

A ABORDAGEM LITERÁRIA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM IMPERATRIZ DO MARANHÃO: Uma proposta de sequência didática

LITERARY APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE'S SCHOOLBOOK IN IMPERATRIZ OF MARANHÃO: A didactic sequence purpose.

Yasmine Sthefane Louro

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

yasminelouro@outlook.com

Profa. Dra. Edna Sousa Cruz

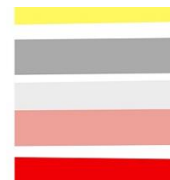
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

ednacruz@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa surge da oportunidade de avaliar a aplicabilidade do livro *Time to share* (2015) nas turmas de 6º ano do ensino fundamental do sistema público de ensino no município de Imperatriz, Maranhão. Considerada uma coleção problemática por professores atuantes, pela falta de ludicidade e pelo léxico complexo para a idade dos discentes, as atividades não contemplam à inúmeros critérios exigidos pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD e, dessa forma, não contribuem para a abordagem comunicativa no ensino da língua inglesa. Portanto, objetiva-se sugerir atividades complementares que utilizem gêneros textuais não encontrados no livro didático. Essa pesquisa, portanto, é classificada como qualitativa, obedecendo às quatro características destacadas por Merriam (1988). A fundamentação teórica é baseada nos estudos de Balbinot e Richter (2001) e Schneider (2010) sobre abordagem comunicativa; Celani (2005), quanto à ética na pesquisa; Costa-Hübes (2005), no que se refere à concepção sociointeracionista da linguagem; Soares (2004), sobre letramento e Barroso (2011), quanto à gêneros textuais. Conclui-se, portanto, que há fragilidades no material adotado no município, uma vez percebido que a abordagem comunicativa e o sociointeracionismo da linguagem não estão presentes nas unidades, diferente do que afirmam os autores. Como resultados, apresenta-se uma proposta de sequência didática para desenvolvimento da compreensão do poema *Trees*, do poeta Joyke Kilmer.

Palavras-chave: Abordagem comunicativa. Língua inglesa. Gêneros textuais. Letramento.

Abstract: This research aims evaluate the applicability of the book *Time to share* in the 6th grade classes of public education, in the municipality of Imperatriz, Maranhão. Considered a problematic collection by active teachers, lack of playfulness and complex lexicon for the age of the students, the activities do not contemplate the numerous criteria required by the PNLD, and, therefore, do not contribute to the communicative approach in the teaching of the English language. Therefore, the objective is to suggest complementary activities that use textual genres not found in the textbook. This research, therefore, is classified as qualitative, obeying the four characteristics highlighted by Merriam (1988), these being particularity, because it focuses on a particular situation. The theoretical basis is based on the studies of Balbinot and Richter (2001) and Schneider (2010) on communicative approach; Celani (2005) on ethics in research; Costa-Hübes (2005), with regard to the socio-interactionist conception of language; Soares (2004), on literacy, and; Barroso (2011), regarding textual genres. It is concluded, therefore, that there are fragilities in the material adopted in the municipality, the collection *Time to share*. For example, the communicative approach and the socio-interactionism of language are not present in the units, different



from what the authors claim. As results, a proposal of a didactic sequence for the development of the understanding of the poem *Trees*, of the poem Joyce Kilmer is presented.

Keywords: Communicative approach. English language. Textual genres. Literature.

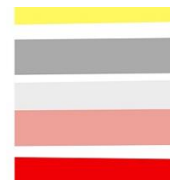
1 Introdução

O ensino de uma língua estrangeira na educação pública é um tema que suscita discussões pela complexidade de questões como a inadequação do profissional da área. Para Soares (2004), este seria um dos principais motivos pelos quais há uma ocorrência cada vez maior de casos de analfabetismo no Brasil. No que se refere à língua estrangeira a alfabetização dos discentes inicia-se tardiamente, pois tem-se começo a partir do 6º ano do ensino fundamental. Sendo assim, há uma alfabetização vagarosa que dificulta a aprendizagem da língua estrangeira em pauta.

Dessa forma, esta pesquisa visa analisar o livro didático de língua inglesa da coleção *Time to share* (2015), especificamente do 6º ano do ensino fundamental, adotada por algumas escolas da cidade de Imperatriz, Maranhão, norteadas pelas orientações do manual do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2016. Este documento, no que se refere às coleções do ciclo 2017/2019, admite que “todas as coleções apresentaram falhas pontuais, que foram totalmente corrigidas” (BRASIL, 2016, p. 14). Ao analisar a supracitada coleção, no entanto, reconhece-se que tanto características comuns à livros anteriormente aprovados pelo PNLD, quanto critérios básicos para um ensino com abordagem comunicativa, indicados pelo próprio manual, não são contempladas.

Sendo assim, tem-se como objetivo da presente pesquisa realizar um levantamento das dificuldades dos professores de inglês no que se refere ao trabalho com atividades de leitura de modo a elaborar alternativas de ensino dessa habilidade a partir da análise do livro didático.

Para Balbinot & Richter (2001, p. 01) a abordagem comunicativa é uma ferramenta essencial para que se realize um ensino e aprendizagem em que se distingue “o conhecimento de várias regras gramaticais e a capacidade de usá-las eficiente e apropriadamente para a comunicação”. Do mesmo modo, no manual do PNLD é descrito que “o conhecimento e valores que são enriquecidos, no processo de aprendizagem de uma língua, são, sobretudo, os que preparam o sujeito para ensinar e aprender a condição humana” (BRASIL, 2016, p. 13). No ensino da língua estrangeira com a coleção analisada, entretanto, torna-se tarefa árdua alcançar



qualquer uma das duas exigências, haja visto a precariedade da proposta de aprendizado de ensino de língua estrangeira nele contido.

A fim de efetivar o “caráter lúdico, criativo e afetivo da produção do conhecimento” (BRASIL, 2016, p. 16) do ensino da língua estrangeira, esta pesquisa traz para o centro das discussões as fragilidades ao ensino da língua inglesa nas turmas de 6º ano do ensino fundamental na cidade de Imperatriz, Maranhão, com vistas à identificar as prováveis dificuldades do professor ao utilizar o material didático e propor atividades complementares.

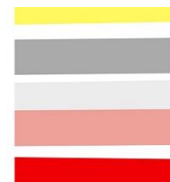
2 Considerações pertinentes ao *corpus* e ao método de análise

Os dados utilizados para análise do livro didático *Time to share* (2015) foram as tendências e os critérios para aprovação das coleções mencionados no PNLD 2016. Por meio dessas, portanto, analisamos três unidades consideradas, ao nosso ver, imprecisas, pela falta de objetividade e pelo contraste entre o conteúdo fornecido para o aluno e as instruções dadas no Guia do Professor. Ainda nesse sentido, ressaltamos que este estudo não priorizará as situações de uso do CD, material de apoio do livro didático que trabalha a atividade de *listening* (habilidade auditiva).

Por ser assim, as tendências consideradas durante a análise, sugeridas pelo PNLD 2016, são:

1. Valorização crescente dos textos literários;
2. Inclusão de temas críticos e inovadores;
3. Incentivo ao desenvolvimento de relações e diálogos interculturais;
4. Reconhecimento e valorização do papel de língua materna no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira;
5. Distanciamento da abordagem estruturalista dos aspectos linguísticos;
6. Valorização crescente da diversidade, tanto étnica, quanto cultural e social (BRASIL, 2016, p. 14, grifo nosso).

A partir da leitura do documento percebe-se uma preocupação nas tendências do PNLD 2016 com a formação literária dos alunos, haja vista que a tendência inicial tem como principal fundamento a valorização e estímulo ao consumo da literatura, o que obviamente refletirá – de maneira positiva, inclusive – ao processo de formação desses indivíduos como ascensão cultural, pois “os estudos literários permitem aumentar a cultura” (JOUVE, 2012, p. 09), o que é outra tendência proposta pelo PNLD 2016 (vide item 6) para a construção do ser humano

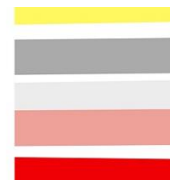


crítico e analítico, utilizando-se da abordagem comunicativa, que visualiza a língua como “não um sistema de formas, mas um aspecto de interação humana” (SCHNEIDER, 2010, p. 02).

No que tange ao caráter metodológico, este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois, “a investigação das relações sociais estabelecidas por seres humanos é o campo de atuação da pesquisa social” (MEIRELES, CUNHA, MACIEL, 2010). Portanto, a pesquisa qualitativa surge com a proposta de analisar características e atributos da vida social, o que ilustra contundentemente nosso interesse ao desenvolver a presente pesquisa.

Assim, essa pesquisa obedece às características definidas por Merriam (1988, *apud* MEIRELES, CUNHA, MACIEL, 2010), sendo estas: particularidade, que resume-se ao estudo de caso ser a análise de uma situação em específico; descrição, pois refere-se ao detalhamento completo do fenômeno investigado; heurística, desde que objetiva-se que o estudo de caso ilumine a compreensão do leitor quanto à situação analisada e indução, pois estudos de caso são baseados na lógica indutiva. Conforme Stake (1994, *apud* MEIRELES, CUNHA, MACIEL, 2010), o estudo de caso é classificado como instrumental, tendo como princípio que o interesse do pesquisador seja, apenas, solucionar a questão que ocasionou o próprio estudo. Sob a perspectiva acima mencionada, o pesquisador assume o papel de participante como observador, quando na etapa de coleta de dados, assumindo-se que a comunidade analisada consentiu previamente e tem ciência do valor e caráter da pesquisa.

Além disso, essa pesquisa também se pauta nos critérios éticos sugeridos por Celani (2005), dentre os quais o rigor em não fraudar dados, como “plagiar, falsificar dados e inventar resultados” (p. 08), ou “não arquivar dados, não aceitar avaliações, encomendar dados estatísticos, publicar precocemente, tratar mal a amostra” (p. 07-08), comprometeriam o sucesso do estudo, posto que este depende da postura do pesquisador. Outra questão para qual a autora chama atenção, refere-se à proteção dos participantes da pesquisa cuja identidade só poderá ser exposta mediante seu consentimento. Do mesmo modo, será priorizada uma linguagem acessível aos prováveis leitores dessa pesquisa, pois, segundo Celani (2005) “não existe linguagem ‘científica’ para descrever a vida social do lado de fora, para olhar e interpretar dados” (p. 09).



3 A problemática do livro didático

A problemática apresentada pela coleção analisada indica uma desatenção à quatro dos itens acima citados, sendo estes os itens 1, 2, 4 e 6. Os demais itens, especificamente 3 e 5, não apresentaram desenvolvimento suficiente para o alcance do objetivo pretendido.

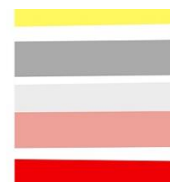
Dentre os trinta e seis critérios utilizados para a aprovação das coleções inscritas no edital publicado em 2015, excluindo àqueles que se referem à abordagem quanto ao Guia do Professor e atividades sugeridas, que, em tese, complementariam o conteúdo oferecido no livro, o manual didático analisado não apresenta oito dos critérios nas unidades analisadas, sendo estes:

7. Relações de intertextualidade a partir de produções expressas em língua estrangeira e ou em língua nacional; 8. Atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica; 9. O processo que envolve atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura; 10. Estratégias de leitura, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras; 11. Atividades de produção escrita compreendida como processo de interação, que exige a definição de parâmetros comunicativos, o entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de discurso e está submetida a processo de reelaboração; 18. Atividades que criem inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformação; 20. Imagens que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas; 22. Articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam as relações de afeto e respeito mútuo, a criatividade e a natureza lúdica que deve ter esse ensino, compatíveis com o perfil do estudante das séries finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2016, p. 16, grifo nosso).

84

Em vista dos critérios que não teriam sido contemplados em pelo menos três, das oito unidades que compõe o livro, os itens analisados são justamente aqueles que competem à atividade sociointeracionista que o livro supostamente deveria manter. O manual do PNLD indica que “a aprendizagem de uma língua estrangeira é uma das pontes para o acesso a uma vida melhor, mais digna e mais consciente do papel de cada um de nós para a construção de um mundo melhor” (BRASIL, 2016, p. 13), porém, ainda que demonstre uma tentativa de contemplar a linguagem sociointeracionista, a coleção *Time to share* (2015) não consegue articular o ensino da língua estrangeira com os requisitos para uma educação cidadã.

No texto de apresentação da coleção, os autores defendem que “ela tem como objetivo principal contribuir para a formação integral dos estudantes, preparando-o para o exercício da



cidadania e para a compreensão da diversidade cultural” (AGA & MARTÍNEZ, 2015, p. 179). Ao longo da seleção e análise do primeiro livro dessa, entretanto, foi facilmente detectado fragilidades na construção do texto. No geral, os textos selecionados remetem à característica de matérias jornalísticas, trechos de livros e sinopses picotadas, o que dificulta a compreensão do aluno quanto ao assunto abordado, pela complexidade do nível do léxico utilizado muito acima do recomendado para alunos desse nível de aprendizagem. Ou seja, não se pode cobrar uma leitura fluente, em qualquer idioma, se, antes de mais nada, o estudante não for alfabetizado naquela língua anteriormente. Desse modo, pode-se concluir que ainda que o material apresente uma tendência ao letramento, há um silenciamento no que tange alfabetizar seu público alvo.

Nesse sentido, Soares (2004, p. 02) aponta que “alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se do letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. O dizer da autora nos leva ao entendimento de que a não clareza no que tange a diferença entre a proposta de alfabetização e letramento dificultaria a utilização da coleção. Do mesmo modo, tentar realizar atividades de letramento com estudantes que não foram alfabetizados previamente seria, no mínimo, antipedagógico.

As três unidades selecionadas para análise no *Time to share* (2015) foram: **unidade 1**, *Hi! What’s your name?*¹; **unidade 2**, *I’m from Bogotá*², e; **unidade 4**, *Our school is awesome*³. As unidades são divididas em abertura, *reading comprehension*, *before reading*, *reading*, *after reading*, *focus on vocabulary*, *it’s your turn*, *language in use*, *hands on!*, *listening*, *after listening*, *speaking*, *writing* e *self evaluation*⁴.

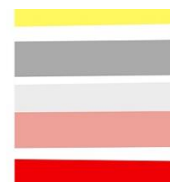
Os problemas se iniciam, em síntese, pela falta de textos, gêneros textuais e discursivos, que, em teoria, deveriam constar em todas as unidades. Conforme Barroso (2011, p. 05), “não há como nos comunicarmos, a não ser através dos gêneros textuais orais ou escritos”, desse modo, não há como ensinar um idioma sem realizar atividades de leitura dos mais variados gêneros textuais, uma vez que “as condutas humanas são mediadas e organizadas pela linguagem” (BARROSO, 2011, p. 04). O Guia do Professor afirma que “a coleção almeja o desenvolvimento do letramento, a aprendizagem de seu uso para a compreensão e produção de

¹ Oi! Qual o seu nome?, em tradução livre.

² Eu sou de Bogotá, em tradução livre.

³ Nossa escola é incrível, em tradução livre.

⁴ Compreensão leitora; antes de ler; lendo; depois de ler; foco no vocabulário; é a sua vez; linguagem em uso; mãos para cima; ouvindo; depois de ouvir; falando; escrevendo e auto-avaliação, em tradução livre.



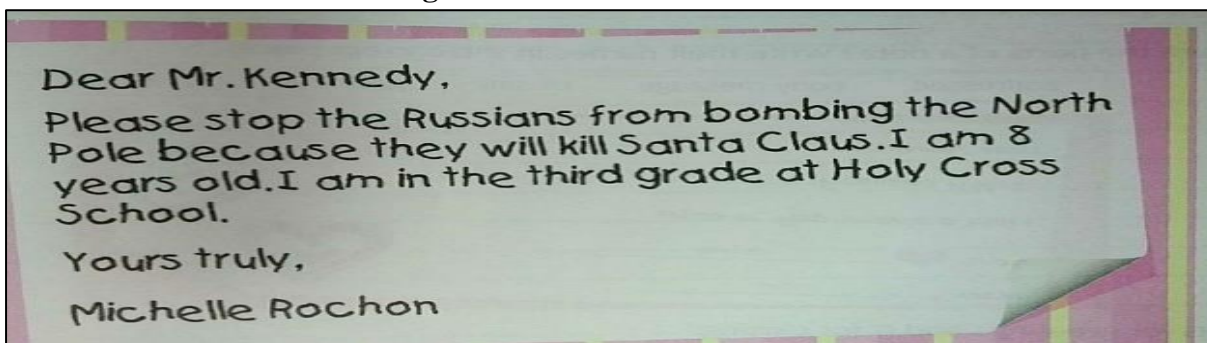
gêneros textuais e discursivos orais e escritos” (AGA, MARTÍNEZ, 2015, p. 179), contudo, em todo o livro, as oportunidades a serem realizadas ou leituras ou a prática oral não são contempladas à contento.

Nesse sentido, os autores, por meio do Guia do Professor, afirmam que a coleção foi construída sob uma perspectiva sociointeracionista. Segundo Costa-Hübes (2005), “trabalhar com a língua numa perspectiva sociointeracionista é uma forma mais adequada de ver a linguagem, já que possibilita ao aluno refletir sobre sua própria fala e/ou escrita e sobre outras situações com as quais interage em seu dia a dia”. O livro, portanto, não privilegia situações cotidianas do público para o qual é voltado, como na **unidade 1**, que, pelo título, poderia se trabalhar com frases curtas e informais do inglês, ou da **unidade 4**, que expõe escolas modelos de outros países, muito distantes da realidade do ensino público maranhense, assim como não possui uma postura de construção de conhecimento da cultura anglófona, como é o caso da Unidade 2, que tem como foco a capital da Colômbia, Bogotá.

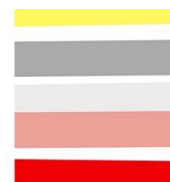
Para além disso, observa-se que o léxico desse livro é muito complexo para a idade do público alvo. Nota-se uma desatenção no uso de termos úteis para a unidade. Por exemplo, a **unidade 1**, com título *What's your name?* não apresenta diálogos padrões para alunos iniciantes no inglês, como frases de apresentação ou pequenos diálogos. Os autores optaram por apresentar imagens de uma certidão de nascimento da África do Sul e um RG brasileiro, o que não faz sentido, pois as informações de um diferem das informações do outro. O que torna a unidade potencialmente conflituosa, entretanto, é a utilização excessiva da língua portuguesa, quando poderia ser intercalado o uso dos dois idiomas, respeitando o critério do PNLD de estimular as produções em ambas as línguas.

86

Fig. 1 - Recorte do livro didático.



Fonte: (AGA; MARTÍNEZ, 2015).



Na **unidade 2**, porém, são apresentadas atividades com pouca conexão com o conteúdo, na tentativa de inserir o gênero textual mensagem de texto. Além do que, há, também, a tentativa de inserir o gênero textual bilhete, mas com um texto tendencioso, que perpetua a desavença entre EUA e Rússia. Ou seja, quando os autores tentam incluir a história, sendo pela interdisciplinaridade, fazem referência à eventos que a política internacional tenta impedir de voltarem a acontecer.

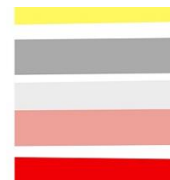
No bilhete, como visto na **Fig. 1**, escrito por uma garota de 8 anos em 1961, destinado ao presidente John F. Kennedy, segue a mensagem, em tradução livre, “Querido Sr. Kennedy, por favor, pare os russos de bombardear o Pólo Norte, porque eles matarão o Papai Noel. Eu tenho 8 anos e eu estou na terceira série na Escola Santa Cruz. Verdadeiramente sua, Michelle Rochon.”.

Além disso, as perguntas relacionadas ao bilhete não fazem nenhuma alusão ao momento histórico vivido quando o mesmo foi escrito. Portanto, por quê utilizá-lo? Afinal, a cultura algóфона não se resume à Guerra Fria. Os autores privilegiaram temas ricos de informações culturais, sem, no entanto, explorá-las. Observa-se na unidade mencionada espaço para se discutir questões de diversidade étnica, cultural e interdisciplinaridade com a história e a geografia, todas elas silenciadas.

Observamos também que a **unidade 4** é a mais complexa de ser ensinada, pois os textos possuem um vocabulário ainda mais difícil, com números extensos, mas sem aplicabilidade, pois o tema da unidade é escola, e não há referências anteriores aos números. As escolas apresentadas são completamente distintas daquelas onde o livro é utilizado. Em depoimento anterior ao início da redação da pesquisa, uma professora que utilizou o material didático analisado em 2017, descreveu que, na época de chuvas na cidade, durante o período letivo, a escola onde ela leciona é completamente invadida pela água e as salas de aula enchem⁵. Dessa forma, é contraditório explicar a respeito de escolas modelo do exterior quando se vivencia situações de falta de infraestrutura.

Quanto ao Guia Didático, encontra-se outros problemas graves, como a sugestão de atividades que não competem ao conteúdo sugerido nas unidades. Por exemplo, na **unidade 1**, há a sugestão de criação do alfabeto em papel sulfite (AGA; MARTÍNEZ, 2015), quando o trabalho com a leitura fonológica do alfabeto deveria ser priorizado no livro do aluno, pois é

⁵ Informação oral concedida por uma professora que, por motivos éticos, terá sua identidade protegida por total anonimato.



um conteúdo essencial no aprendizado de outro idioma. Além de que, há textos voltados para o professor relativos a não corrigir os alunos quanto a pronúncia, porém, na **unidade 1** não tem exercícios de oralidade em inglês, o *speaking*⁶, ou textos que possam ser oralizados. Também na sugestão de atividade da **unidade 1**, os autores sugerem a criação de um miniteatro em que se utilize vocabulário que não foi fornecido na unidade. Voltando ao texto de apresentação, os autores mencionam a postura de “objeto horizonte”; ou seja, que o aprendizado deve ser levado para fora da sala de aula, que o aluno deve continuar adquirindo conhecimento fora da escola. No entanto, como isso pode acontecer, contudo, quando o livro do aluno não possui conteúdo o suficiente para que lhe propicie o estudo individual?

Os textos de apoio da **unidade 2** são ainda mais aleatórios, pois abordam a questão étnico-racial brasileira, quando a unidade privilegia a comunidade colombiana e sul-americana, que são distintas em si próprias. Outro texto aleatório, por exemplo, é quanto ao intercâmbio em língua inglesa, quando a unidade fala sobre Bogotá, onde se fala espanhol. É sugerido, também, a abordagem de *emoticons*⁷ com pontuação, com o objetivo de ensinar os termos em inglês, o que é uma temática atrasada quando os adolescentes conhecem emojis dos smartphones. Além do mais, esse conteúdo não é abordado na unidade em si. Ademais, diante de tais ocorrências surge, ainda, outra questão: o porquê abordarem tantos artistas não-anglófonos, quando a comunidade anglófona produz literatura, música e pintura há séculos.

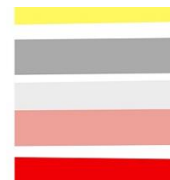
A respeito dos textos de apoio da **unidade 4**, mais uma vez, não se alinham com o conteúdo proposto no livro do aluno. Ao invés de abordarem o tema “escola modelo”, então, por que não utilizaram os textos de apoio, que são mais próximos da comunidade alvo? O Guia Didático sugere “técnicas de aprendizagem” que nem mesmo o livro didático possui, como o destaque de palavras-chave para a compreensão textual. Além disso, nota-se que o vocabulário número é relegado à posição de texto de apoio, quando previamente já havia sido cobrado.

4 A primeira fase da sequência didática

Para auxiliar na aplicação dos conteúdos que o livro aborda, foi desenvolvida uma sequência didática com quinze questões que exploram três habilidades presentes no ensino da

⁶ Habilidade oral, em tradução livre.

⁷ Ícones de emoção, em tradução livre.



língua inglesa: *speaking*, *listening*⁸ e *writing*⁹. As questões foram desenvolvidas com base no poema *Trees*, de Joyce Kilmer e pretendem induzir ao estudo do gênero textual *poetry*¹⁰, assim como a introdução de conceitos básicos de substantivo, adjetivo e verbos.

A primeira fase da sequência didática, portanto, consiste na inserção do poema ao aluno totalmente na língua nativa, a inglesa, com o objetivo de naturalizar o aluno com o contato primário ao idioma estrangeiro, como visto na **Fig. 2**. O objetivo da primeira fase da sequência didática, desse modo, é introduzir o poema ao aluno para que ele possa tentar deduzir as informações propostas pelo texto. O exercício deverá ser guiado pelo professor, para que o aluno possa compreender a atividade com propriedade. Portanto, temos:

Fig. 2 - Primeira parte da atividade.

TREES
by Joyce Kilmer

In Trees by Joyce Kilmer, there's a man who reflects about his own behavior face of God's power.

Trees
by Joyce Kilmer
I think that I shall never see
A poem lovely as a tree.

A tree whose hungry mouth is prest
Against the earth's sweet flowing breast;

Fonte: Autores (2018).

Após a apresentação do poema, os alunos serão introduzidos às questões objetivas sobre o texto, como pode ser visto na **Fig. 3**. O objetivo é que eles possam responder coletivamente após breve discussão com o professor, assim como que eles tenham acesso ao conteúdo em língua inglesa completamente novo, por exemplo, a denominação de outros gêneros textuais, como também verbos e substantivos simples.

⁸ Habilidade de ouvir, em tradução livre.

⁹ Habilidade de escrever, em tradução livre.

¹⁰ Poesia, em tradução livre.

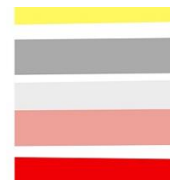


Fig. 3 - Primeira parte da atividade.

ACTIVITIES

1) **The text is:**
a) fable b) short story c) poem d) comic strip

2) **The textual type is:**
a) narration b) description c) injunction d) dissertation

3) **The finality of the text is:**
a) tell a story b) tell a fable c) show a mood d) reflect about life

4) **The main subject of this text is:**
a) forest b) life c) God d) human being

Fonte: Autores (2018).

A segunda fase dessa mesma atividade constitui-se de uma questão de palavras cruzadas, como visto na **Fig. 4**, que poderá ser respondida pelo aluno individualmente, onde ele será reintroduzido às palavras contidas no texto. Logo, ao ser motivado a buscar as palavras no caça-palavras, o aluno poderá aprender a construção sintáticas delas e, muito provavelmente, perguntará sobre o seu significado, podendo, com isso, desenvolver seu senso e habilidade em pesquisa, o que é legalmente exigido quando se trata de um ensino democrático e emancipador.

90

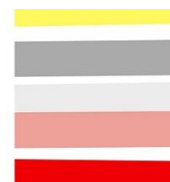
Fig. 4 - Segunda parte da atividade.

5) **Is this forest? Find the words that you know are related with the text.**

| | | | | | | | | | |
|--------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| BREAST | T | I | T | U | Q | J | M | B | R |
| TREE | A | O | A | B | D | I | I | V | A |
| SNOW | G | R | R | O | I | R | L | O | C |
| SUMMER | H | E | K | T | R | E | E | L | X |
| RAIN | D | I | L | J | H | T | R | A | F |
| EARTH | E | A | G | H | L | S | E | N | S |
| | R | D | W | S | W | R | M | A | E |
| | T | R | R | O | F | E | M | E | R |
| | Y | I | N | X | A | I | U | S | O |
| | U | S | T | N | S | U | S | C | T |

Fonte: Autores (2018)

Desse modo, a terceira fase da atividade será a contextualização das palavras introduzidas com elementos externos ao texto apresentado. Primeiramente, estabelecendo a relação entre as palavras em inglês com as em português, como visto na **Fig. 5**, para,



posteriormente, desembaralhar as palavras em língua inglesa que haviam sido reconhecidas na questão anterior.

Fig. 5 - Terceira parte da atividade.

6) **Relate the English the words to the Portuguese ones:**

SKY - SUN - SUMMER - TREE - SNOW - RAIN

1 _____ (CHUVA) 2 _____ (VERÃO) 3 _____ (NEVE) 4 _____ (SOL)

5 _____ (CÉU) 6 _____ (ÁRVORE)

7) **Unscramble the words below:**

R-T-E-E _____ W-O-S-N _____ N-A-I-R _____ N-U-S _____ M-E-

M-R-U-S _____





Fonte: Autores (2018)

Enquanto nas outras fases os alunos dependiam do professor para que houvesse o auxílio e, conseqüentemente, o ato de responder as atividades corretamente, a quarta fase da atividade requer, apenas, que o aluno tenha prestado atenção nas explicações dadas pelo professor para que possa responder a questão, pois de trata de uma questão simples de associação. Portanto, quando o aluno é introduzido na quarta fase da atividade, como apresentado na **Fig. 6**, ele já está familiarizado com as palavras do poema e pode associá-las, facilmente, com as imagens apresentadas.

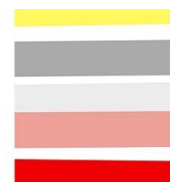
91

Fig. 6 - Quarta parte da atividade.

8) **Relate the images with the words.**

| | |
|---|---------------|
|  | TREE |
|  | SNOW |
|  | SUMMER |
|  | RAIN |

Fonte: Autores (2018)



A primeira etapa da sequência didática, portanto, é concluída com a assimilação de imagens e vocábulos pelos alunos. Após uma introdução aos substantivos em inglês, *nouns*, o professor poderá introduzir os adjetivos, *adjectives*, na segunda etapa da sequência didática.

5 A segunda etapa da sequência didática

A segunda etapa da sequência didática consiste em realizar o diálogo entre o texto da primeira etapa, *Trees*, e outros textos que englobem substantivos semelhantes, facilmente associáveis com o que foi aprendido. Assim como na primeira etapa, será utilizado um texto base para que as questões sejam desenvolvidas a partir dele. No caso da segunda etapa, utilizaremos a música de James Brown, *I feel good*, como visto na **Fig. 7**.

Fig. 7 - Primeira parte da atividade

LET'S SING!

Listen the James Brown's masterpiece "I Feel Good" and answer the questions below.

I Feel Good
By James Brown

Whoa! I feel good, I knew that I would, now
I feel good, I knew that I would, now
So good, so good, I got you
Whoa! I feel nice, like sugar and spice
I feel nice, like sugar and spice
So nice, so nice, I got you
When I hold you in my arms
I know that I can't do no wrong
And when I hold you in my arms
My love won't do you no harm
And I feel nice, like sugar and spice
I feel nice, like sugar and spice

Fonte: Autores (2018)

Os alunos poderão associar as ideias de felicidade com *good*, *sugar* e *spice*, assim como *nice*. Serão adicionados vocábulos básicos, porém, de extrema relevância, assim como partes do corpo, como *arms* e verbos como *to know* e *would*.

Desse modo, a segunda fase da atividade consiste, inicialmente, na utilização do dicionário por parte dos alunos, como na **Fig. 8**. Essa prática, além de desenvolver a autonomia do aluno, também o incita a realizar pesquisas quando não compreende as palavras estrangeiras em sua totalidade. Posteriormente, ele deverá associar os adjetivos que pesquisou com frases comuns ao cotidiano.



AFLUENTE: REVISTA DE LETRAS E LINGUÍSTICA

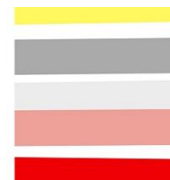


Fig. 8 - Primeira parte da atividade.

9) **Time to use the dictionary!**
BAD – NICE – GOOD – EXCITED – DEPRESSED – HAPPY – SAD

10) **Complete the phrases below with the adjectives above from James Brown's music:**

- I feel _____ when I go to the beach.
- I feel _____ when I have a headache.
- I feel _____ when I have a great day.
- I feel _____ when I spend time with my dog.
- I feel _____ when I don't play videogame.
- I feel _____ when I don't use the internet.
- I feel _____ when I came to school.

Now it's your time! Say how you feel when you have English class.

Fonte: Autores (2018)

Na última questão dessa fase o professor auxiliará o aluno a desenvolver uma frase simples em inglês no qual ele possa expor os conhecimentos obtidos na aula a partir da perspectiva de explicar como se sente nas aulas de inglês com o vocabulário da lição.

Na primeira questão da segunda fase da segunda etapa da sequência didática, o professor auxiliará o aluno a realizar o resgate do vocábulo da primeira etapa e associá-lo com as ideias da segunda, como visto na **Fig. 9**, ao perguntar *How do you feel when you watch the rain?*, pois o aluno irá lembrar que *rain* é chuva e que foi um vocábulo visto no poema *Trees*, assim como ele já sabe alguns adjetivos em inglês, tais como *bad* e *good*. Desse modo, tal questão poderá facilitar a arguição a respeito da função dos substantivos e dos adjetivos.

93

Fig. 9 - Segunda parte da atividade.

11) **How do you feel when you watch the rain?**

12) **Ask to your classmate: do you ever see an apple tree? Which color is this?**

13) **Which color is this?**

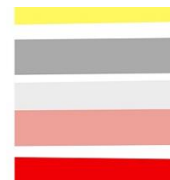
- TREE: green or yellow?
- SUN: yellow or pink?
- WOOD: brown or red?
- SKY: black or blue?

14) **Read the poem below.**
The roses are red
The violets are blue
You love your father
And your father loves you.

Now it's time to write your own poem!

Fonte: Autores (2018)

A segunda fase da atividade é um resgate de tudo o que foi apresentado na sequência didática, assim como introduz novos conhecimentos por meio da oralização da questão *Which*



*color is this?*¹¹. A atividade sugere que os alunos dialoguem com os próprios colegas e dá exemplos de frases que eles podem falar, assim como questões que resgatem os vocábulos apresentados na primeira etapa da sequência didática. A última questão, desse modo, é a leitura de um poema que engloba as questões apresentadas em toda a sequência didática, por exemplo, os substantivos simples relacionados a natureza e às cores. Por fim, a atividade requisita que o aluno produza um poema, para concluir o estudo do gênero textual.

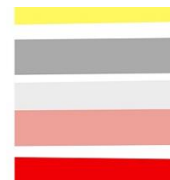
6 Considerações finais

Esta pesquisa objetiva complementar o ensino da língua inglesa no ensino público das turmas de 6º ano de escolas de Imperatriz, Maranhão. Mediante análise da situação problema que balizou esse trabalho concluímos que há fragilidades no material adotado no município, a coleção *Time to share*; fragilidades essas que impedem o ato de alfabetizar em língua inglesa e a utilização de práticas de letramento que os autores, supostamente, inseriram no livro. Por exemplo, a abordagem comunicativa e o sociointeracionismo da linguagem não estão presentes nas unidades, diferente do que afirmam os autores. Desse modo, as fragilidades tornam o ato de lecionar para turmas de 6º ano muito mais complexo, pois não se pode aproveitar do livro - ao considerarmos isso, levamos em consideração, também, o fato do livro didático ser ofertado como suporte ao professor, não podendo esse depender tão somente desse material -, que é incompleto e exige que o professor torne a aula um exercício hercúleo de desmembrar frases ou atividades para que se possa ensinar algum conteúdo em definitivo.

A conclusão que podemos obter a respeito é que o livro não seria desafiador para o aluno, por não apresentar clareza nas atividades propostas, assim como não apresenta uma sequência lógica. Mediante a proposta de um método de letramento, espera-se que haja uma construção diferente da que foi apresentada, além de sonegar ao aluno a oportunidade de realizar a prática oral.

Portanto, no ato de elaborar uma sequência didática que complemente os assuntos negligenciados pelo livro didático, o professor terá acesso a resultados efetivos acerca do desenvolvimento de seus alunos quanto ao *reading* e a *writing*, no mínimo, além da

¹¹ Que cor é essa?, em tradução livre.



compreensão de conteúdos substanciais que o livro os nega, tais como sobre os gêneros textuais suprimidos, ou, até mesmo, atividades lúdicas que estimulem o raciocínio a partir da utilização de imagens coloridas.

Referências

AGA, Gisele; MARTÍNEZ, Vicente. **Time to share**, 6. Saraiva: Saraiva, 2015.

BALBINOT, Márcio; RICHTER, Marcos Gustavo. A abordagem comunicativa na aquisição de língua escrita. **Linguagem e Cidadania**, Curitiba, v. 6, n. 1, p.1-3, 12 jan. 2001. Anual. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/lec/02_01/MarcioLC6.htm>. Acesso em: 22 jan. 2018.

BARROSO, T.. Gênero textual como objeto de ensino: uma proposta de didatização de gêneros do argumentar. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 14, p. 135-156, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua estrangeira moderna: espanhol (FNDE)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

GEDOZ, Sueli; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Concepção sociointeracionista da linguagem: percurso histórico e contribuições para um novo olhar sobre o texto. **Revista Trama (UNIOESTE)**, v. 8, p. 125-138, 2012.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Reflexões teórico-metodológicas para o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa. In: V SIGET ? Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais: o ensino em foco., 2009, Caxias do Sul - RS. **Anais... SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009. v. 1.

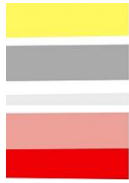
JOUVE, Vicent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

CELANI, Maria Antonieta. Questões de ética em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, São Paulo, v. 8, n. 1, 2005, p. 101-112.

MEIRELES, Adélia Deus; CUNHA, Djanira do Espírito Santo Lopes ; MACIEL, Emanoela Moreira . Estudo De Caso Na Pesquisa Qualitativa Em Educação: Uma Metodologia. In: VI Encontro De Pesquisa Em Educação, 2010, Teresina: **Edufpi**, 2010.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias (UNIOESTE)**, 2009.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Quem ama literatura não estuda literatura: ensaios indisciplinados**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.



SCHNEIDER, Maria Nilse. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. **Contingentia**, Curitiba, v. 5, n. 1, p.1-6, 28 mar. 2010. Anual. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7601>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio**, Porto Alegre, v. 8, p. 18-22, 2004.

Recebido em: 17 de junho de 2019.

Aprovado em: 13 de novembro de 2019.