

SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO DE *SPEAKING* EM UMA TURMA DE 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

Gabriela da Costa Souza ¹

Maria Luana Ramos da Silva ²

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Karyne Soares Duarte Silveira ³

RESUMO

Este relato tem como objetivo geral descrever a nossa experiência, como professoras de inglês em formação inicial, com a aplicação de uma Sequência Didática (SD) com foco no desenvolvimento da habilidade de produção oral (*speaking*) em Língua Inglesa (LI) em uma turma de 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública situada no município de Campina Grande/Paraíba. Essa atividade foi realizada por meio das ações promovidas pelo subprojeto de Letras Inglês vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/Campus I). A SD foi aplicada ao longo de quatro encontros, tendo como base as instruções dadas em aulas sequenciadas, planejadas com o intuito de estimular o desenvolvimento de habilidades orais em LI dos alunos, tendo em vista o conhecimento prévio dos mesmos e o engajamento gerado através das atividades escolhidas. Como referencial teórico, apresentamos a definição do procedimento metodológico denominado de SD, na perspectiva dos gêneros textuais, e suas contribuições no ensino-aprendizagem de línguas. Ao final, concluímos que, por meio das etapas da SD, os alunos podem se sentir mais confiantes e seguros para seguir desenvolvendo suas habilidades na língua-alvo e, nós, como professoras, nos sentimos mais motivadas para seguir buscando meios de nos desenvolver no exercício da docência.

Palavras-chave: Sequência Didática; Relato Pessoal; Oralidade.

INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Inglesa (LI) no contexto de escolas públicas é uma temática central nas pesquisas em cursos de licenciatura em Letras Inglês. Há uma crença por parte dos professores formadores e em formação inicial quanto à dificuldade em aplicar algumas metodologias contempladas nos estudos teóricos no dia a dia dos estudantes de escola pública, de maneira que seu aprendizado seja direcionado e efetivo.

¹Graduanda do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, gabriela.souza@aluno.uepb.edu.br;

²Graduanda do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, maria.luana.silva@aluno.uepb.edu.br;

³Professora do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, karynesoares@servidor.uepb.edu.br.



No entanto, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (Brasil, 2017), como documento de caráter normativo para o ensino na Educação Básica brasileira, o ensino da LI é obrigatório a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II e, conforme a seção 4.1.4 do referido documento (Brasil, 2017, p. 199), é recomendado que a aplicação do idioma em sala de aula se dê simulando situações atuais e que correspondam a vivências dos alunos, de modo que a língua possa ser utilizada de forma contextualizada, visando uma aprendizagem mais significativa.

Apesar dessa demanda legal, como ex-alunas de escolas públicas, sabemos que, em muitos contextos, o ensino da oralidade em LI ainda é negligenciado em sala de aula (por razões diversas, a saber: falta de material didático adequado, carga horária reduzida, grande quantidade de alunos por turma, dentre outros). Porém, como bolsistas vinculadas ao subprojeto de Letras Inglês do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/*Campus I*), decidimos proporcionar uma experiência distinta aos alunos da escola em que estávamos atuando e, com o apoio do professor supervisor, elaboramos e aplicamos uma Sequência Didática (SD) com foco no desenvolvimento das habilidades de produção oral (*speaking*). O nosso objetivo ao elaborarmos a SD foi oferecer aos alunos a oportunidade de se comunicarem oralmente em inglês.

A nossa escolha pela prática da habilidade de *speaking* também se deve às observações que fizemos dos alunos. A turma do 2º ano do Ensino Médio (EM) da Escola Cidadã Integral (ECI) Félix Araújo sempre interagiu bem com o professor de LI, era participativa nas atividades, demonstrando bom domínio da gramática apresentada, sendo, inclusive, incentivada pelo professor a falar algumas palavras em inglês durante as aulas. Dessa forma, seria necessário, apenas, a escolha de uma metodologia que tornasse as atividades que seriam desenvolvidas interessantes e desafiadoras.

Por isso, entendemos que a metodologia da SD foi necessária para o desenvolvimento das atividades, uma vez que, conforme esclarecem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) “a sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, possibilitando, assim, a diversidade de aplicações de atividades que possuem um objetivo final: a familiarização de um determinado gênero a ser produzido pelos estudantes.

Como forma de apresentar a nossa experiência de ensino, organizamos o presente relato nas seguintes seções: Introdução, na qual contextualizamos as razões da escolha pela aplicação da SD como ferramenta de uso para trabalhar o gênero oral e relato pessoal; a Experiência de

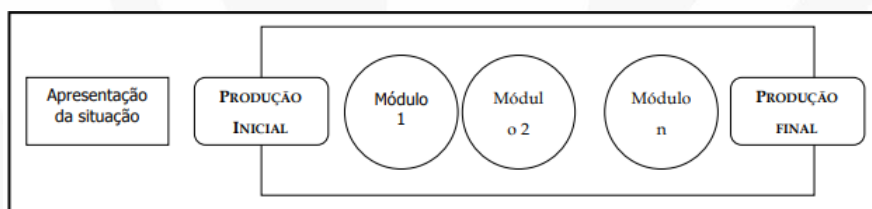
Aplicação da SD, com a devida descrição e análise teórica das vivências; e, por fim, as Considerações Finais, na qual refletimos sobre os resultados obtidos.

EXPERIÊNCIA DE APLICAÇÃO DA SD

Como mencionado anteriormente, este trabalho tem como foco a descrição da experiência vivenciada por nós, como professoras de inglês em formação inicial, ao aplicarmos atividades voltadas à produção de um gênero textual oral, o relato pessoal, com ênfase no desenvolvimento do *speaking* dos alunos, por meio do vocabulário e aspectos gramaticais essenciais para a produção do relato pessoal.

Além de contemplarmos a BNCC (Brasil, 2017) na nossa escolha pedagógica, ao evidenciar a finalidade comunicativa do aprendizado de LI na escola, nos apoiamos em Harmer (2001), ao defender a importância dos momentos de “ensaios” orais, nos quais os alunos podem discutir livremente acerca de determinado assunto, sem a necessidade de um “controle” sobre o uso da língua e correções contínuas.

Para isso, nosso ponto de partida foi a compreensão do procedimento metodológico da SD, na perspectiva do trabalho com gêneros textuais, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), de acordo com o seguinte esquema:



Esquema da seqüência didática

Ao analisarmos esse esquema, entendemos que a SD é moldada para a prática de atividades sequenciadas que permitem o desenvolvimento de um determinado gênero. Os autores (2004) também pontuam que é importante os estudantes entenderem o propósito da prática de determinado gênero e o que busca-se resolver através dele.

Araújo (2013), por sua vez, afirma que a SD é frequentemente usada para a prática de idiomas e sua aquisição, tendo foco em uma abordagem sequencial e sistemática. Assim, a SD tem a facilidade de tornar as atividades feitas em sala de aula em um passo a passo, no qual o professor, em um tempo predeterminado, propõe as atividades correspondentes a cada estágio de aprendizagem do gênero e sua prática, a fim de atingir seu objetivo, que foi, no nosso caso, a performance individual dos alunos em suas habilidades de *speaking* por meio de um relato pessoal.

Quanto ao relato pessoal, Campos (2023, p. 35) esclarece que, por ser um gênero caracterizado pela “narrativa de memórias e experiências vivenciadas pelo aluno”, pode apresentar-se como um gênero acessível, mais próximo de suas práticas sociais cotidianas, nas quais o aluno atua como protagonista e que, portanto, sabe que tem o que dizer. Dito de outra forma, entendemos que o relato pessoal permite aos alunos não apenas se expressarem, mas se enxergarem e contarem suas histórias, mesmo que brevemente, através de informações que talvez, no contexto escolar, nenhum adulto os tenha perguntado antes.

Assim, verificamos que tanto a escolha pela aplicação da SD quanto do relato pessoal corroboraram para o uso efetivo da língua, como normatiza a BNCC (Brasil, 2017, p. 200) sobre um dos eixos organizadores para LI: “O eixo oralidade envolve a compreensão (ou escuta) e a produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados entre os interlocutores.”

Com base nesses pressupostos, elaboramos a SD que foi aplicada em uma turma de 2º ano do EM da ECI Félix Araújo, situada no município de Campina Grande/Paraíba, composta por cerca de 30 alunos. A aplicação foi feita durante 4 aulas de 50 minutos de duração, nas quais atividades e jogos fizeram parte do planejamento para que os alunos pudessem desenvolver suas habilidades orais em inglês. O tempo era limitado e as atividades aconteciam em apenas quatro encontros, pois eram esses os momentos disponíveis na aula do professor supervisor, de modo que não o atrapalhasse na aplicação do conteúdo previsto para o currículo escolar. Esse fato influenciou nas escolhas das atividades no planejamento, que precisavam ser breves e promover engajamento imediato, a fim de que os alunos pudessem se interessar pelo tema e participar efetivamente.

Quanto aos módulos da SD, conforme proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), foram divididos nos seguintes momentos: (i) o primeiro foi a sondagem, sendo a etapa de apresentação inicial do gênero, que permitiu que analisássemos os conhecimentos prévios dos alunos através de um questionário como ferramenta e também um jogo para qualificarmos o nível de compreensão e oralidade dos alunos; (ii) o segundo foi destinado à interpretação de texto de um relato pessoal e aplicação de um jogo como recurso de engajamento dos alunos; (iii) o terceiro foi voltado à leitura e identificação do vocabulário que fazem parte do gênero relato pessoal e começo das produções dos alunos; e (iv) o quarto foi o momento de ouvir os alunos produzindo seus relatos pessoais e um momento de devolutiva em relação a cada etapa realizada nas aulas e suas performances.

No primeiro dia de aplicação da SD, foi feita uma sondagem com os alunos para análise do nível de conhecimento de inglês que a turma possuía, para que, então, as demais atividades

da SD fossem criadas. Para isso, antes das atividades propostas para o primeiro encontro, explicamos aos alunos que estaríamos com eles durante quatro semanas seguidas e sugerimos que eles produzissem um texto falando sobre si mesmos em inglês a ser apresentado no último dia de aula e eles concordaram. Em seguida, os alunos responderam a um questionário com perguntas básicas em inglês sobre como falar o nome, dizer a idade, citar vocabulários que eles conheciam relacionados a *hobbies* e onde moravam.

Também utilizamos um jogo com foco em leitura e oralidade chamado *Find Who*, no qual os alunos tinham que perguntar uns aos outros se eles faziam determinadas atividades, sobre seus gostos pessoais, fatos de suas vidas, entre outros. Dessa forma, aqueles que já possuíam um bom nível de inglês demonstraram que conseguiam cumprir a atividade no idioma, e aqueles que possuíam dificuldade se interessavam em participar por conta da competitividade.

Observamos que, mesmo com dúvidas, o engajamento dos alunos foi significativo, pois perguntavam uns aos outros o que as palavras significavam e podiam, mesmo que inconscientemente, compartilhar informações interessantes sobre si mesmos. Ao final da primeira aula, verificamos que nosso objetivo de sondagem inicial foi alcançado, conseguindo identificar os conteúdos que deveríamos priorizar.

Na segunda aula, os alunos trabalharam com a leitura e interpretação do gênero textual relato pessoal para que eles pudessem se familiarizar com esse tipo de gênero, sua estrutura, características e, assim, entender como poderiam produzir os seus próprios relatos pessoais. O texto apresentado consistia no relato pessoal, em inglês, sobre um personagem que também era aluno da escola que eles estudam.

A escolha de um personagem que estudasse na mesma escola que eles nos ocorreu, pois, assim, eles poderiam entender que eles tinham sobre o que falar, como comenta Campos (2023, p. 35): “esse gênero permite ao aluno relatar sua experiência de vida, sua subjetividade, revelando-se como protagonista do seu texto, o que pode aumentar sua autoestima”. Além disso, os alunos iriam se familiarizar com os vocabulários comuns à este gênero. Tanto a leitura do texto, quanto às perguntas feitas posteriormente, eram lidas em inglês por todos nós e, em nenhum momento, oferecemos a tradução para os alunos, mas, ainda assim, eles participavam à medida que entendiam, e se ajudavam na compreensão do texto.

Após a leitura, foi aplicado um recurso de jogo chamado *Mystery box*, que consistia em perguntas sobre o texto lido, que precisavam ser respondidas em inglês. Nesse jogo, os alunos foram divididos em duas equipes para responder as perguntas relacionadas ao texto de relato pessoal, o elemento surpresa desse jogo de perguntas e respostas era que cada pergunta tinha

uma caixa misteriosa, composta por ganho ou perda de pontos; assim, como os alunos nunca sabiam o que viria na caixa, ficaram bastante curiosos e isso acabou tornando a atmosfera da sala de aula leve e descontraída, os engajando a responder as perguntas em inglês. Como bem observa Harmer (2001), na prática do *speaking*, os alunos precisam não apenas completar uma atividade, mas querer completá-la. Foi o que observamos na prática da atividade realizada, pois os alunos viam sentido, especialmente por estarem disputando em times. Como resultado, percebemos que o jogo estimulou os alunos a praticarem a fala, já que eles precisavam responder às questões da caixa utilizando o inglês. Além disso, os alunos puderam conhecer melhor a estrutura do gênero relato pessoal, o que os ajudaria nas suas próprias produções futuramente.

Na terceira aula, foi realizada a leitura de três relatos pessoais produzidos por nós duas, pibidianas, e o professor supervisor. A nossa escolha por esses textos se deu por entendermos que, como os alunos nos conheciam, também seria mais fácil responder às perguntas e associar o vocabulário visto com algo familiar para eles. Para a checagem da compreensão textual, havia um pequeno questionário sobre cada um de nós, o qual foi respondido pelos alunos sem dificuldades. Novamente, os relatos eram lidos por aqueles que se voluntariaram, e também traduziam sem nossa ajuda.

Após essa atividade, pedimos aos alunos que começassem a produzir seus relatos, escrevemos nos quadros as informações que deveriam estar no relato, por exemplo, seus nomes, idades, onde viviam e estudavam, com quem moravam, quais eram seus passatempo, e se desejassem, poderiam incluir outra informação. Dessa forma, os alunos começaram a produzir os seus relatos pessoais com os elementos que tinham sido previamente vistos. Durante a produção, os acompanhamos de perto, esclarecendo possíveis dúvidas com relação ao vocabulário, aspectos gramaticais, além da ortografia de algumas palavras, pois alguns alunos tinham certa dificuldade, principalmente, na conjugação de verbos. À medida que os alunos iam finalizando seus textos, pedíamos para que lessem, da forma que sabiam e, assim, íamos corrigindo e os ajudando a realizar a oralidade em LI.

Como resultado, percebemos que não seria possível, para a maioria dos alunos, oralizar seus relatos sem a leitura, e o pouco tempo que tínhamos para a realização da SD não nos permitia dedicar mais um módulo para ajudá-los com essa dificuldade. No entanto, ficamos felizes ao vermos que a maioria dos alunos estava participando e fazendo seus relatos, e mais importante, fazendo as leituras, apesar da vergonha ou dificuldade. Ao fim do terceiro encontro, avisamos que eles podiam finalizar em casa, mas também praticar a leitura, para que fizéssemos a apresentação final no último encontro.

No quarto e último encontro, os alunos foram divididos em trios para que se sentissem mais confortáveis para oralizar seus relatos. Cada grupo foi observado para que pudessemos ouvir o relato oral que produziam e lhes oferecer uma devolutiva sobre seus desempenhos. No final da aula, conversamos com os alunos sobre a experiência da SD e o resultado das atividades com a culminância deles oralizando seus relatos pessoais. Foram discutidas algumas questões de fonética, que eram recorrentes e padronizadas pelos alunos durante a apresentação, como, por exemplo, a pronúncia do verbo *like*, pois alguns falavam como se lê em português com o som do /i/ ao invés do som /ai/.

Além de pontuar alguns erros de pronúncia, evidenciamos a evolução dos alunos, enfatizando a participação daqueles que normalmente não estavam ativos nas aulas do professor supervisor e não participavam durante as atividades. Ademais, também os parabenizamos e incentivamos que participassem mais das aulas de LI, pois, como resultado, colheriam bons frutos no futuro.

Diante dessas práticas, bem como da produção que obtivemos dos alunos, a nossa satisfação em trabalhar com a turma foi verdadeira. As situações criadas tinham um objetivo de ser e dialogavam com suas realidades, assim como com as nossas, tornando o contexto de ensino-aprendizagem significativo para todos nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa experiência, foi possível observar que a SD pode ser um recurso didático valioso para o desenvolvimento de habilidades linguísticas na língua-alvo, resultando na satisfação de alunos e professores quanto aos objetivos pedagógicos pretendidos. Do ponto de vista dos alunos, é gratificante se perceber conseguindo se expressar oralmente em LI. Do nosso ponto de vista, como professoras em formação inicial, tivemos a oportunidade de perceber o processo de ensino-aprendizagem se consolidando, por meio das práticas escolhidas.

Para nós, professoras em formação inicial, essa experiência se mostrou bastante prazerosa, pois fomos instigadas a pensar em formas significativas de envolver os alunos nas aulas de LI, superando desafios e até crenças limitadoras sobre o potencial do desenvolvimento do *speaking* em aulas de inglês na escola pública. Ao ressignificarmos os nossos saberes, nos demos conta da importância de trazer atividades contextualizadas para a sala de aula e acreditar que os alunos são capazes de produzir, desde que devidamente orientados.

Foi gratificante perceber o quanto a SD aplicada com foco no desenvolvimento do *speaking* em LI promoveu a evolução e superação de alguns alunos quanto ao uso da língua, o

que também surpreendeu o próprio professor supervisor, que reconheceu desconhecer o fato de que alguns alunos seus falavam inglês. Acreditamos que essa experiência foi reveladora para todos os envolvidos, servindo também como um exemplo de alternativa eficaz para desmistificar a crença limitadora de que não é possível aprender a falar inglês na escola pública.

Por fim, concluímos que, por meio da SD que decidimos aplicar, conseguimos proporcionar aos alunos um ambiente de aprendizagem mais promissor e, sobretudo, mais confiante e seguro para seguir desenvolvendo suas habilidades. Esse cenário significativo de atuação e crescimento dos alunos, por sua vez, nos motivou ainda mais a seguirmos buscando meios de nos desenvolvermos no exercício da docência.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática? Fortaleza: **Revista Entrepalavras**, 2013, p. 322-334.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC: Brasília, 2017.

CAMPOS, Sandra Danielle de Oliveira. **A Sequência Didática como estratégia para o desenvolvimento de capacidade de linguagem por meio do gênero relato pessoal**. 2023. 199 páginas. Dissertação de mestrado. Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

HARMER, Jeremy. **How to teach English**. 7ª Edição. Inglaterra: Longman, 2001.