

ENGENHARIA DIDÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA
COMO POSSIBILIDADE DE SUCESSO EM SALA DE AULA
Didactic Engineering in English language teaching
as a pathway to classroom success

Helena Moreira França¹

Sheila Katiane Staudt²

Resumo: Este ensaio tem por objetivo refletir acerca das concepções teóricas sobre o processo de aprendizagem nas aulas de língua inglesa. A motivação dos estudantes é alvo deste estudo, partindo do questionamento do que deveria ser feito para combater esta falta de interesse dos estudantes nas aulas de inglês. Buscamos respostas na Engenharia didática como forma de enfrentar esses problemas cada vez mais frequentes. Iniciamos o estudo acerca das condições para a construção do conhecimento, partimos para o formato das sequências didáticas, bem como notamos a importância da sondagem dos estudantes para que se entenda a zona próxima de desenvolvimento (ZPD) e assim se construa o desenvolvimento da linguagem. Ao término, esboçamos os resultados da pesquisa realizados e uma proposta de sequência didática.

Palavras-chave: Ensino. Língua inglesa. Engenharia didática. Motivação na aprendizagem. Sequência didática.

Abstract: This essay aims to reflect on theoretical concepts about the learning process in English language classes. Student motivation is the target of this study, starting from the question of what should be done to combat this lack of interest among students in English classes. We look forward into the Didactic Engineering concerning to solve this frequent problem. We started this work focusing on the conditions for the construction of knowledge, move on to the format of didactic sequences, and notice the importance of probing students in order to understand the proximal development zone (ZPD) and, for this reason, build the language development. At the end, we outline the results of the research carried out and draw a proposal for a didactic sequence.

Keywords: Teaching. English language. Didactic engineering. Motivation in learning. Didactic sequence.

¹ Pós-graduanda do Curso de Especialização em Linguagens Contemporâneas e Ensino do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS *campus* Canoas. Professora de Língua Inglesa na Escola Municipal Vila Monte Cristo. E-mail: helenamoreirafranca@gmail.com

² Professora de Literatura e Línguas Portuguesa e Inglesa do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS *campus* Canoas. E-mail: sheila.staudt@canoas.ifrs.edu.br

1 Introdução

A necessidade de explorar um problema que afeta diretamente a prática do meu trabalho em sala de aula é o tema desse ensaio: a falta de interesse dos estudantes. Serão levantados vários questionamentos sobre como apresentar os conteúdos, bem como sua forma de abordagem; existiria uma sequência que faria os alunos “surfarem” no idioma e aprenderem de forma interessante? Quanto aos objetivos da matéria em si: seriam levados em conta, claro, mas sem tanta exigência, pois vários autores afirmam que a vida escolar é muito mais que saber, em detalhes, todas as finalizações de verbos, por exemplo. Vamos falar nesses fatores que interagem em sala de aula. Trarei minha experiência com exemplos de situações que acontecem na minha prática diária como ensinar detalhes da língua inglesa: as terminações verbais da terceira pessoa do singular do presente simples ou vocabulário específico.

Com a carga horária semanal reduzida de inglês de apenas um período, muitos alunos se perdem no meio de tanta matéria e conteúdos e esquecem do que foi passado na aula de inglês anterior; não trazem o caderno, esquecem a pasta com as folhas, ou faltaram na última aula. Primeiro pensei, na série da Netflix *Black Mirror* em que cada episódio era independente um do outro, mas todos tinham a mesma linha, eram acontecimentos fantásticos, alguns sobrenaturais e tinham uma carga filosófica de fazer pensar. A partir desse *insight*, pensei em fazer o mesmo com atividades, pois os alunos tinham dificuldade em revisar a aula anterior. Queriam novidades...

Essas foram as dificuldades encontradas e o assunto sobre sequência didática trabalhado durante a Pós-graduação em Linguagens Contemporâneas e Ensino, no IFRS *campus* Canoas, me chamou a atenção e meu primeiro contato com o autor que estudou e pesquisou o assunto – o pesquisador belga Jean-Paul Bronckart – levou-me a repensar a minha própria prática em sala de aula e resolvi então seguir algumas das pistas sobre as quais ele falava.

Bronckart cita muitas outras teorias de diversos autores como, por exemplo, Jean Piaget e Vygotsky. Um aprofundamento sobre Piaget, especificamente, não foi feito por não ser necessário nesse estudo, posto que meu público-alvo (crianças entre 11 e 16 anos) não é diretamente estudado por ele. No entanto, Vygostky trabalha a questão do

Interacionismo Social Discursivo que, segundo ele, é o alicerce fundamental dentro de uma sala de aula, tópico que é, por sua vez, muito valorizado por Bronckart. Com vistas a explicar mais esse ponto, mergulhei em dois dos quatro capítulos da obra “Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky”, de Susana Inês Molon.

Trarei também o estudioso espanhol Joaquim Dolz para contribuir neste ensaio, uma vez que o conceito de Engenharia Didática, desenvolvido por ele, vem para corroborar o método em que o estudante é visto como participante ativo no processo de aprendizagem.

2 As condições para a construção do conhecimento

A fim de introduzir o pesquisador e professor belga Jean-Paul Bronckart, farei uma breve apresentação dos seus estudos. Bronckart é um teórico que escreveu muitos títulos, entre eles *Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano*, publicado em 1996 e traduzido para o português em 1999. Ele é da turma dos interacionistas, assim como Vygotsky e sempre lançou um olhar especial para as linguagens e nas suas trocas com o meio. No estudo citado, os postulados teóricos das suas pesquisas são abordados e Joaquim Dolz foi colaborador na sua equipe de pesquisa, então podemos afirmar que primeiro veio Jean-Paul Bronckart e depois Dolz com sua ideia de *Engenharia Didática*.

Naquele estudo, são abordados os quatro grandes paradigmas em que Bronckart defende ser a ciência do humano, inteiramente voltado para a linguagem. São eles: behaviorismo, construtivismo, cognitivismo e o interacionismo social, todos de naturezas filosófica, sociopolítica e didática.

Ele inicia o texto fazendo um histórico destas concepções sobre o desenvolvimento humano. Dando início pela “tradição” que defende a ideia sobre a formação dos seres humanos, a qual acontece pelo contato com a leitura; memorização de regras e a comprovação destas regras por meio de exercícios. A prática na vida concreta que é oferecida, segundo a lógica dos adultos, deve ser abordada a partir do mais simples ao mais complexo. Acreditam na ideia de que o aluno é visto como uma tábula rasa e, atualmente, este pensamento é visto como datado e banal. Basicamente, o universo é visto como algo pronto e fixo e que, para compreendê-lo, o conhecimento deveria ser algo completo e definitivo, muito influenciado pelo pensamento religioso

(da Igreja) (Bronckart, 2009). Vale dizer que, anos mais tarde, o behaviorismo se valeu destas concepções de forma revisitada, mas via a existência de um saber único e universal e que, por mais que façamos críticas a esta forma de ver o conhecimento, muitas práticas, inspiradas nela, ainda persistem em nossas salas de aula. Bronckart faz o alerta para que conheçamos este passado para que algo seja mudado e aprendido com o que já foi feito anteriormente.

Uma das contribuições importantes, citadas por Bronckart, foi o “Construtivismo genético”, criado por Jean Piaget, porém ele vê o humano como o único responsável por sua própria formação. Não acredita que o meio social interfere no ser essencial da criança. Contudo, muito foi levado em conta como a questão da Assimilação e Acomodação no campo cognitivo do conhecimento. Na concepção de Bronckart (2006, p. 184),

pelo fato de Piaget considerar esses processos internos como únicos fatores verdadeiros do desenvolvimento, atribui apenas um papel secundário às aprendizagens: a aprendizagem é o que é permitido por um determinado estado de desenvolvimento, ela é uma consequência, não uma causa.

Para Bronckart, nem o behaviorismo, nem o construtivismo piagetiano consideram a história de vida do sujeito e, se isso não existe, não há como falar de social. Os conceitos de Assimilação e Acomodação de Piaget são evolucionistas, embora não considerasse importante a história social do sujeito.

Para tanto, Bronckart lança luz sobre a *Perspectiva Interacionista Social* em que o primeiro contato com o objeto de conhecimento vem de ordem prática e depois concentra-se no plano teórico. O primeiro passo surge para saber que existe uma aplicação prática e só então surge a motivação para aprender. As atividades são organizadas em grupos com dinâmicas concretas, baseadas em experiências práticas com espírito de colaboração. Partindo das ideias marxistas, Vygotsky elabora o seguinte pensamento:

No movimento das mãos e nas modificações do material, o trabalho repete o que antes havia sido realizado na mente do trabalhador, com modelos semelhantes a esses mesmos movimentos e a esse mesmo material. Essa experiência duplicada, que permite ao homem desenvolver formas de adaptação ativa, o animal não a possui. (*apud* Molon, 2015, p.86)

De acordo com a perspectiva da Lógica das Competências, o mercado de trabalho pede agilidade nas adaptações por parte dos seus funcionários/profissionais, tudo o mais generalizado possível sem muitos porquês e aprofundamentos, ou mesmo conhecimentos transversais. Entretanto, a expressão “Competência” foi introduzida por Noam Chomsky ao se referir à competência linguística, consolidando o termo “revolução cognitiva”, nas ciências humanas. Para ele, o motivo das crianças aprenderem com tanta rapidez é justificado pela existência de uma disposição nata para a linguagem e expressa pela Gramática Universal (GU) em que as palavras são colocadas de forma predispostas sendo, portanto, a expressão de um pensamento humano.

Paralelamente a isto, o estudioso Bronckart, ao trazer as contribuições de D.H. Hymes observa que a GU ou “competência sintática ideal” (Hymes *apud* Bronckart) que ela, por si só, não seria suficiente para um indivíduo aprender uma segunda língua, pois “esse domínio implica a capacidade de adaptar as produções de linguagem aos objetivos comunicativos e às propriedades do contexto e, necessariamente, tais capacidades são objeto de uma aprendizagem social” (Bronckart, 2009, p. 189).

Bronckart explica sua crítica a esse referencial das competências diretamente no que tange às obrigações dos planejamentos escolares, isto é, o “saber-fazer”: estes fazeres foram estabilizados e seu caráter delimita comportamentos aprendidos, colocando lado a lado com o behaviorismo, a serviço do sistema Neoliberalista. O lado elogiado sobre as competências é que as mesmas ajudaram na definição dos “conhecimentos finalizados”, ou seja, contribuíram para as avaliações.

Seu instituto de pesquisa organizou o que ele chamou de *Didática das Línguas* e que se divide em três níveis:

1. Gêneros de textos, encontrados no que ele chamou de “ambientes languageiros”;
2. Sequências didáticas, como instrumento de ensino de línguas;
3. O conjunto dos dois deveriam ser levados em conta numa perspectiva comparativa entre língua e cultura.

Com relação às sequências didáticas, o resultado da pesquisa demonstrou que, na prática, não davam certo, devido às condições de trabalho dos professores somadas à resistência dos alunos.

Ainda sobre o conceito de competência, Bronckart sugere algo mais dinâmico. A seu ver, já existe no sujeito/estudante, uma forma (ao que ele se referiu) de “recurso”, ou seja, a pessoa já possui um potencial/recurso para desenvolver esta competência, basta canalizá-la. Afirmo que esse recurso deve ser trabalhado para transformá-lo em competência, mobilizando vários recursos de natureza heterogênea, tais como: os comportamentos, os conhecimentos, o saber-fazer, os esquemas, os raciocínios, etc. A pessoa que faria esse trabalho seria um “agente”, que propõe atividades para mobilizar esses recursos. A capacidade que essa pessoa adquire pode ser usada/mobilizada sempre que precisar: “as competências surgem como se existissem antes, decorrentes de um certo estado psicológico da pessoa e, ao mesmo tempo, só podem ser atestadas a posteriori, a partir de algumas das características de um agir efetivamente realizado por essa mesma pessoa.” (Bronckart, 2009, p. 197)

A pergunta que Bronckart faz é: qual tipo de atividade aguça ou mobiliza esse recurso? ou ainda, “sob qual comando os recursos podem, ou não, ser explorados eficazmente no agir?” (Bronckart, 2009, p.197). Em outras palavras, *o que motiva os estudantes a se mobilizarem em algo transformador?* Adentramos numa ciência que podemos classificar como “performances observáveis no agir” (Bronckart, 2009). Ele afirma a existência de um mecanismo mais global que controla e organiza a relação da pessoa com a situação ofertada e como ela age a isso; a relação da pessoa com os demais e a relação da pessoa consigo mesma.

No que se refere à motivação dos estudantes, os objetivos educacionais devem ser voltados à bagagem cultural deles, para que, o que vem de fora (conhecimentos) se some a algo que já existe, algo que o aluno já saiba. Para exemplificar com minha experiência docente, durante um semestre tentei ensinar as horas em inglês para os estudantes de 8º ano, desenhando relógios com ponteiros no quadro. Na língua inglesa, a expressão *a quarter past/ a quarter to* é bastante utilizada e isso se refere à divisão do relógio em primeiro duas metades (*a half past/to*) e depois em mais duas metades, formado (*a quarter to/past*), mas ninguém sabia o mecanismo das horas. O motivo: não sabiam ver as horas em relógio com ponteiros (analógico) mesmo na língua portuguesa, sua língua materna! Desse modo, não houve acionamento de um recurso preexistente, pois ele sequer existia.

No artigo “Motivação e aprendizagem de língua inglesa: o caso de uma escola do estado do Tocantins”, de Evilmara R. Casimiro, a autora reflete sobre a verificação dos fatores motivacionais em relação à Língua Inglesa, tema de interesse em nosso ensaio acadêmico. Segundo a pesquisadora, a professora deve observar o aluno e ver como ele aprende, conhecer a sua zona proximal de desenvolvimento e trabalhar com base nela, agregando novidades desafiantes (Casimiro, 2022). Ela diz ainda que embora a função principal da escola seja instruir, existe muita vida nela, como as relações entre os educandos, assim as trocas ganham protagonismo e conclui “analisar este ponto é trabalhar a relação com o saber enquanto relação identitária.” (Casimiro, 2022, p. 68). Muitas vezes, o professor precisa dar um passo atrás (como no caso do relógio analógico) para poder avançar ao lado do estudante.

3 Dolz e sua Engenharia Didática

Joaquim Dolz, o teórico de maior referência em se tratando do assunto Engenharia Didática, traz uma boa dissertação sobre o tema professor-aluno-conhecimento. Em poucas palavras, ele acredita que é preciso tomar uma atitude certa com relação ao que deve ser levado em conta nessa tríade, seguir passos para descobrir as dificuldades, a fim de criar um protótipo de atividades, dentre elas os exercícios didáticos e, ao colocar em prática, temos que melhorar o que já foi feito e depois avaliar tudo isso: “os trabalhos em Didática das Línguas direcionam-se ao estudo dos fenômenos do ensino e da aprendizagem das línguas na escola” (Dolz, 2016, p. 239). Para Dolz (2021), notamos que “a Didática das Línguas é a ciência que estuda os fenômenos de ensino e aprendizagem para a transmissão de línguas”³.

Com base nisso, o primeiro passo que devemos dar é conhecer nosso alunado, seu histórico de vida, suas preferências, suas dificuldades com relação ao idioma e, assim, podemos escolher o tipo de material que mais funcionaria como forma de agregar conhecimento ao já existente (Zona Próxima de Desenvolvimento ou ZPD): “a observação das capacidades iniciais do aluno e o diálogo com ele são fundamentais” (Dolz, 2016, p. 245-246).

³ Fala de Joaquim Dolz em palestra online da ABRALIN no YouTube. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=lpy_IBGYX90 Acesso em: 28 abril de 2025.

Na Engenharia Didática existe a questão de observar a fundo e compreender o que está acontecendo dentro da sala de aula, tudo em um nível prático e o que nos leva a isso é o método apresentado, a escolha das palavras no texto vão fazendo uma sutil transição do subjetivo para o metodológico passando para o pensamento de “engenharia”, porém “didática”, quase como máquinas/robôs inteligentes estão procurando fazer hoje em dia. O professor deve seguir os passos que são simples, mas que transformam, penso eu: onde e quando tem lugar o ensino; a quem se dirige; quais as competências do professor? Peço que imagine você se fazendo essas perguntas e pensando no seu público-alvo e se questionando: quem é você como professor/a? Estamos nos colocando como objetos de estudo, conforme refere-se no texto a expressão *balanço crítico* (Dolz, 2016, p. 242). Com relação ao livro didático, a Engenharia Didática valoriza que ele seja empregado como um aliado ao referido “novo método de ensino”, além de simplificar ao máximo a linguagem utilizada ao nível dos estudantes: “a engenharia tem a responsabilidade de conceber projetos escolares e de elaborar dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual.” (Dolz, p. 241).

Nas quatro fases da Engenharia Didática, temos a primeira como uma análise prévia dos objetos de ensino que seriam esquemas linguísticos e conhecimento do que os próprios estudantes sabem ou lembram. Uma das coisas que eu, lendo Dolz, comecei a prestar mais atenção foi em uma atividade na qual era para completar uma tabela com informações as quais seriam retiradas de pequenos textos em primeira pessoa se apresentando, dizendo seu nome, sua idade, país, nacionalidade, matéria favorita da escola e cor. Percebi que, mesmo com os alunos cometendo erros, estes equívocos eram fecundos, pois os estudantes haviam colocado alguma atenção para a realização da tarefa. Notei que não era apenas compreender um texto de nível básico, mas também conseguir organizar o entendimento dentro de uma tabela com algumas dicas já feitas. Apesar de eu repetir na hora da explicação que as informações deveriam ser retiradas dos textos, muitos estudantes completaram primeiramente com sua própria informação. A segunda constatação que aprendi com os erros/dúvidas dos alunos foi que eu estava ensinando um vocabulário novo sobre países e nacionalidades e eles não me davam a resposta esperada. Constatei que muitos não sabiam o significado da palavra “nacionalidade”. Então, passada a segunda fase de aplicação do protótipo, fiz essas

alterações na abordagem do assunto antecipando já as dificuldades dos estudantes. Dessa maneira, consigo perceber o efeito “Engenharia Didática” como um mecanismo que é acionado (dentro de nós mesmos) e, logo, é corrigido. Como o próprio autor reafirma em suas palestras, a engenharia necessita de inúmeros testes prévios para sua execução final, posto que “a didática é uma disciplina de ação suscetível de organizar intervenções para resolver os problemas de ensino e aprendizagem relativos às línguas ensinadas” (Dolz, p. 241).

Quando Dolz aborda os exercícios, ele menciona críticas feitas sobre os de repetição, pois os mesmos desconsideram a capacidade inicial do estudante e o impede de participar da construção dos saberes e de suas possibilidades, mas ao final defende seu uso: “os exercícios de aplicação consistem em primeiro lugar, apresentar uma regra de funcionamento da língua e, em segundo, praticar o uso da regra como um conjunto de tarefas escolares” (Dolz, p. 245).

Já os exercícios que expandem para trabalhos na ação e na pesquisa de situações complexas e que, por isso, mobiliza os estudantes de forma mais engajada, pode ser encontrado na lógica das competências:

A observação das práticas comuns dos professores mostra as vantagens de combinar tarefas simples que podem se realizar sem uma ajuda excessiva e que permitem fixar a atenção do aluno em uma dimensão da língua com tarefas mais complexas que exigem o começo de um acompanhamento maior do professor.” (Dolz, p. 245)

Em outras palavras, cada prática requer um resultado de desenvolvimento da linguagem. Temos que levar em conta aquilo que o estudante já dispõe de saberes para agregar mais conhecimento em cima destes já sabidos, seria a zona próxima de desenvolvimento (ZPD) de que trata Vygotsky. O professor já deve ter uma base sobre o que os alunos sabem para poder ir além. Isso pode ser avaliado, parece óbvio, mas na Engenharia Didática tudo é dito, tudo é levado em conta no nível consciente das ações. Um bom momento de avaliar ZPD é quando os estudantes apresentam/comunicam suas dificuldades, já que “Neste ponto de vista, a observação das capacidades iniciais do aluno e o diálogo com ele são fundamentais” (Dolz, 2016, p. 246).

Segundo resultado de uma pesquisa desenvolvida pela equipe da Universidade de Genebra⁴, em 2009, os exercícios que levam em conta a Engenharia Didática, deveriam responder a esses sete princípios:

1. Permitir ao estudante que passe pela atividade de linguagem, ou seja, propiciar diferentes situações comunicativas a fim de que o aluno atue dentro dela, passando por essa experiência;
2. Levar em conta a zona próxima de desenvolvimento (ZPD);
3. Garantir uma dinâmica que vai de *elementarização* para aprender à integração dos elementos novos na totalidade do texto. Por exemplo, realizar uma atividade de leitura e depois completar uma tabela com informações acerca dos personagens, ou seja, decompor a linguagem separando-a do texto;
4. Fabricar as ferramentas para o estudante por um movimento progressivo de devolução. Essa devolução seria um suporte dado ao aluno que progressivamente vai sendo diminuído e fazendo com que ele vá internalizando as regras e colocando-as em prática de forma autônoma;
5. Diversificação e articulação das tarefas. São tarefas diferentes, mas integradas;
6. Antecipar as interações e explicitar os conceitos e comportamentos a desenvolver. As explicações meta-verbais que fazem o estudante ter um distanciamento do objeto de estudo e logo pô-las em prática de forma autônoma e consciente em seu comportamento;
7. Respeitar as escolhas dos estudantes. O exercício não tem um fim em si mesmo, mas sua função vai além, pois acompanha o desenvolvimento pessoal do sujeito auxiliando-o.

Estes pontos foram verificados através da pesquisa e notou-se que os professores encontram dificuldades em colocá-los em prática. Estas dificuldades foram diferenciadas em seis limites:

1. Dificuldades dos professores de verificarem a ZPD dos alunos.
2. Mudança nas práticas, o que muda também a finalidade dos exercícios.
3. Dificuldade na organização da forma de trabalho.

⁴ Dolz e Bronckart são professores da Universidade de Genebra, na Suíça.

4. O uso do texto como pretexto de uma atividade gramatical e não como uma atividade de produção ou de compreensão.
5. Na diversificação do exercício e articulação entre eles.
6. As escolas ainda apresentam condições tecnológicas precárias para o desenvolvimento de certas atividades.

Com isso em mente, percebemos o quão trabalhoso – e para usar o termo de Dolz – “engenhoso” se dá o processo de ensino-aprendizagem e quantas variáveis estão envolvidas nessa arte que é ensinar e aprender. A fim de tentar pôr em prática a Engenharia Didática e os estudos e pesquisas recém expostos, no próximo capítulo, lançar-me-ei no desafio de (re)fazer e (re)pensar a minha própria prática docente.

4 Elucubrações em sala de aula de língua estrangeira: um esboço de sequência didática como possibilidade de sucesso

Com um olhar de cientista e engenheira, aventurei-me a preparar uma sequência didática a partir das técnicas daqueles que pensam e pensaram cientificamente o fazer docente. Tentarei, pois, aplicar a teoria aqui apresentada em prol de criar aulas mais dinâmicas e que envolvam e motivem de fato o meu público-alvo: estudantes de 6ºs e 7ºs anos do Ensino Fundamental. Primeiramente, vou apresentar uma sequência didática destinada aos estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola do município de Porto Alegre, no final do primeiro trimestre do ano letivo. Estes alunos já estudaram, no ano anterior, o vocabulário de materiais escolares e algumas preposições de lugares. Foram expostos ao verbo *to be* para a função específica de formar frases dizendo onde estão os materiais em um determinado local, como por exemplo: *The pencils are in the pencilcase. / The book is on the table. / The eraser is on the floor.*

Desta vez, o cenário será uma casa e seus cômodos, bem como a mobília que a acompanha, em termos de vocabulário a ser trabalhado. O objetivo final será ler e interpretar um breve texto em primeira pessoa de alguém descrevendo a sua própria casa (a quantidade de cômodos e o que há dentro) e produzir um texto seguindo os moldes do oferecido, mudando, porém, a descrição que será de acordo com o de cada estudante.

Primeira etapa: apresentação da situação para os estudantes: terão que pesquisar em trios ou duplas nos *Chrome books* vocabulário de partes da casa e mobília em inglês e fazer uma lista. O tempo estimado será de uma aula, ou seja, 45 minutos.

Segunda etapa: reproduzir a pesquisa feita anteriormente, através de desenhos e frases com: *There is / there are* em uma folha de ofício por dupla ou trio, para logo após, expor esses trabalhos num cartaz maior, representando a turma com o título “Parts of the House and Furniture”.

Terceira etapa: averiguar as dúvidas que ainda restam em termos de vocabulário e estrutura das frases. Uma folha por estudante será entregue para que eles montem a casa que está aberta com os cômodos vazios e eles terão que recortar o desenho das mobílias que circundarão o desenho da casa.

Quarta etapa: ler e responder questões de um texto escrito em primeira pessoa, descrevendo sua casa com *There is / there are* juntamente com preposições de lugar. Nas perguntas, os estudantes serão expostos à *estrutura How many e Has got*. Nesse momento, vou diferenciar o “Ter” de existir com o “Ter” de possuir em língua inglesa e ver como os estudantes compreenderão tal ideia.

Última etapa: produzir um texto, seguindo os moldes do já apresentado, mas descrevendo a própria casa e dizendo o que há dentro de cada cômodo.

Até o momento da escrita deste texto, já havia colocado em prática as duas primeiras etapas (Apresentação e Produção) e, portanto, gostaria de fazer algumas considerações a respeito:

- a) O uso dos *Chrome books* com uma finalidade de pesquisa incentiva os estudantes a trabalharem (indiquei que usassem o Google Tradutor para realizarem a pesquisa);
- b) Alguns estudantes se dispersaram em conversas paralelas e/ou problemas de indisciplina e precisaram de mais de uma aula para finalizar a pesquisa;
- c) Na segunda parte, ao colocarem no papel de forma estética, não fizeram conforme o esperado, pois esteticamente ficou bem pobre pela falta de vontade por parte de alguns estudantes que nem, ao menos, coloriram.

Pode ser que com quase duas semanas no mesmo assunto, eles queiram algo mais desafiador.

Desenvolvi uma sequência na mesma dinâmica de pesquisa utilizando os *Chrome books* mais cartaz para as turmas de 6ºs anos e obtive entregas mais coloridas e caprichadas, talvez porque a faixa etária ainda esteja com a fase lúdica mais próxima e nos 7ºs anos a puberdade e sua rebeldia esteja mais pulsante.

No entanto, hoje, antevejo que desconsiderarei, inicialmente, a ordem prática desse tópico, peça-chave na teoria de Joaquim Dolz. Talvez se pedisse para os estudantes pensarem como apresentar um projeto de casa moderna, seus cômodos, seus móveis e algumas automatizações tecnológicas em inglês, em razão de uma bolsa de intercâmbio no exterior, a utilidade desse tema ficaria mais tangível a todos e a motivação pudesse ter sido acionada mais facilmente.

5 Considerações finais

A Engenharia Didática sendo um assunto, ao mesmo tempo, subjetivo e fenomenológico dificulta a concepção ou aplicação nos moldes do conceito dito científico, ou seja, algo rígido e imutável. Acredito que aprofundar teorias atuais acerca dos fenômenos presentes em sala de aula de língua estrangeira, bem como conhecer os limites de sua aplicação *in loco* propiciam um alargamento do nosso olhar para o nosso próprio fazer-docente. Repensar a todo instante nossa própria prática levando em conta diversas variáveis ao longo desse processo é saudável e enriquecedor, pois conseguimos através do método científico entender os pontos de falha e os acertos nessa travessia pela docência.

Pensar em uma sequência didática que ofereça diversos tipos de trabalhos, de forma cooperativa em grupos, sem ter a figura do docente como central, mas sim como um assistente que conduz, é muito libertador. A dinâmica das aulas não se torna cansativa ou massante e, com isso, o professor pode se aproximar dos estudantes e ajudar nas suas dificuldades de forma mais individualizada.

Confesso que, ao longo da semana, nesse entra e sai de turmas com duração de 45 minutos é muita informação para absorverem em pouco tempo. Com certeza, ajudaria se o professor ganhasse mais e tivesse menos turmas, com mais intervalos entre

os períodos, justamente para que o professor tivesse esse tempo de organizar tudo e, até mesmo, rever seu plano didático. Ter esse tempo é fundamental.

Tendo isso em mente, podemos perceber o quanto a relação intersubjetiva está presente em sala de aula. Reconhecer as singularidades e suas necessidades específicas faz diferença na motivação e interesse em relação ao conteúdo a ser apreendido. A possibilidade de poder rever as etapas por meio da sequência didática e encontrar as possíveis falhas do processo servem de guia nesse complexo universo que envolve o ensinar-aprender.

Referências

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Ed. Mercado de Letras, 2009.

CASIMIRO, Evilmara Resende. *Motivação e aprendizagem de língua inglesa: o caso de uma escola rural do Estado do Tocantins*. Porto das Letras, v. 8, n. 4, p. 220-235, dez. 2022. Disponível em: [\[https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/9862\]](https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/9862)(<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/9862>). Acesso em: 10 jan. 2025.

DOLZ, Joaquim. *As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática*. Universidade de Genebra. Revista on-line DELTA, 32.1,2016. p. 237-260.

MOLON, Susana Inês. *Subjetividade e Constituição do sujeito em Vygotsky*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2015.