

ARTIGO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

# Residência Pedagógica e ensino de inglês: experiência de produção de materiais didáticos para uma escola pública

*Pedagogical Residency and English teaching: experimenting with teaching material development for a public school*

Larissa de Pinho Cavalcanti<sup>1</sup> ; Maria Leane da Silva Cândido<sup>2</sup> 

1 Universidade Federal Rural de Pernambuco

2 Universidade Federal Rural de Pernambuco

## Como citar o artigo

CAVALCANT, L. P.; CÂNDIDO, M. L. S. Residência Pedagógica e ensino de inglês: experiência de produção de materiais didáticos para uma escola pública. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 23, n. 1, AG7, 2024.

## Resumo

O objetivo do artigo é apresentar e discutir a elaboração de materiais didáticos para ensino de língua inglesa usados em escolas da rede pública municipal no sertão de Pernambuco no âmbito do Programa de Residência Pedagógica da CAPES. De natureza qualitativa interpretativa, uma vez que a pesquisadora foi também a docente responsável pelos materiais e pela condução de seu uso em sala de aula, este estudo assume uma perspectiva de intervenção pedagógica (DAMIANI *et al.*, 2013). Para isso, a primeira parte do artigo apresenta o Programa de Residência Pedagógica e a instituição que fomentou a presente experiência; na segunda, discute-se a noção de produção de materiais didáticos e; na terceira, apresenta-se o processo de produção e uso de materiais didáticos para as turmas de língua inglesa do Ensino Fundamental II. Do sexto ao nono ano, preservadas as suas especificidades, foi possível redirecionar a prática de ensino de idiomas com materiais didáticos que buscassem, por um lado, o desenvolvimento linguístico e, por outro, a interação e a autonomia dos/das estudantes.

**Keywords:** Programa de Residência Pedagógica. Língua inglesa. Materiais didáticos. Desenvolvimento de material didático.

## Abstract

The aim of this article is to present and discuss the development of teaching materials for English teaching used in public schools of the municipal system in the *sertão* of Pernambuco in the scope of the Programa de Residência Pedagógica sponsored by CAPES. Interpretative and qualitative in nature, since the researcher was also the teacher responsible for developing the materials and using them in the classroom, the study assumes the perspective of pedagogical intervention (DAMIANI *et al.*, 2013). To that end, the first part of the article introduces the Residência Pedagógica and the institution that welcomed the program; the second part discusses the notion of material development and; the third part described the process of conception, development and use of teaching materials with secondary school English students. It was possible to redirect the practice of English teaching from the sixth to the ninth grade

Fonte de financiamento: Capes.

Conflito de interesse: As autoras declaram não haver.

Data de recebido: 27 Jun 2024. Data de aprovado: 04 Out 2024.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

(respecting their specificities) by using teaching materials that aimed at linguistic development as well as interaction and student autonomy.

**Keywords:** Programa de Residência Pedagógica. English. Teaching materials. Material development.

## 1 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: INGLÊS NA ESCOLA MUNICIPAL

A experiência que relataremos aqui foi desenvolvida no contexto do Programa do Residência Pedagógica (doravante PRP) em seu núcleo de língua inglesa atuante em uma escola municipal de Serra Talhada, sertão de Pernambuco. O PRP foi lançado pelo Edital nº 06/2018, da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). De acordo com a Portaria n. 38 de fevereiro de 2018, o público-alvo do Programa são os alunos dos cursos de licenciatura que tenham atingido metade do curso tanto na modalidade presencial como no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas sem fins lucrativos. Esse mesmo documento (CAPES, 2018) aponta como objetivos do programa:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e
- IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na Portaria GAB Nº 259, de 17 de dezembro de 2019, bem como na página do Programa no portal da CAPES, os objetivos referentes à reformulação do estágio supervisionado e à adequação dos currículos e das propostas pedagógicas à Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) não mais aparecem, dando lugar à construção da identidade profissional dos licenciandos, à valorização da experiência dos professores da educação básica na formação inicial de professores e à pesquisa colaborativa com base nas vivências de sala de aula.

Por meio do edital, as instituições de ensino superior inscrevem seus projetos e, a partir de pontuação, são distribuídas as cotas de bolsas e as formações dos núcleos. Os núcleos de cada licenciatura atuam em escolas públicas estaduais ou municipais, conforme listagem disponibilizada pela CAPES e são formados por cinco discentes bolsistas e até dois discentes voluntários. No caso do Núcleo de Língua Inglesa em que atuamos, a Residência Pedagógica foi constituída por dois grupos de residentes em uma mesma escola estadual de referência – com um grupo no Ensino Fundamental II e outro no Ensino Médio – e em uma escola municipal no Ensino Fundamental II. Cada núcleo foi orientado por um professor da IES (Instituição de Ensino Superior) e por um professor da escola, chamado de “preceptor”. Na escola municipal, foco de nossa presente discussão, o grupo da residência era composto por cinco discentes bolsistas e uma discente voluntária oriundos de uma universidade pública acompanhados por um preceptor egresso da mesma universidade pública.

Durante os 18 meses da vigência do PRP, os residentes desenvolvem seu trabalho em quatro etapas: ambientação, quando fazem o levantamento de dados das instituições escolares e diagnose dos grupo classe; imersão, quando passam a se dedicar às atividades de planejamento e regência de aulas, bem como intervenções pedagógicas; socialização, na forma da divulgação das ações do programa em eventos acadêmicos ou publicações; e avaliação, na forma de relatórios ou relatos de experiência, e demais instrumentos desenhados pelos núcleos. Além disso, para atingir o objetivo do programa de ofertar

formação continuada para os preceptores, cada núcleo desenvolve suas propostas formativas com temáticas pertinentes à atividade docente de cada área específica.

O trabalho da residência, portanto, articula três lugares sociais diferentes atuando para a melhoria do que é ofertado à educação básica e a seus/suas estudantes. Dessa maneira, o programa que investe na formação inicial de estudantes de licenciatura também articula a formação continuada de professores da educação básica, por meio do diálogo com os saberes produzidos na universidade. Isso também estimula a construção da prática docente como exercício crítico e reflexivo, em oposição à imitação por modelos ou à instrumentalização técnica (PIMENTA; LIMA, 2004), por exemplo, por meio das reuniões de orientação e alinhamento com os integrantes de cada núcleo.

Naturalmente, essa relação precisa ser construída com cuidado, uma vez que os residentes são novos no ambiente profissional do preceptor e se situam entre polos simbólicos de saber distintos, ainda que não hierarquizáveis nem dicotômicos. Por isso, a orientação da universidade para o trabalho dos residentes em sala de aula precisa partir de uma diagnose cuidadosa dos potenciais e das limitações do campo da residência, por um lado, e do preceptor, por outro.

A articulação entre escola e universidade permite também que o aprendizado de natureza científica da língua, das linguagens, das literaturas e do ensino-aprendizagem de línguas propicie experimentos de natureza prática no cotidiano da sala de aula (tanto na escolha metodológica como na elaboração de materiais didáticos). Vale salientar que embora presente nos objetivos do programa, essa dimensão é sugerida, mas não bem desenhada para sua execução (SANTANA; BARBOSA, 2020). No cotidiano do programa, os planejamentos e a condução das aulas, oficinas e projetos seguem o norte da BNCC e dos currículos estaduais e municipais. Vale salientar que este não é um trabalho sem obstáculos; vivenciamos, na escola municipal, ocorrências como greves, alterações de horário, falta de material de apoio ao trabalho do professor fazem parte da rotina das escolas e se põem como oportunidades de aprendizado para os/as estudantes.

Com a primeira etapa do Programa, realizamos um levantamento do perfil socioeconômico dos/das estudantes, observamos as aulas do professor preceptor e pudemos realizar uma diagnose das turmas com que trabalharíamos. Nesse processo, identificamos a urgência de se mudar paradigmas de aulas tradicionais voltadas para regras gramaticais, com uso exclusivo da lousa e pouco motivadoras para a ênfase na comunicação e na produção de sentidos, como proposto na BNCC. Para isso, foi preciso complementar os recursos disponíveis para atividades que permitiram que os/as estudantes interagissem, aprendessem e produzissem conteúdos em língua inglesa. Na seção seguinte, nos voltamos para a discussão dos materiais didáticos e a possibilidade de sua elaboração na formação inicial de professores.

## **2 SOBRE A ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

A produção de material didático tanto pode ser compreendida como uma área de estudos como uma prática profissional. No primeiro sentido, há o enfoque sobre design, implementação e avaliação dos materiais a partir de políticas linguísticas. Já o segundo envolve a produção, a avaliação, a adaptação dos materiais por professores para os fins específicos de suas salas de aula. Aqui, fazemos a confluência da prática com o campo de estudo em um diálogo que busca evidenciar sua indissociabilidade no fazer docente.

Para isso, partimos da compreensão que material didático é “todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo” (BRASIL, 2007, p. 21-22). Dessa forma, material didático pode ser qualquer dispositivo do mundo real ou construído especificamente para sala de aula que, orientado pelos objetivos de aprendizagem, motive e engaje os alunos no processo de aprendizagem.

Dentre o material didático mais reconhecido no contexto escolar está o livro didático. De acordo com Salas (2004), o livro didático e a ementa configuram a base do ensino de idiomas, pois oferecem ao professor uma estrutura para seguir e adaptar conforme suas demandas institucionais ou culturais. Além disso, com o livro didático, os/as estudantes acessam a informação sistematizada de forma atraente e objetiva.

Na verdade, o livro didático pode ser concebido como o material cuja presença ou ausência é motivo de críticas. Considerando que o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) (BRASIL, 2017b) prevê a distribuição em larga escala do livro didático selecionado pelas escolas ou seu corpo docente, junto à gestão das escolas, identificamos problemas de logística que geram a insuficiência no número de livros para as escolas. Na escola em que realizamos a residência pedagógica, por exemplo, os exemplares para língua inglesa ainda não haviam chegado.

Por outro lado, recebemos relatos de professores sobre a dissonância entre o nível de fluência do aluno e o nível exigido do livro, bem como a incompatibilidade entre a quantidade de atividades previstas no material e a carga horária total da disciplina no ano letivo. Por isso, no ensino de línguas da educação básica da rede pública, é possível observar que o livro didático nem sempre é o material didático predominante, havendo o uso de atividades em *worksheets* e *handouts* selecionadas de repositórios diversos a partir dos conteúdos linguísticos propostos pelo currículo. Na perspectiva de Fiscarelli (2007, p. 1):

Fazer uso de um material em sala de aula, de forma a tornar o processo de ensino aprendizagem mais concreto, menos verbalístico, mais eficaz e eficiente, é uma preocupação que tem acompanhado a educação brasileira ao longo de sua história. Historicamente, o uso de materiais diversificados nas salas de aula, alicerçado por um discurso de reforma educacional, passou a ser sinônimo de renovação pedagógica, progresso e mudança, criando uma expectativa quanto à prática docente, já que os professores ganharam o papel de efetivadores da utilização desses materiais, de maneira a conseguir bons resultados na aprendizagem de seus alunos.

Quando o professor não dispõe ou abre mão do livro didático, o material didático pode se diversificar, caso em que seu uso dependerá de vários fatores desde o conhecimento de diferentes repositórios *on-line* ou *websites* à disponibilidade de tempo e recursos para realizar a seleção e a reprodução dos materiais em número suficiente. Nesse processo, é preciso se definir critérios para a seleção de materiais coerentes com o contexto do ensino-aprendizagem, como a idade e o perfil dos estudantes, o objetivo de aprendizagem, o nível de fluência, a qualidade visual, o interesse e as necessidades dos alunos, simplicidade, baixo custo e manipulação (FREITAS, 2009). Como defendem Oliveira e Vieira (2022, p. 214): “É a autonomia do professor dentro da sua sala de aula que resolve os problemas que o material didático possa apresentar.”

Uma terceira via existe, ainda, quando os professores se veem no papel de elaborador de materiais didáticos. Tomlinson (2016) argumenta que professores que se envolvem no processo de produção de material didático podem experimentar um aumento de criticidade, consciência, criatividade e autoestima, além de ampliar suas perspectivas profissionais. Para esse autor, os cursos de formação inicial ou continuada de professores devem também enfatizar o desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de língua inglesa (TOMLINSON, 2016), uma vez que não existe material didático perfeito em todas as dimensões de um programa de ensino de línguas. Portanto, é natural que a avaliação, a seleção, e, principalmente, o desenvolvimento de materiais didáticos sejam temas de interesse para a formação e prática docente.

De acordo com Tomlinson (2010, p. 81), as muitas pesquisas sobre materiais didáticos refletem a falta de princípios norteadores nos materiais publicados para ensino de inglês, sendo suficiente a presença mínima de uma apresentação clara do conteúdo com sua respectiva prática controlada. Ao revisar uma publicação de sua própria autoria, Tomlinson (2010, p. 83) cita seis elementos necessários para bons materiais de língua inglesa: expor aprendizes ao autêntico uso da língua; ajudar aprendizes a prestar atenção na língua utilizada de forma autêntica; propiciar oportunidade de usos da língua-alvo para fins comunicativos;

oportunizar *feedback*; despertar e sustentar a curiosidade ou atenção; e estimular o envolvimento intelectual, emocional e estético.

Com base nas demandas linguísticas para o ensino-aprendizagem, Tomlinson (2010) argumenta que os materiais didáticos precisam ser desenvolvidos com base em teorias de aquisição de línguas que justifiquem e sustentem as escolhas. Os princípios gerais para o desenvolvimento de materiais didáticos foram resumidos no Quadro 1.

**Quadro 1.** Princípios para o desenvolvimento de materiais didáticos a partir de aspectos das teorias de aquisição de línguas

Elemento das teorias de aquisição de línguas	Princípios para desenvolvimento de materiais didáticos
Exposição ao uso autêntico da língua.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Insumos de língua falada e escrita;</li> <li>● Contexto para situar a interpretação e o sentido;</li> <li>● Reciclagem de itens linguísticos.</li> </ul>
Envolvimento intelectual, emocional e estético.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Priorizar o potencial para envolvimento em diferentes dimensões;</li> <li>● Atividades devem fazer o aluno pensar sobre o que leram ou ouviram;</li> <li>● Atividades devem fazer os aprendizes pensarem e sentirem antes, durante e depois de usar a língua.</li> </ul>
Despertar e sustentar a curiosidade/atenção.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Insumo e atividades devem ser interessantes, relevantes e exercer influência positiva;</li> <li>● Delinear desafios tangíveis;</li> <li>● Estimular respostas pelo uso de música, literatura, arte, com recursos para provocar e personalizar a aprendizagem.</li> </ul>
Ajudar aprendizes a prestar atenção na língua utilizada de forma autêntica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Usar uma abordagem que envolva os alunos holisticamente;</li> <li>● Incentivar a análise linguística em detrimento da exposição do conteúdo.</li> </ul>
Propiciar oportunidade de usos da língua-alvo para fins comunicativos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Oportunizar a produção para atingir objetivos pré-definidos;</li> <li>● Estimular o uso da língua em detrimento da prática de um conteúdo;</li> <li>● Definir atividades para desenvolver a comunicação fluente, apropriada, precisa e efetiva.</li> </ul>
Oportunizar <i>feedback</i> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Oportunizar <i>feedback</i> como parte das atividades de produção.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Tomlinson (2010).

Além desses princípios que tomam por base as teorias de aquisição de línguas, Tomlinson (2010) pontua também princípios para desenvolver materiais didáticos que se sustentam em noções pertinentes à área de ensino de línguas, apresentados no Quadro 2.

**Quadro 2.** Princípios para o desenvolvimento de materiais didáticos a partir de aspectos das teorias de aquisição de línguas

Elemento dos processos do ensino de línguas	Princípios para desenvolvimento de materiais didáticos
O conteúdo e a metodologia devem ser coerentes com os objetivos.	Os materiais didáticos precisam ser elaborados enquanto recursos não roteiros a serem seguidos, possuindo flexibilidade para o ensino-aprendizagem.
Desenvolver mais que aprender a língua-alvo.	As atividades devem envolver e implicar o uso de habilidades de alto nível, como imaginar, usar a voz interior, fazer conexões, predizer, interpretar, avaliar.  Os materiais devem ajudar professores/as a avaliar aprendizes e dar <i>feedback</i> construtivo em relação aos objetivos.
Despertar e sustentar a curiosidade/atenção.	Os materiais devem dar ao professor/a ideias para localizar e personalizar atividades genéricas.  Os materiais devem ajudar o/a professor/a a sugerir formas para que escolhas individuais sejam feitas conforme o nível e a velocidade do aprendizado.

Fonte: Adaptado de Tomlison (2010).

Cabe ainda refletir sobre as implicações da prática do desenvolvimento do material didático. Segundo Vilson Leffa (2003), esse procedimento deve considerar uma definição clara dos objetivos das atividades que são/serão desenvolvidas com o material, e para que isso ocorra, esse objetivo deve levar a três componentes essenciais: condição do desempenho, comportamento do aluno e o critério de execução de tarefas. Então, realmente é preciso conhecer as turmas e as potencialidades dos/das estudantes. Outra perspectiva importante para o desenho de materiais didáticos é a concepção do professor acerca da língua e das culturas dos povos que falam língua inglesa. Como Denise Scheyerl (2012, p. 47) explica, contemporaneamente lidamos com a proposição de se refletir sobre o discurso e as práticas pedagógicas, rompendo com imaginários que marginalizam o mundo não branco, transformando-o em inexistente ou anormal. Para a autora, é preciso:

Motivar os professores a avaliarem seu contexto de sala e criarem atividades que tornem possível a reflexão dos estudantes sobre seu papel social, desenvolverem as suas próprias histórias ou narrativas e, ao analisarem as suas experiências, construirão conhecimento crítico e a língua(gem) adequada para expressá-lo (SCHEYERL, 2012, p. 51).

No PRP, essa reflexão se tornou possível pelas condições escassas de recursos da escola e pelo compromisso das residentes em romper com a prática do fracasso instituído para língua inglesa na escola pública. Em contrapartida, produzir materiais didáticos pode levar a um gasto de tempo e recursos financeiros fora das condições dos professores, responsáveis, frequentemente, por dezenas de turmas com o mínimo de 30 alunos cada. Por isso, para conduzir o processo de produção de materiais didáticos, recorreremos ao intuitivo esquema organizado por Jolly e Bolitho (1998): identificação do problema que criar o material resolveria; explorar os aspectos de linguagem implicados; contextualizar a ideia do novo material; criar o material e suas devidas instruções de uso; produzir o material considerando *layout*, tamanho, fonte, acessibilidade; uso pelos/as estudantes; e reescrita. Salas (2004) acrescenta a esse ciclo uma resposta avaliativa prévia dos pares – no caso da produção de materiais no âmbito da Residência Pedagógica, além da professora orientadora, os próprios

residentes avaliavam a produção dos materiais de acordo com as diferentes turmas em que atuavam.

### 3 A EXPERIÊNCIA DA ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A ESCOLA MUNICIPAL

O que descrevemos a seguir segue de uma proposta de pesquisa interventiva pedagógica. Conforme Damiani *et al.* (2013, p. 58), investigações como a nossa envolvem planejar e implementar “interferências (mudanças, inovações) destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam”. A pesquisa de intervenção afasta-se da pesquisa-ação por não apresentar, como foco principal, objetivos emancipatórios de caráter político-social, mesmo que vise a promover avanços educacionais: “Nas pesquisas interventivas, é o pesquisador quem identifica o problema e decide como fará para resolvê-lo, embora permaneça aberto a críticas e sugestões, levando em consideração as eventuais contribuições dos sujeitos-alvo da intervenção, para o aprimoramento do trabalho” (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 60).

Como elementos de base da pesquisa de intervenção estão o método da intervenção e sua avaliação. No presente caso, recorremos ao processo diagnóstico do campo da Residência Pedagógica e, a partir dele, aplicamos o caminho metodológico de Jolly e Bolitho (1998) para elaboração dos materiais. A avaliação, por sua vez, foi realizada pela observação do desempenho e do envolvimento dos/das estudantes nas aulas de língua inglesa.

Para o procedimento diagnóstico, foi preciso aprender sobre a escola, o preceptor e observar suas práticas de ensino-aprendizagem. A seguir, apresentamos algumas das informações coletadas que julgamos relevantes para a proposta de intervenção. A escola municipal escolhida para campo de residência foi fundada em 2006, inicialmente destinada apenas para o Ensino Fundamental I. Em 2014, a escola foi transferida para uma estrutura maior em outro bairro da cidade, o que permitiu a expansão de seus serviços para o Ensino Fundamental II. Com problemas estruturais nesse novo prédio, em 2019, foi feita uma reforma na escola que passou a ser ocupada apenas pelo Ensino Fundamental I. Como consequência, o Ensino Fundamental II foi transferido de forma provisória para as salas da faculdade de formação de professores da autarquia educacional da cidade, onde se encontra até o presente.

Em sua ocupação provisória, a escola funciona pela manhã e tarde, alcançando um total aproximado de 600 alunos, a maioria de baixa renda, advindos tanto da zona urbana como da zona rural. Observa-se que a escola também recebe mediadores de ensino-aprendizagem que auxiliam o cotidiano escolar de estudantes com deficiência. Nessa estrutura temporária, a escola não conta com biblioteca, nem laboratório de informática, o auditório não comporta o quantitativo de estudantes e o espaço para práticas de esporte é adjacente às dependências da autarquia.

Durante a primeira etapa do Programa, a ambientação, foi realizada uma entrevista com o preceptor, em que o mesmo revelou não haver um currículo municipal que norteie o trabalho docente, e os materiais didáticos disponíveis são limitados em número e possibilidade de uso: aparelhos projetores e caixas de som são em número reduzido e prioridade de uso para a disciplina de língua portuguesa, equipamentos para impressão ou cópias de atividades de uso restrito e os livros didáticos do PNLD para língua inglesa não haviam sido entregues aos alunos. Devido às avaliações externas e à pressão pelo índice de alfabetização, a condução de atividades no quadro era orientada como prioridade no intuito de desenvolver a mecânica da escrita. Além disso, na ausência de um currículo municipal, as competências e habilidades eram definidas quinzenalmente junto à Secretaria de Educação do município, gerando a proposta de conteúdos para os planejamentos e para as atividades de sala de aula.

Com o trabalho de reflexão a partir dos documentos oficiais curriculares tanto nacionais, como a BNCC, como estaduais, como o Currículo do Estado de Pernambuco (SEEP, 2018), ficou evidente para os/as residentes o conflito entre as condições ofertadas pela escola e a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa a partir do sexto ano. De forma específica,

questionava-se como fazer o ensino de inglês contribuir “para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos” (BRASIL, 2018, p. 241).

Ainda de acordo com a BNCC e o Currículo do Estado de Pernambuco, as tecnologias devem estar presente como forma de mediar o ensino-aprendizagem, inserindo os/as estudantes da escola básica no mundo globalizado. Todavia, a realidade que a escola propunha distanciava-se da realização prevista no currículo, de forma que foi preciso reorganizar as práticas de ensino, adaptando e criando materiais didáticos de acordo com a realidade em que os/as estudantes estavam inseridos/as sem abrir mão da concepção comunicativa do ensino-aprendizagem e da possibilidade de desenvolver autonomia nos/nas estudantes. Nesse momento, a ausência de verba de custeio dessa edição do Programa se fez sentir profundamente na aquisição contínua de cartolinas, lápis coloridos, fita adesiva, lápis, cola, tesoura, e na impressão de imagens e *handouts* ou *worksheets*.

A seguir, apresentaremos algumas das experimentações com materiais didáticos realizadas ao longo dos 18 meses de projeto na escola municipal. A proposta que trazemos para uma aula no sexto ano foi elaborada em 21 de março de 2024; a segunda, para o sétimo ano, em 4 de março de 2024; a terceira, para o oitavo ano, em 20 de junho de 2023; e a última para o nono ano, em 17 de maio de 2023. A proposta para os sextos e sétimos anos ocorreram em 2024, quando a residente passou a trabalhar com esse ano letivo.

Para a aula do sexto ano foram retomadas duas habilidades delineadas pela BNCC centradas no entorno afetivo e social dos/das estudantes: “Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo” e “Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade” (BRASIL, 2018, p. 248). Para contemplá-las de forma integrada, trabalhamos com duas horas aulas em três etapas: a apresentação do vocabulário, a construção de árvores genealógicas e a produção das árvores dos/das próprios/as estudantes. Na primeira etapa, o vocabulário de família foi escrito no quadro; e posteriormente, a residente, ministrando a aula, realizou o *listening-repeat* das palavras com os/as aprendizes.

Para a segunda etapa, a residente produziu duas árvores genealógicas com três cartolinas coloridas (duas para cortar o molde das folhas das árvores e a outra para produção dos troncos). Em cada uma das árvores foram coladas imagens impressas de rostos de uma família e abaixo de cada uma foi deixado uma lacuna para que o nome dos membros da família fossem anexados pelos/as estudantes. Também foram produzidos dois envelopes com os nomes e impresso o vocabulário das relações familiares. Assim, as árvores foram coladas no quadro com fita adesiva e a turma foi dividida em dois grandes grupos – a cada um foi entregue um envelope com o vocabulário de família. Cada equipe deveria anexar a palavra correta ao referido membro do grupo familiar de acordo com as imagens. Nesse primeiro momento de experimentação com os sextos anos e sem conhecimento das turmas, o material didático ainda reproduz uma estética *mainstream*, em que a família é tradicional e as imagens são ainda de personagens brancas (apesar da maioria afrodescendente frequentar a escola) (Figura 1).



**Figura 1.** Fotografia das árvores genealógicas produzidas pela residente de língua inglesa após atividade de colagem do vocabulário realizada com os/as estudantes do sexto ano.

Fonte: Arquivo das autoras (2024).

Na terceira etapa, os/as estudantes produziram suas *family trees*; aqui, faz-se a personalização do ensino, com a possibilidade de arranjos familiares diversos. Para isso, a residente entregou à turma uma folha A4 para as produções, e cada estudante utilizou de diferentes formas para a construção das suas árvores; aqueles que tinham mais habilidade para desenhar elaboraram tanto o desenho como a escrita do vocabulário em língua inglesa, enquanto outros ficaram mais restritos aos nomes dos familiares. Além disso, alguns dos/das estudantes adicionaram o nome de animais domésticos como membro da família. Nesse caso, com o vocabulário que não foi estudado, eles questionaram à residente para a expansão do vocabulário. A seguir, estão apresentadas duas das imagens de produção (Figura 2).



**Figura 2.** Produção das árvores genealógicas do sexto ano de uma escola municipal em Pernambuco.

Fonte: Arquivo das autoras (2024).

Para a turma do 7º ano, a sequência didática envolveu o conteúdo de partes do corpo. Para isso, foi tomada como referência a habilidade disposta na BNCC que propõe ao/à estudante “interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos” (BRASIL, 2018, p. 253). Observa-se que o investimento no ensino lúdico, implícito na BNCC, motivou a construção de um jogo da memória impresso com vocabulário e imagens de partes do corpo. Para sua utilização, primeiro foi escrito o vocabulário no quadro e praticada a pronúncia com ouvir e repetir (comandos *listening-repeat*).

Posteriormente, a residente apagou o quadro e dividiu a turma em seis grupos e a cada um foi entregue o jogo da memória com palavras e imagens, cuja finalidade de uso era ampliar o repertório lexical dos/das estudantes a partir da formação dos pares corretos das

imagens das partes do corpo com seus respectivos nomes, conforme disposto Figura 3. O jogo da memória não foi elaborado pela residente, mas retirado de uma plataforma digital.



**Figura 3.** Momento de realização de jogo da memória sobre partes do corpo com estudantes do sétimo ano – imagem da sequência finalizada.

Fonte: Arquivo das autoras (2024).

Na sequência, os jogos foram recolhidos e foram fixadas ao quadro duas cartolinas com as imagens de duas figuras humanas (confeccionadas pela residente) com setas que apontam para as partes do corpo; com isso, os/as estudantes deveriam usar o vocabulário impresso para nomear os membros do corpo colando as etiquetas no desenho. Embora essa atividade possa ser realizada com o desenho espontâneo no quadro, optou-se pelas cartolinas para gerar um produto material com os/as alunos/as, conforme ilustrado na Figura 4.



**Figura 4.** Atividade de fixação de vocabulário realizada com o sétimo ano a partir de material confeccionado pela residente.

Fonte: Arquivo das autoras (2024).

Na BNCC, há ênfase ao estudo dos verbos no passado para o sétimo ano: “produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/*timelines*, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros) (BRASIL, 2018, p. 255). Logo, usando a sugestão de gêneros textuais da própria BNCC, a residente produziu uma *timeline* com ajuda do aplicativo *Canva*. Na linha do tempo, narrou-se a história da luta dos negros desde a época da colonização do Brasil até o momento atual, um conteúdo escolhido pensando na importância de se discutir a influência da cultura e da história dos povos africanos no Brasil de forma transversal, como proposto na Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Com a utilização desse material “de dentro” (SCHEYERL, 2012) foi possível realizar um diálogo com os/as estudantes acerca das dificuldades enfrentadas ao longo do tempo pelos

negros, bem como o racismo enfrentado não somente no passado como também nos tempos atuais, agregando à aula o que está disposto na BNCC visando a construção de um conhecimento pautado no respeito à diversidade “exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceito de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p. 492). A seguir, encontra-se disposta a *timeline* produzida para utilização em aula (Figura 5).



**Figura 5.** *Timelines* desenvolvidas com programa Canva para aula sobre tempo verbal com temática do movimento negro no Brasil.

Fonte: Arquivo das autoras (2024).

Esse material fez parte da primeira etapa da aula, seguindo os moldes de uma *task-based learning*, em que a primeira etapa foi voltada para modelar a tarefa (*task*), isto é, mostrar o gênero proposto, ler o texto e negociar sentidos (LARSEN-FREEMAN, 2000). Na segunda etapa, os/as estudantes em equipe passaram à elaboração da própria tarefa, uma linha do tempo sobre mulheres negras que marcaram a história dos negros no país. A temática permitiu ampliar o repertório da turma sobre as mulheres negras que fizeram história e muitas vezes são invisibilizadas, enfatizando ainda mais o respeito à diversidade e do desenvolver da empatia e do olhar crítico dos educandos – o que atende à perspectiva transversal do ensino da cultura e da história africana.

Para a produção dessa atividade, a turma foi dividida em cinco equipes e a cada uma foi entregue uma folha com a biografia de diferentes mulheres negras, juntamente com cartolinas, imagens impressas e lápis coloridos. Após realização de leitura em grupos, os/as aprendizes identificavam os marcos históricos que marcaram a trajetória da personalidade feminina do seu grupo e construíram a *timeline* anexando, com essas informações, as imagens que foram entregues para contribuir com a identificação desses marcos importantes.

Para a aula do oitavo ano, a fim de possibilitar aos/às estudantes “construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas do futuro” (BRASIL, 2018, p. 259), a partir do conteúdo *going to*, foram construídas cartelas de perguntas e repostas, impressas em folha A4 com nove perguntas sobre o que os/as estudantes iriam fazer após a escola ou no dia seguinte. Essa mesma cartela foi produzida em uma cartolina para visualização por todos/as os/as estudantes (Quadro 3).

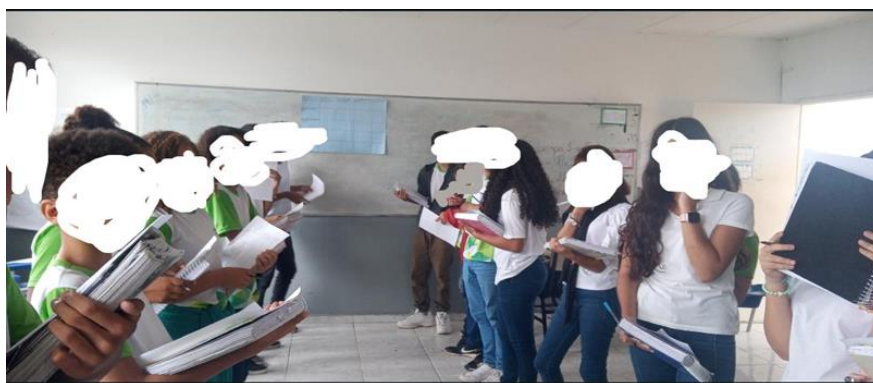
**Quadro 3.** Cartela utilizada no momento da aula do oitavo ano.

Are you going to use a cell phone after class?	Are you going to lunch after class?	Are you going to play soccer today?	Are you going to your house after class?	Are you going to organize your room tomorrow?
Are you going to watch TV at night?				
Are you going to read a book in the afternoon?				
Are you going to school tomorrow?				
Are you going to play free fire at night?				

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

As cartelas impressas em folha A4 foram entregues a todos/as os/as alunos/as, enquanto a que foi produzida em cartolina foi anexada ao quadro, logo após, os/as estudantes foram organizados em duas filas de maneira que um ficasse em frente ao outro. Com as folhas em mãos, os/as aprendizes realizavam as perguntas ao/à colega que estava em sua frente, e caso fosse realizar a ação descrita na pergunta, seu nome era escrito na cartela. A interação era feita alternando pares a cada dois minutos.

As instruções de uso não foram incluídas no material para evitar dispersão da atenção dos/das estudantes, de forma que a própria residente explicou e modelou seu uso antes da dinâmica. Na sequência, foi realizada a contagem de quantos/as estudantes iriam realizar aquelas ações, durante a contagem a residente escrevia na cartela feita em cartolina os nomes dos alunos conforme as suas respostas. Para motivar a participação, foi dado o título de vencedor/a desse “jogo” a quem que teve o seu nome preenchido em uma coluna completa da cartela, como em um bingo (Figura 6).



**Figura 6.** Fotografia do momento de dinâmica com as cartelas. Os rostos foram borrados para preservar a identidade dos/das estudantes do oitavo ano.

Fonte: Arquivo das autoras (2024).

Para a turma do nono ano, diante do delineado pela BNCC para o trabalho da interculturalidade por meio da habilidade de “debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, Ásia, África e Oceania” (BRASIL, 2018, p. 263), foi possível produzir materiais um pouco mais complexos de maneira que fossem utilizados em todas as etapas da aula. Logo, o primeiro recurso didático produzido foi uma *timeline* de varal. Para isso, foi feita a escrita do ano e das palavras-chave de cada acontecimento até o tempo atual. Posteriormente, para a segunda etapa, bandeiras de cinco diferentes países que têm o inglês como língua oficial e também como segunda língua foram impressas com quatro imagens de aspectos culturais de cada um: comida típica, cantor/a famoso/a, religião mais praticada e ponto turístico.

Na seleção desses instrumentos pedagógicos, foi realizada uma pesquisa na Internet em diferentes *sites* visando a busca dos diferentes aspectos culturais de cada país escolhido e, no momento da escolha das comidas, foi levada em consideração a semelhança com algumas comidas brasileiras, a fim de ampliar ainda mais a participação dos/das estudantes. Por fim, para a última etapa, todas as imagens e as bandeiras dos países foram impressas em tamanho menor e adaptadas para o jogo da memória (Figura 7).



**Figura 7.** Fotografia da linha do tempo com as bandeiras dos países à esquerda e o jogo da memória utilizado em aula à direita.

Fonte: Arquivo das autoras (2024).

A utilização da *timeline* ajudou a explicar a expansão do inglês no mundo e fazer um debate crítico acerca da forma da colonização do Brasil. As imagens impressas foram utilizadas para um momento de interação com os/as estudantes para se abordar aspectos culturais de outros lugares, enquanto o jogo da memória foi aplicado para que os/as estudantes em grupos pudessem organizar os aspectos culturais de acordo com o país e explicar para os demais colegas por que aqueles aspectos eram de fato referentes àqueles países.

O cerne do trabalho nessa escola foi ao mesmo tempo desenvolver conhecimentos linguísticos e trabalhar a autonomia dos/das estudantes. Observamos, portanto, que o trabalho na escola municipal, mesmo sem recursos tecnológicos, pode atender às habilidades e competências previstas na BNCC e engajar de forma motivadora os/as estudantes. Algumas escolhas metodológicas trazem vestígios estruturalistas (como os *drills*), porém aproximam-se da cultura estabelecida para aulas de idiomas e, mesmo em uma proposta de intervenção, é preciso trilhar com cuidado a partir do que já é familiar à comunidade escolar.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se propôs em apresentar a experiência de elaboração de material didático para uma escola pública municipal vivenciado pela autora ao longo do PRP. Para isso, foram discutidas as concepções de material didático, bem como os aspectos implicados na

sua produção, para embasar a perspectiva de nossa intervenção no ensino de língua inglesa em uma escola municipal em Pernambuco.

As experiências relatadas no âmbito do PRP se mostraram propícias para o processo de elaboração de material didático, uma vez que a escola funciona em uma estrutura predial improvisada e com escassez de recursos. A partir da imersão no contexto da realidade da escola pública e da relação teoria-prática propostas pelo Programa, surgiu o desafio de criar e de adaptar recursos didáticos que contribuíssem com a ampliação da autonomia e a aprendizagem linguística dos/das estudantes.

É possível afirmar que as experiências de elaboração de materiais didáticos vivenciadas durante o PRP contribuíram para o processo de formação docente dos residentes, uma vez que, é responsabilidade do professor, selecionar, criar e adaptar materiais didáticos que venham não somente motivar, mas também, engajar os alunos no seu processo de aprendizagem. Apesar das limitações financeiras do Programa, a construção dos materiais didáticos ao longo do ano letivo proporcionou aos residentes experienciar o que Tomlinson (2016) cita acerca de os/as professores/as que se engajam no processo de construção de materiais didáticos: o aumento da criticidade, da consciência, da criatividade e da autoestima, assim como a ampliação das perspectivas profissionais no que concerne ao trabalho docente.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Equipamentos e materiais didáticos*. Brasília, 2007a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equip\\_mat\\_dit.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equip_mat_dit.pdf). Acesso em: 28 mar. 2024.
- BRASIL. *Programa Nacional do Livro e do Material Didático: apresentação*, Brasília, 2017b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/pnld>. Acesso em: 28 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 29 mar. 2024.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>. Acesso em: 01 jun. 2023.
- CAPES. *Edital CAPES nº 06/2018*. Programa de Residência Pedagógica. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 29 mar. 2024.
- CAPES. Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, Seção 1, p. 28, 01 mar. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 29 mar. 2024.
- CAPES. Portaria GAB Nº 259, de 17 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, Seção 1, p. 111-115, 19 dez. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 29 mar. 2024.
- DAMIANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação*, v. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 02 abr. 2024.
- FISCARELLI, R. B. de O. Material didático e prática docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara-SP, v. 2, n. 1, p. 31-39, 2007. DOI: 10.21723/riaee.v2i1.454. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/454>. Acesso em: 02 abr. 2024.
- FREITAS, O. *Equipamentos e materiais didáticos*. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.
- JOLLY, D.; BOLITHO R. A framework for materials writing. In: TOMLINSON, B. (Ed.). *Materials development in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1998. p. 90-115.

- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LEFFA, V. *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas, RS: Educat, 2003.
- NIKOPOUR, J.; AMINI, M. F. English Language Teaching Material Development. *Journal of Language and Translation*, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/344270454\\_English\\_Language\\_Teaching\\_Material\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/344270454_English_Language_Teaching_Material_Development). Acesso em: 28 mar. 2024.
- OLIVEIRA, E. C.; VIEIRA, M. M. C. Descobrimos sentidos na produção de material didático para alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública no Maranhão. *Humanidades e Inovação*, v. 9, n. 9, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7549>. Acesso em: 28 mar. 2024.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- PRADO, B. M. dos S.; GOMES, M. de O. Programa de Residência Pedagógica/CAPES: uma boa ideia pedagógica? *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*, Santos-SP, v.13, n. 32, p. 1243-1261, set.-dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1140/1002>. Acesso em: 28 mar. 2024.
- SALAS, R. M. English teachers as materials developers. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, v. 4, n. 2, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740214.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2024.
- SANTANA, F. C. de M.; BARBOSA, J. C. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kcHJszJzt8zGSyXmSRpmSYq/?format=pdf>. Acesso em: 28 mar. 2024.
- SCHEYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.) *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 37-56.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DE PERNAMBUCO-SEEP. *Currículo de Pernambuco: Ensino Fundamental*, 2018. Disponível em: <https://www.afogadosdaingazeira.pe.gov.br/selecao-simplificada/CURRICULO-DE-PERNAMBUCO-ENSINO-FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2024.
- TOMLINSON, B. Principles for Effective Materials Development. In: HARWOOD, N. (Ed.), *English language teaching materials: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 80-108.
- TOMLINSON, B. *Developing materials for language teaching*. 2nd ed. London: Bloomsbury Academic, 2013.
- TOMLINSON, B. The importance of materials development for language learning. In: AZARNOOSH, M. et al. (Ed.). *Issues in Materials Development*. Critical New Literacies: The Praxis of English Language Teaching and Learning (PELT). Rotterdam: Sense Publishers, 2016. p. 1-9.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos às bolsas de Residência Pedagógica financiadas pela CAPES e às instituições de ensino que receberam o Programa.

### Contribuição dos autores

Larissa de Pinho Cavalcanti foi responsável por elaborar a seção (1) O Programa de Residência Pedagógica: Inglês na Escola Municipal e (2) Sobre a elaboração de materiais didáticos na formação inicial de professores, bem como por revisar e formatar o artigo. Maria Leane da Silva Cândido foi responsável por elaborar a seção (3) A experiência da elaboração de materiais didáticos para a escola municipal, incluindo a geração dos dados e o registro de campo.