

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Gretell Angelica Alcalde Mosqueira

**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA A PARTIR DE UM PROJETO DIDÁTICO
FORMATIVO: a experiência na UEMS/Paranaíba**

Paranaíba/MS

2021

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Gretell Angelica Alcalde Mosqueira

**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA A PARTIR DE UM PROJETO DIDÁTICO
FORMATIVO: a experiência na UEMS/Paranaíba**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, formação docente e diversidade.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Silvia Rosa Santana

Bolsista CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Paranaíba/MS

2021

M869i Mosqueira, Gretell Angelica Alcalde

O ensino da língua inglesa a partir de um projeto didático formativo: a experiência na UEMS/Paranaíba/ Gretell Angelica Alcalde Mosqueira. – Paranaíba, MS: UEMS, 2021.

128 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2021

Orientadora: Profa. Dr. Maria Silvia Rosa Santana.

1. Educação. 2. Ensino da língua inglesa. 3. Projeto didático formativo. 4. Psicologia Histórico-Cultural. 5. Pedagogia histórico-crítica. I. Santana, Maria Silva Rosa. II. Título.

CDD 23. ed. - 407

Aprender outra língua não apenas revela como outras sociedades pensam e sentem, suas experiências e valores e como se expressam; Ele também fornece um espelho cultural em que podemos ver mais claramente a nossa própria sociedade.

Edward Lee Gorsuch

DEDICATÓRIA

Para minhas filhas Nicole Isabella e Camila Valentina:

Porque o futuro delas sempre será o meu, para que possam alcançar os objetivos que traçaram para si, para sua felicidade e realização, e sentir o calor da realização pessoal e que o esforço valeu a pena.

Porque eu sempre tentarei estar com vocês quando precisarem de mim, porque vocês são a razão da minha existência, as pessoas mais importantes e únicas na minha vida e porque muitas das minhas coisas mudaram quando vocês entraram na minha vida.

Para meu querido e amado papai e vovô José Alamiro Mosqueira Aguilar:

Papai JAMA, esse trabalho é o fruto de muita dedicação e muito esforço e agora eu dou para você como um presente muito especial e porque eu sei que do lugar onde você está, você vai receber com muito amor, muita alegria e principalmente com muito orgulho como sempre você fez. Obrigada papai por ser meu anjo da guarda, e a cada passo da minha vida, você sempre estará me acompanhando e sempre presente em minha mente e meu coração.

Para meu querido e amado papai e vovô Gonzalo Alcalde Gallardo:

Papai CHALITO, obrigado pelo imenso amor que você sempre nos deu quando o visitamos em seu “terreno”. Obrigado papai por todo o seu amor e seus ensinamentos. Papai, todos os dias sentimos muito a sua falta.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser minha força e nunca me deixar cair, pois sempre me guiou no caminho e me deu uma família maravilhosa, por me dar a virtude da paciência e perseverança em minha carreira.

Aos meus pais Maria e Gonzalo com muito amor, apesar de termos tido momentos difíceis, eles sempre me deram apoio e amor incondicionais. Obrigado por me guiarem no meu caminho.

Às minhas irmãs Maria e Judith pelas alegrias vividas juntas, por acreditarem em mim e agradecer pelo seu amor, amizade e apoio incondicional.

À Prof.^a Dra. Maria Silvia Rosa Santana, minha querida amiga e orientadora, obrigada pelo apoio incondicional, pelas maravilhosas conversas e momentos vividos, obrigada pela sua dedicação à humanidade, pela paciência, conselhos e direção ao longo do desenvolvimento da minha pesquisa. Te admiro cada dia mais!

À Prof.^a Dr.^a Estela Mantovani que me acolheu em Paranaíba com um lindo sorriso no rosto, com um amor e carinho que fez minha chegada a este país mais acolhedora e familiar, graças ao total apoio institucional que me forneceu em todos os momentos.

Ao Prof. Dr. José Antônio Souza, obrigado por toda a atenção; as palavras sábias e amigáveis que você me deu, obrigado pela disposição de me apoiar com todos os procedimentos burocráticos, e sempre por ter me ouvido e aconselhado.

À Daniela Souto, minha querida amiga e considerada minha irmã, por sua constante preocupação comigo, por suas conversas que alegravam meus dias solitários e sempre me dando palavras de muita força, grande apoio e sempre sendo muito positiva para mim.

Às minhas amigas (Daniela Ferreira, Adriana Marrega, Dabel, entre outras), à minhas queridas professoras e meus queridos professores, próximos e distantes geograficamente, que foram muito especiais neste período do Mestrado, servindo de motivadores, parceiros de reflexão, corretores e colo nos momentos tensos, próprios do mundo da pesquisa.

Às alunas e aos alunos de graduação do 3º ano de Pedagogia da UEMS por me darem seu apoio, tempo e espaço para a realização da minha pesquisa, pois sem eles não teria sido possível. Sou imensamente grata por todos os momentos vividos na sala de aula onde a confiança, o aprendizado e a participação constante foram fomentados.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, por ter me acolhido como sua aluna de pós-graduação, por ter aceitado meu projeto como uma contribuição para a universidade, por ter me permitido aprender mais a cada dia com os ensinamentos ministrados por excelentes professores e professoras durante o tempo de permanência como mestre.

À Organização dos Estados Americanos (OEA), ao Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB) e a Bolsa CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela grande oportunidade de ter feito parte do programa de Bolsas e me permitido realizar meus sonhos acadêmicos, promovendo ainda mais meu desenvolvimento pessoal e profissional.

ALCALDE MOSQUEIRA, Gretell Angelica. *O ensino da língua inglesa a partir de um projeto didático formativo: a experiência na UEMS/Paranaíba*. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2021.

RESUMO

O trabalho apresentado pertence à linha de pesquisa Currículo, Formação de Professores e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na cidade de Paranaíba, tendo como objetivos apresentar e analisar teoricamente um projeto didático formativo elaborado para o ensino da língua inglesa em nível fundamental e básico às alunas e aos alunos de graduação da UEMS/Paranaíba, na expectativa de verificar em que medida as aulas de inglês poderiam ou não promover o desenvolvimento das alunas e dos alunos ao aprenderem o conteúdo básico do inglês. Dessa maneira, a proposta mencionada foi decorrente de aulas previstas para 12 sessões com um total de 10 estudantes, durante os meses de agosto a outubro no II semestre do 2019. A partir dos referenciais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, com recortes da Pedagogia Histórico-Crítica, este relatório de pesquisa, cujos resultados são agora apresentados neste texto da qualificação, teve como dados coletados por meio da aplicação de um pré-teste e um pós-teste, e de aulas filmadas e gravadas, os quais foram analisados tendo por base a mediação como elemento crucial ao desenvolvimento do psiquismo humano a partir da apropriação cultural, somente possível por meio de uma ação docente teórica e intencionalmente organizada de modo a garantir o movimento dialético de compreensão abstrata da realidade concreta. A aplicação do pré-teste e pós-teste foi realizado no início e no final do projeto didático, o que permitiu um adequado planejamento, execução e avaliação do mesmo. Em relação às aulas filmadas e gravadas, os alunos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) declarando seu acordo com esse tipo de procedimento, essencial para evidenciar, avaliar e analisar o desenvolvimento acadêmico das alunas e dos alunos em relação a esta língua. Ao mesmo tempo, esse procedimento permitiu uma autoanálise da professora como mediadora na ação educativa. Os dados levantados apontaram em que nível a aplicação do projeto didático formativo teve impacto no ensino da língua inglesa para as alunas e os alunos de graduação desta universidade. Este trabalho permitiu potencializar o uso da língua inglesa nas aulas por meio da interação oral e fomentar, ao mesmo tempo, as destrezas orais, bem como o desenvolvimento das estratégias comunicativas, com o fim de evitar alguns dos problemas que surgem na interação dialógica e conseguir que a comunicação entre a professora, as alunas e os alunos fosse cada vez mais efetiva. A pesquisa desenvolvida possibilitou a apropriação de referencial teórico-metodológico e orientador da prática pedagógica, também permitindo refletir sobre o uso da língua inglesa nas aulas, por intermédio da interação oral, envolvendo docente e estudantes na apropriação do vocabulário e da estrutura da língua.

Palavras-chave: Educação. Ensino da língua inglesa. Projeto didático formativo. Psicologia Histórico-Cultural. Pedagogia Histórico-Crítica.

RESUMEN

El trabajo presentado pertenece a la línea de pesquisa sobre Currículo, Formación de Profesores y Diversidad del Programa de Post Grado en Educación de la Universidad Estatal de Mato Grosso del Sur en la ciudad de Paranaíba; con el propósito de presentar y analizar teóricamente, un proyecto didáctico formativo elaborado para la enseñanza de idioma inglés a nivel fundamental y básico a estudiantes de pregrado de UEMS/Paranaíba, con la expectativa de verificar en qué medida las clases de inglés pudieron o no promover el desarrollo de los estudiantes en el aprendizaje de los contenidos básicos del inglés. Así, la citada propuesta fue el resultado de clases previstas para 12 sesiones con un total de 10 estudiantes, durante los meses de agosto a octubre en el II semestre del 2019. A partir de referenciales teóricos de la Psicología Histórico-Cultural, con aportes de la Pedagogía Histórico-Crítica, este informe de investigación, cuyos resultados se presentan ahora en este texto de cualificación, tuvo como datos recolectados por medio de la aplicación de un pre test y un post test; y de clases filmadas y grabadas, las cuales fueron analizadas sobre la base de la mediación como elemento crucial al desarrollo del psiquismo humano a partir de la apropiación cultural, únicamente posible por medio de una acción docente teórica e intencionalmente organizada para garantizar el movimiento dialéctico de la comprensión abstracta de la realidad concreta. La aplicación del pre test y post test se realizó al inicio y al final del proyecto didáctico, lo que permitió una adecuada planificación, ejecución y evaluación del mismo. En relación a las aulas filmadas y grabadas, las alumnas y los alumnos firmaron una Carta de Consentimiento Libre y Esclarecido (CCLE) aceptando su acuerdo con este tipo de procedimiento, que fueron posteriormente observadas en aula, con el fin de demostrar y evaluar el desenvolvimiento académico de las alumnas y los alumnos con relación a este idioma. Al mismo tiempo, este procedimiento permitió un autoanálisis de la profesora como mediadora en la acción educativa. Los datos analizados mostraron en qué nivel la aplicación del proyecto didáctico formativo repercutió en la enseñanza del idioma inglés de las alumnas y los alumnos de pregrado de esta universidad. Este trabajo permitió potenciar el uso del idioma inglés en las aulas a través de la interacción oral, y de fomentar al mismo tiempo las destrezas orales, así como en el desarrollo de las estrategias comunicativas, con el fin de evitar algunos de los problemas que surgen en la interacción dialógica y en lograr que la comunicación entre la profesora, las alumnas y los alumnos sea, cada vez, más efectiva. La investigación desarrollada permitió la apropiación del marco teórico-metodológico y orientador de la práctica pedagógica, permitiendo también reflexionar sobre el uso de la lengua inglesa en las clases, a través de la interacción oral, involucrando a la profesora y estudiantes en la apropiación del vocabulario y la estructura del lenguaje.

Palabras-clave: Educación. Enseñanza de la lengua inglesa. Proyecto didáctico formativo. Psicología Histórico-Cultural. Pedagogía Histórico-Crítica.

ALCALDE MOSQUEIRA, Gretell Angelica. *O ensino da língua inglesa a partir de um projeto didático formativo: a experiência na UEMS/Paranaíba*. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2021.

ABSTRACT

This project presented belongs to the research line on Curriculum, Teacher Training and Diversity of the Postgraduate Program in Education of the State University of Mato Grosso do Sul in Paranaíba; with the purpose of presenting and analyzing theoretically, a formative teaching project designed for the teaching of English language at a fundamental and basic level to undergraduate students of UEMS/Paranaíba, with the expectation of verifying to what extent English classes might or might not promote the students development in learning the basic contents of English. Thus, the proposal mentioned was the result of classes planned for 12 sessions with a total of 10 students, from August to October in II semester of 2019. Based on theoretical references of Historical-Cultural Psychology, with contributions from Historical-Critical Pedagogy, this research report, whose results are now presented in this qualification text, had as data collected through the application of a pre-test and a post-test; and filmed and recorded classes, which were analyzed on the basis of mediation as a crucial element to the development of the human psyche from cultural appropriation, only possible through a theoretical and intentionally organized teaching action to guarantee the dialectical movement of the abstract understanding of concrete reality. The application of the pre-test and post-test was carried out at the beginning and end of the formative teaching project, which allowed a correct planning, execution and evaluation of the same. Due to the filmed and recorded classes, the students signed a Letter of Free and Informed Consent accepting their agreement with this type of procedure, which were later showed in the classes, in order to study, demonstrate and evaluate the academic development of the students in relation to this language. At the same time, this procedure allowed a self-analysis of the teacher as a mediator in the educational action. The data analyzed showed at what level the application of formative teaching project had an impact on the teaching of the English language of the undergraduate students of this university. This work allowed to enhance the use of the English language in the classes through oral interaction, and to promote at the same time oral skills, as well as the development of communicative strategies, in order to avoid some of the problems that appear in the dialogical interaction and to achieve that communication between the teacher and the student was increasingly effective. The research developed allowed the appropriation of theoretical-methodological and guiding framework of pedagogical practice, also allowing to reflect on the use of the English language in classes, through oral interaction, involving teachers and students in the appropriation of vocabulary and language structure.

Keywords: Education. English language teaching. Formative teaching project. Historical-Cultural Psychology. Historical-Critical Pedagogy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de quadros

Quadro 1 – Questionários do Pré-teste	64
Quadro 2 – Questionários do Pós-teste	72

Lista de figuras

Figura 1 – A estrutura da atividade humana	37
--	----

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – O “LUGAR DE ONDE FALO”	29
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTOS PARA UM PROJETO FORMATIVO DE ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	32
2.1 Psicologia Histórico-Cultural	32
2.2 Uma didática para o ensino da língua inglesa: a Pedagogia Histórico – Crítica	39
2.3 Método Materialismo Histórico-Dialético	42
CAPÍTULO 3 – ENSINANDO UMA SEGUNDA LÍNGUA	44
3.1 Os métodos no Ensino da Língua inglesa	46
3.1.1 O método natural	46
3.1.2 O método áudiovisual	48
3.1.3 A abordagem comunicativa	49
CAPÍTULO 4 – PROPOSTA DO PROJETO DIDÁTICO FORMATIVO PARA O ENSINO BÁSICO DA LÍNGUA INGLESA AOS ALUNOS DE GRADUAÇÃO DA UEMS/PARANAÍBA	58
CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS TESTES	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICES	86
Apêndice A – Teste 1 (Pré-teste)	87
Apêndice B – Teste 2 (Pós-teste)	88
Apêndice C – Planejamentos	89
Apêndice D – Fotos sobre os trabalhos realizados na sala de aula	118
ANEXOS	122
Anexo A – Parecer Comitê de Ética – Plataforma Brasil	123
Anexo B – Termo de consentimento livre	127

APRESENTAÇÃO

Minha formação como professora de línguas estrangeiras (Inglês-Francês) iniciou-se em 2007, com a conclusão de meus estudos de licenciatura, na Universidade Nacional de Trujillo, na cidade de Trujillo, no Peru, estudos provenientes da educação pública. Em seguida, comecei a docência como professora da língua inglesa para uma turma de Ensino Médio em uma escola pública por um período de 4 anos. Mais tarde, trabalhei como professora de Inglês-Francês no Ensino Superior em universidades privadas, de 2008 até agosto 2018.

Durante essa prática docente me vi mediada pela realidade das políticas educacionais que às vezes estimulam os profissionais da educação a promoverem suas alunas e seus alunos de forma automática, sem nenhum parâmetro de aprendizagem, às vezes os estimulam para o aproveitamento dos resultados em avaliações que são externas à realidade das escolas, promovendo resultados contrários à qualidade do ensino promovido, às vezes estimulam a competição entre os próprios alunas e alunos na mesma escola. Fatos como esses, dentre outros, me possibilitaram entender contradições entre as ações e as intenções que transcorrem por esses contextos e quão vulnerável se constitui a função da professora neste cenário.

O desejo de estudar a docência surgiu no decorrer de um curso de graduação em Pedagogia, e culminou com a realização de uma pesquisa sobre a formação e o percurso profissional de professores diante dos desafios da prática docente. É estimulante estudar a atuação docente em diferentes contextos e situações, bem como pesquisar sobre a prática docente. Buscar entender como a atuação e a prática docente foram elaboradas e divididas pelos sujeitos foi a linha motivadora para a escolha de me tornar uma professora da língua inglesa, considerando-se que o percurso de vida dos docentes possibilita significações e identificações, do processo de formação à prática. Esses fatores geram influências na construção da identidade docente.

No decorrer da minha trajetória profissional, em que histórias de vida diversas cruzam-se e constroem-se em ambientes variados e de múltiplas funções e expressões, cabem discussões sobre identidade docente, sobretudo porque a esse percurso agregam-se fatos históricos em um momento de constantes mudanças na sociedade e na área educacional. Por isso acho que ter trabalhado em uma escola rural me ajudou muito na escolha de ser professora de língua estrangeira porque a realidade de uma escola rural e de uma urbana foi totalmente diferente e porque me permitiu conhecer mais sobre a prática pedagógica a partir de um currículo que nem sempre atendeu às necessidades das estudantes, dos alunos e da comunidade. O conteúdo, nesse contexto, requereu que como professora desta língua faça adaptações constantes, para atender às especificidades dos meus alunos.

Então, em julho de 2017, tomei a decisão de solicitar uma bolsa de estudos de mestrado em Educação fora do meu país. Quando decidi tinha grandes expectativas, mas ao mesmo tempo estava com muito medo, porque tinha que enfrentar uma nova cultura, novos avanços acadêmicos e tecnológicos, uma nova sociedade, se a resposta da minha solicitação de estudos fosse favorável ou rejeitada, enfim, tudo novo que envolve um grande desafio acadêmico e profissional. Mas também, entre o meu principal medo, estava a separação física por vários meses, por 2 anos consecutivos, de minhas duas filhas pequenas (a mais velha de 4 anos e a mais nova de 7 meses, quase recém-nascida). Mas eu sabia que mais tarde meu esforço e coragem trariam crescimento em nível pessoal e profissional.

Decidi me apresentar ao concurso de bolsas do programa de estudos de mestrado realizado pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e pelo Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB), cujo período de estudo é de 2 anos, sendo bom aceitar a universidade que ela me escolheu como sua possível mestranda, já que, ao preencher minha inscrição, eu tinha três opções para universidades de três regiões diferentes do Brasil.

E foi assim que cheguei à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na cidade de Paranaíba, que decidi me escolher e apostar em mim. Mas o caminho não foi fácil, porque eles tiveram que avaliar primeiro meu projeto apresentado como requisito fundamental para a aplicação da bolsa.

Foi assim que, em agosto de 2018, iniciei meus estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) em nível de Mestrado na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na cidade de Paranaíba, cuja experiência acadêmica tem sido muito gratificante, permitindo-me um novo olhar sobre o mundo da educação e, considerando favoráveis todas as condições de certezas, dúvidas e contradições presentes nesse caminho pessoal e profissional, me aproximei do referencial teórico Histórico-Cultural e de sua relação entre o trabalho – prática docente realizada por mim no Peru - e, respectivamente, do clareamento quanto a relação entre o meu desenvolvimento humano e a minha prática social.

Esse fato me levou a iniciar o processo de abordagem da minha pesquisa porque me possibilitou o desenvolvimento de uma conduta mais consciente, mediado e apropriado; e me levou a refletir sobre a implementação das aulas de inglês, promovendo um projeto didático formativo, baseado na concepção de desenvolvimento humano a partir da perspectiva Histórico-Cultural, por meio do qual como hipótese, considerei permitir as alunas e aos alunos com pouco ou nada de conhecimentos dessa língua: novas apropriações e ou reforçando os conhecimentos já adquiridos, e a resolução de possíveis problemas de comunicação, tanto da professora, quanto das alunas e dos alunos, que viessem a ocorrer durante as aulas.

Durante o tempo de meus estudos no Mestrado, na apropriação dos conceitos e formação do pensamento teórico, busquei referenciais que sustentam e direcionam a compreensão sobre a organização do ensino de uma segunda língua, tendo como recorte as teorias, métodos e abordagens da língua inglesa como ferramenta cultural do trabalho pedagógico, capaz de não só descrever, mas promover, no interior de cada aluna e aluno, o desenvolvimento mais humanizado, tanto do ponto de vista pessoal, quanto acadêmico.

Assim, o fato de vivenciar o PPGE como aluna regular e estrangeira, proveniente de um país onde o nível da leitura e da pesquisa possui naturais diferenciações frente aos apresentados por outros países como o Brasil, me proporcionou a apropriação de conteúdos fundamentais para a constituição de uma nova consciência que acredito necessária para buscar compreender a essência da realidade profissional identificada, antes percebida apenas em sua aparência.

Enfim, apropriar-me de conceitos antes desconhecidos, às vezes pela desinformação presente nos currículos dos cursos de educação e línguas estrangeiras, as vezes pela falta de oportunidade e acesso, possibilitou-me condições aproximadas do ideal, o que possibilita transformar minha prática docente, como também traz qualidade à minha produção acadêmica, como pesquisadora.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a necessidade do aprendizado de uma segunda língua tornou-se essencial para praticamente todas as pessoas e isso se deve ao fato de o mundo estar cada vez mais globalizado, o que, conseqüentemente, gera a necessidade de que haja uma língua em comum entre as pessoas. O ensino de língua inglesa vem se difundindo cada vez mais à proporção que aumenta a necessidade de se aprender uma segunda língua.

Conforme explica Paiva (2005, p. 19), “[...] aprender a língua inglesa hoje é tão importante como aprender uma profissão. Essa língua tornou-se tão necessária para a vida atual que, para conseguirmos aprimorar qualquer atividade profissional, [...] temos de saber falar inglês.” Aprender línguas favorece o desenvolvimento de uma postura questionadora, analítica e crítica, concorrendo para a formação de cidadãos autônomos, participantes e ativos em suas comunidades.

Em se tratando de uma educação multicultural, o ensino e a aprendizagem de línguas assumem um papel relevante na formação integral das alunas e dos alunos, não apenas no que diz respeito aos processos de aquisição dos saberes curriculares, como também na construção de uma educação para a cidadania. A professora que se sujeita a difundir uma segunda língua ao aluno ou à aluna deve-se atentar para a diversidade cultural que ele encontrará em uma sala de aula e, a partir disso, escolher os métodos mais apropriados para orientação da aprendizagem daqueles sujeitos e desta forma obter melhores resultados.

Nesse período, o mediador em sala de aula deve optar por uma metodologia de ensino em suas concepções sobre a linguagem e o aprendizado de uma língua estrangeira, o papel do aprendiz e da professora, as atividades e os materiais instrucionais. Sendo assim, metodologia é um processo dinâmico, criativo e exploratório que se renova a cada grupo de novos aprendizes. Nesse sentido, baseando-se na própria formação, concepções e crenças, a professora tende a eleger o método que melhor aborda todo o processo em sua prática e que esteja de acordo com as características, interesses e necessidades das alunas e dos alunos, numa tentativa de organizar as relações entre os elementos que contextualizam uma aula (PRABHU, 1990 *apud* KFOURI KANEOYA, 2002).

Assim, o presente trabalho denominado "O ensino da língua inglesa a partir de um projeto didático formativo: a experiência na UEMS/Paranaíba", do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), centrou-se em analisar um projeto didático formativo para o ensino dessa língua nos níveis fundamental e básico às alunas e aos alunos de graduação desta universidade realizado durante os meses de agosto a outubro no II semestre do 2019 e, ainda, em apresenta-

lo como proposta pedagógica para a implementação das aulas de inglês, ofertando oportunidades dos alunos e das alunas aprenderem inglês, que não apenas devem agir de forma criativa, mas também possam repetir a atividade, com frequência e periodicidade, de modo que elas se tornem hábitos, os quais, mais tarde serão úteis para alcançar uma aprendizagem que resulte em desenvolvimento do psiquismo humano.

Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa desenvolvida foi analisar as concepções sobre a tríade ensino, aprendizagem e mediação para o ensino do inglês, a fim de refletir sobre a influência do projeto didático e formativo elaborado para o ensino básico da língua inglesa as alunas e aos alunos de graduação da UEMS/Paranaíba, na expectativa de verificar em que medida as aulas de inglês podem ou não promover o desenvolvimento das alunas e dos alunos ao aprenderem o conteúdo básico do inglês. A partir do objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos para a pesquisa: compreender, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, as implicações dos fundamentos, com ênfase na teoria da atividade de estudo proposta por Davidov (1988), e de uma didática, segundo a Pedagogia Histórico-crítica, para o ensino de uma segunda língua para o desenvolvimento das pessoas; analisar os significados atribuídos pelos sujeitos de pesquisa ao ensino da língua inglesa; e, apresentar e analisar teoricamente, um projeto didático formativo para o ensino de inglês com as alunas e os alunos de graduação da UEMS / Paranaíba.

Toda a pesquisa foi desenvolvida num ambiente de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira, inglês, no contexto das aulas na UEMS/Paranaíba, e foram planejadas em 12 sessões durante os meses de agosto a outubro de 2019. Os 10 sujeitos pesquisados eram estudantes de ambos os sexos, na idade entre os 20 e 33 anos, pertencentes ao 3º ano de Pedagogia, regularmente matriculados nessa universidade. Para salvaguardar a identidade dos participantes, cada aluna e aluno da pesquisa foi nomeado como: P1 (Estudante 1), P2 (Estudante 2), P3 (Estudante 3), e assim por diante até P10 (Estudante 10), uma vez que o pré-teste e o pós-teste (Em apêndices) foram entregues na enumeração de cada um deles.

A pesquisa cujos resultados parciais ora apresento foi desenvolvida levando-se em conta a importância do ensino de uma segunda língua às alunas e aos alunos de graduação da Universidade em questão e considerando-se que, em sua maioria, foram os alunos e as alunas que pouco ou nada tiveram de acesso a uma segunda língua, durante o estágio escolar. O interesse em aprender o inglês significa que, a partir dos primeiros anos de escolarização formal, as alunas e os alunos poderiam receber meios e recursos para adquirir conhecimentos e desenvolver uma apropriação necessária ao desenvolvimento humano, sobretudo em nossa sociedade que exclui da discussão os que não dominam a língua inglesa, que lhes permitisse se

expressar nessa língua, se comunicarem com seus pares e entenderem as informações em diferentes situações, dando-lhes a oportunidade de aprender o inglês de forma efetiva, na qual até mesmo as tarefas que precisam ser interiorizadas, de forma a se tornarem hábitos de comunicação, sejam compreendidas e utilizadas de forma criativa.

Por isso, durante o processo do ensino dessa língua surge a questão de por que, diante da realidade social, econômica e educacional, as classes populares não têm acesso a uma boa qualidade do ensino do inglês que, de fato, as leve à apropriação dessa linguagem como segunda língua, deixando apenas o ensino da língua limitado às mais altas classes sociais.

Assim sendo, defendemos que a língua inglesa pode desempenhar um papel importante no processo de ensino e de aprendizagem como língua estrangeira, permitindo que a aluna e o aluno se tornem um usuário-alvo da língua que estuda. Considerando que esse processo, geralmente, ocorre em salas de aulas, lugar em que devem ser sustentadas atividades intencionalmente planejadas, devem se caracterizar como espaços de relação de interação comunicativa, em que acontecem trocas de informações, por meio das quais os protagonistas (professora/aluna ou aluno) interagem em diferentes contextos e situações.

Para efetivar as aulas de inglês, levamos aproximadamente um mês antes do seu início para convidar e inscrever alunas e alunos de graduação que desejavam fazer parte deste projeto didático formativo, que por sua vez assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme aprovação pelo Comitê de Ética da UEMS, aceitando que as aulas fossem filmadas e gravadas para, posteriormente, serem observadas, a fim de evidenciar e avaliar o desenvolvimento acadêmico das alunas e dos alunos em relação à essa linguagem.

Da mesma forma, vale salientar que foram utilizados dois questionários (pré-teste e pós-teste), contendo várias questões sobre as aulas de inglês, aplicados no início e no final do desenvolvimento do projeto didático, o que permitiu um adequado planejamento, execução e avaliação. Tanto o pré-teste, quanto o pós-teste estão na seção de apêndices.

O pré-teste (vide Apêndice A) foi aplicado antes do projeto didático e está composto por sete questões sobre o conhecimento que você tem sobre a língua inglesa, como as aulas de inglês foram desenvolvidas em sua etapa de escolaridade básica, quais eram as expectativas sobre essas aulas, entre outras. Enquanto o pós-teste (vide Apêndice B), foi aplicado como a conclusão do projeto e está composto por seis questões sobre sua opinião atual sobre a língua inglesa após a conclusão do projeto didático formativo, se o ensino da língua inglesa pode influenciar sua vida futura, entre outros.

Portanto, as respostas do pré-teste foram a base para a concepção, planejamento e execução de um projeto didático formativo para o ensino da língua inglesa, para o qual as aulas

de inglês foram filmadas e gravadas em comum acordo com as alunas e os alunos, para que o a participação ativa deles e as formas de mediação da professora pudessem ser utilizados para dados de análise posterior. Também, a análise dos dados capturados e as gravações, bem como as respostas do pós-teste, darão a conhecer a eficácia do desenvolvimento do projeto didático formativo e a repercussão no desenvolvimento das alunas e dos alunos para a aprendizagem dessa linguagem.

Ademais, este projeto destinou-se a desenvolver as competências da língua inglesa, tendo em conta as etapas de planejamento, execução e avaliação do processo acadêmico do inglês. Em relação à primeira, foram levadas em consideração os objetivos a serem alcançados, os conteúdos, as metodologias, os recursos didáticos, as atividades e a avaliação da aprendizagem. A segunda foi projetada em 12 sessões sequenciadas, na quais foram desenvolvidos os momentos e processos cognitivos inerentes a cada teoria da aprendizagem subjacente a cada método (natural, audiolingual e comunicativo). E a terceira, feita após cada sessão de ensino, confirmando se a aprendizagem esperada foi alcançada em cada uma delas.

Além disso, esse projeto didático formativo assumiu uma abordagem integrada e sequenciada no processo de ensino e de aprendizagem do inglês como língua particular, onde a complementação dos métodos natural e áudio lingual com a abordagem comunicativa poderia atender às necessidades e interesses dessas alunas e desses alunos, alcançando assim um dos objetivos da língua inglesa que foi se comunicar oralmente nesse idioma. Quanto ao método natural, a aluna e o aluno recebem a linguagem do ambiente de acordo como acontece na realidade, distinguindo elementos conhecidos e desconhecidos, o que permite desenvolver a compreensão oral; enquanto o papel da professora, dentro desse método é ser a fonte de exposição da linguagem que a aluna e o aluno querem aprender (KRASHEN, 1982, p. 114). Por outro lado, no método áudio lingual, a aluna e o aluno assume um papel reativo, respondendo apenas a estímulos, o que às vezes faz com que ele não entenda o significado das palavras, frases que repete como exercícios, propõe hipóteses sobre as associações e ensaia-as por meio da repetição, usando atividades para desenvolver o vocabulário, a gramática e a pronúncia; enquanto o papel da professora é central e ativo, é o principal modelador da linguagem, corrige e controla os passos da aprendizagem, organiza as variadas atividades para poder manter a atenção das alunas e dos alunos (LARSEN-FREEMAN, 1987). E em relação à abordagem comunicativa, permitirá à aluna ou ao aluno passar a interagir com a língua inglesa, relacionando os novos conhecimentos aos já adquiridos e permite-lhe realizar atividades para desenvolver a expressão oral em situações reais de comunicação (GONZALES REY, 2000).

Assim, na integração dos métodos de aprendizagem de uma segunda língua houve a finalidade de apropriação das bases do uso da língua inglesa, tendo em conta as habilidades de compreensão oral, vocabulário, pronúncia e gramática das alunas e dos alunos participantes do referido projeto, uma vez que para falar uma língua estrangeira é preciso um conhecimento básico de gramática e vocabulário da linguagem que se tenta falar. Esses métodos não se contrapõem, mas se complementam no sentido de atender as necessidades e os interesses dessas alunas e desses alunos, objetivando, assim, um dos objetivos da língua inglesa que foi o de se comunicar oralmente nesse idioma.

A partir da abordagem histórico-cultural, pode-se compreender o papel de cada um dos sujeitos que participam da sala de aula, considerando que o psiquismo humano tem um caráter ativo na regulação da ação, sendo histórica e socialmente determinado em sua origem e desenvolvimento, na medida em que se forma no processo de atividade e comunicação que o sujeito estabelece com o meio histórico-social em que vive.

Na sala de aula, durante o processo interativo, problemas de comunicação podem ocorrer, sendo assim a professora, a aluna e o aluno usam estratégias de comunicação para resolver as dificuldades que advêm da aprendizagem do inglês, ou elaboram um plano de ajuda para enfrentar, com sucesso, as diferentes situações que surgem durante a comunicação. Essas estratégias de comunicação tornaram-se o foco de estudo mais importante de pesquisa sobre o ensino de uma segunda língua. Selinker (1972) teorizou importantes fases na aprendizagem de uma língua, entendidas como fundamentais para solucionar alguns dos problemas que ocorrem durante o processo comunicativo.

Na pesquisa desenvolvida seguimos os referenciais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, com recortes da Pedagogia Histórico-Crítica. Essa pesquisa teve por base a mediação como elemento crucial ao desenvolvimento do psiquismo humano a partir da apropriação cultural, somente possível por meio de uma ação docente teórica e intencionalmente organizada de modo a garantir o movimento dialético de compreensão abstrata da realidade concreta. Não se trata também de qualquer Psicologia e/ou Pedagogia, mas de uma Psicologia que define a psique humana como cultural e, portanto, histórica; e de uma Pedagogia que é pressuposta no “[...] materialismo histórico, isto é, na compreensão da história do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.” (SAVIANI, 2011, p. 76).

Assim, para a Pedagogia Histórico-Crítica, isso significa determinar a compreensão do papel da educação, especialmente aquela promovida pela escola, para a promoção da psique humana, uma vez que corresponde a ela fornecer a cultura mais elaborada às suas alunas e aos seus alunos. De tal modo, refletimos sobre as consequências da concepção de ensino,

aprendizagem e mediação no trabalho com os conteúdos da língua inglesa para a constituição da prática comunicativa das alunas e dos alunos. Martins (2013) apresenta, sob o ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural e, portanto, de Vygotsky, que o ensino:

[...] desponta como condição para o desenvolvimento, ou seja, entre esses processos se instalam uma relação de condicionalidade recíproca, explicável à luz do preceito lógico-dialético da dinâmica entre “quantidade e qualidade”, ou seja, a “quantidade” de aprendizagens promovidas pelo ensino qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a “quantidade” de desenvolvimento qualifica as possibilidades para o ensino (p. 277).

De tal modo consideramos que, para lidar com uma verdadeira significação ou ressignificação dos conhecimentos, o educador precisa propiciar aos seus educandos circunstâncias e conhecimentos ricos e adequados para que possam se apropriar do conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem, e não considerar que as apropriações devam partir deles. Somente assim serão capazes de compreender a sociedade atual com sua complexidade, visando a construir uma sociedade mais autêntica.

Nas ações de um educador devem estar previstas condições necessárias para ofertar os conhecimentos básicos vitais ao desenvolvimento da aluna e do aluno. O fato é que tudo depende de como a educação é tratada, de como agimos e reagimos nos ambientes educacionais, de que forma lançamos nossos propósitos e como a eles nos dirigimos. Entretanto, não é bem essa realidade com que lidamos no dia a dia das escolas, portanto carecemos de efetivar o que chamamos de “educação de qualidade”. Analisando a educação, conforme Saviani (2004), podemos refletir que a qualidade se refere à promoção do homem, ao seu desenvolvimento em todos os aspectos: físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social – desde o nascimento até a idade adulta.

Duarte (2009) defende que a formação do sujeito histórico é um processo educativo em que a Educação Escolar assume papel decisivo por mediatizar o modo de apropriação da cultura, ou seja, o trabalho educativo deve ter papel “direto e intencional” na humanização das pessoas. E para que esse papel seja realizado, espera-se que a professora tenha uma definição clara dos conceitos relacionados à disciplina que será desenvolvida.

O fato de a escola tratar o ensino como produto e não um processo de desenvolvimento humano permite que seus protagonistas tratem o conceito de ensino como forma e não meio. Ou seja, as professoras e os professores, ao se posicionarem em cada situação proposta na ação educativa, se não tratarem o conhecimento como uma construção social desenvolvida de forma consciente de seu papel (o que possibilita a emancipação cidadã nas alunas e nos alunos e a

participação na aula, além da demonstração de mais interesse, se a aula estiver associada a situações reais do cotidiano), não ocorrerá o processo de interação, portanto o percurso de desenvolvimento humano não evolui.

Desse modo, não é com qualquer ensino que alcançamos esse desenvolvimento, mas sim com aquele ensino mediado na zona de desenvolvimento proximal. Ao transitar do nível de desenvolvimento real ao nível de desenvolvimento proximal, de modo a permitir o conhecimento do objeto de estudo por meio de suas várias determinações, a quantidade de aprendizagem proporcionada pelo ensino promove o desenvolvimento esperado, adequado à transformação real no sujeito histórico e, assim, em suas semelhanças.

Leontiev (2004) exemplifica que se todos os adultos viessem a ser extintos, permanecendo somente as crianças, nenhum conhecimento seria aprendido. Não haveria aprendizagem e nenhuma mudança no desenvolvimento dessas crianças ocorreria sem a intervenção de alguém com mais conhecimento que elas, que lhes proporcionasse motivação, interesse, consciência, despertando, assim, a aprendizagem de algo.

E cabe lembrar que Vygotsky (1995) tem na mediação seu ponto crucial para a realização da relação entre homem e mundo, na qual a possibilidade de apropriação das operações ocorre sob a mediação de instrumentos (materiais – físicos; e materiais simbólicos – linguagem), que correspondem a um objeto social e mediador da relação entre o sujeito histórico e o mundo. Logo, confiamos no processo da mediação para o ensino dos conhecimentos e a promoção da apropriação desses conhecimentos, ou seja, no trabalho pedagógico intencionado e organizado pelas professoras e pelos professores.

Dessa maneira, é preciso estabelecer as categorias de análise da realidade, na medida em que o seu processo de desvelamento, mediante o método dialético materialista exige tal procedimento, e também para se conhecer um determinado objeto ou feição da realidade é necessário estabelecer quais são os elementos que os compõem, compreendendo como esses elementos se relacionam na sua constituição.

No caso do ensino da língua inglesa abordada na pesquisa, é necessário que se decomponha a situação vivenciada em determinações menores, estabeleça relações entre elas e, seguindo o processo, abstraia determinações cada vez mais leves, de modo a culminar num complexo de inter-relações e conjuntos dessas inter-relações que caracterizam e dão forma à realidade analisada.

Vygotsky, a partir do método proposto por Marx, preocupou-se em elaborar uma nova psicologia no início do século XX, com o intuito de, considerando as condições materiais e sociais de desenvolvimento humano, investigar como a apropriação da cultura genérica ocorre

em condições particulares, formando a representação singular de cada pessoa (PASQUALINI; MARTINS, 2015). Seu interesse se firmava na já referida apropriação do conhecimento, a partir das representações da realidade possíveis, especialmente por meio da linguagem, da atribuição de significados e sentidos à linguagem.

Dessa forma, a Teoria Histórico-Cultural é a denominação dada à abordagem psicológica fundada por Vygotsky, que procurou compreender todo o complexo processo de desenvolvimento do psiquismo humano, baseado nos pressupostos da dialética materialista (DUARTE, 2002). Para Duarte (2002), essa teoria apresenta-se como multidisciplinar, englobando os campos da Educação, Antropologia, Sociologia do Trabalho, Linguística, Filosofia. Essas áreas do conhecimento formaram a base teórica da Psicologia Histórico-Cultural, que trata de temas como origem e desenvolvimento do psiquismo, processos intelectuais, emoções, consciência, atividade, linguagem, desenvolvimento humano, ensino e aprendizagem (LIBÂNEO; FREITAS, 2004).

Segundo os autores, Vygotsky explicou a constituição histórico-social do desenvolvimento psicológico do homem no processo de apropriação da cultura, apropriação esta que só ocorre de forma mediada, principalmente pela comunicação com outros homens. Esses processos de comunicação e as funções psíquicas superiores envolvidas neles tornam-se efetivas na atividade interpessoal, social por natureza, que é internalizada pela atividade individual, regulada pela consciência. O processo de internalização da atividade é mediado pela linguagem, a partir da qual os signos sociais ganham significado e sentido (LIBÂNEO; FREITAS, 2004).

Beserra, Carvalho, Melo e Gonçalves (2009) demonstram que, inicialmente, essas funções se apresentam na inter-relação entre pessoas, para somente depois influenciar a personalidade, tornando-se uma característica interna. O sujeito histórico apropria-se de a cultura humana, das formas superiores de comportamentos, por meio de suas relações sociais. Os autores, nesse ponto, se referem à lei genérica do desenvolvimento humano, elaborada por Vygotsky, que afirma que todo desenvolvimento passa por dois momentos: primeiro o intersíquico - nas relações sociais - para, depois, ocorrer no plano intrapsíquico - que é a internalização das vivências.

Eles, também, apontam que os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural não desprezam a importância da evolução biológica na formação do homem moderno, contudo, esse homem acabado, pronto - do ponto de vista biológico - sofreu total influência das leis sócio-históricas, por meio do trabalho. Logo, é preciso que esse homem passe por um processo de humanização, para que ele possa tornar-se verdadeiramente pertencente ao gênero humano, ou

seja, passe por um processo de transmissão e apropriação de cultura. Processo em que cada pessoa deve apropriar-se dos conhecimentos, valores e comportamentos produzidos por seu grupo, a fim de humanizar-se, uma vez que essa humanização é um processo histórico-social (BESERRA; CARVALHO; MELO; GONÇALVES, 2009).

O referido processo de humanização caracteriza-se especialmente por meio da atividade humana. Segundo Duarte (2002), a Teoria da Atividade Humana teve sua origem no campo da Psicologia, com os trabalhos de Vygotsky, Leontiev e Luria. Está intimamente ligada à Psicologia Sócio-Histórico-Cultural calcada nos pressupostos da Filosofia de Marx. Duarte (2002) relata que Leontiev evidencia as diferenças entre a estrutura da atividade animal e a estrutura da atividade humana, esta última produzindo diferenças qualitativas no psiquismo humano.

Desse modo, as transformações ocorridas na dinâmica da atividade coletiva dos homens fizeram com que essa mesma atividade passasse a acontecer de forma complexa e mediatizada pelas ações e pela linguagem, em que as relações individuais tornaram-se unidades articuladas, congregadas na atividade como um todo, dando origem à relação entre o objetivo de cada ação e o motivo que justifica a atividade em seu conjunto, surgindo a relação entre o significado da ação realizada pelo sujeito histórico e o sentido desta.

Leontiev (2004), referindo-se ao desenvolvimento do psiquismo em sua idealidade, isto é, como ideia, deixa claro que não se trata de prescindir da materialidade da imagem, muito menos contrapor uma à outra (matéria e ideia). Trata-se de situá-la no mundo material da atividade que a constitui e pela qual o psiquismo se manifesta como imagem subjetiva do mundo objetivo, ou seja, como reflexo psíquico da realidade. Segundo o autor:

[...] a atividade complexa dos animais superiores, submetida a relações naturais entre coisas, transforma-se, no homem, numa atividade submetida a relações sociais desde a sua origem. Esta é a causa imediata que dá origem à forma especificamente humana do reflexo da realidade: a consciência humana. (LEONTIEV, 2004, p. 79).

Ainda segundo Leontiev (2004), o psiquismo existe em uma forma dupla. A primeira manifesta-se na atividade, forma primária e objetiva de sua existência. A segunda forma, subjetiva, manifesta-se na construção da ideia, da imagem, enfim, como consciência. Portanto, segundo o autor, a vivência psíquica é produzida pela relação com o mundo objetivo externo e só se institui com base nessa relação. Por essa razão, atividade e consciência são, na teoria histórico-cultural, as categorias centrais no estudo do psiquismo. Afirmar unidade entre atividade e consciência implica conceber o psiquismo humano como um processo no qual a

atividade condiciona a formação da consciência e esta, por sua vez, a regula. Graças a essa unidade, o psiquismo firma-se como imagem subjetiva do real.

Zanella (2004, p. 130), mostra que a atividade humana é sempre orientada por um objetivo, que “[...] supõe-se que seja consciente [...]”. Beserra, Carvalho, Melo e Gonçalves (2009) destacam a questão da atividade humana - o trabalho - uma vez que por meio desta o homem diferenciou-se dos demais animais por produzir circunstâncias mais adequadas à sua sobrevivência. Desse modo, adquiriu comportamentos diferenciados, novas maneiras de ser, com necessidades novas, nos quais “[...] a cada novo objetivo produzido pelo homem se recria, se modifica, induz novos conhecimentos e habilidades ao gênero, marcando um novo grau de desenvolvimento.” (BESERRA, CARVALHO, MELO E GONÇALVES, 2009, p. 4). Quanto à produção de elementos da cultura, diz respeito ao que é produzido em toda a atividade empreendida pelo homem, que, por sua vez, produz a cultura. Essa cultura, entretanto, pode ser tanto objetiva - a produção de uma realidade - quanto subjetiva - a humanização do sujeito que empreende a atividade - como efeito da relação sujeito/sociedade (ZANELLA, 2004).

Ainda sobre atividade humana é necessário apontar que, como um conceito construído sobre as bases da dialética materialista, esta não se apresenta pronta, ou seja, é preciso vislumbrar as partes que a compõem. Zanella (2004, p. 131) revela que toda atividade é composta por um conjunto de ações: “[...] as ações humanas correspondem aos processos em que o objeto ao qual se dirigem e os motivos que a impulsionam coincidem, sendo, portanto, partes constitutivas das atividades.” Dessa maneira, compreende-se que a atividade humana será sempre em função de um motivo provocado.

Para Vygotsky (1995), a escola desempenha bem o seu papel à medida que parte da prática inicial social, ou seja, do nível de conhecimento em que a aluna ou o aluno esteja e que seja capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, incidindo na zona de desenvolvimento proximal das alunas e dos alunos. E isso possibilita, assim, que as alunas e os alunos se objetivem e expressem o nível real de conhecimento sobre, por exemplo, os princípios e vocabulário da língua inglesa, oferecendo material para o planejamento intencional da professora.

Enquanto, Mello (2009) relata que o papel da professora é o de selecionar os conteúdos da cultura que devem ser apropriados pelas próximas gerações, com a finalidade de dar a oportunidade de formação humanizadora a cada sujeito. Para a autora, à professora cabe ainda buscar formas de otimizar essa apropriação. Desse modo, a educação escolar apresenta-se como promotora das relações sociais e materiais que promovem esse motivo provocado, por intermédio da atividade intencional do ensino, por isso a importância da Psicologia Histórico-

Cultural no ensino da língua inglesa em nível fundamental e básico, a partir de um projeto didático formativo, planejado com as alunas e os alunos de graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), na cidade de Paranaíba.

Para isso, a consciência e o compromisso da mediadora na organização da disponibilidade dos conteúdos essenciais a esse desenvolvimento pautam e diferenciam a prática docente com o enfoque Histórico-Cultural. De acordo com essa abordagem teórica, a escola é o centro especializado para a promoção do desenvolvimento humano, uma vez que, nas relações interpessoais estabelecidas com as alunas e os alunos, reside a responsabilidade de promover seu desenvolvimento intelectual, promover a apropriação dos significados sociais e históricos produzidos por e nessas relações, definindo seu papel como espaço democratizante e transformador da sociedade.

Essa ação inclui a organização dos conteúdos, a fim de tornar acessível às novas gerações a cultura que, quando apropriada de forma complexa pelas pessoas, permite tornarem-se agentes na construção de uma sociedade na qual seus sujeitos históricos se desenvolvam com sentido, instaurando relações humanas plenas de conteúdo. Duarte (2009) argumenta que a formação da pessoa é um processo educativo no qual a educação escolar assume um papel decisivo para mediar o modo de apropriação da cultura, ou seja, o trabalho educativo deve ter um papel direto e intencional na humanização dos sujeitos históricos.

Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica efetiva a Psicologia Histórico-Cultural ao se dedicar ao desenvolvimento pleno da pessoa por meio da prática pedagógica, entendendo que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada sujeito histórico singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2011, p. 13). Consequentemente, o ato educativo carrega sempre a responsabilidade, conforme Martins (2013, p. 12), de promover o processo de humanização visando a “[...] apropriação do saber objetivo historicamente sistematizado, preconizado pela Pedagogia Histórico-Crítica”.

Conforme a pesquisa procurou demonstrar, especialmente em relação à dinâmica entre ensino e aprendizagem da língua inglesa, apenas um sólido ensino às alunas e aos alunos poderá assegurar o domínio da cultura teórico-prática requerida ao trabalho docente da língua estrangeira, bem como o reconhecimento desse trabalho na trama de relações sociais que produzem a vida social. Por conseguinte, o ensino às alunas e aos alunos em questão se estabelecerá como via de formação acadêmica, determinante da aprendizagem de um conjunto de conteúdos da língua, com enfoque em conhecimentos teóricos, práticos, metodológicos e técnicos em relação à língua inglesa.

Por meio da pesquisa, cujos elementos constitutivos do seu projeto foram aqui apresentados, abre-se espaço para análise do desenvolvimento da função social da professora no processo educacional, seu papel de mediadora do “bom ensino”. Grosso modo, há de se reconhecer que os sujeitos desta pesquisa, as alunas e os alunos da graduação, bem como a maioria dos docentes da língua inglesa, pelo aspecto desumanizador das realidades objetivas individuais e profissionais, encontram-se em vulnerabilidade conceitual e teórica e, portanto, metodológica para o ensino de inglês, sobretudo ao defender a atividade comunicativa como principal elemento teórico-metodológico para o ensino de uma segunda língua.

Seguindo o mencionado, a pesquisa foi conduzida sob a convicção de que a apropriação da cultura humana, na perspectiva Histórico-Cultural, se dará com a articulação entre a teoria e a prática dos conhecimentos, os quais constituem as relações sociais mediatizadas pela função das pessoas mais experientes, na busca por transformações baseados nos princípios de Vygotsky (1995) e da Psicologia Histórico-Cultural, no que diz respeito ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores e sua relação com a educação escolar, dentro dos processos de ensino e de aprendizagem.

Diante da necessidade urgente de mudanças na prática pedagógica, a fim de proporcionar qualidade do ensino da língua inglesa nas escolas, trazemos reflexões sobre perspectivas teóricas que sustentam e desenvolvem relações na busca do auto reconhecimento dos sujeitos, mediadores, autores desse processo. Portanto, a pesquisa se pautou na implementação das aulas da língua inglesa, por meio de um projeto didático formativo, a fim de se converter numa peça fundamental para a professora na elaboração de uma prática docente, destacando as implicações desse ensino para o desenvolvimento psíquico das alunas e dos alunos.

No reconhecimento do valor e da necessária concretização da Teoria Histórico-Cultural no processo prático educacional, consideramos relevante analisar as repercussões do movimento histórico dialético, quando vivenciado em uma realidade educacional.

Considerando o sujeito histórico enquanto produto da relação entre a objetivação e a apropriação do gênero humano no percurso do desenvolvimento histórico-social, conforme apresentado por Duarte (2013), a atividade comunicativa assume papel metodológico fundamental, não só por criar uma dinâmica que causa necessidade de aprendizagem das alunas e dos alunos, mas também por considerar a importância da linguagem para a estruturação do pensamento. Dessa forma, a apropriação de uma segunda língua, por meio da atividade comunicativa, pode tornar-se promotora de desenvolvimento de todas as funções psíquicas e, portanto, colaboradora no desenvolvimento da consciência das alunas e dos alunos.

E por isso, organizamos este trabalho em cinco capítulos tendo como base os referenciais teóricos, bem como a pesquisa de campo por meio dos questionários utilizados para o projeto didático formativo.

No primeiro capítulo, a própria experiência da pesquisadora foi analisada desde o início de sua carreira como professora, além de comparar de forma geral o ensino de línguas estrangeiras no Peru e no Brasil explicando-a por meio de sua pesquisa. Além disso, ela ressaltou como é importante estudar a língua inglesa, que hoje é um dos requisitos para se candidatar a um emprego e essencial para nossa vida acadêmica.

No segundo capítulo, foi adotado o método utilizado por Vygotsky em suas pesquisas, ou seja, utilizamos o Materialismo Histórico Dialético. Para este método, todo conhecimento é resultado das relações entre homem e natureza, materializados na prática social, a partir da apropriação cultural historicamente construída. Ainda, nesse capítulo, foi apresentado aspectos de uma Didática para o ensino de Língua Inglesa, a partir de aspectos sobre o planejamento na Pedagogia Histórico Crítica, sua organização como procedimento intencional de ensino para a Psicologia Histórico-Cultural, a teoria da atividade – proposta por Leontiev (1978) - considerando que é a partir da organização do ensino que, conforme Davidov (1988), se propõe a consolidar a aprendizagem, como categoria escolar. Nesse capítulo, se pretendeu explicar que não são todas as atividades capazes de desenvolver especificidades humanas, mas aquelas que têm como motivo práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento teórico, a abstração dos conceitos em suas alunas e seus alunos. Além disso, esse capítulo tratou sobre a mediação entre o ensino e a aprendizagem; a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento e a Zona de Desenvolvimento Próximo; e a relação entre as funções psíquicas superiores do pensamento e a linguagem, considerando que a linguagem é um instrumento mediador de comunicação e desenvolvimento de pensamento.

No terceiro capítulo, com base nos pressupostos apresentados, se abordou sobre o ensino de uma segunda língua poder tornar-se promotor de desenvolvimento de todas as funções psíquicas e, portanto, colaborador no desenvolvimento da consciência das alunas e dos alunos, tendo a atividade comunicativa nos princípios propagados pela Teoria da Atividade como fundamento a prática dialógica. Desse modo, a língua inglesa desempenha um papel importante no processo de ensino e de aprendizagem como língua estrangeira, permitindo que a aluna e o aluno se torne um usuário-alvo da língua que estuda e porque esse processo é geralmente dado dentro da aula, lugar em que diferentes atividades intencionalmente planejadas são realizadas e onde ocorrem espaços de interação comunicativa em que ocorrem trocas de informações onde

os protagonistas (professor ou professora /aluna ou aluno) interagem em diferentes contextos e situações.

No quarto capítulo, se considerou a implementação das aulas de inglês, por meio de um projeto didático formativo, que poderá tornar-se uma ferramenta fundamental para a professora na elaboração de uma prática docente que contemple uma intencionalidade, destacando o reflexo desse ensino para o desenvolvimento psíquico das alunas e dos alunos. Preparar as aulas para o ensino de uma segunda língua, de forma intencionada e organizada para a promoção de novas aprendizagens e do desenvolvimento humano é, de fato, o caminho para a significação da escola e, portanto, é um novo desafio acadêmico para as alunas e os alunos e um novo compromisso profissional para as professoras e os professores, assim como para o desenvolvimento do papel social da escola em se comprometer com a formação de produtos humanos, por meio da valorização do trabalho humano.

Fundamentamos nossas análises, considerando, também, no quinto capítulo, os dados coletados mediante os questionários (pré-teste e pós-teste) aplicados às alunas e aos alunos no início e no final da realização do projeto didático formativo, cujas perguntas foram relacionadas às aulas de inglês e sobre as atividades realizadas nela, que permitirá a promoção da aprendizagem da língua inglesa nas alunas e nos alunos pesquisados.

Em considerações finais, procurei retomar a trajetória da pesquisa, seus objetivos e analisar em que medida a experiência junto às alunas e aos alunos de graduação do 3º ano de Pedagogia, ao trabalharem as aulas de inglês por meio de um projeto didático formativo, o estudo da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, por meio da organização da atividade de ensino, pode tornar-se um importante instrumento de transformação do trabalho educativo no ensino da língua inglesa.

CAPÍTULO 1

O “LUGAR DE ONDE FALO”

O contexto escolar tem se tornado, nos últimos anos, objeto de pesquisa constante por parte de professores, professoras e pesquisadores na busca de um ensino de qualidade, que satisfaça as necessidades e os interesses dos aprendizes. Procura-se entender, cada vez melhor, esse grande universo e criar formas para desenvolver cidadãos críticos e responsáveis. Entender o universo das alunas e dos alunos significa conhecer não só as alunas e os alunos como pessoas, mas também o conhecimento e as experiências que eles trazem consigo, inclusive suas inseguranças, frustrações, expectativas e crenças.

O estudo da disciplina da língua inglesa em Peru me abriu as portas para muitas oportunidades e me tornou uma professora *todo-o-terreno*¹ tanto acadêmica quanto profissionalmente, porque me permitiu ensinar alunas e alunos estrangeiros, fazer cursos internacionais e interagir com os nativos com quem aprendi muito que me ajudou a fortalecer cada uma das habilidades desse idioma, o que no início não foi fácil porque exigia muita prática. Em suma, acho que aprender uma segunda língua oferece muitas vantagens na vida social e cultural, na situação econômica e no desenvolvimento do cérebro. Assim, saber uma segunda língua permite que as pessoas se comuniquem, e porque essa comunicação é importante na economia global.

Na pesquisa desenvolvida, iniciei o processo de compreensão dos processos de tomada de consciência que constitui o pensamento de uma pesquisadora. Foi quando, também, pude refletir sobre a complexidade do desenvolvimento do homem e suas relações sociais, a fim de constituir uma sociedade mais humanizada, assim como, sobre a função da escola e da professora nesse processo de humanização das novas gerações e, paralelamente, de seu próprio processo de humanização.

Durante os dez anos de trabalho (2007-2017) realizado como professora de inglês em escolas públicas, privadas e universidades, pude observar que a maioria das alunas e dos alunos tem um grande interesse pela língua inglesa no primeiro momento, quando ela se constitui uma novidade. Aos poucos, lamentavelmente, muitos vão perdendo a motivação inicial de aprender a usar a língua de forma eficaz e desenvolver as quatro habilidades: ler, escrever, falar e entender a produção oral. Além disso, passam a investir pouco tempo e esforço em suas tarefas escolares.

No entanto, outros estudantes se mantêm motivados e se envolvem com jogos, músicas, dramatizações, filmes e situações em que possam usar a língua estrangeira. Principalmente

¹ **Todo-o-terreno** significa aquella persona que tiene capacidad para adaptarse bien a todo tipo de situación, lugar o trabajo y realizar múltiples funciones.

aqueles estudantes que desenvolvem uma atitude positiva com relação à língua se sentem mais estimulados a estudá-la como forma de investimento no futuro e aspiram à universidade para se tornarem profissionais competentes e qualificados.

Após observar, na prática da sala de aula, o impacto causado por esses comportamentos tão distintos, verifiquei ser primordial que as professoras e os professores compreendam o interesse das alunas e dos alunos em aprender uma língua estrangeira, bem como a motivação, e as expectativas e o quanto elas variam de um aluno para outro sendo que parecem ser os fatores que mais afetam a prática da professora e do professor.

Infelizmente, no Peru, as aulas de inglês são obrigatórias ao longo da vida escolar, universitária e de pós-graduação (mestrado e doutorado), pois hoje se tornou uma necessidade básica para todas as pessoas. E para passar em cada disciplina, o domínio da língua inglesa é requisito fundamental. Talvez pela obrigatoriedade desta língua desde a educação inicial, as alunas e os alunos desde cedo cheguem a um ponto de medo ou rejeição dela ou de estudar para estudar sem saber que aprendê-la é muito importante e que poderão utilizá-la como um meio de comunicação com os estrangeiros e que os ajudará a desenvolver-se no futuro seja por meio da realização de pesquisas ou traduções nesta língua.

Assim, considerando favoráveis todas as condições de certezas, dúvidas e contradições presentes nesse percurso pessoal e profissional, me aproximei do referencial teórico Histórico-Cultural e de sua relação entre o trabalho – prática docente executada por mim, e, simultaneamente com a minha busca pela formação acadêmica -, ou seja, do clareamento quanto a relação entre o meu desenvolvimento humano e a minha prática social.

Durante essa prática docente, me vi permeada pela realidade das políticas educacionais que ora estimulam os profissionais da educação a promoverem suas alunas e seus alunos de forma automática, sem nenhum parâmetro de aprendizagem, ora estimulam a promoção de diferentes tipos de avaliações internacionais que são externas à realidade das escolas, promovendo uma lista de qualificações duvidosos, quanto à qualidade do ensino promovido. Fatos como esses, dentre outros, possibilitou-me perceber contradições entre as ações e as intenções que perpassam por esses contextos e quão vulnerável se constitui a função da professora e do professor neste cenário.

Ao contrário do Peru, no Brasil a língua inglesa nas escolas não é considerada uma disciplina necessária e obrigatória para ser usada posteriormente e para toda a vida. Essa linguagem é retomada quando eles iniciam o mestrado ou doutorado e lembrá-la é um pouco difícil para eles. Mas não são aulas de inglês, mas são avaliadas diretamente por meio de um teste de proficiência. E é aí que se torna pouco ou muito difícil para eles aprová-lo.

No caso da pesquisa desenvolvida, as alunas e os alunos de Pedagogia da UEMS tiveram diferentes aulas de inglês, iniciando o ensino em nível básico e de forma profunda. E a partir disso eles começaram a se lembrar do que aprenderam há muitos anos em suas escolas. Como professora de inglês, pude perceber que em cada aluna e aluno havia a vontade de aprender com muita responsabilidade e ímpeto. Cada ensino e reforço das aulas ministradas nessa língua foi um aprendizado novo, tanto para as alunas e os alunos, quanto para mim, como mediadora.

Cada uma de suas participações me permitiu chegar cada vez mais perto dos objetivos propostos na pesquisa, cada dúvida ou questionamento que me colocaram foi uma grande satisfação para mim, pois me permitiu empenhar-me cada vez mais para realizar um melhor ensino; a cada sorriso desenhado em seus rostos me fizeram perceber que aos poucos fui me aproximando de aprendê-los, cada palavra bem pronunciada ou diálogos bem dramatizados e / ou apresentações perfeitamente orais foi um ponto positivo para a pesquisa.

A mediação na pesquisa tomou a forma de materiais visuais, discurso em sala de aula, oportunidades de interação, instrução e todas as formas possíveis de mediação social. Nesse sentido, a aplicação dessa ideia ao contexto da sala de aula, implicava a visão de que a mediação inclui os meios para o ensino e aprendizagem da língua inglesa; seja oral ou escrito, ambos sendo importantes para a construção do conhecimento e do desenvolvimento cognitivo. A mediação teve um significado especial em uma metodologia que entendia a escrita e a aprendizagem na língua inglesa como um processo de interação entre a mediadora, as alunas e os alunos e o material educativo, estratégias (cognitivas, metacognitivas e socioafetivas), as quatro habilidades de língua inglesa e assume o produto final como reflexo do esforço comum resultante da interação entre todos os participantes (a mediadora, as alunas e os alunos).

Minhas opções epistemológicas, teóricas e conceituais marcaram um momento de grandes inquietações pessoais e acadêmicas, as quais me levaram a mudanças significativas, ou, como a teoria Histórico-Cultural trata, percebo “saltos qualitativos” no meu desenvolvimento enquanto docente, e, a partir daí, também pesquisadora.

Essas vivências, em processo contínuo de relações sociais, presentes no entrelaçamento dessa experiência, foi compondo minha identidade como personalidade profissional, pessoal e de pesquisadora.

Com tudo isso, posso dizer que as alunas e os alunos brasileiros que estive encarregado durante todo o período que duraram minhas aulas mostraram grande eficiência e vontade de aprender porque, ao contrário do Peru, esse idioma não foi imposto a eles, mas eles o aprenderam livremente e como uma boa oferta para desenvolver suas habilidades na língua inglesa.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTOS PARA UM PROJETO FORMATIVO DE ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste capítulo, como mencionado, buscamos percorrer fundamentos do método utilizado por Vygotsky em suas pesquisas, ou seja, com o Materialismo Histórico Dialético. Para este método, todo conhecimento é resultado das relações entre homem e natureza, materializados na prática social, a partir da apropriação cultural historicamente construída. O foco desse método está na verificação da realidade, ou seja, na essência dos fenômenos que compõe a realidade objetiva.

Ao buscar explicitar as contradições da realidade, tal método é necessário à compreensão e transformação intencionada para a educação e o ensino da língua inglesa aqui projetados, pressupõe a explicitação dos fenômenos da realidade na perspectiva da totalidade, ou seja, na busca da relação entre os aspectos particulares e universais que determinam a constituição da singularidade que representa o objeto da pesquisa em questão.

Na pesquisa, cujos resultados aqui apresentamos, buscamos captar o movimento entre as concepções da professora acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, assim como do papel do desenvolvimento acadêmico das alunas e dos alunos, com base nos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e do método Histórico-Dialético, os quais passo a apresentar.

2.1 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Teoria Histórico-Cultural é a denominação dada à abordagem psicológica fundada por Vygotsky, que procurou compreender todo o complexo processo de desenvolvimento do psiquismo humano, baseada nos pressupostos da dialética materialista (DUARTE, 2002). Essa teoria, em sua gênese, pressupõe que é por meio das interações sociais que o sujeito histórico desenvolve suas capacidades intelectuais.

Os estudos de Vygotsky foram influenciados pelo materialismo histórico e dialético de Marx e Engels. Em um dos apontamentos contidos na obra de Engels, podemos perceber a concepção social e histórica de homem que constrói seu pensamento por meio do processo de trabalho (transformação da natureza).

Para Vygotsky (2007, p. 100) “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.”

Conforme Vygotsky (1998), o homem é um ser sócio histórico-cultural e por esse motivo necessita das relações com o outro para que possa aprender e, no que diz respeito à aprendizagem de línguas estrangeiras, essas relações desempenham papel fundamental nesse processo. A importância de atividades que sejam interessantes e que vão ao encontro das necessidades da aluna e do aluno é fator chave para que eles possam se familiarizar com a nova língua e, quanto mais significantes as trocas sociais, mais efetivo será o processo de aprendizagem.

Para esse teórico, no processo de desenvolvimento, o adulto e outros parceiros mais experientes tornam-se mediadores e criadores de mediações entre a criança e o conjunto da cultura histórica socialmente acumulada a ser apropriada pelas novas gerações em seu processo de humanização.

Como vamos percebendo, a Teoria Histórico-Cultural vê o ser humano e sua humanidade como produto da história e da cultura criada pelas habilidades, capacidades e aptidões deles próprios seres humanos que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana (MELLO, 2007, p. 86).

Esse processo de humanização que se dá socialmente acontece por meio de um processo denominado por Vygotsky como internalização, ou seja, uma modificação interna de uma ação externa. Nesse processo de internalização, a criança apropria-se dos significados sociais, dando-lhes sentido, “[...] desde os primeiros instantes da sua existência, diferentes mecanismos culturais entram em ação e conferem às ações do bebê humano um caráter cada vez menos automático ou instintivo e cada vez mais imitativo deliberativo.” (PINO, 2005, p. 45).

A internalização das atividades socialmente consolidadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana e a constante presença e mediação da geração adulta possibilita que os processos psicológicos desenvolvam-se na criança, ou seja, nos primeiros dias de vida as crianças dão ao mundo respostas espontâneas; os adultos e parceiros mais experientes criam mediações entre o mundo objetivo e a criança pequena, iniciando o processo de construção dos processos psicológicos mais complexos.

Conforme Vygotsky (2000), as funções psíquicas humanas como a linguagem, o pensamento, a memória, a linguagem escrita, antes de se tornarem internas ao sujeito histórico, acontecem sob forma de atividade intersíquica (entre as pessoas) antes de assumirem a forma de atividade intrapsíquica (dentro da pessoa).

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 2007, p. 103). Assim, ela defende que o papel da

educação escolar é o de criar aptidões que são inicialmente externas aos sujeitos históricos. Portanto, a educação tem um papel central no processo de formação do homem, as quais são resultantes do processo histórico de transmissão da cultura humana.

A escola é a única instituição responsável pela transmissão dos conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente pela humanidade. É na escola que as possibilidades de interação e desenvolvimento se fortalecem.

Entretanto, para Duarte (2013, p. 13), “[...] a ação educativa se dirige sempre a um ser humano singular (o educando), é dirigida por outro ser humano singular (o educador) e se realiza sempre em condições (materiais e não materiais) singulares”.

Do mesmo modo, Mello (2009) relata que o papel da professora o do professor é o de selecionar os conteúdos da cultura que devem ser apropriados pelas próximas gerações com a finalidade de dar a oportunidade de formação humanizadora a cada sujeito. Para a autora, a professora e ao professor cabe ainda buscar formas de otimizar essa apropriação.

O professor é, assim, um intelectual que intencionalmente apresenta às novas gerações a cultura social produzida e historicamente acumulada. Sob a forma de experiências, vivências e situações, o professor intencionalmente produz o processo de humanização, ou seja, o processo de constituição do humano nas novas gerações. Como lembra Vygotsky, a lei fundamental do desenvolvimento psíquico – do desenvolvimento cultural – ensina que antes de ser interna, individual, pessoal, uma função é vivida externamente, socialmente e coletivamente. (MELLO, 2009, p. 367-368).

Desta forma, a intervenção pedagógica da professora tem um papel decisivo no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos históricos que passam pela escola. E vale enfatizar, então, que a educação tem o papel essencial de garantir o acesso à cultura para a formação dos processos psíquicos, o que determina a base dos espaços físicos para a educação das alunas e dos alunos.

2.1.1 Funções Psicológicas Superiores

A Psicologia Histórico-Cultural instrumentalizada por Vygotsky defende que, o sujeito histórico dialeticamente aprende à medida que desenvolve suas funções psíquicas superiores e, conseqüentemente, desenvolve suas funções psíquicas superiores, à medida que aprende. Isto implica que, suas funções psíquicas superiores se desenvolvem quando subordinadas ao que o autor chamou de um bom ensino, organizado a partir dos conteúdos provenientes de elementos culturais e históricos na sua forma mais completa e variada.

O objeto de estudo de Vygotsky foi a gênese e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Tais funções, segundo Vygotsky (1995), são processos intencionais e

envolvem consciência, vontade, ações voluntárias e intencionais, linguagem e o pensamento lógico. Conforme explica Vygotsky (1991b), “[...] podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.” (VYGOTSKY, 2003a, p. 63).

Segundo Vygotsky (2003a), ambos, signo e instrumento possuem uma função mediadora da atividade humana. Porém o instrumento está orientado externamente “[...] serve como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade [...] constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza” (VYGOTSKY, 2003a, p. 72). Já o conceito de signo diz respeito aos instrumentos da atividade psicológica. “O signo [...] constitui um meio de atividade interna dirigida para o controle do próprio sujeito histórico [...]” (VYGOTSKY, 2003a, p. 73).

Portanto, as funções psicológicas superiores são as ações conscientes como atenção voluntária, memória deliberada, pensamento abstrato, comportamento intencional, entre outros. “Os processos psicológicos superiores se originam na vida social, quer dizer, na participação do sujeito em atividades compartilhadas com os outros.” (BAQUERO, 1998, p. 26).

A visão de Vygotsky sobre as funções psicológicas superiores é baseada nos seguintes pressupostos: a) que elas se originam e se desenvolvem na cultura; b) o ser humano se humaniza por meio das relações sociais que estabelece com seus semelhantes dentro de um contexto sócio-cultural; c) a relação do ser humano com seu entorno é mediada pelas ferramentas (ou instrumentos) de trabalho e pelos signos, sendo a linguagem o principal sistema simbólico.

O caráter social das funções psicológicas superiores, de acordo com Beserra, Carvalho, Melo e Gonçalves (s/d), demonstra que inicialmente estas funções se apresentam na inter-relação entre os sujeitos históricos, para somente depois influenciar a personalidade, tornando-se uma característica interna dele.

Porém, a constituição dos processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores está intimamente ligada ao conceito de ZDP, onde Vygotsky (2009) define como

[...] a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de um problema baixo a guia de um adulto ou em colaboração de um companheiro mais capaz (p. 133).

Dessa forma, ao gerar as Zonas de Desenvolvimento Proximais, a criança aprende algo novo, internaliza o novo conceito e então ela se desenvolve, é um processo dinâmico e em constante construção. Além disso, Vygotsky (1998a) considera que o modo de pensar e atuar do sujeito desenvolve-se a partir das interações sociais e culturais que ele estabelece com o

meio circundante.

Pino (2005, p. 53) esclarece que as funções superiores são constituídas por meio da experiência social, da prática social e se caracterizam como portas abertas ao desenvolvimento da criança. Assim, as funções psíquicas superiores são propriedades do psiquismo humano que possibilitam ao homem seu agir consciente e voluntário no mundo (VYGOTSKY, 1995).

Ao abordar a discussão de atividade e consciência, Davidov (1982) destaca que:

[...] tomar consciência das operações mentais supõe reconstitui-las na imaginação com o fim de lograr sua expressão discursiva, o que necessariamente está relacionado com a generalização dos processos psíquicos. E este reflexo de conversão da consciência em sua própria atividade engendra esse tipo especial de generalização que está presente no conceito científico e nas formas superiores do pensamento humano. (p. 221-222).

Assim, Leontiev (1983) afirma que “é o objeto da atividade o que lhe confere determinada direção. [...] O importante é que além do objeto da atividade sempre está a necessidade [...]” (p. 83). A necessidade, como característica psíquica estabelecida na relação entre o homem e o mundo, vincula-se diretamente ao objeto da atividade, o que a determina como ação consciente.

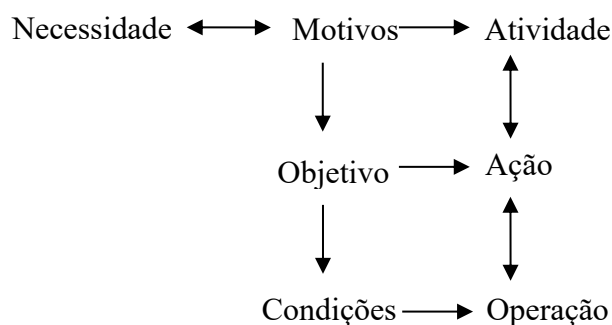
O motivo está diretamente relacionado à satisfação de uma necessidade e é esta que “gera nos sujeitos um plano de ação que lhe permita concretizá-la” (MOURA, 1998, p. 3). Assim, as ações são consideradas como sendo um momento “criativo” muito importante na atividade, pois se desprendem do objetivo, geral ou específico, que é dado pelo objeto da atividade e pelo motivo.

Relacionando os componentes da atividade, as ações não são realizadas eventualmente, não se estabelecem separadas umas das outras, mas se vinculam umas às outras, como grupos de ações que apontam ao cumprimento de um objetivo, meta a ser efetivada na atividade. Portanto, o objetivo não estabelecido pelo sujeito de forma arbitrária, mas os objetivos são estabelecidos pelas circunstâncias e condições determinadas na atividade.

Assim como os motivos se ligam à atividade, e as ações aos objetivos, as operações vinculam-se às condições da atividade. Diante de determinada atividade, o objetivo se mantém o mesmo, definido. No entanto, as condições de cumprimento das ações podem mudar e, então, o que modifica são os aspectos operacionais das ações na atividade.

Cedro (2008) elabora um esquema para compreender a estrutura da atividade humana, conforme proposta por Leontiev, sintetizando todos os elementos envolvidos nela:

Figura 1 – A estrutura da atividade humana



Fonte: Cedro (2008, p. 27).

Com relação às noções de ação e operação, importa compreender o lugar que cada uma ocupa na estrutura da atividade. Nesse sentido, segundo Sforzi (2004):

Cabe reforçar que uma operação não é simplesmente um ato mecânico que é aprendido como tal. Para que a operação possa ser trazida à consciência, quando diante de uma situação-problema, é fundamental que ela tenha se formado inicialmente como ação, processo em que cada movimento é consciente para o sujeito, e somente depois transformado em prática automatizada. Caso a operação não tenha percorrido esse processo, não sendo consciente, permanece estanca, vinculada apenas à situação na qual foi aprendida. Não é efetivamente de domínio do sujeito, pois não pode ser acionada conscientemente diante de outra situação (p. 102).

Aproximando essas ideias ao contexto educativo acredita-se que essas só têm sentido como disciplinas ao conformem-se como uma atividade. Isso implica estabelecer que a organização do ensino deve possibilitar que o sujeito, futuro professor, seja colocado em atividade. Esse movimento gera a apresentação de situações desencadeadas por necessidades e motivos e, portanto, geradoras de ações e operações vinculadas ao objetivo, ao motivo da atividade, que deem conta de tais necessidades.

Sobre a necessidade da organização do ensino pela professora, destaca-se o papel atribuído à Atividade Orientadora de Ensino, proposta por Moura (2016), como um modo de organização do ensino a partir da estrutura da Atividade, desenvolvida por Leontiev.

Considerando os pressupostos da Atividade Orientadora de Ensino, algumas de suas características fundamentais podem ser destacadas, tais como: a sua intencionalidade na direção da ação educativa; a atividade como coletividade educativa, envolvendo parceiras, divisão de trabalho e busca comum de resultados; a situação desencadeadora de aprendizagem como concretização da própria atividade educativa, que tem por finalidade aproximar os sujeitos de um determinado conteúdo (MOURA, 2002).

Sendo assim, importa ressaltar que os fundamentos teórico-metodológicos da Atividade Orientadora de Ensino, cujos pressupostos estão sustentados no Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade “são indicadores de um modo de organização do ensino para que a escola cumpra sua função principal, que é possibilitar a apropriação dos conhecimentos teóricos pelos estudantes.” (MOURA, 2016, p. 109).

Para Vygotsky, a fala, importante instrumento psicológico é, ao mesmo tempo, elemento social e cultural, mediando a internalização dos processos sociais. Dessa forma, as complexas relações entre consciência, pensamento, linguagem, fala, palavra, signo, significado, sentido, unem-se nas relações sociais.

Segundo Ribeiro (2005, p. 85),

Para Vygotsky, a relação entre pensamento e linguagem é estreita. A linguagem (verbal, gestual e escrita) é nosso instrumento de relação com os outros e, por isso, é importantíssima na nossa constituição como sujeitos. Além disso, é por meio da linguagem que aprendemos a pensar.

Vygotsky (2003b) afirma que o pensamento e a linguagem humana são a chave primordial para o entendimento da natureza da consciência humana. Com efeito, Vygotsky considera a fala, portanto, a linguagem, um importante instrumento psicológico que oferece a base para o desenvolvimento do conhecimento consciente, pois acredita que o conhecimento consciente do significado das palavras permite a base para novas formas de pensamento.

A linguagem humana é altamente complexa e, devido à gama de implicações envolvidas no processo de sua aquisição, tem sido alvo de muitos estudos. Nas palavras de Demo (1994),

Linguagem denota a base de comunicação, na condição vital de saber expressar-se, um dos fundamentos mais notáveis da cidadania. A par disso, sinaliza o horizonte cultural, que ancora o significado das coisas, inclusive da vida, outro fundamento crucial da cidadania, que é a identidade sócio-cultural. A linguagem realiza o encontro entre o mundo moderno da comunicação, pervadido de tecnologia, e o mundo da vida, pervadido de cultura. A cidadania moderna nutre-se dos dois, porque precisa dos dois para forjar o sujeito histórico tão crítico quanto culturalmente plantado. A solidez desta autonomia construtiva advém do chão inteiro sobre que a pessoa pisa, para daí vislumbrar o futuro como conquista e construção, não como imposição artificial. Linguagem é profundamente saber comunicar e comunicar-se. (p. 22).

Vygotsky e colaboradores, que consideram a linguagem como tendo um papel crucial na formação do pensamento do sujeito histórico. O autor enfatiza que “a função primordial da linguagem, tanto nas crianças como nos adultos, é a comunicação, o contato social” (VYGOTSKY, 2002, p. 17). O ser humano é entendido como um ser social, formado dentro de um ambiente culturalmente definido, sendo por meio da interação do sujeito com o outro e com o meio que ele se constitui como tal, e redefine seu entorno. A linguagem, nesse âmbito, é ferramenta cultural determinante.

Para Vygotsky (*apud* COLE, 1989, p. 62), a linguagem é um signo mediador, pois carrega em si os conceitos generalizados, elaborados pela cultura humana. Dessa forma, é no significado da palavra que se unem pensamento e fala, o que justifica, numa análise funcional, o desenvolvimento humano ser sempre social. O surgimento da linguagem permite ao homem lidar com os objetos do mundo exterior, quando, mesmo estes estando ausentes, generalizem as características dos objetos e da realidade e, por fim, permita a comunicação entre os homens.

Conforme os pensamentos de Lyons (1981), aquilo que comumente é denominado de aquisição da linguagem, manifesta-se em todas as circunstâncias normais, no conhecimento e no uso de determinadas línguas. É isso que se quer dizer quando se afirmar que não se pode possuir (ou usar) a linguagem sem possuir (ou usar) alguma língua determinada. O termo “aquisição de linguagem” poder ser interpretado tanto como “aquisição de linguagem” quanto como “aquisição de uma língua”.

Assim, sendo a linguagem um elemento simbólico, ela permite à criança a incorporação da base sócio-cultural, mediante sua inserção num determinado contexto social e cultural, da sua interação com membros do grupo e da sua participação em práticas sociais historicamente construídas.

Por todo exposto, portanto, à luz dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e considerando as especificidades da sociedade e educação dos países capitalistas em que as relações são desiguais, foi cunhada por Dermeval Saviani a Pedagogia Histórico-Crítica, à luz da qual buscamos um Didática para nosso projeto formativo da língua inglesa.

2.2 UMA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica, teoria pedagógica elaborada a partir dos estudos realizados por Saviani traz a concepção do desenvolvimento humano plasmada no materialismo histórico dialético para a área da educação.

Tal concepção, para Saviani (2011, p. 76), refere-se “[...] a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana”, e nos possibilita compreender a educação escolar como fruto de um desenvolvimento histórico.

Para o autor,

O que se chama desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo por meio do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo. No princípio, o homem agia sobre a natureza coletivamente e a educação coincidia

com o próprio ato de agir e existir, com o trabalho, portanto. O ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar. (SAVIANI, 2011, p. 81).

O processo histórico de evolução da produção da vida material fez com que tal processo de produção se desunisse dos processos educativos.

Segundo Saviani (2011), faz-se necessário retomar um discurso crítico, onde se leve em consideração às relações entre educação e condicionamentos sociais, de maneira em que não se possa separar a prática social de prática educativa. O objetivo da prática educativa é que a aluna ou o aluno compreenda o saber historicamente produzido e que o homem não nasce sabendo, ele se torna homem conforme se apropria do que foi produzido pelas gerações que o antecederam.

A Pedagogia Histórico-Crítica postula que o ato educativo é marcado pela intencionalidade da professora, na medida em que ele é o responsável pela organização do ensino em sala de aula tendo como objetivo garantir a apropriação do conhecimento sistematizado pela aluna ou pelo aluno.

Além disso, a Pedagogia Histórico-Crítica defende que a professora, enquanto mediadora do conhecimento científico, deve utilizar as atividades cotidianas, sempre que possível, como a linguagem, os costumes e os utensílios próprios da cultura, como prática social inicial, isto é, utilizar o cotidiano das alunas e dos alunos para dar início ao processo de ensino, mediando este com atividades como a ciências, a filosofia, a política, a ética, a moral e a arte, próprias da vida não-cotidiana, ou seja, parte da prática social inicial a título de conhecer a zona de desenvolvimento real.

Dessa forma, a educação tem como função, de um lado, identificar os elementos culturais essenciais que os sujeitos necessitam apropriar-se para que se “[...] tornem mais humanos”, e, junto a esse processo, os educadores precisam encontrar as formas mais adequadas para que esse objetivo seja atingido (SAVIANI, 2011).

Partindo dessa visão o trabalho desenvolvido com o objetivo de produzir bens materiais ou instrumentos objetivos de trabalho para garantir a sobrevivência humana em busca de satisfazer suas necessidades, é denominado por Saviani de “trabalho material”. Já, o trabalho não material, refere-se à representação mental dos objetivos a serem alcançados, ou seja, a produção de ideias, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades e outros aspectos considerados importantes para a manutenção da vida social. E nesta segunda forma de trabalho encontra-se a educação, em que há a transmissão dos conhecimentos e da cultura aos mais novos (SAVIANI, 2011, p. 12).

Saviani (2011, p. 14) esclarece que “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.” Do mesmo ponto, o método de ensino aponta estimular a atividade e a iniciativa da professora; favorecer o diálogo das alunas ou dos alunos entre si e com a professora, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta os interesses das alunas e dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. Esse método deve fazer a vinculação entre educação e sociedade, onde professoras, professores, alunas e alunos são tomados como agentes sociais (SAVIANI, 2007).

De acordo com Saviani (2007), os cinco passos para o desenvolvimento do seu método são: a prática social, como ponto de partida; a problematização; a instrumentalização; a catarse; e a prática social, como ponto de chegada.

No primeiro passo, a Prática Social como ponto de partida, a professora ou o professor deve apresentar os conteúdos a serem trabalhados, explicitando seus respectivos objetivos, dialogando com as alunas e os alunos sobre os conteúdos, buscando verificar qual o domínio que já possuem e que uso fazem deles na prática social cotidiana. No segundo passo, a Problematização, é o momento onde são identificadas as perguntas que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e os conhecimentos que são necessários para solução da problemática tratada. No terceiro passo, a Instrumentalização, é o momento em que as alunas e os alunos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos, ou seja, do conhecimento socialmente produzido e organizado. No quarto passo, na Catarse, o educando é capaz de situar e entender as questões sociais postas no início e trabalhadas nas demais fases, (re) situando o conteúdo em uma nova totalidade social e dando à aprendizagem um novo sentido (GASPARIN, 2009, p. 132). No último passo, o ponto de chegada é a própria Prática Social, onde o trabalho se realiza por meio de uma nova atitude prática da aluna e do aluno - o qual mostra suas intenções de pôr em prática o novo conhecimento - e, também, por meio de propostas de ações que podem ser desenvolvidas individualmente ou pelo grupo, com compromisso social.

Em suma, a pedagogia histórico-crítica, ao asseverar a escola como *locus* do saber historicamente sistematizado e espaço privilegiado para a socialização desse saber a coloca na condição de uma instituição social que deva prezar pela transmissão de conhecimentos que incidam sobre o desenvolvimento dos sujeitos históricos e sobre as contradições sociais por eles

enfrentadas, posicionando-se a favor de determinadas possibilidades – em especial da plena formação humana – e contra outras, a exemplo da conversão dos saberes clássicos em propriedade privada da classe dominante (SAVIANI, 2011)

2.3 MÉTODO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Entendendo o Materialismo Histórico como adequado para compreender a realidade educacional, já que a lógica formal, por ser dualista, não dá conta, uma vez que ela separa sujeito e objeto, essa análise trata de como o sujeito é e não de como deveria ser.

Marx, baseado em Hegel, propõe o método materialista histórico dialético como um método de interpretação da realidade, sendo esse movimento uma *práxis* (prática articulada à teoria) a partir da realidade concreta. Trata-se do postulado pela Psicologia Histórico-Cultural do psiquismo como imagem subjetiva da realidade objetiva, a quem compete orientar os sujeitos históricos na realidade concreta.

Nessa direção, Lukács (1970) propõe que, para uma autêntica e verdadeira aproximação e compreensão da realidade, devem ser explicitados as relações existentes entre as dimensões singular, particular e universal dos fenômenos. A relação entre o singular-particular-universal, própria do método do materialismo histórico dialético é comentada por Oliveira (2005) ao afirmar que a relação pessoa-genericidade refere-se à relação do homem com o gênero humano, fato que, necessariamente, inclui a singularidade de cada pessoa com as objetivações humanas concretizadas ao longo da humanidade.

Para Lukács (1970), a dialética entre singular-particular-universal é uma propriedade objetiva dos fenômenos. Dessa forma, a relação entre o singular e o universal é posta na identificação da realidade objetiva no contexto com os pesquisados quando se analisa o processo de transformação dos sujeitos históricos, tendo em vista as relações com o gênero humano. Tal processo se estabelece considerando-se as relações universais dadas pela essência das ações pedagógicas que possibilitam a constituição da genericidade na individualidade humana.

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade por meio da história. Este instrumento de reflexão teórico-prática pode estar colocado para que a realidade educacional aparente seja, pelos educadores, superada, buscando-se então a realidade educacional concreta, pensada, compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos.

Compreendendo a essência do materialismo histórico dialético no enfoque Histórico-Cultural, buscamos nesta pesquisa contemplar o trabalho educativo e os papéis da escola na constituição social, em conformidade com Saviani (2011, p.20), que apresenta

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada pessoa singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, por meio de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

Então, compreender o fenômeno educacional consiste em descobrir as mais simples manifestações, para elaborar abstrações (reflexões, teorias, elaboração do pensamento) e poder compreender plenamente o fenômeno examinado, por exemplo, para um determinado processo educativo ser compreendido a partir das reflexões empreendidas sobre as relações cotidianas entre professoras, professores, alunas e alunos em sala de aula.

Quanto mais abstrações (teoria) puderem ser pensadas sobre estas categorias empíricas (relações entre professoras, professores, alunas e alunos), mais próximo se chegará da compreensão plena dos processos educacional em questão. É preciso esclarecer, porém, que o ponto de vista a partir do qual a dialética marxista é aqui tratada é a educação e o ponto a partir do qual a educação é tratada, aqui, é o pensamento marxista.

A atuação profissional na educação coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível. No entanto, não se pode fazer isto sem um método, um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender a educação. Portanto, são de e para educadores as análises das ideias marxistas como paradigmas de interpretação da realidade apresentadas na pesquisa.

Enfim, consideramos a responsabilidade da educadora em um processo educativo que não pode deixar de considerar a sua dimensão política e social, e o Materialismo Histórico Dialético para alimentar a prática pedagógica. Partindo de alguns dos pressupostos básicos do Materialismo Histórico Dialético, assim como da tarefa histórica de superação da sociedade de classes, podemos afirmar que a educação tem uma função social, na qual cada educador poderá transformar a realidade dos educandos, construindo coletivamente uma nova cultura e novas relações. Contudo, é necessária a proposição de caminhos, no âmbito didático, metodológico, de questões pertinentes a escola e ao conhecimento científico epistemológico e a relação entre teoria e prática na escola.

CAPÍTULO 3

ENSINANDO UMA SEGUNDA LÍNGUA

Neste capítulo, apresento os métodos e abordagens no ensino da língua inglesa que foram levados em conta nesta pesquisa, já que todos eles visam melhorar o ensino de inglês no nível fundamental e básico dos alunos de 3º ano de Pedagogia da UEMS/Paranaíba, por meio das sessões de aprendizagem apresentadas no projeto didático formativo.

Atualmente, vivemos em uma sociedade em que o idioma inglês é, de fato, a linguagem "universal", de modo que a necessidade de o aprender tornou-se o objetivo fundamental de todo falante. Essa necessidade significa que, a partir dos primeiros anos de aprendizagem, as alunas e os alunos recebem meios e recursos para adquirir e desenvolver uma competência comunicativa que lhes permita expressar-se nessa língua, comunicar-se com seus pares e entender as informações em diferentes situações.

De tal modo, que o inglês é uma das línguas mais difundidas internacionalmente e, como tal, torna-se uma ferramenta útil na formação integral das alunas e dos alunos; permite o acesso à informação para atender às demandas acadêmicas atuais, para funcionar eficientemente em diferentes situações da vida ao entrar em contato com pessoas que falam inglês de outros ambientes sociais e culturais, bem como para trabalhar em diferentes contextos. Também são criadas as condições e oportunidades para aprimorar metodologias inovadoras que fortaleçam sua autonomia no aprendizado de outras línguas.

O ensino de língua inglesa vem se difundindo cada vez mais à proporção que aumenta a necessidade de se aprender uma língua diferente do nosso idioma nativo. Segundo Nunan (2001, p. 9), o número de falantes de inglês como língua estrangeira ou como segunda língua chega a superar o número de falantes nativos.

De acordo com Paiva (2005, p. 10), o inglês, [...] é uma epidemia que contamina 750 milhões de pessoas no planeta. Essa língua sem fronteiras está na metade dos 10.000 jornais do mundo, em mais de 80% dos trabalhos científicos e no jargão de inúmeras profissões, como a informática, a economia e a publicidade.

Além de ser tratada como requisito básico em muitas profissões atualmente, seja em empresas nacionais ou internacionais, a língua inglesa é, não raramente, considerada uma língua universal, como a língua que facilita a comunicação e negociações pelo mundo todo.

Segundo Widdowson (1991, p. 11), há dois pontos de vista predominantes sobre esse assunto. Um defende que a alcance dessa língua apareceria acompanhada do estilo de vida ocidental. Ou seja, a língua expressaria com que os hábitos culturais dos países falantes desta

fossem igualmente difundidos, o que poderia criar um bloqueio em certos países onde a cultura e as crenças não permitiriam hábitos ocidentais. O outro ponto de vista apontado por Nunan (2001) é de que a língua inglesa surgiria acompanhada de uma neutralidade de valores, isto é, a língua não estaria atribuída a questões e particularidades desta ou daquela cultura, e dessa forma, seria facilmente difundida pelo mundo.

Na área, o inglês adota a abordagem comunicativa, que envolve apreender o inglês em pleno funcionamento, em simulações de situações comunicativas e atender às necessidades e interesses das alunas e dos alunos. Pois, a língua inglesa responde à demanda nacional e internacional de capacitar alunas e alunos cidadãos do mundo que podem se comunicar usando ferramentas tecnológicas via virtual. Da mesma forma, permite que as alunas e os alunos tenham acesso a avanços em ciência e tecnologia, cujas publicações são geralmente feitas no idioma inglês.

Então, o inglês é uma necessidade do ser humano poder se comunicar, pois além da tecnologia existente é de vital importância uma linguagem na qual todos possam se relacionar, sendo enfático por sua importância não reside apenas no processo de comunicação, mas na capacidade e na capacidade de entrega para quem a estuda.

Nas palavras de Ortega (2009, p. 28), “o inglês é então visto como uma língua do mundo, que não pertence a ninguém em especial.” Porém, sempre quando se fala em língua inglesa, o primeiro país em que pensamos são os Estados Unidos, e sua influência econômica e cultural sobre outros países, incluindo o Brasil, é inegável. Entretanto, acredito que ensinar a língua inglesa também pode estar atrelado a aproximar as alunas e os alunos de uma cultura do outro, sem que isso possa prejudicar a sua própria cultura.

Porém, Duarte (2009) argumenta que a formação da pessoa é um processo educativo no qual a Educação Escolar assume um papel decisivo para mediar o modo de apropriação da cultura, ou seja, o trabalho educativo deve ter um papel direto e intencional na humanização dos sujeitos históricos. E para que esse papel seja realizado, espera-se que a professora tenha uma definição clara dos conceitos relacionados à disciplina que será desenvolvida.

Vygotsky (2000) compara a assimilação da língua materna com a aprendizagem de uma língua estrangeira, mostrando que seguem caminhos de aprendizagens diferentes. A preocupação em aprender inglês vem aumentando, assim como as preocupações de algumas professoras e alguns professores em relação a como ensiná-la. As metodologias de ensino de língua estrangeira vêm sendo desenvolvidas e aperfeiçoadas para melhor se adaptarem à demanda do mundo atual. Devido à evolução dos estudos na área, percebe-se uma evolução

também no que diz respeito às formas de ensino, levando em conta novas necessidades e novos objetivos dos aprendizes.

Deste modo, Richards e Rodgers (2001) referem a importância de aprender uma língua estrangeira não se limita apenas à capacidade de se comunicar com pessoas que falam línguas diferentes, mas na capacidade das alunas e dos alunos de ter pensamentos distintos, maior criatividade e maior desenvolvimento cognitivo.

É assim que o inglês é necessário em todo o mundo e não se limita apenas às transações comerciais, mas muito mais hoje quando enfrentamos diretamente o ensino deles, o que evidentemente traz maiores capacidades e habilidades para nossas alunas e nossos alunos.

3.1 Os métodos no Ensino da Língua inglesa

3.1.1 O método natural

Este método inicia a aprendizagem de uma língua por meio do desenvolvimento da compreensão auditiva. Assim, a aluna ou o aluno recebe um conjunto de informações como acontece na realidade (entradas) e é a partir daí que elas constroem a competência linguística necessária para se comunicar fluentemente (KRASHEN, 1982, p. 114).

De acordo com o método natural, Krashen e Terrell (1998, p. 31) definiram três momentos pelos quais as alunas e os alunos deveriam passar: (a) desenvolvimento de habilidades de compreensão auditiva; (b) estímulo à produção, mesmo que com erros, pois o foco era no significado, não na estrutura; e (c) produções mais longas e incentivo para outros tipos de produção, como diálogos, discussões, etc.

Neste método a comunicação é o objetivo principal e evita-se a correção de erros feitos pelas alunas ou pelos alunos. Para a aprendizagem ocorrer a professora será aquele que promoverá o input linguístico, e este deve ser compreensível e ir um pouco além do nível da aluna e do aluno. As atividades têm um caráter significativo e são relacionadas com o mundo real de comunicação. Este método ensina às professoras e aos professores que há necessidade de respeitar o tempo das alunas e dos alunos. Promover este ambiente permite às alunas e aos alunos decidirem quando produzir na língua alvo na qual estão expostos.

O método natural defende a ideia de que a aluna ou o aluno necessita desenvolver habilidades orais por meio de situações do cotidiano. Assim, a professora estaria desenvolvendo o momento inicial de aprendizagem que é a compreensão. Após esse período de desenvolvimento, a aluna ou o aluno não se manifestaria até que a oralidade aparecesse com segurança (ALMEIDA; GALVÃO, 2003, p. 12).

Por sua vez Krashen (1982), visualiza a comunicação como a primeira função da linguagem. Além disso, afirma a importância do vocabulário porque determina a produção de uma mensagem. Cerezal (1996, p. 180), argumenta que os autores do método natural consideram que a linguagem tem uma função comunicativa, portanto, o método deve focar no conhecimento dos significados e não nas estruturas gramaticais; no entanto, eles não desistem de aprender as estruturas e o vocabulário.

Por outro lado, Richards e Rodgers, (2001, p. 184), afirmaram que o método natural é para aqueles que estão iniciando o aprendizado de uma segunda língua, por isso este método inicia o ensino do inglês com o desenvolvimento da compreensão auditiva. Somente quando as alunas e os alunos se sentirem prontos e motivados para falar, passarão para o desenvolvimento da produção oral e escrita. Como você pode ver, o método enfatiza mais contato com a linguagem do que com a prática.

O papel da professora ou do professor, dentro desse método, é ser a fonte de exposição da linguagem que você quer aprender. Nele é considerado de grande importância aprender pelo contato natural que é dado com a nova língua. A professora ou o professor deve falar lentamente e com clareza, fazendo perguntas. Além disso, a professora ou o professor, como indicado por Richards e Rodgers (2001, p. 187), deve criar um ambiente agradável, amigável e interessante para aprender onde os processos de associação e repetição são muito importantes.

Por seu lado, o papel da aluna e do aluno é o do processador de mensagens (entradas), que deve ser feito naturalmente, partindo de frases curtas e simples para as mais complexas.

Brown (2007, p. 23) apresenta alguns princípios básicos desse método: novos tópicos são introduzidos em forma de diálogos; há muito pouca ou nenhuma explicação gramatical, a gramática deve ser aprendida indutivamente; o vocabulário ensinado limita-se a o que se precisa para certo tópico, além de ser incentivado que seja aprendido no contexto; a pronúncia é fator fundamental, além de ser dada muita importância à correção dos erros.

Além disso, o autor diz que “descobrimos que uma língua não era realmente adquirida por meio de um processo de formação de hábito e super aprendizagem, que erros não necessariamente deveriam ser evitados a todo custo e que linguistas estruturais não disseram tudo que precisávamos saber sobre língua (BROWN, 2007, p. 23). Há ainda hoje cursos que adotam esse método, porém houve modificações para adaptá-lo à realidade e às necessidades que existem hoje.

3.1.2 O método áudiolingual

O método áudiolingual baseia-se em duas teorias: uma de natureza linguística estrutural e outra baseada em uma psicologia da aprendizagem comportamental (HARMER, 2007). Este método adota essa tendência de uma análise gramatical; isto é, aconselha que as alunas e os alunos usem uma linguagem direta, sem necessidade de usar a língua materna para explicar novas palavras ou a gramática da língua estrangeira. É por isso que este método dá importância à aprendizagem da expressão oral e não se centra no ensino de vocabulário; e assim mesmo a maneira de ensinar uma segunda língua sob este método é sequenciada. Foi fundamental, compreensão oral e depois expressão oral; ler e escrever são atividades secundárias.

Quanto ao uso da língua materna, não deve ser usado, e qualquer explicação deve ser feita após a prática (LARSEN-FREEMAN, 2011). No que diz respeito à aprendizagem do vocabulário, as alunas e os alunos aprendem pela associação da palavra falada e da imagem visual usando todos os meios tecnológicos adequados às suas intenções. Além disso, eles usam um guia detalhando o uso do vocabulário, frases que são úteis dentro de um contexto específico. Dentro deste método, o papel da professora ou do professor é central e ativo, é o principal modelador da linguagem, corrige e controla os passos da aprendizagem, organiza as variadas atividades para poder manter a atenção das alunas e dos alunos. Por sua parte, as alunas e os alunos assumem um papel reativo, respondendo apenas a estímulos, o que às vezes faz com que eles não entendam o significado das palavras, frases que repetem como exercícios.

Segundo Almeida e Galvão (2003, p. 98), diz respeito que no método áudiolingual, o ensino das habilidades orais (ouvir e falar) antecede o ensino das habilidades escritas de ler e de escrever. Como o principal objetivo é automatizar as respostas orais do aprendiz, os textos trabalhados em sala de aula constituem-se, prioritariamente, em diálogos entre interlocutores em situações diversas, enfatizando-se a pronúncia correta, a entonação e o ritmo de leitura do texto escrito. O texto é tratado como um instrumento que transmite um sentido a ser compreendido. Observa-se uma ênfase na decodificação de informações literais, isto é, naquelas que estão explicitamente mencionadas no texto.

De acordo com Prator (1979 *apud* BROWN, 2007, p. 23) as características do método áudiolingual são:

- a) novo assunto apresentado em forma de diálogo;

Saviani buscou conciliar uma pedagogia que estimule a atividade da aluna ou do aluno sem descuidar da iniciativa da professora ou do professor, promovendo o diálogo das alunas e dos alunos entre si, com a professora ou o professor e também com a cultura, "sem perder de vista a organização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos de sua transmissão-assimilação." (SAVIANI, 2003a, p. 69). Nessa perspectiva, o trabalho educacional desenvolvido na escola

demandará que o professor seja capaz de compreender os vínculos de sua prática pedagógica com a prática social global, uma vez que dessa relação deriva a contribuição de cada um, com o seu conhecimento específico, para as finalidades sociais mais amplas.

- b) dependência em imitações, memorizações de conjuntos de frases;
- c) estruturas sequenciadas por meio de análises contrativas e ensinadas uma de cada vez;
- d) padrões estruturais ensinados por meio de exercícios repetitivos;
- e) pouca ou quase nenhuma explicação gramatical. A gramática era ensinada por analogia indutiva e não por explanação dedutiva;
- f) o vocabulário era estritamente limitado e aprendido no contexto;
- g) havia muito uso de fitas e laboratórios de línguas, assim como de material visual;
- h) grande importância dada à pronúncia;
- i) pouquíssimo uso da língua mãe pelas professoras e pelos professores;
- j) respostas corretas eram reforçadas imediatamente;
- k) os erros cometidos pelas alunas e pelos alunos não eram vistos como prejudiciais;
- l) tendência a manipular a língua e desconsiderar o conteúdo.

Entre as principais atividades deste método estão: a memorização por meio da repetição de diálogos e exercícios de substituição, cujo objetivo é conseguir uma boa pronúncia e imitação da fala a mais perfeita possível para a língua nativa que está sendo aprendida (DAVIES; PEARSE, 2000).

E entre os princípios, segundo Harmer (2007, p. 35), pelos quais este método é dirigido estão:

- a) as instruções são dadas na língua estrangeira;
- b) o ensino é realizado dentro de um contexto;
- c) os erros são evitados à medida que produzem a formação de maus hábitos, por meio do reforço positivo a aluna e o aluno é ajudado a desenvolver bons hábitos;
- d) a professora ou o professor é considerado como um maestro que orienta e controla as alunas e os alunos nos exercícios de língua estrangeira;
- e) mímica, memorização e padrão, são as técnicas mais utilizadas; ouvir e falar recebe maior importância, e precede a leitura e a escrita;
- f) mais atenção é dada para corrigir a pronúncia;
- g) o estresse, o ritmo e a entoação, e os significados das palavras são derivados de um contexto linguístico e cultural, e não de uma forma isolada.

Em conclusão, para este método a linguagem é oral e resulta de um conjunto de hábitos, que devem ser ensinados a falar tanto quanto os nativos falam da língua-alvo.

3.1.3 A abordagem comunicativa

A abordagem comunicativa tem seus antecedentes nas teorias dos atos de fala, da pragmática da linguagem e da teoria da relevância (Austin, Wiggstein, Searle, Grice, Sperberg) que surgiram em meados do século XX, que contribuíram com conceitos como uso de a linguagem, intenção comunicativa e contexto situacional (MAQUEO, 2005; MARÍN, 2008). Também um dos conceitos que aparece na cena dos estudos da linguagem é o da competência comunicativa desenvolvida por Hymes (1972), segundo Pons (2004):

O conceito de competência comunicativa, proposto por Hymes (1972), pretendia completar a distinção de Chomsky entre competência e performance. Hymes (1972) diz respeito que não é competente em um idioma quando conhece seus normas, mas quando também sabe como adaptar seu discurso às diferentes situações comunicativas que enfrenta. Este conceito é principalmente sociolinguístico, mas tem um aspecto pragmático, na medida em que se refere à relação entre linguagem e uso.

Portanto, uma linguagem não mais consistia apenas no conhecimento de estruturas gramaticais, ou produzia todas as frases possíveis de uma linguagem, mas as colocava em uma situação de comunicação. Tudo isso foi importante para a concretização da abordagem comunicativa.

A abordagem comunicativa requer o uso da linguagem de forma contextualizada, com foco na função, com a progressão do curso abordado pelas funções linguísticas, o sentido de comunicação e os interesses do grupo de alunas e alunos.

Segundo Richards (2006), aponta que a abordagem comunicativa pode ser definida como aquela que considerará que a aprendizagem de uma língua deve ter como objetivo a sua utilização com intenção comunicativa, ao invés de seu conhecimento formal, dentro de uma situação ou contexto específico (p. 2).

Assim, dentro do ambiente escolar, a língua é ensinada e aprendida em plena atividade; e, portanto, na escola, situações reais de comunicação devem ser aproveitadas, utilizando-se textos completos que surgem na mesma troca comunicativa, assim, as aulas são mais atrativas e participativas, e o aprendizado é mais significativo. Souza (2005, p. 80) aponta “a língua não deve ser vista como uma imposição cultural ou como um imperialismo, e sim, como uma forma de comunicação”.

Segundo Silva-Lima e Silva-Filho (2013) diz respeito

[...] a abordagem comunicativa centraliza o aluno ou a aluna, torna-o autônomo a ponto de construir suas próprias ideias, dando-lhe participação direta no processo ensino-aprendizagem e proporcionando ao aluno a oportunidade de comunicar-se na língua estudada. O aluno ou a aluna deve ter voz na sala de aula, pois suas contribuições são importantes, afinal o objetivo é a comunicação. Enquanto ao professor ou à professora é quem fala menos e escuta mais, deixa de ser autoridade e torna-se facilitador, mediador, pois se as alunas e os alunos se sentirem oprimidos não ficarão à vontade para expressar suas ideias. Esse processo deve ocorrer em um ambiente de respeito mútuo entre professoras, professores, alunas e alunos, onde todos saibam seus direitos e deveres. A professora ou o professor tem que estar ciente que a aluna ou o aluno é um participante ativo desse processo; mesmo que ele cometa erros não deve ser severamente punido, pois isso faz parte do aprendizado. (p. 2).

Sobre catarse, segundo Saviani (2007b, p. 71), a catarse, “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”.

Na Catarse o educando é capaz de situar e entender as questões sociais postas no início e trabalhadas nas demais fases, ressitando o conteúdo em uma nova totalidade social e dando à aprendizagem um novo sentido. Percebe, então, que não aprendeu apenas um conteúdo, mas algo que tem significado e utilidade para a sua vida, algo que lhe exige o compromisso de atuar na transformação social. O conteúdo tem agora para ele uma significação: constitui um novo instrumento de trabalho, de luta, de construção da realidade pessoal e social (GASPARIN, 2009, p. 132).

Widdowson (1991) propõe na abordagem comunicativa um tratamento integrado de habilidades linguísticas visando o desenvolvimento das capacidades comunicativas do aprendiz. O aprendiz sempre produzirá em interação com os outros (o outro está sempre presente, embora na condição de potencial destinatário). As necessidades comunicativas do grupo devem ser detectadas e tratadas em um processo de negociação com a professora e o professor.

Segundo Almeida e Galvão (2003, p. 98), na abordagem comunicativa, o trabalho com as quatro habilidades - ouvir, falar, ler e escrever - é integrado. Há uma grande variedade de tipos de textos apresentados em sala de aula que servem de suporte à compreensão. Textos tais como: cartas, mensagens, anúncios de jornal, diálogos, pequenos relatos, histórias e textos descritivos, e figuras e ilustrações. Aos estudantes é solicitado que identifiquem os diferentes tipos de textos apresentados, estabelecendo relações entre o conhecimento de textos em sua própria língua e os tipos de textos na língua estrangeira. O texto é tratado, prioritariamente, como um instrumento que apresenta um sentido a ser compreendido, estando este sentido associado a informações ligadas no texto e ao conhecimento do mundo do leitor.

Pode-se constatar que a abordagem comunicativa tende a valorizar um ensino comunicativo de conteúdos funcionais e o desenvolvimento de uma competência comunicativa, além da simples competência linguística. Contudo é preciso esclarecer o que realmente significa ser comunicativo em termos de comportamento da professora em sala de aula.

De acordo com Almeida Filho (2013), ser comunicativo significa:

[...] uma maior preocupação com o próprio aluno ou a própria aluna enquanto sujeito e agente no processo de formação por meio da língua estrangeira, ou seja, menor ênfase no ensinar e mais aprofundamento naquilo que permita à aluna ou ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa (p. 42).

Portanto a perfeição gramatical não será um objetivo. A aluna ou o aluno não será separado do conhecimento gramatical, mas o objetivo final é a comunicação, e para que isso

ocorra, o ensino deve estar baseado em funções comunicativas e o conteúdo deve ser relevante e significativo para as alunas e os alunos.

Tais conteúdos também devem proporcionar assimilação natural por meio de interação humana em ambientes multiculturais, evitando-se o ensino formal, no qual a aluna ou o aluno é subordinado a exaustivos e repetitivos exercícios, como no método áudiolingual, que o deixam impaciente, e o fazem perder o interesse pela língua limitando-o em sua expressão linguística (ALMEIDA; GALVÃO, 2003, p. 22).

Tais formulações vão ao encontro de Souza (2005, p. 57) que afirma que o ensino de línguas na abordagem comunicativa é concentrado nas seguintes funções: como pedir informações; como dar informações; como fazer convites; como expressar o interesse; como expressar paciência; como mudar de assunto no diálogo.

De acordo com Almeida Filho (2013, p. 51), a abordagem comunicativa é caracterizada por ter o foco no sentido, no significado e na interação entre os falantes da nova língua. Além, o ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de tarefas/atividades de real interesse e/ou necessidade da aluna ou do aluno para que ele esteja capacitado a usar a língua-alvo e, portanto, realizar ações autênticas na interação com outros falantes dessa língua (RICHARDS, 2006, p. 30). Além disso, este ensino não prioriza as formas da língua descrita nas gramáticas, pois não é suficiente falar e aprender outra língua, embora não descarte a necessidade de criar na sala momentos de explicitação gramatical, mas tudo isso de forma contextualizada.

Brown (2007, p. 85) descreve cinco características comuns na abordagem comunicativa:

- a) uma ênfase no aprender a comunicar-se por meio da interação com a língua-alvo;
- b) a introdução de textos autênticos na situação de aprendizagem;
- c) a provisão de oportunidades para as alunas ou os alunos, não somente na linguagem, mas também no processo de sua aprendizagem;
- d) uma intensificação das próprias experiências pessoais da aluna ou do aluno como elementos importantes na contribuição para a aprendizagem em sala de aula;
- e) uma tentativa de ligar a aprendizagem da linguagem em sala de aula com a ativação da linguagem fora deste ambiente.

As principais características da abordagem comunicativa, segundo Richards e Rodgers (2001), são:

- a) importância para o significado contextualizado;
- b) é importante dizer algo para alguém em situações específicas;
- c) ênfase nas funções que são aprendidas por meio da prática e não memorização, para depois se comunicar em situações reais;
- d) procura desenvolver uma pronúncia abrangente e não a de um falante nativo;
- e) o uso da língua materna é permitido quando apropriado e necessário; a gramática, a pronúncia e o léxico constituem meios para a realização de fins comunicativos interpessoais;
- f) os alunos ou as alunas se comunicam dependendo do contexto funcional;

- g) usam expressões de tempo, duração, quantidade e lugares;
- h) o objetivo principal é desenvolver principalmente a fluência comunicativa e, em segundo lugar, a correção gramatical;
- i) ênfase em atividades comunicativas;
- j) as quatro habilidades linguísticas têm espaço nesta abordagem: ouvir, falar, ler e escrever.

Em relação às técnicas relacionadas a essa abordagem, Larsen-Freeman e Anderson (2011, p. 46) apontam os seguintes:

- a) Alcançando o consenso: refere-se as atividades de consenso foram muito bem-sucedidas na promoção do uso de linguagem livre e espontânea. Por exemplo: Indo para Nova York, as alunas ou os alunos escrevem 10 objetos que levariam para esse local por duas semanas. Eles negociam uma nova lista. Em pares de 4 eles negociam uma nova lista com os mais importantes. Um feedback é feito para toda a turma na qual ele explica e justifica sua escolha;
- b) Discussão: refere-se a que existem duas técnicas que podem ser usadas para fazer com que as alunas ou os alunos falem na língua-alvo. A primeira técnica refere-se a dar a chance para se preparar, ou seja, as alunas ou os alunos discutirem a simulação de uma família ou de trabalhadores de rádio e televisão, eles precisarão de tempo para reunir seus pensamentos, ideias e ordená-los com seus argumentos para apoiar seu caso ou situação correspondente. E o segundo refere-se o tema controverso em que as alunas ou os alunos recebem um tópico sobre o tabagismo e são informados de que devem circular o número que melhor reflete sua concordância ou discordância com o tópico (0 = discordo totalmente, 5 = concordo plenamente). Quando eles fazem esse processo, eles realizam uma atividade em consenso;
- c) Instruções de retransmissão: refere-se às alunas ou aos alunos têm que dar instruções uns aos outros. O sucesso dessa atividade depende das alunas ou dos alunos dizerem corretamente as instruções para serem executadas com sucesso. Descreva e desenhe, uma aluna ou um aluno tem uma figura que a outra aluna ou o outro aluno não pode ver. A segunda aluna ou o segundo aluno deve desenhar uma figura idêntica ao ouvir as instruções do primeiro aluno. As alunas ou os alunos devem estar em pares e não devem olhar para as figuras até que tenham terminado a atividade. É quando a aluna ou o aluno B não consegue ver a figura da aluna ou do aluno A onde a comunicação acontece;
- d) Jogo de comunicação: refere-se às alunas ou aos alunos estão em uma situação na qual eles precisam usar o máximo ou o pouco de linguagem que têm para concluir um jogo como lição de casa;
- e) Encontre as diferenças (ou semelhanças): refere-se às alunas ou aos alunos devem ser colocados em pares. Em cada par, a aluna ou o aluno A recebe um desenho e a aluna ou o aluno B recebe um desenho semelhante, mas diferente em alguns aspectos notórios. Eles são informados de que devem encontrar um certo número de diferenças entre os dois desenhos por meio de discussão ou diálogo;
- f) Descreva e organize: refere-se às alunas ou aos alunos são convidados a trabalhar em pares. Em cada par, a aluna ou o aluno A recebe uma foto que só mostra a aluna ou o aluno B. Uma vez, a aluna ou o aluno B recebe a mesma imagem, mas corta, isto é, sem ordem. Assim, o trabalho da aluna ou do aluno B é encomendar o desenho na mesma ordem que o desenho original da aluna ou do aluno A;
- g) Simulação e dramatização: significa que a ideia de uma simulação é fingir uma situação da vida real na sala de aula, onde as alunas ou os alunos simulam um mundo real. O que estamos tentando fazer, artificialmente, é que as alunas ou os alunos pratiquem o inglês em um mundo real. Para um trabalho de simulação, são necessárias certas características tais como: assume uma função real (que as alunas ou os alunos aceitem seu papel e não pensem por si mesmos, mas como as pessoas que estão simulando); um ambiente simulado (não precisa estar no mesmo cenário da simulação); a estrutura (deve haver alguma estrutura na simulação);
- h) O agente de viagens refere-se às alunas ou aos alunos devem ser divididos em pares, nos quais eles desempenharão as funções de agente de viagens e cliente. O cliente quer se registrar no hotel, mas insiste que tem algumas qualidades: um bom preço,

boa comida, bom atendimento no quarto, boa infraestrutura, bom atendimento e entre outros. O agente de viagens deve ter todas as informações dos hotéis;

i) Organizando para atender refere-se aos grupos de alunas ou alunos irão preparar uma reunião para celebrar um evento como: aniversário, entre outros. Eles têm que concordar onde e quando a reunião será;

j) O monstro do Lago Ness significa que, nessa atividade, o monstro que supostamente vive na Escócia tem sido objeto de considerável interesse e especulação. Nesta simulação, quatro pessoas viram o monstro e o descreveram ao inspetor de polícia que tem que criar uma imagem igual à descrição.

Deste modo, a língua inglesa desempenha um papel importante no processo de ensino e de aprendizagem como língua estrangeira, permitindo que a aluna ou o aluno se torne um usuário - alvo da língua que estuda e porque esse processo é geralmente dado dentro da sala de aula, lugar em que diferentes atividades intencionalmente planejadas são realizadas e onde ocorrem espaços de interação comunicativa em que ocorrem trocas de informações onde os protagonistas (professora/aluna ou aluno) interagem em diferentes contextos e situações.

Segundo Harmer (2007), a comunicação na língua inglesa requer cinco habilidades que as alunas ou os alunos devem dominar, que serão anunciados abaixo. Mas é enfatizado que na pesquisa apenas quatro habilidades foram tiradas, juntando duas delas em uma:

- Compreensão oral: A compreensão oral é considerada uma habilidade receptiva e interna, o que não significa passivo e diretamente observável, pois o ouvinte participa ativamente da situação comunicativa porque é por meio de respostas orais ou escritas que podemos verificar que a compreensão ocorreu. Para que ela seja eficaz, é necessário que a pessoa entre em contato com os dados linguísticos da nova língua. Esses dados ou entradas terão que ser abundantes e compreensíveis para despertar no aprendiz o desejo e a ação de ouvir (KRASHEN, 1982). Ao mesmo tempo em que a compreensão oral é promovida por meio da escuta ativa, devemos ter em mente que nosso objetivo é garantir que a entrada seja internalizada pelas alunas e pelos alunos e possa estar disponível para uso como produção oral ou saída posterior. Ela também requer as seguintes qualidades que nos tornam bons ouvintes: concentrar-se; entender claramente a mensagem; prestar atenção ao interlocutor; especificar ideias gerais e específicas; saber perguntar sobre o assunto; saber responder de maneira oportuna; saber esperar a sua vez antes de uma dúvida para solicitar esclarecimentos (ORTEGA, 2009).

- Compreensão escrita: O processo de aprendizagem da compreensão escrita da língua inglesa tem como ponto de partida o reconhecimento de letras, sílabas, palavras; é por isso que você precisa começar a aprender com o período escolar. O desenvolvimento dela é uma das recomendações para uma boa aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, tanto na escola como fora dela. Estudos têm mostrado que o bom desenvolvimento da compreensão escrita é

um dos elementos que aumenta a probabilidade de aprender muito rápido a língua estrangeira. A compreensão escrita é a componente chave para aprender inglês e é, sem dúvida, importante, uma vez que uma língua não consiste apenas na palavra falada (HARMER, 2007). Ela aplicada em quantidades precisas com informações compreensíveis que ajudará no desenvolvimento da linguagem; desenvolvimento da capacidade de observação, atenção, concentração, análise e espírito crítico; além de gerar reflexão e diálogo nas alunas e nos alunos, sendo o desenvolvimento e a compreensão da cultura; e a expansão do vocabulário, os dois principais benefícios da compreensão escrita, permitindo assim uma comunicação oral e escrita mais completa.

- A expressão oral: A expressão oral é a capacidade linguística mais importante da pessoa, a mais natural e cotidiana na vida das pessoas, que consiste em comunicar fluentemente, encaixar a entonação e a acentuação, usando recursos verbais e não verbais completamente. Entre as dimensões da expressão oral, Paiva (2005) refere a capacidade receptiva de entender e a capacidade produtiva de falar. A habilidade receptiva (compreensão) consiste em saber ouvir. Ela é uma habilidade que nos permite entender a mensagem do nosso interlocutor. Isso implica desenvolver nossa capacidade de ouvir e entender o que os outros estão nos dizendo. Enquanto as habilidades produtivas são externas e observáveis diretamente. Nós já ouvimos falar de bons leitores, excelentes oradores e grandes escritores, no entanto, raramente ouvimos falar de um bom ouvinte (CASSANY; LUNA; SANZ, 1998). Segundo Ortega (2009, p. 45), os quatro critérios para a classificação das atividades de expressão oral são:

- 1) segundo a técnica: diálogos guiados, jogos, questionários, trabalho em equipe entre outros;
- 2) de acordo com o tipo de resposta: exercícios de repetição mecânica, brainstorming, agindo a partir de instruções (receitas de culinária), debate para resolver um problema, entre outros;
- 3) de acordo com os recursos materiais: textos escritos (completar uma história), som (cantar uma música), imagem (encomendar um desenho animado), objetos (adivinhar objetos de toque, cheiro.), entre outros;
- 4) comunicações específicas: exposição de um tópico preparado antecipadamente, improvisação, conversa telefônica, leitura em voz alta, debates sobre temas atuais, entre outros.

Dependendo do nível das alunas ou dos alunos e dos objetivos da disciplina, segundo Moita Lopes (1996, p. 194), a avaliação da expressão oral pode se concentrar nas seguintes habilidades:

- 1) organize e estruture o discurso de maneira coerente (por ordem cronológica);
- 2) adapte-se à situação em que a fala se desenvolve (tom);
- 3) transmite uma mensagem com fluência (sem hesitação, orientações), correção gramatical, precisão e um grau apropriado de complexidade de acordo com o nível das alunas ou dos alunos;
- 4) deixe claro quais são as principais ideias e quais são as complementares;

- 5) esclarece, expande e resume de acordo com o feedback que recebem dos ouvintes;
- 6) transmite o humor e atitude;
- 7) consiga o propósito do discurso.

Nessa perspectiva, a catarse promovida pelo processo educativo aponta para um tipo de formação humana que produz sujeitos cientes do caminho percorrido pela humanidade até aquele momento, e ao mesmo tempo, pela incorporação dessa “humanidade produzida historicamente e coletivamente pelos conjuntos dos homens” (SAVAINI, 2010, p. 422), têm em mãos os instrumentos necessários para conceber formas novas criativas de sociabilidade que apontem para novas relações de produção e reprodução da vida global.

Saviani conclui,

Pela catarse o processo educativo atinge seu ápice, propiciando aos educandos atingir uma concepção superior, liberta de toda magia e bruxaria. Pela catarse dá-se a passagem do nível puramente econômico ao momento ético-político. Igualmente, pela catarse dá-se a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens, ou seja, ocorre a assimilação subjetiva das condições objetivas, permitindo a passagem da condição de classe-em-si para a condição de classe-para-si. É, enfim, pela catarse que tudo aquilo que era objeto de aprendizagem se incorpora no próprio modo de ser dos homens, operando uma espécie de segunda natureza que transforma qualitativamente sua vida integralmente, isto é, no plano das concepções e no plano da ação. (SAVIANI, 2013, p. 74)

Portanto, o desenvolvimento e a prática contínua dessa habilidade (a expressão oral) em sala de aula permite desenvolver a fluência necessária para se comunicar efetivamente, envolvendo saber ouvir os outros, respeitando suas ideias e participações, ou seja, implica a compreensão das mensagens orais que possibilitam seu desenvolvimento, os quais darão o melhor resultado, uma vez que, tendo um amplo vocabulário e cultura alcançados pelo desenvolvimento da leitura e da escrita, a expressão oral será muito mais eficiente e apropriada.

- Produção escrita: A aprendizagem da produção escrita tem um início variável que é determinado pelos responsáveis pela educação das alunas ou dos alunos. No processo de produção escrita podem ser estabelecidas as seguintes etapas: análise da situação de comunicação; produção de ideias; organização de ideias; busca de informação; elaboração, revisão, reestruturação e correção; redação final e considerações finais (CEREZAL, 1996). O processo de transmissão de ideias em forma escrita na língua inglesa tem como requisito a capacidade da aluna e do aluno de escrever em seu idioma principal. A produção escrita é uma das chamadas habilidades linguísticas que se refere à produção de linguagem escrita (BROWN, 2007). Ela é baseada principalmente na linguagem verbal, mas também contém elementos não verbais, como mapas, gráficos, fórmulas matemáticas, entre outros. Uma das funções da produção escrita é registrar eventos que ocorreram (a história de um povo), ou não esquecer os

eventos que vão acontecer (a viagem das minhas férias). Para o desenvolvimento da produção escrita, é importante ler. Com efeito, por meio das leituras apropriadas, a aluna ou o aluno recebe uma entrada (input) gerado em modelos, devidamente contextualizado, sobre as múltiplas facetas desta habilidade: organização do texto, recursos de coerência e coesão, estilo, registro, léxico, estruturas gramaticais, entre outros (NUNAN, 2001).

- Interação Oral: Nessa habilidade, as pessoas se comprometem com grande confiança em conversas que surgem da maneira natural geradas com tópicos familiares e de interesse pessoal, além de poderem enfrentar possíveis conversas que se originam quando se interatua com um falante nativo. Nas atividades interativas, aquele que usa a linguagem atua alternadamente como aquele que fala e ouve com um ou mais interlocutores para construir um todo, por meio da negociação do significado. As estratégias de recepção e produção são constantemente utilizadas durante a interação (ORTEGA, 2009). Segundo Oxford (1990), - há também classes de estratégias cognitivas e colaborativas sobre o manejo da interação como a vez de falar e escutar, adaptar o tema ou tópico e estabelecer uma linha de foco, propor e avaliar soluções, recapitulando e resumindo o ponto alcançado e intercedendo em um conflito. Exemplos de interação incluem: transações, conversas causais, discussões formais e informais, debate, entrevista, negociação, cooperação prática e orientada para objetivos. E, há escalas ilustrativas como interação oral, compreensão de um falante nativo, conversação, discussão informal, discussões e reuniões formais, cooperação orientada por objetivos, transações para obter bens e serviços, troca de informações, entrevistas (NUNAN, 2001).

CAPÍTULO 4

PROPOSTA DO PROJETO DIDÁTICO FORMATIVO PARA O ENSINO BÁSICO DA LÍNGUA INGLESA AOS ALUNOS DE GRADUAÇÃO DA UEMS/PARANAÍBA

Neste capítulo, apresento aspectos de um projeto formativo para o ensino da língua inglesa em nível fundamental e básico desenvolvido junto às alunas e aos alunos da Universidade Estadual Mato Grosso do Sul na cidade de Paranaíba.

O presente projeto didático formativo ofereceu às alunas e aos alunos a oportunidade de aprender inglês, onde eles não apenas agiram criativamente, mas também foi necessário repetir a atividade, frequência e periodicidade de tais atividades, de modo que estes se tornaram costumes, que mais tarde foram úteis para alcançar uma aprendizagem desenvolvida.

Assim, o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras registram-se num processo mais amplo, que supera a competência linguística, juntando aspectos unidos ao desenvolvimento individual e social das alunas e dos alunos, levando-os a desenvolver a sua identidade por meio do contato com outras línguas e culturas. Aprender línguas beneficia o desenvolvimento de uma atitude questionadora, analítica e crítica, concorrendo para a formação de pessoas independentes, participes e ativos em seus grupos. E se abordando de uma educação multicultural, o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras assume uma função relevante na formação absoluta das alunas e dos alunos, não apenas aos processos de aquisição dos saberes, como também na construção de uma educação para a cidadania.

Os sujeitos participantes na pesquisa foram integrados por 10 estudantes de graduação, foram brasileiros e brasileiras, falantes da língua portuguesa como língua materna, de ambos sexos. Estudantes na idade entre os 20 e 33 anos, aprendizes de nível entre fundamental e básico na língua inglesa como língua estrangeira, regularmente matriculados no 3º ano de Pedagogia da UEMS/Paranaíba, e para salvaguardar a identidade dos participantes, cada aluna e cada aluno desta pesquisa foi nomeado como: P1 (Estudante 1), P2 (Estudante 2), e assim por diante até P10 (Estudante 10).

As aulas de inglês foram feitas durante o segundo semestre de 2019 entre os meses de agosto até outubro, tendo como objetivo geral melhorar o ensino de inglês no nível fundamental e básico das alunas e dos alunos de graduação da UEMS/Paranaíba durante o II semestre de 2019. A partir do objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos: Identificar o progresso das alunas e dos alunos em relação ao nível fundamental e básico da língua inglesa; aplicar os métodos natural e áudio-lingual, e abordagem comunicativa utilizados no ensino da

língua inglesa; e avaliar e analisar os aspectos positivos e negativos do projeto didático formativo para o ensino de inglês no nível fundamental e básico.

Este projeto didático formativo destinou-se a desenvolver as competências da língua inglesa, tendo em conta as fases de planejamento, execução e avaliação. Referente à primeira fase, o papel fundamental do planejamento foi a efetivação do ensino da língua inglesa, visando a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento humano. O projeto desenvolveu os conteúdos, as metodologias, os recursos didáticos, as atividades e avaliação da aprendizagem dos processos para atingir as habilidades de inglês nas alunas e nos alunos. Por essa razão, deveu-se realizar a escolha dos conteúdos e recursos didáticos relacionados a cada método; escolha do método e das estratégias apropriadas para cada estágio do desenvolvimento de inglês considerada dentro deste projeto, assim como a escolha das habilidades e atividades relevantes para cada método selecionado; e a escolha do tipo de avaliação de acordo com cada estágio do projeto.

Em relação à fase de execução do projeto, as aulas foram planejadas em 12 sessões de aprendizagem sequencialmente durante os meses de agosto a outubro durante o II semestre de 2019, nas quais foram desenvolvidos os momentos e processos cognitivos inerentes à aprendizagem da língua inglesa. Referente ao método natural o objetivo do processo de ensino e de aprendizagem é que a aluna ou o aluno recebe a linguagem do ambiente de acordo com suas necessidades e distingue elementos conhecidos e desconhecidos; a competência é o desenvolvimento da compreensão oral; e os momentos são a apresentação das entradas, o período de silêncio e a produção oral. Por outro lado, no método áudio-lingual o objetivo do processo de ensino e de aprendizagem é que a aluna ou o aluno cria hipóteses sobre associações e ensaia-as por meio da repetição; a competência é o desenvolvimento de vocabulário, a pronúncia e a gramática; e os momentos são a apresentação das entradas, a recepção, a assimilação, a recuperação e a produção oral. E finalmente à abordagem comunicativa o objetivo do processo de ensino e de aprendizagem é que a aluna ou o aluno interage com a linguagem que reforça o conhecimento conhecido com aqueles já conhecidos (entradas e saídas); a competência é o desenvolvimento da expressão oral; e os momentos são a apresentação de trabalhos, a execução de tarefas e a compreensão e produção oral.

Por outro lado, a última fase é a avaliação do projeto que foi feita após cada sessão de aprendizagem, e consistiu na verificação da eficácia do projeto didático formativo durante todo o seu desenvolvimento, confirmando se a aprendizagem esperada foi alcançada.

Este projeto didático formativo assumiu uma abordagem integrada e sequenciada no processo ensino-aprendizagem do inglês, onde a complementação dos métodos natural e áudio

lingual com a abordagem comunicativa atendeu às necessidades e interesses dessas alunas e desses alunos, alcançando assim um dos objetivos da língua inglesa que foi comunicar-se oralmente neste idioma. Quanto ao método natural, a aluna ou o aluno recebe a linguagem do ambiente de acordo como acontece na realidade distinguindo elementos conhecidos e desconhecidos que permite desenvolver a compreensão oral; enquanto o papel da professora, dentro desse método, é ser a fonte de exposição da linguagem que a aluna ou o aluno quer aprender (KRASHEN, 1982, p. 114).

Por outro lado, no método áudio lingual, a aluna ou o aluno assume um papel reativo respondendo apenas aos estímulos. Às vezes, a aluna ou o aluno não entenderá o significado das palavras nas frases que repete como exercícios, e irá a estabelecer hipóteses sobre as associações e ensaia-as por meio da repetição, usando atividades para desenvolver o vocabulário, a gramática e a pronúncia; enquanto o papel da professora é central e ativo, é o principal modelador da linguagem, corrige e controla os passos da aprendizagem, organiza as variadas atividades para poder manter a atenção das alunas ou dos alunos (LARSEN-FREEMAN, 1987).

E em relação à abordagem comunicativa, permitirá à aluna ou ao aluno interagir com a língua inglesa, relacionando os novos conhecimentos aos já adquiridos; e permite-lhe realizar atividades para desenvolver a expressão oral em situações reais de comunicação (GONZALES REY, 2000).

Esta integração é feita com base no fato de que em cada uma dessas contribuições teóricas e metodológicas, existe uma teoria da aprendizagem e uma concepção da linguagem; também com a afirmação de que até agora não existe um método único para a aprendizagem de uma língua estrangeira (GONZALEZ REY, 2000). Por outro lado, é verdade que a construção do conhecimento é alcançada por meio de um processo de interação, no entanto, deve-se reconhecer que a memória desempenha uma função importante nesse processo de ensino-aprendizagem, assim como a imaginação, a motivação, percepção, sensações e outros processos mentais (DAVIDOV, 1988).

De tal forma que para aprender a aprender inglês a aluna ou o aluno não só terá de agir criativamente, mas também é necessário a repetição da atividade, a frequência e a periodicidade de tal forma que estes fixam as operações até que sejam automatizadas (convertê-las em hábitos), o que em seguida, será útil para alcançar uma aprendizagem desenvolvido.

O questionário foi considerado um instrumento utilizado para a obtenção e discriminação dos dados de uma pesquisa. Segundo Dalberio (2009, p. 218) “[...] é um instrumento que visa obter informações de ordem pessoal, existencial e valorativa sobre a

realidade do investigado”. De característica limitada quanto sua extensão e intencionalidade o questionário, para o mesmo autor, quando de “[...] natureza impessoal assegura uniformidade na avaliação de uma situação para a outra”.

Para facilitar à pesquisadora, a obtenção das informações precisou-se sobre a população analisada e das questões. Dalberio (2009, p. 218) assinala que “[...] devem ser coerentemente articuladas e compor um todo lógico e ordenado, usando uma linguagem simples, palavras claras e orações exatas e compreensíveis. As perguntas abertas permitem obter respostas livres [...]”.

Na pesquisa, o questionário foi utilizado como instrumento metodológico para coletar, processar e analisar as informações antes e depois do funcionamento do projeto didático formativo sobre a língua inglesa nas alunas e nos alunos de graduação da UEMS/Paranaíba. Assim, se permitiu conhecer se os objetivos estabelecidos baseados na perspectiva fundamentada teoricamente e metodologicamente foram atingidas, bem como, ressaltar a importância do processo de aprendizagem dos sujeitos.

Dois questionários foram utilizados: o pré-teste e o pós-teste. O pré-teste (Apêndice A) foi aplicado antes do projeto didático formativo e foi composto por sete questões sobre o pré-conhecimento da língua inglesa, como as salas de aula de inglês foram desenvolvidas em sua etapa de escolaridade básica, quais expectativas a aluna ou o aluno esperou das salas de aula, entre outras. Por sua vez, as questões no pós-teste (Apêndice B), aplicado como a conclusão do projeto, foi composto por seis questões sobre a opinião atual da aluna ou do aluno sobre a língua inglesa após a conclusão do projeto didático formativo, se o ensino da língua inglesa influenciou sua vida futura dele, entre outros.

Além disso, as respostas do pré-teste foram fundamentais para a concepção, planejamento e execução de um projeto didático formativo adequado e interessante para o ensino da língua inglesa. As aulas de inglês foram filmadas e gravadas como registro da participação ativa das alunas ou dos alunos e as formas de mediação da professora para dados de análise posterior. Além disso, a análise dos dados capturados e as gravações, bem como as respostas do pós-teste, revelaram a conhecer a eficácia do desenvolvimento do projeto didático formativo e a repercussão no desenvolvimento das alunas e dos alunos para a aprendizagem dessa linguagem.

Para a coleta de dados, as inscrições das alunas e dos alunos de graduação nas aulas de inglês foram realizadas 1 mês antes do início. As alunas e os alunos que desejavam fazer parte do projeto didático formativo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O aceite do TCLE permitiu que estas foram filmadas e gravadas; e posteriormente

observadas nas aulas, a fim de evidenciar e avaliar o desenvolvimento acadêmico das alunas e dos alunos em relação a essa língua. Os dados utilizados na pesquisa foram por meio do pré-teste e do pós-teste.

De mesmo modo, a metodologia é um processo ativo, criador e exploratório, que se renova aos diferentes grupos de novos aprendizes. Neste sentido, baseando-se na própria formação, concepções e crenças, a professora ou o professor procura a escolher o método que melhor aborda todo o processo em sua prática, numa tentativa de organizar as relações entre os elementos que contextualizam uma aula (PRABHU, 1990 *apud* KFOURI KANEOYA, 2002).

Isto implica uma metodologia que tem como concepção de educação o processo de levar à formação da consciência humana em seu modo consciente de relacionar o sujeito e o objeto do conhecimento. Deste modo, deve-se contar com o processo de mediação para o ensino de habilidades da língua inglesa e a promoção da apropriação desse conhecimento, ou seja, no trabalho pedagógico pretendido e organizado pela professora.

As orientações metodológicas usadas neste projeto didático formativo foram os 2 tipos de estratégias didáticas propostas por Oxford (1990) devido à sua praticidade e clareza: Estratégias Diretas e Indiretas. Em relação as estratégias diretas foram usadas as estratégias de memória que ajudam a registrar o vocabulário, lembrar e recuperar novas informações; as estratégias cognitivas que ajudam a entender e produzir a linguagem; e as estratégias de compensação que ajudam para o uso da língua apesar de possível limitação do conhecimento (improvisação). Por outro lado, para as estratégias indiretas foram usadas as estratégias de socialização que ajudam para a aprendizagem nas relações sociais; as estratégias afetivas que ajudam para regular as emoções; e as estratégias meta cognitivas que ajudam para ordenar o processo de aprendizagem.

E entre as técnicas utilizadas para este projeto didático formativo foram: memorização de diálogos, repetição de brocas, exercícios em cadeia, broca de perguntas e respostas, uso de pares mínimos, completar o diálogo, chegar a um consenso, discussão, instruções de retransmissão, jogos de comunicação, simulação, dramatização. E entre os mídias e matérias que foram usados temos as imagens, áudios, vídeos, quadro negro, giz, slides (Power point), computador, folha de trabalho.

Enfim, a metodologia desempenha um papel importante nas aulas de inglês, pois permitirá relacionar o conhecimento dessa língua para chegar à aprendizagem, indo de mãos dadas com a teoria e a prática. Por tanto, a mudança das aulas deve ser feita para promover o desenvolvimento intelectual (do concreto com o abstrato e o abstrato com o concreto), tomando os métodos natural e áudiolingual, e a abordagem comunicativa como as bases teóricas que

sustentam as experiências. Assim, acreditamos em promover a aprendizagem e os saltos do desenvolvimento humano, como a Psicologia Histórico-Cultural traz.

CAPÍTULO 5

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS TESTES

Neste capítulo, à luz dos fundamentos da THC e do que foi elaborado até o momento, apresentei e discuti os resultados dos testes realizados, para a proposição de uma proposta pedagógica para o ensino de língua inglesa na UEMS.

5.1 Análise e interpretação do pré-teste

Quadro 1 – Questionários do Pré-teste

Pergunta 01:

Qual a sua opinião sobre aprender a língua inglesa?

Aluno/Aluna	Resposta
P01	Importante para a continuidade de meus estudos.
P02	Uma oportunidade para aumentar os conhecimentos.
P03	É muito importante aprender a língua inglesa.
P04	É muito importante para o futuro, em questões de oportunidades de emprego.
P05	De extrema importância para a vida pessoal e profissional.
P06	É importante para a formação acadêmica.
P07	É uma maneira de conhecer a cultura de outros povos.
P08	É muito importante para enriquecimento cultural e formação dos estudos.
P09	É importante para qualificação e o trabalho.
P10	É importante, pois em vários países se fala a língua inglesa.

O inglês não é considerado mais um diferencial dos candidatos a vagas de diversas áreas, e sim, é um requisito. Sabendo inglês, é possível fazer intercâmbios e cursos que se somam ao seu currículo como diferenciais. Mesmo quando as pessoas já estão trabalhando, aprimorar o inglês é essencial para seguir crescendo na a carreira profissional.

Aprender algo novo é sempre bom para termos mais bagagem de conhecimentos, ainda mais quando é algo presente no nosso dia a dia, como o inglês: músicas, séries, filmes e palavras da língua inglesa que usamos no nosso vocabulário.

As alunas e os alunos também acreditam que aprender a língua inglesa é fundamental

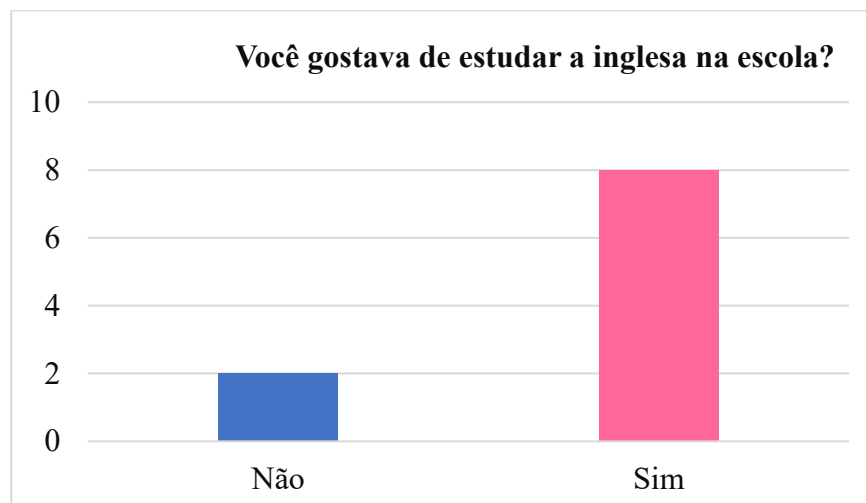
em todas as áreas de sua vida, principalmente acadêmica e profissional, por ser uma língua falada mundialmente.

Também abre portas e aumenta as opções de conseguir um bom emprego ou trabalhar no estrangeiro e porque aprender é uma porta para outros tipos de conhecimento conhecimentos por meio de cursos no exterior, como especializações, mestrados e pós-graduações; e também porque esta língua os ajudará a conhecer novas culturas de língua inglesa.

Pergunta 02:

Você gostava de estudar a inglesa na escola?

Aluno/Aluna	Resposta
P01	Não
P02	Sim
P03	Sim
P04	Não
P05	Sim
P06	Sim
P07	Sim
P08	Sim
P09	Sim
P10	Sim



A maioria das alunas e dos alunos (8 estudantes) respondeu que gostaram da área de inglês durante os anos letivos, o que significa que foi mais do que provável que os recursos didáticos utilizados por sua professora ou seu professor de inglês foram ótimos, resultando em um bom nível de recepção das alunas e dos alunos e a metodologia utilizada foi favorável à sua aprendizagem.

Pelo contrário, com os 2 estudantes restantes que responderam NÃO à pergunta, talvez tenham tentado aprender inglês por obrigação, porque foi um requisito para o mercado de trabalho; ou só foi estudada porque era uma disciplina obrigatória ou porque simplesmente tinham que fazer para passar o ano.

Pergunta 03:

Como foi o contato com a língua inglesa na Educação Básica (anos anteriores de escolaridade)?

Aluno/Aluna	Resposta
P01	Não foi muito prospero.
P02	Básico, com uma única aula por semana.
P03	Não foi muito valorizada.
P04	Não foi bom.
P05	Sempre muito superficial e mecânica.
P06	Não tive contato.
P07	Foi quase inexistente.
P08	Foi muito escasso.
P09	As vezes frustrante.
P10	Foi por meio de desenhos na televisão.

As respostas a esta questão foram muito diversas, mas concordaram que o contacto com a língua inglesa foi pouco ou quase nada, visto que o trataram de forma muito superficial.

Isso possivelmente aconteceu porque as horas ministradas para esta disciplina não foram suficientes ou não foram consideradas como disciplina principal.

Por isso, o nível de inglês de cada uma das alunas e cada um dos alunos participantes do projeto, segundo suas respostas, foi um nível muito básico.

Pergunta 04:

Como suas aulas de inglês eram desenvolvidas nas suas experiências escolares?

Aluno/Aluna	Resposta
P01	Tradução dos textos ou associação da imagem com a palavra.
P02	Por meio de exercícios em um livro de inglês.
P03	Por meio das apostilas em aula.
P04	Sempre muito superficial e mecânica.
P05	Por meio de cópias, com raras exceções em que escrita e a pronúncia eram incentivadas.
P06	Com poucas horas aulas durante a semana.
P07	Eram voltados para o ensino de aspectos básicos da língua.
P08	Consistia na leitura de textos para responder questões.
P09	Bastante atividade na escrita.
P10	Eram apresentados os verbos, e alguns textos eram levados para a tradução.

As alunas e os alunos desenvolveram muito a língua inglesa com diferentes técnicas metodológicas utilizadas por suas professoras e seus professores como: usar o livro de inglês para desenvolver os diferentes exercícios, usar textos para traduzi-los, ler textos, entre outros.

Além disso, colocaram muita ênfase à escrita com temas básicos da língua inglesa, o que os ajudou a conhecer um pouco mais sobre a língua inglesa.

Entretanto, foi comum provavelmente esperar que as professoras e os professores produzam aulas mais dinâmicas que façam a aluna ou o aluno a interagir e participar mais das aulas, integrando-se ao que está sendo ensinado, adequando o idioma inglês ao mundo dos aprendizes, levando-os a descobrir que o inglês já se tornou parte do nosso cotidiano, e que aprender esta língua lhes trarão novas perspectivas intelectuais e até mesmo sociais.

Pergunta 05:

Por que você quer ou precisa aprender inglês agora? Qual é o principal motivo?

Aluno/Aluna	Resposta
P01	Contribuirá na continuidade de minha formação acadêmica.
P02	Será uma oportunidade para prestar o mestrado.
P03	Conhecimento é sempre bom.
P04	Contribuir e acrescentar em minha formação acadêmica e profissional.
P05	Para conquistar uma possível autonomia no futuro profissional e pessoal.
P06	Uma noção principalmente para pronúncia correta e leitura de alguns textos acadêmicos.
P07	Para acrescentar ao currículo.
P08	O conhecimento poderá me ajudar para entrar em um programa de mestrado.
P09	Qualificação profissional e pessoal.
P10	Acho interessante aprender algo novo.

Aprender inglês e dominar o idioma tornou-se cada vez mais obrigatório nos dias de hoje. Isso porque com a globalização, o inglês acabou se tornando uma das línguas mais faladas do mundo e hoje é considerada uma língua mundial/universal.

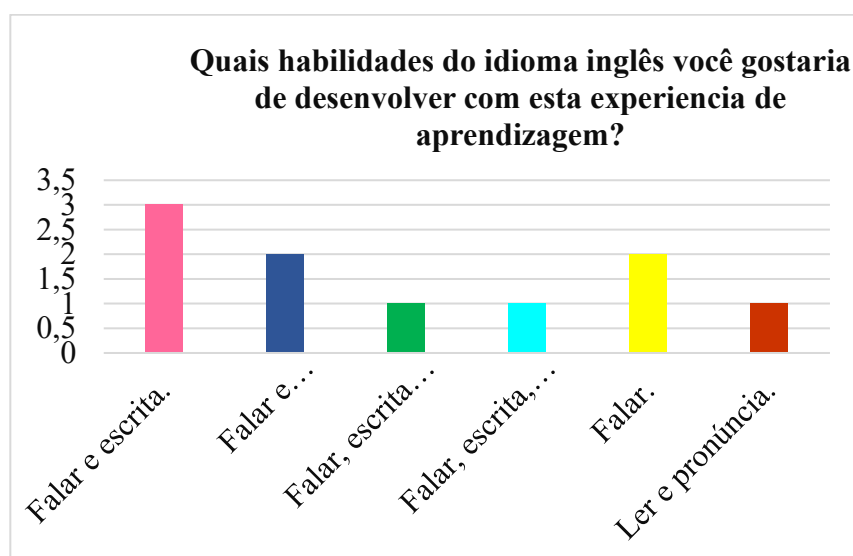
O que significa que pessoas de todos os cantos do mundo falam o idioma ou têm ao menos um conhecimento básico.

Por este motivo, as alunas e os alunos, apesar de já estarem em fase universitária, mostraram-se interessados em retomar a aprendizagem da língua inglesa, considerando-a uma grande oportunidade a nível pessoal e acadêmico e que lhes permitirá ter as portas abertas para desenvolver no futuro.

Pergunta 06:

Quais habilidades do idioma inglês você gostaria de desenvolver com esta experiência de aprendizagem?

Aluno/Aluna	Resposta
P01	Falar e escrita.
P02	Falar e escrita.
P03	Falar, escrita, pronúncia.
P04	Falar e gramática.
P05	Falar e gramática.
P06	Ler e pronúncia.
P07	Falar.
P08	Falar, escrita e ler.
P09	Falar e escrita.
P10	Falar.



Aprender inglês é uma atividade que faz bem para diversos aspectos da vida de uma pessoa. Além do conhecimento adquirido que será útil no futuro, elas conseguem desenvolver habilidades importantes que também farão a diferença quando tenham algum trabalho o quando desejam estudar para obter alguma vaga em mestrado o doutorado.

Por esse motivo, 3 estudantes comentaram que a capacidade de falar e escrever foram as que mais gostaram de desenvolver nas aulas de inglês, 2 estudantes destacaram as habilidades de falar e usar a gramática, 1 estudante mencionou as habilidades de falar, escrita e leitura, 1 estudante destacou as habilidades de fala, escrita e pronúncia, 2 estudantes gostaram apenas de saber falar e, finalmente, 1 estudante com habilidades de leitura e pronúncia.

Pergunta 07:

Quais são as suas expectativas em relação com esta experiência de aprendizagem?

Aluno/Aluna	Resposta
P01	Ler uma base sobre a língua inglesa.
P02	São as melhores, pois a partir do conhecimento adquirido poderei continuar os estudos da língua inglesa.
P03	Serão positivas.
P04	Desenvolver o básico.
P05	Todo e qualquer conhecimento será de grande proveito.
P06	Contribuir com a pesquisa e alcançar objetivos básicos da língua inglesa.
P07	Alcançar as habilidades e motivos descritos no projeto, seja um aprendizado amplo, divertido e didático.
P08	Acrescentar os conhecimentos e adquirir novos.
P09	Aprender o básico ampliando assim meu vocabulário.
P10	Aprender um pouco a língua inglesa para ter alguma noção de fala e escrita

Para esta pergunta, as alunas e os alunos participantes do projeto responderam que suas expectativas foram as melhores, já que desejavam continuar aprendendo a língua inglesa ou relembrar os conhecimentos que aprenderam na escola.

Contribuir também com a sua participação para esta pesquisa, esperando que o ensino da língua foi interativo e com muita dinâmica; e que o conhecimento foi ampliado com as diferentes aulas que foram ministradas, e que tudo o que foi mencionado no projeto foi cumprido.

Por outro lado, as aulas ajudaram a desenvolver os diferentes conhecimentos da língua inglesa e que o ensino foi de grande benefício para as alunas e os alunos participantes do projeto.

5.2 Análise e interpretação do pós-teste

Quadro 2 – Questionários do Pós-teste

Pergunta 01:

Em que nível você colocaria sua aprendizagem do inglês agora?

Aluno/Aluna	Resposta
P01	Básico
P02	Básico
P03	Básico
P04	Básico
P05	Básico
P06	Básico
P07	Intermédio
P08	Básico
P09	Básico
P10	Intermédio

Após ter concluído todas as aulas de inglês, o nível da língua inglesa de 8 estudantes foi básico, enquanto 2 culminaram com nível intermediário.

Possivelmente os dois alunos já tinham conhecimento prévio dessa língua e porque não foi difícil para eles lembrarem dos temas discutidos nessas aulas com as quais haviam estudado em sua etapa escolar.

Enquanto o resto estava apenas terminando de participar das aulas e da própria língua; que era possivelmente tudo novo para eles.

Pergunta 02:

Você mudou sua maneira de pensar sobre a aprendizagem dessa língua depois de ter feito essa aula?

Aluno/Aluna	Resposta
P01	Sim
P02	Sim
P03	Sim
P04	Sim
P05	Sim
P06	Sim
P07	Sim
P08	Sim
P09	Sim
P10	Sim

Todos os alunos e as alunas responderam a essa pergunta que se mudassem sua maneira de pensar sobre essa língua, já que no início dessas salas de aula tinham a ideia de que o inglês era difícil e que não entenderiam, e de uma forma ou de outra tinham um certo medo de fazer essas aulas, mas pouco a pouco e com o decorrer das aulas perceberam que seu pensamento estava errado.

E em cada aula administrada, os alunos e as alunas se divertiram porque realizavam peças teatrais, dramatizações, músicas em inglês, diálogos em pares entre outros; e eles estavam sempre dispostos a participar e, acima de tudo, aprender mais da língua inglesa.

Pergunta 03:

Como você acha que a aprendizagem do inglês pode influenciar sua vida futura?

Aluno/Aluna	Resposta
P01	Pode abrir portas para trabalhos e estudos.
P02	Sempre precisamos buscar ter conhecimento e aprimorar.
P03	É importante o aprendizado do inglês.
P04	Acredito que ajudara bastante nos meus estudos futuros.
P05	Com esse projeto pude reforçar meus conhecimentos prévios, e futuramente acredito que poder vir a ser muito importante em minha vida profissional.
P06	Pretendo continuar aos estudos por isso ter noções do inglês é importante.
P07	Aprendizagem de uma língua estrangeira é uma vantagem no currículo que confere autonomia e uma “passo à frente” nas oportunidades de trabalho.
P08	Abrir novas portas de emprego, passar em um programa de mestrado, me comunicar com outras pessoas e viajar para outro país.
P09	É no trabalho, mas o principal é o conhecimento adquirido.
P10	Pode me ajudar em algumas situações, a identificar o que está escrito em uma frase.

O ensino de uma língua estrangeira idealmente associa a novidade de uma cultura diferente, os nuances culturais que o idioma encerra e o aprendizado em si ao conhecimento de cada pessoa.

Isto significa dar às pessoas a oportunidade de acrescentar suas vivências profissionais e pessoais ao universo de uma segunda língua e importar conceitos, opiniões e histórias relevantes desta segunda língua para o seu mundo particular.

O esforço do profissional é necessário, mas se não houver o real interesse deles o delas e principalmente o respeito pelo profissional, não haverá ambiente propício para a aprendizagem.

Pergunta 04:

Você acha que deveria continuar a aprender mais sobre esse idioma?

Aluno/Aluna	Resposta
P01	Sim
P02	Sim
P03	Sim
P04	Sim
P05	Sim
P06	Sim
P07	Sim
P08	Sim
P09	Sim
P10	Sim

Todas as alunas e todos os alunos concordaram que a língua inglesa foi parte de toda a sua vida pessoal, acadêmica e profissional, já que hoje é uma língua primária que todas as pessoas devem conhecer.

Além disso, todas essas alunas e todos esses alunos continuariam a ser treinados na língua inglesa e continuariam seus estudos.

Pergunta 05:

Suas expectativas com essa disciplina foram abordadas?

Aluno/Aluna	Resposta
P01	Sim
P02	Sim
P03	Sim
P04	Sim
P05	Sim
P06	Sim
P07	Sim
P08	Sim
P09	Sim
P10	Sim

Tendo concluído as aulas ministradas na língua inglesa, todos os alunos e as alunas opinaram para essa questão que conseguiram concluir o curso com grande satisfação e que todas as suas expectativas colocadas sobre eles foram plenamente atendidas.

Grande parte dessa satisfação se deveu à grande participação e colaboração que tiveram na aula, atendendo a cada tema tratado e desenvolvendo cada atividade proposta sendo imersa em cada uma delas.

Pergunta 06:

Você considera que durante as aulas foram desenvolvidas atividades, no sentido atribuído pela Psicologia Histórico-Cultural? Por quê?

Aluno/Aluna	Resposta
P01	Sim, pois foram apresentadas formas de ensino diferentes o que deixou a aula interessante e manter as alunas e os alunos em atividade. Além disso tivemos liberdade para participar e perguntar.
P02	Sim, a mediação entre a turma e a pesquisadora foi de fundamental importância para o aprendizado.
P03	Sim, pois as alunas e os alunos tinham espaço para falar, trabalhar e fazer perguntas e resolver dúvidas.
P04	Sim, a todo momento a professora fez atividades de forma coletiva, buscou sempre utilizar nosso conhecimento básico sobre a disciplina.
P05	Sim, a professora sempre se demonstrou preocupada em entender nossa realidade e nossos conhecimentos prévios para a realização de todas as atividades.
P06	Sim, pois durante as aulas a professora considerou o que foi ensinado à todos antes de dar início a essas aulas e as atividades foram promovidas de forma que todos participassem envolvendo a cultura e a criatividade pessoal.
P07	Sim, porque, desde o início, forma considerados nossos conhecimentos prévios e tiveram o ensino da nova língua centradas em aspectos do nosso cotidiano, onde tiveram os temas problematizados para nos levar a pensar em questões além do simples conteúdo.
P08	Sim, porque por meio das atividades propostas pudemos aprender juntamente com os nossos erros e os erros dos outros. Os que sabiam um pouco mais, ajudaram os que precisavam.
P09	Sim, partimos daquilo que tínhamos dificuldades na época da escola, a didática usada pela professora nos deixou à vontade e o tempo todo estávamos em atividade, era nós que resolvíamos as atividades, e a professora ajudava nas dificuldades.
P10	Sim, pois as aulas colocam todos em atividade, os exercícios eram interessantes. A professora ajudava-nos em todas as atividades quando tínhamos dificuldade.

Durante as aulas ministradas todos os alunos e as alunas participaram das diferentes atividades programadas para a aula em que, como mediadora, eu sempre os orientou e os apoiou quando havia um certo grau de dificuldade.

Da mesma forma, o trabalho foi organizado individualmente e em grupos, e em que os alunos e as alunas eram livres para perguntar. E no caso de erros foram cometidos nas atividades dadas porque todos nós conseguimos resolvê-los juntos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de inglês em qualquer lugar do mundo, hoje, é visto como uma necessidade e uma urgência. Não importa em que continente estamos ou quantos anos temos, o fato é que para qualquer pessoa é essencial ter o respectivo conhecimento da língua inglesa. Em várias universidades ao redor do mundo, cujas alunas e cujos alunos não têm o inglês como língua materna, estruturas e mecanismos para ensinar essa língua foram potencializados e continuam a ser desenvolvidos.

Qualquer um que tenha se deparado com o ensino de uma língua estrangeira poderá ver que esta é uma disciplina que exige uma renovação constante em sua metodologia. Pesquisas, estudos, observação, resultados ou experiências pessoais são um excelente guia que nos diz para onde um ensino moderno de segunda língua deve ir e de acordo com os novos tempos.

A linguagem, do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural é uma ferramenta que além de ser utilizada para mediar a interação social, é o principal mediador da atividade cognitiva, pois é usada não só para se comunicar, mas também para orientar, planejar e regular a atividade.

Ao aprender a língua inglesa, o uso da Zona de Desenvolvimento Próximo exige não apenas estar ciente da relação entre língua, pensamento e cultura, mas também do uso de princípios pedagógicos adequados, uma vez que as alunas e os alunos de inglês têm que explorar um novo sistema linguístico e cultural; porque eles são vistos como alunas e alunos capazes, mas que precisam de maneiras adequadas a fim de propiciar a sua apropriação e promover seu sucesso na aprendizagem.

O ensino de uma língua estrangeira idealmente associa a novidade de uma cultura diferente, os nuances culturais que o idioma encerra e o aprendizado em si ao conhecimento de cada aluna e cada aluno. Isto significa dar às alunas e aos alunos a oportunidade de acrescentar suas vivências profissionais e pessoais ao universo de uma segunda língua e importar conceitos, opiniões e histórias relevantes desta segunda língua para o seu mundo particular

Com o trabalho desenvolvido podemos constatar que o princípio do materialismo histórico-dialético é considerar o homem como um sujeito histórico que, ao apropria-se da cultura historicamente produzida, modifica o que já foi construído num processo dialético de constante mudança, modificando-se também. Esse é o parâmetro adotado por Vygotsky para elaborar sua teoria e realizar seus experimentos.

Por isso, encontramos na Psicologia Histórico-Cultural os resultados dos estudos do desenvolvimento do psiquismo humano a partir de seu contexto social, ou seja, o homem

aprendendo e se desenvolvendo em interação com outros de sua espécie. Dessa forma, o ser humano utiliza-se dos objetos de comunicação, como a linguagem para interagir com os outros, apropriando-se do conhecimento humano.

Da mesma forma que Vygotsky, Saviani também adotou os princípios do materialismo histórico dialético e, por isso, foi capaz de desenvolver uma pedagogia crítica para a educação, considerando a aluna e o aluno como ser que aprende a partir de sua interação social com outros mais experientes, num ambiente organizado e sistematizado.

Logo, a Pedagogia Histórico-Crítica revelou-se a nós como uma concepção educacional que tem consciência de que o homem é um ser histórico, ou seja, à medida que se desenvolve ele constrói história e é esta história que origina o conhecimento que lhe é transmitido por meio na educação escolar. Sendo assim, não há como dissociar a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, considerando que ambas adotaram a filosofia do materialismo histórico dialético.

Mesmo que Vygotsky tenha se preocupado com uma teoria psicológica para compreender o desenvolvimento do psiquismo humano, incluindo em seus estudos o desenvolvimento escolar, e Saviani tenha desenvolvido uma teoria pedagógica, ambos tiveram o mesmo objetivo em comum, ou seja, o desenvolvimento e a emancipação do homem, enquanto sujeito histórico e social

É importante que os professores de inglês nas escolas se conscientizem do interesse que as alunas e os alunos demonstram ter com relação ao inglês, até mesmo antes de começarem a aprender. Em outras palavras, as expectativas das alunas e dos alunos, provavelmente em sua maioria, são extremamente positivas. A motivação, enquanto necessidade de aprendizagem, também é fundamental quando as alunas e os alunos começam a estudar a língua.

Sabe-se que o caminho é longo e que são necessários muita dedicação e estudo por parte de professoras / professores e alunas / alunos para se obter resultados positivos, concretos. Fazer com que as alunas e os alunos participem, proporcionando situações nas quais eles(as) falem, escrevam, entendam e leiam, com descontração, interesse e, sobretudo, propriedade, é o grande desafio às professoras e aos professores de línguas.

Trabalhar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica exige da professora ou do professor mais atenção e dedicação no planejamento de sua prática com o propósito de apresentar na problematização, instrumentalização e catarse, meios de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, nesta pesquisa observamos que as alunas e os alunos pesquisados reconhecem, também, a importância da língua no cenário mundial e até no acadêmico e

profissional, já que grande parte dos melhores empregos, exige domínio da língua, e até para fazer os estudos de mestrado ou doutorado precisam desta língua.

Para as alunas e os alunos pesquisados, as habilidades de "falar", "ler" e "escrever", nesta ordem, são as prioridades. Conforme observamos, respectivamente, 3 alunos responderam que as capacidades de falar e escrever são as que mais gostariam de desenvolver nas aulas de inglês, 2 alunos destacaram as habilidades de falar e usar a gramática, 1 aluno mencionou as habilidades de falar, escrita e leitura, 1 aluno destacou as habilidades de fala, escrita e pronúncia, 2 alunos gostariam apenas de saber falar e, finalmente, 1 aluno com habilidades de leitura e pronúncia (Pergunta 06 do questionário do Pré-teste). No entanto, todas as atividades devem vir como acessórios e não como parte central das aulas. Isso porque é impossível ler e, principalmente escrever, sem fazer uso do conhecimento da sintaxe da língua, do léxico e da semântica.

Desse contexto, pode-se deduzir que uma língua estrangeira não se ensina, aprende-se. Para isso, a aluna ou o aluno deve ser estimulado a dedicar-se muito ao estudo (ler livros em Inglês, assistir a filmes sem legenda, etc.), assumindo a sua parte no processo. Consideradas as condições que um mundo globalizado proporciona, é vital: a utilização de material contextualizado e autêntico - coerente com a realidade das alunas e dos alunos - cujo conteúdo possa ser posto em prática de forma a despertar o interesse da turma; focar na produção oral e estimular a comunicação unicamente por meio do uso da língua-alvo (o que certamente corresponde à vontade da aluna / do aluno); trabalhar de forma lúdica, de maneira a tentar transportar o aluno da situação artificial da sala de aula para situações reais simuladas.

Por essa razão, aprender a língua inglesa ou consolidar sua proficiência no ensino superior é de vital importância para as alunas e os alunos universitários. Seus conhecimentos permitem a consulta de bibliografias importantes, como livros, documentos e informações na web, sendo que grande parte delas estão nesta língua. Em várias universidades, por exemplo, em universidades no Peru, foram estabelecidas estruturas e ferramentas possíveis para melhor aprendizagem da língua inglesa, por meio da inserção de disciplinas obrigatórias e da aprovação de convênios e bolsas de estudo no exterior que possibilitem aprendê-las. Neste país considera-se que o futuro profissional de cada aluna e cada aluno depende de conhecer essa língua, pois isso representa um requisito indispensável em muitos empregos de empresas e grandes transnacionais.

E por isso recomendamos que as alunas e os alunos, ao estudarem uma língua estrangeira, não deem ênfase ao comando correto de estruturas gramaticais ou listas de vocabulário fornecidas de modo formal, direto, nas quais não há engajamento de atividades

comunicativas. Devem, pois, usar a língua estrangeira para se comunicar de forma autônoma, buscando se expressar com fluidez e clareza, com ótima pronúncia e entonação, empregando com pertinência e naturalidade os recursos não verbais (mímica, gestos, movimentos do corpo), que se façam ouvir, mas que também ouçam aos demais.

Finalmente, acreditamos que a pesquisa desenvolvida nos possibilitou a apropriação de referencial teórico-metodológico e orientador da prática pedagógica, também permitindo refletir sobre o uso da língua inglesa nas aulas, por intermédio da interação oral, envolvendo docente, alunas e alunos na apropriação do vocabulário e da estrutura da língua, além de fomentar, ao mesmo tempo, as destrezas orais, bem como o desenvolvimento das estratégias comunicativas, para evitar alguns dos problemas que surgem na interação dialógica, fazendo com que a comunicação entre a professora, a aluna e o aluno seja a cada vez mais efetiva.

REFERÊNCIAS

- AIMARD, Paule. **O surgimento da Linguagem na Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- ALMEIDA, Ana; GALVÃO, Alina. O efeito de diferentes métodos de ensino de inglês como língua estrangeira na compreensão de textos em inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 3, n. 1, p. 89-184, 2003.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 7. ed. Campiñas, SP: Pontes, 2013.
- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Tradução de Ernani F. da Fonseca. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, 167 p.
- BESERRA, Francisca de Melo; CARVALHO, Jamille Ma.; MELO, Pamella Beserra de M.; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula. A contribuição da teoria de Leontiev no estudo da relação entre trabalho e educação. **Anais da ABRAPSO**, 2009. Disponível em: <<http://www.abrapso.org.br>>. Acesso em: 05 abr. 2019.
- BROWN, H. Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**. 5. ed. New York: Pearson Education, 2007.
- CASSANY, Daniel.; LUNA, Marta; SANZ, Glória. **Enseñar lengua**. Barcelona: Graó, 1998.
- CEDRO, Wellinto Lima. **O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de Matemática**: uma perspectiva histórico-cultural. 2008. 242f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- CEREZAL, Fernando. Foreign language teaching methods. In: MCLAREN, Neil; MADRID, Daniel. (Eds.). **A Handbook for TEFL**. Alcoy: Marfil, 1996. p. 161-185.
- DALBERIO, Osvaldo. **Metodologia científica**: desafios e caminhos. São Paulo: Paulus Editora, 2009. (Coleção educação superior).
- DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.
- DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: Investigación psicológica teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.
- _____. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.
- DAVIES, Paul; PEARSE, Eric. **Success in English Teaching**. UK: Oxford University Press, 2000.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuições a uma teoria histórico-cultural da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção educação contemporânea).
- _____. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. **Seminário “Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos”**. Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2009.
- _____. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, v. 20, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2002.

- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- GONZÁLES REY, Fernando. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. La Habana: Ed. Pueblo, 2000.
- GREGG, Kevin. Second language acquisition theory: the case for a generative perspective. In: GASS, Susan; SCHACHTER, Jacquelyn. **Linguistics Perspectives on Second Language Acquisition**. New York: Cambridge University Press, 1989.
- HARMER, Jeremy. **The practice of English Language Teaching**. 4. ed. England: Pearson Education, 2007.
- HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, John; HOLMES, Janet. (Eds.). **Sociolinguistics: selected readings**. Baltimore: Penguin Books, 1972. p. 269-293.
- KFOURI KANEOYA, Marta. Métodos e abordagens de ensino de línguas e suas implicações na atividade docente. **Revista UNORP**, v. 1, n. 1, p. 53-65, dez. 2002.
- KRASHEN, Stephen. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- KRASHEN, Stephen; TERRELL, Tracy. **The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom**. Great Britain: Prentice Hall Europe, 1998.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. **From Unity to diversity: 25 years of language teaching methodology**. EEUU: English teaching forum magazine, 1987.
- LARSEN-FREEMAN, Diane; ANDERSON, Marti. **Techniques and Principles in Language Teaching**. 3. ed. New York: Oxford University Press, 2011.
- LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- _____. **Actividad, Conciencia, Personalidad**. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.
- _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. p. 261-284.
- _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editores Moraes LTDA, 1978.
- LIBÂNIO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da. Vygotsky, Leontiev, Davydov: três aportes teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a Didática. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, 2004.
- LUCKÁCS, György. **Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- LYONS, John. **Language and linguistics**. England: Cambridge University Press, 1981.
- MAQUEO, Ana María. **Lengua, aprendizaje y enseñanza**. El enfoque comunicativo de la teoría a la práctica. México: Limusa, 2005.
- MARÍN, Marta. **Lingüística y enseñanza de la lengua**. Buenos Aires: Editorial Aique, 2008.
- MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MELLO, Suely Amaral. Cultura, mediação e atividade. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandeí Pinto da; MILLER, Stela. (Orgs.). **Marx, Gramsci e Vygotsky: aproximações**. Araraquara, SP: Cultura Acadêmica, 2009.

MELLO, Suely Amaral. Infância e Humanização: algumas considerações da perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação**, v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. p. 37-60.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, Amelia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (Orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 143-162.

_____. **A educação escolar como atividade: olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula**. Águas de Lindóia: FEUSP, 1998.

NUNAN, David. Second Language Acquisition. In: CARTER, Ronald; NUNAN, David. (Ed.). **The Cambridge Guide for Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, Ângelo Antonio; SILVA, Nilma Renildes da; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. (Orgs.). **Método histórico social na psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 25-51

ORTEGA, Lourdes. **Understanding Second language acquisition**. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2009. (Understanding Language Series).

OXFORD, Rebecca. **Language Learning Strategies**. What every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas: Pontes, 2005.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a Psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n2/1807-0310-psoc-27-02-00362.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2016.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky**. São Paulo: Cortez, 2005.

PONS, Salvador. **La Enseñanza de la pragmática en la clase de E/EL**. Madrid: Arco Libros, 2004.

RIBEIRO, A. M. **Curso de Formação Profissional em Educação Infantil**. Rio de Janeiro: EPSJV / Creche Fiocruz, 2005.

RICHARDS, Jack. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. São Paulo: SBS Editora, 2006.

RICHARDS, Jack; RODGERS, Theodore. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **Escola e democracia**. 39. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007b.

_____. Perspectiva Marxiana do Problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 21-46.

_____. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003a.

SCARPA, Ester. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Org.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001, vol. 2.

SELINKER, Larry. **Interlanguage**. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, v. 10, n. 3, p. 209-241, ag. 1972.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da Teoria da Atividade**. Araraquara, São Paulo: JM Editora, 2004.

SILVA-LIMA, Nayra; SILVA-FILHO, Marcelo Nicomedes dos Reis. A abordagem comunicativa no processo de aquisição de língua inglesa. **Web-Revista SOCIODIALETO**, v. 3, n. 9, p. 1-27, mar. 2013.

SOUZA, Melissa Lima de. **A Abordagem comunicativa: influências e reflexos no Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa**. São Luís, [s.n], 2005.

TERRA, Ernani. **Linguagem, língua e fala**. São Paulo: Scipione, 1997. (Coleção Ponto de Apoio).

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. In: COLE, M. et aliii. (Orgs.). Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

_____. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Tradução de Lúcia Kuper. Madrid: Visor, 1995. (Obras Escogidas, v. III).

_____. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991b.

WIDDOWSON, Henry George. **O Ensino de Língua para a Comunicação**. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campiñas, SP: Pontes, 1991.

ZANELLA, Andréa Vieira. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em estudo**, v. 9, n. 1, p. 127-135, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Teste 1 (Pré-teste).**Pré-teste****ALUNO (A):** _____**Responda as seguintes perguntas:**

1. Qual a sua opinião sobre aprender a língua inglesa?

2. Você gostava de estudar a língua inglesa na escola?

3. Como foi o contato com a língua inglesa na Educação Básica (anos anteriores de escolaridade)?

4. Como suas aulas de inglês eram desenvolvidas nas suas experiências escolares?

5. Por que você quer ou precisa aprender inglês agora? Qual é o principal motivo?

6. Quais habilidades do idioma inglês você gostaria de desenvolver com esta experiência de aprendizagem?

7. Quais são as suas expectativas em relação com esta experiência de aprendizagem?

APÊNDICE B - Teste 2 (Pós-teste).**Pós-teste****ALUNO (A):** _____**Responda as seguintes perguntas:**

1. Em que nível você colocaria sua aprendizagem do inglês agora?

2. Você mudou sua maneira de pensar sobre a aprendizagem dessa língua depois de ter feito essa aula?

3. Como você acha que a aprendizagem do inglês pode influenciar sua vida futura?

4. Você acha que deveria continuar a aprender mais sobre esse idioma?

5. Suas expectativas com essa disciplina foram abordadas?

6. Você considera que durante as aulas foram desenvolvidas atividades, no sentido atribuído pela Psicologia Histórico-Cultural? Por quê?

APÊNDICE C – Planejamentos

Plano da aula

I. Informações gerais:

Lição	02
Título	Minha informação pessoal
Língua	Inglês
Nível	Fundamental e Básico
Universidade	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Unidade Universitária	Paranaíba
Ano	3º
Curso	Pedagogia
Hora	17:30 – 18:30
Data	30 de agosto de 2019

II. Objetivo:

- Apresente-se, e faça perguntas sobre informações pessoais para outras alunas e outros alunos, com o fim de desenvolver-se e envolver-se nas atividades programadas. E, portanto, também fornece suas próprias informações pessoais para outras alunas e os outros alunos.

III. Realização da aprendizagem:

Conteúdos	Atividades	Mídia e materiais
- Informações pessoais: nome, e-mail, números de telefone, etc. - Perguntas: Qual, onde, quando, quantos anos etc.	- Fala e Pronúncia: Apresente-se e faça perguntas (Wh-?) sobre você. - Leitura: Diferentes tipos de cartões de identificação. - Escuta: Ouça informações pessoais. - Escrita: Preencha formulários com informações pessoais.	- Folha de trabalho - Slides - Vídeos - Computador - Imagens - Áudios - Quadro negro - Giz

Plano da aula

I. Informações gerais:

Aula	03
Título	Prazer em conhecê-lo
Língua	Inglês
Nível	Fundamental e Básico
Universidade	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Unidade Universitária	Paranaíba
Ano	3º
Curso	Pedagogia
Hora	17:30 – 18:3
Data	02 de setembro de 2019

II. Objetivos:

- Envolver-se nas diferentes atividades sobre situações comunicativas assumindo os roles de diferentes personagens, permitindo que elas se envolvam em um diálogo amigável.

III. Realização da aprendizagem:

Conteúdos	Atividades	Mídia e materiais
- Saudações e despedidas. - Verbo “Ser”. - Pronomes pessoais: forma singular e plural. - Vocabulário: Ocupações. - Artigos: "an", "a".	- Fala e Pronúncia: Conte como você é, qual é a sua profissão, etc. - Leitura: Diferentes tipos de diálogos sobre saudações e despedidas. - Escuta: Reconheça as respostas ao olá e adeus. - Escrita: Exercícios completos com o verbo “Ser” e os artigos “an” e “a”.	- Folha de trabalho - Slides - Vídeos - Computador - Imagens - Áudios - Quadro negro - Giz

NICE TO MEET YOU
(Prazer em conhecê-lo)

A. Listen to the teacher and complete the blanks.

1. A: Hello. I'm Mike. What's your name?
B: My name is Alice
A: Alice.
B: Nice to meet you, too.
2. A: What's your phone?
B: It's 95879858.
A:
B: You're welcome.
3. A: Ruth. This is Marie.
B: Hello Nice to meet you.
A: Nice to you too.
4. A: Take care Caroline
B: Mrs. Parker.
A: See you on Monday
B:

Fill in the blanks with a synonym from the list

Fine I'm

Thanks Hi Bye

Hello =

My name's =

Very well =

Thank you =

Goodbye =

B. VOCABULARY: More Greetings.

07:00am

02:00pm

08:00pm





Good morning

Good afternoon

Good evening

C. CONVERSATION. Pair work. Now introduce yourself to your classmates.

Greetings:
Hi
Hello
I'm

Greetings:
How are you?
How's everything?
How's it going?



Responses:
Fine
I'm fine
Great
Not bad
So-so

Responses:
Nice to meet you.
Glad to meet you.
It's a pleasure to meet you

D. **GRAMMAR:** Affirmative, negative and question sentences. Complete the blanks using contractions.

AFFIRMATIVE FORM	NEGATIVE FORM	QUESTION FORM	CONTRACTIONS
-I am Laura. / ___ Laura. -It is our birthday party. ___ our birthday party.	I am not Luisa. / ___ Luisa. He is not a chef. / ___ a chef.	Verb to + subject + complement? be + pronoun "Are you Lisa?" -Yes, I am. (Be careful: Yes, I'm.) "Is Mark your friend?" -No, he's not. (Or: No, he isn't.)	I am → I'm You are → You're He is → He's She is → She's It is → It's We are → We're You are → You're They are → They're

E. **PRACTICE:** Complete the blank spaces using the verb to be. Use contractions if possible.

- ✓ A: _____ she Joanne?
B: No, she _____. She _____
Linda.
- ✓ A: _____ you the teacher?
B: Yes, I _____.
- ✓ A: Look at him. _____ he Ted?
B: No, he _____. He _____ John.
- ✓ A: _____ they Fran and Al?
B: Yes, they _____.
- ✓ A: _____ you Ellen and Herb?
B: No, we _____. We _____ Peter and Diane.

F. **MAKE SENTENCES:** Unscramble the words to make sentences.

- ✓ I / not / a teacher / am

- ✓ at home / are / We / not

- ✓ Paul / a / is / teacher / ?

- ✓ students / Karen and Helen / are /

- ✓ an / not / It / is / apple

G. **VOCABULARY:** Complete the gaps con the occupations. Then write the article "a" or "an".



Plano da aula

I. Informações gerais:

Lição	04
Título	Conhecendo os países do mundo
Língua	Inglês
Nível	Fundamental e Básico
Universidade	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Unidade Universitária	Paranaíba
Ano	3º
Curso	Pedagogia
Hora	17:30 – 18:30
Data	06 de setembro de 2019

II. Objetivos:

- Faça uma composição sobre sua pessoa favorita, onde ela descreve o local, mês, dia e ano de nascimento, e faça a respectiva apresentação oral do seu personagem.

III. Realização da aprendizagem:

Conteúdos	Atividades	Mídia e materiais
- O alfabeto. - Países e nacionalidades. - Números cardinais. - Dias da semana. - Meses do ano. - Estações do ano. - O clima.	- Fala e Pronúncia: Pergunte de onde as pessoas são. - Escuta: Reconhecer nomes de países e nacionalidades. / Ouça os números cardinais e os dias da semana. - Leitura: Leia um texto sobre pessoas de diferentes países. - Escrita: Preencha uma pesquisa sobre a origem das alunas e dos alunos.	- Folha de trabalho - Slides - Vídeos - Computador - Imagens - Áudios - Quadro negro - Giz

KNOWING COUNTRIES OF THE WORLD (Conhecendo os países do mundo)

ENGLISH VOCABULARY **COUNTRY - NATIONALITY** **Vocabulário**

TO BE + FROM + CITY I am from Sydney.

TO BE + FROM + COUNTRY I am from Australia.

TO BE + NATIONALITY I am Australian.













He is from Venice.
He is from Italy.
He is Italian.




He is from Vancouver.
He is from Canada.
He is Canadian.

Where are you from?

1. VOCABULARY. Countries and nationalities. Complete the blank spaces. Practice the pronunciation.

					
USA	_____	_____	France	Peru	China
_____	Brazilian	Canadian	_____	_____	_____

					
Colombia	_____	Mexico	_____	Ukraine	_____
_____	Swedish	_____	German	_____	Argentinian

			
Netherlands	Spain	_____	Portuguese
_____	_____	Japanese	_____

2. CONVERSATION. Practice the role-play.

A: Hi. Are you Peruvian?

B: No, I am not.

A: So, where are you from?

B: I'm from Brazil.



A: Hello. Karen is your friend, right? Where is Karen from?

B: She is from Lisbon, Portugal.

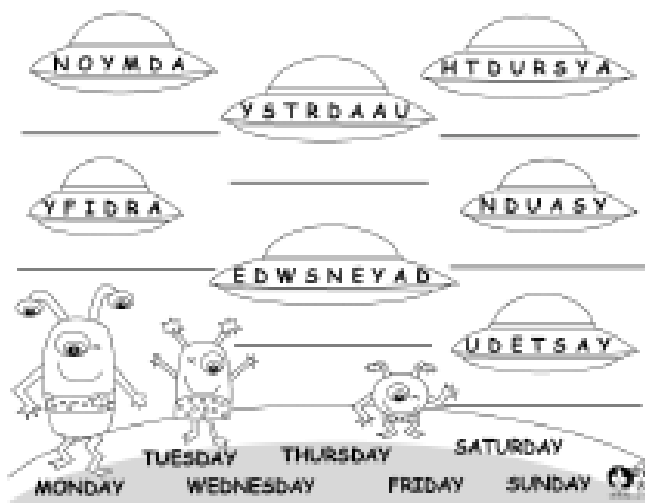
A: So, she's Portuguese.

CARDINAL NUMBERS

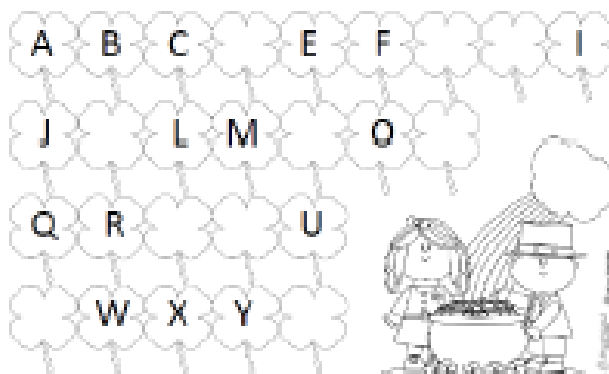
1. **VOCABULARY:** Numbers 0-100. Complete and practice.

0 zero	6 six	12 _____	18 eighteen	60 _____
1 _____	7 _____	13 thirteen	19 _____	70 seventy
2 two	8 eight	14 _____	20 twenty	80 _____
3 _____	9 _____	15 fifteen	30 _____	90 _____
4 four	10 ten	16 _____	40 forty	100 one hundred
5 _____	11 _____	17 seventeen	50 _____	

DAYS OF THE WEEK: Write and find the days of the week.



THE ALPHABET



THE SEASONS



PRACTICE: Complete the chart with information about your partner and introduce her/him to the class.

Name: _____	Address: _____
Last name: _____	City: _____
Age: _____	Cellphone number: _____
	Nationality: _____

Plano da aula

I. Informações gerais:

Lição	05
Título	Essa é sua família?
Língua	Inglês
Nível	Fundamental e Básico
Universidade	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Unidade Universitária	Paranaíba
Ano	3º
Curso	Pedagogia
Hora	17:30 – 18:30
Data	09 de setembro de 2019

II. Objetivos:

- Desenhe de maneira criativa sua própria árvore genealógica, indicando o relacionamento com cada membro da sua família e, oralmente, descreva as informações pessoais de um dos membros da sua família.

III. Realização da aprendizagem:

Conteúdos	Atividades	Mídia e materiais
- Vocabulário: membros da família e seus relacionamentos.	- Fala e Pronúncia: Sobre uma família. - Escuta: Exercícios completos sobre o relacionamento entre os membros da família. - Leitura: Leia e responda um texto sobre uma árvore genealógica e todos os seus membros. - Escrita: As alunas e os alunos fazem a árvore de suas famílias.	- Folha de trabalho - Slides - Vídeos - Computador - Imagens - Áudios - Quadro negro - Giz

IS THIS YOUR FAMILY?

A. Read the text about Ana.

My lovely family



My name is Ana. I'm 22 years old, I'm a police officer and I'm from the USA. I'm going to introduce you to my lovely family. It's quite big and we are very happy.

My mother is Laura and my father is Peter. My mother has got blond hair and she is very tender. My father is tall and slim, and he is a funny person.

My parents have got three children. There's my brother Tim, my baby brother David and me. Tim is a sweet boy who loves playing and being with me all the time. He is only three years, so he attends the kindergarten. My younger brother, David, is a seven-month baby but he is full of personality.

My father has got a sister. Her name is Olivia and she is my aunt. My mother has got two brothers. Their names are Richard and William and they are my uncles.

I have also got my grandparents and my cousins Jacob, Kevin and Chloe.

We have got a pet called Pirate. It is my favorite dog!

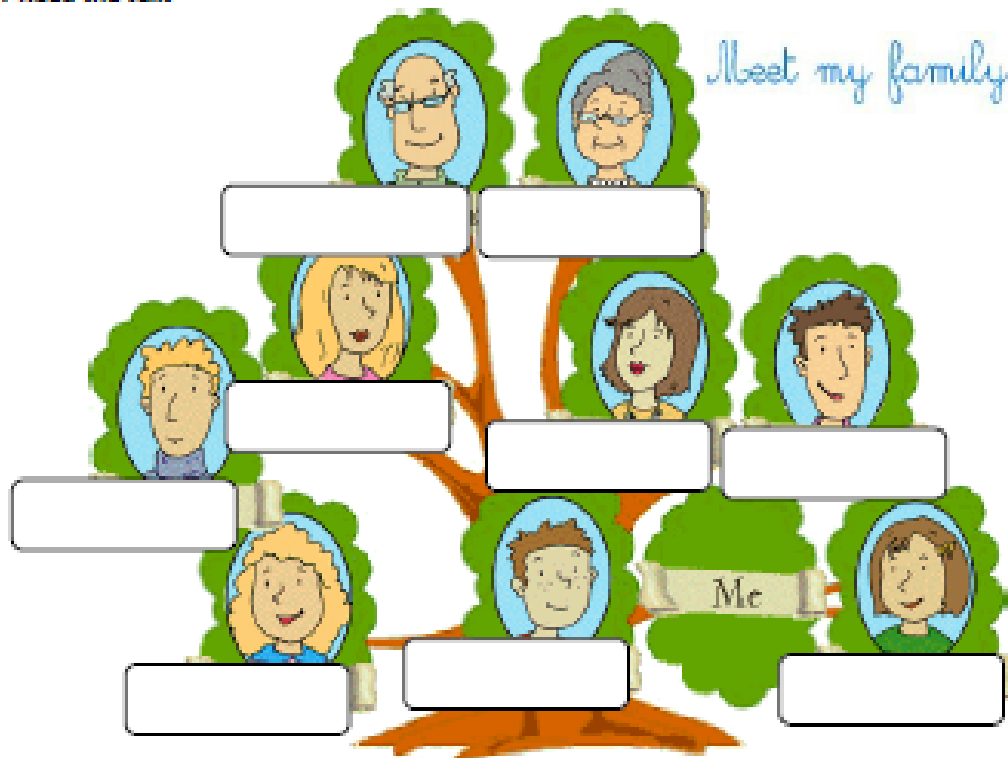
B. Answer the following questions about the text:

1. How old is Ana? _____
2. Is she Peruvian? _____
3. How many brothers has she got? _____
4. What's her mother's name? _____
5. What's her father's name? _____
6. How old is Tim? _____
7. Who is Tim? _____
8. How many cousins has Ana got? _____

C. Complete the chart with family relationships

MALE	FEMALE
father	
	sister
uncle	
	grandmother
son	
	cousin

D. Read the text



1. Read and write the names in the boxes.

My grandpa and my grandma live on a small farm. They're quite old. My grandpa's name is John and my grandma's name is Amelia. They have got many farm animals like cows, pigs and chicken.

My mum Emma likes flowers very much. She has got the most beautiful garden. My dad's name is Ben. He likes fishing.

I have got one brother and a sister. My brother is 12 years old and he plays pc games all day. His name is Mark. My sister is younger than me. She likes to play with her dolls, blocks and puzzles. Her name is Julia. She is 8 years old.

My uncle and aunt live in a big town. My aunt's name is Lisa. She is a teacher. She works in a school. My uncle's name is Ted. He is a cook. They have got a daughter. She is my cousin. Her name is Alice. She likes to write letters. She has got friends all over the world.

2. Read and circle True (T) or False (F).

- | | |
|-------------------------------------|-----|
| a. My grandparents live in a town. | T F |
| b. My grandpa has got farm animals. | T F |
| c. My brother likes fishing. | T F |
| d. I have got a sister. | T F |
| e. My brother plays with puzzles. | T F |
| f. My sister is older than me. | T F |
| g. My aunt has got one daughter. | T F |
| h. My cousin has got many friends. | T F |

3. Complete the sentences.

- | |
|--------------------------------|
| a. My grandpa's name is _____. |
| b. My sister's name is _____. |
| c. My cousin's name is _____. |
| d. My father's name is _____. |
| e. My _____ name is Lisa. |
| f. My _____ name is Emma. |
| g. My _____ name is Amelia. |
| h. My _____ name is Ted. |

Plano da aula

I. Informações gerais:

Lição	06
Título	Como chego à universidade?
Língua	Inglês
Nível	Fundamental e Básico
Universidade	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Unidade Universitária	Paranaíba
Ano	3º
Curso	Pedagogia
Hora	17:30 – 18:30
Data	13 de setembro de 2019

II. Objetivos:

- Faça um esboço da sua cidade, apresentando as principais ruas e locais turísticos a serem visitados, e torne-se um guia turístico para seus parceiros, fornecendo-lhes as informações precisas dos endereços de que precisam.

III. Realização da aprendizagem:

Conteúdos	Atividades	Mídia e materiais
- Vocabulário: lugares em uma cidade. - Preposições de lugar: em, embaixo, próximo a, em frente, atrás, próximo, na esquina, entre, ao redor, muito longe.	- Fala e Pronúncia: As alunas e os alunos interpretam uma conversa. - Escuta: Ouça um homem dando direção a outro. - Leitura: As alunas e os alunos leem um texto sobre a cidade de Paranaíba e dão orientações. - Escrita: As alunas e os alunos escrevem sobre como ir de um lugar para outro usando um mapa.	- Folha de trabalho - Slides - Vídeos - Computador - Imagens - Áudios - Quadro negro - Giz

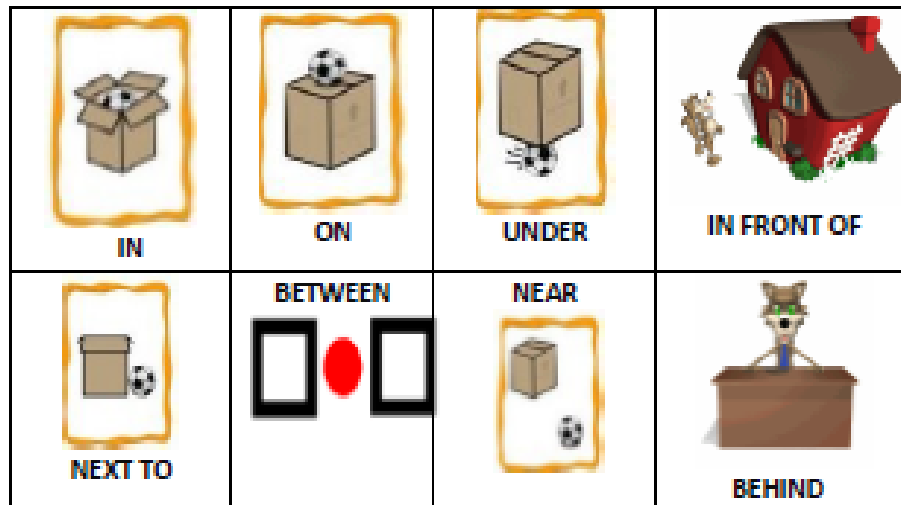
HOW DO I GET TO THE UNIVERSITY ?

I. PLACES IN THE CITY: Complete the gaps with the words from the box.

airport / bank / bookshop / pharmacy / cinema / hairdressers / hospital / hotel / library /
police station / museum / park / petrol station / school / green grocers / bakers

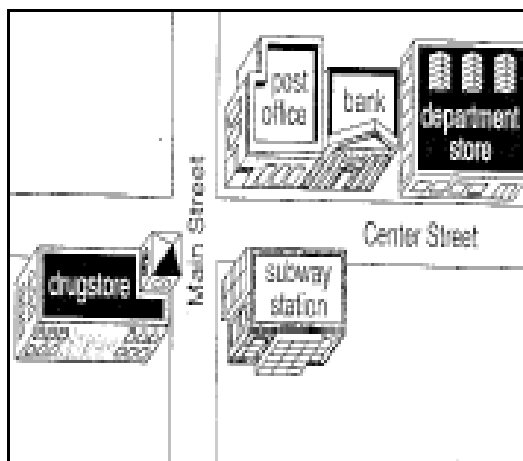


II. **GRAMMAR: PREPOSITIONS OF PLACE**



A. Look at the map. Complete the sentences with the words in the box.

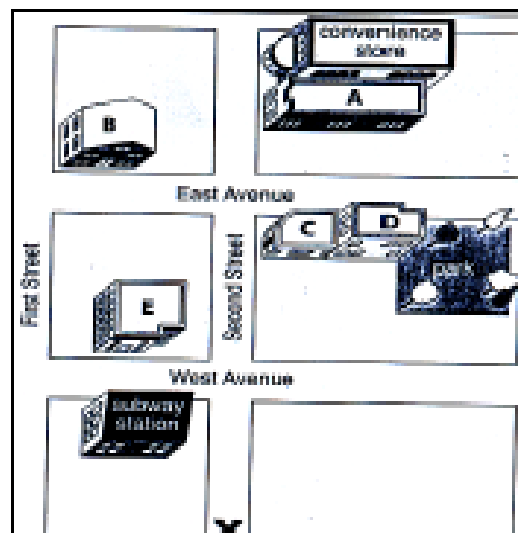
<i>ACROSS FROM</i>	<i>BETWEEN</i>	<i>NEXT TO</i>	<i>ON THE CORNER OF</i>
--------------------	----------------	----------------	-------------------------



1. The post office is _____ the bank.
2. The drugstore is _____ Center and Main.
3. The bank is _____ the department store and the post office.
4. The subway station is _____ the post office.

B. Look at the map. Complete the sentences. Write the letter of the correct building (A-E) in the parentheses.

1. The public restrooms (A) are next to the convenience store.
2. The department store () is across from the subway station.
3. The bank () is on the corner of First and East.
4. The drugstore () is between the post office () and the park.



Plano da aula

I. Informações gerais:

Lição	07
Título	Você pode jogar futebol?
Língua	Inglês
Nível	Fundamental e Básico
Universidade	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Unidade Universitária	Paranaíba
Ano	3º
Curso	Pedagogia
Hora	17:30 – 18:30
Data	16 de setembro de 2019

II. Objetivos:

- Descreva suas habilidades em uma área específica e interatue com seus colegas, indicando em que coisas são muito boas e em que outras não.

III. Realização da aprendizagem:

Conteúdos	Atividades	Mídia e materiais
- Vocabulário: Esportes. - Modal: "Can" (pode) ou "Can't" (não pode): Forma afirmativa, negativa e interrogativa.	- Fala e Pronúncia: As alunas e os alunos fazem frases usando "Can" (pode) ou "Can't" (não pode). - Escuta: Ouça as pessoas falarem sobre os exercícios que eles gostam. - Escrita: Escreva um artigo dando conselhos sobre exercícios.	- Folha de trabalho - Slides - Vídeos - Computador - Imagens - Áudios - Quadro negro - Giz

CAN YOU PLAY FOOTBALL?

I. Can you name these verbs? Choose and complete.

DANCE / SWIM / SING / COOK / DRIVE / RUN / SKI / PLAY THE PIANO /
RIDE A HORSE / PAINT

 1. _____	 2. _____	 3. _____	 4. _____	 5. _____
 6. _____	 7. _____	 8. _____	 9. _____	 10. _____

II. GRAMMAR

CAN-CAN'T

	POSITIVE AND NEGATIVE	QUESTION		ANSWER			
I You He She It We They	can swim.	Can	I You He She It We They	swim ?	Yes,	I You He She It We They	can.
	can't swim. (= can not)				No,		can't

1. PRATICE: Complete the following statements. Use "CAN" OR "CAN'T".

- a) Monkeys _____ talk.
- b) Pigs _____ fly.
- c) I _____ swim, but Ann can't.
- d) You _____ go on vacation. It's too expensive.
- e) I don't know the answer. _____ you tell me?
- f) Mary makes great food. She _____ cook very well.
- g) It's too noisy. I _____ study well.
- h) _____ she walk? No, She _____. She is six months old now.
- i) What _____ he play? He can play the violin.
- j) _____ he cook? Yes, he _____. He works in a restaurant.
- k) _____ she ride a bike? No, she _____. She is too young.
- l) _____ you speak Chinese? No, I _____. I think it is difficult

Plano da aula

I. Informações gerais:

Lição	08
Título	Isso é delicioso.
Língua	Inglês
Nível	Fundamental e Básico
Universidade	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Unidade Universitária	Paranaíba
Ano	3º
Curso	Pedagogia
Hora	17:30 – 18:30
Data	20 de setembro de 2019

II. Objetivos:

- Apresente diferentes pratos típicos das regiões do seu país e descreva suas respectivas preparações, seus ingredientes e como prepará-los.

III. Realização da aprendizagem:

Conteúdos	Atividades	Mídia e materiais
- Substantivos contáveis e incontáveis. - Quantificadores: alguns, qualquer.	- Fala e Pronúncia: As alunas e os alunos fazem frases usando quantificadores, substantivos contáveis e substantivos incontáveis. / Fale sobre a comida típica brasileira. - Escuta: Ouça diferentes tipos de festivais gastronômicos. - Leitura: Leia sobre os famosos festivais de comida típica. - Escrita: As alunas e os alunos escrevem uma composição sobre famosos festivais de comida típica.	- Folha de trabalho - Slides - Vídeos - Computador - Imagens - Áudios - Quadro negro - Giz

THIS IS DELICIOUS

I. Classify the words in the correct column.

1 Vocabulary

Look at the picture and write the words in the correct group. Then, label and check your answers.

Labels in the refrigerator:

- ice cream
- chocolate
- cake
- chicken
- orange juice
- steak
- sausages
- cheese
- milk
- yogurt
- fruitcake
- tomatoes
- cherries
- bananas
- apples
- oranges
- peppers
- onions
- carrots
- potatoes

Classification columns at the bottom:

FRUIT	VEGETABLES	MEAT	DESSERTS	DRINKS	DAIRY PRODUCTS
oranges	onions	steak	cake	milk	yogurt

II. GRAMMAR: COUNT NOUNS (CN) and NON - COUNT NOUNS (UNCN).

1. COUNTABLE NOUNS AND UNCOUNTABLE NOUNS:

	SINGULAR	PLURAL
COUNTABLE NOUNS	a carrot	carrots
UNCOUNTABLE NOUNS	milk	x

2. A , AN :

- ✓ a/an + singular count nouns
- ✓ some + plural
- ✓ some + non-count nouns.



A. PRACTICE: What do you think about these words? **COUNT NOUNS (CN)** or **NON - COUNT NOUNS (NC)**.

- | | | | |
|-------------------|-------------------|-----------------|-----------------|
| 1) sandwich _____ | 2) orange _____ | 3) coffee _____ | 4) bread _____ |
| 5) beef _____ | 6) shop _____ | 7) food _____ | 8) singer _____ |
| 9) music _____ | 10) shampoo _____ | 11) fruit _____ | 12) book _____ |

B. PRACTICE: Complete: "A – AN – SOME"

- | | | | |
|------------------|----------------|----------------|--------------------|
| 1) lettuce | 2) chip | 3) egg | 4) tomatoes |
| 5) honey | 6) bread | 7) water | 8) ice cream |

III. GRAMMAR: "SOME" – "ANY"

SOME	ANY
<ul style="list-style-type: none"> • Used in affirmative sentences. • Examples: <ul style="list-style-type: none"> ➤ I want some juice. ➤ You like some tomato sauce. 	<ul style="list-style-type: none"> • Used in questions and in negative sentences. • Examples: <ul style="list-style-type: none"> ➤ I don't have any cheese. ➤ Is there any butter in the refrigerator?

A. Complete the sentences with "SOME" or "ANY".

1. I bought _____ cheese but I didn't buy _____ bread.
2. I 'm going to the post office. I need _____ stamps.
3. There aren't _____ shops in this part on town.
4. George and Alice haven't got _____ children
5. Have you got _____ brothers or sisters?
6. There are _____ beautiful flowers in the garden.

IV. What is your favorite dish? Write a short composition about it.

Plano da aula

I. Informações gerais:

Lição	09
Título	Eu tenho olhos grandes
Língua	Inglês
Nível	Fundamental e Básico
Universidade	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Unidade Universitária	Paranaíba
Ano	3º
Curso	Pedagogia
Hora	17:30 – 18:30
Data	23 de setembro de 2019

II. Objetivos:

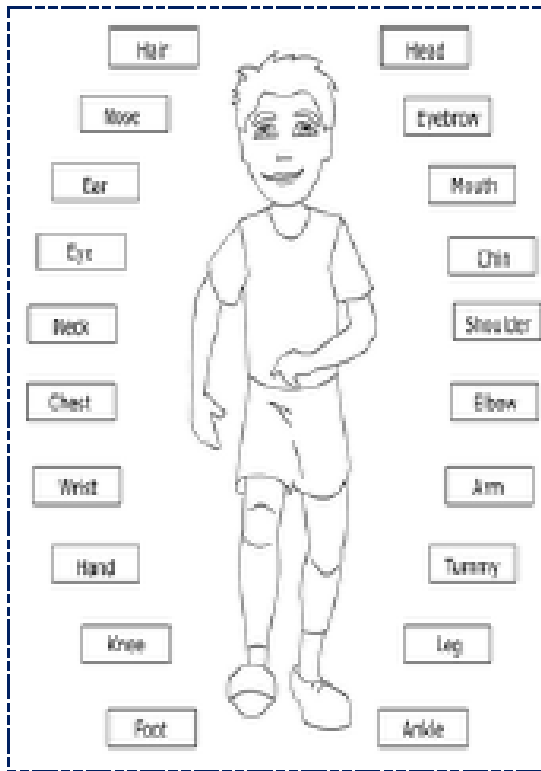
- Envolver-se na atividade dinâmica intitulada "Simon diz: toque sua cabeça, toque no quadro verde," e crie seu próprio relógio de forma criativa.

III. Realização da aprendizagem:

Conteúdos	Atividades	Mídia e materiais
- As cores. - Vocabulário: partes do corpo. - Verbo "Ter". - Adjetivo + substantivo. - A hora.	- Fala e Pronúncia: Pergunte a data. - Escuta: As alunas e os alunos ouvem o tempo. - Leitura: A aluna e o aluno reconhecem as partes do corpo e como dizer a hora. - Escrita: As alunas e os alunos escrevem quando são seus aniversários.	- Folha de trabalho - Slides - Vídeos - Computador - Imagens - Áudios - Quadro negro - Giz

I HAVE BIG EYES

I. THE PARTS OF THE BODY: Draw a line from each label to the right part of the body.



II. THE COLOURS: Complete with the missing letters and then colour.

B_A_K	GR_N
LU	_ELL_
GRE_	RE_
W_TE	OR_NLE
P_N	PURP_
B_ON	My favourite colour is

III. DESCRIBING PEOPLE: Write the words in the box in the correct lists.

blonde / red / brown (x2) / short / blue / grey (x2) / straight / curly / fair / wavy / medium length / green / black / long

Hair colour	Hair style	Eye colour
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

IV. THE TIME: Write the time.

- 9:05 _____
- 7:30 _____
- 12:45 _____
- 8:35 _____
- 11:55 _____

3:20 _____
 12:15 _____
 2:25 _____

V. GRAMMAR: Verb "TO HAVE"

POSITIVE FORM	
I	have
You	
We	
They	

NEGATIVE FORM	
I	haven't
You	
We	
They	

He	has ...
She	
It	

He	hasn't ...
She	
It	

- A. Look at the table and write sentences about Jessie and her brother Tom. Use the correct form of "have".

	Jessie	Tom
a bicycle	X	
a mobile phone	X	X
a CD player		X
brown hair	X	
a big family		X
brown eyes		
a computer	X	

- Jessie / a bicycle _____
- Tom / a mobile phone _____
- Jessie and Tom / a big family _____
- Tom / a CD player _____
- Jessie / brown hair _____
- Jessie and Tom / brown eyes _____
- Tom / a computer _____
- Jessie / computer _____

Plano da aula

I. Informações gerais:

Lição	10
Título	Minhas rotinas diárias
Língua	Inglês
Nível	Fundamental e Básico
Universidade	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Unidade Universitária	Paranaíba
Ano	3º
Curso	Pedagogia
Hora	17:30 – 18:30
Data	27 de setembro de 2019

II. Objetivos:

- Escreva uma composição sobre suas rotinas diárias e depois faça a apresentação oral mostrando imagens sobre ela.

III. Realização da aprendizagem:

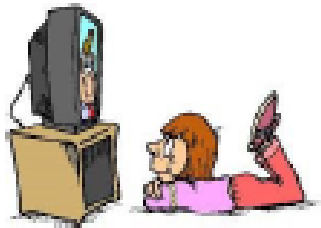
Conteúdos	Atividades	Mídia e materiais
- Rotinas diárias e suas atividades de tempo livre. - Tempo presente simples: Os pronomes pessoais: eu, você, nós, eles, elas: forma afirmativa, negativa e interrogativa.	- Fala e Pronúncia: Descreva sua rotina semanal. - Escuta: Ouça a rotina diária da professora e corresponda à resposta correta. - Leitura: Leia um texto sobre a rotina semanal de Estela. - Escrita: Escreva uma composição sobre suas rotinas diárias.	- Folha de trabalho - Slides - Vídeos - Computador - Imagens - Áudios - Quadro negro - Giz

MY DAILY ROUTINES

A. LISTEN to your teacher and match the times with the actions according to the sentences your teacher says.

EXAMPLE:

Teacher: I get up at six o'clock.



6.00

6.30

7.00

8.00

9.00

12.30

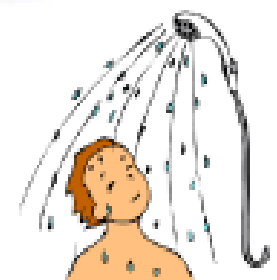
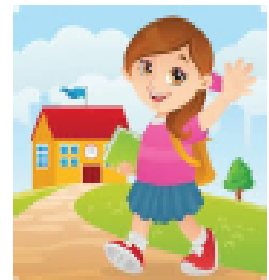
2.00

4.00

7.00

9.00

9.30



B. Match the pictures to the correct phrase.

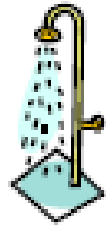
1



2



3



4



to brush your teeth	
to eat breakfast	
to wake up	
to have a shower	
to get dressed	



5

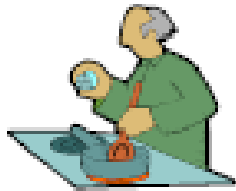
C. Write a sentence to describe the picture.

Example:



I brush my teeth after breakfast.

1.



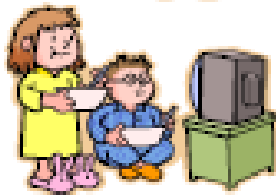
You

2.



We

3.



They

4.



I

5.



We

Plano da aula

I. Informações gerais:

Lição	11
Título	Pessoas comuns
Língua	Inglês
Nível	Fundamental e Básico
Universidade	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Unidade Universitária	Paranaíba
Ano	3º
Curso	Pedagogia
Hora	17:30 – 18:30
Data	30 de setembro de 2019

II. Objetivos:

- Escreva uma composição sobre as rotinas diárias do seu melhor amigo e faça sua apresentação oral.

III. Realização da aprendizagem:

Conteúdos	Atividades	Mídia e materiais
- Tempo presente simples: Os pronomes pessoais: ela, ele: forma afirmativa, negativa e interrogativa.	- Fala e Pronúncia: Faça e responda perguntas sobre rotinas diárias. - Escuta: Ouça e complete exercícios sobre horários das aulas. - Leitura: Leia um texto sobre a vida cotidiana de um cidadão. - Escrita. Entreviste a rotina de seu colega e anote-a	- Folha de trabalho - Slides - Vídeos - Computador - Imagens - Áudios - Quadro negro - Giz

ORDINARY PEOPLE
(*Pessoas comuns*)

EVERYDAY ACTIVITIES

I. VOCABULARY: Verbs in third person singular

Conjugate the verbs from the list.

wake / have / listen / go / work / watch / love

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

a. Write verbs from the text on the box:

b. Work in pairs:

Look at the underlined verbs. Why do some verbs have different end? Compare your ideas with your partner.



c. Answer the questions related to the text:

1. What does Annie love to do?

2. Who does she walk with?

3. What time does she have breakfast?

II. Read the text:

She is Annie and this is what she normally does. She loves to walk on the mountain and during the week she wakes up early and goes for a small walk on the mountain. She usually goes with her father or her brother. They like to get some fresh air before they start their day.

Annie always has breakfast at 7:30 am and she takes the bus at about 08:30am and she arrives at school at 9:00am. Her father is a vet and he has a veterinary clinic. Her mother is a secretary and she works at the bank. The family has three dogs and two cats, they love animals.

d. Correct the following sentences related to the text.

Annie is a vet.

Annie's father is a vet.

1. She wakes up late.

2. Annie does not like the mountain.

3. Annie is a secretary.

4. Her father is a farmer.

5. She has two dogs.

6. What does her father do?

5. Where does her father work?

6. What time does she arrive at school?

III. GRAMMAR**POSITIVE FORM**Third person singular

We add **-s** to the verb to form the third person singular (he, she, it)

I drink - he **drinks**

I run - he **runs**

BUT

- We add **-es** to verbs that end in **-ss, -sh, -ch, -x, -o.**

I watch - he **watches**

- With verbs ending in consonant + **y**, we change the **-y** to **-ies.**

I cry - he **cries**

But with verbs ending in vowel + **y**, we just add **-s** as usual.

I play - he **plays**

NEGATIVE FORM

I **don't** walk

You **don't** walk

He **doesn't** walk

She **doesn't** walk

It **doesn't** walk

We **don't** walk

You **don't** walk

They **don't** walk

In the negative, we use the auxiliary "DON'T" (or "DOESN'T") for the third person singular.



a. Change the sentences into negative:

1. She speaks German.

2. They cook every day.

3. I do my homework.

4. He has a cat.

5. We watch TV.

6. She drinks coffee.

b. SPEAKING:

Tell your partner six true things about you: Three positives and three negatives.

For example:

I play the guitar. I don't wear glasses.

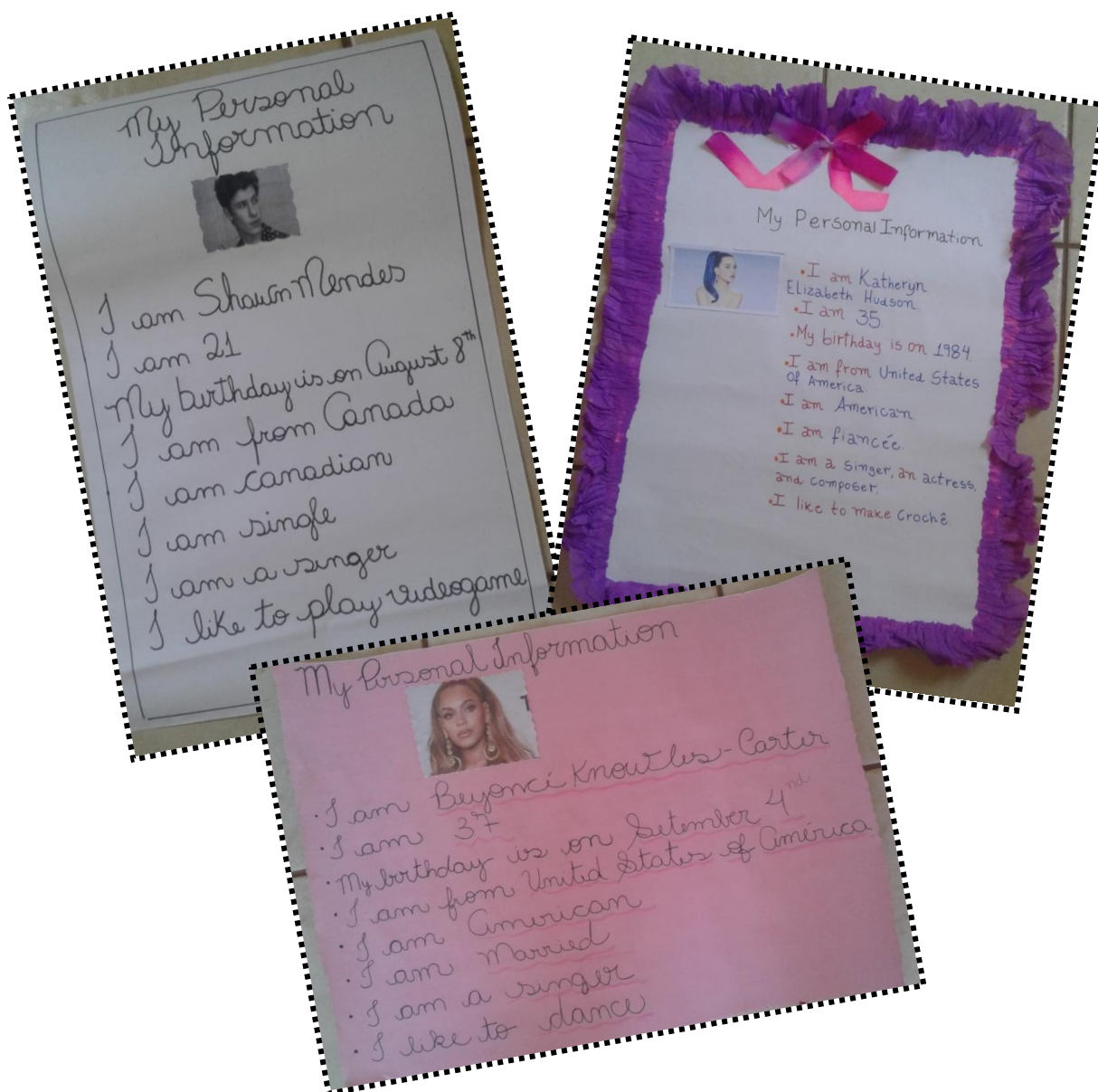
- c. Change partners. Tell your new partner the six things about your old partner.

For example:

Juan plays the guitar. He doesn't wear glasses.

APÊNDICE D – Fotos sobre os trabalhos realizados na sala da aula.

MY PERSONAL INFORMATION (Minha informação pessoal)



Desenvolvimento da atividade:

- As alunas e os alunos escreveram uma pequena composição sobre seu artista favorito com base em suas informações pessoais.

- As alunas e os alunos usaram os tópicos estudados para escrever sua composição. Tópicos como: verbo "ser", países e nacionalidades, profissões, gostos e preferências, fornecer informações, etc.

- Finalmente, As alunas e os alunos fizeram a apresentação oral de sua composição.

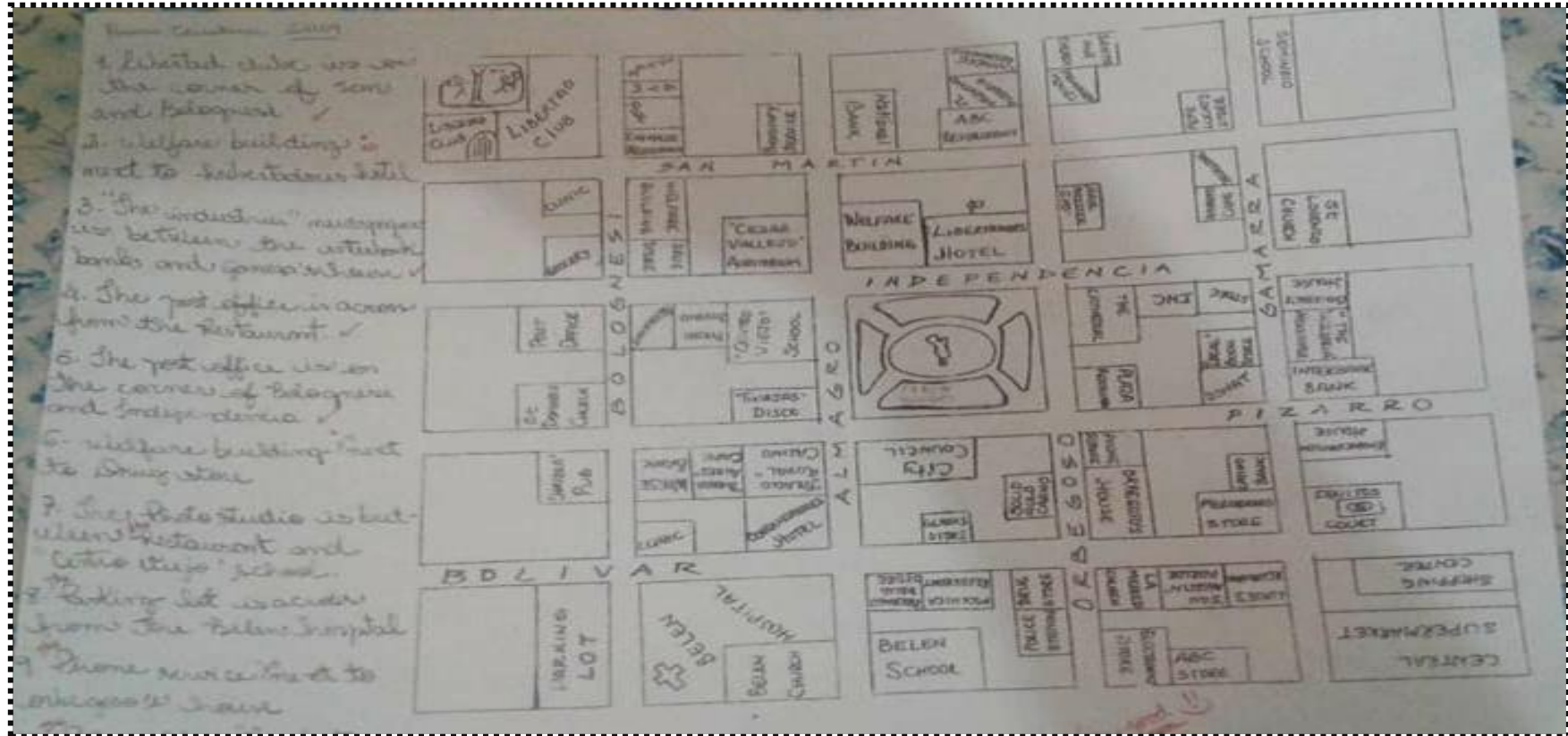
MY FAMILY'S TREE (*Minha família*)



Desenvolvimento da atividade:

- As alunas e os alunos desenharam a árvore genealógica de sua família, tornando-a de acordo com sua criatividade.
- Posteriormente, as alunas e os alunos escolheram um membro da família para fazer uma descrição escrita com base em sua vida pessoal, acadêmica e profissional.
- Finalmente, as alunas e os alunos reagiram à apresentação oral sobre essa pessoa.

HOW DO I GET TO THE UNIVERSITY?
(Como chego à universidade?)



Desenvolvimento da atividade:

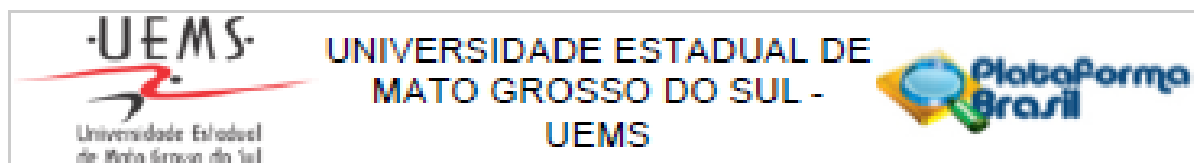
- As alunas e os alunos escreveram frases diferentes sobre os locais indicados no esboço usando o tópico ensinado "preposições de lugar".
- Posteriormente, as frases seriam revisadas pela professora e depois entregues às alunas e aos alunos para levantar as observações dadas.
- Finalmente, as alunas e os alunos fazem a apresentação final do seu trabalho

GRUPO DO INGLÊS



ANEXOS

Anexo A – Parecer Comitê de  tica - Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ensino da língua inglesa a partir de um projeto didático formativo: a experiência na UEMS/Paranaíba

Pesquisador: Gretell Angelica Alcade Mosqueira

 rea Temática:

Versão: 2

CAAE: 09723419.3.0000.8030

Institui o Proponente: FUNDA O UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.318.307

Apresenta o do Projeto:

Este projeto pertence   linha de pesquisa sobre Currículo, Treinamento e deProfesores Programa de P sGradua o Diversidade na Educa o da Universidade Estatal de Mato Grosso do Sul, na cidade de Paranaíba; e centra-se em propor ao modo deproposta educacional para implementar o Inglês salas de aula um projeto did ticoformativo que irá promover o ensino desta língua no nível elementar e básico inthe alunos de gradua o desta universidade, com base na abordagem comunicativa e dosm todos de segunda aprendizagem de línguas que são o audiolingual e o naturalista. Estaintegrac n visa melhorar o uso de Inglês, tendo em conta-las compreensão oral, vocabulário, pronúncia e gramática da alumnosque vai participar desse projeto, de modo que as salas de aula será realizada em 12 sesionescon um total de 20 alunos e vontade quinzenal durante os meses de setembro aNoviembre no segundo semestre de 2019. Dado que as referências teóricas psicol giaHist rico-culturais, com contribui es do Historical Review Educa o, esses dados de pesquisa coletados pela aplica o de um pré-teste deve basear-e um pós-teste;e clasesfilmadas e gravado, que serão analisados com base na media o como elementocrucial o desenvolvimento da psique humana a partir da apropria o cultural, solamenteposible por meio de atividades de ensino teóricos intencionalmente organizados paragarantizar o movimento dialético de entendimento abstrato de realidade concreta A aplica o do pré-teste e pós-teste será realizada no inicio e no final do projeto didático, o que permitirá um adequado planejamento, execu o e avalia o dos mesmos;e enrelac n   sala de aula filmado e gravado como estudantes

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx351

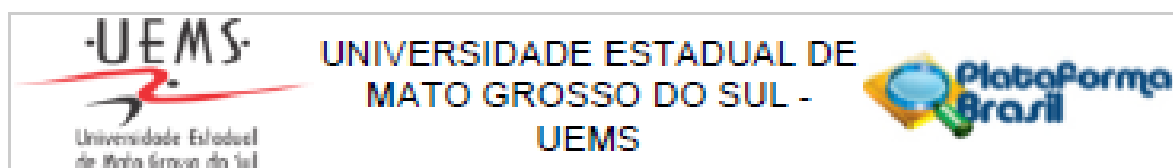
Bairro: Cidade Universitária

CEP: 79.804-070

UF: MS **Município:** DOURADOS

Telefone: (67)3002-2600

E-mail: cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 3.018.307

assinar uma carta de Consentimento Livre e esclarecido a sua concordância com este tipo de procedimento, o qual posteriormente será observado na sala de aula viva, a fim de ter um registro e avaliar o desenvolvimento dos estudantes acadêmicos relativos para esta linguagem. Os dados analisados mostrarão em que nível a aplicação do projeto didático educacional impactou no ensino da língua inglesa dos alunos de graduação desta universidade. Este trabalho permitirá promover o uso de inglês na sala de aula viva através da interação oral, e ao mesmo tempo promover as competências orais, bem como o desenvolvimento de estratégias de comunicação, a fim de evitar alguns dos problemas que surgem na interação dialógica e em tornar a comunicação entre professor e aluno cada vez mais eficaz. Finalmente, este projeto educacional formativo é importante porque necessita estudantes que podem se expressar fluentemente e claramente com ótima pronúncia e entonação, empregando recursos não-verbais naturalidade (mimetismo, gestos, movimentos corporais), fazem-se ouvir, mas também ouça os outros.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O projeto de pesquisa tem como objetivos gerais: analisar e refletir sobre as concepções que o professor possui sobre a tríade: ensino, aprendizagem e mediação para o ensino do inglês; e o que determinou a influência do projeto didático e formativo no ensino fundamental e básico dos alunos de graduação da UEMS / Paranambi durante o II semestre de 2019.

Objetivo Secundário:

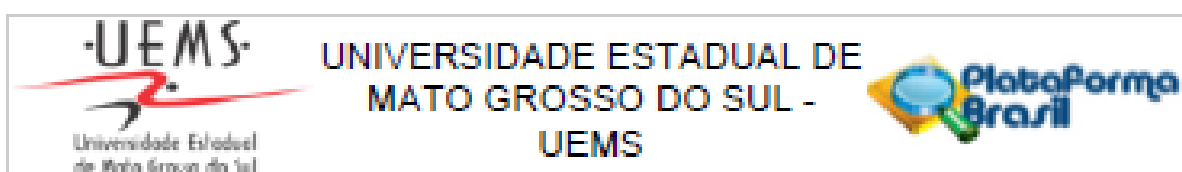
Compreender, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, as implicações do ensino de uma segunda língua para o desenvolvimento dos indivíduos, -Analisar os significados atribuídos pelos sujeitos de pesquisa ao ensino da língua inglesa.- Analisar teoricamente, organizar, desenvolver e avaliar, a partir da referência da atividade de estudo proposta por Davidov (1988), um projeto didático formativo para o ensino de inglês com os alunos de graduação da UEMS / Paranambi.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

A participação na investigação não traz complicações legais, sendo que nenhum dos procedimentos utilizados apresenta riscos à dignidade e integridade dos participantes. Apesar disso, durante os estudos e discussões, podem surgir desconfortos e limitações decorrentes do processo de apropriação de novos conhecimentos, importantes para o trabalho coletivo.

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 79.604-970
 UF: MS Município: DOURADOS
 Telefone: (67)3002-2699 E-mail: cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 3.318.307

Consideramos natural e saudável que dificuldades decorrentes do processo de apropriação de novos conhecimentos ocorram, pois possibilitam a revisão nos procedimentos de ensino e aprendizagem. A fim de minimizar os riscos, será salvaguardada a identidade dos participantes, uma vez que cada sujeito desta pesquisa será denominado como: P1 1), P2 (Estudante 2), P3 (Estudante 3), e assim por diante até P20 (Estudante 20), a partir da a enumeração de cada um deles ao realizar o Pré-teste e o Pós-teste. Além disso, buscar-se-á construir um ambiente de respeito, cooperação e camaradagem entre os alunos e a professora/pesquisadora, para que as dificuldades apresentadas sejam de fato compreendidas como parte importante do processo de aprendizagem deles. Mesmo assim, caso algum aluno se sinta prejudicado, ao assinar o TCLE todos serão informados que poderão deixar a investigação a qualquer momento, sem qualquer preconceito ou coerção.

Benefícios:

Oferecer aos alunos de graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul da cidade de Paranaíba a oportunidade de aprender Inglês onde não somente devem atuar criativamente, mas também será necessário repetir a atividade, a frequência e a periodicidade de modo que estes se tomem hábitos, que mais tarde serão úteis para alcançar uma aprendizagem significativa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A documentação está em consonância com as solicitações exigidas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O pré-teste foi apresentado;

O item "critério de exclusão" foi corrigido;

A minimização dos riscos está no lugar adequado;

Os riscos e benefícios estão de acordo com o proposto na legislação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351

Bairro: Cidade Universitária

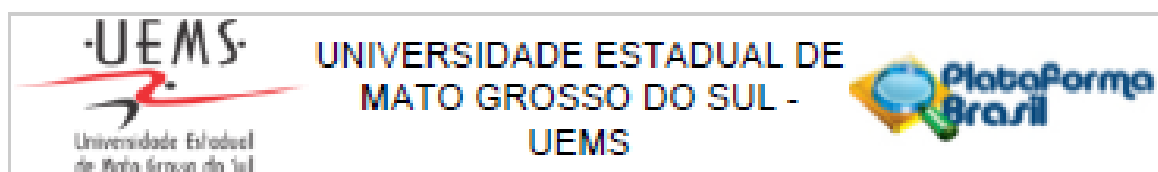
CEP: 79.804-070

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3903-2600

E-mail: cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 3.318.307

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE INFORMações BASICAS DO PROJETO_1297284.pdf	10/04/2019 13:56:05		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_portugues.pdf	10/04/2019 13:53:47	Gretell Angelica Alcade Mosquelra	Aceito
Outros	Pre_teste.pdf	09/04/2019 17:27:34	Gretell Angelica Alcade Mosquelra	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_Plataforma.pdf	09/04/2019 17:25:50	Gretell Angelica Alcade Mosquelra	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao.pdf	17/03/2019 23:25:40	Gretell Angelica Alcade Mosquelra	Aceito
Outros	PosTeste.pdf	17/03/2019 23:24:51	Gretell Angelica Alcade Mosquelra	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEnovo.pdf	17/03/2019 23:15:17	Gretell Angelica Alcade Mosquelra	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoGretell.pdf	15/02/2019 23:11:51	Gretell Angelica Alcade Mosquelra	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 10 de Maio de 2019

Assinado por:
Márcia Maria de Medeiros
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária CEP: 79.804-070
UF: MS Município: DOURADOS
Telefone: (67)3902-2600 E-mail: cesh@uems.br

Anexo B - Termo de Consentimento Livre.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “**O ensino da língua inglesa a partir de um projeto didático formativo**: a experiência na UEMS/Paranaíba” (“**La enseñanza de la lengua inglesa a partir de un proyecto didático formativo**: la experiencia en la UEMS/ Paranaíba”), sob a responsabilidade das pesquisadoras **Gretell Angelica Alcalde Mosqueira e Maria Silvia Rosa Santana**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando desenvolver, como proposta pedagógica para a implementação das aulas de inglês, um projeto didático formativo que promova o ensino da língua inglesa em nível fundamental e básico nos alunos de graduação da UEMS/Paranaíba, com base na abordagem comunicativa e dois métodos de aprendizagem de segunda língua, que são o audiolingual e o naturalista. Esta integração tem como finalidade a melhoria do uso da língua inglesa tendo em conta as habilidades de compreensão oral, vocabulário, pronúncia e gramática dos alunos que participarão do referido projeto, é por isso que as aulas serão feitas em 12 sessões com um total de 10 alunos, e ocorrerão durante os meses de agosto a outubro, no II semestre do 2019. A sua participação é livre, sendo que sua adesão ao projeto apenas ocorrerá após tomar ciência de todas as ações pertinentes a ele, sendo que, em comum acordo com todos os participantes, estipularemos data e horário para os encontros. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Gretell no primeiro encontro realizado na UEMS.

Sua participação na pesquisa consiste em participar dos encontros, formados por alunos de graduação da UEMS que possuem pouco ou nenhum conhecimento em relação à língua inglesa, a fim de desenvolvermos atividades dialógicas para apropriação dos fundamentos da referida língua. Os encontros deverão ser gravados em áudio e vídeo para permitir uma transcrição fidedigna, ou seja, fiel às discussões e participações orais realizadas no momento dos encontros. Após a transcrição das gravações para a pesquisa, a mesma ficará à sua disposição para leitura e aprovação antes de ser utilizada na pesquisa e em seguida as gravações serão eliminadas. Além da participação nos encontros e da realização das atividades propostas nestes você precisará responder a um questionário antes de se iniciarem os encontros de estudo e outro ao final destes, possibilitando-nos parâmetros para análise dos dados coletados durante os encontros.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto ou

ganho financeiro por participar na pesquisa. Sua participação nesta pesquisa não traz complicações legais, sendo que nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade e integridade. Apesar disto, deve estar ciente que podem aparecer, durante os estudos e as discussões, desconfortos e constrangimentos decorrentes do processo de apropriação dos novos conhecimentos, comuns no trabalho coletivo. Consideramos natural e salutar que dificuldades provenientes do processo de apropriação de novos conhecimentos ocorram, uma vez que possibilitam revisão nos procedimentos de ensino e de aprendizagem. Além disso, participar deste processo formativo também pode lhe causar cansaço e estresse, por se tratar de atividade extracurricular.

Nesse sentido, esperamos que este estudo traga ao grupo participante da pesquisa conhecimentos fundamentais da língua inglesa, capacitando-o a continuar seus estudos em níveis mais avançados, mas principalmente com propriedade e prazer em fazê-lo. E a toda comunidade escolar e acadêmica, esperamos contribuir para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico, a partir do desenvolvimento de uma didática formativa específica para o ensino da referida língua. Salienta-se que a pesquisadora se compromete, neste ato, a divulgar os resultados obtidos da pesquisa ora apresentada.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Pesquisadora: Gretell Angelica Alcalde Mosqueira – Fone: (67) 8106-4247, Orientadora: Prof.^a. Dra. Maria Silvia Rosa Santana – Fone: (67) 98132-8005 ou na Instituição vinculada: UEMS/Paranaíba - (67) 3503-1006. Poderá também entrar em contato com o CESH (Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos) da UEMS/ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - (67) 3902 2699 ou e-mail cesh@uems.br.



Paranaíba, _____ de _____ de 20 ____.

Assinatura da pesquisada

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa