF, 2012).

Para Tardif (2012), os saberes docentes são considerados como saberes plurais, por serem englobados por outros saberes sucedidos durante a formação e a profissionalidade docente, desde o conhecimento e a experiência efetivados na formação inicial e/ou contínua, até o contexto das práticas docentes (CARDOSO; DEL PINO; DORNELES, 2012; CUNHA, 2007; TARDIF, 2012).

Segundo Block e Rausch (2015) e Tardif (2012), os saberes componentes à formação e profissionalidade docente são:

- Saberes da formação profissional: associado aos conhecimentos pedagógicos constituintes nas técnicas e metodologias de ensino.
- Saberes disciplinares: pertencentes às distintas áreas da linguagem e das ciências (humanas, exatas etc.), presentes na sociedade e ofertados nos cursos de formação pelas instituições educacionais.
- Saberes curriculares: referem-se aos objetivos diante das técnicas, dos tópicos e da metodologia, selecionados à apresentação conceitual para os estudantes das universidades.
- Saberes experienciais: relacionados às próprias experiências adquiridas pelos profissionais da educação, em razão de seus convívios no âmbito escolar, sejam nos professores que fizeram parte de suas formações e/ou nas interações que obtiveram com os seus colegas de trabalho, sem caráter temporal, sendo possível reproduzi-los a qualquer momento.

A finalidade dos saberes docentes é de não evidenciar apenas um saber ou outro, composto da pluralidade dos saberes, mas propiciar a articulação para serem capazes de constituir, com a atividade docente, no interior de seus sucessos e/ou fracassos no contexto escolar.

No que concerne à realidade escolar, Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012) e Tardif (2012) declaram que o saber experiencial ainda é destacado pelos docentes, mesmo quando não são restringidos pelas experiências do presente. Quer dizer, pressupõe-se que alguns profissionais carregam ocasiões (experiências) vivenciadas no ambiente escolar, anteriormente, modalizando as situações sucedidas como mero estudante (na formação básica, inicial e/ou contínua) ou até mesmo as circunstâncias realizadas no cotidiano escolar.

Os conceitos dos saberes docentes, sob o ponto de vista de Pimenta (2012), encontram-se, também, na ideologia do saber plural, entretanto, segmentados em “saber pedagógico, saber de conhecimento e saber experiencial”.

Mesmo que ainda se evidenciem os saberes experienciais, reproduzindo as atividades humanas e/ou docentes, e a sua saliência seja considerada como um aspecto desfavorável, Pimenta (2012) apresenta o saber experiencial como um fator relevante à prática docente. Este saber, quando é instruído à investigação da própria prática, sob as respectivas dificuldades ou os pontos positivos conduzidos diariamente, pressupõe tornar os profissionais aptos a tornarem as experiências (boas ou ruins) como um ponto de partida e buscarem os caminhos necessários, por meio dos outros saberes compostos na formação e profissionalidade docente.

Em conformidade com os conceitos didáticos apresentados previamente, o saber pedagógico reforça essa ideia investigativa pois, por meio desse saber, é encontrada a necessidade de reflexão sobre a prática docente, disposta a reelaborá-la ao abrigo das teorias, cientificamente.

Já o saber do conhecimento está vinculado às informações. Isto é, atualmente, o acesso à informação é inteligível e pode ser utilizado com qualquer intenção, seja positiva ou negativamente. Dessa forma, é necessário o reconhecimento e os significados das mesmas para selecionar, categorizar e gerar o conhecimento perante a sua contextualização. Além do que, carece de uma consciência e sabedoria ao uso dessas informações diante da produção de novas concepções e as suas respectivas mudanças.

Finalmente, o saber experiencial vai além do que foi vivido anteriormente, de acordo com as experiências individuais. Mesmo com a imprescindibilidade do desenvolvimento desse saber, é preciso ponderar a sua ênfase. Ou seja, o conhecimento empírico (saber experiencial) é relevante à busca de soluções sobre o cotidiano escolar por meio da postura investigativa, porém não é apetecível a evidência do mesmo, presente nas experiências obtidas pelos profissionais ao longo do tempo de suas formações, para não propiciar da mesma prática dos professores que fizeram parte deste processo de construção.

Figura 3. Os saberes docentes



Fontes: Elaboração da autora baseada nas fontes de Pimenta (2012); Tardif (2012).

Portanto, por meio das combinações desses elementos, considera-se possível obter as ferramentas e o aperfeiçoamento da profissionalidade docente, reduzindo a exaltação de uma prática resumida em técnicas e disponibilizando aos profissionais da área a seleção dos conhecimentos diante de suas decisões.

Igualmente, demonstra promover a juntura pedagógica, em conformidade com as estratégias de cada situação, uma vez que cada grupo(s), aula(s) e/ou contexto(s) é(são) distinto(s), sem a reprodução daquilo que já foi obtido pelo convívio em algum momento do passado; além dos docentes inter-relacionarem, entre a teoria e a prática, os saberes adquiridos na formação docente, também conseguem praticar as suas autonomias de modo a (re)elaborarem e (re)estruturarem a atividade docente,

permitindo a aplicação, a verificação e a legitimação de seus objetivos, métodos etc. (BLOCK; RAUSCH, 2015; CUNHA, 2007; PIMENTA, 2012).

Os docentes, por sua vez, transportam em si ferramentas essenciais à elaboração para o exercício docente, por meio de suas formações, além das experiências vivenciadas no meio externo, sob a compreensão de como ocorre a prática docente no interior do processo de ensino e aprendizagem dos docentes. A maior finalidade se encontra na superação das suas dificuldades, transformando os seus saberes, expressos pelas informações, em saberes de conhecimento, e aplicando as suas intervenções fidedignas entre a relação da teoria e prática.

Após a exposição da importância da didática no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, retomam-se as questões das contribuições das outras áreas à elaboração do(s) plano(s) de aula(s) pelos docentes, pois a inter-relação dos conceitos são cruciais às seleções, em razão de estabelecer os elementos necessários para cada ocasião e contexto escolar, desde as estratégias determinadas aos objetivos das aulas, dia após dia, até o modo que os estudantes demonstram aprender e lidar com o processo de ensino e aprendizagem.

Também, como um dos elementos da engrenagem figurativa do presente estudo, a articulação da Psicologia no campo educacional é indispensável para o desenvolvimento dos indivíduos, por contribuir à compreensão de como o processo é efetuado e associado pelos discentes (LERNER, 2014; LIBÂNEO, 2013).

Contudo, apenas as ciências de referências sob o estudo de campo da linguagem não são suficientes, pois requer uma inter-relação com os conhecimentos didáticos, presentes nas teorias e na passagem dos conteúdos para o outro, e na postura investigativa de como ensinar e lidar com a prática docente (LERNER, 2014).

Segundo Libâneo (2013), a Psicologia da Educação é colaboradora ao processo de ensino e aprendizagem, pois auxilia a compreensão do desenvolvimento dos indivíduos de acordo com as suas fases, assimilações e mecanismos psicológicos de conhecimentos e habilidades. Também corrobora com a percepção do funcionamento da atividade mental, sob a influência do processo de ensino e aprendizagem no desenvolvimento intelectual e, conseqüentemente, à orientação educativa dos discentes.

Tomando como pressuposto de que a aprendizagem da língua estrangeira ocorrerá a partir das relações sociais que o sujeito estabelece com o meio social, presume-se que o conhecimento será desenvolvido conforme haja um

reconhecimento individual dos sentidos coletivos manifestos. Nesse sentido, o conhecimento da língua estrangeira se dá no processo de interação do sujeito com o meio em um processo único, de maneira que a autonomia linguística se estabeleça, paulatinamente, nesse processo (CELANI, 2012; LEFFA, 2008).

Diante dessa ideologia, no contexto escolar, é eminentemente relevante a relação, as influências e as trocas proporcionadas por todos os envolvidos de forma abstrata, assim como o campo físico, presente nos objetos e nos materiais didáticos selecionados em cada intencionalidade no plano de aula, para efetivar o processo de ensino e aprendizagem.

Por meio dessas características, identifica-se o sociointeracionismo, desenvolvido pelo psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky (2007), como princípio de orientação para este estudo. Logo, a hipótese dessa pesquisa ser vinculada aos conceitos do interacionismo está na interação do desenvolvimento humano pelo meio ambiente social que, por sua vez, é construído historicamente. Isto porque o indivíduo se torna um ser histórico, desenvolvido pela sua própria história, não se limitando apenas ao seu desenvolvimento biológico.

Estudos de Lucci (2006) e Neves e Damiani (2006), também embasados na teoria vygotskyana, mostram que a aprendizagem não está apenas relacionada na obtenção de ideias e informações geradas em conhecimento, mas também presente no processo interno ativo e interpessoal dos indivíduos. Ou seja, o ser humano, como um sujeito histórico e produtor de suas relações sociais, exprime de uma concepção semiológica (NEVES; DAMIANI, 2006), na qual está vinculado aos signos como produtor e organizador dos processos psicológicos, ocasionando, nesse indivíduo, uma mudança dos fatores biológicos aos sócio-históricos.

Como tais características, para a execução do desenvolvimento dos indivíduos, são presentes e, conseqüentemente, indispensáveis, as relações e as intervenções entre os sujeitos. Essas relações são proporcionadas pelos instrumentos e são denominadas como “instrumentos físicos” e “instrumentos abstratos” (VYGOTSKY, 2007), variando desde os objetos integrantes na vida do ser humano até as representações (crenças, valores etc.) incorporadas nas relações entre os indivíduos, colaborando com o desenvolvimento e o crescimento humano.

Para tal, segundo a teoria Vygotskyana (2007), é necessária a composição de três elementos contribuintes no desenvolvimento intrapessoal, sendo: 1) as funções psicológicas-biológicas presentes nas atividades cerebrais; 2) as relações históricas

do funcionamento psicológico, entre o indivíduo e o meio externo; 3) a relação entre o indivíduo e o mundo mediada pelos signos, vinculados ao sistema de símbolos e a linguagem, presente na fala, na leitura e na escrita, cooperando com a compreensão do mundo e a ampliação da capacidade pessoal (LUCCI, 2006; SÃO PAULO, 2011; VYGOSTSKY, 2007).

No contexto educacional, para o desenvolvimento da aprendizagem dos seres humanos, Vygotsky (2007) afirma que não há resolução ou formulação sem a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo. A aprendizagem não é o acúmulo de informações e habilidades construídas em conhecimento, posteriormente, mas uma postura intelectual que se transfere numa corrente tarefa, constituindo outras tarefas (ampliação), independente dos elementos e da maturação envolvidos.

Com isso, por meio das interações concebidas por todos os indivíduos no processo de ensino e aprendizagem, estabelecem-se as relações. Nesse encadeamento, identificam-se as Zonas de Desenvolvimento Proximal, acarretadas pela aproximação e pela interação entre os sujeitos com o meio, articulando, assim, da Zona de Desenvolvimento Real à Zona de Desenvolvimento Potencial, respectivamente (NEVES, DAMIANI, 2006; VYGOSTSKY, 2007).

A Zona de Desenvolvimento Real está associada ao que o indivíduo consegue realizar por si, enquanto a Zona de Desenvolvimento Proximal está nos elementos que precisam ser amadurecidos no desenvolvimento social e cognitivo (VYGOTSKY, 2007). Sob essa perspectiva, a aprendizagem é diferente da aprendizagem escolar, onde se inicia o conhecimento científico, já que os indivíduos também adquirem conhecimento fora da escola.

Além disso, a interação e o convívio com o(s) outro(s), na construção do conhecimento, pode conduzir a aprendizagem, sendo perceptível na troca de experiências entre todos os envolvidos perante as distintas faixas etárias.

Por meio dessa interação, entre a Zona de Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Proximal, é possível identificar a aprendizagem já concretizada ao conhecimento em formação, associando as ações realizadas com o auxílio do “outrem” no presente, ao que, possível e desejavelmente, fará sozinho no futuro (SÃO PAULO, 2011; VYGOSTKY, 2007).

Supostamente, a composição da mediação entre o(s) estudantes(s) e o(s) professor(es), e da coadjuvação dos meios, denominados pelas trocas de experiência, de conhecimento da atuação dos seres humanos e de todo o material

selecionado/trabalhado em sala de aula, são fatores concomitantes do campo da Psicologia. Cooperam nas relações do(s) grupo(s) no ambiente escolar, independentemente da área curricular constituída, estabelecendo um processo de ensino e aprendizagem cooperativo, por meio das relações constituídas.

Por fim, a teoria Vygotskyana, no contexto da sala de aula, relacionada ao processo de ensino e aprendizagem do idioma Inglês, demonstra estar de acordo com as propostas desta pesquisa, por auxiliar o emprego da língua estrangeira no corpo social dos estudantes, seja na intenção da comunicação no exercício pessoal e/ou profissional, usufruindo todo o conhecimento adquirido em suas respectivas construções sociais.

Como alternativa, também se encontram os benefícios coadjuvantes às Teorias das Situações Didáticas e Adidáticas propostas por Brousseau (2008), que serão explanadas, posteriormente. Vale salientar que o encadeamento das interações proporcionadas no processo único pelas Zonas de Desenvolvimento e do conhecimento prévio (externo) já trazidos pelos estudantes, contribuem para a aprendizagem dos discentes de uma forma coletiva, uma vez que são presentes em suas atividades humanas fora do âmbito escolar.

3.2 O desenho do produto

Ainda, sob o questionamento: na relação ensino-aprendizagem, quais aspectos pedagógicos, entre didáticos e metodológicos, podem contribuir à aprendizagem da língua inglesa, de maneira significativa, nos anos finais do Ensino Fundamental?, o presente estudo buscou encontrar os elementos cruciais à composição da efetivação do processo de ensino e aprendizagem, buscando encontrar uma resposta e, conseqüentemente, um meio alternativo à indagação da situação-problema desta pesquisa. Nesse sentido, por meio de hipóteses, foram identificadas algumas contribuições perante os conceitos didáticos/pedagógicos e metodológicos ao ensino da língua estrangeira (Inglês) para os estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental.

Corroborando com isso, a articulação destes elementos pedagógicos, apresentados previamente, é considerada essencial à execução do processo de ensino, juntamente aos objetivos da pesquisa, nas quais os estudantes obtenham uma oferta de ensino significativa, aprazível e, também, adquiram as mesmas

oportunidades sobre a oferta da língua inglesa, independentemente de suas dificuldades e dos impasses presentes no cotidiano escolar, reforçando, mais uma vez, o foco da aprendizagem do discente (NÓVOA, 2007) no processo de ensino e aprendizagem.

Todavia, selecionar, organizar e aplicar estes elementos não demonstra ser uma tarefa tão simples e, sob este cenário de preocupação, a pesquisa também se atentou a relacionar a teoria com a prática e acessibilidade de criar, estabelecer e facetar a prática do ensino da língua estrangeira, de acordo com a decisão, os objetivos de cada realidade no ambiente escolar e a formação docente.

Partindo dos pressupostos sobre as adversidades que o ensino da língua inglesa enfrenta ao longo do tempo nas instituições públicas, pretende-se, também, apresentar alternativas viabilizadas à organização dos elementos pedagógicos obtidos no decorrer da formação docente e, subseqüentemente, a aplicação à prática cotidiana.

A princípio, o propósito é de colaborar, tanto no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira (Inglês), quanto no incentivo dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental.

Os docentes, por sua vez, além de adquirirem os conhecimentos no decorrer de suas formações acadêmicas (inicial e contínua), também os obtêm por intermédio de suas experiências. Entretanto, é interessante que esses conhecimentos, estruturados pelas informações, sejam selecionados de acordo com a intencionalidade e necessidade sobre o cotidiano escolar, ocasionando a aproximação das teorias às práticas do processo de ensino e aprendizagem.

Diante dos objetivos, identificou-se a proposição de um estudo baseado na teoria da Engenharia Didática, proposta por Guy Brousseau (2008), por demonstrar ser significativa e favorável no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, requerendo uma análise minuciosa dos elementos pedagógicos diante dos impasses da prática docente.

3.3 As características das Situações Didáticas e as possíveis contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa

Tendo em consideração os elementos explanados previamente, o estudo encontrou alguns fundamentos contribuintes à elaboração do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

A Teoria das Situações Didáticas, desenvolvida pelo francês Guy Brousseau (2008) na década de 70, tiveram como objetivo formular a apresentação dos conteúdos pelos próprios estudantes e fornecer a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, contemplando não somente as teorias e os conceitos pedagógicos, mas também os aspectos metodológicos do processo de ensino (BROUSSEAU, 2008; FREITAS, 2010).

Perante a ideologia do aprender a aprender, os conceitos de Brousseau (2008) intencionam assessorar a atividade docente, buscando aproximar o trabalho dos discentes ao modo de como o saber científico é produzido e, automaticamente, valorizando as autonomias dos estudantes, diante da situação-problema concedida em uma das etapas das situações didáticas.

A Teoria das Situações Didáticas é representada pelo cotidiano do processo do ensino na sala de aula, integrando os estudantes, os professores e a aprendizagem, desde a geração das informações presente nos conceitos das disciplinas, até a produção dos conhecimentos, exigindo o máximo do envolvimento de todos os sujeitos participantes.

Com o intuito de compreender as situações e as interações entre discentes e professores, o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula é considerado indispensável e colaborativo com o objeto de ensino sob os mecanismos selecionados para a sua efetivação.

Silva, Ferreira e Tozetti (2015) apresentam que a abordagem das Teorias das Situações Didáticas tem a finalidade de fornecer um processo de ensino e aprendizagem reflexivo, relacionando-o com os conteúdos e os métodos de ensino, abrangendo a didática no campo da postura investigativa, uma vez que Brousseau (2008) apresenta o processo de ensino projetado pelas relações entre o sistema (educacional) e os estudantes para com o conhecimento (aprendizagem).

O principal objetivo é propiciar essa interação em cada situação (situação-problema, módulos e/ou aulas), cujas dificuldades e impasses do processo de ensino

e aprendizagem são relevantes. Isto porque, permite a elaboração e reelaboração de cada etapa, proporcionando a criação de novas situações capazes de atender qualquer necessidade, conforme os objetivos das aulas e grupos (BROUSSEAU, 2008; FREITAS, 2010; POMMER, 2008; SILVA; FERREIRA; TOZETTI, 2015; TEIXEIRA; PASSOS, 2013).

O envolvimento dos sujeitos (professores e estudantes) é indispensável e relevante, por valorizar a movimentação sob a construção do conhecimento dos discentes. Por outro lado, estima o trabalho docente por buscar as condições apropriadas à execução do processo de ensino e aprendizagem, de acordo com as necessidades e as características peculiares do(s) grupo(s) na realidade escolar.

Nesse contexto, o envolvimento no processo de ensino e aprendizagem está relacionado aos conteúdos explorados na sala de aula, por meio das relações estabelecidas entre os docentes e os discentes.

Conforme mostra a Figura 4, a seguir, as situações didáticas ocorrem pelo envolvimento de todos os sujeitos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, e a organização do meio pelos professores em direção às ações, perante a articulação de todos os elementos pedagógicos, didáticos e metodológicos utilizados às práticas docentes, realizando o procedimento em conjunto (BROUSSEAU, 2008; FREITAS, 2010).

Figura 4. O envolvimento dos sujeitos nas situações didáticas



Fontes: Elaboração da autora baseada nas fontes de Brousseau (2008); Freitas (2010).

À sucessão das situações didáticas, é necessária a composição de elementos contribuintes no seguimento das ações. Segundo Freitas (2010) e Brousseau (2008), os elementos estão presentes nas situações didáticas e adidáticas, por meio da resolução de problemas, assim como o contrato e a transposição didática que integram, vigorosamente, o processo dessas situações, conduzindo a transformação e evolução do ensino até a situação final.

As situações didáticas representam o momento estabelecido pelas relações dos estudantes com o meio (processo), pois o conhecimento destes é constituído pelo envolvimento dos mesmos sob o processo e, para tal, demanda uma influência de como os conteúdos, os tópicos pertencentes ao plano de ensino e/ou aula, são estruturados didaticamente, no dia a dia (FREITAS, 2010).

Em outras palavras, as situações didáticas envolvem todos os objetivos, intenções e ferramentas que serão manipuladas, pelos docentes, para efetuar o processo de cada atividade no decorrer das aulas, a fim de articular e induzir as informações e levá-las à construção do conhecimento dos estudantes.

Dessa maneira, é considerável a questão da resolução dos problemas no processo de ensino e aprendizagem, sendo uma das principais características das situações didáticas. Segundo as concepções de Freitas (2010), a devolução dos estudantes ao solucionar os obstáculos em um desafio é altamente importante e significativa ao processo.

A devolução, aqui, tem o significado de transferência de responsabilidade, uma atividade na qual o professor, além de comunicar o enunciado, procura agir de tal forma que o aluno aceite o desafio de resolvê-lo, como se o problema, ou seja, se ele aceita participar desse desafio intelectual e se consegue sucesso nesse seu empreendimento, então, inicia-se o processo da aprendizagem (FREITAS, 2010, p. 83).

A resolução de problemas é essencial na autonomia dos estudantes, evitando que a ênfase do ensino no processo seja baseada apenas na apresentação, ou até mesmo na transmissão das informações e dos conteúdos pelos docentes. Além disso, contribui na minimização da formação de estudantes passivos, beneficiando um processo de ensino e aprendizagem, no qual os aprendizes sejam os próprios autores da construção de seus conhecimentos, diante do desejo de resolver o desafio intrínseco por questão de necessidade (e motivação), e não apenas porque lhe é submetido.

Esta fase é definida como situação-problema (BROUSSEAU, 2008), fornecendo para os estudantes a possibilidade de ocasionar um processo de ensino e aprendizagem real, e hipoteticamente, mais significativo.

Segundo Teixeira e Passos (2013, p. 160):

A posse da realidade permite colocar o conhecimento em ação num determinado contexto, o que ocasiona a construção do saber, pois não basta aprender a verdade da realidade, o conhecimento. É necessário construir a realidade de verdade, o saber em que os sujeitos, sob o objeto de estudo, usufruem e constroem o conhecimento de uma forma autônoma.

Os conceitos de Pommer (2008) apresentam o impacto acarretado nas situações didáticas aos estudantes. Para o autor, é proporcionada, neste momento, a transformação do discente em pesquisador, pois são estimados como sujeitos que formulam e testam hipóteses, construindo e reconstruindo conceitos para institucionalizar os resultados, constatados posteriormente. Já os professores, são os responsáveis por criarem as devidas situações favoráveis, em conformidade com as necessidades e propósitos em suas práticas docentes.

Neste percurso, da resolução de um determinado problema, os estudantes são eminentemente os principais sujeitos com uma desejável atuação nesse momento de solucionar uma situação, porque nessa ocasião, é ocasionado o surgimento de outra característica primordial na situação didática, denominada “situação adidática”.

Uma situação adidática caracteriza-se, essencialmente, pelo fato de representar determinados momentos do processo de aprendizagem, nos quais o aluno trabalha de maneira independente, não sofrendo nenhum tipo de controle direto do professor, relativamente ao conteúdo matemático em jogo, sobre esse papel do professor na transferência ao aluno da responsabilidade pela busca da solução do problema (FREITAS, 2010, p. 84).

Encontra-se na situação adidática a autonomia dos estudantes, sem algum tipo de intervenção dos professores, proporcionando a aprendizagem do conhecimento dos aprendizes sob a devolutiva dos mesmos, à situação (meio). Isto é, enquanto os aprendizes buscam solucionar um problema sem a colaboração e a interação dos docentes, os professores observam e constroem as condições favoráveis à continuidade do processo, implicitamente.

Ainda, este momento é definido como a situação adidática do processo das situações didáticas, em razão de ser o momento que os estudantes se encontram a sós, sem a intervenção do professor. Nesta etapa, as ações são classificadas em implícitas, por não proporcionarem a consciência do estudante sobre o objeto de

estudo e sim a averiguação de todo o conhecimento prévio que os discentes trazem consigo. Também, neste momento, são evidenciados os conceitos da Psicologia da Educação, mostrando o modo de agir dos estudantes com o conhecimento (BROUSSEAU, 2008; FREITAS, 2010; POMMER, 2008; SILVA; FERREIRA; TOZETTI, 2015).

Freitas (2010) enfatiza a consideração da situação adidática como a fase mais importante do processo, por apresentar a estruturação do conhecimento por meio dos intelectos dos estudantes, sempre evidenciando a atuação dos sujeitos, afastando a necessidade da memorização de técnicas utilizadas, muitas vezes, em uma aprendizagem formal.

Aos professores, a fase adidática proporciona a identificação, a análise e a valorização de todo o conhecimento prévio produzido neste momento para que, posteriormente, seja maximizado na resolução do mesmo problema e comparado com a evolução da aprendizagem dos discentes.

Assim, uma vez que os professores consigam analisar (e valorizar) os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes, e por outro lado, também conheçam o perfil e as dificuldades do(s) grupo(s), é o momento de colocarem em prática as suas tomadas de decisões no interior de suas pretensões e de seus objetivos nas situações didáticas, explicitamente.

No interior da situação adidática, encontram-se as seguintes fases para a sua efetivação (BROUSSEAU, 2008; FREITAS, 2010; POMMER, 2008; SILVA; FERREIRA; TOZETTI, 2015):

- Situação de ação: está relacionada ao momento da tomada de decisão e observação dos estudantes sob o resultado constituído por eles, auxiliando para o desenvolvimento de novas estratégias, quando necessárias, e a sua finalidade é a resolução da situação-problema. Encontra-se pela situação de ação por um determinado contexto, em busca da solução do problema designado pelos professores, cujo principal objetivo é a procura de caminhos, a fim de solucionar o problema de um modo experimental, sem a conscientização de dados teóricos que justifiquem e/ou comprovem as respostas obtidas.

- Situação de formulação: refere-se a comunicação dos próprios estudantes em relação as estratégias utilizadas para os outros componentes do(s) grupo(s). Situa-se o aprofundamento da reflexão dos estudantes ao avanço da resolução do

problema, sob as justificativas de como conseguiram atingir as suas respectivas conclusões.

- Situação de validação: está relacionada à construção de teorias para os estudantes convencerem o(s) outro(s) colega(s), precisando comprovar a situação/teoria, sem optar pelo jeito impolido. Nesta etapa, utiliza-se a estratégia da comprovação em relação à construção do processo, cujo conhecimento passa a ser compartilhado com os outros.

Posteriormente a esta fase, alguns dados são fornecidos pelos discentes, a fim da elaboração das situações didáticas, envolvendo as situações implícitas que são demonstradas pelos objetivos dos professores, no interior das estratégias didáticas/pedagógicas e metodológicas, à execução do ensino. Além disso, coopera com os meios dos procedimentos de acordo com as necessidades e o contexto escolar entre todos os envolvidos no processo. Dessa forma, ambas situações complementam umas às outras, sem alterá-las e/ou prejudicá-las, situando a fase da institucionalização.

Enquanto os professores não intervêm nas etapas anteriores, por meio da etapa da institucionalização, é retomado o posicionamento da mediação, selecionando os conhecimentos relevantes e/ou positivos para o prosseguimento do processo de ensino e aprendizagem, desconsiderando os elementos (conhecimento) que não serão integrados às etapas, futuramente. Nesta fase, também ocorre a aprendizagem do saber pelos estudantes (BROUSSEAU, 2008; POMMER, 2008; SILVA; FERREIRA; TOZETTI, 2015).

Após a fase do processo situado pela situação didática, é desejável a realização da fase da institucionalização do saber (FREITAS, 2010), com a finalidade de formalizar o aprimoramento do processo e finalizá-lo, em conformidade com os objetivos da aula, por meio da atuação dos estudantes e do controle dos docentes e, para a continuidade do procedimento em si, considera-se relevante o entrelaçamento entre todas as categorias das situações, sem a possibilidade de causar algum desvínculo entre elas. Em suma, com as duas fases, adidáticas e didáticas.

No interior das situações didáticas, também há a composição de outros elementos primordiais à efetivação do processo de ensino, sendo o contrato didático e a transposição didática considerados elementos colaboradores com a aprendizagem.

Toda situação didática é regida por um determinado tipo de contrato didático, ou seja, um conjunto de obrigações implícitas e explícitas relativas a um saber interposto entre o professor e os alunos. Por meio da análise das situações didáticas é possível investigar a problemática da aprendizagem matemática e desvelar aspectos que ocorrem durante a resolução de problemas e a elaboração de conceitos pelos alunos (FREITAS, 2010, p. 81).

Por meio das situações didáticas, compostas pelas tipologias das situações (adidáticas e didáticas), são estabelecidas as relações, sejam explícitas e/ou implícitas, sob a tríade proporcionada pelas interações entre os estudantes, os professores e o objeto de estudo, em conformidade com os objetivos das aulas no contexto escolar.

Para efetivar esse processo das relações, é necessária a articulação de regras e a distinção destas relações de todos os envolvidos que, por sua vez, é denominado em um contrato didático (BELTRÃO; SOUZA; SILVA, 2010).

O contrato didático foi proposto por Guy Brousseau, no início da década de 1980, e buscou preceituar o conjunto das relações entre as expectativas dos professores sob a aprendizagem dos estudantes, e vice-versa, ambos interpostos pelo saber. Também está relacionado não apenas às regras estabelecidas entre o(s) docente(s) e discente(s) no interior de um contrato de normas a ser cumprido em sala de aula, mas também nas relações concebidas no decorrer do convívio e da prática docente, por meio da interação entre todos os envolvidos (indivíduos), juntamente à aprendizagem (saber) no processo de ensino e aprendizagem (BELTRÃO; SOUZA; SILVA, 2010; BROUSSEAU, 2008; PESSOA, 2004; SILVA, 2010).

Devemos notar que o contrato didático depende da estratégia de ensino adotada, adaptando-se aos diversos contextos, tais como: as escolhas pedagógicas, o tipo de trabalho solicitado aos alunos, os objetivos do curso, as condições de avaliação etc. Se a relação didática desenvolve-se num ambiente em que o professor dá aulas expositivas, em que predominam as definições, os exemplos e as listas de exercícios para os alunos resolverem, aí o conjunto de regras, explícitas ou implícitas que regem o gerenciamento da atividade será muito diferente daquele que direciona uma prática pedagógica, em que os alunos trabalham realizando atividades propostas, e no final, o professor, em uma sessão coletiva, procura institucionalizar o conceito trabalhado e propõe exercícios de fixação e/ou verificação do aprendido (SILVA, 2010, p. 51).

Isto é, essas relações constituídas pelo contrato didático estão vinculadas pelas expectativas do(s) professor(es) e grupo(s) diante de suas próprias ações, seja por meio das propostas pedagógicas ou pela conduta de seus comportamentos em determinadas situações. Neste caso, para a efetivação de um contrato didático, submetem-se algumas estratégias de acordo com cada contexto e intencionalidade

sob a prática docente. Dessa forma, é concedido às relações a interação didática, com a finalidade de executar e efetivar o saber (conhecimento).

Em outras palavras, o contrato didático está relacionado às responsabilidades de cada integrante (professor e estudantes) no processo de ensino e aprendizagem (saber). As responsabilidades variam das regras estabelecidas, verbalmente, às interações e orientações concedidas no contexto escolar, por meio das interações entre as estratégias dos conteúdos do(s) plano(s) de aula(s) aos envolvidos no processo.

Já a transposição didática é considerada como a transfiguração do saber sábio, produzido pelas descobertas dos cientistas, vinculando ao saber ensinar, nos materiais didáticos escolares, até o saber ensinado, de acordo com a vivência e produção do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, envolvendo o objeto de estudo, os professores e os estudantes. Tem como finalidade analisar o progresso no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com um determinado objeto de estudo, no interior de diversas situações que possam influenciar e/ou condicionar a ampliação ou redução no decorrer do desenvolvimento dos estudantes deste processo (PAIS, 2010; POLIDORO; STIGAR, 2010).

Segundo Almouloud (2011) e Polidoro e Stigar (2010), o conceito da teoria da transposição didática foi introduzido por Michel Verret, em 1970, sob o interesse da ação humana, buscando conduzir o saber (conhecimento) em algo ensinado e/ou aprendido, fornecendo o acesso para os indivíduos. Por outro lado, considerando também a faixa etária e a bagagem, associada ao conhecimento prévio, trazida por eles.

O conceito de Verret foi teorizado após a teoria de Yves Chevallard, apresentando a relação da transposição didática como um conjunto de transformações do saber científico, ao saber ensinado (ALMOULOU, 2011; PAIS, 2010; POLIDORO; STIGAR, 2010). Isto é, as mudanças ocorridas desde as teorias que constroem um determinado saber (conhecimento) no interior de um tópico, às estratégias elegidas para propiciar esse saber aos estudantes no cotidiano escolar.

Sob o contexto cognitivo, a transposição didática está associada à evolução de um conhecimento gerado por um saber (científico); à construção e a relação de um determinado conhecimento e um determinado contexto, por meio de um saber vernáculo e integrado às informações descontextualizadas, diante de uma realidade científica (PAIS, 2010). Ou seja, a transposição didática busca promover a capacidade

dos indivíduos transformarem as informações do saber científico em seu próprio conhecimento, na mesma proporção de poder ampliá-los e/ou diminuí-los.

No contexto das situações didáticas, a transposição didática tem a finalidade de expandir e/ou maximizar o conhecimento (saber), conforme as necessidades dos grupos e dos professores, na mesma proporção que pode ser reduzida, contrariando os objetivos da produção do saber para os estudantes.

Além disso, intenciona-se comparar, no processo das situações didáticas, o conhecimento produzido da situação inicial (resolução do problema) à situação final, para identificar o impacto sob a evolução do conhecimento da língua, diante dos conhecimentos prévios dos estudantes e as estratégias selecionadas do saber ensinado no processo de ensino e aprendizagem.

Para tal, na teoria de Brousseau (2008), considerando a finalidade da transposição didática às situações didáticas (PAIS, 2010), o maior objetivo está na comparação e, simultaneamente, na expansão da construção do conhecimento efetivado pelos indivíduos entre as situações inicial e final da sequência didática.

No contexto escolar, o conhecimento é transformado desde a primeira instância até o acesso dos grupos no contexto escolar. Os tópicos relacionados ao saber ensinar têm a origem pelas propostas e os objetivos escolares, orientados pelo sistema educacional, por meio dos currículos. Depois, são estruturados nos materiais escolares (como os livros didáticos), com o propósito de assessorar o ensino no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, em conformidade com o nível, a realidade e as raízes sociais dos grupos, sejam das heranças culturais, da formação pessoal e/ou profissional e dos objetivos econômicos para o exercício dos indivíduos.

Dessa maneira, o saber (informações) está presente na situação inicial, perante ao problema de validação, enquanto o conhecimento está associado ao aspecto experimental, por exigir o contato direto e pessoal, efetivado, posteriormente, à situação final proporcionada pelo mesmo problema inicial.

Esse saber é considerado como científico e precisa ser transformado, ao longo do percurso, para chegar à prática de ensino, em conformidade com cada objetivo composto(s) no(s) plano(s) de aula(s), sob o estilo adaptado à realidade dos estudantes.

Quanto às transformações, proporcionam à transposição didática três tipos de saberes, que buscam conduzir o saber científico ao saber ensino, até o saber ensinado (PAIS, 2010).

O saber científico é desenvolvido tanto nas universidades como nos institutos de pesquisas, embasados por uma cultura científica e, também, sob os interesses políticos, econômicos, tecnológicos etc., proporcionando aos indivíduos a criticidade no ambiente escolar.

A efetivação desse saber científico, considerado desvinculado com a realidade escolar, é auxiliada pelo saber ensinar, pois a ligação entre o saber e a didática ocasiona a mudança da ciência em uma linguagem apropriada aos discentes.

Por fim, o saber ensinado é o resultado autêntico proporcionado pelo objeto de estudo, não necessariamente refletido ao saber científico, quando selecionado nos conteúdos programáticos e/ou nos planos de aula.

É válido ressaltar que, as transformações dos saberes, entre saber sábio e/ou científico, saber ensinar e saber ensinado, não estão associadas apenas em uma mudança de posição, mas sim o que tornará o outro diante do saber (conhecimento) que se quer ensinar (POLIDORO; STIGAR, 2010).

No ensino da língua estrangeira nos anos finais do Ensino Fundamental, pretende-se fornecer os saberes (sábios/científicos) no interior das propostas curriculares da língua inglesa (saber ensinar) à faixa etária dos estudantes, para que possam obter as mesmas oportunidades, independentemente das suas dificuldades, limitações e/ou impasses do cotidiano escolar, remetendo-se à ideologia de Nóvoa (2007), sobre a oferta justa do conhecimento, uma vez que o foco do ensino seja elaborado pela aprendizagem.

Sendo assim, como produto da presente pesquisa, foi encontrada nos conceitos das situações didáticas (BROUSSEAU, 2008), a possibilidade dos caminhos alternativos para a aprendizagem significativa da língua inglesa para os estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental.

Em conformidade com a Figura 5, pretende-se envolver o campo da Psicologia à compreensão e ao auxílio do desenvolvimento do idioma para os discentes, nos planos de aulas elaborados pelos docentes, sob os elementos pedagógicos/didáticos e metodológicos constituintes em seus saberes docentes, a fim de estabelecer as relações com o objeto de estudo, relevantes à esquematização das situações didáticas. Além disso, espera-se promover a aproximação da teoria à prática docente, minimizando os obstáculos do processo de ensino e aprendizagem, buscando ampliar o conhecimento e/ou interesse da língua inglesa dos estudantes.

Figura 5. As situações didáticas sob a engrenagem figurativa como produto



Fontes: Elaboração da autora baseada nas fontes de Brousseau (2008); Celani (2012); Freitas (2010); Leffa (2008); Leffa (2012); Lerner (2014); Libâneo (2013); Nóvoa (2007); Pais (2010); Richards; Rodgers (2001); Silva (2010); Vygotsky (2007).

Dessa forma, pretende-se, por meio deste estudo, conceber a articulação da engrenagem figurativa no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental, englobando tanto as características constituídas nas situações didáticas (BROUSSEAU, 2008; FERREIRA; TOZETTI, 2015; FREITAS, 2010; POMMER, 2008; SILVA; TEIXEIRA; PASSOS, 2013), quanto os outros elementos pedagógicos/didáticos e metodológicos para cada etapa das situações.

4 A TRAJETÓRIA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NAS INTERAÇÕES DE APRENDIZAGENS

Este capítulo aborda as características empíricas que conduzem à elaboração desta pesquisa. A princípio, apresenta os conceitos relacionados aos procedimentos metodológicos de pesquisa no interior da descrição de suas etapas, além da designação de todos os sujeitos envolvidos, sob a intervenção dos instrumentos utilizados e que contribuem para a elaboração desse processo. Por fim, expõe as análises de dados para a consecução do fechamento e a geração do resultado final do produto, elaborado diante das informações.

As características do presente estudo estão associadas às etapas da metodologia de pesquisa. Segundo Minayo (2010), a metodologia inclui o método como a teoria de abordagem, as técnicas como a operacionalização dos instrumentos e a originalidade do pesquisador. Isto é, os caminhos, a organização dos procedimentos e a designação dos mecanismos e os seus respectivos instrumentos para a execução de um estudo, contribuindo por meio dos conceitos metodológicos, a articulação da teoria à realidade e conduzindo-o do conhecimento empírico ao conhecimento científico (FREITAS, 2013; GERHARDT; SILVEIRA, 2009; PRODANOV; SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

Este estudo, no interior da sua peculiaridade e objetivos, tem como características: a) uma natureza aplicada, em busca de novos conceitos; b) uma abordagem qualitativa, cujo principal objetivo é o aprofundamento das análises dos dados; c) objetivos exploratórios, devido ao âmago da investigação; d) estudo de campo, sob a metodologia de pesquisa embasada pelos conceitos da Engenharia Didática (CRESWELL, 2007; FREITAS, 2013; MINAYO, 2010; PRODANOV; SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

A coleta de dados foi efetivada em três etapas, sendo:

- Primeira etapa – entrevistas *a priori*: o propósito foi buscar, por meio de duas entrevistas, as opiniões e as respectivas tendências dos estudantes em relação ao processo de ensino da língua inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Esta etapa contribui, também, com a elaboração dos exercícios integrados à sequência didática, posteriormente, em conformidade com as dificuldades e os desejos dos estudantes.

- Segunda etapa – aplicação da sequência didática: foi aplicada, em seis módulos, incluindo a situação inicial e final, a sequência didática sob a execução de diversas atividades, buscando promover transformações positivas no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa dos estudantes, como principal produto do presente estudo.
- Terceira etapa – entrevista *a posteriori*: a finalidade foi validar qual foi o impacto ocasionado pela proposta do produto.

Deste modo, as características apresentadas, previamente, foram definidas para a presente pesquisa por demonstrarem a flexibilidade e a viabilidade da reformulação das etapas do processo de campo, quando necessárias, incluindo desde a convivência com o grupo até as possíveis intervenções dos roteiros de observações e/ou entrevistas, a fim de efetivar as análises *a posteriori*, de acordo com o contexto do grupo, diariamente.

4.1 Metodologia

Como metodologia de pesquisa, os conceitos da Engenharia Didática demonstraram-se válidos, por serem considerados como uma metodologia de pesquisa que contribui para a atividade docente. A Engenharia Didática foi desenvolvida no início dos anos 80, tendo por referência a Teoria das Situações Didáticas, proposta por Guy Brousseau, e a Teoria da Transposição Didática, de Yves Chevallard (ARTIGUE, 1998; DE SOUZA, 2013; GUIMARÃES; BARLETTE; GUADAGNINI, 2015; POMMER, 2008).

Visa investigar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, assim como as práticas de ensino efetivadas pelos docentes, no cotidiano escolar. Isto porque a Engenharia Didática tem a principal finalidade de contribuir, conceber e analisar as situações didáticas por meio da prática de ensino e, simultaneamente, da prática de pesquisa, proporcionando uma (auto)postura investigativa docente, em conformidade com a pesquisa experimental, integradas às intenções didáticas diárias no contexto escolar.

Para tanto, demanda ser efetuada mediante as situações didáticas, exigindo uma postura profissional investigativa e auxiliando os professores a lidarem com os impasses do processo de ensino e aprendizagem, de acordo com as dificuldades dos estudantes no interior da sala de aula.

Nesse sentido, a primordial característica está na atuação dos discentes como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, considerando a resolução de problemas como a valorização dos conhecimentos já existentes nos indivíduos, na situação inicial.

Consecutivamente, por meio dos módulos no processo das atividades, intenciona-se a expansão dos conhecimentos prévios dos estudantes à situação final das situações didáticas. Vale ressaltar que, ambas situações, inicial e final, são representadas pela mesma situação-problema para, futuramente, serem comparadas às devidas evoluções e/ou dificuldades, no interior das situações didáticas e adidáticas contribuídas pelo contrato didático, nas relações entre todos os envolvidos no processo de ensino (ALMOULOU; APARÍCIO; ANDRADE, 2014; ARTIGUE, 1998; BARLETTE; GUADAGNINI, 2015; BROUSSEAU, 2008; DE QUEIROZ; COUTINHO, 2008; DE SOUZA, 2013; FREITAS, 2010; GUIMARÃES; POMMER, 2008; PANTOJA; SILVA, 2013).

Para a efetivação de todo este processo, englobam-se os componentes da Engenharia Didática, que estão associados por alguns segmentos colaboradores na investigação do processo em si. Composta por quatro fases, autores como Almouloud, Aparício e Andrade (2014), Artigue (1998), Brousseau (2008), De Queiroz e Coutinho (2008), De Souza (2013), Freitas (2010), Guimarães, Barlette e Guadagnini (2015) e Pantoja e Silva (2013) apresentam as fases como:

- Primeira fase: está associada à análise preliminar e composta pelos estudos prévios, na elaboração de uma análise epistemológica da maneira que os conteúdos são efetivados e/ou impactados na realidade escolar. É considerado no processo de ensino e aprendizagem, todo o conhecimento já obtido pelos estudantes, além do contexto que os encontram em cada cotidiano escolar.
- Segunda fase: análise *a priori*, envolve as variações na relação entre o objeto de estudo, composto nas propostas didáticas e/ou metodológicas de ensino, com as expectativas para efetivá-las. Possui como foco o comportamento do estudante em contato com o objeto de estudo, sem a intervenção docente para que, posteriormente, seja elaborada a sequência didática.
- Terceira fase: encontra-se a experimentação e está relacionada com a aplicação da sequência didática, por meio de estratégias em exercícios e/ou atividades, conjuntamente com as observações e registros efetivados pelos docentes, sobre todo o processo de ensino e aprendizagem. Neste momento, é desejável a

relação entre a teoria e a prática pelo(s) professor(es), buscando promover a criticidade e a ampliação de conhecimento dos estudantes.

- Análise *a posteriori*, presente pela quarta fase, refere-se à validação de todo o conhecimento que foi, ou não, produzido, mediante a produção dos discentes em sala de aula, em conformidade com os elementos realizados por registros e/ou observações durante a fase da experimentação, pela aplicação da sequência didática. Também é proporcionada a comparação das análises, *a priori*, com as análises *a posteriori*, aferindo as expectativas dos docentes à produção final dos estudantes.

Isto posto, essa metodologia de pesquisa apresenta-se convergente com as características do presente estudo, apresentadas anteriormente, correspondendo com um método qualitativo, além de fornecer a minuciosidade das informações e, possivelmente, a constituição de novas tendências em seus resultados posteriores (CRESWELL, 2007; GIL, 2008; GONDIM, 2003; MELO; ARAÚJO, 2010; MINAYO, 2010; OLIVEIRA; FILHO; RODRIGUES, 2007).

Por outro lado, também foi significativa por permitir a investigação da prática docente, de acordo com a realidade do grupo elegido, disposta a averiguar e, quando necessário, indagar sobre os impasses presentes no processo de ensino e aprendizagem, especificamente da língua inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental, por meio da atividade docente.

Através da Engenharia Didática, o professor tem a oportunidade de refletir e avaliar a sua ação educativa e é diante desse processo de reflexão que redireciona e ressignifica o trabalho que desenvolve. Não existe ninguém melhor que o próprio professor para entender a complexidade dos fatos ocorridos em sala de aula, ninguém melhor para entender as dúvidas e dificuldades que os alunos apresentam, por isso, é ele quem deve buscar entender os motivos que impedem o aprendizado dos alunos, investigando e refletindo as próprias ações educativas efetuadas em sala de aula (PANTOJA; SILVA, 2013, p. 8).

Outro aspecto assertivo, esteve na desejável compreensão dos estudantes sobre o objeto de estudo do momento, com o propósito de não obterem o conteúdo e/ou matéria em um processo reprodutivo no processo de ensino e aprendizagem, na mesma proporção que o conhecimento prévio dos envolvidos auxilia na construção de uma sala autêntica, consciente e verdadeira (PANTOJA; SILVA, 2013).

Já na perspectiva docente, os conceitos da Engenharia Didática possibilitam o acesso a novos caminhos, permitindo aos professores o livre arbítrio perante as suas escolhas, intrínsecas aos saberes docentes, para efetivarem o processo de ensino e

aprendizagem, considerando que os procedimentos estabelecidos buscam investigar, no processo de ensino e aprendizagem, os possíveis elementos pedagógicos contribuintes à aprendizagem da língua inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

4.2 Instrumentos da coleta de dados

As coletas da primeira e terceira etapas, respectivamente, *a priori* e *a posteriori*, foram efetivadas por intermédio do grupo focal, integrando oito estudantes da turma integral.

No primeiro momento, a intenção era buscar as opiniões evidenciadas pelos estudantes e a possibilidade de identificar os valores, dentre as diversidades, a fim das informações coletadas colaborarem para a elaboração dos exercícios compostos das situações didáticas, como produto do presente estudo.

Após, a finalidade também era de alcançar uma teoria de saturação pelas coletas das informações e as análises fornecidas pelas transcrições dos dados coletados, além da estimulação da interação entre o pesquisador, o grupo e a coleta de dados fornecidos pelo foco dos objetivos diretivos desta pesquisa.

A partir disso, por meio do grupo, foi possível analisar o processo de aprendizagem da língua inglesa dos discentes, com o intuito de elaborar uma sequência didática capaz de beneficiar uma aprendizagem significativa deste idioma, além de possibilitar a identificação e a investigação dos impasses do grupo em relação a oferta do ensino e, simultaneamente, observar o modo como a aprendizagem significativa pode ocorrer.

Finalmente, após a elaboração do produto, o mesmo grupo contribuiu para a validação dos resultados finais desta pesquisa.

Os critérios sobre a designação do grupo focal do presente estudo foram: 1) a relevância e a caracterização qualitativa; 2) a proporção da identificação e do aprofundamento de tendências; 3) a compreensão substancial da situação-problema da pesquisa, de acordo com a sua realidade particular. Além disso, cita-se a cooperação com o objetivo de observar, conhecer e detectar os aspectos e as vertentes que integram a realidade e a particularidade dos participantes do grupo focal em relação ao ambiente escolar nos anos finais do Ensino Fundamental (GONDIM, 2003; MELO; ARAÚJO, 2010).

Para tal, diante das apresentações de Melo e Araújo (2010), outra característica necessária às coletas de dados por meio do grupo focal selecionado é: a desejável vivência dos integrantes (estudantes) com a temática do objeto de estudo, a fim de uma relação real sob o cotidiano escolar, para fornecer princípios contribuintes à compreensão e, posteriormente, à deliberação de problemas ou quaisquer possibilidades de outros elementos, desejavelmente positivos, no decorrer dos procedimentos. Ademais, o grupo focal também permitiu o conhecimento e o entendimento das representações dos indivíduos, variando das ações aos comportamentos dos envolvidos, vinculados ao contexto que se encontram (MELO; ARAÚJO, 2010).

4.2.1 Sujeitos

A participação por adesão voluntária do grupo e a designação dos integrantes necessitam estar conciliadas com os objetivos, geral e específicos do estudo, na mesma proporção da obtenção dos dados auxiliares à pesquisa, a fim de prover resultados fidedignos e relevantes.

Pesquisas realizadas por Gondim (2003) e Melo e Araújo (2010), exibem os conceitos de Morgan em relação aos critérios sobre um perfil adequado à coleta de dados. Os parâmetros envolvem perfis de grupos homogêneos e heterogêneos, para que o contexto homogêneo de vida dos integrantes forneça o surgimento de diferentes opiniões, por meio das atitudes heterogêneas. Para tanto, objetiva-se o desígnio do grupo ser realizado em conformidade com o problema da pesquisa e o embasamento teórico.

Em relação à quantidade dos integrantes no âmbito das ideologias da metodologia de pesquisa, a mesma foi estabelecida entre oito estudantes, uma vez que a dimensão do grupo pode estar entre seis a doze constituintes, por viabilizar uma maior interação e profundidade das informações concebidas pelos participantes (GONDIM, 2003; MELO; ARAÚJO, 2010).

Os discentes selecionados para a participação do grupo focal auxiliaram na coleta inicial de dados, com a finalidade de identificar a relação pessoal de cada um com a língua inglesa nos respectivos contextos e o ponto de vista relacionado às dificuldade e/ou facilidades, assim como os desejos para o ensino do idioma na escola pública. Posteriormente, nas coletas finais, os mesmos contribuíram com a efetivação

dos resultados do presente estudo.

Enquanto isso, os demais estudantes integrantes da turma auxiliaram com a participação sob a efetivação da proposta de exercícios e/ou atividades nos módulos da sequência didática, em sala de aula.

Equitativamente, outros participantes foram envolvidos no processo da coleta de dados. Desta maneira, a atual professora do 7º ano e também pesquisadora do presente estudo, teve a função de exercer o papel de moderadora e observadora em campo.

O propósito da funcionalidade do moderador é promover uma discussão produtiva e induzir a variedade de informações importantes à coleta de dados e, se proveitoso, realizar as devidas mediações durante o processo. Em relação ao observador, a utilidade é de registrar momentos importantes às coletas e análises de dados (MELO; ARAÚJO, 2010).

A designação do grupo nos anos finais do Ensino Fundamental está no estabelecimento vigente da legislação brasileira, perante a oferta de uma língua estrangeira obrigatória para o 6º ao 9º Ano nas instituições escolares (BRASIL, 1996). Em contrapartida, pelo amadurecimento cognitivo e melhor desenvolvimento da língua, sob a faixa etária dos estudantes entre 11 a 14 anos, e pela hipótese do início de um novo ciclo no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, possivelmente sendo a primeira oportunidade de aprenderem uma língua estrangeira (BRASIL, 1998).

Em vista disto, o grupo eleito foi o 7º ano A, composto por 38 estudantes, registrados oficialmente. No entanto, a turma é frequentada por 25 discentes, devido às transferências constatadas na lista do Diário de Classe. Vale ressaltar que, mesmo com 25 estudantes frequentes, cinco deles apresentam problemas com assiduidade, totalizando 20 estudantes para as análises do presente estudo.

O motivo da designação foi pela facilidade das coletas dos dados e aplicação da proposta do presente estudo, de acordo com o horário das aulas da professora/pesquisadora.

Outro aspecto que contribuiu para a escolha destes sujeitos foi a integração do 7º ano nos anos finais do Ensino Fundamental, como proposta desta pesquisa e a convivência do grupo, de alguns meses, com a professora/pesquisadora, permitindo a comparação das experiências dos estudantes, já obtidas com outro(s) professor(es) da língua inglesa, anteriormente. Assim, estes dados foram considerados relevantes

para a elaboração de outras propostas, possibilitando a comparação e, supostamente, a transformação da realidade do processo de ensino e aprendizagem entre o antes, o agora e o depois.

Por conseguinte, foi questionado ao grupo quais os estudantes interessados em participar das entrevistas, por vontade espontânea, e posteriormente, foi efetivado um sorteio com os nomes fornecidos, para que não acarretasse influências na seleção dos integrantes. Oito estudantes foram selecionados para as entrevistas, enquanto os demais estiveram presentes, auxiliando nas coletas de dados no momento das observações diárias da turma do 7º ano, perante os objetivos dos roteiros.

Novamente, é relevante ressaltar que foi elaborada uma solicitação de autorização para a realização da pesquisa junto à direção da escola. Todos os envolvidos, gestão, estudantes e responsáveis, assinaram um Termo de Consentimento Livre Esclarecido para a realização da pesquisa na escola. Os horários foram definidos de acordo com a concessão da gestão escolar e também especificados nos Termos de Consentimento aos Pais e/ou Responsáveis.

4.2.2 Campo

As coletas de campo do presente estudo foram realizadas em uma escola estadual, localizada na região centro-sul do município de São Paulo. A instituição pública tem a oferta de ensino nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, e o principal critério de estabelecimento foi em razão da acessibilidade da professora/pesquisadora no campo de investigação.

A escola é organizada por ciclos e é constituída por 132 estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental e 358 estudantes no Ensino Médio. A instituição possui salas de aula, sala da direção escolar e professores, cozinha, água filtrada e uma quadra de esporte.

Também dispõe do espaço da biblioteca e o laboratório de informática, abrangendo *Internet* banda larga e os aparelhos eletrônicos, tais como: aparelho de DVD, impressora, retroprojetor e televisão, para o uso dos funcionários e estudantes.

Para tanto, foi realizado o contato verbal com a gestão escolar desta instituição, em conjunto das assinaturas dos pais e/ou responsáveis por meio das autorizações, permitindo a execução dos procedimentos em campo.

Após o contato e a explicação dos objetivos da presente pesquisa, foram

apresentados o Termo de Autorização para a Coleta de Campo, que foi assinado pela diretora da presente instituição escolar pública.

Os dados coletados foram extremamente confidenciais, para segurança e ética garantidos em termos/acordos impressos e assinados por todos os envolvidos no processo, concedendo apenas a identificação por meio de siglas às análises *a posteriori*.

4.2.3 Ambiente para a coleta dos dados

Segundo Melo e Araújo (2010), é importante a flexibilidade do espaço para a efetivação dos procedimentos sobre as coletas de dados, pois um ambiente agradável pode propiciar a maximização da participação dos integrantes. Pretende-se, ainda, que o local facilite o conforto do grupo, contribuindo, positivamente, com a interação e as diferentes formas de registro.

Sob essa perspectiva, optou-se pelo espaço da biblioteca como o ambiente adequado à efetivação do grupo. O espaço é considerado tranquilo e benéfico à coleta dos dados, contendo mesas redondas e facilitadoras ao processo de interação com o grupo, nas entrevistas dos oito integrantes selecionados nas etapas *a priori* e *a posteriori*.

Durante a aplicação do produto, o espaço da sala de aula foi utilizado pela turma integral, constituindo todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, estabelecidos pelas relações entre a professora/pesquisadora, os estudantes e o objeto de ensino, sendo, assim, o espaço adequado por propiciar o ambiente natural e as respectivas posturas diante dos objetivos.

4.2.4 Mecanismos para coleta de dados

Na busca da opinião do grupo e das análises do processo de ensino e aprendizagem significativo da língua estrangeira, foram aplicadas três entrevistas, sendo duas *a priori* e uma *a posteriori*.

As entrevistas foram constituídas de roteiros para a coleta de dados, designados como “roteiro de entrevista” e “roteiro de observação”. Os roteiros de entrevista viabilizaram a mediação entre a professora/pesquisadora e os estudantes, enquanto os roteiros de observação integraram as entrevistas e as aulas.

O papel das entrevistas é um contato direto com o grupo de discentes, proporcionando uma relação individual com cada integrante do grupo focal. O entrevistador obtém essa relação diretiva, enquanto a moderação é considerada como facilitadora na discussão e na formação de opiniões (GONDIM, 2003).

Em conjunto às entrevistas, Gondim (2003) enfatiza a importância das gravações, na mesma proporção da precaução técnica de equipamentos. A gravação de áudio é um dos meios utilizados como registro dos dados, assim como a indispensabilidade da gravação em vídeo. A autora certifica, também, a garantia da privacidade dos integrantes do grupo, por questões éticas.

Simultaneamente às entrevistas e às gravações, as observações são relevantes no processo, por permitirem a comparação dos conceitos produzidos pelo referencial teórico, em uma matriz de amarração entre a problematização da pesquisa e os conceitos produzidos no cotidiano natural dos integrantes do grupo (GONDIM, 2003).

Além disso, os estudos de Gondim (2003), baseados em Morgan, apresentam as observações como mecanismo à compreensão de percepções, atitudes e representações sociais dos indivíduos, contribuindo às características e aos objetivos do grupo focal como investigação.

Conseqüentemente, as observações são designadas em “participante” e “colaborativa”. Participante, quando o observador se afasta do grupo, para efetivar registros conforme o roteiro, e colaborativa, por intervir no grupo, caso necessite de algum dado específico no decorrer do processo.

Todos esses procedimentos foram embasados pela matriz de amarração¹, por meio de roteiros. Isto é, roteiros contribuintes nos tópicos das perguntas das entrevistas, com a finalidade de proporcionar uma interação e um ambiente natural à coleta de dados. O roteiro de observação busca focar, precisamente, os objetivos do presente estudo, sem dissipar qualquer eventualidade nas entrevistas e nas observações em sala de aula, diante da aplicação da sequência didática como produto da pesquisa.

O roteiro é relevante à fluidez da discussão, sem muitas intervenções do moderador. No entanto, a qualidade desse roteiro se faz quando viabiliza um aprofundamento progressivo, em conformidade com as deliberações do estudo, como

¹ A matriz de amarração tem como objetivo vincular os elementos dos objetivos da pesquisa à elaboração das técnicas de coleta, como meio metodológico para a intervenção científica.

critério principal do trabalho de roteiro com o grupo (GONDIM, 2003).

Sob essas perspectivas, os acontecimentos das entrevistas e a aplicação do produto no interior das observações foram registrados no diário de campo, com a finalidade de edificar os fatos durante as coletas, com dados contribuintes às análises, posteriormente, junto com o roteiro de observação e as perguntas nas intervenções efetivadas durante o processo.

Os recursos das gravações de áudio e vídeo auxiliaram na revisão do grupo em relação à postura e/ou algum gesto corporal e facial, colaboradores na construção e validação das análises. Enquanto a gravação em áudio foi encarregada de ratificar os argumentos dos grupos, diante das transcrições dos dados.

A pesquisa também buscou aplicar, em todas as etapas, a utilização de registros no diário de campo. Estes foram feitos pela professora/pesquisadora como moderadora, de acordo com a elaboração de um roteiro de entrevista e de um roteiro de observação. Além disso, foi realizada a gravação de todo o processo, em vídeo e áudio, a fim de garantir momentos relevantes, e talvez outros irreparáveis, para a efetivação das investigações.

4.3 Etapas dos procedimentos

As etapas foram fragmentadas em entrevistas *a priori*, nas quais a coleta foi vinculada à elaboração do produto. Em seguida, foi realizada a aplicação da proposta de intervenção e, finalmente, as entrevistas *a posteriori* à validação das análises e construção dos resultados finais.

4.3.1 Primeira etapa: entrevistas *a priori*

Foram realizadas duas entrevistas por meio do grupo focal. A primeira entrevista, denominada como “situação 1”, foi composta por um roteiro não-estrutural. Nesta etapa, a intenção era de ouvir os estudantes para eventuais informações espontâneas que colaborassem na construção do roteiro semiestrutural na próxima intervenção; além disso, objetivou-se propiciar uma interação e uma aproximação entre todos os envolvidos (professora/pesquisadora, o observador, o grupo e o tema).

Na “situação 1”, foi aplicada uma dinâmica para o grupo, cujo objetivo era a elaboração de um mapa mental (*mind map*) pelos estudantes, como representação

do tema e organização das ideias construídas pelos mesmos. A palavra-chave foi “Inglês”, e o grupo poderia utilizar palavras, frases, desenhos e/ou figuras para simbolizar as suas produções.

O mapa mental foi delineado por consistir a geração e a organização das ideias e/ou conhecimentos, a fim de proporcionar a compreensão da resolução de uma determinada tarefa, sob um trabalho autêntico dos estudantes.

Posteriormente à elaboração do mapa mental, os discentes tiveram que realizar uma apresentação da produção desenvolvida e, após a apresentação, a professora/pesquisadora questionou-os, indiretamente.

Quadro 1. Roteiro de perguntas da “Situação 1” – entrevista *a priori*.

Perguntas	Objetivos
Qual a relação da língua inglesa na vida pessoal dos integrantes.	O objetivo foi identificar, a partir dos pressupostos do campo da Psicologia, se houve alguma associação da aprendizagem com o contexto social dos estudantes e, conseqüentemente, a possibilidade da transformação significativa da aprendizagem (VYGOTSKY, 2007).
Descrever como são as aulas de Inglês no cotidiano escolar, sob o ponto de vista dos estudantes (considerar os recursos utilizados nas aulas, e as habilidades: oral, escrita, fala, auditiva, assim como a língua-alvo prevalectida).	A intenção estava associada tanto no conhecimento empírico da problematização desta pesquisa, quanto nos pressupostos dos autores da área. Celani (2012), Paiva (2005) e Leffa (2008) retratam o foco da habilidade gramatical como principal elemento das aulas de Inglês nas escolas públicas, sendo realizado pelo ato de “decorar” os conteúdos e promovendo uma falta de comunicação e naturalidade com o idioma, no cotidiano escolar. As próprias instituições também são designadas como os fatores responsáveis sobre o fracasso do processo de ensino e aprendizagem, além da falta de recursos que todos os envolvidos no processo enfrentam. Essas informações podem ser relevantes à construção de atividades numa sequência didática, posteriormente, cujo título “pesquisa” envolve uma proposta de intervenção junto aos estudantes do Ensino Fundamental, nos anos finais.
Dificuldades e/ ou facilidades dos estudantes.	Identificar, <i>a priori</i> , alguma característica capaz de contribuir à elaboração da próxima intervenção do grupo focal e/ou produção das atividades na sequência didática.
Desejos dos estudantes às aulas de Inglês.	

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Na situação seguinte, denominada como “situação 2”, os roteiros foram substituídos para semiestruturais. Novamente, o grupo foi entrevistado com perguntas de acordo com a matriz de amarração, entre os pressupostos da situação-problema desta pesquisa e a realidade da sala de aula, com a finalidade de verificar se as

opiniões e as informações coletadas do grupo estavam de acordo com os objetivos deste presente estudo e, posteriormente, como proposta de intervenção, identificar e adicionar informações relevantes às próximas etapas do processo. Além disso, intencionou-se a identificação e a revelação das dificuldades dos estudantes diante do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, diariamente, na escola, e os seus possíveis desejos.

Nessa lógica, foi designada uma tarefa (situação-problema) como a dinâmica da “situação 2”, cujo grupo teve de solucionar em conformidade com a própria autonomia, tendo sido a sequência da dinâmica dividida em três partes. O tema e os respectivos vocabulários foram selecionados de acordo com os conteúdos já trabalhados, no ano anterior, para evitar algum desnivelamento dos estudantes. Assim:

Quadro 2. Dinâmica – “Situação 2”

Dinâmica – “Situação 2”
<p>Tema: <i>Presenting the school to a new-foreign classmate</i> – Apresentar a escola a um novo colega de classe estrangeiro.</p>
<p>Objetivos: Identificar a fluência e a autonomia com a língua inglesa, em relação ao tópico, já aplicado anteriormente, sob o uso de palavras e expressões integradas ao tema, a fim de identificar os nomes dos espaços ao apresentar a escola para o novo colega, utilizando a língua-alvo estrangeira.</p>
<p>Primeiro passo: Apresentação do vídeo sem áudio – objetivou-se criar uma noção dos estudantes sobre o tema explorado, posteriormente. Após a primeira apresentação, indagou-se as suposições sobre o tema do vídeo. Na segunda apresentação, o áudio, em Inglês, foi inserido e houve a solicitação da menção das palavras e/ou frases utilizadas na apresentação da escola.</p>
<p>Segundo passo: Foram apresentados dois diálogos, em Inglês, de dois contextos distintos, e foi pedido para o grupo selecionar apenas as frases corretas que poderiam ser utilizadas de acordo com o tema proposto inicialmente, nas quais as representações contribuíram com a elaboração das etapas seguintes.</p>
<p>Terceiro passo: Os estudantes foram divididos em dois grupos, com quatro integrantes cada, e ambos os grupos construíram um diálogo em relação à situação-problema. A situação foi apresentar a escola para o novo colega de classe estrangeiro. O primeiro grupo deveria elaborar uma breve conversação, incluindo a apresentação pessoal (<i>introducing yourself</i>), os cumprimentos (<i>greetings</i>) e as devidas perguntas sobre as nacionalidades dos integrantes, sendo fictícias ou não. No decorrer da apresentação, o grupo 2 representou as devidas apresentações sobre a escola ao novo colega estrangeiro, usufruindo de vocabulários específicos do tema e as expressões gramaticais para o desenvolvimento das falas, além da identificação da fluência com a língua-alvo.</p>

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Em relação aos diálogos apresentados aos estudantes no segundo passo, objetivou-se:

Quadro 3. Diálogos da dinâmica

Diálogo	Objetivos
<p>Frases corretas:</p> <p>A: <i>Hi guys, this is Juan, our new classmate.</i> B: <i>Hi, I am _____ . Where are you from?</i> C: <i>Hello, I'm Juan. I'm from Mexico.</i> D: <i>Hi, I am _____ .</i> E: <i>I'm _____ and _____ this _____ is _____ .</i> A/B/D/E: <i>Nice to meet you.</i> C: <i>Nice to meet you too.</i></p>	<p>O objetivo era estabelecer a relação da língua-alvo estrangeira com o contexto da situação, na busca da fluência dos integrantes sobre as habilidades (oral, escrita, compreensão e gramática), na realização das apresentações pessoais (<i>Introductions</i>) de forma contextualizada. Além disso, objetivou-se incluir as diferentes formas de contrações utilizadas no contexto da língua inglesa.</p>
<p>Frases incorretas:</p> <p>1. <i>Hi, I was _____ . Where is you from?</i> 2. <i>Hello, he is Juan. He's from Mexico.</i> 3. <i>Hi guys, this is Juan, our new friend.</i></p>	<p>Nas frases incorretas:</p> <p>Frase 1: Intencionou-se a percepção dos erros gramaticais ao utilizar o verbo <i>was</i>, verbo conjugado no passado integrado a uma frase no tempo presente. A utilização incorreta do verbo <i>is</i>, por não ser relacionado ao pronome pessoal <i>you</i>.</p> <p>Frase 2: O emprego incorreto na diferença entre a apresentação em 1ª ("<i>Hello, I'm Juan</i>") e 3ª ("<i>Hello, he is Juan</i>") pessoa do singular, uma vez que esse trecho do diálogo foi elaborado na 1ª pessoa do singular.</p> <p>Frase 3: Ao referir-se aos colegas de escola como <i>friends</i> e não como <i>classmates</i>, conforme a intimidade entre os envolvidos. O objetivo implícito se fez em razão das propostas curriculares serem englobadas, também, com a percepção e expansão cultural, não enfatizando apenas a exposição dos elementos gramaticais e/ou estruturais (BRASIL, 1998; BRASIL, 2017; SÃO PAULO, 2008).</p>

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

No segundo diálogo, encontrava-se a situação da apresentação da escola pelos colegas, intencionando-se:

Quadro 4. Objetivos dos diálogos

Diálogo	Objetivos
Frases corretas:	
<p>A: <i>Juan, let's meet the school.</i> B: <i>This is the teacher's room and our teachers are very nice.</i> C: <i>Wow!</i> A: <i>There are a lot of classrooms, four restrooms, the reception, a big library and a computer lab.</i> C: <i>Is there a gym?</i> B: <i>Yes, of course.</i> C: <i>I liked it!</i> A: <i>So now, we have to go to the class, Mr. Thompson is waiting for us.</i> C: <i>Thank you, guys.</i></p>	<p>O objetivo era estabelecer a relação da língua-alvo estrangeira com o contexto da situação, na busca da fluência dos integrantes sobre as habilidades (oral, escrita, compreensão e gramática) na realização da demonstração da escola, utilizando os elementos da língua de forma contextualizada.</p>
Frases incorretas:	
<p>1. <i>There is ten classrooms, the reception and two computer lab.</i> 2. <i>There is a library?</i> 3. <i>I like it!</i></p>	<p>Frases incorretas:</p> <p>Frase 1: Intencionou-se a percepção dos estudantes na construção do pronome demonstrativo <i>there is</i>, utilizado na forma afirmativa no singular, sendo incorreto o emprego para o plural das palavras (<i>there is ten...</i>) na primeira frase. Ainda, houve o uso incorreto do artigo definido “<i>The</i>” e o emprego do plural incorretamente (<i>two computer lab</i>).</p> <p>Frase 2: O propósito era de identificar a inversão do pronome demonstrativo na forma interrogativa, sendo <i>Is there a library?</i>, e não “<i>There is a library?</i>”.</p> <p>Frase 3: A frase estava associada com a expressão “Gostei”, em que se utiliza o verbo <i>liked</i> e não <i>like</i> para expressar no presente contexto.</p>

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

A intencionalidade desta dinâmica foi identificar a aprendizagem da língua inglesa dos estudantes. Segundo Krashen (2009) e Schutz (2015), há uma diferença no processo entre a assimilação (*language acquisition*) proporcionada pela aprendizagem natural e a aprendizagem estrutural (*learning*), quando os indivíduos obtêm um processo de estudo formalizado no cotidiano escolar, efetivado pela decoreação de normas e estruturas gramaticais.

Também, as habilidades da audição e compreensão, da fala, da escrita e da elaboração dessas habilidades sob a fluência e a autonomia dos estudantes. Novamente, os conceitos de Krashen (2009) e Schutz (2015) evidenciam que é desejável o desenvolvimento das quatro habilidades da língua estrangeira, sendo: a

compreensão auditiva, a expressão oral, leitura e escrita em situações vinculadas à realidade dos indivíduos, proporcionando a autenticidade no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, mesmo, ainda, com a falta de recursos na realidade do cotidiano escolar (CELANI, 2012; LEFFA, 2008; PAIVA, 2005), é desejável enfrentar os impasses escolares e buscar solucioná-los para a efetivação de uma transformação no processo. Nessa perspectiva, pretendeu-se observar:

Quadro 5. Roteiro de observação da “Situação 2”

Observação	Objetivos
Como a língua materna e estrangeira (Inglês) são utilizadas pelos estudantes.	Objetivou-se analisar qual a relação dos integrantes entre as línguas, nativa e estrangeira.
Quais são os recursos utilizados pelos estudantes, a fim de efetivarem a tarefa.	Identificar o grau da autonomia e, conseqüentemente, da fluência conforme a produção dos estudantes.
O modo de lidar com o idioma Inglês pelo grupo.	Qual a maneira que os estudantes assimilaram e inseriram, ou não, o idioma estrangeiro na própria aprendizagem.
O modo que os estudantes relacionam a aprendizagem com o contexto.	Aferir se a aprendizagem foi significativa, próximo a associarem-na às suas vidas pessoais.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Posteriormente, a mediação pelo roteiro de entrevista, na “situação 2”, perguntar aos estudantes:

Quadro 6. Roteiro de perguntas da “Situação 2”

Perguntas	Objetivos
Como os estudantes formularam as frases.	Identificar, sob o ponto de vista dos estudantes, quais as dificuldades e/ou facilidades encontradas e relacionadas à língua inglesa, ao elaborarem as próprias mediações. Dessa maneira, os argumentos dos estudantes contribuirão à construção da proposta da sequência didática, guarnecendo e valorizando as vozes no objeto do presente estudo como os principais autores para a efetivação da proposta no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa.
Quais dificuldades e/ou facilidades na elaboração, sob o ponto de vista dos estudantes.	

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

4.3.2 Segunda etapa: aplicação da sequência didática

A segunda etapa relaciona-se à aplicação do produto presente nas situações didáticas (BROUSSEAU, 2008), em conformidade com a metodologia de pesquisa do presente estudo, relacionado aos conceitos da Engenharia Didática (ARTIGUE, 1998).

As sequências didáticas foram elaboradas por meio dos dados obtidos na primeira etapa, conjuntamente aos tópicos designados nas propostas curriculares dos documentos oficiais (SÃO PAULO, 2008).

Durante as aulas, as observações foram realizadas no intuito da associação e da mudança do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Dessa maneira, o presente estudo teve como um de seus propósitos a comparação, tanto no conhecimento empírico da problematização desta pesquisa, quanto nos pressupostos dos autores da área, como citam Celani (2012), Leffa (2008) e Paiva (2005), e ainda, a diminuição do foco da habilidade gramatical como principal elemento das aulas de Inglês.

Além disso, tratou da importância da inter-relação entre a metodologia e a didática para o processo de ensino e aprendizagem, diante da necessidade do conhecimento didático ao engajamento da aprendizagem à prática docente (CELANI, 2012; LEFFA, 2008; LERNER, 2014). Foi relevante, ainda, identificar qual a maneira realizada na sala de aula, no interior dos objetivos e das propostas curriculares, em relação aos métodos e às técnicas selecionadas nas aulas, sob a concepção da era do pós-método, buscando acarretar um processo de ensino elaborado de acordo com as necessidades do grupo (CELANI, 2012; LEFFA, 2012; PAIVA, 2009;). Nesse sentido, buscou-se identificar:

- Como foi focado o ensino.
- Qual a língua-alvo: materna, estrangeira ou mesclada.
- Quais os recursos utilizados.
- Quais as habilidades aplicadas em sala de aula: escrita, fala, leitura e audição.

Já, com a intenção de examinar o vínculo da prática docente após a proposta de intervenção com os conceitos da Psicologia da Educação, associada à maneira da aprendizagem, idealizando ser efetivada sob a construção social do conhecimento da língua estrangeira, e como a interação é retratada diante das concepções sociointeracionistas, cujo desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem é

considerado como único e a interação entre todos os envolvidos é altamente relevante para conduzir o outro a aprender, além da desejável construção da aprendizagem, em conjunto com a finalidade de um processo de ensino e aprendizagem contextualizado e significativo (CELANI, 2012; LEFFA, 2008, NÓVOA, 2007; VYGOTSKY, 2007), considerou-se:

- Qual a relação entre os envolvidos.
- Como a língua portuguesa e inglesa foram utilizadas pelos estudantes.
- Qual a disposição do grupo: individual, duplas ou grupos.
- Como foi a postura dos estudantes: passiva ou ativa.
- O modo como os estudantes relacionaram a aprendizagem com o contexto.

Para tal, esta etapa foi dividida em seis aulas e buscou proporcionar, em todas elas, situações reais, a fim de estabelecer uma aprendizagem significativa aos discentes e, possivelmente, a relação do conhecimento com o contexto individual dos envolvidos. Sob essa perspectiva foram realizadas:

- A situação inicial, integrando a situação-problema das situações didáticas, denominada como *First situation* para os estudantes.
- Quatro módulos, a fim de estabelecer as relações entre o objeto de estudo, os estudantes e a professora, além de propiciar o trabalho cooperativo em grupos.
- A situação final, constituindo a mesma situação-problema, inicial, com o propósito de analisar o impacto das atividades elaboradas e realizadas no conhecimento dos estudantes, na mesma proporção de identificar a evolução da aprendizagem da língua inglesa do grupo do 7º ano, nos anos finais do Ensino Fundamental.

Vale reforçar que, todas as aulas foram gravadas por meio de áudios e vídeos, os quais contribuíram, efetivamente, para as análises *a posteriori* do presente estudo.

4.3.3 Situação inicial: situação-problema

Na situação-problema, objetivou-se identificar o conhecimento prévio dos estudantes em relação ao conhecimento e a fluência da língua inglesa, ao pedir alguma informação sobre as localizações dos lugares em um determinado local/bairro. Paralelamente, intencionou-se promover a utilização de alguns recursos capazes de auxiliar a identificação dos mapas, como elementos principais as ruas e comércios.

Os estudantes tiveram que formar grupos, entre quatro e cinco integrantes, para efetivar as tarefas. Com isso, a situação-problema, denominada como *First situation*, foi apresentada para os discentes num pedaço de papel, para ser analisada pelos grupos e representada em um desenho com as hipóteses de resolução do problema inicial. Em consequência, foram realizadas as apresentações aos demais colegas presentes em sala de aula e à professora/pesquisadora, que também realizou as observações e possíveis intervenções.

Assim, a situação-problema foi definida em:

- *Diego is a Brazilian student. He is 18 years old and moved to Canada. Now, he lives in Toronto and he needs to go to school, but Diego is lost. Could you help him?*

A intenção da situação-problema foi proporcionar aos estudantes uma situação real, a partir da qual pudessem relacioná-la com o contexto pessoal, englobando nos questionamentos as possíveis soluções trazidas pelos próprios integrantes e os possíveis recursos utilizados por eles que, supostamente, já obtiveram contato, anteriormente.

Além disso, o propósito também foi proporcionar, implicitamente, o uso e a leitura dos mapas quanto aos elementos que o compõem, tanto na composição, quanto nos fatores contribuintes à comunicação e interação dos indivíduos, ao questionarem informações sobre os lugares e os logradouros constituintes em um mapa de determinada vizinhança/bairro, utilizando como língua-alvo a língua inglesa.

Ao analisar os diálogos, os grupos tiveram de considerar duas questões para elaborarem um desenho e apresentarem-no, posteriormente, com suas hipóteses. As questões foram:

- O que vocês fariam de fossem Diego?
- Quais recursos poderiam utilizar?

Na sequência, os grupos apresentaram os respectivos desenhos elaborados sob as suas conclusões. Enquanto isso, a professora/pesquisadora anotou as considerações dos estudantes na lousa, realizando algumas intervenções, quando necessárias.

4.3.4 Módulo 1

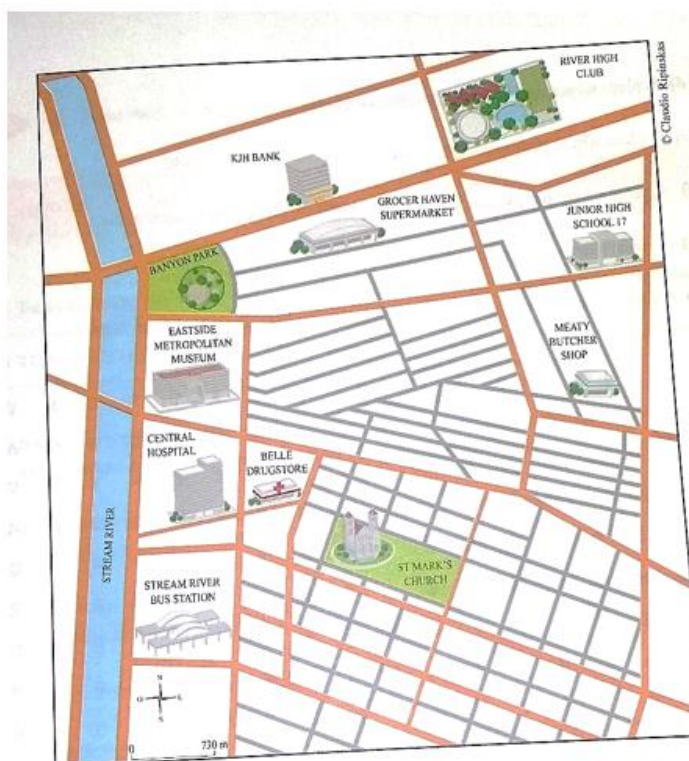
O primeiro módulo foi elaborado de acordo com as considerações levantadas na situação-inicial/problema, englobando os estudantes e as experiências presentes

no conhecimento prévio dos grupos. Além disso, a intenção do módulo 1/4 foi inserir, implicitamente, a identificação dos elementos da leitura de um mapa, associado com os aspectos comunicativos para estabelecer um diálogo sobre o requerimento de alguma informação a alguém, sob a efetivação da língua estrangeira, naturalmente.

Aproveitando o material elaborado pelas Propostas Curriculares da Língua Estrangeira Moderna (2008), no interior dos objetivos dos documentos oficiais da legislação brasileira (BRASIL, 1998; BRASIL, 2017), os estudantes tiveram que analisar um mapa constituinte no material do “Caderno do Aluno”. Neste primeiro momento, buscou-se identificar quais os elementos integrantes do mapa, a fim de reforçar o conhecimento prévio dos estudantes, levantados pelos mesmos na aula anterior.

Em contrapartida, também pretendeu-se levantar os comércios, as residências e as ruas/logradouros que compõem um bairro/vizinhança, inserindo todos esses fatores na língua-alvo estrangeira. Assim, o seguinte mapa foi apresentado:

Figura 6. Mapa do bairro



Fonte: Elaboração da autora baseada na fonte de São Paulo, 2008.

Após a exploração do mapa, foi exibido um vídeo contendo os nomes dos comércios (*facilities*), em Inglês, para efetivar e/ou despertar o novo vocabulário ao

conhecimento dos estudantes. Em seguida, provocou-se uma análise conjunta para discutir, revisar e conferir a associação dos novos termos introduzidos no repertório lexical dos discentes, tendo sido anotadas todas as palavras na lousa. Neste momento, foi solicitada a identificação dos termos levantados no mapa do material do estudante, sendo os comércios e logradouros.

No segundo momento, foi apresentado o seguinte diálogo:

Quadro 7. Diálogo – Módulo 1

A: *Excuse me. Could you tell me where the Cornerstone school is?*
B: *Yes, sure! It's on Main Street, next to the hospital.*
A: *And how can I get there?*
B: *Just take the subway. It's on Bay Station.*
A: *Thank you very much.*
B: *Don't mention it.*

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

O principal objetivo do diálogo foi a associação da *conversation* e de todos os elementos em prol da ajuda na situação-problema do personagem Diego, apresentando, implicitamente, as novas expressões utilizadas em Inglês para pedir e/ou fornecer informações sobre a localização a alguém, sem considerar apenas os elementos e estruturas gramaticais, mas buscando promover a fluência da língua aos estudantes.

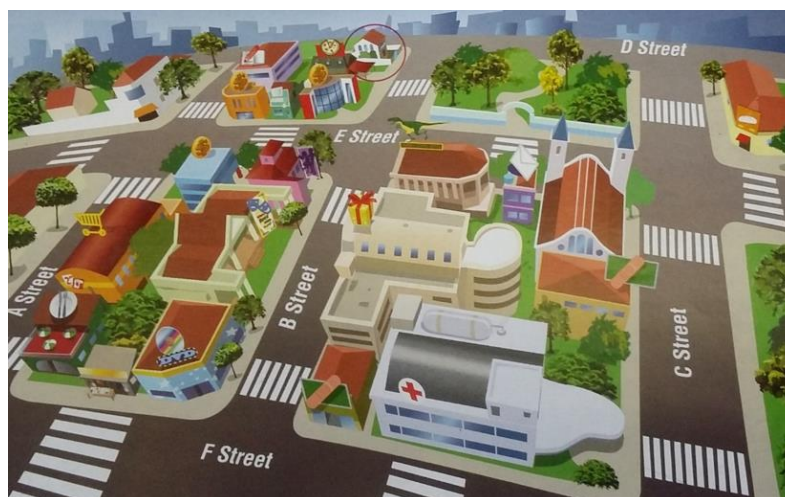
Para tal, após a leitura do diálogo em grupos e depois compartilhada com a turma integral, questionou-se quais palavras estavam relacionadas com o destino a ser seguido por Diego, as expressões presentes no diálogo vinculadas às questões de polidez e os fatores culturais dos hábitos e/ou comportamentos das pessoas estrangeiras, uma vez que o ensino de uma língua estrangeira também envolve a expansão e divergências culturais (SÃO PAULO, 2008; BRASIL, 1998; BRASIL, 2017).

Por fim, exercícios de fixação foram requisitados para serem realizados em casa, tal como aproveitamento do material dos estudantes, para o módulo posterior e relação individual com o conhecimento proporcionado fora da sala de aula.

4.3.5 Módulo 2

No segundo módulo, o seguinte mapa foi apresentado aos estudantes para análise em grupos:

Figura 7. Mapa da vizinhança



Fonte: Elaboração da autora baseada na fonte adaptada de Rocha e Ferrari (2014).

O objetivo era que os integrantes pudessem levantar, novamente, os elementos explorados nas aulas anteriores e associassem-nos, implicitamente, no mapa. Foi solicitado que os grupos destacassem os comércios presentes no texto, relacionados às *facilities*, além dos nomes das ruas e logradouros e as respectivas ordens e abreviações na escrita desses elementos em Inglês (*ST: Street, AV: Avenue* etc.), de acordo com o mapa analisado. Em seguida, a professora/pesquisadora anotou todos os levantamentos dos grupos na lousa, coletivamente.

Na sequência do levantamento inicial, houve a intenção de apresentar e provocar a associação dos estudantes sob os elementos comunicativos, ao pedir a informação sobre a localização de algum ponto de referência a alguém, utilizando a língua inglesa, além da inserção dos recursos contribuintes à situação inicial desta sequência didática. Nessa perspectiva, apresentou-se:

Quadro 8. Diálogo para pedir informação

Asking for help
<p>A: <i>Where is the (facility)?</i> B: <i>It's on (Street/Avenue etc.)</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Na segunda etapa da aula, foi entregue um trecho de um texto aos estudantes, descrevendo a vizinhança de Diego, o mesmo personagem da situação-problema (inicial):

Quadro 9. Descrição da vizinhança de Diego

Diego's neighborhood
<p><i>There is a map of Diego's neighborhood. There are a lot of houses near his place. There is a beautiful park. Opposite the park, there is a church on the corner of E Street and C Street. There are three banks, but there aren't any hospitals near his house. There are two drugstores and a post office.</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Novamente, foi solicitado para os grupos analisarem os locais comerciais, em seus respectivos endereços, a fim de propiciar os vocabulários levantados e explorados no interior de um contexto, sem fornecer a construção de palavras soltas, mas sim de construir uma aprendizagem significativa.

Após, foi feita uma leitura compartilhada entre todos os estudantes da turma integral e a professora/pesquisadora, para que analisassem, conjuntamente, os elementos do texto e adicionassem os itens gramaticais recomendados para a ocasião. Nesse cenário, foi explorado o verbo “haver”, apresentando as características referentes ao tópico do *There to be (there is/there are)* nas formas afirmativas, negativas e interrogativas. Objetivou-se apresentar o modo que os estudantes necessitam ao expressar os elementos existentes, ou não, em uma determinada situação.

Dessa maneira, buscou-se apresentar as estruturas gramaticais sem a percepção dos estudantes e, intencionalmente, proporcionar a construção gramatical contextualizada, em conformidade com todos os módulos/aulas desta sequência didática. Mais uma vez, os levantamentos dos discentes foram anotados na lousa e requisitados nas anotações feitas nos cadernos. Como reforço e aproveitamento de

apoio, os estudantes tiveram que efetivar alguns exercícios do “Caderno do Aluno” (SÃO PAULO, 2008) como lição de casa e, conseqüentemente, fixação. As lições foram:

Figura 8. Exercício 1 – *There to be*

4. Read what Andrew says about the neighborhood he lives in and circle the correct verb form: *there isn't* or *there aren't*.



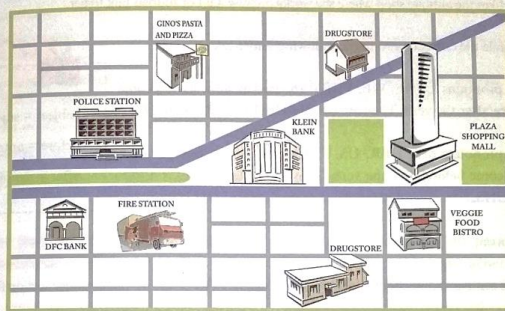
Andrew, from New Orleans, USA.

I live in New Orleans, and the neighborhood where I live is very devastated. There (1) **is/are** no schools left. To go to school I have to walk about 2 miles. There (2) **is/are** only a small supermarket, there (3) **isn't/aren't** any hospitals or sports clubs nearby. There (4) **is/are** only a bakery. There (5) **isn't/aren't** any bars or restaurants around, so tourists don't visit us very often. After hurricane Katrina, the situation got very bad.

Fonte: Elaboração da autora baseada na fonte de São Paulo, 2008.

Figura 9. Exercício 2 – *There to be*

3. Study the illustration of Pinetown. Then complete the sentences with *there is/there is are/there aren't*.



- There are* _____ two drugstores in Pinetown.
- _____ a fire station near the mall.
- _____ any supermarkets in the town.
- _____ an Italian restaurant in town.
- _____ two banks and a police station.
- _____ a club in Pinetown.

Respostas

b) *There is*; c) *There aren't*; d) *There is*; e) *There are*; f) *There isn't*.

Fonte: Elaboração da autora baseada na fonte de São Paulo, 2008.

4.3.6 Módulo 3

O módulo 3 buscou possibilitar uma aula integrada com exercícios de fixação e análise da associação dos fatores da língua inglesa pelos estudantes, desde os elementos explorados na situação-problema, diante do conhecimento prévio gerado pelos grupos, a fim da expansão dos mesmos.

Sob este cenário, os discentes foram divididos em duplas, por duas razões: 1) minimizar a dispersão entre os integrantes dos grupos; 2) manter a proposta do trabalho cooperativo dos estudantes, como um dos maiores objetivos do presente estudo.

A proposta deste módulo também foi reforçar o conhecimento dos estudantes e/ou resgatar os elementos/dificuldades, possivelmente integradas no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, desta sequência didática.

Com isso, foram retomados os exercícios efetivados como lição de casa (*homework*) do módulo interior, além do preparo para o próximo módulo (Módulo 4), na pré-construção da situação-final, cuja utilização destes elementos foi considerada fundamental, durante todo o seu processo.

No início, foram expostas algumas frases na lousa, como:

- *There is one school at Epiacaba (name) Street. There are three bus stops, but there is not any bank. Are there any groceries there?*

As frases buscaram retomar os aspectos gramaticais, conforme a construção do conhecimento dos estudantes. Para isso, indagou-se, indiretamente, quais elementos demonstraram a construção gramatical nas frases, com o propósito da professora/pesquisadora inseri-la, indiretamente.

Depois, solicitou-se que os estudantes realizassem as tarefas do “material do aluno” para a correção coletiva, havendo a flexibilização de questionamentos pela professora/pesquisadora, de acordo com a fluidez da aula.

4.3.7 Módulo 4

Como preparação para a situação-final, e sob a amarração de todos os elementos da língua inglesa explorados em prol da comparação entre o início, meio e fim, objetivou-se, neste módulo, recapitular o diálogo comunicativo, analisando a

compreensão dos estudantes sobre os aspectos trabalhados durante a sequência didática desta pesquisa.

Além disso, houve a preocupação de identificar a percepção dos discentes em relação à ordem lógica dos fatores sobre o contexto da situação-problema a fim de expandi-la à situação-final, além dos elementos componentes em um mapa no interior de uma situação específica, efetivando a comunicação natural, entre estrangeiros, de forma correta, gramatical e implicitamente. Conforme o quadro seguir:

Quadro 10. Exercício – Módulo 4

Exercise – Unscramble the sentences
() <i>Excuse me! Could you help me?</i>
() <i>Yes!</i>
() <i>Is there a drugstore near here?</i>
() <i>Yes, there is.</i>
() <i>Where is the drugstore?</i>
() <i>It's on the Lincoln Avenue. Near the supermarket.</i>
() <i>Are there any banks near here?</i>
() <i>No, there aren't. The banks are far from here.</i>
() <i>Ok, thank you.</i>
() <i>Don't mention it.</i>

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Por fim, enquanto os grupos efetivaram a tarefa, buscou-se, também, identificar os recursos utilizados pelos estudantes, na mesma proporção sobre o grau de autonomia no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, neste contexto. Em razão dos recursos, os mesmos tiveram que copiar o exercício da lousa no caderno para responderem-no e, posteriormente, realizar a correção coletiva.

4.3.8 Situação final: *final situation*

A última situação desta sequência didática teve como finalidade identificar toda a construção do conhecimento em si, proposto pelas sequências dos exercícios e tarefas elaborados para os grupos.

Para tal, foi solicitado que os estudantes formassem os respectivos grupos, integrando quatro componentes por grupo. A tarefa deveria ser feita numa folha separada e entregue à professora/pesquisadora, para a realização da correção da tarefa final, além do esqueleto de apoio à apresentação *a posteriori* dos estudantes.

Nesse sentido, foi explicitada, na lousa, a composição dos integrantes para a formação dos grupos e a seguinte situação:

- *You are lost in Florida, USA. You are sick and need to go to the doctor's office.*

A situação foi elaborada de acordo com a situação-inicial, implicitamente, a fim de propiciar aos estudantes a associação de toda a construção efetivada por todos os envolvidos no processo, entre os quais, discentes, a professora/pesquisadora e os objetos de estudo. Por outro lado, também objetivou identificar como a aprendizagem ocorreu nos estudantes, reconhecendo o que foi expandido, ou não, perante aos conceitos da transposição didática (ALMOULOU, 2011; PAIS, 2010; POLIDORO; STIGAR, 2010), entre as propostas e os objetivos do currículo (SÃO PAULO, 2008) e a realidade deste grupo selecionado para este estudo, além dos saberes selecionados, por meio da didática e metodologia de ensino, na atividade docente sob o trabalho em grupo e cooperativo, e focado na aprendizagem da língua inglesa dos estudantes.

Finalmente, após a produção em grupos, os discentes tiveram que apresentar a situação-final, atuando como uma situação-real, além de utilizar a habilidade oral, efetivamente, depois de toda a exploração dos elementos compostos na sequência didática.

4.3.9 Módulo extra

O módulo extra foi gerado após a experiência da situação-final, tendo como principal objetivo analisar como era a autonomia dos estudantes sob uma atividade formal e individual. Os estudantes tinham que decidir por si, individualmente, sobre qual diálogo seria mais apropriado para a resolução da mesma situação-final, em que se encontraram perdidos na Flórida.

Quadro 11. Atividade do módulo extra

<i>Extra activity – Atividade extra</i>
<p>Situation: <i>You are lost in Florida, USA. You are sick and need to go to the doctor's office.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Choose the appropriate dialog!</i>

DIALOG 1 ()

A: *Excuse me. Could you help me?*

B: *Sure!*

A: *Is there a hospital in this neighborhood?*

B: *Yes, there is.*

A: *Where is it?*

B: *It's on Delamare Avenue, near the Santa Edwiges church.*

A: *All right, thank you!*

B: *Don't mention it.*

DIALOG 2 ()

A: *Are there a doctor's office near here?*

B: *Sure!*

A: *How can I get there?*

B: *Take a bus. It's on Delamare Avenue, near the Santa Edwiges church.*

A: *Thanks!*

B: *No problem.*

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

O diálogo 1 era o mais apropriado, por ser mais completo em relação às questões culturais e gramaticais da língua inglesa, ao pedir informação de um local específico para um estrangeiro.

Já o diálogo 2, apresentava um pequeno e, talvez imperceptível erro gramatical, transformando-o como inapropriado diante de todos os objetivos dos módulos e faltando as questões de polidez para lidar com pessoas desconhecidas, neste determinado contexto de localizações e mapas.

Após a efetivação dos estudantes, a professora/pesquisadora levantou as justificativas na lousa para compreender as respostas dos mesmos e apresentar os motivos que os levaram a considerar o primeiro diálogo como sendo o mais correto.

4.4 Terceira etapa: entrevistas de validação

Esta etapa foi composta pela entrevista final e teve como principal objetivo coletar as considerações dos estudantes do grupo focal, além de comparar os pareceres em relação à proposta de ensino, como produto do presente estudo, aplicada na segunda etapa dos procedimentos na coleta em campo.

Novamente, a partir dos oito integrantes sorteados para a respectiva entrevista, todos estiveram presentes na data definida, após a aplicação da sequência didática. A entrevista ocorreu na pré-aula do grupo, durante os 50 minutos que antecederam o horário de entrada, como demanda da gestão escolar. Como roteiro de entrevista, indagou-se aos integrantes do grupo focal:

Quadro 12. Roteiro de perguntas – entrevista *a posteriori*

Perguntas	Objetivos
Descrever como foram as aulas de Inglês, sob o ponto de vista dos estudantes, e classificar em: melhor, igual ou pior.	Identificar a opinião dos estudantes, após as respectivas experiências da aplicação do produto.
Quais as habilidades utilizadas durante as aulas: oral, escrita e auditiva. Língua-alvo prevalecida nas aulas, entre professor e estudantes.	Identificar e validar as mudanças que a proposta do presente estudo intencionou, previamente.
Dificuldades e/ ou facilidades dos estudantes, com a proposta da compreensão significativa do uso da língua inglesa.	Identificar e comparar a percepção dos estudantes sobre as suas dificuldades e facilidades, após o efeito da aplicação do produto.
Disposição, relação e colaboração dos estudantes (individual/grupos).	Qual a maneira que os estudantes assimilaram e inseriram, ou não, o idioma estrangeiro na própria aprendizagem.
Sugestões dos estudantes para as aulas.	Novas sugestões como proposta para futuras elaborações à aprendizagem dos estudantes da língua inglesa.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

4.5 Análises sobre a aplicação da sequência didática no estudo de campo

Inicialmente, o contato do grupo, a professora/pesquisadora e o objeto de estudo da presente pesquisa, foi realizado entre fevereiro e abril de 2018, totalizando três meses de convivência de todo o processo da coleta de dados.

De um modo geral, a língua-alvo estabelecida às situações didáticas foi mesclada, entre o Português e o Inglês, em conformidade com cada situação e necessidade do grupo.

Optou-se por manter o trabalho em grupos, a fim de estabelecer as relações cooperativas entre os estudantes, além da aprendizagem com o meio externo. Todavia, alguns ajustes foram realizados, variando as relações em alguns módulos.

Todas as aulas tiveram a duração em torno de 40 minutos, envolvendo o tempo de preparação dos grupos em cada módulo da presente sequência didática. Os 10 minutos restantes foram dedicados para a realização das respectivas anotações pelos

estudantes, sobre os levantamentos realizados em sala, totalizando os 50 minutos referentes à carga horária.

O presente estudo designou efetivar atividades simples, de acordo com a suposta falta de recursos, adequando-as à realidade escolar, cujo intuito foi garantir a oferta da língua estrangeira, mesmo diante dos impasses no cotidiano. Também buscou focar na aprendizagem dos estudantes, respeitando as propostas curriculares do Estado de São Paulo (2008), vigentes ao 7º ano nos anos finais do Ensino Fundamental, acentuando nos conteúdos do 1º bimestre como a “aquisição de repertório lexical e reconhecimento de estruturas gramaticais da língua Inglesa” e constituindo os seguintes elementos (SÃO PAULO, 2008, p.118):

- O bairro: denominação em língua inglesa dos diferentes espaços comerciais e comunitários que estão nos arredores da escola (banco, padaria, supermercado, farmácia); relação entre espaços comerciais, sua função e as ações que neles ocorrem, tipicamente; verbos de ação; tempo verbal: presente; *There is/there are*; textos para leitura e escrita: mapas, placas, tabelas de horário de funcionamento de estabelecimentos; produção: descrição de diferentes espaços comerciais e comunitários do bairro, sua função e as ações que neles ocorrem.
- As habilidades: ler, compreender, analisar e interpretar: mapas; identificar os elementos da estrutura composicional dos gêneros citados; reconhecer o uso apropriado das formas verbais *there is/isn't*; *there are/aren't*; agrupar palavras e expressões em categorias, de acordo com um determinado tema.

É importante salientar que os conteúdos foram selecionados de acordo com a previsão da aplicação do produto em campo, os quais foram conciliados com as habilidades, pois o objeto foi elaborar uma proposta que englobou uma parcela da oferta do bimestre.

Em contrapartida, o presente estudo também buscou sustentar a proposta didática de ensino, por meio da metodologia específica da língua inglesa. Para tanto, delineou os conceitos da abordagem comunicativa, por encontrar-se vinculadas aos objetivos desta pesquisa.

Estudos realizados por Krashen (2009) e Schutz (2007), apresentam a associação da abordagem comunicativa à utilização da língua estrangeira como um ato comunicativo, e não apenas como uma construção de frase enfatizada por suas estruturas gramaticais. Na abordagem comunicativa, é possível oferecer aos estudantes a função do idioma sobreposto à forma e o significado da língua, numa

determinada situação em seu exercício.

Outros aspectos presentes nas características da abordagem estão presentes nos fatores históricos, uma vez que a abordagem comunicativa surgiu na década de 1960, com o objetivo de superar a exclusividade do uso de formas estruturais na língua e o condicionamento behaviorista para o desenvolvimento intelectual dos indivíduos, por meio de comportamentos repetitivos.

Ainda, como propostas no campo do desenvolvimento dos indivíduos sob abordagens na área da Psicologia, a abordagem comunicativa foi desenvolvida por Noam Chomsky, em concordância com as teorias interacionistas cognitivas, sendo considerada a centralização da aprendizagem e os interesses dos estudantes, propiciando interações e situações reais e/ou multiculturais sobre a comunicação entre os indivíduos (KRASHEN, 2009; SCHUTZ, 2007).

4.6 As etapas da sequência didática em campo

A seguir, serão mostradas todas as etapas, de acordo com a apresentação do produto em campo.

4.6.1 Entrevistas *a priori*

Na primeira etapa *a priori*, a coleta de dados foi realizada na pré-aula dos estudantes sorteados para a participação do grupo focal, conforme a autorização da gestão da unidade escolar. A primeira entrevista ocorreu em 60 minutos, com tempo hábil para os integrantes se organizarem antes do início da primeira aula, no período da tarde, conforme a solicitação da direção da unidade escolar.

O objetivo inicial era a criação do mapa mental (*mind map*), com o propósito de coletar informações espontâneas pelos estudantes do grupo, as quais contribuiriam com as próximas etapas da pesquisa em campo, além de oportunizar a harmonização, entre o grupo e a mediação, a afinidade com o tema e os procedimentos de coleta.

Durante a primeira dinâmica, na situação 1, os estudantes tiveram por volta de 15 minutos para elaborar a atividade. O grupo teve que criar um mapa mental, cuja palavra-chave era “Inglês”, em que optaram por escrever palavras relacionadas com o tema. Para isso, foram distribuídos alguns papéis em branco e canetas hidrográficas coloridas para escreverem as suas ideias e, posteriormente, colarem-nas no papel

cartão que se encontrava no centro da mesa. Neste momento, a intenção era buscar as relações pessoais e/ou as compreensões prévias dos estudantes com o idioma estrangeiro.

Os estudantes foram instruídos a ajudarem uns aos outros, para proporcionar o trabalho coletivo, compartilhando as próprias ideias, sem que repetissem as palavras do mapa mental. Durante o processo, escreveram diversas palavras correlacionadas à língua inglesa, revelando algumas proximidades de suas convicções.

Enquanto o grupo elaborava a tarefa, notou-se, por meio das observações, a presença de alguns bloqueios. O motivo foi a demonstração da timidez dos integrantes do grupo em relação a gravação da entrevista. Entretanto, com o passar do tempo, os estudantes foram exprimindo segurança e fluidez com as atividades. Neste momento, um dos componentes do grupo ressaltou, dizendo que os colegas não precisavam diminuir o volume das vozes, sussurrando enquanto era gravado o vídeo, ao mesmo tempo que outro integrante indagou se a dinâmica contribuiria com alguma nota extra no final do bimestre.

Também foi possível perceber, durante o processo, que alguns dos objetos expostos na biblioteca colaboraram para o surgimento de novas ideias e, conseqüentemente, para a escrita das palavras, como por exemplo, quando o estudante F.G. solicitou o registro da palavra “globalização”, ao avistar o globo terrestre, associando a propagação da língua estrangeira em diversos locais do mundo e titulando-a como a língua predominante.

Ainda, o grupo apresentou relações das palavras elegidas, de acordo com as próprias realidades vivenciadas diariamente por eles. Foi possível perceber, pela associação dos termos, entretenimento, envolvendo os jogos que integram o lazer dos estudantes, os nomes estrangeiros das comidas compradas nas despesas mensais e os nomes designados aos comércios constituintes no bairro em que vivem, como por exemplo, *pet shop*, *lan house*, *shopping*, *wi-fi*, *fast food*, além da variação dos nomes das pessoas brasileiras, derivadas e/ou adaptadas do idioma estrangeiro, inclusive o Inglês.

Em outros momentos da construção do mapa mental, relacionaram termos com alguns artistas e cantores famosos estrangeiros, reforçando a questão da música no entretenimento e aos ícones, sob aspectos políticos, envolvendo os presidentes americanos, como: Barack Obama, Donald Trump e George Washington, além dos

fatores históricos das principais guerras advindas dos Estados Unidos.

Também, evidenciaram a língua inglesa como meio facilitador da comunicação, como o idioma intermediário em comum às diversas nacionalidades nas viagens, denominando-a como a “língua do turismo”. Já no contexto escolar, evidenciaram, superficialmente, as universidades nos programas de intercâmbio e a vasta presença/influência do ensino da língua inglesa nas escolas regulares brasileiras.

Durante o processo de construção, o trabalho em grupo perdurou durante todo o tempo, proporcionando a autonomia sobre as decisões dos estudantes e a apresentação das ideias pelos mesmos, posteriormente, não havendo desacordos nas relações entre o grupo, ao contrário, observando-se o fortalecimento dos vínculos em seus pareceres, da seguinte maneira:

Figura 10. Elaboração do mapa mental em grupo



Fonte: Autora da pesquisa.

Por conseguinte, ao finalizar o mapa mental, os estudantes tiveram que apresentar as suas ideias, justificando o motivo de elegerem cada palavra composta no mapa. Neste segundo momento, o grupo explicitou os seguintes termos, sob as respectivas argumentações, na seguinte ordem:

- “Música”: segundo o grupo, há várias composições de músicas elaboradas em Inglês, e a maioria dos estilos musicais nasceram em países ingleses, como o *rap* e o *funk*.
- “Comunicação”: apresentaram a facilidade de encontrar a língua inglesa nas escolas e universidades; como avanço na vida profissional; o programa de intercâmbio, que exigirá o uso do Inglês, além da questão de viabilizar a oportunidade de viajar e/ou a possibilidade de auxiliar alguma pessoa estrangeira, que decida morar

no Brasil.

- “Nomes dos lugares”: denominaram alguns dos comércios constituídos no bairro e já frequentados por eles, como por exemplo, *pet shop*, *lan house*, *shopping*, *wi-fi*, *fast food*.

- “Globalização”: para os estudantes, o idioma é considerado a língua mais conhecida e falada. Alguns exemplos foram citados, como as placas vigentes nas estações de metrô, no transporte metropolitano do Estado de São Paulo. Um dos integrantes ressaltou a utilização de termos em Inglês no transporte público, como a placa “*exit*”, afirmando a razão da língua ser viabilizada como única e facilitadora da comunicação entre os estrangeiros, em um determinado local. Por outro lado, houve a complementação de outro integrante, ao dizer que a língua portuguesa não tem o mesmo poder no *ranking* dos idiomas, por não ser utilizada e/ou considerada, da mesma maneira, fora do território brasileiro. Vale ressaltar que, neste momento, foi indagado ao grupo qual o motivo da língua ser considerada, por eles, como “globalizada”, com o propósito de identificar se havia algum conhecimento (científico) sobre a proliferação do idioma. No entanto, demonstraram apenas o conhecimento empírico, seguindo as suas intuições e experiências vivenciadas por eles, justificando, novamente, pelas questões da língua mais falada, famosa etc.

- “Nomes de pessoas e comidas”: a derivação e adaptação do estrangeirismo nos nomes dos brasileiros, como *Max*, *Michael* e *Michel*, conforme as diferenças entre a escrita e pronúncia do nome, e as comidas que fazem parte do cotidiano do grupo: hambúrguer, *milk-shake* etc., todos citados pelo grupo.

- “Entretenimento”: segundo o grupo, toda a aprendizagem da língua estrangeira também é efetivada por meio de jogos (*videogames*) e filmes, considerados um meio de compreender, com mais facilidade, diversão e interesse, o que está escrito sobre o contexto que se aplicam: “Eu preciso saber o que está acontecendo no jogo para poder ganhar e, normalmente, os jogos são em Inglês” (P.A.).

- “História”: o grupo associou o fato dos maiores presidentes americanos e as respectivas guerras, que sobrevieram dos Estados Unidos sob a inclusão da língua inglesa, além da importância do ícone George Washington para a evolução do país, na constituição dos fatores históricos.

- “Conhecimento”: os integrantes consideraram a importância da

compreensão autônoma e o desejo de obter a fluência na leitura de livros estrangeiros, além do crescimento pessoal e profissional, no âmbito de suas respectivas oportunidades.

Após a apresentação realizada pelos estudantes, foram elaboradas quatro perguntas, buscando algumas evidências do grupo em relação às experiências no cotidiano escolar, no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Ao questionar a relação do idioma Inglês na vida pessoal dos integrantes, todos discentes afirmaram positivamente, apresentando diversos aspectos, variando das atividades realizadas por eles, atualmente, aos desejos pessoais para o futuro.

Nas percepções dos estudantes, as questões estão presentes nos jogos e nas músicas estrangeiras, que são considerados(as) mais interessantes, nas suas opiniões. Também nos filmes e séries, devido aos áudios e legendas serem executados em Inglês.

Sob outro cenário, há os aspectos das maiores oportunidades e a exigência da língua estrangeira nos currículos, como demanda do mercado de trabalho, da mesma forma, a presença do gosto pessoal pelo idioma em relação a possibilidade de realizar uma viagem internacional e/ou a oportunidade de participar em algum programa de intercâmbio.

Na segunda pergunta, foi solicitada a descrição das aulas de Inglês no cotidiano escolar para identificar, sob o ponto de vista dos estudantes, a realidade de ensino, considerando o modo que as habilidades da língua (oral, escrita, fala, compreensão) são, ou não, utilizadas em sala de aula, na mesma proporção da construção do conhecimento sob o trabalho em grupo e/ou individual e o alvo da língua prevalecida (Língua Portuguesa e/ou Inglês).

Segundo o grupo, as aulas foram consideradas como nível básico, envolvendo apenas a utilização de vocabulários e verbos, desprendidos e descontextualizados, apresentados na apostila dos estudantes, integrados ao “Caderno do Aluno” e elaborados pelas Propostas Curriculares do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). Em algumas aulas, foram enfatizadas a pronúncia e os estudantes afirmaram que “aprenderam quase nada”, pois as aulas não eram consideradas divertidas, tampouco motivadoras.

Algumas questões foram identificadas pelos integrantes quanto às relações entre professor e estudantes, no processo de ensino e aprendizagem. Notou-se, ao afirmarem que não havia interação entre a docente e os discentes, que os conteúdos

eram expostos apenas na lousa, para que os mesmos copiassem e compreendessem a lição, após a explicação. Esse comportamento foi relacionado, também, com a personalidade da professora, demonstrando, segundo a interpretação e impressão dos estudantes, pouco conhecimento com a língua.

A habilidade oral e, conseqüentemente, a fluência, foi pouco utilizada pela professora, na sala de aula. Para o grupo, o idioma era empregado apenas no comando “*Sit down, please*” (“Sentem-se, por favor”), ou quando os estudantes tinham que utilizar a língua inglesa para serem autorizados a ir ao banheiro e/ou beber água. Sob essa perspectiva, a professora falava pouco em Inglês, focalizando as aulas com o alvo na Língua Portuguesa; não possibilitando trabalhos em grupos, no cotidiano da sala de aula.

Em relação à escrita, os discentes utilizavam a apostila e faziam as provas com respostas em Inglês. Foi reforçada a questão da ênfase das estruturas gramaticais e, ao serem questionados, os estudantes afirmaram que a gramática era “mais ou menos utilizada, porque a professora escrevia bastante coisa na lousa e a maioria não entendia bulhufas” (B.J.). Dessa forma, nota-se a falta de percepção do que era exposto no conteúdo.

Quanto ao recurso de audição (*listening*), o grupo disse não ser um mecanismo utilizado no cotidiano escolar. Em contrapartida, evidenciaram a dificuldade das aulas em razão da indisciplina da turma no ano anterior (6º Ano), que vem atrapalhando, continuamente, a aprendizagem dos estudantes.

Após, no momento do questionamento e da sondagem sobre as dificuldades e/ou facilidades dos estudantes com o idioma Inglês, foram explicitados, pelos próprios discentes da turma integral, como um dos maiores dilemas para lidar com o processo de ensino e aprendizagem no cotidiano deles. Os mesmos disseram que a turma não colaborava com a fluidez das aulas, dispersando o foco da aula e a atenção da turma.

Em relação ao ensino da língua estrangeira, outros elementos foram exteriorizados, como as dificuldades com os verbos e a incompreensão do que era dito pela professora, além da presença de embaraços no reconhecimento dos vocabulários com as imagens compostas no material dos estudantes.

Já as facilidades, estão compostas na tradução das palavras, como auxiliar a compreensão dos tópicos pelos discentes, sendo considerada a aprendizagem mais complicada, quando as palavras não são traduzidas e/ou quando os estudantes não

sabem, efetivamente, o significado delas. Além disso, os elementos mais básicos da língua, como o alfabeto e os números, também são denominados “fáceis” no ponto de vista do grupo, pois os estudantes já utilizaram os recursos de vídeo em casa, por exemplo com músicas, que contribuíram à aprendizagem da língua estrangeira.

Prosseguindo com a última pergunta, os estudantes tiveram que relatar quais eram os seus desejos e as suas expectativas para as aulas no ano letivo atual, com a finalidade de coletar informações relevantes à construção da sequência didática, sendo possível provocar, posteriormente, transformações positivas no processo de ensino e aprendizagem.

Os desejos variaram do desenvolvimento da pronúncia correta das palavras à fluência delas, uma vez que possam ouvi-las e compreendê-las, naturalmente, ao assistirem um filme e/ou se comunicarem com alguém. Os estudantes desejam, também, o envolvimento das habilidades da língua, a fim de proporcionar a comunicação e o avanço da sua aprendizagem.

Por outro lado, gostariam de trabalhar em grupos para ajudar uns aos outros no desenvolvimento da língua (intelectual) e deles próprios (pessoal/moral): “o *team work* é muito importante, não só para aprender as coisas passadas para nós na matéria da escola, mas a gente também aprende que, juntos somos mais fortes e realizamos mais coisas” (P.A.).

Por fim, indagou-se se é possível aprender Inglês na escola pública, para analisar a concepção dos estudantes sobre a oferta de ensino da língua inglesa na escola, como um fator influenciador no processo de ensino e aprendizagem. Para eles, é considerado possível, demonstrando grande interesse pela aprendizagem do idioma. Todavia, mesmo com a falta de recursos, é possível propiciar o ensino da língua estrangeira:

- “Sim, não é porque ela é pública que não dá para aprender nada... É claro que na particular dá pra aprender mais, por causa dos recursos” (P.A.).

Assim, esta primeira etapa contribuiu com informações altamente relevantes à construção da proposta do produto do presente estudo, embasado na Teoria das Situações Didáticas (BROUSSEAU, 2008), em concordância com as considerações exteriorizadas sobre as dificuldades e/ou facilidades dos estudantes com a aprendizagem da língua estrangeira, além das pretensões do grupo, a fim de proporcionar um processo de ensino e aprendizagem mais aprazível, sob conceitos relevantes na criação e efetivação da prática docente, buscando superar as barreiras

já existentes no cotidiano escolar. Além disso, este primeiro momento contribuiu, imensamente, com a interação de todos os envolvidos no processo de coleta de dados, facilitando as próximas coletas e relações.

Nas entrevistas posteriores, os roteiros foram substituídos para semiestruturais. Novamente, o grupo foi entrevistado com perguntas, conforme a matriz de amarração, entre os pressupostos da situação-problema desta pesquisa e a realidade da sala de aula, com a finalidade de verificar se as opiniões e as informações coletadas do grupo estavam de acordo com os objetivos deste presente estudo e, posteriormente, como proposta de intervenção, pretendeu-se identificar e adicionar informações relevantes às próximas etapas do processo. Além disso, intencionou-se a identificação e a revelação das dificuldades dos estudantes diante do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, diariamente, na escola, além dos possíveis desejos dos discentes.

Ainda na primeira etapa *a priori*, a segunda entrevista – a coleta de dados – também foi realizada na pré-aula dos estudantes e decorreu em 60 minutos, para que os integrantes se organizassem antes do início da primeira aula, no período da tarde.

O objetivo foi identificar a fluência e a autonomia dos estudantes em relação à língua estrangeira inglesa. Para tal, pretendeu-se analisar o estado do conhecimento do grupo sob os conteúdos já trabalhados no ano prévio, evitando a possibilidade de oportunizar algum desvelamento. Além disso, houve a pretensão de identificar, implicitamente, as dificuldades e/ou facilidades do grupo, por meio das observações e a validação, e, explicitamente, quando foram evidenciadas por eles, num momento posterior.

O tema da dinâmica da situação 2 foi a apresentação do espaço escolar para um colega estrangeiro, na qual o foco era a efetivação do uso da língua inglesa à execução da tarefa. Intencionou-se analisar as habilidades oral, escrita, compreensão e gramatical da língua inglesa. Sendo assim, a dinâmica foi dividida em três circunstâncias.

No primeiro passo, os estudantes tiveram a apresentação da situação-problema, composta na situação adidática (BROUSSEAU, 2008; FREITAS, 2010), para analisar o conhecimento prévio dos discentes em relação ao tema, sem que pudessem imaginar qual seria o tema abordado nas próximas etapas. Em contrapartida, foi propiciado o momento do estabelecimento de decisões e estratégias à resolução da tarefa, além da comunicação do trabalho em grupo para a construção

e efetivação dos conceitos à realização da situação, ocorrendo, por sua vez, o momento da situação de ação, formulação e validação pelo grupo, conforme os conceitos das situações didáticas de Brousseau (2008).

Para tal, foi apresentado um vídeo com fatos ocorridos no ambiente escolar. No vídeo, a escola localizava-se em Londres, englobando as atividades que aconteceram durante a rotina de um estudante em relação às atividades escolares, a relação com os colegas e a apresentação do professor, *Mr. Andrew*.

O vídeo foi apresentado, num primeiro instante, sem áudio, e o grupo assistiu, atentamente, para o prosseguimento da dinâmica. Como situação da ação, objetivou-se identificar a percepção dos estudantes sobre o ambiente escolar, juntamente com o uso da língua inglesa à situação na escola.

Nessa circunstância, questionou-se sobre o que o vídeo se tratava e a resposta do grupo foi relacionada à escola, associando a palavra “educação”. Um dos integrantes associou o ponto de vista dele sobre o modo de agir das crianças, nas imagens do vídeo.

Após, para a certificação da relação da rotina escolar com a utilização da língua inglesa, foi indagado qual elemento exposto poderia relacionar o tema do vídeo com o ambiente escolar, no idioma Inglês. Para os estudantes, a resposta estava na palavra “*school*”, cujo significado já era conhecido por eles.

Na sequência, perguntou-se quais elementos explorados no ano anterior (6º Ano) poderiam ser aplicados neste contexto escolar, intencionando buscar o estado do conhecimento proporcionado no ano anterior e, conseqüentemente, analisar a fluência e/ou autonomia do grupo com o idioma. No início, evidenciaram as relações com os estudantes da turma integral, salientando a presença da indisciplina e brigas, entre eles, como fatores que atrapalhavam o processo de ensino e aprendizagem.

De fato, estes elementos exteriorizados foram relevantes à elaboração das próximas etapas do presente estudo, entretanto, foi realizada uma intervenção, a fim de retomar o foco ao prosseguimento das dinâmicas. Sendo assim, a professora/pesquisadora questionou se havia algum tópico, no ano prévio, que pudesse ser explorado com o tema do vídeo e o grupo relatou a possibilidade de utilizar os vocabulários aprendidos sobre os espaços da escola. Neste momento, buscou-se identificar quais palavras poderiam ser associadas. Alguns estudantes não lembraram prontamente, mas após a exposição dos outros colegas, as respostas foram fluindo:

A1:- "... eeeen, a gente aprendeu também sobre as pessoas que trabalham na escola, tipo a diretora.

A2: - Ahhh, esqueci! Agora não lembro mais do que a gente aprendeu, só lembro alguns nomes.

A3: - Ééé, tipo, da borracha".

A4: - *Teacher*, tem *teacher* também".

Sobre a questão cultural, a professora/pesquisadora perguntou se os estudantes acreditavam nas diferenças da rotina escolar entre o Brasil e os países estrangeiros, para analisar se o tema tinha relação no conhecimento do grupo sobre o contexto das pessoas que utilizam a língua estrangeira, ou apenas a aprendizagem de palavras desprendidas e/ou descontextualizadas. O grupo disse que há diferença, pois no exterior as pessoas têm mais educação, principalmente, nas relações estabelecidas na sala de aula.

Em seguida, o vídeo foi reproduzido, novamente, desta vez com áudio, buscando analisar a fluência da compreensão auditiva e a relação do meio externo (VYGOTSKY, 2007) por meio das imagens, palavras, conhecimento prévio e/ou áudio constituídos no vídeo e, também, comparar se o grupo conseguiu associar algum novo elemento entre a exibição do vídeo sem e com áudio.

Ao questionar, novamente, sobre o tema do vídeo, os integrantes o associaram como "escola". Assim, foi solicitado que dissessem os elementos comprobatórios, tendo sido explicitadas as pessoas constituídas no ambiente escolar e a nacionalidade do estudante que exibira a própria rotina escolar:

A5: - "... tinha o *teacher* que era o professor e os amigos dele".

A6: - "*London*, ele é de Londres e tem vários amigos na escola".

Para induzir um pouco mais a identificação do conhecimento, foi indagado se haviam outros elementos contribuintes às associações, como por exemplo, os funcionários do ambiente escolar, que foram citados pelos integrantes como parte da aprendizagem no ano anterior. Neste contexto, apresentaram as palavras *teacher*, *student*, *friends* e sobre o comportamento habitual na escola, como por exemplo, o comportamento do professor na suposta explicação do conteúdo para os estudantes do vídeo e as sensações das crianças ao entrarem na escola.

Propositamente, tentando vincular à situação tema da próxima dinâmica, em apresentar a escola a um estudante estrangeiro e encontrar relações do tema escolar com o exercício da língua, no âmbito escolar do vídeo, perguntou-se qual a intenção

inicial do vídeo em relação ao tema, sob a percepção dos estudantes. A resposta foi firme: “Mostrar a escola”, caminhando em direção aos próximos objetivos. Além disso, foi solicitado outros elementos e/ou expressões que pudessem comprovar a circunstância e os discentes levantaram a seguinte questão:

As: - “Mostrava os alunos entrando e saindo da escola, alguns iam sozinhos, outros com parentes e outros saíam de uma *van*”.

Ainda, como apresentação da situação de ação, foi proposta a suposição de um estudante mexicano ingressante na escola do grupo focal, na qual os estudantes teriam que ajudá-lo, no primeiro dia de aula, utilizando a língua inglesa como foco, uma vez que foi considerada a língua em comum entre os estrangeiros. Sob esse cenário, os integrantes tiveram que dizer o que fariam, a fim de proporcionar o momento da tomada de decisão, ainda na situação de ação, e aferir o resultado constituído por eles em busca da resolução da situação-problema. Durante o processo, encontrou-se a situação de formulação ao comunicarem entre si as estratégias a serem utilizadas na situação da validação sob a efetivação das respostas, comprovando as suas escolhas (BROUSSEAU, 2008; FREITAS, 2010).

Os estudantes tiveram alguns minutos para organizar as ideias e, após a decisão em conjunto, compartilharam a importância da necessidade da apresentação pessoal no primeiro contato com o colega estrangeiro. Chegaram à conclusão de utilizar, além dos elementos das apresentações pessoais (*introductions*), os aspectos culturais sob as divergências de hábitos e costumes em ambos países:

A7: - “Falar o seu nome, dizer *this is a teacher*”.

A8: - “Falar: *My name is...* e o nome”.

A9: - “Perguntar o nome... *What’s your name*”.

A10: - “*What’s your nickname*, também”.

A11: - “Tentar mostrar a escola para ele. Saber onde é o banheiro, a sala do diretor, a sala”.

A12: - “Mostrar também o jeito do nosso país”.

Também foram salientadas a questão da exibição da escola e dos funcionários; um pouco sobre a cultura dos estudantes brasileiros à prevenção da prática do *bullying*, por ser um estudante estrangeiro; e a efetivação de novas amizades. Ainda, como averiguação da autonomia e da fluência dos discentes, foi solicitada a explicitação do modo pelo qual o grupo focal realizaria as ações determinadas por eles, neste contexto:

A13: - “É só falar: *This is aaa..*”.

A14: - “*O bathroom*”.

A15: - “Nossa, esqueci como é que se fala refeitório [...] porque falava na apostila cantina e refeitório no ano passado”.

Para a integrante S.M, o auxílio do *Google* tradutor seria uma boa opção para quando não souber uma palavra. Contudo, foi realizada uma intervenção pela professora/pesquisadora ao indagar se não houvesse a possibilidade de conexão com a *Internet*, buscando identificar o modo de agir do grupo sob esta circunstância. Dessa maneira, foi respondido “o uso do dicionário” e apontado em direção aos dicionários que estavam sobre a mesa.

Já no conceito do integrante G.M, estudante novo na vigente instituição escolar, a situação era considerada “meio fácil e meio difícil”, pois na escola em que estudava não recordava do tema sobre esta aprendizagem explorada, evidenciando a ausência do conhecimento sobre o tema discutido.

Entretanto, no conceito geral dos demais componentes do grupo, não seria uma situação difícil de se realizar, mas os mesmos não lembraram muito bem dos elementos da língua inglesa em relação às apresentações e demonstrações no contexto escolar. Neste momento, a professora/pesquisadora enfatizou sobre o conhecimento dos estudantes em relação aos vocabulários do tema. Por sua vez, os discentes concordaram e acrescentaram que, realmente, sabiam algumas palavras, porém não eram capazes de aplicar nas construções de frases. Além disso, a questão do medo e da insegurança também foram exibidos pelo grupo.

Na segunda etapa da situação 2, como proposta didática, a intenção era identificar a percepção dos estudantes com o tema das apresentações e demonstrações da escola, incluindo, além da habilidade de compreensão, escrita e gramatical, a noção dos vocabulários com os elementos necessários às construções das frases. Este momento foi considerado didático, por serem utilizadas algumas das estratégias didáticas/pedagógicas e metodológicas, a fim de efetivarem a situação de institucionalização (BROUSSEAU, 2008; FREITAS, 2010).

Nesta etapa, os estudantes foram divididos em dois grupos, cada um recebendo dois diálogos, com contextos distintos. Em ambos diálogos, haviam as frases corretas, nas quais o grupo teve que organizar a sua sequência, descartando três frases extras, incorretas.

Durante o processo, foi salientado ao grupo que os integrantes podiam utilizar todo o recurso que julgassem necessário, exceto o contato com a professora/pesquisadora. O propósito era mostrar, implicitamente, os dicionários que se encontravam sobre a mesa e analisar a relação dos estudantes com a tradução das palavras, proporcionando a autonomia do trabalho em grupo em relação às suas escolhas no procedimento.

Como roteiro de observação, buscou-se atentar como a Língua Portuguesa e o Inglês foram utilizados pelos discentes. Constatou-se, então, a utilização integral da Língua Portuguesa na interação entre os estudantes. Durante alguns momentos, houve a conciliação dos vocabulários entre a língua estrangeira e a tradução, analisadas separadamente.

Além disso, a maioria das palavras demonstraram certa familiaridade com o grupo na questão contextual como: *Mexico, teacher, nice* e as partes da escola.

Sobre os recursos utilizados pelos estudantes para executar a tarefa, evidenciou-se o trabalho em grupo, porém, notou-se que alguns elementos dos diálogos foram separados por integrantes, para depois serem adicionados, em conjunto. Nessa perspectiva, verificou-se um pouco do individualismo e, também, algumas desavenças sobre a relação um com os outros do grupo. Isto é, em alguns momentos, haviam discordâncias entre eles, dispersando o foco na execução da atividade.

Em relação aos dicionários, os mesmos estavam sobre o centro da mesa, na mesma proporção que o grupo poderia utilizar recursos para efetivarem a tarefa, incluindo o uso de tradutores *online*. Devido à falta de conexão com a *Internet*, após um tempo da dinâmica, repararam e recorreram ao dicionário, pedindo permissão para utilizá-lo.

O outro grupo optou por não utilizar o recurso do dicionário e, quando questionados, disseram que utilizaram a técnica das palavras já conhecidas e consideradas, pelo grupo, como ponto forte na construção da frase.

Por outro lado, uma integrante do grupo estuda inglês fora do ambiente escolar e alguns estudantes do grupo recorreram-na para que pudesse ajudá-los. A discente demonstrou um pouco de insegurança, afirmando não saber tudo sobre a língua. Também lembraram de um estudante "A.", da turma integral, pois o consideram inteligente e proficiente com a língua inglesa; ambos colegas de classe foram considerados como um recurso.

O modo do grupo para lidar com o idioma Inglês foi considerado natural, mesmo com a prevalência da Língua Portuguesa durante o processo. Em outras palavras, mesmo com a falta de fluência e pouco conhecimento da língua estrangeira, conviver com o idioma se tornou congênito e habitual pelos estudantes.

Foi possível perceber a questão da tradução de palavras-chave à construção do sentido nas frases, ainda que nem sempre tenha sido, de fato, o que tiveram como percepção. Ou seja, as palavras poderiam estar corretas, contudo, o sentido na frase e sequência construída era incorreto. Notou-se, também, um pouco de escassez com a pronúncia incorreta na palavra *school*, trocando a fonética das vogais “o”, quando escritas seguidas uma à outra e estendidas pelo som.

Neste momento, os estudantes corrigiram a colega, afirmando que a pronúncia estava errada e parecia a palavra de uma marca de cerveja, cuja escrita apresenta apenas uma vogal “o”.

Além disso, para um integrante do grupo, houve a dificuldade em associar a contração *I'm* com a forma integral *I am*, pois para ele, ambas situações tinham significados diferentes.

A16: -“Por que nessa palavra só mostra esse pedaço?” – Procurando o termo no dicionário.

A17 - Significa *I am*, é a mesma coisa.

A18: - Mas no dicionário não fala o significado.

A19: - Você não lembra?

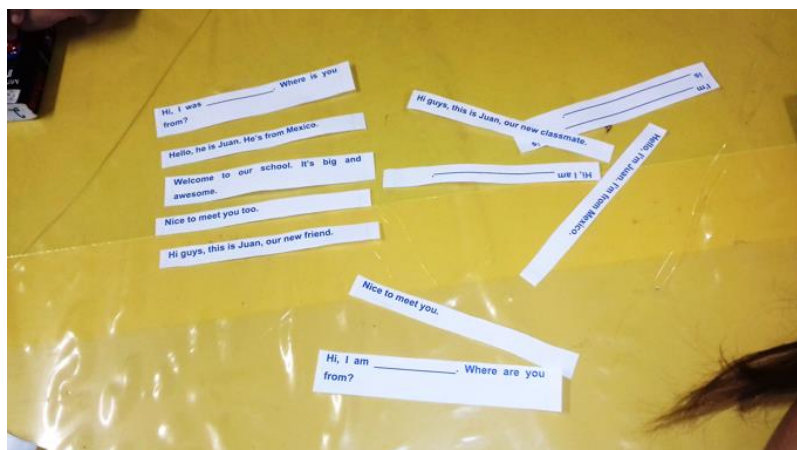
A20: - Eu lembro dessa palavra, mas não sei o significado”.

Quanto ao modo dos estudantes relacionarem a aprendizagem com o contexto, além do conhecimento prévio e a suposição de palavras cognatas, o grupo que estava elaborando o diálogo 1 se deparou com a seguinte frase: “*Hi, guys...*”. Neste momento, foi possível perceber a relação da expressão com a realidade dos discentes.

A21: -“Toda hora tem esse *hi, guys* [...] Você abre um vídeo no *Youtube* e as pessoas começam com *Hi, guys*”.

Após o término, as elaborações da sequência dos diálogos ficaram das seguintes maneiras:

Figura 11. Diálogo do grupo 1



Fonte: Autora da pesquisa

Figura 12. Diálogo do grupo 2



Fonte: Autora da pesquisa

Ao finalizar, a professora/pesquisadora indagou sobre qual diálogo seria efetivado em primeiro lugar para identificar a percepção dos estudantes ao juntar ambas situações.

A22: - “Acho que o nosso”.

A23: - “O deles, porque começa com *hi*, *hello* [...]. O nosso diálogo é depois, porque começa já falando das coisas dentro da escola”.

Além disso, os estudantes destacaram que os elementos, no diálogo 1, estavam “mais apresentando, tipo *hi*, meu nome é” e também pelos aspectos do significado do termo *welcome*, ao desejar boas-vindas para alguém. Já os elementos do diálogo 2, estavam nas palavras-chave: quadra (*gym*), biblioteca (*library*), duas salas de computação e os professores, além dos amigos que estavam no diálogo para apresentarem a escola.

Ao analisar os diálogos, presencialmente, a professora/pesquisadora notou alguns erros e considerou pertinente buscar a percepção implícita do grupo em relação aos erros.

No primeiro diálogo, o grupo perdeu muito tempo procurando as palavras isoladas no dicionário e a relação, um pouco individualista, influenciou na execução da tarefa. Foi indagado o motivo de não utilizarem a frase “*Nice to meet you*”, uma vez que o grupo inseriu apenas o “*Nice to meet you too*”. A resposta foi em razão do desconhecimento da expressão.

Percebeu-se, também, que o grupo não teve a percepção ao incluir as três frases incorretas e, também, não inseriu os próprios nomes no diálogo, ao completar a apresentação pessoal com os respectivos nomes “*I’m (name)*”. Já no aspecto cultural, optou por inserir o novo colega de classe como *friend* e não utilizar o termo *classmate*, mais apropriado com o real objetivo da dinâmica do diálogo.

O grupo, com o segundo diálogo, teve uma percepção maior com a língua estrangeira, não fazendo uso do dicionário e utilizando as frases corretas e incorretas, com questões de pequenos erros gramaticais. Sob este cenário, é possível notar a falta de atenção e/ou percepção na construção lógica da frase, apenas focalizando no significado das palavras-chave.

Na última etapa, os mesmos grupos tiveram que construir um diálogo, relacionando todos os elementos explorados na situação-problema, apresentando-se a um novo colega de classe estrangeiro e mostrar a ele a escola, utilizando o que o grupo julgou pertinente, como a apresentação pessoal e a apresentação dos elementos constituintes da escola. O objetivo era desenvolver a percepção natural em relação à fluência com a língua inglesa e a autonomia dos estudantes, além da

associação dos diálogos, explorados previamente, como fatores colaboradores à execução da tarefa.

Os estudantes trabalharam, novamente, em grupos, contando com o auxílio de uns aos outros perante as situações. Utilizaram o dicionário para a construção das frases e, também, a percepção dos elementos explorados anteriormente. No entanto, a tarefa não foi concluída com sucesso, pois as relações entre eles prejudicaram o processo, dispersando o foco da atividade final durante todo o tempo, acarretando desavenças entre as opiniões dos integrantes dos dois grupos.

Por fim, ao perguntar, explicitamente, aos grupos sobre quais as dificuldades e/ou facilidades, os mesmos consideraram a facilidade com o tema, devido às palavras que já conheciam no ano anterior, mas a dificuldade na elaboração e sequência das frases, por não saberem o significado dos outros elementos.

Assim, todos esses elementos demonstrados nesta segunda etapa da entrevista *a priori*, contribuíram à elaboração da proposta do presente estudo, com o propósito de estabelecer boas relações entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa e identificar o efeito delas.

4.6.2 Aplicação da sequência didática

A duração da situação-inicial foi em torno de 40 minutos. No primeiro momento, os estudantes interagiram e demonstraram compreender a situação-problema encontrada no contexto do personagem Diego, perdido na cidade do Canadá. Havia 20 estudantes presentes, distribuídos em cinco grupos, com quatro componentes cada. Os grupos receberam um papel e tiveram cinco minutos para ler e compreender, conjuntamente, o que deveriam fazer.

Foi solicitado aos estudantes que realizassem uma leitura compartilhada do trecho da situação-inicial e um estudante voluntário se ofereceu para participar da leitura, em voz alta. Após, a professora/pesquisadora buscou questioná-los para constatar a compreensão da situação *a priori*.

Por meio das palavras-chave: *lost* (perdido), *Brazilian* (brasileiro), *Toronto* (cidade) e *school* (escola), foi notável o entendimento do contexto da situação-problema e as suposições dos estudantes estavam associadas a uma pessoa brasileira, perdida em um país estrangeiro, que precisava encontrar o caminho da nova escola.

Na sequência da leitura, a professora/pesquisadora indagou o que os estudantes fariam no lugar de Diego e quais recursos poderiam utilizar para a contribuição da resolução da situação, na qual teriam que realizar os registros por meio de um desenho.

Nesse contexto, a professora expôs que os discentes tinham uma situação a resolver e anotou a seguinte expressão na lousa: “*Let’s help Diego*”. Assim, os estudantes certificaram a compreensão ao afirmar: “- Bora dar um *help* nele. Vamos ajudar!”

Em seguida, chamou a atenção dos estudantes sobre como ajudar o personagem Diego.

“- *How?* Eu gostaria de saber, de cada grupo, o que vocês fariam se fossem o Diego”.

Acrescentou:

“- *What would you do if you were Diego?* Se vocês se encontrassem na mesma situação, quais recursos também poderiam ajudá-los?”

Os estudantes tiveram por volta de 15 minutos para elaborar as possíveis soluções para o problema.

Durante a efetivação da tarefa, foram registradas algumas observações e realizada uma sondagem pela professora/pesquisadora, analisando cada elaboração dos grupos. Assim, notou-se que, ao elaborarem os desenhos, os estudantes também estavam discutindo hipóteses para a definição da apresentação, posteriormente.

Nesse contexto, um grupo inseriu alguns balões, com a intenção de expressar a comunicação ao solicitar uma informação a alguém desconhecido e, nesses balões, o grupo teve o desejo autônomo de escrever o diálogo na língua inglesa, o que não foi solicitado, *a priori*. Um dos integrantes desse grupo, A., também mencionou a possibilidade de utilizar essa mesma situação no aeroporto, uma vez que o personagem Diego se encontrara perdido.

Outro grupo destacou a expressão: *help me* (me ajude), como uma possibilidade de solicitar a ajuda no contexto do país estrangeiro, já que, supostamente, o personagem Diego só conseguiria se comunicar, usufruindo o idioma Inglês.

Ao percorrer outro grupo, a professora/pesquisadora identificou o destaque de um componente, quando afirmou que Diego poderia pedir a informação para algum funcionário dos comércios, no bairro do personagem. Ainda, para este componente,

seria possível procurar um local mais próximo para solicitar a informação e obter uma resposta correta e segura que pudesse ajudá-lo a resolver o problema e chegar no destino, efetivamente, sem desviar os caminhos, pois para o estudante G., o personagem deveria não conhecer muito bem a nova vizinhança.

O desenho de outros integrantes W., F., W. e M., chamou a atenção da professora/pesquisadora. Estes estudantes optaram por desenhar o personagem, utilizando o recurso de aplicativos do celular e, ao questionar o grupo sobre o motivo da decisão, afirmaram que o aplicativo do *Google Maps* seria uma boa solução para o personagem conseguir chegar à escola sozinho.

No ponto de vista do último grupo, os componentes estavam indecisos sobre qual língua utilizar, entre a língua portuguesa e/ou inglesa, questionando: “- Tem que ser *in English?*”. Com isso, a professora/pesquisadora deixou a questão em aberto para a decisão dos próprios estudantes, já que a intencionalidade era valorizar a autonomia e o trabalho cooperativo dos grupos, além da finalidade de identificar o conhecimento prévio dos discentes, relacionado ao contexto da situação-problema e o grau de fluência com o idioma. Então, o grupo, entre si, decidiu elaborar o diálogo na Língua Portuguesa.

Durante todo o processo inicial, presencial e análise da gravação, os estudantes estavam tranquilos e efetivaram a tarefa, naturalmente; ao terminarem, a professora/pesquisadora retomou as indagações, a fim dos grupos iniciarem as suas apresentações.

No decorrer das exposições das ideias geradas pelos grupos, todos os levantamentos foram anotados na lousa e os levantamentos dos estudantes, no contexto que Diego se encontrara, foram:

1) A procura de alguém pelo bairro, para quem Diego pudesse pedir e obter a informação necessária sobre o caminho da escola. Sob este cenário, a professora/pesquisadora anotou a palavra *communication* para representar a ideia do grupo.

2) Encontrar algum funcionário, em qualquer ponto de referência do bairro, capaz de ajudar a fornecer a localização da escola para o Diego, associado aos comércios e/ou pontos turísticos constituintes da vizinhança. A palavra-chave foi ponto de referência (*spot*).

3) No mesmo contexto, o outro grupo reforçou a importância da procura de funcionários de algum comércio, a fim do personagem obter uma informação

fidedigna. Além disso, o estudante G. enfatizou a relevância da postura educada, associando a polidez à cultura das pessoas estrangeiras, exigindo a utilização dos termos *please* (por favor) ao lidar com outros hábitos e pessoas. Para a representação, a professora/pesquisadora utilizou as palavras “por favor” e “cultura”, relacionando-as umas às outras.

4) A utilização de recursos, como o aplicativo do *Google Maps* ou algum outro programa, para que Diego pudesse conhecer melhor o bairro, livremente. Para o grupo, foi considerado importante o conhecimento do novo bairro que o personagem morava, também constituído por outros pontos de referências como os comércios, pontos turísticos, locais de emergência etc., nas quais poderiam ser uma eventualidade necessária e facilitadora para o novo cotidiano de Diego. Assim, o registro na lousa foi por meio da palavra *Google Maps*.

Como flexibilidade do roteiro e o caminhar da aula, a professora/pesquisadora optou por questionar qual língua seria mais propícia para facilitar a comunicação de Diego e identificar, implicitamente, a percepção dos estudantes sobre a importância e a intenção principal da aprendizagem da língua inglesa, no interior de seus aspectos culturais, principalmente em um território estrangeiro.

Para os discentes, houve a possibilidade de utilizar a língua inglesa por ser considerada, por eles, o idioma mais fluente, fácil e utilizado por diversas pessoas no mundo. Por outro lado, também destacaram a possibilidade de utilizar o idioma francês, considerando que o Canadá é um país constituído por duas línguas oficiais. Ainda assim, evidenciaram o idioma Inglês, em razão da diversidade de estrangeiros de outros locais do hemisfério global.

Por fim, ainda foi questionado se os estudantes saberiam como perguntar as informações, utilizando todos os contextos levantados por eles, na língua inglesa; os mesmos responderam que “não”, pois não faziam a mínima ideia de como fazer isso. Assim, deixou-se um questionamento em aberto, com a intenção de retomá-lo nas etapas posteriores, em comparação da expansão do processo de ensino e aprendizagem da língua estudada nas situações didáticas (BROUSSEAU, 2008).

A língua-alvo foi mesclada, buscando a compreensão efetiva e a proporção de um contexto significativo aos estudantes, na mesma proporção de inserir, naturalmente, os novos vocabulários e/ou elementos da língua inglesa. Nesse sentido, a intenção desta relação contextual dos estudantes com o objeto de estudo foi

estabelecer um motivo real e implícito à efetivação da comunicação entre pessoas estrangeiras e o idioma Inglês como a língua facilitadora.

Nesta situação, foi possível perceber o impacto de relações positivas, associadas aos estímulos e aos interesses demonstrados pelos estudantes, sendo elaboradas as seguintes atividades:

Figura 13. Elaboração da situação-problema inicial em grupos



Fonte: Autora da pesquisa

Com 25 discentes presentes no módulo 1, os mesmos tiveram que trabalhar em grupos e analisaram, em conjunto, um mapa agregado no material do “Caderno do Aluno”, para a identificação da percepção dos estudantes sobre os fatores que compõem um mapa. Por outro lado, a intenção era apontar os comércios, as residências e as ruas/logradouros do bairro/vizinhança, além de incorporá-los, sutilmente, na língua-alvo estrangeira.

Antes de iniciar, foram anotadas, na lousa, as questões exploradas na última aula, por meio dos levantamentos dos estudantes, como “*How to help Diego?*”, e os principais fatores da resolução trazida pelos grupos na aula anterior, sendo *communication*, para pedir “informação”, e *Google Maps*, ao utilizar os recursos tecnológicos para as localizações.

Ao pedir para abrir o “Caderno do Aluno” (SÃO PAULO, 2008), a professora/pesquisadora perguntou qual seria o tipo de texto da imagem composta no

material, buscando analisar o conhecimento dos estudantes. A resposta foi: “– Um mapa”. Após a identificação, foi anotada na lousa a expressão: “*It’s a map*”, para inserir a língua-alvo no contexto da aula para os grupos. Em seguida, foi questionado quais fatores estavam presentes na composição do mapa e as respostas variaram de comércios, pontos de referência e ruas. Assim, novamente, foi escrita a seguinte frase: “*There are facilities, spots and Streets/Avenue*”, sob os respectivos levantamentos dos estudantes na língua inglesa.

Após a exploração e identificação do mapa, a professora/pesquisadora levou um vídeo pelo celular e uma caixa de som portátil, com a finalidade de inserir a habilidade de *listening* no cotidiano dos discentes.

Vale ressaltar que, a intenção foi de fornecer o vídeo para todos os integrantes, pelo próprio aparelho eletrônico, mas com a regra da instituição escolar e a proibição do uso do celular pelos pais e/ou responsáveis na escola, o presente estudo optou por facilitar esse pequeno obstáculo e garantir, mesmo assim, a habilidade sob a proposta do objeto de estudo.

O vídeo era integrado pelos nomes dos comércios (*facilities*) em Inglês, para efetivar e/ou despertar o novo vocabulário ao conhecimento dos estudantes, além do despertar da pronúncia das “supostas” novas palavras. De fato, os discentes se encantaram com essa atividade docente, pois o grupo não havia vivenciado essa experimentação, anteriormente. As gravações, por sua vez, asseguraram pelas expressões faciais, por meio dos sorrisos dos estudantes, despertando interesse pela aula.

Em seguida, provocou-se uma análise conjunta para discutir, revisar e conferir a associação dos novos termos introduzidos no repertório lexical dos estudantes, sendo anotadas todas as palavras na lousa. A professora/pesquisadora conduziu:

“- *Let’s talk about the vídeo. Were there any facilities? Haviam facilities no vídeo*”?

Os estudantes responderam:

“- *Siiiiiiim*”.

A professora/pesquisadora retomou:

“- *Which ones. Quaaais?*”

E os levantamentos foram: *supermarket, school, bank, park, bus station, toy store, hospital, zoo, gas station, train station, library, restaurant e coffee shop*. Neste

momento, foi possível identificar a associação das palavras e imagens compostas no vídeo exibido na aula.

Sobre os logradouros, questionou-se:

P: “- *Were there streets? Havia streets?*”

As: - Siiiiimm.

P: *Yes, there were because it was a?*

As: *Maaaaap*”.

Depois, a professora/pesquisadora explicou, sutilmente, que os elementos trazidos no vídeo estavam relacionados aos comércios (*facilities*) constituintes em uma *neighborhood*, na qual alguns dos estudantes associaram com vizinhança. Ainda, enfatizou-se a importância das facilidades para o cotidiano das pessoas nas proximidades, num determinado local.

Para inserir na realidade dos estudantes, novamente perguntou-se:

P: “- Na sua *neighborhood*, *are there these facilities?*”

Os estudantes afirmaram que sim, em algumas poderiam haver mais, enquanto noutras podiam conter menos comércios.

Na segunda parte da aula, a instrução da professora/pesquisadora foi a seguinte:

“*I am going to give you a dialog. It is a conversation with Diego...* Então, novamente, nós vamos analisar um diálogo do Diego. Fiquem atentos às perguntas”.

Os discentes tiveram alguns minutos para analisar a situação presente do Diego, a fim de associar o uso do diálogo com uma das opções para a resolução da situação-problema, em conjunto.

Neste momento, os estudantes consultaram uns aos outros para buscar compreender qual a proporção do diálogo entregue aos grupos. Os recursos variaram na interação entre os grupos e alguns dos integrantes também recorreram à professora/pesquisadora, para que pudesse ajudá-los a entender algumas palavras. Por sua vez, ao invés da professora fornecer a resposta prontamente, optou por fornecer a associação do vocabulário indagado na realidade dos estudantes, assim:

A6: “- Professora, o que é *subway*?”

P: - É um *transport* constituído em uma *station*. Como exemplo, temos a *Sacomã station*. *Do you know it?*”

A6: “- Ahh, é o metrô? Entendi!”

Na sequência, após as análises efetivadas pelos grupos, questionou-se para identificar a compreensão de todos os estudantes:

P: “- *What is the dialog about?* Sobre o que é o diálogo?”

A7: - Sobre o caminho.

P: - *Is about the way to school?* O caminho para a escola?

A8: - Yes.

P: - *Which school is it?* Qual escola?

A9: - Do ponto A.

P: - Qual ponto A?

A9: - Da escola do Diego”.

Posteriormente, para buscar e certificar a associação dos estudantes em relação à situação-problema, a professora/pesquisadora perguntou se era possível utilizar o diálogo apresentado na situação de Diego, objetivando ajudá-lo. Os grupos responderam que “sim”, por estar relacionado ao caminho na localização.

Após, para também assegurar a melhor compreensão da conversa, foi realizada, novamente, uma leitura compartilhada, questionando cada frase aos estudantes e inserindo os elementos necessários à expansão da aprendizagem da língua inglesa.

P: “- *Excuse-me.* O que seria isso?”

A10: - É com licença.

P: - E por que ele utilizou isso?

As: Pela educação”.

A professora/pesquisadora considerou relevante enfatizar os aspectos culturais perante as características integradas no diálogo, ao lidar com pessoas estrangeiras. Depois de indagar cada frase, os estudantes conseguiram associar a utilização dos elementos, pelo personagem, para pedir uma informação na língua inglesa, quando se encontrarem perdidos.

Em continuidade com a leitura compartilhada, os estudantes também associaram o modo de perguntar e obter uma informação ao precisar chegar num determinado destino. Para tal, identificaram os comércios localizados nas proximidades do destino de Diego, além dos transportes explicitados no texto e o fechamento de agradecimento do personagem.

Ao finalizar a leitura, mais uma vez, a professora-pesquisadora retomou a questão da associação da aprendizagem para o contexto dos estudantes, supondo a situação dos integrantes dos grupos estarem perdidos em um lugar desconhecido.

P: “- Se eu perguntasse *Where is the* (nome da escola) *school?*”

Os estudantes responderam com o respectivo endereço da presente escola do estudo de campo.

Para finalizar, a professora destacou o novo foco explorado em sala, para pedir informação sobre as localizações, além dos comércios, transportes, ruas e logradouros, para concretizar os elementos da localização, fornecendo mais exemplos:

P: “- *Where is the supermarket? Is there a supermarket on page 7?*

As: - Yeeees.

P: - *Where?* Onde?

As: - Perto do banco.

A11: - *Next to the bank.*

P: - Tem uma rua nesse *supermaket? What is the street?*

As: (não identificado).

[...]

P: - Agora, *imagine your neighborhood. Where is the Extra supermarket?*

As: - *In São João Clímaco.*

A12: - São Caetano.

P: - *Where is the Heliópolis hospital?*

As: - Estrada das Lágrimas.

Dessa forma, o presente estudo inseriu o modo comunicativo nas apresentações expostas para os estudantes, sem o abastecimento de palavras soltas e a decoração das estruturas gramaticais. Assim, as expressões também foram anotadas na lousa, cujos grupos tiveram que realizar as anotações.

Por fim, também levaram algumas tarefas de casa, integrantes no “material do aluno”, que foram explicitadas pela professora/pesquisadora.

O módulo 2 ocorreu por cerca de 40 minutos. Havia 25 estudantes presentes, distribuídos em cinco grupos, com cinco componentes cada. Inicialmente, surgiram alguns conflitos à formação dos grupos. Os conflitos ocorreram devido ao grau de intimidade nas relações entre os integrantes, porém, submeteram à tarefa do dia.

Os estudantes receberam a seguinte instrução da professora/pesquisadora:

“- *I am going to give you a picture and you are going to analyse together, ok?*”

Em seguida, foi distribuído ao grupo, o seguinte *Map* (mapa):

Neste momento, houve a dificuldade em relação à disciplina da turma para prestarem atenção na proposta inicial, sendo uma característica intensa e muito presente no cotidiano da turma.

Na sequência, indagou-se:

“- *In this picture, what is it?*”

Um estudante respondeu:

“- Um mapa”.

Para certificar o conhecimento do vocabulário, a professora/pesquisadora perguntou:

“- *How do you say mapa in English?*”

Foi possível perceber a análise dos estudantes pelas palavras-chave *map* (mapa) e *English* (Inglês), associando a solicitação do vocabulário em Inglês.

“- *É map!*”

Para inserir no contexto da língua inglesa e criar o hábito com o idioma estrangeiro, pretendeu-se enfatizar:

P: “- *Is it a map?*”

As: - *Yes!*

P: - *Yes or no?*

As: - *Yeeeees (em grupo)* ”

Prosseguindo com a interação entre a professora/pesquisadora e estudantes:

P: “- *It is a map and there is a neighborhood, are there any facilities?* Eu quero saber se há *facilities in this map!*”

As: - *Yees!*

P: - *Which ones?*”

Depois de alguns instantes:

As: “- *Banks...*, mercado.

As: - *Ahh, supermarket.*

As: - *Hospital*”.

Retomando e reforçando a língua inglesa no contexto:

P: “- *Is there a supermarket?*”

As: - *Yes!*”

Um estudante interrompeu e questionou o que seria a palavra *street*, composta no mapa e, para responder, implicitamente a professora/pesquisadora buscou obter a resposta pelo meio externo, supondo que algum integrante poderia fornecer a informação, sem a sua própria resposta:

P: “- *Are there any streets in this map?*”

As: - Yes.

P: - *Give me an example.* Eu quero um exemplo de *street* aqui.

As: - Professora, eu sei! *B Street* (composta no mapa).

P: - E o que seria esse *B Street*?

As: - A rua do banco.

P: - Seria a rua do banco?

As: - *Noooooo!*

P: - E se eu disser *Epiacaba Street?* (Englobando o nome da rua do bairro referente ao contexto dos estudantes e a possível associação do logradouro).

As: - É a rua que tem no bairro. O nome vem primeiro que o *street*”.

Para inserir o contexto do mapa, a professora/pesquisadora chamou a atenção dos estudantes para o fato de que o mapa foi elaborado com letras, referindo aos nomes das ruas e, também, os elementos constituintes num bairro como, por exemplo, os comércios, as residências e os logradouros.

Em seguida, a professora/pesquisadora explicou que entregaria um diálogo e questionou:

“- Como eu pergunto a localização de um lugar *in English?* Como o Diego perguntou, na aula passada, onde ficava a escola?”

A1: - Usa o ‘com licença’.

A2: - *Where is the school?*”

Com a finalidade de fornecer outros exemplos, a professora/pesquisadora inseriu, implicitamente:

“- Podemos utilizar: *Where is the school, where is the bank, where is the hospital, where is the park etc.*”

E, para retomar e vincular a situação-inicial, a professora/pesquisadora buscou lembrar os estudantes que alguns dos grupos utilizaram a expressão *help me* nos diálogos dos desenhos, enfatizando que apenas o uso da respectiva expressão não seria suficiente para pedir uma informação específica. Ainda, perguntou aos grupos sobre a possibilidade de resposta para essa situação:

“- Depende de onde ele quer ir. Se ele quer ir no banco, é só colocar o nome da *street*... ééé...(não identificado)

P: - Nome?

As: - Da ruuuua!

A3: - É *Street*.

P: - Se eu perguntar *where the bank is*, eu vou responder *it is oooooon*?

A4: *On E Street*".

A professora anotou a pergunta e a respectiva resposta na lousa, depois mudou os comércios, ressaltando a construção da frase:

P: “- Agora, se eu perguntar: *where is the hospital*? O que vocês responderiam?

A5: *It is on F Street*.

P: - *Where is the supermarket*?

As: - *AAA Street. AAA Street!*

P: - *It's oooooon...?*

As: - *A Street*.

Após a associação e compreensão dos estudantes, a professora/pesquisadora deixou alguns minutos para fornecer a habilidade oral aos grupos, nas quais os integrantes tiveram que escolher outros comércios para praticar o diálogo explorado, previamente. Enquanto isso, foi realizada uma sondagem, em cada grupo, dos desempenhos dos estudantes.

Neste momento, observou-se que alguns grupos tiveram dificuldades para realizar a tarefa e outros se dispersaram, sendo considerado motivos essenciais para a sondagem da professora. Novamente, foi explicada a proposta para alguns estudantes, de um modo particular. Em contrapartida, foi possível notar o estímulo dos integrantes ao compreender melhor a proposta da atividade oral. Ou seja, os estudantes se sentiram mais seguros e encorajados para efetivar a tarefa. Assim, todos cumpriram a demanda do módulo 2.

No término da aula, foi solicitado aos estudantes que copiassem os levantamentos efetivados durante a aula.

O módulo 3 foi dividido em três etapas. No primeiro momento do módulo 3, os exercícios de casa foram retomados para a correção em grupo, a fim de identificar o desempenho dos estudantes e as possíveis dificuldades.

Em seguida, algumas frases foram expostas na lousa, com o intuito de inserir os elementos gramaticais nas situações de localizações e, paralelamente, o modo de

descrições ao retratar-se a utilização do verbo haver em Inglês, sendo o principal tópico o *There to be*. Nesse sentido, tomou-se como ponto de partida a frase com o endereço da instituição escolar dos estudantes, para que os mesmos pudessem compreender melhor a situação no contexto deles.

Foi apresentada a seguinte situação:

- *There is one school at Epiacaba Street. There are three bus stops, but there is not any bank. Are there any groceries there?*

Neste momento, a professora/pesquisadora perguntou qual era o local referido na frase. Os estudantes responderam que se tratava da Rua Epiacaba, pelo elemento *street*, e também por associarem o nome da rua da instituição escolar com o logradouro exposto.

Para chamar a atenção dos discentes em relação aos outros aspectos da primeira frase, continuou indagando:

P: “- E esse *there is*, o que seria?”

Ao perguntar, a intencionalidade foi propiciar o uso do *there to be (there is)* na forma afirmativa, ao se tratar de um elemento no singular. Os estudantes levaram alguns minutos para analisar e uma discente (B.) respondeu que o *there to be* poderia estar relacionado ao que tinha na rua referenciada.

Após, a professora/pesquisadora retomou e introduziu, implicitamente, o elemento *there is* como o emprego ao referir-se à existência das coisas, como o verbo haver/há.

Para inserir e reforçar, indiretamente, a estrutura gramatical, a professora/pesquisadora perguntou para os grupos sobre o motivo do verbo *is* ser empregado juntamente do elemento *there*. Outra estudante associou com a quantidade da facilidade e respondeu:

A1: - “Porque é uma escola”.

A professora/pesquisadora ratificou, dessa maneira, que o elemento *there is* é sempre utilizado para expressar o que há em algum lugar, na forma afirmativa do singular.

Em seguida, com a segunda frase, a expressão focada foi: “*There are three bus stops*”. Neste momento, questionou-se:

P: “- O que é *bus stop*? (retomando o vocabulário do vídeo apresentado nos módulos prévios).

A2: - Nesse caso, os três pontos de ônibus.

P: - Três pontos de ônibus? Utilizou-se o *there is*?

As: - Nããão!!!

P: - O que mudou?

As: - O *aaarreeeee*".

Com a identificação, a professora/pesquisadora acrescentou o emprego do *there to be* ainda na forma afirmativa do plural.

P: "- Nas situações, utilizou-se o *there is* e *there are* para indicarmos o que existe e como elemento principal, temos o verbo há".

Após enfatizar, prosseguiu com os demais exemplos:

P: "- Ainda na frase, tem a continuação...*but, there is not any banks at Epiacaba Street*. Então, na rua Epiacabaaa...?

A3: - Não tem banco.

P: - Como o 'não' foi expressado?

A3: *There is not*" (apresentando problema na pronúncia).

Neste momento, a professora/pesquisadora explicitou as formas negativas do *there to be* e destacou as devidas transformações sob o acréscimo do *not*, como negação, nos respectivos verbos *isn't* e *aren't*, oportunizando a regra gramatical, sem elevar como o foco da aula explorada.

Também destacou sobre a inversão dos elementos das frases nas formas interrogativas, mudando a ordem para *Are there* e/ou *Is there*, de acordo com o objetivo da pergunta.

Depois, alguns exercícios dos materiais dos estudantes (SÃO PAULO, 2008) foram solicitados para a fixação do tópico gramatical, explanado anteriormente. A professora/pesquisadora explicou os objetivos de cada exercício e após a efetivação dos mesmos, ocorreu a correção coletiva.

Novamente, a língua-alvo foi mesclada entre a Língua Portuguesa e o Inglês. Havia 25 estudantes presentes e, especificamente neste módulo, os mesmos estavam dispostos em duplas, devido aos conflitos das relações de convivência entre os eles, nos módulos anteriores, pois esta etapa foi considerada como o momento de identificar o andamento do processo da presente sequência didática, sendo enfatizada por meio de exercícios de fixação, nas quais exigiram uma postura atenciosa dos estudantes. Vale ressaltar que as duplas foram mantidas, em razão de continuar a proporção de um trabalho cooperativo entre os envolvidos.

Notou-se um pouco de resistência de alguns estudantes em relação à formação de duplas, além da relação sobre o objeto de estudo. Entretanto, a proposta foi realizada, independente destes fatores. Além disso, também foi possível perceber, durante o processo, que apesar dos estudantes estarem organizados em pares, alguns deles foram juntando-se às outras duplas, demonstrando as afinidades das relações e maximizando a cooperação e interesse na aula. Dessa maneira, a professora/pesquisadora optou por não intervir e deixá-los continuar com o trabalho colaborativo.

Em contrapartida, também houve dispersão da turma, acarretando alguns conflitos entre algumas duplas e, por conta disso, a professora/pesquisadora decidiu efetivar as trocas involuntárias entre alguns pares, para não cessar a proposta do módulo na presente data.

Os recursos utilizados pelos estudantes variaram do trabalho cooperativo entre os próprios pares e outras duplas na efetivação dos exercícios. Em outros momentos, recorreram à professora/pesquisadora, indagando sobre a compreensão efetiva dos exercícios integrados ao módulo 3. Isso foi perceptível ao perguntarem o significado de alguns vocabulários na língua inglesa, os quais foram esquecidos por eles. Além disso, notou-se, também, a associação dos elementos anotados na lousa durante e a explicação do tópico explorado, sendo efetivada pelas informações levantadas pelos estudantes.

Na correção dos exercícios, ocorreu a participação dos discentes, cuja professora/pesquisadora buscou propiciar as relações sobre as associações e o reforço da construção do conhecimento/aprendizagem dos estudantes.

Em consequência, como preparação para a situação-final, e sob a amarração de todos os elementos da língua inglesa explorados em prol da comparação entre o início, meio e fim, o módulo 4 foi recapitulado por um diálogo comunicativo e composto por todos os elementos observados na sequência didática, dentre todos os fatores constituintes no mapa e os recursos pretendidos para falar e/ou indagar sobre as localizações, em conformidade com os aspectos gramaticais. Assim, os estudantes teriam uma situação plena, capaz de agregar mais um material, ajudando-os na decisão, composição e expansão do conhecimento na situação-final da proposta do presente estudo.

Neste módulo, o trabalho em grupos foi retomado, solicitando quatro integrantes para cada. Havia 20 estudantes e eles tiveram que colocar em ordem o

diálogo exposto na lousa. Objetivou-se identificar a relação da ordem de todos os elementos explorados na situação das localizações e componentes do mapa, acarretando, além da associação da resolução da situação-problema do personagem Diego, o respaldo dos fatores comunicativos da língua inglesa.

Para tanto, os recursos da aula foram: a exposição do exercício na lousa, em que os estudantes tinham que copiar, no caderno, para a execução da prática dos elementos explorados previamente por eles mesmos e, posteriormente, a efetivação da correção, a fim de retificar as respostas e/ou esclarecer as incertezas dos grupos.

No início da aula, surgiram alguns conflitos. Mais uma vez, o problema esteve nas relações entre as afinidades dos componentes dos grupos. Outra questão foi vinculada aos recursos da aula, pois os estudantes demonstraram desinteresse sobre a incumbência de copiar a tarefa nos respectivos cadernos, uma vez que nos módulos anteriores os materiais foram fornecidos para eles. Todavia, a proposta de copiar a tarefa em sala de aula não foi apenas pelo motivo da falta de recurso do contexto escolar, mas de manter a provisão do material auxiliar às próximas tarefas das etapas seguintes, como por exemplo, o meio externo utilizado nas articulações da realização das atividades.

Outro confronto foi a dispersão dos estudantes, ocasionando a repetição das informações efetivadas pela professora/pesquisadora para que os mesmos pudessem compreender e realizar a demanda do dia.

Houve problema na questão dos discentes faltantes nos módulos prévios, surgindo as resistências de que um deles “não saberia falar Inglês” (D.). Além disso, esta resistência ainda demonstrou ser bastante presente no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa da presente instituição pública, sendo considerada a maior justificativa dos estudantes sobre a defasagem da aprendizagem relacionada ao objeto de estudo.

Ainda, alguns aspectos de individualismo foram manifestados durante o processo entre os integrantes de um grupo:

“- Você faz o seu que eu faço o meu”.

Independente disto, todos realizaram a tarefa do módulo 4. Os recursos foram as relações entre si, ao questionarem a atividade uns aos outros e exprimirem interesse e encorajamento, ao compreenderem o exercício proposto.

No fim da aula, foi proposta a correção do exercício em grupo, a fim de analisar o grau de conhecimento e/ou a necessidade da revisão de algum fator do processo

de ensino e aprendizagem, já que os estudantes teriam a situação-final a ser efetivada no módulo posterior.

Os discentes demoraram para efetivar a tarefa pela questão da cópia do exercício, a composição dos grupos e a dispersão entre eles, devido a muita conversa no decorrer da resolução do exercício. Então, a professora/pesquisadora decidiu tomar a primeira frase, em conjunto dos integrantes, como ponto de partida, indagando aos estudantes qual seria a possibilidade do início do diálogo.

Por sua vez, os estudantes identificaram o início pelo elemento *Excuse me*, novamente pela questão de polidez ao comunicar-se com uma pessoa desconhecida, e conseguiram prosseguir com a ordem restante do diálogo, demonstrando a compreensão do objeto de estudo. É importante salientar que, a intervenção para o início do diálogo efetivada pela professora/pesquisadora foi relevante no processo, em razão da falta de autonomia e dispersão dos estudantes, cooperando com a retomada dos grupos para os objetivos da proposta do dia.

Já no módulo final, estavam presentes 25 estudantes, sendo solicitada a formação dos respectivos grupos, integrando entre quatro e cinco componentes cada. A tarefa foi realizada em uma folha separada, como estrutura para a efetivação da apresentação pelos integrantes dos grupos, posteriormente. Para tanto, foi explicitado a situação dos estudantes “perdidos na Flórida”, em que tinham que pedir uma informação, utilizando a língua inglesa, para chegarem no seu destino, ou seja, o “consultório médico” (*Doctor’s office*).

Alguns conflitos foram sucedidos para a formação dos grupos, além do individualismo na efetivação das tarefas, da falta de atenção e foco dos grupos, diante de muito barulho e indisciplina durante a aula, fatores estes considerados bastante prejudiciais para a execução da situação-final.

A situação foi exposta aos estudantes, buscando identificar a evolução do processo de ensino e aprendizagem da proposta dos exercícios da sequência didática, entretanto, por causa dos conflitos gerados no início da aula, nem todos os estudantes conseguiram efetivar a tarefa. Além do mais, os estudantes demoraram para iniciar a demanda e não demonstraram autonomia para lidar com a situação.

Alguns componentes, de três grupos, efetivaram-na, e apenas um grupo conseguiu entregar e realizar a tarefa com êxito, associando os elementos trabalhados durante o processo em si, incluindo-os na situação presente. Os outros dois grupos realizaram a sequência copiando os aspectos presentes nas matérias das aulas

anteriores, sem a troca e associação com a situação proposta no módulo. Nas observações, foi constatada a escassez da disposição para o cumprimento da atividade, pois foram realizados por estudantes que contribuíram, imensamente, em todo o processo da construção da proposta da presente pesquisa. O restante dos estudantes realizou, no fim da aula, sem organizar os fatores necessários à resolução final, conforme pretendido, implicitamente.

Contudo, durante o árduo trabalho sobre as relações entre os componentes dos grupos, a professora/pesquisadora percebeu que todos associaram a situação-final com a situação do problema inicial, situada pelo personagem Diego, na mesma proporção dos princípios fornecidos durante o processo. As evidências estavam presentes quando os estudantes perguntaram se podiam utilizar os mesmos recursos levantados em todas as situações prévias, ressaltando, também, a questão do recurso pelo meio externo.

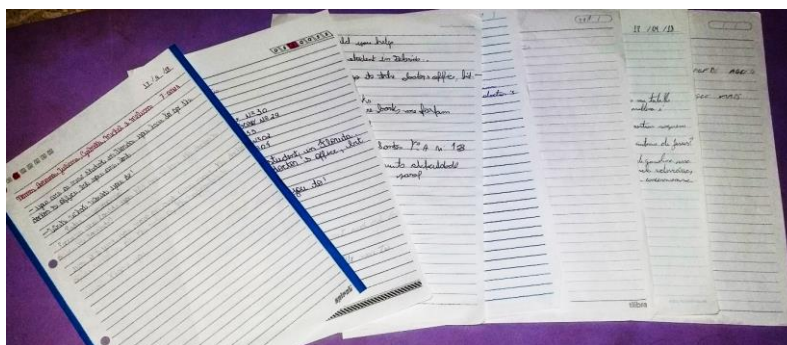
Sob este cenário, acredita-se que houve uma evolução na construção do conhecimento dos estudantes, possivelmente não sendo validada em razão dos fatores de dispersão.

Outros momentos e outros recursos foram situados, como a busca pelo material dos estudantes, entre as anotações feitas no caderno e o “Caderno do Aluno” (SÃO PAULO, 2008). Ao indagarem, a professora/pesquisadora optou por decidir, de acordo com as suas intuições, sem que pudesse interferir no processo de designações dos grupos. Nesse contexto, alguns confiaram, escrevendo o diálogo em busca da resolução do problema.

Paralelamente, outros grupos, mesmo sabendo o que construir, foram submetidos pela insegurança e desconcentração, influenciando o desempenho da atividade. Em contrapartida, alguns estudantes que estiveram ausentes em diversas aulas, não tiveram recursos para compreender e realizar a tarefa, não conseguindo finalizá-la; porém, decidiram entregar a atividade proposta sem a utilização da língua inglesa.

Novamente, a professora/pesquisadora não interviu e deixou fluir a autonomia dos estudantes para a resolução do problema. As atividades efetivadas são apresentadas na Figura 14.

Figura 14. Elaboração da situação-final em grupos



Fonte: Autora da pesquisa

Finalmente, com o propósito de identificar a evolução espontânea dos estudantes, a professora/pesquisadora não patenteou a atividade como uma avaliação somativa e/ou avaliativa, para não acarretar qualquer tipo de influência na autonomia dos discentes, muito menos propiciar a fase de institucionalização como permutação.

O módulo extra teve a principal finalidade de comparar se as relações individuais ou em grupos influenciariam na dispersão sob a dedicação dos estudantes ao efetivarem a tarefa. As instruções pela professora/pesquisadora foram realizadas em língua mesclada e a atividade proposta em língua inglesa.

Ao analisarem os diálogos, foi possível perceber a associação dos elementos do diálogo com a vivência real dos estudantes, pois os endereços explicitados foram de acordo com os bairros dos mesmos:

A1: “- Olha, o endereço do hospital Heliópolis”.

Enquanto isso, os estudantes demonstraram grande interesse em realizar o trabalho em grupo/colaborativo, mas a professora/pesquisadora persistiu em mantê-los individualmente. Durante a atividade, uns auxiliavam os outros, indiretamente, e sugeriram a associação das palavras-chave, como os endereços e os nomes das facilidades em Inglês, aprendidos por eles.

Alguns dos estudantes tiveram a percepção que o impasse para a resolução da mesma situação-problema, irregularmente efetuada por eles, era em razão da falta de atenção, dedicação e as relações entre eles, todavia, foram fatores também perdurados na atividade extra, sucedidos por alguns dos estudantes.

Os recursos utilizados variaram da recordação dos módulos anteriores a consulta do material, individual, e associações das palavras e expressões constituídas

nos textos. Notou-se, também, a tentativa de cópia dos estudantes mais resistentes, dos demais colegas presentes em sala de aula.

Foram 15 minutos para escolher o diálogo mais apropriado pelos estudantes. Posteriormente, a professora-pesquisadora efetivou a correção coletiva, indagando quais os motivos para os mesmos decidirem os respectivos diálogos, sendo:

- Diálogo 1: foi considerado mais propício, por priorizar a questão da polidez na relação da comunicação entre as pessoas estranhas e por exigir as formalidades como as palavras “*excuse me, thank you, don’t mention it*”, além das expressões utilizadas para as informações de localizações no interior de seus aspectos gramaticais.

- Diálogo 2: segundo os estudantes, era mais apropriado para utilizar com pessoas conhecidas, aproximando mais da realidade, cultura e comportamento das pessoas brasileiras.

Diante dos julgamentos realizados pelos estudantes, eles não conseguiram observar um pequeno erro como a questão principal divergente às decisões e, conseqüentemente, o detalhe decisivo para a designação do diálogo 1 como o mais apropriado das duas situações. O detalhe estava no erro, imperceptível, da escrita da gramática na seguinte frase: “*Are there a doctor’s office?*”, em que não foi identificado no momento da correção, mas foi lembrado por uma estudante (T.), ao perceber e afirmar que o erro estava no elemento “*Are there*”, já que se tratava de um consultório médico (*a Doctor’s office*), escrito no singular.

4.6.3 Entrevista *a posteriori*

A entrevista *a posteriori* ocorreu na pré-aula dos integrantes do grupo focal, levando 50 minutos de duração. A professora/pesquisadora indagou algumas questões para que pudesse auxiliar na validação da proposta de ensino, que foi aplicada nos módulos para os estudantes do 7º ano nos anos finais do Ensino Fundamental, em conjunto da matriz de amarração do presente estudo. Também, as respostas do grupo colaboraram com a identificação da percepção dos mesmos, a fim de certificar a recomendação da proposta da pesquisa sob os pontos de vista dos sujeitos.

Nesse contexto, ao solicitar a descrição das aulas de Inglês e a classificação da proposta em melhor, igual ou pior, ante a linguagem e compreensão do grupo, o

propósito foi de identificar a opinião dos estudantes sobre os módulos explorados na segunda etapa da pesquisa.

Segundo o grupo, as aulas foram “legais” e abrangeram várias palavras novas, inseridas em um contexto no qual os estudantes puderam explorar os vocabulários dos pontos turísticos na utilização dos mapas e localizações no cenário da língua inglesa. Percebeu-se a proporção dos logradouros e a constituição das residências e comércios de um determinado bairro, definidos pelo termo *neighborhood*, especificamente pela estudante B.M., do grupo.

A proposta foi considerada como divertida, por contemplar, além da importância das palavras no uso do idioma estrangeiro e das diferenças no modo que o processo de ensino e aprendizagem foi conduzido para os estudantes. Ademais, os estudantes afirmaram que as aulas foram mais explicativas e sentiram que, nesta proposta, o nível estava de acordo com a faixa do ciclo dos estudantes do 7º ano.

Outras contribuições foram expressadas na sequência dos módulos, como fator contribuinte ao sentido da aprendizagem da língua inglesa, acarretando mais interesse dos estudantes:

A1: - “Não teve palavras soltas... foi uma sequência com sentido e dá pra utilizar as palavras”.

A2: - “Ótimo e divertido... aprendemos mais e com mais interesse”.

A3: - “A dinâmica foi divertida... facilitando o conteúdo!”

A4: - “Aprendi mais o Inglês”.

Ao classificarem as aulas, as considerações variaram de melhor, em relação às experiências anteriores dos estudantes, a bem melhor, cujo estado de classificação não foi apresentado para os discentes.

A5: - “Agora? Bem melhor. Se fosse de 0 a 10, seria 1000!”

Sob as classificações, percebeu-se, transformações acarretadas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, que a proposta propiciou sentimentos de motivações e/ou interesses da língua para o grupo.

Por conseguinte, o estudo optou por certificar as habilidades da língua inglesa utilizadas nas aulas, perguntando se as habilidades orais, escritas e auditivas estiveram presentes no cotidiano dos estudantes.

Os discentes levantaram algumas lembranças ocorridas no processo da proposta da sequência didática e revelaram que as habilidades foram inseridas

conforme os objetivos desta pesquisa. Para eles, houve as oportunidades de usufruírem das habilidades orais, quando tiveram momentos do exercício da língua.

A lembrança da habilidade auditiva foi presente na apresentação dos vocabulários dos comércios, por meio do vídeo e áudio conduzido pela professora/pesquisadora, em que os estudantes não tiveram essa oportunidade no ano anterior e consideraram-na como um meio contribuinte à compreensão das palavras, conforme as considerações efetivadas por eles.

Já a habilidade da escrita foi apontada pelo grupo como presente em todas as aulas, auxiliando no fornecimento dos recursos e construindo um material para os estudantes, capaz de ajudá-los em todas as situações, especialmente na comparação da situação inicial e final, uma vez que foram similares, propositalmente, à identificação da construção e, conseqüentemente, validação do conhecimento dos estudantes.

Vale ressaltar que os discentes compararam a proposta com as aulas do ano anterior, por constituir as experiências na ênfase do uso do “Caderno do Aluno” (SÃO PAULO, 2008) em direção à realização da avaliação de cada bimestre, sendo considerada como uma experiência “desanimada e desmotivadora” (GRUPO FOCAL, 2018).

Similarmente, buscou identificar a língua-alvo beneficiada nas aulas, nas interações entre professora/pesquisadora e estudantes. De fato, no campo, todas as aulas buscaram propiciar o contato dela com a língua inglesa, a fim de oportunizar o convívio dos estudantes com o idioma estrangeiro. Assim, os mesmos também tiveram essa percepção e afirmaram que a língua era sempre mesclada, podendo aprender mais que a tradução das palavras, por conter a emprego do idioma Inglês nas explicações.

Em conseqüência, houve a associação da relação da professora/pesquisadora com o grupo, no processo de ensino e aprendizagem.

Antes, o grupo apontou que a professora do ano passado tinha apenas a função de passar o conteúdo e os estudantes tinham que apenas realizar as tarefas solicitadas. Enfatizaram, também, que muitas vezes as respostas eram fornecidas para os estudantes, intensificando a quantidade dos tópicos apresentados nas aulas.

No cenário atual, a relação da professora/pesquisadora foi diferente, na qual puderam ser sujeitos ativos em prol da construção do próprio conhecimento e, para

isso, tiveram que tomar diversas decisões, em vários momentos das tarefas propiciadas na sequência didática.

Para a identificação das dificuldades e/ou facilidades da proposta sob a percepção dos estudantes, foi indagado ao grupo se conseguiu compreender o uso da língua no contexto estrangeiro, e o intuito foi descobrir se os integrantes tiveram essa associação significativa.

Segundo o grupo, as compreensões dos elementos fornecidos durante as situações estiveram na utilização da língua para a localização dos locais de um bairro e a oportunidade da comunicação entre estrangeiros, quando alguém encontrar-se perdido. Sob este cenário, foi possível perceber o sentido real do idioma, no contexto real dos estudantes ou de qualquer indivíduo.

As condições para as facilidades da aprendizagem dos estudantes foram apresentadas na relação que as imagens, o vídeo, as explicações e os levantamentos anotados na lousa proporcionaram nas aulas, cuja gramática não foi o foco central dos módulos, mas estivera presente, indiretamente.

Neste momento, foi possível identificar a relevância dos meios externos constituintes nos materiais abrangidos em sala de aula e as relações fornecidas pelos objetos de estudos aos estudantes.

Sobre as dificuldades, os discentes apresentaram a questão dos problemas nas relações entre eles, em razão da afinidade, falta de interesse e indisciplina de alguns estudantes do grupo do 7º ano. Independente desses fatores, o grupo focal considerou que a proposta do presente estudo também colaborou com a redução das dificuldades das relações e, mesmo assim, o interesse foi despertado para cada situação nova da esquematização, no processo de ensino e aprendizagem.

Após, questionou-se a disposição dos grupos, em prol do trabalho cooperativo, sobre o efeito da relação individual ou grupos dos estudantes, sob a perspectiva da Zona de Desenvolvimento Proximal. O trabalho em grupo foi considerado bom para o grupo, por acarretar a ajuda dos integrantes, um aos outros, na construção do conhecimento, de acordo com o nível dos estudantes com a língua inglesa. No entanto, alguns dos discentes também afirmaram que as afinidades dos sujeitos de determinados grupos prejudicaram o processo, porém recomendaram a continuação da proporção do trabalho cooperativo.

Finalmente, o estudo procurou futuras contribuições para o aperfeiçoamento das estratégias, para as futuras aulas, ante as opiniões do grupo. Os estudantes

disseram que “se melhorar estraga”, demonstrando entusiasmo a partir da proposta aplicada no campo.

Acrescentaram, também, a possibilidade da inserção de mais vídeos e músicas com a língua-alvo inglesa, a fim de praticar o idioma nas aulas. Além disso, as aulas foram consideradas simples pelos integrantes, com quantidade de módulos apropriada à construção significativa da língua inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental, cuja proposta deu certo e os estudantes puderam associar as aulas em todas as situações, do início ao fim.

4.7 Análises do processo de construção da sequência didática: validação do produto

De acordo com os objetivos do presente estudo, os elementos didáticos/pedagógicos e metodológicos constituíram-se sob a proposta dos conceitos das situações didáticas (BROUSSEAU, 2008; POMMER, 2008; FREITAS, 2010; SILVA; FERREIRA; TOZETTI, 2015; TEIXEIRA; PASSOS, 2013), como investigação e consolidação do produto por meio da metodologia, de prática e pesquisa, confirmadas pela Engenharia Didática (ARTIGUE, 1998; POMMER, 2008; DE SOUZA, 2013; GUIMARÃES; BARLETTE; GUADAGNINI, 2015; APARÍCIO; ANDRADE, 2014; ALMOULOU; DE QUEIROZ; COUTINHO, 2008).

Sob esses panoramas, notaram-se que as etapas estiveram em conformidade com as fases didáticas e adidáticas, complementadas pelo campo da Psicologia Educacional e o foco na aprendizagem, a fim de propiciar a construção do conhecimento e, paralelamente, a autonomia dos estudantes.

Assim sendo, a primeira etapa sucedeu-se pelas “análises preliminares *a priori*”, na qual o momento foi dedicado pelo planejamento da sequência didática, pela professora/pesquisadora, e ponderado pelas questões das relações do objeto de ensino sobre os contextos reais dos estudantes (ARTIGUE, 1998; POMMER, 2008; DE SOUZA, 2013; GUIMARÃES; BARLETTE; GUADAGNINI, 2015; APARÍCIO; ANDRADE, 2014; ALMOULOU; DE QUEIROZ; COUTINHO, 2008). Conseqüentemente, as devidas condições e os respectivos recursos à efetivação da atividade docente da língua inglesa para os estudantes do 7º ano nos anos finais do Ensino Fundamental.

Como ponto de partida, a entrevista *a priori* colaborou, de forma significativa, para a construção da proposta da sequência didática, nas quais os integrantes do grupo focal entrevistados levantaram os desejos e as expectativas sobre a aprendizagem da língua estrangeira estudada, além de compartilharem as suas experiências e/ou interações, dificuldades e facilidades com o idioma.

Em razão destes fatores, o presente estudo estabeleceu a abordagem comunicativa para conceber o processo de ensino e aprendizagem significativa a esses estudantes, procurando respeitar as propostas e objetivos de ensino, orientadas pelo Sistema Educacional Brasileiro, na busca da ultrapassagem dos obstáculos do cotidiano escolar (BRASIL, 1996; BRASIL, 1998; BRASIL, 2013; BRASIL, 2014; BRASIL, 2017; SÃO PAULO, 2008).

A análise *a priori* teve um papel importante para a coleta de informações essenciais ao conhecimento do grupo focal, segundo as opiniões dos integrantes que estiveram associadas à aprendizagem nas aulas de Inglês e aos desejos dos estudantes à construção da sequência didática.

Com as coletas das entrevistas, foi possível perceber que há vontade de aprender o idioma estrangeiro, mesmo com a constatação da falta de incentivo nas aulas vivenciadas pelos estudantes, no ano anterior.

Na situação 1, os discentes demonstraram empolgação para discutir as indagações do roteiro da entrevista, revelando percepções coerentes sobre a relevância da aprendizagem de outra(s) língua(s), especialmente no contexto da língua inglesa.

As palavras coletadas por meio da dinâmica do mapa mental permitiram conceder a relação da influência do idioma Inglês, tanto na sociedade quanto na vida pessoal dos estudantes, em razão das questões do fenômeno da globalização.

Os discentes também evidenciaram o contato cotidiano com a língua, variando do exercício pelos aspectos de entretenimento, até as palavras encontradas na convivência dos integrantes.

Em contrapartida, as entrevistas da primeira etapa corroboraram a problematização da presente pesquisa, pois os pressupostos delineados à investigação colaboraram com os caminhos científicos, na busca dos meios alternativos. Além disso, certificou que a prática docente, efetivada pela ação de “decorar conteúdos” e a ênfase das estruturas gramaticais, ainda se faz presente.

Por meio das dinâmicas na situação 2, notaram-se que existe uma lacuna em relação a compreensão dos elementos da língua, no interior de um determinado contexto.

Os estudantes realmente são conscientes dos significados de determinadas palavras estrangeiras, no entanto, não sabem como utilizá-las pelos respectivos propósitos e/ou motivos.

A prática da professora e, conseqüentemente, as experiências do grupo, não demonstraram relações entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, e devido a estes fatores, os estudantes manifestaram certo desinteresse sobre as experiências do ano anterior.

Isto porque, segundo o grupo, os conteúdos eram acumulativos e não faziam sentido na vivência social dos discentes, cujo motivo eram as exposições dos tópicos por meio da tradução das palavras da língua inglesa, cuja explicação da gramática não estava implicada nem em um contexto significativo, nem em uma sequência lógica.

Ainda, não havia a utilização de todas as habilidades relevantes para a aprendizagem da língua, assim como a inserção da prática do idioma Inglês no cotidiano dos estudantes.

Por fim, os problemas de convivência das relações entre os grupos do 7º ano, também foram evidenciados e mostraram prejudicar o processo, devido à falta de afinidade, interesse e indisciplina dos estudantes.

Desta maneira, a primeira etapa contribuiu, efetivamente, com as fases preliminar e *a priori* dos elementos da Engenharia Didática.

A análise preliminar foi concedida ao ouvir as experiências, as facilidades e/ou dificuldades e, também, as expectativas dos estudantes sobre a aprendizagem da língua inglesa; foi possível efetivar a análise epistemológica da realidade que o processo de ensino e aprendizagem impactou na concepção dos estudantes, no contexto diário do grupo do 7º ano.

Paralelamente, a análise *a priori* envolveu a expectativa associada à melhoria do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa para os estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental, de acordo com todo o tipo de comportamento levantado pelos estudantes, ante o objeto de estudo delineado à construção da sequência didática (ARTIGUE, 1998; POMMER, 2008; DE SOUZA, 2013; GUIMARÃES;

BARLETTE; GUADAGNINI, 2015; APARÍCIO; ANDRADE, 2014; ALMOULOU; DE QUEIROZ; COUTINHO, 2008).

As análises *a priori* estiveram articuladas com a representação figurativa da engrenagem, como mecanismo de encadear os elementos didáticos/pedagógicos e metodológicos, considerando a caracterização do grupo para garantir o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do 7º ano (ARTIGUE, 1998; POMMER, 2008; DE SOUZA, 2013; GUIMARÃES; BARLETTE; GUADAGNINI, 2015; APARÍCIO; ANDRADE, 2014; ALMOULOU; DE QUEIROZ; COUTINHO, 2008).

Além disso, consideraram o propósito de locomover a construção do conhecimento do saber científico (ALMOULOU, 2011; PAIS, 2010; POLIDORO; STIGAR, 2010) ao saber ensinado, interiormente aos saberes docentes colaboradores à seleção dos saberes pedagógicos da professora/pesquisadora, necessários para a prática docente em prol da superação dos saberes da experiência (PIMENTA, 2012; TARDIF, 2012).

À superação dos saberes de experiência, também houve as previsões docentes sobre a apuração dos elementos para a composição dos exercícios e tarefas da sequência didática, equitativamente às hipóteses em relação ao comportamento dos estudantes mediante a projeção das ferramentas didático/pedagógicas e/ou metodológicas e a pretensão da melhoria do ensino.

Após as análises efetivadas pela professora/pesquisadora e o delineamento para a esquematização do produto do presente estudo, as situações didáticas foram projetadas, interiormente, às fases de cada situação.

Com a intenção de conceder um processo de ensino e aprendizagem real da língua inglesa para os estudantes, a situação inicial foi elaborada em prol da construção do conhecimento destes sob o saber, composto no objeto de estudo, como realidade da verdade. O propósito também foi de transformar o papel dos estudantes, viabilizando a oportunidade de se tornarem sujeitos ativos capazes de (re)organizarem, testarem e construírem ideias, em direção à validação dos resultados que as situações geradas a isto, foram elaboradas pela professora/pesquisadora (BROUSSEAU, 2008; POMMER, 2008; FREITAS, 2010; SILVA; FERREIRA; TOZETTI, 2015; TEIXEIRA; PASSOS, 2013).

Nesse sentido, a situação inicial foi elaborada com o propósito de conceder um contexto real que, independente das oportunidades dos estudantes, pode ser uma possível situação vivida por eles. Com a demanda da resolução da situação-problema,

evidenciou-se, também, a língua inglesa como meio comum à comunicação entre os estrangeiros, na situação do personagem Diego.

Assim, a situação-problema forneceu o momento real ao abordar a situação do personagem Diego, perdido no país estrangeiro, como uma largada para que os integrantes dos grupos pudessem idealizar uma situação, possível de acontecer na vida dos envolvidos, e arquitetarem a capacidade de utilizar a língua-alvo (Inglês), perante as suas autonomias e expectativas.

A língua, por sua vez, requer ser utilizada para este fim específico, como assimilação natural dos estudantes (KRASHEN, 2009; SCHUTZ, 2007), envolvendo as habilidades de audição, fala, escrita e compreensão, além das características culturais e sociais, não sendo desejável ser empregada somente sobre a memorização das palavras e/ou estruturas gramaticais.

Por outro lado, a situação inicial contribuiu com a percepção do conhecimento prévio e as possíveis análises sobre as cognições dos estudantes com a língua inglesa para propiciar, posteriormente, os elementos comunicativos ao desenvolvimento e amadurecimento da autonomia do grupo do 7º ano.

Considerando a situação inicial, a resolução do problema como tarefa a ser efetivada pelos integrantes dos grupos integrou as fases das situações didáticas. As situações da ação, formulação e validação estiveram presentes quando os estudantes se reuniram em grupos e tiveram o momento de observar a situação-problema para efetivarem as devidas tomadas de decisões, em conformidade com as próprias estratégias à solução do problema e, posteriormente, à comprovação dos caminhos delineados pelos integrantes (BROUSSEAU, 2008; POMMER, 2008; FREITAS, 2010; SILVA; FERREIRA; TOZETTI, 2015; TEIXEIRA; PASSOS, 2013).

Os grupos tiveram que tomar as próprias decisões, por meio das estratégias elaboradas por eles, estabelecendo a fase da ação. Depois, a fase da formulação foi constituída nas respectivas análises e comunicações associadas às estratégias selecionadas para a resolução do problema do personagem Diego. Consequentemente, providenciou-se a situação de validação, com o propósito de convencer os outros sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, por meio das respectivas proposições dos estudantes à resolução do problema.

Nesse percurso, os elementos das situações didáticas (BROUSSEAU, 2008; POMMER, 2008; FREITAS, 2010; SILVA; FERREIRA; TOZETTI, 2015; TEIXEIRA; PASSOS, 2013) foram aplicados, efetivamente, cuja fase adidática foi estabelecida

em conjunto das relações e interações propiciadas pela situação-problema, não sendo acarretadas por alguma intervenção da professora/pesquisadora perante os objetivos da resolução do problema inicial e, similarmente, o levantamento do conhecimento prévio dos estudantes.

Por meio das observações notou-se, no campo, o empenho dos grupos para encontrar os meios à resolução do problema. Alguns estudantes optaram por usufruir da Língua Portuguesa, enquanto outros se esforçaram para utilizar a língua-alvo inglesa. A professora/pesquisadora decidiu não intervir, por tratar-se de um momento adidático e propício às decisões dos estudantes, de acordo com o que já conheciam da determinada situação (BROUSSEAU, 2008; POMMER, 2008; FREITAS, 2010; SILVA; FERREIRA; TOZETTI, 2015; TEIXEIRA; PASSOS, 2013).

Sobre o conhecimento prévio, percebeu-se que havia relações dos estudantes com a língua estrangeira, pelas associações das palavras *help* e a necessidade da efetivação da comunicação para perguntarem informações sobre os caminhos, as referências e a utilização dos mapas, para as respectivas localizações.

Evidenciaram, também, o uso de aplicativos que, muitas vezes, são de origens estrangeiras, cujos comandos já são elaborados na língua inglesa integrando, efetivamente, o cotidiano e, possivelmente, os interesses e/ motivações dos estudantes.

Em consequência, sucedeu-se a fase de institucionalização, na qual a professora/pesquisadora retomou a mediação e os estudantes puderam compartilhar as suas ideias para que os levantamentos colaborassem com o prosseguimento do processo de ensino e aprendizagem, considerando a seleção do conhecimento relevante às próximas etapas do produto (BROUSSEAU, 2008; POMMER, 2008; FREITAS, 2010; SILVA; FERREIRA; TOZETTI, 2015; TEIXEIRA; PASSOS, 2013).

Retomando as concepções da Engenharia Didática, como metodologia do presente estudo, a fase da experimentação encontrou-se na construção das situações didáticas após a situação-problema (ARTIGUE, 1998; POMMER, 2008; DE SOUZA, 2013; GUIMARÃES; BARLETTE; GUADAGNINI, 2015; APARÍCIO; ANDRADE, 2014; ALMOULOU; DE QUEIROZ; COUTINHO, 2008). Constituiu-se na aplicação dos exercícios/atividades e tarefas, em face de todo o levantamento da situação-inicial, no processo dos módulos (1 ao 4) em direção à situação-final da proposta do presente estudo.

Na fase da experimentação, as relações entre todos os sujeitos no processo de ensino e aprendizagem foram estimuladas pela fase didática, como um fator explícito desenvolvido, intencionalmente, pela professora/pesquisadora à aproximação da teoria e a prática (docente), em benefício da expansão do conhecimento dos discentes e, paralelamente, à validação dos conceitos científicos delineados como referencial teórico do estudo (BROUSSEAU, 2008; POMMER, 2008; FREITAS, 2010; SILVA; FERREIRA; TOZETTI, 2015; TEIXEIRA; PASSOS, 2013; ARTIGUE, 1998; DE SOUZA, 2013; GUIMARÃES; BARLETTE; GUADAGNINI, 2015; APARÍCIO; ANDRADE, 2014; ALMOULOU; DE QUEIROZ; COUTINHO, 2008).

Finalmente, a análise *a posteriori* (ARTIGUE, 1998; POMMER, 2008; DE SOUZA, 2013; GUIMARÃES; BARLETTE; GUADAGNINI, 2015; APARÍCIO; ANDRADE, 2014; ALMOULOU; DE QUEIROZ; COUTINHO, 2008), esteve vinculada tanto na execução da fase de institucionalização das situações didáticas (BROUSSEAU, 2008; POMMER, 2008; FREITAS, 2010; SILVA; FERREIRA; TOZETTI, 2015; TEIXEIRA; PASSOS, 2013), quanto na validação da fase final da Engenharia Didática (ARTIGUE, 1998; POMMER, 2008; DE SOUZA, 2013; GUIMARÃES; BARLETTE; GUADAGNINI, 2015; APARÍCIO; ANDRADE, 2014; ALMOULOU; DE QUEIROZ; COUTINHO, 2008), e ocorreu pelo desfecho da produção dos estudantes na situação-final, mediante o conhecimento gerado e superado pelas expectativas da professora/pesquisadora.

Efetivamente, a situação-final foi sucedida por diversos problemas nas relações pessoais dos estudantes, apresentando a escassez da independência e do interesse à efetivação da resolução do problema final. Contudo, foi possível perceber que os discentes alcançaram um nível de desenvolvimento e amadurecimento com a língua inglesa, pois demonstraram, explicitamente, a associação de todos os recursos e elementos proporcionados nas situações prévias, situadas por eles. Não obstante, a exiguidade da dedicação dos discentes prejudicou o desempenho dos grupos, os quais poderiam apresentar melhores desempenhos.

Além disso, o grupo do 7º ano não soube lidar com o livre arbítrio das relações estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que sempre esteve condicionado a seguir ordens e trabalhar individualmente. Entretanto, esses fatores não foram considerados hábeis, para não considerar os conceitos das situações didáticas negativamente.

Por conseguinte, durante todo o percurso da sequência didática, o presente estudo buscou propiciar um processo de ensino e aprendizagem significativo para os estudantes e pareceu estar de acordo com isso, sob o modo que as tarefas, exercícios/atividades foram propostos nas situações.

Para isso, foram estabelecidos os conceitos do sociointeracionismo, por presumir que as interações dos indivíduos, mediante os objetivos de cada plano de aula, especificamente os da proposta elaborada por meio de exercícios e atividades no cenário desta pesquisa, pudessem propiciar, em cada situação didática, a transformação do ensino da língua inglesa, consolidado em um processo de ensino e aprendizagem contextualizado, interiormente à realidade do grupo do 7º ano (LEFFA, 2008; CELANI, 2012; VYGOTSKY, 2007; NEVES; DAMIANI, 2006; LUCCI, 2006; SÃO PAULO, 2011).

De outra forma, o caminho científico delineado à composição da engrenagem figurativa, também tendeu-se a direcionar por esses caminhos, em virtude das recomendações sobre a relevância do campo da Psicologia à área educacional, como fator contribuinte para o modo da aprendizagem dos estudantes (LEFFA, 2008; CELANI, 2012; VYGOTSKY, 2007; NEVES; DAMIANI, 2006; LUCCI, 2006; SÃO PAULO, 2011,).

É relevante, ainda, retomar outras razões do delineamento dos conceitos do sociointeracionismo. Por esse ângulo, o presente estudo demonstrou a harmonia da ideologia sociointeracionista, com os objetivos dos exercícios integrados à sequência didática proposta.

De fato, nas propostas legislativas (BRASIL, 1996; BRASIL, 1998; BRASIL, 2013; BRASIL, 2014; BRASIL, 2017; SÃO PAULO, 2008) constam, além da expansão cultural, pessoal e/ou profissional dos indivíduos, o exercício da cidadania, cuja língua estrangeira, no caso a inglesa, contempla, simultaneamente, com a oferta recomendada às matrizes curriculares e os desejos pessoais na autonomia dos indivíduos.

Em outras palavras, a abordagem do sociointeracionismo (LEFFA, 2008; CELANI, 2012; VYGOTSKY, 2007; NEVES; DAMIANI, 2006; LUCCI, 2006; SÃO PAULO, 2011) corroborou com a intencionalidade de oferecer uma aprendizagem significativa, capaz de proporcionar a construção do conhecimento dos estudantes, buscando utilizar a língua inglesa e os seus respectivos contextos sociais e não

apenas condensar a aprendizagem por meio da memorização de determinados tópicos no processo de ensino e aprendizagem.

O campo da Psicologia auxiliou na compreensão de como o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa foi efetuado pelo grupo do 7º ano (LERNER, 2014), além de manifestar as características sociointeracionistas no campo de estudo pelas relações sociais, sob as associações dos estudantes.

Os grupos compreenderam o emprego dos elementos da língua inglesa no interior do contexto do personagem Diego e, em consequência, puderam associar as situações como meio de comunicação sob os próprios contextos, como possibilidades de utilizar o idioma Inglês, ao perguntar ou efetivar uma informação sobre a localização, em conjunto aos respectivos recursos. Assim sendo, contribuiu-se com a maximização da autonomia dos estudantes, não limitando o uso da língua sob os aspectos estruturais.

Efetivamente, a coleta de campo revelou que as situações foram elaboradas sob propostas contextualizadas e os estudantes puderam inserir-se a cada situação. Como alternativa, os objetos de estudo estiveram vinculados às questões culturais sobre o exercício da língua fora do cenário e cultura nacional, e estabeleceu as diversidades dos aspectos culturais no enquadramento estrangeiro. Dessa forma, foram princípios também cooperativos à condução da aprendizagem significativa, conjuntamente ao modo do desenvolvimento dos estudantes.

Pelos mesmos dados coletados em campo, dentre as observações presenciais e análises das gravações, foi possível perceber a relação sobre a preocupação da elaboração dos objetos de estudo para os estudantes do 7º ano nos anos finais do Ensino Fundamental. A sequência dos exercícios compostos nas situações didáticas esteve de acordo com a oferta significativa e notou-se essa transformação pela realidade da turma, cuja atividade docente era efetuada apenas pela decoração de palavras soltas, nas quais os estudantes não tinham percepções do motivo real no interior de um contexto para utilizarem-nas.

Após essas ponderações realizadas pelo grupo focal entrevistado sobre as experiências anteriores com a aprendizagem da língua inglesa, houve a proporção do objeto de estudo focado na abordagem comunicativa (KRASHEN, 2009; SCHUTZ, 2007), que acarretou no sentido da aprendizagem da língua inglesa para os estudantes, quando afirmaram saber perceber e utilizar as situações aprendidas no contexto apropriado, demonstrando as respectivas autonomias no emprego social do

idioma e reforçando a ideologia da construção social do sociointeracionismo. Isto porque pressupõe que a aprendizagem de um idioma estrangeiro tem maior aproveitamento quando utilizado ante o contexto social dos indivíduos (LEFFA, 2008; CELANI, 2012; VYGOTSKY, 2007; NEVES; DAMIANI, 2006; LUCCI, 2006; SÃO PAULO, 2011).

A aprendizagem significativa, no contexto da abordagem sociointeracionista, é conduzida pelas relações externas entre os indivíduos. Estas relações variam daquilo que os estudantes já conhecem ante os conhecimentos prévios, ao que desenvolvem durante o trajeto do processo de ensino e aprendizagem, e esse movimento é definido como a condução das Zonas de Desenvolvimento. Assim sendo, a mobilidade das relações consta da Zona de Desenvolvimento Real à Zona de Desenvolvimento Potencial e é mediada pela Zona de Desenvolvimento Proximal, pelas interações dos próprios sujeitos (VYGOTSKY, 2007; NEVES; DAMIANI, 2006; LUCCI, 2006; SÃO PAULO, 2011).

Sob este cenário, a abordagem sociointeracionista pareceu ser positiva, pois a interação entre os envolvidos nas relações dos estudantes com o mediador, sendo a professora/pesquisadora e o objeto de estudo, esteve presente nas situações, colaborando em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa no contexto do 7º ano.

Os elementos que demonstraram as positivas interações foram diversos e variaram, desde o conhecimento prévio, na situação-inicial, até a situação-final, por meio das associações e percepções dos tópicos explorados e priorizados pelo exercício do idioma Inglês. Além disso, as evoluções cognitivas dos estudantes também foram concedidas pelas Zonas de Desenvolvimento nas situações, conduzidas do real ao potencial pelas proximidades do trabalho cooperativo, nas quais as diversidades das Zonas de Desenvolvimento dos estudantes complementaram-se umas às outras.

Em relação ao trabalho cooperativo no processo, a Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 2007; NEVES; DAMIANI, 2006; LUCCI, 2006; SÃO PAULO, 2011) foi estabelecida em diversos momentos, cujo maior fator contribuinte esteve presente nas mediações provocadas pela professora/pesquisadora (mediadora), diante do objeto de estudo (conhecimento) aos sujeitos (estudantes).

Isto é, em cada intervenção efetivada, ora nas instruções, gestos faciais/corporais, ora nas explicações, perceberam-se novas associações e

entendimentos que transformaram as Zonas de Desenvolvimento Reais em Potenciais, e conduziram todo o conhecimento prévio à expansão cognitiva dos estudantes. Ademais, a relação do objeto de estudo com o contexto real e a priorização dos estudantes também colaborou para isso.

A variação das Zonas de Desenvolvimento Real e Potencial entre os estudantes (VYGOTSKY, 2007; NEVES; DAMIANI, 2006; LUCCI, 2006; SÃO PAULO, 2011) foi fator contribuinte ao trabalho cooperativo. Isto é, os grupos foram constituídos pela vontade voluntária dos estudantes, que demonstraram diferentes níveis de conhecimento sobre o idioma Inglês, cuja diversidade colaborou com a ajuda entre os próprios discentes, ora para as tomadas de decisões, a compreensão das tarefas, ora para a efetivação dos exercícios em grupos.

Além disso, as intervenções propiciadas pela professora/pesquisadora, com o propósito de explicar alguma dificuldade dos estudantes, também foram encontradas no contexto das interações com o meio externo, conduzindo o conhecimento dos estudantes do que era real ao que puderam evoluir após cada situação, ou seja, posteriormente ao desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 2007; NEVES; DAMIANI, 2006; LUCCI, 2006; SÃO PAULO, 2011).

Outros elementos indispensáveis ao meio externo da abordagem sociointeracionista (VYGOTSKY, 2007; NEVES; DAMIANI, 2006; LUCCI, 2006; SÃO PAULO, 2011), além das Zonas de Desenvolvimento, foram os materiais coadjuvantes.

Os materiais foram concebidos em todas as aulas das situações didáticas e diversificaram dos materiais autênticos, fornecidos pela professora/pesquisadora, aos materiais concretos dos estudantes. No entanto, as produções surgidas pelos levantamentos das ideias, as anotações realizadas na lousa e cadernos, os exercícios constituintes no “Caderno do Aluno” (SÃO PAULO, 2008), os gestos faciais e/ou corporais associados a cada explicação/intervenção do objeto de estudo e a materialização dos componentes grupos (LEFFA, 2008; CELANI, 2012; VYGOTSKY, 2007; NEVES; DAMIANI, 2006; LUCCI, 2006; SÃO PAULO, 2011), foram componentes essenciais à estruturação das situações didáticas e à constituição das relações das Zonas de Desenvolvimento dos estudantes.

Vale ressaltar que, a intenção dos conceitos sociointeracionistas não foi viabilizar a mesma maneira de se estabelecer e/ou igualar as Zonas de Desenvolvimento dos estudantes, mas de desfrutar a variação sob o trabalho em

grupo, com a finalidade de analisar e/ou compreender o desenvolvimento para o seguimento, os ajustes e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Assim, o Contrato Didático (BROUSSEAU, 2008; SILVA, 2010; BELTRÃO; SOUZA; SILVA, 2010; PESSOA, 2004) e a Transposição Didática (ALMOULOU, 2011; PAIS, 2010; POLIDORO; STIGAR, 2010) ocorreram e foram intensificando ao longo do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, em cada situação da proposta do presente estudo.

Paralelamente às interações, o Contrato Didático (BROUSSEAU, 2008; SILVA, 2010; BELTRÃO; SOUZA; SILVA, 2010; PESSOA, 2004) foi estabelecido pela tríade composta nas relações propiciadas pela professora/pesquisadora aos estudantes do 7º ano, perante cada tarefa das situações, como objeto de estudo, conduzindo as expectativas presentes no plano de cada situação do estudo de campo.

O Contrato Didático sucedeu nas relações propiciadas ao longo do percurso dos módulos do 7º ano nos anos finais do Ensino Fundamental. Desde o primeiro momento, correspondente a análise *a priori* da professora/pesquisadora e a intencionalidade docente sobre os objetivos da sequência de exercícios e tarefas do grupo, já estiveram condicionados e planejados ao que se esperava dos estudantes diante de todos os objetos de estudo e vice-versa (BROUSSEAU, 2008; SILVA, 2010; BELTRÃO; SOUZA; SILVA, 2010; PESSOA, 2004).

As situações implícitas e explícitas, integrantes no Contrato Didático, corroboraram com o estabelecimento das responsabilidades dos discentes (BROUSSEAU, 2008; SILVA, 2010; BELTRÃO; SOUZA; SILVA, 2010; PESSOA, 2004).

Implicitamente, cada tarefa concedida aos grupos obteve uma intencionalidade da expectativa da professora/pesquisadora sob o objeto de estudo, na mesma proporção da devolutiva de todas as soluções e/ou elementos trazidos pelos estudantes, em momentos que foram efetivamente responsáveis pelas suas execuções.

A situação-problema que os discentes tiveram que resolver em conjunto, por meio das suas autonomias, as análises dos diálogos, entregues nos módulos e realizadas pelos grupos, sem a intervenção da professora/pesquisadora, foram elementos dos momentos implícitos do Contrato Didático, sem a percepção direta dos

integrantes com a intencionalidade de cada aula (BROUSSEAU, 2008; SILVA, 2010; BELTRÃO; SOUZA; SILVA, 2010; PESSOA, 2004).

Como momento implícito, as fases adidáticas estiveram presentes por englobar os instantes dos estudantes a cada momento da esquematização da sequência didática do presente estudo, enquanto as fases didáticas foram realizadas por meio das observações e retomadas da professora/pesquisadora (BROUSSEAU, 2008; POMMER, 2008; FREITAS, 2010; SILVA; FERREIRA; TOZETTI, 2015; TEIXEIRA; PASSOS, 2013).

Nos momentos explícitos, foi possível perceber as fases adidáticas por meio das estratégias e dos elementos pedagógicos/didáticos/metodológicos selecionados à oferta do ensino. Também, nas instruções e explicações, e conseqüentemente nas intervenções, além dos gestos faciais/corporais de todos os sujeitos emergentes durante as aulas (BROUSSEAU, 2008; SILVA, 2010; BELTRÃO; SOUZA; SILVA, 2010; PESSOA, 2004).

A professora/pesquisadora também construiu, explicitamente, as condições favoráveis para o prosseguimento dos módulos em direção à situação-final, pois a preocupação em propiciar o ensino da língua inglesa, mesmo com a presença de dificuldades no contexto escolar, os obstáculos que surgiram ao longo do caminho entre as relações dos integrantes dos grupos, além da escassez dos recursos e a falta de conhecimento e/ou interesse dos estudantes com o idioma Inglês e, conseqüentemente, a deficiência da fluência, buscaram ser superados pelo presente estudo, em conformidade com as relações estabelecidas pelos conceitos do Contrato Didático.

Além disso, a cautela quanto a inserção da abordagem comunicativa no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, as intervenções efetivadas e associadas aos aspectos da língua inglesa, além das colocações de exemplos para as possíveis associações do idioma com o contexto pessoal dos estudantes, integraram a fase didática do Contrato Didático (BROUSSEAU, 2008; SILVA, 2010; BELTRÃO; SOUZA; SILVA, 2010; PESSOA, 2004).

No contexto dos estudantes, notaram-se as relações, tanto do objeto de estudo, quanto das relações entre os próprios integrantes dos grupos e as devoluções efetivadas pelas intervenções da professora/pesquisadora, em cada contexto das situações da proposta do presente estudo.

Ou seja, os momentos devolutivos, ao executarem as tarefas em todas as aulas, respectivamente; as organizações e reorganizações elaboradas pelos estudantes, desde a resolução do problema inicial ao final, até as assimilações constituídas pelos exercícios e propiciadas aos estudantes na sequência didática, foram elementos constituintes nas relações do Contrato Didático, que auxiliaram a construção do conhecimento da língua inglesa e conduziram ao desenvolvimento e validação do idioma Inglês, posteriormente, de acordo com o que foi estabelecido e/ou esperado em cada fase/momento (BROUSSEAU, 2008; SILVA, 2010; BELTRÃO; SOUZA; SILVA, 2010; PESSOA, 2004).

É importante ressaltar que, a junção da tríade do Contrato Didático foi significativa para os estudantes, pois o que afirmaram na entrevista da primeira etapa sobre a falta da relação da professora e também a falta de interesse na aprendizagem, foram enfatizadas à elaboração e aplicação do produto em campo, na qual fortaleceu, valorizou e transformou a opinião *a posteriori* do grupo.

Após as interações e experiências do novo contexto escolar, fornecido pelo produto, os estudantes do grupo focal conseguiram perceber a mudança das expectativas do presente estudo, reforçando as responsabilidades da professora-pesquisadora sobre a relação do impacto do ensino para o grupo do 7º ano (BROUSSEAU, 2008; SILVA, 2010; BELTRÃO; SOUZA; SILVA, 2010; PESSOA, 2004).

Os estudantes, ao assegurarem esta percepção, demonstraram entusiasmo por compreenderem o emprego dos elementos propiciados em um determinado contexto, possibilitando e/ou maximizando o uso da língua inglesa em algum momento, se necessário. Além disso, notaram a expansão dos recursos, por menores que tenham isso, e a inclusão das habilidades da língua, interiormente a uma sequência dialética e composta por todas as propostas.

Desta maneira, por meio dessas relações do Contrato Didático (BROUSSEAU, 2008; SILVA, 2010; BELTRÃO; SOUZA; SILVA, 2010; PESSOA, 2004), foi evidenciado o papel de cada sujeito ante a responsabilidade dos envolvidos em prol do foco do objeto de estudo. Consequentemente, as relações essenciais para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem colaboraram, valorizaram e garantiram o ensino da língua estrangeira do componente curricular, na matriz da presente instituição escolar.

Já no contexto da concepção da Transposição Didática (ALMOULOU, 2010; PAIS, 2010; POLIDORO; STIGAR, 2010), houve uma edificação sobre o desenvolvimento dos estudantes e, conseqüentemente a consolidação do conhecimento. Independentemente das dificuldades em relação às afinidades entre os integrantes, sob a formação dos grupos nas aulas, e também a dispersão nas explicações e realizações das tarefas, houve uma evolução e amadurecimento sobre a utilização dos elementos expostos da língua, por parte dos sujeitos.

Como amadurecimento, durante o processo, o conhecimento prévio dos estudantes colaborou, significativamente, com a produção no decorrer dos módulos (1 a 4) até a produção-final, mesmo com a dificuldade em executar a tarefa final.

Os saberes foram garantidos e articulados, do saber científico ao saber ensinar, na diretriz do saber ensinado. Em outras palavras, os conteúdos estiveram transfigurados, desde os tópicos científicos (puros), descontextualizados e selecionados às situações didáticas, cruzando o saber ensinar, composto e correlacionado com as habilidades e competências orientadas ao ano/ciclo, vigente às propostas curriculares em prol do saber ensinado, subsidiado pelas estratégias da professora/pesquisadora para os estudantes para a expansão do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa (ALMOULOU, 2011; PAIS, 2010; POLIDORO; STIGAR, 2010, BRASIL, 2017; SÃO PAULO, 2008).

Em relação aos conteúdos constituintes no processo das situações didáticas, por meio das observações levantadas em campo, percebeu-se que o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa expandiu-se, a partir de uma proposta de ensino efetivada, até então, apenas na exposição de vocabulários soltos e descontextualizados e a memorização de estruturas gramaticais, a uma proposta mais significativa. Distante de afirmar que os estudantes se tornaram fluentes e/ou foram nivelados igualmente, pode-se afirmar que demonstraram conseguir compreender o motivo de utilizar os elementos explorados sobre as situações de localizações no contexto determinado.

Vale ressaltar, também, que nem todos conseguiram efetivar a tarefa final, mas os estudantes apresentaram o amadurecimento pelas associações da situação-final com a situação-inicial, e os elementos da língua inglesa ofertados durante o processo.

Dessa forma, a questão não foi de validar a fluência do idioma Inglês, mas assegurar a esquematização dos conceitos das situações didáticas (BROUSSEAU, 2008; POMMER, 2008; FREITAS, 2010; SILVA; FERREIRA; TOZETTI, 2015;

TEIXEIRA; PASSOS, 2013) no interior da metodologia de pesquisa e prática, embasadas pelas concepções da Engenharia Didática (ARTIGUE, 1998; POMMER, 2008; DE SOUZA, 2013; GUIMARÃES; BARLETTE; GUADAGNINI, 2015; APARÍCIO; ANDRADE, 2014; ALMOULOU; DE QUEIROZ; COUTINHO, 2008).

5 PRODUTO

O processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira moderna ainda apresenta diversos dilemas no ensino regular público. A designação à oferta da língua estrangeira se faz presente pois, além de ser o idioma recomendado pelas propostas de ensino, se encontra como o idioma estimado em diversas escolas públicas do território brasileiro.

Isto porque é, também, considerada a língua que contribui com a expansão pessoal, cultural e/ou profissional no desenvolvimento dos alunos, além da importância que o idioma inglês ocupa no contexto social.

No cenário escolar, esta realidade se mostra diferente. A oferta da língua inglesa enfrenta uma vasta variedade de dificuldades e os impasses variam, tanto na contrariedade das propostas educacionais, quanto no árduo trabalho enfrentado pelos profissionais na sala de aula.

Embora alguns estudos e/ou contextos não se enquadrem nesta problemática, outros ainda padecem desta maneira. Independente disso, é preciso enfrentar as barreiras do cotidiano escolar, com o propósito de melhorar a qualidade de ensino em prol da aproximação dos alunos com a língua estrangeira.

Sendo assim, o presente produto, como fruto de um estudo minucioso, tem o principal objetivo de apresentar caminhos possíveis contribuintes à prática docente e, paralelamente, auxiliar os profissionais a lidarem com os impasses que o cotidiano escolar da língua inglesa enfrenta.

5.1 Superando as barreiras

Algumas das dificuldades da oferta da língua inglesa são acessíveis às mudanças pelos profissionais da área, enquanto outras não podem ser transformadas devido às questões políticas.

Mesmo com a falta de recurso, a carga horária baixa, a carência de materiais e a desvalorização do idioma na rede pública, o ensino é vigente e asseverado pelas legislações do sistema educacional brasileiro, como o direito de todo cidadão, e precisa ser ofertado nas escolas regulares.

Paralelamente, outros impasses estão ligados, diretamente, ao que acontece no dia a dia, na realidade da sala de aula. Alguns deles também estão associados

com a intencionalidade docente, uma vez que o estudo revelou efetivação do ensino do idioma inglês, integrado ao foco nas habilidades gramaticais.

Assim sendo, a falta da articulação das outras habilidades no ensino da língua ocasiona aos alunos terem de decorar fórmulas e/ou regras estruturais, descontextualizadas, que nunca fazem sentido ao ensino e à aprendizagem dos alunos nas escolas públicas, tornando a oferta de ensino desvalorizada e desmotivada.

Sobre este cenário de preocupação, o presente produto foi elaborado com o intuito de superar as circunstâncias encontradas no cotidiano escolar e buscou apresentar, cientificamente, a relevância da articulação dos elementos didáticos/pedagógicos e metodológicos, em conformidade com a necessidade de cada docente, em cada contexto escolar.

Para tal, encontraram-se os meios alternativos na ilustração de uma engrenagem figurativa, cujo mecanismo depende de todos os elementos essenciais à aprendizagem significativa da língua inglesa na educação básica. Estes elementos estão associados à didática, a metodologia da língua inglesa, ao campo da Psicologia Educacional e ao foco da aprendizagem dos alunos. Assim, notou-se que todos os envolvidos tendem a ter a mesma oportunidade de aprender o idioma estrangeiro em inglês, independentemente de suas realidades, oportunidades, dificuldades e afins.

A didática é considerada relevante por auxiliar na compreensão dos profissionais em relação ao contexto e a era e/ou geração que os alunos se encontram, além de fornecer a postura investigativa da maneira que a construção do conhecimento ocorre no processo de ensino e aprendizagem, diariamente.

A metodologia de ensino, especificamente da língua estrangeira inglesa, colabora com as diferentes abordagens e métodos, interiormente as suas técnicas e estratégias para a efetivação do ensino da língua, dentro da sala de aula.

O campo da Psicologia Educacional também é considerado um fator indispensável, pois o propósito é asseverar o modo como as interações de aprendizagem ocorrem no interior da sala de aula e, a partir deste panorama, os docentes conseguirem os meios necessários à prática, de acordo com as abordagens designadas para as aprendizagens.

Desta maneira, uma vez que os elementos essenciais são identificados para a composição do processo de ensino e aprendizagem, o estudo constatou, como fator

positivo, a composição de uma engrenagem figurativa para a contribuição das facetas docentes, sob o livre arbítrio nas decisões dos profissionais.

A engrenagem foi considerada como figurativa, por representar a importância de todas as peças ao funcionamento do mecanismo, sem que nenhum elemento seja mais importante do que o outro, mas que todos operem na mesma direção.

Assim, como organização do engenho, o estudo se inspirou nos conceitos da Engenharia Didática (ARTIGUE, 1998), averiguando e validando uma proposta de sequência didática, subsidiada pelas Situações Didáticas de Guy Brousseau (2008), como caminho alternativo à composição da engrenagem figurativa para o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Vale ressaltar que os elementos delineados à construção da engrenagem figurativa não são fatores fragmentados a todas as realidades do cotidiano escolar. Entretanto, cada profissional pode arquitetar o seu engenho, desde que os fatores designados sejam conceitos científicos conduzidos da teoria à prática docente.

5.2 Por que a Engenharia Didática?

Com a relevância da postura investigativa docente, a prática de ensino demanda uma boa organização dos elementos e/ou ferramentas dos planos de aula, juntamente à diversidade das necessidades encontradas no cotidiano escolar.

De fato, organizar a engrenagem figurativa não é uma tarefa tão simples, tampouco impossível. Contudo, é por meio da postura investigativa que se encontram as novas possibilidades e que conduzem as devidas combinações dos fatores componentes ao engenho, de acordo com as instâncias fundamentais no exercício docente.

Desta maneira, também por meio da postura investigativa, os docentes têm o suporte pretendido científica e teoricamente e, em paralelo, obtêm a flexibilidade e liberdade para executarem as suas práticas docentes.

Assim, diante desse cenário de preocupação, os conceitos de Engenharia Didática foram considerados altamente benéficos, como novos meios de aproximação e relação de todos os aspectos abordados previamente. Para mais, como intermédio à efetivação da proposta, os conceitos das Situações Didáticas corroboram com a elaboração de sequência(s) didática(s) constituída(s) por atividades e/ou exercícios oportunos à valorização do ensino da língua estrangeira nas escolas públicas.

Além disso, uma vez que o ensino do idioma inglês é valorizado e enriquecido, as relações dos alunos são, possivelmente, fortalecidas, maximizando o interesse pela aprendizagem da língua.

Ainda, sob estas perspectivas, a Engenharia Didática também foi considerada propícia por ser considerada uma metodologia de prática e de pesquisa. Isto é, ao mesmo tempo que os docentes têm a possibilidade de aplicar as suas decisões e estratégias na prática de ensino, é possível efetivar as devidas investigações para a flexibilização da prática docente, além da conjuntura da conversão das estratégias em cada contexto de ensino, quando necessário.

5.3 Atributos da Engenharia Didática ao abrigo das situações didáticas

Os profissionais da área da língua inglesa, ante os seus princípios, podem escolher a maneira mais adequada para a elaboração da prática de ensino, em conformidade com a sua realidade escolar.

As etapas, a seguir, serão explanadas de acordo com os conceitos abordados, exemplificados e analisados como ideia central da proposta inicial do estudo, e validados como produto capaz de auxiliar os profissionais. Também têm o propósito de ajudar na ilustração de como elaborar cada momento das situações de aprendizagens.

Entretanto, é importante lembrar que o encarte não tem como objetivo apresentar as propostas de exercícios/atividades como uma verdade universal, mas a finalidade de possibilitar um ponto de partida para os caminhos alternativos.

A elaboração da engrenagem figurativa do estudo teve como exemplos os seguintes elementos:

- a consideração das expectativas dos alunos em relação à aprendizagem docente, de acordo com o contexto que se encontram;
- a abordagem da contribuição sociointeracionista como elemento da Psicologia Educacional, cujas interações das diferentes Zonas de Desenvolvimento tendem a colaborar com a mobilização da Zona de Desenvolvimento Real à Zona de Desenvolvimento Potencial dos alunos;
- a abordagem comunicativa da língua inglesa, com o propósito de ultrapassar o foco gramatical e, conseqüentemente, estabelecer uma relação mais aprazível na aprendizagem significativa dos alunos;

- foco na aprendizagem, para oportunizar as mesmas condições da língua inglesa a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Como parte inicial, após a designação dos elementos para a composição da engrenagem figurativa ao processo de ensino e aprendizagem, verificou-se como é preciso relacionar as estratégias docentes com as divisões das fases da Engenharia Didática.

As etapas são:

- 1) Fase preliminar
- 2) Fase *a priori*
- 3) Experimentação
- 4) Validação

A fase preliminar é o momento da seleção dos docentes sobre os estudos prévios realizados pelos professores, por meio de uma análise epistemológica, a fim de identificar a maneira que determinado conteúdo possibilita impactar na realidade escolar.

Neste momento, a relevância encontra-se nas ponderações docentes que o objeto de estudo pode acarretar nas relações dos sujeitos. Isto é, o que os conteúdos da língua inglesa, que serão explorados, podem ocasionar na realidade pessoal dos alunos.

Paralelamente, a segunda fase, *a priori*, está envolvida pelas variações que as relações entre o objeto de estudo e alunos podem surgir ante a intencionalidade e a expectativa docente. Após o estudo dos profissionais, é realizada a construção das próximas etapas e, conseqüentemente, a aplicação da sequência didática subsidiada por propostas de exercícios e atividades.

Como exemplo, para esta fase, foi realizado um levantamento por meio de uma entrevista com os alunos do Ensino Fundamental nos anos finais, para que as contribuições dos sujeitos pudessem contribuir com a proposta de aprendizagem da língua estrangeira.

No contexto docente, esta etapa também colabora com a seleção dos elementos didáticos/pedagógicos e metodológicos da engrenagem figurativa, além da relação das propostas educacionais nos planos de aula.

A terceira fase é o momento da experimentação, na qual se situa a aplicação da sequência didática, em conjunto com os exercícios selecionados para o processo de ensino e aprendizagem. Também se encontram as observações e os registros

efetuados pelos docentes, para possíveis intervenções durante as outras fases e módulos.

Na fase da experimentação, a aplicação da engrenagem figurativa é o instrumento principal, nas quais a articulação dos elementos da didática, da metodologia específica e da Psicologia da Educação é considerada como um meio capaz de possibilitar as transformações do cotidiano escolar.

Em contrapartida, também nesta fase se situa a etapa que permite a execução dos conceitos das Situações Didáticas. Estes conceitos foram considerados pertinentes, por conceder a participação efetiva dos alunos como principais sujeitos na construção do conhecimento no processo de aprendizagem, além de valorizar a autonomia docente/discente.

Como parte do processo, foram divididas em suas determinadas fases:

Situação Inicial – situação-problema: é o momento em que os professores concedem aos alunos um problema a ser resolvido, objetivando analisar o conhecimento prévio contribuinte à elaboração das próximas intervenções, que possibilitem a expansão do conhecimento dos alunos. Neste momento, é considerado como uma fase adidática, por não constar a intervenção docente, e os alunos têm de resolver o problema por eles mesmos, levantando as possibilidades como ponto de partida para a construção dos próximos módulos.

Quadro 13. Situação inicial

Situação-inicial – <i>First situation</i>
<p>Situação problema: <i>Diego is a Brazilian student. He is 18 years old and moved to Canada. Now, he lives in Toronto and he needs to go to school, but Diego is lost. Could you help him?</i></p>
<p>Objetivos: Proporcionar aos estudantes uma situação real, a partir da qual pudessem relacioná-la com o contexto pessoal, englobando nos questionamentos as possíveis soluções trazidas pelos próprios integrantes e os possíveis recursos utilizados por eles que, supostamente, já obtiveram contato, anteriormente.</p>

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Após a fase da situação inicial, os professores podem elaborar os módulos posteriores. O propósito é de conduzir os conteúdos para os alunos, no caso da língua inglesa. A quantidade de módulos independe da necessidade e/ou vontade do professor, na mesma proporção das ferramentas e concepções utilizadas por eles.

Este momento é considerado como fase didática, por ser uma etapa intencional à construção do conhecimento perante as abordagens e técnicas de ensino.

Quadro 14. Módulos

Módulos
<p>Módulo 1: Apresentar um mapa da vizinhança (caderno do aluno); apresentar um vídeo com o vocabulário das facilidades de um bairro; apresentar um diálogo em inglês, contextualizando o pedido de informações para uma pessoa estrangeira.</p> <p>Objetivos: Inserir, implicitamente, a leitura de um mapa; identificar os elementos componentes de um bairro/mapa e associar os diálogos propostos como possibilidade da resolução do problema inicial.</p>
<p>Módulo 2: Apresentar outro mapa com as facilidades, as ruas e logradouros em inglês; apresentar um diálogo para perguntar e indicar direções para uma pessoa estrangeira; apresentar um breve texto com a descrição de um bairro, inserindo a gramática, implicitamente.</p> <p>Objetivos: Apresentar um mapa com os comércios, as localizações e logradouros em inglês, para identificar e/ou descrever uma vizinhança; inserção da estrutura gramatical: <i>There to be</i>.</p>
<p>Módulo 3: Expor uma situação na lousa, como por exemplo, “<i>There is one school at Epiacaba (name) Street. There are three bus stops, but there is not any bank. Are there any groceries there?</i>”; aplicar exercícios de fixação para reforçar os aspectos gramaticais, implicitamente.</p> <p>Objetivos: Vincular todos os elementos explorados desde a situação-inicial para descrever e/ou questionar, naturalmente, os comércios integrados em um determinado bairro.</p>
<p>Módulo 4: Apresentar um diálogo para os alunos colocarem na ordem correta, englobando todos os elementos do tema da língua inglesa, explorados nos módulos anteriores.</p> <p>Objetivos: Recapitular e identificar a percepção dos alunos sobre a ordem cronológica das habilidades e competências propostas pelos exercícios da sequência didática, além do uso correto da gramática, implicitamente.</p>

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Durante este processo, as estratégias didáticas/pedagógicas e metodológicas são selecionadas para a efetivação do processo. Enquanto isso, a Psicologia Educacional ganha força como fatores contribuintes à postura investigativa,

flexibilizando a prática docente, sem fragmentá-la, e auxiliando na compreensão que a aprendizagem é efetivada no contexto escolar.

Posteriormente, é o momento da situação final, localizando a etapa para validar a proposta realizada no processo como fase de validação, abordando os aspectos positivos e negativos durante o percurso. Ademais, colabora com a verificação da funcionalidade e da flexibilização da engrenagem figurativa, futuramente. É interessante que a situação-final seja a mesma que a situação-inicial, para que haja a possível comparação da construção do conhecimento entre o início e o fim da proposta.

Quadro 15. Situação final

Situação final – <i>Final situation</i>
<p>Situação: <i>You are lost in Florida, USA. You are sick and need to go to the doctor's office.</i></p>
<p>Objetivos: Elaboração da mesma situação-problema, priorizando o contexto dos alunos; identificar a autonomia dos grupos perante a transposição didática da Língua Inglesa.</p>

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Após a última fase do produto, é possível efetivar a comparação da evolução da aprendizagem dos alunos. Como fator principal do processo em si, o elemento é designado como a transposição didática e é composto na Situações Didáticas à validação do percurso.

Por fim, todas as relações estabelecidas entre os professores, os alunos e os tópicos em direção à aprendizagem significativa da língua, estão vinculadas ao Contrato Didático.

O Contrato Didático, por sua vez, varia das fases adidáticas e didáticas. Como fase adidática, implícita, tem a pretensão de analisar a percepção, o conhecimento prévio e a autonomia dos alunos. As fases didáticas, explícitas, contemplam com a intencionalidade docente em estabelecer as relações e os sentimentos por meio das intervenções decorrentes à aprendizagem alunos.

6 CONSIDERAÇÕES

O ofício do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa nas escolas públicas é considerado desafiador, por envolver um conjunto de contratempos no cotidiano escolar. As dificuldades estão inseridas e tendem, sempre, a perseverar, variando de adversidades acessíveis aos professores no interior da sala de aula às inatingíveis, em razão do caráter político e a impossibilidade da transformação direta do quadro.

Independente desses fatores, os profissionais têm a autonomia, dentro da sala de aula, e por esse motivo facilita-se a realização de estudos, a fim das buscas alternativas em prol da melhoria e, conseqüentemente, da qualidade de ensino e a cooperação dos impasses do processo de ensino e aprendizagem.

Sob este cenário, o presente estudo optou por investigar o contexto do ensino da língua inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental, dado que disciplina é um componente ainda vigente às matrizes curriculares de diversas instituições públicas de ensino e requer condições cooperativas para o enfrentamento dos dilemas constituintes no contexto escolar.

Além disso, a partir de alguns pressupostos, o estudo também considerou que, a partir da melhoria da oferta de ensino, inicialmente nos anos finais, o ensino da língua estrangeira tende a perdurar até o final do Ensino Médio, garantindo o ensino nas escolas públicas e, simultaneamente, propiciando a expansão intelectual e cultural, interiormente às expectativas pessoais e profissionais dos indivíduos no meio social.

Diante disso, a pesquisa refinou as questões do foco da aprendizagem da língua inglesa e procurou investigar sobre como encontrar a realidade de ensino do idioma no contexto público, e mediante as investigações, identificou, por meio dos próprios estudantes, que, de fato, o ensino ainda é efetivado sob a decoração e o armazenamento dos conteúdos. Ainda, por meio desses pressupostos da área como ponto de partida para a presente investigação, foram fatores colaborativos com o delineamento dos elementos possíveis as respectivas contribuições e projeções dos saberes científicos, associados às teorias, impreteríveis para a prática docente.

As coletas de dados e campo evidenciaram que, ante os obstáculos, é possível articular os elementos didáticos/pedagógicos e metodológicos necessários à prática

docente, os quais são fornecidos pela formação docente e relevantes para os profissionais, pois por meio dos saberes pedagógicos encontram-se os subsídios auxiliares às experiências, positivas e negativas, na sala de aula. Em consequência, a oferta do ensino, subsidiada por esses saberes teóricos/científicos, encaminham-se da aproximação e flexibilização com a prática e realidade de ensino.

Ainda, no caso do ensino da língua inglesa, essa aproximação entre a teoria e a prática corrobora com a proporção de um processo elevado e permite a incorporação das abordagens e métodos, com o propósito de garantir o conhecimento dos estudantes no interior das habilidades e competências do componente curricular.

Diante das preocupações, encontrou-se as possibilidades sobre os conceitos das situações didáticas, ornamentadas por Guy Brousseau (2008), com o intuito de prover possíveis caminhos e condições aos professores, sob a articulação de seus saberes docentes, em conformidade com as suas intenções no cotidiano escolar. Consequentemente, ofertar uma proposta capaz de proporcionar o ensino significativo da língua para os estudantes que, por sua vez, encontram-se em contato com o idioma no dia a dia e também demonstram interesse em compreendê-la.

De fato, no decorrer do percurso da proposta de exercícios, atividades e tarefas integrados à sequência didática do presente estudo, houve momentos positivos e negativos, como qualquer outro cenário escolar, mas as coletas em campo apresentaram, efetivamente, a composição de todos os elementos das situações didáticas, constituídos às fases das situações inicial/final e dos módulos, na mesma proporção dos momentos adidáticos e didáticos, por intermédio das intervenções da professora/pesquisadora.

Em consequência, também evidenciaram a esquematização das concepções da Engenharia Didática, em que estiveram de acordo com a investigação do presente estudo, como metodologia de pesquisa e prática, asseverando as demandas da prática investigativa e fortalecendo a recomendação do produto perante a demanda do Programa do Mestrado Profissional.

Por outro lado, em direção à oferta de um ensino significativo, sob a composição e articulação do campo da Psicologia Educacional, o estudo também demonstrou a sua relevância. Os conceitos de Vygotsky (2007) estiveram em harmonia com a proposta da sequência didática no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, cujas relações e interações entre todos os sujeitos foram relevantes a isso.

O meio externo foi um fator que agregou no processo. Notou-se que antes, os estudantes estavam habituados com o trabalho individual e, durante a aplicação do produto, encontraram-se em um trabalho cooperativo. Nesse contexto, as interações entre os estudantes, propiciadas pelas Zonas de Desenvolvimento Proximal, auxiliaram na construção do conhecimento, por permitir a colaboração ante as diversidades das Zonas de Desenvolvimento Real e Potencial. Isto é, os diferentes níveis de fluência e compreensão do objeto do estudo constituíram essas relações e contribuíram para as associações dos estudantes, demonstrando a complementação quando uma ajudava o(s) outro(s) em direção ao mesmo objetivo de desenvolverem e concluírem as respectivas tarefas

No tocante à relação da professora/pesquisadora, o meio externo foi proposto em todo o material delineado para a efetivação do processo de ensino, nas quais as intervenções foram promover os meios significativos à utilização da língua como um fator comunicativo, que fizesse sentido para os estudantes. Assim, os exercícios/atividades e tarefas conduzidas nas situações asseveraram as relações, além das estratégias proporcionadas à condução do objeto de estudo.

Por certo, ao objetivar a associação do bairro dos estudantes com as localizações na língua inglesa como principais exemplos das situações, e/ou o objetivo de clarear as ideias todas as vezes, quando solicitadas, também foram meios considerados contribuintes às relações externas que, por conjectura, conduziram as associações internas evidenciadas nas devolutivas dos estudantes.

Por conseguinte, ao trilhar esses caminhos, encontrou-se a articulação do Contrato Didático, pois as relações externas e as interações entre os estudantes na realidade do grupo do 7º ano estabeleceu a tríade didática das relações.

Nesse sentido, a tríade didática foi envolvida pela esquematização das situações didáticas do presente estudo, desde o propósito de fornecer o ensino significativo, por meio dos objetivos de cada plano de aula, adentro os respectivos módulos que apresentaram as expectativas da professora/pesquisadora aos estudantes. Já os discentes, foram concebidos pelas responsabilidades, quando tiveram que solucionar e devolver a própria construção, em cada tarefa, com a finalidade de validar as respectivas produções na construção do conhecimento.

Assim, implicitamente, as responsabilidades de cada um sucederam-se e todas as necessidades reveladas, em relação às dificuldades no procedimento, fortaleceram o envolvimento entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Em direção à validação da esquematização da sequência didática do presente estudo, por meio das análises da situação final, em que os estudantes tiveram que efetuar a resolução do problema utilizando todos os elementos propiciados e explorados durante o processo, a Transposição Didática atestou a mediação.

Mesmo com o surgimento dos obstáculos, em razão das afinidades e da dispersão dos estudantes durante as explicações e a execução das tarefas em diversos momentos das aulas, identificou-se a expansão do conhecimento. Infelizmente, os discentes não tiveram a maturidade para lidar com a autonomia sob as suas próprias decisões, e alguns deles não eram frequentes às aulas. Entretanto, não foram fatores que pudessem afirmar, efetivamente, que o caminho priorizado nas situações didáticas não foi apropriado. Talvez, as respectivas fluências da língua inglesa dos estudantes não estiveram de acordo com as expectativas, mas a esquematização foi o principal meio à proporção da evolução e amadurecimento dos discentes.

Salienta-se, ainda, que a dinâmica em grupo acarretou as dispersões na situação-final, mas o módulo extra ajudou a identificar se o problema estava na desconcentração e/ou falta de interesse em efetivar a tarefa, como uma condição externa à esquematização, ou na falha da elaboração dos caminhos.

Após a aplicação da atividade-extra, percebeu-se que o problema esteve na desconcentração, pois os estudantes realizaram-na sem problemas. Obviamente que isso não foi uma garantia da aprendizagem a todos eles, mas por meio da correção final, na qual os estudantes tiveram de justificar os motivos da seleção do diálogo apropriado, foi notável o amadurecimento e o sentido real do exercício da língua sob a situação.

Ademais, na entrevista *a posteriori*, os estudantes do grupo focal afirmaram compreender que os elementos explorados nas aulas foram relevantes à construção do exercício comunicativo em um país estrangeiro, do mesmo modo que a gramática, elucidada implicitamente, também foi considerada importante à língua inglesa. Além disso, antes da aplicação do produto, na entrevista *a priori*, evidenciou-se a não percepção significativa do idioma, por sempre estarem habituados à aprendizagem, por meio de traduções das palavras descontextualizadas.

Logo, a esquematização do estudo proporcionou essa transformação, valorizando o sentido dos aspectos linguísticos e comunicativos, além dos

conhecimentos prévios dos estudantes contribuintes à construção dos sentidos individuais e das tarefas da sequência didática.

Então, a proposta subsidiada pelos conceitos das situações didáticas e da Engenharia Didática para o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa é considerada como benéfica, atingindo todos os objetivos deste estudo. Embora ambos conceitos sejam desenvolvidos no contexto de ensino da Matemática, esta esquematização conseguiu investigar a realidade dos estudantes, interiormente as suas dificuldades e pretensões para a aprendizagem do idioma, inserindo uma abordagem de ensino em conformidade com as propostas curriculares e as expectativas dos discentes.

Em contrapartida, proporcionou a autonomia para os profissionais da educação, permitindo a articulação de seus saberes pedagógicos, didáticos e metodológicos da língua estrangeira, sem que a prática docente fosse elaborada e aplicada à medida de uma prescrição, mas de um processo de ensino e aprendizagem, de acordo com a realidade escolar e a necessidade dos professores, assim como dos estudantes e aprendizagem.

Posteriormente, elaborou a sequência didática, na qual favoreceu a aprendizagem e constituiu os aspectos pedagógicos/didáticos e metodológicos, estabelecendo as articulações desses elementos teóricos à prática docente e envolvendo no processo de ensino e aprendizagem as habilidades orais, auditivas, escritas e compreensão do idioma Inglês. Além disto, valorizou a bagagem dos estudantes, uma vez que se encontraram em contato com a língua, além de ocasionar efeitos positivos nas relações dos sujeitos, entre o grupo, a professora/pesquisadora e objeto de estudo, cuja tríade didática não se situava no cotidiano do grupo do 7º ano nos anos finais do Ensino Fundamental.

Assim, a ênfase no processo de ensino e aprendizagem proporciona conduzir, de forma significativa, os estudantes como sujeitos participativos e ativos do processo, cooperando com a efetivação de um processo de ensino e aprendizagem significativo.

Por fim, contempla-se, com o presente estudo, a possibilidade de amenizar os impasses que as instituições públicas enfrentam, principalmente com a área da língua inglesa, valorizando e resgatando o ensino da língua estrangeira nas escolas públicas, além de garantir o ensino de outra(s) língua(s) como direito de todo cidadão brasileiro, aos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental.

Entretanto, este estudo promove, também, o início de novas possibilidades para o aprimoramento da prática docente, e os respectivos elementos didáticos/pedagógicos/metodológicos, em benefício, tanto da aprendizagem da língua inglesa, como das relações entre os estudantes e a superação das barreiras que o cotidiano escolar enfrenta.

REFERÊNCIAS

- ALMOULOUD, Saddo Ag; DE QUEIROZ, Cileda; COUTINHO, Silva. Engenharia didática: características e seus usos em trabalhos apresentados no GT-19/ANPEd. **Revemat: Revista Eletrônica de Educação Matemática**, v.3, n.1, p. 62-77, 2008.
- ALMOULOUD, Saddo Ag. As transformações do saber científico ao saber ensinado: o caso do logaritmo. **Educar em Revista**, n.1, 2011.
- ANDRÉ, Marli. A formação do pesquisador da prática pedagógica. **Revista Plurais**, Salvador, v.1, n.1, p. 30-41, jan./abr. 2016.
- APARÍCIO, Ana Sílvia Moço; DE ANDRADE, Maria de Fátima Ramos. A construção de sequências didáticas para o ensino da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: uma experiência de formação docente no âmbito do PIBID. **Educação & Linguagem**, v.19, n.1, p. 13-39, 2014.
- ARTIGUE, Michelle. **Épistémologie et Didactiques**. Recherche en Didactiques des Mathématiques, v.10, n.2, p. 241-286, 1998.
- ASSIS-PETERSON, A. A. e COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**, v.5, n.1, jan./abr. 2007, São Leopoldo, RS, Brasil, Unisinos, p. 5-14.
- BARBOSA, Flávia Aparecida dos Santos; FREITAS, Fernando Jorge Correia de. **A didática e sua contribuição no processo de formação do professor**. Artigo da Faculdade de Pimenta Bueno (FAP). Pimenta Bueno-RO, 2015.
- BELTRÃO, Rinaldo Cesar; SOUZA, Carla Maria Pinto; SILVA, Cláudia Patrícia Silvério. Contrato didático e suas influências na sala de aula. Educação Matemática Pesquisa. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, v.12, n.2, 2010.
- BORGES, Elaine Ferreira do Vale. Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua (s). **Revista Linguagem & Ensino**, v.13, n.2, p. 397-414, 2010.
- BLOCK, Osmarina; RAUSCH, Rita Buzzi. Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v.15, n.3, 2015.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v.134, n.248, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27834-27841.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais, terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE/Ministério da Educação**. Brasília, DF: INEP, 2014.

_____. Base Nacional Comum Curricular. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dez. 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 de dez. 2017, Seção 1, p. 41-44. BRITISH COUNCIL. O ensino de Inglês na educação pública brasileira. **Instituto de Pesquisas Plano CDE**. São Paulo, 2015.

BROUSSEAU, G. **Introdução a teorias das situações didáticas**: conteúdos e métodos de ensino. São Paulo: Ática, 2008.

BRUN, Erik; BRUN, Milenna; MARQUES, Paloma. A aprendizagem de língua estrangeira na escola regular: desafios e possibilidades. **A Cor das Letras**, 2017, 5.1, p. 12-26.

CARDOSO, Aliana Anghinoni. A.; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; DORNELES, Caroline Lacerda. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauhier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. Trabalho apresentado ao IX ANPED SUL. **Seminário de pesquisa em educação da Região Sul**. Caxias do Sul, 2012.

CELANI, Maria Antonieta Alba. “Não há uma receita no ensino da língua inglesa”. **Revista Nova Escola**, ed. 222, maio de 2009.

_____. Antonieta Celani fala sobre o ensino da língua estrangeira. **Revista Nova Escola**, 2012. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/932/antonieta-celani-fala-sobre-o-ensino-de-lingua-estrangeira>>. Acesso em 15 nov. 2016.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRYSTAL, David. **English as a Global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, v.1, n.2, 2007, p. 31-40.

DE SOUZA, Carla Alves. Influências da engenharia didática francesa na educação matemática no Brasil: a circulação e a apropriação de ideias. **Actas del VII CIBEM ISSN**, v.2301, n.0797, p. 7575, 2013.

FREITAS, José Luiz Magalhães. Situações didáticas. *In*: MACHADO, Silvia Dias A. **Educação Matemática**: uma introdução. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2010, p. 65-87.

GERHARDT, Tatiana Engel; CÓDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009, p. 31-42.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.
GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **PaiaDéia**, 2003.

GUIMARÃES, Reinaldo Silva; BARLETTE, Vania Elisabeth; GUADAGNINI, Paulo Henrique. A engenharia didática da construção e validação de sequências de ensino: um panorama com foco no ensino de ciências. **Revista Polyphonia**, v.26, n.1, p. 211-226, out. 2015.

JALIL, Samira Abdel; PROCAILO, Leonilda. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. *In*: **Anais do IX Congresso Nacional de Educação e do III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Curitiba/SC: PUC-PR, 2009.

KOWNER, Rotem; ROSENHOUSE, Judith. **Globally Speaking** – Motives for adopting English Vocabulary in other languages. Frankfurt: British Library, 2008.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Prentice-Hall International, 2009.

LACOSTE, Yves. Por uma abordagem geopolítica da difusão do Inglês. *In*: LACOSTE, Yves (Org.). **A geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola, 2005.

LE BRETON, Jean-Marie. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do Inglês. *In*: LACOSTE, Yves (Org.). **A geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola, 2005.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, Hilário; VANDRESEN, Paulino. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 211-236.

_____. O ensino de LE no contexto nacional. *Contexturas*, **APLIESP**, n.4, 1999, p. 13-24.

_____. **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras**. *In*: O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão. Pelotas, 2001, v.1, p. 333-355.

_____. O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. 2.ed. Pelotas: Educat, 2008.

_____. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v.20, n.2, jul./dez. 2012, p. 389-411,

LERNER, Delia. Delia Lerner e Regina Scarpa conversam sobre leitura e escrita na alfabetização. As situações didáticas fundamentais e o papel da formação do professor das séries iniciais foram tópicos debatidos por elas. **Revista Nova Escola**, 2014. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/conteudo/919/delia-lerner-e-regina-scarpa-conversam-sobre-leitura-e-escrita-na-alfabetizacao>>. Acesso em 20 nov. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCCI, Marcos Antonio. A proposta de Vygotsky. A psicologia sócio-histórica. Professorado. **Revista de currículo y formación del profesorado**, v.10, n.2, 2006.

MARTINS, Cairo Amarildo Batista; DIAS, Renata Flávia Nobre Canela; SILVA, Erika Pereira. A importância da didática na prática educativa e na formação docente. **Revista Triângulo**, v.9, n.1, 2016.

MELO, Patrícia Sara. Lopes; ARAÚJO, Waldirene Pereira. **Grupo focal na pesquisa em** educação, 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_10_2010.pdf>. Acesso em 24 set. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **D.E.L.T.A.**, n.24, v.2, 2008, p. 209-340.

NEVES, Rita de Araújo; DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNlrevista**, v.1, n.2, abr. 2006.

NÓVOA, Antonio. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. **Palestra publicada na Revista Simpro-SP**. São Paulo, 2007, p. 01-24.

OLIVEIRA, Alysson André Regis de; FILHO, Carlos Alberto Pereira Leite; RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz. O processo de construção dos grupos focais na pesquisa qualitativa e suas exigências metodológicas. **XXXI encontro da ANPAD**. Rio de Janeiro, 2007.

ORTIZ, Renato. As ciências sociais e o Inglês. **Rev. Bras. Ci. Soc.**, v.19, n.54. São Paulo, fev. 2004.

PAIS, Luis Carlos. Transposição didática. *In*: MACHADO, Silvia Dias A. **Educação matemática: uma introdução**. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2010, p. 11-48.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. *In*: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandira Cavalcanti. (Orgs.) **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de Inglês no Brasil**. Brasília: Editora UNB, 2003, p. 53-84.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Ensino de língua inglesa: reflexões experiências**. São Paulo: Pontes, 2005.

_____. **Linguagem, gênero e aprendizagem de língua inglesa**, 2006. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/ligearp.htm>>. Acesso em 27 jul. 2017.

_____. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009, p. 32-38.

PAIVA, Rita dos Impossíveis; SILVA, Silvânia Lúcia de Araújo. A importância da didática no processo de ensino e aprendizagem: a prática do professor em foco. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v.1, n.1, 2015, p. 109-118.

PANTOJA, Lígia Françoise Lemos. O ensino de matemática para os alunos da EJA: pensando a formação dos professores. *In*: XI – Encontro Nacional de Educação Matemática – ENEM, 2013, Curitiba/PR. **Educação Matemática: retrospectivas e perspectivas**, 2013.

PEDREIRO, Silvana. Ensino de línguas estrangeiras – métodos e seus princípios. **Especialize IPOG Revista on line**, jan. 2013.

PESSOA, Cristiane. Contrato didático: sua influência na interação social e na resolução de problemas. **VIII Encontro de Nacional de Educação Matemática**, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes docentes. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIRES, Eliane Cristine Raab. **A língua inglesa: uma referência na sociedade da globalização**. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 2002.

POLATO, Amanda; MENEGUEÇO, Bruna. **Ensino de língua inglesa vai além da gramática**, 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2459/ensino-de-lingua-estrangeira-vai-alem-da-gramatica>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

POLIDORO, Lurdes de Fátima; STIGAR, Robson. A transposição didática: a passagem do saber científico para o saber escolar. **Ciberteologia–Revista de teologia & Cultura**, 2010.

POMMER, Wagner Marcelo. **SEMA – Seminários de Ensino de Matemática/FEUSP**, 2º semestre 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**, 2. ed. Novo Hamburgo – RS, Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo – ASPEUR Universidade Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E->

book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 26 out. 2016.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROCHA, Ana Luiza Machado; FERRARI, Zuleica Águeda. **Highlights 2**. Livro aluno. 2.ed. São Paulo: Richmond – Moderna, 2014.

ROSSATO, Viviane. As diferentes metodologias de ensino da língua inglesa em diferentes segmentos de ensino. **Eventos Pedagógicos**, v.3, n.1, 2012, p. 589-598.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino de língua estrangeira moderna para o ensino fundamental ciclo II e ensino médio**. São Paulo: SE, 2008.

_____. Rede de São Paulo de Formação Docente. **Abordagens, métodos e perspectivas sócio-interacionistas no ensino da LE**. Curso de especialização para o quadro do Magistério da SEESP. Ensino Fundamental II e Médio. São Paulo: REDEFOR, 2011.

SILVA, Nilson Alves; FERREIRA, Marcos Vinícius Vieira; TOZETTI, Karla Dubberstein. Um estudo sobre a situação didática de Guy Brousseau. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, Curitiba. **Anais do XII EDUCERE: Formação de professores, complexidade e trabalho docente**. Curitiba: PUCPR, 2015, p. 19950-19962.

SCHUTZ, Ricardo. Communicative Approach – Abordagem Comunicativa. **English Made in Brazil**, 2007.

_____. **A idade e o aprendizado de línguas**. English Made in Brazil. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-apre2.html>>. Acesso em: 24 maio 2015.

SILVA, Gisvaldo Araújo. **A era pós-Método: o professor como um intelectual**. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28979>>. Acesso em: 05 mai. 2008.

SILVA, Benedito Antonio da Silva. Contrato didático. *In*: MACHADO, Silvia Dias A. **Educação matemática: uma introdução**. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2010, p. 49-75. SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Augusto Francisco. O pós-método e o ensino de língua inglesa. **Mosaicos (UEMS)**, v.1, p. 1, 2009.

TEIXEIRA, Paulo Jorge Magalhães; PASSOS, Claudio Cesar Manso. Um pouco da Teoria das Situações Didáticas (TSD) de Guy Brousseau. Some of the theory of didactic situations (tsd) Guy Brousseau. **Zetetike**, v.21, n.1, 2013, p. 155-168.

VIAN JR., Orlando. **Língua e cultura inglesa**, v.1. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

VILAÇA, Márcio Luiz Correa. Métodos de ensino de língua estrangeira: fundamento, críticas, ecletismo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v.1, n.4, 2008, p. 73-88.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE A

Prezado(a) Senhor(a)

O projeto de pesquisa intitulado “**Sequência didática: uma proposta para as interações de aprendizagens da língua inglesa**”, tem como objetivo analisar o processo de aprendizagem da língua inglesa, identificar a maneira que a aprendizagem ocorre e as possíveis dificuldades dos alunos, a fim de elaborar uma proposta de intervenção ao ensino. Dessa forma, o grupo contribuirá à validação dos resultados finais desta pesquisa no Ensino Fundamental dos anos finais.

Será utilizado um roteiro de entrevista para se obter as informações.

E esclarecemos que:

A sua participação nesta pesquisa é voluntária.

Não haverá qualquer forma de remuneração para os participantes.

Não haverá qualquer custo para os participantes.

Não será divulgada a identidade de nenhum dos participantes.

No final do estudo, todas as conclusões estarão disponíveis. Se, durante qualquer etapa do estudo, houver alguma dúvida sobre as informações coletadas dos participantes, a pesquisadora responsável poderá ser contatada.

É garantida a liberdade da retirada do termo de consentimento de participação **em qualquer etapa do estudo**. As suas informações serão excluídas e destruídas e, portanto, não analisadas.

A coordenadora do projeto será responsável por contatar os participantes diretamente, caso algum resultado da pesquisa seja de interesse imediato para o participante.

Atenciosamente,

Camila Vieira Cassiano

Pesquisadora Responsável

Universidade Municipal de São Caetano do Sul

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu fui suficientemente informado a respeito do estudo “**Sequência didática: uma proposta para as interações de aprendizagens da língua inglesa**”.

Foram esclarecidos os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade, e que a minha participação não terá qualquer forma de remuneração ou custo.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e estou ciente que poderei retirar o meu termo de consentimento em qualquer etapa do mesmo.

Nome: _____

Endereço: _____

RG. _____

Fone: () _____

_____ Data ____/____/____

Assinatura do participante

_____ Data ____/____/____

Assinatura do responsável

_____ Data ____/____/____

Assinatura da instituição escolar

_____ Data ____/____/____

Camila Vieira Cassiano

(Pesquisadora responsável)

APÊNDICE C – ROTEIROS DA PRIMEIRA ETAPA

Etapa 1 – Entrevista *a priori*

Situação 1 – Roteiro: não estrutural.

Perguntar:

- Qual a relação da língua inglesa na vida pessoal dos integrantes.
- Descrever como são as aulas de Inglês no cotidiano escolar, sob o ponto de vista dos alunos (considerar os recursos e as habilidades oral, escrita, fala, auditiva, utilizados nas aulas, assim como a língua-alvo prevalectida).
- Dificuldades e/ou facilidades dos alunos com a língua inglesa.
- Desejos dos alunos às aulas de Inglês, durante o ano letivo.

Situação 2 – Roteiro: semiestrutural

Observar:

- Como a língua materna e estrangeira (Inglês) são utilizadas pelos alunos.
- Quais são os recursos utilizados pelos alunos, a fim de efetivarem a tarefa.
- O modo de lidar com idioma Inglês pelo grupo.
- O modo que os alunos relacionam a aprendizagem com o contexto.

Perguntar:

- Como os alunos formularam as frases.
- Quais dificuldades e/ou facilidades na elaboração, sob o ponto de vista dos alunos.

APÊNDICE D – ROTEIRO DA SEGUNDA ETAPA

Etapa 2 – Aplicação do produto

Roteiro: semiestrutural

Observar:

- Qual a relação entre os envolvidos.
- Como a língua portuguesa e inglesa foram utilizadas pelos alunos.
- Qual a disposição do grupo: individual, duplas ou grupos.
- Como foi a postura dos alunos: passiva ou ativa.
- O modo que os alunos relacionaram a aprendizagem com o contexto.

APÊNDICE E – ROTEIRO DA TERCEIRA ETAPA

Etapa 3 – Entrevista *a posteriori*

Roteiro: semiestrutural

Perguntar:

- Descrever como foram as aulas de Inglês, sob o ponto de vista dos alunos e classificar em: melhor, igual ou pior.
- Quais as habilidades utilizadas durante as aulas: oral, escrita e auditiva?
- Língua-alvo prevalectida nas aulas entre professor e alunos.
- Dificuldades e/ ou facilidades dos alunos com a proposta à compreensão significativa do uso da língua inglesa.
- Disposição, relação e colaboração dos alunos (individual/grupos).
- Sugestões dos alunos para as aulas.

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR ÀS COLETAS DE CAMPO

São Caetano do Sul, 15 de fevereiro de 2018.

Senhor (a) **Ana Maria Nogueira**,

Por meio desta apresentamos o (a) acadêmico (a) **Camila Vieira Cassiano**, do 4º semestre do Programa Mestrado Profissional de Educação, devidamente matriculado (a) nesta Instituição de ensino, que está realizando a pesquisa intitulada **“Sequência didática: uma proposta para as interações de aprendizagens da língua inglesa”**. O objetivo do estudo é analisar o processo de aprendizagem da língua inglesa e identificar a maneira que o aprendizado ocorre pelos alunos, a fim de elaborar uma proposta de intervenção ao ensino.

Na oportunidade, solicitamos autorização para que realize a pesquisa por meio da coleta de dados, com entrevistas e observações juntamente com os alunos do **7º ano A** nos anos finais do Ensino Fundamental.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes.

Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento do pesquisador (a) em possibilitar, aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelo participante. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste (a) futuro (a) profissional e da iniciação à pesquisa científica em nossa região.



UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL

Atenciosamente,

Ana Sílvia Aparício

Prof. Dra. Ana Sílvia Aparício
Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa



Ivo Ribeiro de Sá

Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá
Professor orientador

Camilo V. Cassiano - 15/02/18.

Recebi 15/02/18
Julioqueir

Campus Barcelona - Av. Goiás, 3400 - Bairro Barcelona
CEP 09550-051 - São Caetano do Sul - SP
Fone: (11)4239-3200

www.uscs.edu.br

Campus Centro - R. Santo Antônio, 50
CEP 09521-160 - São Caetano do Sul - SP
Fone: (11)4239-3200