

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

JANAINA DE ARAUJO BUENO

**O PROVOCAR DA CURIOSIDADE NOS ALUNOS DO 8º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL DURANTE AS AULAS DE
INGLÊS A PARTIR DO TRABALHO COM LEITURA
LITERÁRIA**

SANTOS

2020

JANAINA DE ARAUJO BUENO

**O PROVOCAR DA CURIOSIDADE NOS ALUNOS DO 8º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL DURANTE AS AULAS DE
INGLÊS A PARTIR DO TRABALHO COM LEITURA
LITERÁRIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes do Ensino Fundamental

Orientador: Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

SANTOS

2020

A Dissertação de Mestrado intitulada “O provocar da curiosidade nos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental durante as aulas de inglês a partir do trabalho com leitura literária”, e elaborada por Janaina de Araújo Bueno, foi apresentada e aprovada em 30 de outubro de 2020, perante banca examinadora composta por Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos; Prof. Dr. Alberto Luiz Schneider e Prof. Dr. Paulo César Carneiro Lopes.

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

Orientador e Presidente da Banca Examinadora

Prof. Dr. Paulo Lopes Carneiro Lopes

Convidado Universidade

Prof. Dr. Alberto Luiz Schneider

Docente da Universidade Metropolitana de Santos

B942p Bueno, Janaina de Araujo

O provocar da curiosidade nos alunos do 8º ano do ensino fundamental durante as aulas de inglês a partir do trabalho com leitura literária /Janaina de Araujo Bueno – Santos, 2020.

242 f.

Orientador: Gerson Tenório dos Santos

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Metropolitana de Santos, Programa de Pós-Graduação em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, 2020.

1. Curiosidade. 2. Língua inglesa. 3. Leitura literária. 4. Letramento.
I. Título.

CDD 370

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus, por ter me dado forças e equilíbrio para conciliar o trabalho em duas escolas, casa, família e estudos em direção à realização do meu sonho.

Também sou muito grata à minha família, a minha mãe (Neusa) que sempre acreditou em mim e me apoiou desde pequenininha e ao meu pai (Rui) que, com certeza, lá de cima, estará vibrando por mais esta vitória na minha vida.

Agradeço muito ao meu marido (Denis) e os meus filhos (Caio, Tiago), que sempre foram carinhosos e compreensivos em alguns momentos que eu estava à flor da pele. Vocês foram peças fundamentais nesta aventura, e, com certeza, sem vocês eu não teria conseguido. Amo muito vocês.

Minha gratidão também preciso deixar gravada aqui para tantas amigas que me incentivaram desde o começo, ouviram meu desabafo e por acreditarem em mim. As minhas amigas que vivenciaram o meu dia a dia na escola e em todos os desafios que encontrei pelo caminho são elas: Rita Angerami, Márcia Regina Oliveira, Patrícia Valentini, Adriana Yumi e Luciana Marques.

Às minhas amigas que sempre foram compreensivas e deram um ombro amigo: Kelly Lopes, Marta Melo, Renata Giorgi e Rosa Gonzalez.

Às professoras que me ensinaram muito sobre didática quando entrei na Prefeitura Municipal de Santos e fizeram a diferença na minha vida: Cristina Varandas e Solange Ribeiro.

A todos os meus amigos que fiz no Mestrado, que fizeram as aulas ficar tão especiais e principalmente minhas amigas, cujas amizades levarei para sempre: Rosevanea Andreos e Elines Gomes.

Agradeço também a todos os professores do curso de Mestrado da Unimes, cujas aulas proporcionaram mudanças reais na minha prática pedagógica. Realmente não sou a mesma professora, e isso eu devo a vocês. Também não posso deixar de homenagear a Magda, sempre atenciosa e amiga, considero-a minha madrinha no curso.

Agradeço também à Equipe Gestora de 2019, da UME da cidade de Santos, na qual eu trabalho, composta por Marcia Cristina de Oliveira, Sandra Tabaiães e Regina G. da Silva, por sempre me apoiarem na realização desta pesquisa.

Minha gratidão é sem tamanho ao Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos, meu orientador, que sempre me apoiou desde o início, fez desvelar o meu desejo para pesquisa e me incentivou a inovar apontando sugestões e ajudando em vários momentos. Eu sempre ansiava pelas orientações, porque para mim eram tardes que sempre guardarei na memória, porque Prof. Gerson ensinava de uma forma especial, sempre com muita leveza apresentando exemplos, sugerindo bibliografias e eu nem reparava a hora passar. Com certeza sentirei falta dessas orientações.

Muito obrigada aos membros da banca de qualificação, Prof. Dr. Alberto Luiz Schneider e Prof. Dr. Paulo César Carneiro Lopes, que contribuíram imensamente com meu trabalho, incentivando-me a continuar a vida acadêmica e, quem sabe, seguir para o Doutorado.

BUENO, Janaína de Araújo. **O Provocar da Curiosidade nos alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental durante as aulas de Inglês a partir do trabalho com Leitura Literária**. 2020. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal motivar a curiosidade epistemológica dos alunos do 8º ano durante as aulas da língua inglesa, favorecendo, desse modo, uma aprendizagem muito mais estimulante e enriquecedora a partir da utilização da leitura literária em inglês na sala de aula. Para tal, foi feita uma pesquisa qualitativa interpretativa com a realização de um pré-projeto com a leitura em inglês do livro *Alice in Wonderland*, de Lewis Carroll, sob a perspectiva do letramento literário em uma escola municipal de Santos. Para tanto, foram observadas e descritas as aulas com contribuições dos alunos no diário de bordo e, de acordo com a interpretação de todos os acontecimentos e relatos desta nova perspectiva de aprendizagem, foi sugerida uma proposta de intervenção, que consiste em uma sequência didática agora com o livro *The Little Prince*, de Antoine de Saint-Exupéry. Esta proposta de intervenção é apresentada a todos os professores de inglês que almejam trabalhar de uma forma global durante o processo de língua inglesa, não privilegiando nenhuma habilidade e, assim, motivando os alunos a tornarem-se leitores e intérpretes também da língua inglesa.

Palavras-chave: 1. Curiosidade. 2. Língua inglesa. 3. Leitura Literária. 4. Letramento.

ABSTRACT

This research has the main objective of motivating the epistemological curiosity of students in the 8th grade during the English language classes, thus enabling a much more stimulating and enriching learning experience from the use of literary reading in English in the classroom. For that purpose, an interpretative qualitative research was done with the development of a pre-project with the English reading of the book "Alice in wonderland" by Lewis Carroll, under the perspective of literacy literature in a public school at Santos. In order to promote that, the lessons with students' contributions were observed and described appropriately in the weekly diary. In accordance with the interpretation of all the events and reports of this new learning perspective an intervention proposal was suggested consisting of a didactic sequence of the book "The Little Prince" by Antoine de Saint-Exupéry. The mentioned intervention proposal is presented to all English teachers who aim to work in a global form during the English language process without privileging any skills and therefore motivating students to also become readers and interpreters of the English language.

Key-words: 1. Curiosity. 2. English Language. 3. Literary Reading. 4. Literacy

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Trabalho de aluno sobre poema concreto (1)	122
Figura 2 – Trabalho de aluno sobre poema concreto (2)	123
Figura 3 – Trabalho de aluno sobre poema concreto (3)	123
Figura 4 – Trabalho de aluno sobre poema concreto (4)	124
Figura 5 – Trabalho de aluno sobre poema concreto (5)	124
Figura 6 – Trabalho de aluno (1)	125
Figura 7 – Trabalho de aluno (2)	126
Figura 8 – Trabalho de aluno (3)	126
Figura 9 – Trabalho de aluno (4)	127
Figura 10 – Trabalho de aluno (5)	127
Figura 11 – Trabalho de aluno (6)	128
Figura 12 – Trabalho de aluno (7)	128

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Questão 2	76
TABELA 2 – Questão 3	76
TABELA 3 – Questão 4	77
TABELA 4 – Questão 5	78
TABELA 5 – Questão 6	79
TABELA 6 – Questão 7	80
TABELA 7 – Questão 8	81
TABELA 8 – Questão 10	83

LISTA DE QUADROS

TABELA 1	76
TABELA 2	76
TABELA 3	77
TABELA 4	78
TABELA 5	79
TABELA 6	80
TABELA 7	81
TABELA 8	83
QUADRO 1 - AULA 1.....	89
QUADRO 2 - AULA 2.....	90
QUADRO 3 - AULA 3.....	91
QUADRO 4 - AULA 4.....	92
QUADRO 5 - AULA 5.....	92
QUADRO 6 - AULA 6.....	94
QUADRO 7 - AULA 7.....	94
QUADRO 8 - AULA 8.....	96
QUADRO 9 - AULA 9.....	97
QUADRO 10 - AULA 10.....	99
QUADRO 11 - AULA 11.....	100
QUADRO 12 - AULA 12.....	100
QUADRO 13 - AULA 13.....	102
QUADRO 14 - AULA 14.....	104
QUADRO 15 - AULA 15.....	105
QUADRO 16 - AULA 16.....	106
QUADRO 17 - AULA 17.....	107

QUADRO 18 - AULA 18.....	108
QUADRO 19 - AULA 19.....	108
QUADRO 20 - AULA 20.....	109
QUADRO 21 - AULA 21.....	110
QUADRO 22 - AULA 22.....	110
QUADRO 23 - AULA 23.....	111
QUADRO 24 - AULA 24.....	111

LISTA DE SIGLAS

ASL - Aquisição de Segunda Língua

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CONDEPHAAT - Conselho de Defesa de Patrimônio Histórico, arqueológico, artístico e turístico

FESL - Faculdade de Educação São Luís

FTD - Editora FTD

GLOSSÁRIO CEALE - Centro de Alfabetização, leitura e Escrita da faculdade de Educação da UFMG

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NUED - Núcleo de Educação a Distância da Secretaria Municipal de Educação de Santos

PCN - Parâmetros Currículos Nacionais

PROLER - Programa de Incentivo à Leitura

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UNIMES - Universidade Metropolitana de Santos

UNISANTA - Universidade Santa Cecília

UNISANTOS - Universidade Católica de Santos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. PLANEJAMENTO DE UM VOO ESPECIAL.....	19
2. DECOLAGEM PARA UMA VIAGEM SURPREENDENTE	29
2.1 Prestígio e declínio dos idiomas	29
2.2 Um Breve Panorama da Influência Inglesa no Brasil e as Metodologias mais Utilizadas no Ensino da língua inglesa	32
2.2.1 A presença inglesa no Brasil	32
2.2.1.1 Método de Gramática e Tradução	34
2.2.1.3 Metodologia Audiolingual	37
2.2.1.4 Abordagem Comunicativa	39
2.3 Legislação do Ensino da Língua Inglesa com a Análise das Conquistas e Naufrágios	42
2.3.1 Reforma de Capanema	42
2.3.2 Leis de Diretrizes e Bases da Educação	42
2.3.3 Surgimento dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)	45
2.3.4 BNCC (Base Nacional Comum Curricular)	47
2.4 O Professor Reflexivo de Língua Inglesa	50
2.4.1 Previsões da educação para o futuro e o perfil do egresso no século XXI ..	51
2.5 Elementos Essenciais para um Ensino da Língua Inglesa Transformador.....	55
2.5.1 Curiosidade	53
2.5.2 Saber pensar	59
2.5.3 Argumentação e cidadania.....	60
2.5.4 Criatividade	62
2.6 Descortinando um Mundo Novo	62
2.6.1. Aquisição da língua inglesa e a utilização de estratégias que priorizem uma melhor aprendizagem durante a leitura na língua inglesa.....	62
2.6.2. Letramento	65
3. EXPLORANDO LUGARES DESCONHECIDOS.....	71
3.1 Relato da pesquisa.....	71
3.1.2 Local da pesquisa	73
3.1.3 Equipe docente da UME.....	73

3.1.4 Alunos: sujeitos da pesquisa	74
3.2 Metodologia	74
3.2.1 Procedimentos metodológicos utilizados para coleta de dados	74
3.3 Questionário Diagnóstico	74
3.3.1 Transcrição do questionário diagnóstico	75
3.4 Diário de Bordo	85
3.4.2 Transcrição do diário de bordo com a descrição da pesquisa aplicada com o livro escolhido pelos alunos, <i>Alice in Wonderland</i>	89
3.5 Entrevista	112
3.5.1 Transcrição das entrevistas	112
3.6 Coleta de Objetos	122
3.7 Questionário final	129
3.8 Resultado da pesquisa	137
4. UM POUSO EMOCIONANTE E INSPIRADOR JÁ SE PREPARANDO PARA O PRÓXIMO VOO	138
4.1 Importância de Aprender a Língua Inglesa na Visão dos Alunos	139
4.2 Utilização da Abordagem Comunicativa nas Aulas de Inglês	140
4.3 Interação da Professora com os Alunos	142
4.4 Leitura Oral e Letramento Literário	143
4.5 Conteúdos Interdisciplinares e o Provocar da Curiosidade	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS	152
ANEXO 1 - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	165
ANEXO 2 - SUBSÍDIOS PARA AS AULAS 3 E 12	232
ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A INSTITUIÇÃO (TCLE)	242

INTRODUÇÃO

Quando se atua na área de ensino da língua inglesa uma das coisas que o professor mais almeja é despertar o interesse dos alunos pela aprendizagem do idioma. Posso dizer que esse é um dos pilares em que se baseia a minha prática pedagógica, mas um ano em especial sempre me inquietou, o 8º ano do ensino fundamental II. Dentre todas as séries em que leciono, tanto na escola privada, como na pública, seja ensino fundamental I, II ou ensino médio, verifico que esta turma inicia o ano letivo muito apática, desestimulada e com muito receio de expressar suas opiniões. Isso não aconteceu somente com uma classe, mas com várias e, notando que esse fato se repete, concluí que teria de fazer algo para resolver essa situação de uma forma transformadora.

Foi, então, movida por essa inquietação, que decidi ingressar no Mestrado Profissional de Práticas Docentes no Ensino Fundamental da UNIMES em 2018. Durante o processo de orientação e de realização das disciplinas, foi descortinada a proposta de trabalhar leitura literária em inglês na sala de aula. Sempre gostei de ler obras literárias, mas nunca tinha pensado em realizar um trabalho de literatura em inglês nas minhas aulas.

Assim, buscando respostas para motivar os meus alunos na aprendizagem do idioma e totalmente me aventurando em lugares desconhecidos, apliquei um pré-projeto com o livro *Alice in Wonderland*, de Lewis Carroll, em inglês, com meus alunos do 8º ano de língua inglesa em escola pública do município de Santos.

Toda a pesquisa foi norteadada pela Abordagem Qualitativa Interpretativa e realizada com 10 alunos, sendo 7 meninos e 3 meninas escolhidos aleatoriamente. A metodologia empregada foi composta por 4 instrumentos de investigação: um questionário diagnóstico, duas entrevistas e um diário de bordo, mas todos aplicados em momentos diferentes para a coleta de dados. O questionário diagnóstico foi realizado antes do início do projeto, com o intuito de conhecer o perfil dos meus alunos leitores e para que escolhessem o livro a ser trabalhado nas aulas. No meio da pesquisa apliquei entrevistas individuais com perguntas semiestruturadas, que serviram para os alunos apresentarem seus pontos de vista sobre diferentes tópicos, envolvendo a língua inglesa e, ainda, sugestões e críticas sobre o projeto em andamento.

Já no diário de bordo descrevi todos os acontecimentos e o desenrolar das 24 aulas realizadas com a leitura do livro em inglês. Para encerrar, apliquei um questionário com perguntas dissertativas para os alunos mais uma vez relatarem suas preferências, opiniões sobre todo o projeto, contribuindo, dessa maneira, com sugestões para o próximo.

Este pré-projeto, por mim considerado piloto, foi realizado durante 4 meses, com uma carga horária de 2 aulas semanais, tendo cada aula a duração de 45 minutos. Por isso, a escolha do material foi essencial para o sucesso do projeto, pois escolhi o material da BBC Learning English com a história do livro *Alice in Wonderland* já com os áudios prontos e divididos em capítulos do livro.

Todas as aulas iniciavam com um *warm up*, técnica muito utilizada pelos professores no ensino da língua inglesa, que consiste em apresentar aos alunos algo que desperte o interesse pelo assunto a ser discutido na aula. Diante disso, utilizei diferentes estratégias, desde interpretação de imagens, montagem de quebra-cabeça, questionamentos para, logo em seguida, iniciar a leitura aplicando a prática de *listening* com a utilização de uma caixinha de som. Mas também propus vários momentos com leitura oral, jogral, *storytelling* em inglês.

É essencial enfatizar que a base de todo esse projeto foi a realização da leitura do livro em inglês na sala de aula. A partir do enredo de cada capítulo foram trabalhados os assuntos, gramática, vocabulário e pronúncia para, em seguida, os alunos realizarem as atividades propostas sobre os assuntos trabalhados. Importante destacar o grande envolvimento dos alunos durante esse processo. Quando eu chegava para a aula, eles já se organizavam, ficavam perguntando o que iríamos fazer e todo esse entusiasmo dia a dia transparecia o quanto eles sentiam-se motivados em realizar a leitura na sala de aula. Além disso, a participação deles durante as aulas foi aumentando gradativamente, ficando evidente tamanha troca de ideias durante os assuntos discutidos e a contribuição de exemplos dos conhecimentos em inglês, que no começo não acontecia, somente o silêncio pairava no ar.

Após a realização deste pré-projeto, escolhi a triangulação como método de análise dos dados com o objetivo de que todos os resultados dos instrumentos dialogassem, percebendo que a proposta de leitura literária na classe proporcionou mudanças reais no comportamento dos alunos em todos os sentidos.

Após várias reflexões, notei que a análise dos dados, a união do embasamento teórico e a experiência que tive na sala de aula foram fundamentais para realizar, com muito mais propriedade, uma proposta de intervenção com uma sequência didática, agora com o 2º livro mais votado pelos alunos, outro clássico da literatura: *The Little Prince*. Para dar conta desse processo de pesquisa, que se inicia com o meu memorial, a dissertação foi organizada conforme se segue.

No capítulo 1, **Planejamento de um voo especial**, apresento minha trajetória como professora e comparo esse capítulo como um plano de voo, pois identifico o objetivo da minha pesquisa que é o de provocar a curiosidade dos alunos do 8º ano durante as aulas da língua inglesa e, dentre os recursos para chegar a meu destino, proponho a utilização do letramento literário.

Já no capítulo 2, intitulado **Decolagem para uma viagem surpreendente**, traço todas as rotas da viagem utilizando o mapa, pois realizo pesquisas que me levaram a descobrir como foi a vinda da língua inglesa para o Brasil e seu impacto; as metodologias mais utilizadas; os diferentes tipos de curiosidade e até reflexões sobre um possível perfil da educação do futuro, resultando na importância do saber pensar, argumentar e ser criativo. E após toda essa fundamentação, no subtítulo, **Descortinando um novo mundo**, apresento algumas estratégias que facilitam a leitura de um texto em inglês na sala de aula e a importância do letramento literário em todo esse processo.

No capítulo 3, **Explorando lugares desconhecidos**, relato a viagem propriamente dita, pois apresento o perfil dos alunos, a escola em que foi aplicado o pré-projeto, a metodologia utilizada, finalizando-o com o relato de todo o pré-projeto no diário de bordo sobre o livro *Alice in Wonderland*.

Após uma viagem transformadora, analiso, no capítulo 4, **Um pouso emocionante e inspirador já se preparando para o próximo voo**, por meio da triangulação, os dados apresentados no capítulo anterior em cinco categorias (a importância de aprender a língua inglesa na visão dos alunos; a utilização da abordagem comunicativa nas aulas de inglês; a interação da professora com os alunos; a leitura oral, o letramento literário e conteúdos interdisciplinares e o provocar da curiosidade), que me permitiram compreender, de uma maneira mais ampla e integral, o pré-teste desenvolvido com os alunos, a fim de poder propor um produto educacional que ajude outros alunos da mesma série a despertar o interesse pelas aulas de língua inglesa por meio do letramento literário.

Por fim, nas considerações finais, concluo que o trabalho realizado com a sala de 8º ano propiciou, por meio do letramento literário, um trabalho interdisciplinar com leitura e interpretação de texto não-fragmentado, em que os aspectos discursivos e enunciativos da língua inglesa são trabalhados de modo a evitar o foco na estrutura gramatical e em conteúdos descontextualizados. Ainda aí faço uma breve recapitulação dos capítulos e assinalo que a pesquisa me levou a construir como produto educacional uma sequência didática do livro *The Little Prince*, de Antoine Saint Exupéry.

Essa sequência didática sugerida com o livro *The Little Prince* só foi possível após o resultado surpreendente que obtive baseado na realização de um ensino baseado na relação dialética entre teoria/prática tal como desenvolvi com meus alunos de 8º ano durante o trabalho com letramento literário com a obra *Alice in Wonderland* que fez parte de minha pesquisa-ação para a realização dessa dissertação. Também posso dizer que esse resultado é a prova substancial de que é possível ensinar a língua inglesa na escola pública, mas sob outra vertente, de uma forma muito mais transformadora e encantadora e que propicia um aprendizado muito mais dialógico, interdisciplinar, participativo e provocador da curiosidade, que foi *leitmotiv* de minha pesquisa desde que iniciei meu projeto de pesquisa.

1. PLANEJAMENTO DE UM VOO ESPECIAL

1.1 Minha trajetória

O exercício de escrever sobre a trajetória da minha vida acadêmica fez com que eu percorresse todo o meu passado, relembresse de vários momentos significativos da minha vida pessoal, e refletindo agora com mais propriedade chego à conclusão que certos acontecimentos foram fundamentais, definitivos para a escolha da minha profissão como professora da língua inglesa e fizesse entender todo o meu percurso profissional.

Minha infância foi na cidade de Pirassununga, interior de São Paulo. O Ensino Fundamental I inicial foi realizado na única escola da cidade, Instituto Estadual de Pirassununga, atualmente considerada um dos pontos turísticos da cidade, tombada pelo CONDEPHAAT como patrimônio histórico. Ela foi muito importante na minha vida, primeiro porque a comparava com um castelo tamanha beleza, grandiosidade, mas principalmente pelo seu acolhimento, que, apesar de ser muito grande, ter vários funcionários, nós, alunos, éramos conhecidos pelos nomes, e por isso muitas vezes tinha a sensação de estar na minha segunda casa.

Outra razão de tamanha importância dessa escola na minha vida, agora consigo entender, foi porque fui alfabetizada com muito amor, alegria durante todo o processo. Nesse momento, lembro como se fosse hoje, foi a primeira vez que ganhei meus primeiros lápis para fazer lição, lápis coloridos, cadernos e canetinhas.

Fazia as lições sem a minha mãe pedir e a produção de frases nos cadernos, foram aparecendo aos poucos, o que me motivava cada vez mais a aprender. Só não gostava das redações *Minhas Férias*, porque não fazia nada diferente e as professoras ficavam desapontadas com meus relatos sempre corriqueiros. O terceiro ponto a ser destacado foi quando aprendi a ler, sendo que no terceiro ano obtive o meu primeiro livro paradidático, chamado “A Mina de Ouro”, da Série Vagalume, conseguindo ler do começo até o final. Esse mundo mágico da leitura se abriu para mim fazendo com que eu fosse contaminada até hoje.

Pode até parecer um pouco clichê, mas lembro até hoje o quanto brincava de escolinha no quintal de casa. De acordo com relatos da minha mãe que me presenteou com uma lousa, meu sonho era ser professora igual à professora Vilma.

Já o Ensino Fundamental II foi um pouco conturbado, porque meus pais mudaram para outras cidades, fazendo com que eu tivesse de estudar em várias escolas. Mudamos da cidade de Pirassununga para a cidade de São Paulo em diferentes bairros, depois Mongaguá, Itanhaém até que se fixarem definitivamente na cidade de Santos.

Sempre fui uma pessoa muito curiosa desde criança, e infelizmente muitas vezes não obtive respostas para as minhas dúvidas quando perguntava para minha mãe. Mesmo porque, quando criança e adolescente, a Internet não havia surgido ainda, só tínhamos acesso às enciclopédias *Conhecer* e *Barsa*, disponíveis na Biblioteca da Escola ou na Biblioteca no centro da cidade de Santos, as quais eram utilizadas para pesquisas ou trabalhos solicitados pela escola, resultando em um trabalho com inúmeras cópias em folhas de almoço. Lembro como se fosse hoje do sorriso da minha mãe, quando me deu os 12 volumes da *Enciclopédia Conhecer*. Naquela época eu estava cursando o Ensino Médio e foi possível fazer os trabalhos com mais rapidez e não questionava mais nada à minha mãe, não a deixando mais chateada por não saber esclarecer as minhas dúvidas a contento.

Este cenário escolar da minha infância que relatei exemplifica o quanto a curiosidade sempre me motivou a questionar, fazer pesquisas e buscar respostas principalmente quando estudava língua inglesa no Ensino Médio. Essa ânsia pelo conhecimento persistiu e foi imprescindível, porque eu procurava os significados das palavras em um dicionário de inglês/português, consultava o Atlas para estudar sobre países que falavam inglês e fazia muitas perguntas para a professora de História e Geografia sobre esses países.

Então, após tanto interesse em aprender a língua inglesa, decidi cursar o Ensino Médio Profissionalizante na Escola Estadual Primo Ferreira, curso de Tradutor Intérprete. No curso não tínhamos matérias exatas a partir do 2º Ano do Médio, pelo contrário tínhamos muitas aulas de língua portuguesa, Literatura com a professora Lenita, e ensino de três idiomas: inglês, francês e alemão. Realmente foi um momento muito marcante devido às aulas exigirem muitas leituras, interpretações das obras literárias e discussões sobre as obras durante as aulas de literatura. Época maravilhosa, de muito aprendizado e a certeza total de que eu tinha feito a escolha correta. O amor pela língua inglesa ocorreu quando a professora Valdez, apesar de explicar muita gramática, sugeriu fazermos a tradução de uma música de nossa preferência. Nesse momento, traduzi músicas da

Banda A-Ha e foi paixão à primeira vista. Nosso curso era diferenciado, priorizando a criação, liberdade de escolha e incentivo às opiniões que me levaram à escolha da minha profissão.

Então, em 1995, morando em Santos, decidi cursar a Faculdade de Letras na UNISANTOS (Universidade Católica de Santos) para continuar meus estudos incentivados no Ensino Médio e realizar meu sonho de ser professora. Não sabia muito bem se queria ser professora de escola infantil ou de Ensino Fundamental II. Mas de uma coisa tinha muita certeza, queria ser professora de língua portuguesa e Inglesa. Tive várias disciplinas críticas, aulas de Literatura Portuguesa, Latim, mas tive de cursar inglês, concomitantemente, em uma escola de idiomas, para aprimorar minha aprendizagem na língua inglesa já no primeiro ano da faculdade. E assim foi feito, decisão correta que supriu várias lacunas. Quando finalizei o curso, sentia-me segura para lecionar tanto língua portuguesa como inglês. Sabia que, qualquer disciplina que escolhesse, deveria sempre buscar conhecimentos. Além disso, estava ansiosa por lecionar logo, tinha medo de errar, mas tudo era amenizado pela minha vontade gigantesca de realizar meu sonho, ser professora.

Em 2001, pela primeira vez, lecionei língua portuguesa como professora substituta no Ensino Fundamental II na rede municipal de São Vicente, em uma escola localizada perto da estrada. O lado positivo dessa experiência foi aplicar muitas coisas que aprendi na Universidade, como aulas de redação e leitura de livros paradidáticos. Conforme é relatado por vários docentes, na universidade temos a teoria e somente na sala da aula tornamo-nos professores. Tive essa sensação, pois aplicava meu entusiasmo durante as aulas, em um jogo de acertos e erros, que fizeram surgir vários questionamentos quanto ao ensino da língua portuguesa. Eu realmente gostava de lecionar língua portuguesa, tinha um ótimo relacionamento com os alunos e as minhas aulas eram divididas em gramática, leitura oral, interpretação de texto, produção de texto, ditado, mas infelizmente não me sentia tão desafiada no meu dia a dia.

Após um ano, acabou meu contrato como professora substituta de língua portuguesa em São Vicente, mas surgiu uma vaga como professora substituta de língua inglesa em uma escola em Praia Grande. Assim, tive a oportunidade de lecionar língua inglesa no Ensino Fundamental II em uma Escola Estadual chamada *Sonho de Verão* (nome fictício) e posso dizer que, ao lecionar a língua inglesa, fiquei muito mais motivada. Naquela época, ao lecionar, já lia textos e empregava muitas

expressões idiomáticas em inglês durante as aulas, o que causava um grande espanto nos alunos, fazendo-me sentir um alienígena. Talvez por ser considerada diferente pelos alunos, eles ficavam ávidos por novidades durante as aulas.

Quando relatei o perfil da minha aula para a coordenadora, ela imediatamente me deu carta branca para acrescentar conhecimentos que eu achava imprescindíveis. Na época, não tínhamos a Internet, por isso, para eu conseguir um material pedagógico com fitas cassetes para eu dar *listening* e propor atividades diversificadas que iam além do verbo *to be*, tive de recorrer às editoras de livros como a Ática e FTD. Estas tinham um sistema de cadastramento, que, após ser realizado, habilitava o professor a receber algumas coleções da matéria que lecionava. Sendo assim, consegui várias coleções com fitas cassetes e, após estar munida com as inovações da época, pude elaborar minhas atividades, fazendo cópias no famoso mimeógrafo.

Apesar desse panorama satisfatório do ensino da língua inglesa nas minhas aulas, infelizmente quando eu relatava na sala dos professores algumas ideias de projetos em inglês que gostaria de realizar como leitura de história em quadrinhos, trabalhar com letras de músicas de bandas de rock como Queen, Beatles ou Elvis Presley, sentia que só havia espaço para a língua portuguesa e ainda tinha de lidar com um balde de água fria de alguns docentes e até da equipe com aquele antigo jargão: “Acabou de sair da faculdade, coitada, está iludida. Imagina se os alunos irão conseguir aprender inglês, eles nem conseguem aprender português direito”

Devido a minha inexperiência e sem embasamento para lutar contra esses comentários e olhares de reprovação, decidi ignorá-los totalmente, não falando mais nada sobre minhas ideias e buscando sozinha conhecimentos para fundamentar novas práticas. Devo ressaltar que o que realmente fez com que continuasse motivada foi perceber que, na minha sala de aula, só importava os olhares de aprovação e a recepção dos alunos no desenrolar das aulas. Lá na minha sala de aula, eu poderia fazer a diferença e não sucumbir à negatividade. Conforme Moraes, na sala de aula, “Educador e educando vão conferindo seus alcances, seus achados. A partir do relacionamento desses dois é que o espaço vai sendo colorido e povoado.” (FREIRE, 2009 *apud* MORAIS, 2009, p.96)

Por isso, com toda a experiência como professora iniciante, e, apesar de todas as barreiras que tive de ultrapassar quando lecionava língua inglesa, percebi

que era com o inglês que gostaria de trabalhar e principalmente provar que era possível aprender inglês na escola pública.

Neste sentido, foi de fundamental importância eu ter tido essas duas experiências e compará-las. Quando lecionei língua inglesa, foi visível o quanto isso significou para mim. Graças às respostas, questionamentos dos alunos e buscando soluções para vários problemas quanto à aprendizagem, sentia-me cada vez mais desafiada em lecionar língua inglesa do que língua portuguesa. Assim, continuei lecionando inglês nas escolas estaduais em caráter de substituição até 2005.

Mediante o exposto, com a certeza da profissão que iria trilhar na minha vida, após essas duas experiências marcantes, pois lecionei tanto português como inglês ao mesmo tempo, decidi prestar dois concursos, como professora de inglês e de português para a Prefeitura de Santos e Estado de São Paulo. Para a minha surpresa fui aprovada nas duas matérias, nos dois concursos, mas, analisando todos os fatores desde o aspecto financeiro, distância, preferência pessoal e, principalmente, qualidade de vida, decidi por minha felicidade: lecionar língua inglesa em uma Escola Municipal em Santos.

Então, em 2006, ingressei na Rede Municipal de Ensino de Santos como professora de língua inglesa no Ensino Fundamental I e II. Nessa época, preciso ressaltar que tínhamos vários cursos de atualização, que foram fundamentais para o meu aperfeiçoamento como professora de língua inglesa. Também nessa época compreendi que cada ano escolar exige certas competências a serem propostas com objetivos diversificados a serem alcançados.

Esses cursos eram oferecidos no início do ano letivo e a cada 3 meses, ministrados pelas professoras Cristina de Andrade Varanda e Solange, as quais devo homenagear porque muito do que aprendi sobre didática, planejamento de aula, aplicação de uma metodologia que fizesse o aluno construir seu próprio conhecimento, foi graças aos seus cursos.

Devido a essa experiência na Rede Municipal em Santos, em 2007, recebi o convite para trabalhar, desde o Ensino Fundamental I até o Ensino Médio, em uma renomada escola privada de Santos, chamada *Colégio do Carmo*. Atualmente, continuo lecionando, concomitantemente, língua inglesa nas duas escolas, tanto a privada como a pública.

Analisando novamente a necessidade de refletir sobre a minha prática pedagógica, pesquisar metodologias e atualizar meus conhecimentos, decidi voltar

a estudar e, em 2007, concluí minha Graduação em Pedagogia na UNIMES (Universidade Metropolitana de Santos). Foi de imensa relevância esse curso, porque sentia a necessidade de me atualizar, voltar a fazer pesquisas. Em vista disso, meu grupo de estudos decidiu fazer o TCC sobre Gestão Democrática.

Alguns anos depois da graduação em Pedagogia, dediquei-me a um assunto que sempre foi latente na minha vida profissional: a importância da motivação como docente, por isso me engajei em novas pesquisas e fiz o curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional (Lato Sensu) na Faculdade de Educação São Luís, FESL. O título do meu trabalho foi “A motivação do docente se reflete no despertar do aluno para a aprendizagem”, defendido em 2012.

Com o intuito de continuar motivando os alunos no processo de ensino-aprendizagem em inglês, de 2001 até hoje, venho participando de várias palestras e cursos de formação, com o objetivo de aprimorar cada vez mais meus conhecimentos, aprender novas metodologias e estar sempre em contato com a língua inglesa. Os temas são variados, muito interessantes, e abordam, entre outros assuntos, uma nova visão sobre aprendizagem e leitura envolvendo música e arte:

- (2001) “Da construção do cabeçalho à descoberta da cidadania.” - Professora Conceição Dante (PROLER - Programa de Incentivo à Leitura - UNISANTA - Universidade Santa Cecília)
- (2001) “A mágica linguagem dos sentidos e a deslumbrante transformação na arte de ensinar” - Professora Conceição Dante (PROLER)
- (2001) “Curso OUVIVER a música: língua portuguesa e inglesa”. (PROLER)
- (2006) “O Lúdico nas Aulas de Inglês - Módulos I, II e III” - Prefeitura Municipal de Santos
- (2008) “Leitura Contextualizada em Inglês para Ensino Fundamental II” - NUED (Núcleo de Educação a Distância da Secretaria Municipal de Educação de Santos) - curso à distância
- (2008) “O uso do vídeo nas aulas de inglês do 1º ao 5º ano” - NuED
- (2009) “O aprendizado de idiomas integrado ao uso de tecnologia em sala de aula” - dividido em 2 módulos - Macmillan/British Council
- (2010) “The Art of Teaching Stars with you” - Paul Seligson
- (2013) “Ensinando as crianças nos dias atuais” - Lucy Crichton

- (2016 até 2018) Curso de Extensão Cultural - Língua Inglesa módulo 5, 6, 7, 8, 9) / Faculdade Cultura Inglesa - SP.

Durante meu Curso de Letras obtive grande base teórica, mas não suficiente para as novas demandas que encontrava durante o meu percurso profissional, envolvendo o Ensino Fundamental I, II e Médio.

Sempre senti necessidade de ampliar meus conhecimentos em outras vertentes e, por isso, participei dos vários cursos citados acima sobre leitura, importância da interpretação de texto, utilização de recursos como o lúdico, vídeo, música e o uso de tecnologia nas aulas de língua inglesa.

Em consonância com a minha trajetória profissional, sempre acreditei que um professor tem de estar atualizado, ainda mais um professor de idiomas. À vista disso, independentemente da minha carga horária profissional, sempre senti a necessidade, desde a faculdade, de cursar aulas particulares ou estudar em cursos de idiomas para estar em contato com a língua inglesa, principalmente obter aulas de conversação, pois tenho consciência plena que esse hábito me possibilita manter a fluência no idioma e exercer minha profissão de acordo com as exigências.

Após lecionar inglês há tantos anos em diferentes escolas, sinto-me apta a comparar com propriedade e verificar as exigências de cada ano escolar durante a aquisição da língua inglesa.

Pontuando suas necessidades quanto a uma aprendizagem criativa, em cada ano escolar, percebo que no Ensino Fundamental I as crianças ainda mantêm aquela efervescência questionadora, contaminando uns aos outros, em um ambiente em que pode se ver a curiosidade muito a florada e instantânea.

Mas, infelizmente, no Ensino Fundamental II, principalmente nos 8º anos, é visível um certo imobilismo e retraimento na participação durante as aulas. Apesar de muitos terem sido meus alunos durante o Ensino Fundamental I, realmente sinto a necessidade de reavaliar o que poderá ser feito para haver uma transformação. Sabe-se que uma criança em cada semestre já apresenta muitas modificações quanto à personalidade, humor, imagina quanto de transformações ocorre em um adolescente nesse momento tão complicado que é a puberdade, afora os problemas familiares e de ordem pessoal existentes.

Mas, independentemente de qualquer fator, seja pessoal, familiar, escolar, verifico que o 8º ano, muito mais do que o 9º, precisa ser mobilizado durante todo o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa até para que os alunos

prossigam com seus estudos no Ensino Médio com muito mais propriedade e aproveitamento.

E, apesar de todos os cursos que já fiz, meus conhecimentos não foram suficientes para sanar as dificuldades e mobilizá-los para uma nova postura durante as aulas de inglês.

Nesse sentido, reflito, enquanto professora crítica, como despertaria nos meus alunos do 8º ano a curiosidade adormecida lá no Ensino Fundamental I, fazendo com que se envolvam de uma maneira mais criativa no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa?

Após vários anos lecionando, comparando diferentes ciclos, sempre refletindo sobre minha prática, achei que precisava pesquisar mais profundamente como usar a criatividade e despertar a curiosidade dos alunos nas atividades de língua inglesa, especialmente no 8º ano, e acreditei estar preparada para outro desafio pessoal e a realização de um sonho, fazer Mestrado na minha área profissional. Apesar de todas as mudanças que já tinha realizado, bem como das diversificadas metodologias que havia posto em prática no ensino da língua inglesa, considerei que somente cursar do Mestrado iria me proporcionar reflexões e ferramentas para propor aos meus alunos do 8º ano um ensino de língua inglesa em outra perspectiva.

Inicialmente pesquisei qual a diferença entre o Mestrado Acadêmico e o Mestrado Profissional, para só assim depois escolher. Analisando os prós e contras, decidi cursar o Mestrado Profissional em vez do Acadêmico, por entender que uma de suas características primordiais seria a possibilidade de propor algo tangível, realizado e vivenciado em um cenário real similar a várias escolas públicas do Brasil.

Mas para realizar mudanças reais na minha prática pedagógica, descobrir o perfil do meu aluno para assim conseguir compreender suas reais necessidades durante o processo de ensino aprendizagem no ensino da língua inglesa e depois propor soluções plausíveis para o problema da minha pesquisa, sabia que teria de me basear em estudos teóricos e não em achismos. Por esse motivo, ao cursar o Mestrado, esperava cursar disciplinas que me fornecessem subsídios e embasamento para propor mudanças e, juntamente com as orientações do meu orientador, pudesse delinear todo o meu percurso com um plano de ação que incluísse a descoberta de novas possibilidades que me mobilizassem a profundas

transformações na minha prática, auxiliando a superação das minhas dificuldades para propor algo significativo aos alunos de maneira similar ao que diz Freire:

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não proponho esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos. (FREIRE, 1996, p.71)

Nessa nova concepção, sob o olhar da reconstrução da minha sala de aula, também não posso deixar de ilustrar o que ocorreu graças à orientação do meu orientador. Ele me fez perceber que um projeto de pesquisa da língua inglesa na direção do letramento literário seria de fundamental importância no processo de aprendizagem da língua inglesa, pois a literatura poderia despertar a curiosidade dos alunos durante toda a aprendizagem do idioma e permitir um trabalho diferenciado durante as aulas. Nessa nova perspectiva, a leitura vai além do livro didático, ultrapassando sua utilidade como pesquisa sobre determinado assunto, possibilitando ao aluno tornar-se leitor, discutir sobre vários assuntos não mensuráveis e, conseqüentemente, aprender o idioma. Conforme Azevedo (2007, p. 79), no livro *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*:

Falar em literatura, como sabemos, significa falar em ficção e em discurso poético, mas muito mais do que isso. Significa abordar assuntos vistos, invariavelmente, do ponto de vista da subjetividade. Significa a motivação estética. Significa remeter ao imaginário. Significa entrar em especulações e não com lições. Significa o uso livre da fantasia como forma de experimentar a verdade. Significa a utilização de recursos como a linguagem metafórica. Significa o uso criativo e até transgressivo da Língua. Significa discutir verdades estabelecidas, abordar conflitos, paradoxo, ambiguidades.

Meu projeto de pesquisa, ao ser permeado pelo letramento literário na língua inglesa, possibilitou que os alunos entrassem em contato com outro tipo de leitura que vai além da aprendizagem de um determinado conteúdo, devido a um enfoque mais crítico e reflexivo, afinal a leitura significa:

Tratar de assuntos tais como a busca do autoconhecimento, as iniciações, a construção da voz pessoal, os conflitos entre gerações, os conflitos éticos, a passagem inexorável do tempo, as transgressões, a luta entre o caos e a ordem, a confusão entre realidade e a fantasia, a inseparabilidade do prazer e da dor (um configura o outro), a existência da morte, as utopias sociais e pessoais entre outros. São assuntos, note-se, sobre os quais não há o que “ensinar”. Não são constituídos por informações atualizáveis ou mensuráveis. São temas, isso sim, diante dos quais adultos e crianças podem apenas compartilhar impressões, sentimentos, dúvidas e experiências. (AZEVEDO, 2007, p. 80).

2. DECOLAGEM PARA UMA VIAGEM SURPREENDENTE

2.1 Prestígio e declínio dos idiomas

Muito importante ressaltar que, quando um idioma tem prestígio ou declínio, isso ocorre por estar sempre relacionado com questões políticas, econômicas, culturais e sociais da época. Isso ocorreu com vários idiomas como, por exemplo, o latim, francês e o inglês.

Minha pesquisa tem o enfoque na língua inglesa e seu uso como língua franca devido à globalização. Então, apresento um conciso mapeamento de alguns fatos históricos sobre alguns idiomas que se destacaram na educação brasileira até a língua inglesa obter sua notoriedade.

Ao ser realizada uma ligeira imersão na história, será possível verificar que a partir do Renascimento, entre os séculos XV e XVI, surgiu um movimento que fez a sociedade se reinventar, almejando outro estilo de vida como viver em cidades em vez de continuar vivendo em feudos (Feudalismo); recuperar novas maneiras de comércio (Mercantilismo) e, principalmente, de um ponto de vista cultural, as pessoas mudarem suas perspectivas ao se sentirem mais livres para se reinventar e questionar sobre elementos da natureza e hábitos culturais. Poder-se-ia dizer que o homem estava em processo de transformação e renascendo em todos os sentidos, coincidindo totalmente com a ideia principal de um novo estilo de vida, o Renascimento.

Estas ideias foram revolucionárias na época, pois remontam à passagem da Idade Média para a Moderna com suas convicções revolucionárias totalmente contrárias às ideias da Antiguidade. Nesta filosofia de vida, surge o Humanismo, que pode ser definido como:

um movimento renascentista que se propôs a voltar-se para a cultura greco-latina a fim de restaurar os valores humanos. O humanismo, regra geral, é um comportamento ou uma atitude que exalta o gênero humano. Sob esta concepção, a **arte**, a cultura, o desporto e as actividades humanas gerais tornam-se transcendentais. Pode-se dizer que o humanismo procura a transcendência do **ser** humano como espécie. Trata-se de uma doutrina antropocêntrica em que o homem é a medida de todas as coisas. A organização social, como tal, deve desenvolver-se a partir do bem-estar humano. Esta corrente opõe-se ao teocentrismo medieval, onde **Deus era** o centro da vida. (CONCEITOS, online, s/d)

As ideias do Iluminismo, pautadas no uso crítico da razão e na possibilidade do conhecimento científico, surgiram na Europa em decorrência do Renascimento. Era uma corrente que abria espaço para o Homem em seu sentido global, como a arte, a cultura e a ciência, em oposição, como já enfatizamos ao comentar o Humanismo, em oposição às ideias predominantes na Idade Média, na qual prevalecia o Teocentrismo.

O Iluminismo surgiu aqui no Brasil trazido pelo Marquês de Pombal, primeiro-ministro do rei D.José I. Ele tinha como objetivo principal tornar Portugal uma nação independente e forte, mas, para isso, teria de fazer mudanças em todos os âmbitos da sociedade e assim o fez, interferindo na educação. Até então a educação era realizada pela igreja católica com seus dogmas, mas Marquês de Pombal, baseando-se nas ideias iluministas, tomou como primeira medida extinguir os colégios jesuítas, conforme relatos de Fernando de Azevedo no livro *A cultura brasileira*:

a educação da mocidade reinol e colonial, monopolizada pelos padres, orientava-se, sem dúvida, para a uniformidade intelectual; os quadros do seu ensino, dogmático e abstrato, não apresentavam plasticidade para se ajustarem às necessidades novas: os métodos, autoritários e conservadores até a rotina; e, além de não incluir o ensino das ciências, esse plano de estudos, excessivamente literários e retóricos, não abria lugar para as línguas modernas, conservando nas elites uma tal ignorância sobre essas línguas que de maravilha se encontraria, na colônia, um brasileiro que soubesse francês. (AZEVEDO, 1976, p.43)

A igreja católica continuou existindo e tendo adeptos, mas agora com outro olhar, ou seja, as pessoas continuavam acreditando em Deus, mas sentiam-se livres para criar seus próprios caminhos. Esta época foi efervescente para a ciência, pois havia explicação científica que justificava certos questionamentos, anteriormente explicados por meio da religião:

De qualquer modo, era preciso aproveitar os novos ares de mudança, evitar o ceticismo e construir uma filosofia que renunciasse aos sonhos metafísicos, sempre enganadores. Buscava-se uma política sem o direito divino e uma religião sem mistério e sem dogmas. Era preciso fazer com que a ciência não fosse mais um jogo de espírito, mas, de fato, um poder que submetesse a natureza, pois só assim, através da ciência, não se duvidaria mais da felicidade e o mundo assim reconquistado proporcionaria ao homem bem-estar, glória e felicidade no futuro. (MAGRI, 2013, p.116)

E então ocorreu o predomínio da língua francesa, tornando o latim uma “língua ornamental”:

A utilização pedagógica da literatura pagã, sobretudo de textos escritos em língua francesa, em substituição às sagradas escrituras escritas em latim fazia parte da transformação que o movimento iluminista propunha para a educação, tendo o latim um caráter de língua ornamental. Ao lado dos versículos e passagens bíblicas, esboços biográficos de reis e trechos de discursos políticos compunham as referências a serem utilizadas na instrução da juventude. Clássicos gregos, especialmente Demócrito (460-370) e Heráclito (535-475), e romanos, sobretudo Cícero (106-43) eram os mais recomendados aparecendo também John Locke (1632-1704), John Milton (1608-1674) e Pierre Bayle (1647-1706) como os representantes da literatura do “século de Luiz XIV”. (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2014, online)

Assim, a língua francesa e sua cultura conquistaram ocuparam o lugar pertencente ao latim, uma vez que:

As referências bibliográficas mais modernas estavam escritas em língua francesa pois a França e os seus *Philosophes* assumiram para a historiografia o papel de carro-chefe na divulgação e desenvolvimento dos ideais proclamados pelo Iluminismo. A aristocracia intelectual ocidentalizada desejava desta forma a “delicadeza, a cortesia, a cultura, a alegria de viver” francesas (HAZARD, 1971, p. 53). Imitando a sua *manière de vivre*, a apropriação de sua língua francesa por terceiros tornou-se regra nas cortes assumindo, então, a língua francesa o status de língua universal. (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2014, online)

A importância da língua inglesa como língua franca também ocorreu em função de diversos fatores culturais, sociais e históricos.

Em primeiro lugar, temos o grande poderio econômico da Inglaterra nos séculos 18, 19 e 20, alavancado pela Revolução Industrial, e a consequente expansão do colonialismo britânico. Esse verdadeiro império de influência política e econômica atingiu seu ápice na primeira metade do século 20, com uma expansão territorial que alcançava 20% das terras do planeta. O British Empire chegou a ficar conhecido como "the empire where the sun never sets" devido à sua vasta abrangência geográfica, provocando uma igualmente vasta disseminação da língua inglesa. (SCHÜTZ, 2017, online)

E em segundo lugar devido ao:

o poderio político-militar do EUA a partir da segunda guerra mundial e a marcante influência econômica e cultural resultante, acabaram por deslocar o francês como língua predominante nos meios diplomáticos e solidificar o inglês na posição de padrão das comunicações internacionais. Simultaneamente, ocorre um rápido desenvolvimento do transporte aéreo e das tecnologias de telecomunicação. Surgem os conceitos de information superhighway e global village para caracterizar um mundo no qual uma linguagem comum de comunicação é imprescindível. (SCHÜTZ, 2017, online)

E agora aprofundando mais a parte específica, apresento fatos históricos sobre a chegada da língua inglesa ao Brasil.

2.2 Um Breve Panorama da Influência Inglesa no Brasil e as Metodologias mais Utilizadas no Ensino da língua inglesa

2.2.1 A presença inglesa no Brasil

Com o objetivo de entender a instauração da língua inglesa no Brasil, é necessário fazer uma retrospectiva histórica. Tal presença não ocorreu recentemente, pelo contrário, sabe-se que a primeira visita ao nosso país foi do comerciante inglês William Hawkins no século XVI. Houve mais ingleses visitando o Brasil devido às Grandes Navegações, desde aventureiros, comerciantes e piratas. Mas é importante enfatizar que a maior parte dos imigrantes ingleses que vieram ao Brasil morar definitivamente aqui foram incentivados a abrir seus negócios.

Com a abertura dos portos, a influência inglesa foi preponderante em muitos setores da sociedade. Conforme explica Hashiguti (2008, p.37), os ingleses trouxeram tudo novo: os meios de transporte, a imprensa, as indústrias, remédios, moda, costumes, alimentação, hábitos e inclusive o idioma, a língua inglesa, que é o foco desta pesquisa. Por isso, Gilberto Freyre, no seu livro *Ingleses no Brasil – aspectos da influência britânica sobre a vida, a paisagem e a cultura do Brasil*, destaca que a influência inglesa era tão visível e marcante, a ponto de o escritor afirmar que “O século XIX, sobretudo em sua primeira metade, foi assim, no Brasil, o século inglês por excelência”. (FREYRE, 2000, p. 48)

Essa análise histórica revela-se de fundamental importância para que possa compreender o porquê de a aprendizagem da língua inglesa ter sido adotada e muito incentivada no Brasil na época do Império, persistindo até hoje. A resposta é muito simples: devido a influências políticas, econômicas e sociais da época. Conforme aponta Chaguri:

Decorrente a este contexto compreendemos que a História não se organiza pela cronologia, mas ela se organiza pela relação de poder, pela relação de sentidos. É essa relação de poder (política) que determina a escolha de uma língua a ser utilizada (CHAGURI, 2011, online)

Por isso, na época do Império, quando D. João VI veio com a família real portuguesa ao Brasil em 1808, os ingleses já mantinham relações comerciais com Portugal que se iniciaram em 1808 e se estenderam até 1821. No Brasil, os ingleses tinham muitas casas comerciais e ofertavam vários empregos, por isso, a necessidade de aprender inglês foi fundamental para obter tais empregos.

Para o atendimento da demanda, deu-se início à oferta de aulas particulares da língua inglesa, como pode ser comprovado em um trecho da Gazeta do Rio de Janeiro, principal veículo de informação da época, quando anunciava aulas particulares de inglês. Na edição de 23 de agosto de 1809, encontramos o seguinte anúncio de aulas de inglês no Brasil:

Quem quiser aprender a Língua *Ingleza* grammaticalmente com perfeição em poco tempo, ha de fallar com *Francisco Ignacio da Silva* na casa de Café na rua *Direita*, o qual ha de entregar hum bilhete com o nome do Mestre, natural de *Londres*. (LIMA, 2017)

Em 22 de junho de 1809, o ensino de inglês se tornou oficial, a partir do decreto de Dom João VI, criando as cadeiras de ensino de francês e inglês no sistema educacional brasileiro. Eis a frase citada por D. João:

E, sendo outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, **como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar** [grifo nosso], e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa. (OLIVEIRA, 1999, p. 26)

O prestígio do ensino da língua inglesa foi aumentando gradativamente como pode ser comprovado no Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, que

afetou profundamente a educação brasileira através do artigo 10, nº 2, transferindo às assembleias legislativas provinciais o direito de legislar sobre a instrução primária e secundária e o inglês passou a ser obrigatório no currículo escolar. (VIDOTTI e DORNELAS, 2007, online)

A influência inglesa ocorreu gradativamente em todos os âmbitos, nos costumes da sociedade brasileira da época, na cultura, fazendo com que fosse dada a devida importância e legitimidade ao ensino da língua inglesa no Brasil. Como declara Vidotti (2012) em *Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira*

no Brasil no século XIX, com ênfase na língua inglesa, os ingleses influenciaram também na literatura:

Além disso, houve a influência intelectual, através dos seus livros em prosa ou verso, dos livros técnicos e científicos traduzidos no desejo de aproximação dos grandes mestres da Literatura Inglesa como Byron, Scott, Swift, Dickens, Doyle, entre outros. (VIDOTTI, 2012, p.33)

O mesmo Ato Adicional de 12 de agosto de 1834 transferiu às assembleias legislativas provinciais o direito de legislar sobre a instrução primária e secundária e o inglês passou a ser obrigatório no currículo escolar. (VIDOTTI; DORNELAS, 2007, online)

Esse ato delegou a total responsabilidade pelo ensino primário às províncias, liberando o Estado dessa obrigação. Por oportuno, devo mencionar que, infelizmente, tal mudança de responsabilidade foi desastrosa para a educação brasileira de acordo com Saviani:

Considerando que as províncias não estavam equipadas nem financeira e nem tecnicamente para promover a difusão do ensino o resultado foi que atravessamos o século XIX sem que a educação pública fosse incrementada. (SAVIANI, 2008, p.9)

De acordo com Paiva (2012, p.25), nesta época, aprender um idioma estava relacionado à aprendizagem de “estruturas gramaticais”. Por isso, “a ideia de que aprender língua é sinônimo de adquirir vocabulário e estruturas sintáticas está na base da maioria dos métodos de ensino.

2.2.1.1 Método de Gramática e Tradução

Até meados do século XX, tanto o latim como o grego, por serem consideradas línguas clássicas, tinham mais prestígio que a língua inglesa nomeada como língua estrangeira moderna. Por isso, para o inglês manter a mesma notoriedade que o latim, conforme relatos de Uphoff, adotou o mesmo método de aprendizagem que o latim, chamado de **Método de gramática e tradução**. Aqui no Brasil ele também era conhecido como Método Tradicional e era ministrado no Colégio Pedro II. Segundo os relatos de Uphoff:

Naquela época, o objetivo central do ensino de inglês era adquirir conhecimentos gramaticais sobre a língua. Acreditava-se que quem domina a gramática também domina a língua. Além disso, julgava-se que, se um aluno era capaz de traduzir corretamente de uma língua para outra, com isso ele mostrava que realmente conhecia a língua. Assim, as aulas consistiam principalmente em lições de gramática seguidas de exercícios de tradução. (UPHOFF, 2008, p.9)

A clientela do Colégio Pedro II, fundado em 1837, na época do Império, era de crianças da elite, ou seja, a escola não era para todos e a aprendizagem não priorizava atividades orais no ensino da língua inglesa:

Todavia, o ensino escolar não era igual para todos os alunos: apenas alguns teriam sua formação complementada visando tanto inculcar uma visão de mundo mais próxima do cânon imperial quanto formar o futuro cidadão ativo do Império, futuro membro do “mundo do governo”, futuro da nação [...] Esse tipo de formação era oferecida aos alunos do ensino secundário, cujo acesso era limitado apenas aos filhos da “boa sociedade” imperial, ou seja, filhos de grandes fazendeiros, de burocratas imperiais e, em alguns casos, também de comerciantes de destaque e de profissionais liberais, como selecionar advogados, médicos, engenheiros e professores. Esse era o perfil dos alunos do Colégio Pedro II, por exemplo (SOUZA, 2008, online)

Neste método tradicional o professor é peça fundamental em todo o processo de ensino-aprendizagem. Os materiais imprescindíveis utilizados eram a gramática e dicionário. Como o professor tinha de ensinar gramática, ele não precisava ser fluente ou dominar a língua inglesa, e tinha total abertura de ensinar utilizando a língua materna.

Além disso, sua postura na sala de aula era de autoridade, o único detentor do saber, não havendo trocas de experiências com os alunos. Os alunos só recebiam informações sem poder perguntar ou questionar algo. Era um sistema rígido na sala de aula, na qual o erro dos alunos era inaceitável.

Seguindo o percurso histórico brasileiro na educação, surgiram outras mudanças muito importantes na Educação do Brasil que vieram após o método tradicional e influíram no ensino da língua inglesa.

2.2.1.2 Método Direto

Durante a Era Vargas foi criado o Ministério da Educação em 1930 e o primeiro ministro foi Francisco Campos, que fez várias mudanças na educação. Estas significativas modificações foram influenciadas pela filosofia da “Escola Nova” e levaram o nome de Reforma Francisco Campos (1931). A língua inglesa

conhecida como “Língua Moderna” obteve uma grande valorização por meio do Decreto 20.833, de 21 de dezembro de 1931 (MACHADO, 2014):

Art. 1º - O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão, no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão, terão caráter eminentemente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender no campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas.

Segundo Uphoff (2008, p.10), “é importante registrar que a reforma Francisco Campos constituiu a primeira tentativa séria no Brasil de atualizar o ensino das línguas modernas”, com a criação do Método Direto. Conforme Leffa (1988, p. 6) “A Abordagem Direta foi introduzida no Brasil somente em 1932 no Colégio Pedro II, depois de uma "reforma radical no método de ensino" (turmas de 15 a 20 alunos, seleção rigorosa de professores, escolha de material adequado etc.”

Este método consistia em abolir totalmente o Método Tradicional. Seu foco de aprendizagem era semelhante ao método utilizado para aprender a língua materna, de uma forma natural, priorizando a fala.

Nessa perspectiva, o professor de inglês deveria ter proficiência e ser fluente porque deveria usar predominantemente a língua inglesa durante as aulas. Além disso, o docente não deveria traduzir as palavras, em vez disso, deveria utilizar mímica, uso de imagens para explicar o significado das palavras. Quanto ao ensino da gramática, esta era realizada de forma indutiva, com apresentação de frases a serem utilizadas de acordo com o contexto, pois a prioridade do Método Direto era a utilização da fonética inglesa e a pronúncia correta das palavras em inglês, nunca a tradução. Outrossim, na mesma época do surgimento desse método, estava sendo desenvolvido o sistema de transcrição com a utilização do Alfabeto Fonético Internacional, justificando assim a ênfase na pronúncia dessa abordagem.

O papel do professor no Método Direto, vale mencionar, era igual ao do Método Tradicional, como declara Martins em *Ensino de Línguas Estrangeiras: História e Metodologias*:

O professor continuava no centro do processo ensino-aprendizagem. Ele era o guia, o “ator principal” e o “diretor de cena”. Não se dava ao aprendiz nenhuma autonomia, nem se procurava trabalhar em pequenos grupos. [...] As estratégias utilizadas pelo professor tinham como finalidade induzir o aluno a perceber seu erro. Para tanto ele se valia de uma entonação que indicasse onde houve falha do aluno ou repetia a frase, parando, justamente, antes do erro. O objetivo era levar o aprendiz a se autocorriger. (MARTINS, 2017, p.77-78)

Em conformidade com esse panorama, o professor e os alunos interagiam entre si e o professor os fazia ~~os~~ refletir sobre seus erros.

Lamentavelmente, a prioridade de ensinar a habilidade oral foi inviável no cenário das escolas “pois o tempo disponível ao ensino era insuficiente e os professores não tinham formação e proficiência necessárias para trabalhar na língua alvo”. (MESSIAS e NORTE, 2013, p.24). Essa iniciativa, apesar de não ter tido um significativo êxito, não pode ser menosprezada porque foi o primeiro passo expressivo para aprimorar o ensino da língua inglesa.

2.2.1.3 Metodologia Audiolingual

Então, surge a nova *Metodologia audiolingual*, em meados de 1950, devido ao novo contexto histórico e econômico. Segundo salienta Leffa, o Método Audiolingual:

Surgiu durante a Segunda Guerra Mundial quando o exército americano precisou de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras e não os encontrou. A solução foi produzir esses falantes da maneira mais rápida possível. Para isso nenhum esforço foi poupado: linguistas e informantes nativos foram contratados, as turmas de aprendizagem foram reduzidas ao tamanho ideal, e o tempo, apesar da urgência, foi dado com liberalidade: nove horas por dia por um período de seis a nove meses. (LEFFA, 1988, p.11)

Essa nova metodologia recebeu influência do Estruturalismo de Ferdinand Saussure, porque, como o próprio nome já sugere, o Estruturalismo baseava-se somente na estrutura das frases, visto não importar para essa abordagem examinar outros fatores muito importantes como o contexto histórico e interlocutores dentre outros.

Nesse método, a língua é vista como um sistema formal, regularizado, padronizado e contextualizado, e a aprendizagem era vista como um conjunto de hábitos condicionados que se adquiria através de atos mecânicos de estímulo e resposta. (SKINNER,1979 *apud* MESSIAS e NORTE, 2013, p. 25)

Tal metodologia recebia influências do Estruturalismo, porque os alunos eram expostos a estruturas fixas (também conhecidas como *drills*) e ficavam-nas repetindo sem reflexão até torná-las habituais, sendo que a pronúncia e a entonação deviam estar corretas, ou seja, não havia espaço para a criatividade. Tanto que “os críticos da abordagem diziam que o método tratava os alunos como papagaios, pois eles repetiam as estruturas mecanicamente, sem ter a oportunidade de pensar”. Conforme relatos de Paiva (2012, p.29), a gramática era apresentada de forma progressiva, isto é, do mais fácil para o mais avançado.

O papel do docente neste processo era equivalente àquele no Método Tradicional, centralizador, que controlava os alunos para que estes evitassem o erro durante o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Uphoff (2008, p.11) aponta que “no método estrutural, a posição quanto a esse aspecto era clara: erros eram considerados nocivos e tinham que ser erradicados para não levar à mecanização da estrutura falha.”

Muito importante frisar que o professor nessa abordagem não tinha autonomia para falar sobre assuntos distantes de um planejamento rígido, o qual deveria ser executado com os materiais, principalmente a utilização do livro didático. Segundo Uphoff (2008, p.12), vem desse método o que muitos professores pensam sobre a importância do uso do livro didático à risca, reflexão que pode ser ilustrada pela citação: “É verdade, porque ainda carregamos conosco essa crença de que o programa do livro didático tem de ser seguido. Os próprios alunos costumam manifestar essa expectativa também.”

Todavia, as críticas a esse método exigiram mudanças. Como assinala Cestaro:

Após alguns anos de entusiasmo por esse tipo de abordagem, veio a decepção: os exercícios estruturais aborreciam os alunos e, como consequência, a motivação decrescia rapidamente; a passagem dos exercícios de reutilização dos modelos dirigidos pelo professor à reutilização espontânea raramente acontecia. Esta seria, justamente, a maior crítica feita à MAO - a incapacidade de levar o aluno a estágios mais avançados devido à dificuldade de passar do automatismo à expressão espontânea da língua. (CESTARO, 1999, online)

Depois do referido método, surgiram outros que tiveram menos notoriedade até a Abordagem Comunicativa, que surgiu a partir de 1970.

2.2.1.4 Abordagem Comunicativa

A Abordagem Comunicativa tem um enfoque totalmente diferente de todos os outros métodos.

Depois de Saussure, os estudos de Chomsky trouxeram uma nova perspectiva para o ensino da língua estrangeira. Noam Chomsky defende que:

Todos nascemos com competência linguística e que a língua é um conhecimento produtivo. Ele afirmou que a língua é criativa e não memorizada, regida por regras e não relacionada à formação de hábitos. Para Chomsky, o inatismo é uma capacidade que o indivíduo possui para adquirir a linguagem através do Language Acquisition Device (LAD), um dispositivo interno que nos predispõe à aquisição linguística. (CHOMSKY *apud* MESSIAS e NORTE, 2013, p.28)

Seguindo tal perspectiva, Leffa (1988, p.19) salienta que nessa abordagem “A língua era analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos” e ainda “O objetivo não era descrever a forma da língua, mas aquilo que se faz através da língua.”

Aí se prioriza a comunicação dos interlocutores, com exercícios de situações reais da vida cotidiana. Conforme complementa Uphoff (2008, p.13):

Quer dizer que os alunos devem interagir como eles mesmos na língua estrangeira, em vez de repetir frases descontextualizadas como papagaios, ou ainda assumir papéis predefinidos em diálogos encenados, do tipo “comprar um bilhete de trem em Londres”, que não têm nada a ver com sua realidade.

O uso da língua materna poderia ser usado se fosse para esclarecimento de dúvidas e o papel do aluno mudou, de acordo com Uphoff (2008):

Uma das principais reivindicações do método diz respeito à emancipação do aluno, que não deve mais exercer um papel tão passivo quanto no método estrutural, mas ser capacitado a se auto afirmar e defender seus interesses e necessidades num ambiente onde se fala o idioma estrangeiro. (UPHOFF, 2008, p.12)

Quanto ao papel tão importante da gramática nos outros métodos, na Abordagem Comunicativa ela fica em segundo plano, pois o mais relevante é a comunicação, mesmo se o aluno produz algum erro. O “erro”, nesse sentido, não é

algo maligno, mas peça essencial em todo o processo de aprendizagem. Pela primeira vez, o professor exerce outra função no processo de ensino-aprendizagem. Ele não é mais o protagonista, mas o orientador na sala de aula. O docente tem mais autonomia para trabalhar outros assuntos, além daqueles que estavam nos livros didáticos. Com isso, ele pode exercer mais sua criatividade e atender às necessidades de cada classe, propondo aos alunos atividades com outros materiais como poemas, notícias, tirinhas, anúncios, jornais e textos literários, dentre outros.

Já o aluno torna-se a peça mais importante durante o processo de ensino-aprendizagem. Por isso o aspecto afetivo é visto como uma variável importante, e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões. Técnicas de trabalho em grupo são adotadas. (LEFFA, 1988, p.23)

Nesse ínterim, surge o trabalho de Bakhtin conhecido como Dialogismo, que propõe estudos sobre a língua em uma outra vertente, sob uma óptica inovadora, relacionada com a prática social.

Apesar de ser conhecido como linguista, teve destaque em outras áreas de pesquisa. Conforme Leite (2011, p.51): “impossível classificar Bakhtin entre os enclausurastes termos ‘filósofo’, ‘linguista’, ‘filólogo’, ‘crítico-literário’, ‘semiólogo’, embora saibamos que ele exerceu todas essas atividades, melhor chamá-lo apenas de pensador”. Suas ideias sobre o estudo da língua eram inovadoras e se diferenciavam das ideias de Saussure:

Bakhtin contrapõe a Saussure e ao estruturalismo que emergia embasado em seus postulados, por não concordar com a ideia de língua enquanto sistema estável, sincrônico, homogêneo; [...] A língua é apresentada por Bakhtin não como um objeto abstrato, todavia como atividade social, fundada nas necessidades de comunicação, assim, a natureza da língua seria essencialmente dialógica. (MACEDO, 2009, p. 3)

Suas ideias preconizavam que a língua era dinâmica, social, porque envolvia a interação dos usuários em um determinado contexto histórico, outro fator muito importante e não relevante para Saussure. Para Bakhtin (2000):

A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam. (BAHKTIN, 2000, p.326)

Para Bakhtin não tem como separar o indivíduo de sua ação no mundo, suas ideias e o contexto onde vive. A língua é viva, variável e reflete o pensamento do indivíduo em um determinado momento.

Além disso, ele propôs várias teorias sobre Gêneros Discursivos, Dialogismo, Vozes do Discurso dentre outros. Refletindo sobre todos esses conhecimentos, ressalto que essa pesquisa manterá o foco no Dialogismo, como o próprio nome já define, afinal, ao aprender um idioma, a prioridade deve ser a comunicação, ou seja, o diálogo:

A língua não é somente um conjunto de sons, de regras gramaticais e palavras soltas, mas um sistema de organização semântica, na qual suas regras e palavras são portadoras de significação através dos quais os indivíduos dão expressão ao seu pensamento. (AMARAL, 2008, p.107)

Tendo como base essa definição de língua em um processo total de comunicação, pode-se fazer uma ponte entre o processo de ensino-aprendizagem que ocorre na língua materna e aquela que ocorre na aprendizagem de outro idioma, no caso de nossa pesquisa, a língua inglesa, pois, conforme Amaral (2008, p.107), a aprendizagem de uma língua “não é somente acréscimo de vocabulário, mas a sua percepção de mundo e si mesmo” e também “ao aprender uma nova língua o indivíduo aprende não somente o seu sistema linguístico, mas toda concepção de mundo subjacente àquele sistema.” (AMARAL, 2008, p. 108)

Em consonância com essas ideias, acredito ser impossível priorizar uma aprendizagem do ensino da língua inglesa que tenha o enfoque no Estruturalismo, priorizando só o ensino de vocabulário, gramática e tradução, mas sim, deve-se viabilizar uma aprendizagem que priorize uma abordagem comunicativa de interação no ensino da língua inglesa.

Diante dessas reflexões continuo apresentando a legislação que contribuiu para o ensino da língua inglesa ressaltando e pontuando os aspectos negativos e positivos de cada normativa.

2.3 Legislação do Ensino da Língua Inglesa com a Análise das Conquistas e Naufrágios

2.3.1 Reforma de Capanema

Até surgir a Abordagem Comunicativa foram realizadas mudanças significativas para o inglês com a Reforma de Capanema, realizada pelo Ministro da Educação Gustavo de Capanema (1942), que ficou no cargo durante onze anos e deu prosseguimento a mudanças significativas. Conforme pode ser visto no Decreto-Lei n. 4.244 , de 9 de abril de 1942, foi criada uma Lei Orgânica no Ensino Secundário. No art.10, ao decretar a língua inglesa disciplina obrigatória tanto no ginásio como no colegial, também especificou a quantidade de horas-aulas semanais. O inglês no ginásio tornou-se disciplina obrigatória por três anos e no colegial foi considerado ensino obrigatório por dois anos. O inglês tinha a carga horária de doze horas semanais.

Assim, Machado, Campos e Saunders (2007), comparando as determinações da Reforma Francisco Campos e a Reforma de Capanema, verificaram “que a Reforma Capanema destinou 35 horas semanais ao ensino de idiomas, o que representa 19,6% em relação a todo currículo, ou seja, 9,6% a mais que na Reforma Francisco Campos, considerando-se apenas as línguas modernas.” (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007, online)

Em seguida surgem as LDBs: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

2.3.2 Leis de Diretrizes e Bases da Educação

A 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4024/61) é um documento muito importante para a educação brasileira porque seu propósito era deliberar e regulamentar todo o sistema de educação do país, baseado na Constituição de 1934, para garantir a toda população, de qualquer classe social, educação para todos, gratuita e de qualidade.

Ela determina os pré-requisitos para cada professor de cada disciplina, regimentos das escolas dos ensinos básico ao superior, assegurando os direitos dos alunos e professores, e, ao mesmo tempo, estabelece e prescreve os deveres com a educação pública e privada nos âmbitos federal, estadual e municipal.

Nas palavras de Machado, Campos e Saunders:

O primeiro projeto de lei foi encaminhado pelo poder executivo ao legislativo em 1948, levando treze anos de debate até o texto final. A primeira LDB foi publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996. (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007, online)

Infelizmente para o ensino da língua inglesa, segundo Leffa (1999, p.13), a primeira LDB (4024/61) “[...] é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras [...]”, uma vez que, além de mudar o currículo de ensino para 1º e 2º graus, a primeira LDB promulga a não obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira no 1º grau, ficando sob responsabilidade do Estado a inclusão ou não desta disciplina no currículo escolar.

Após dez anos foi instituída a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 5692/71) e o ensino da língua inglesa foi considerada uma matéria optativa e não uma matéria obrigatória, conforme descrito nos artigos da 2ª LDB 5692/71:

Art. 26 § 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Art. 36º. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Lamentavelmente, tanto a 1ª como a 2ª LDB não deram importância ao ensino do inglês:

A LDB de 1961 e a de 1971 ignoram a importância das línguas estrangeiras ao deixar de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias: português, matemática, geografia, história e ciências. As duas LDBs deixaram a cargo dos Conselhos Estaduais decidir sobre o ensino de línguas. (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007, online)

Ainda de acordo com Camargo e Silva (2017, p.261), a descentralização do ensino das línguas estrangeiras, tornando essa matéria optativa, fez com que houvesse:

uma gradativa diminuição do número de línguas estrangeiras nas escolas. Além de desobrigar o Estado a oferecer ensino de língua estrangeira, a LDB de 1961 deixou a responsabilidade do ensino de idiomas para os estados e não prescrevia qual método deveria ser privilegiado no ensino de LEMs.

Além disso, Paiva (2003, p. 56) menciona que:

A não obrigatoriedade do Ensino de LE trouxe como consequência a ausência de uma política nacional de ensino de línguas estrangeiras para todo o país; a diminuição drástica da carga horária, chegando a apenas uma aula por semana em várias instituições; e um *status* inferior ao das disciplinas obrigatórias.

Day (2012, p.7) acrescenta que a LDB reduz:

o ensino de 12 para 11 anos e introduz a habilitação profissional. Como resultados imediatos, muitas escolas aboliram o ensino de línguas estrangeiras ou reduziram a carga horária para (1) uma hora semanal. Na direção contrária ao que ocorria no mundo, relativamente à expansão das pesquisas em linguística aplicada ao ensino de línguas, e ignorando os apelos de muitos setores da sociedade que reconheciam a importância do ensino de LE, as políticas linguísticas educativas advindas com a 5692/71 não asseguraram a permanência, com qualidade, desse ensino nas escolas brasileiras e, ainda, intensificaram o senso comum de que não se aprende línguas estrangeiras nas escolas regulares.

Tais questionamentos mostram que a legislação não legitimava a importância do ensino da língua inglesa, o que ia na contramão das expectativas da sociedade. E em razão disso, os cursos de idiomas surgiram com força total para suprir essa necessidade:

Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou através de professores particulares, mas os menos privilegiados continuaram à margem desse conhecimento. (PAIVA, 2003, p. 54)

Havia uma grande diferença entre o ensino das elites que aprendiam inglês na escola privada ou nos cursos de idiomas, pois havia rumores que para se aprender inglês seria somente em curso de idiomas. Estes rumores se manifestavam e proliferaram devido aos problemas citados anteriormente e à falta de uma política nacional educacional para o ensino do inglês. Diante desse cenário, Paiva acrescenta:

No final de novembro de 1996, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) promove o primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I ENPLE) e [...] propõe um plano emergencial para o ensino de línguas no país. A primeira afirmação do documento enfatiza que **todo brasileiro tem direito à plena cidadania, a qual, no mundo globalizado e poliglota de hoje, inclui a aprendizagem de línguas estrangeiras, [...]**

e propõe, entre outros itens, ***que seja elaborado um plano emergencial de ação para garantir ao aluno o acesso ao estudo de línguas estrangeiras, proporcionado através de um ensino eficiente.*** O documento defende, explicitamente, ***que a aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno.*** (PAIVA, 2003, p.53-84, grifos do autor)

E então, em 1996, o governo federal propõe a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96):

É com a LDB 9394/96 que as línguas estrangeiras voltam, na prática, a figurar no currículo com caráter obrigatório a partir da 5ª série. Embora com limitações, dadas às condições da escola pública brasileira, com um número de horas reduzido e apenas com uma língua obrigatória, ela representa uma reavaliação positiva e um realinhamento do ensino de LE no Brasil. (DAY, 2012, p.8)

Nas palavras de Menezes (2017), por vários anos, o ensino da língua estrangeira moderna teve um papel pouco relevante nas escolas, mas:

Esse cenário de insucesso começa a se modificar com a publicação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional [...]. O resgate da relevância do ensino de LEM no currículo das escolas contribuiu para que, pelo menos em tese e paulatinamente, a disciplina recebesse o mesmo tratamento que outros componentes curriculares. Indício disso foi a publicação de orientações oficiais específicas para o ensino por meio de documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira de ensino fundamental (1998) e de ensino médio (2000), as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio (2006) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (ainda em fase de avaliação pela sociedade). (MENEZES, 2017, p.154)

2.3.3 Surgimento dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)

Em seguida, para complementar as LDBs, são criadas diretrizes educacionais denominadas de Parâmetros Curriculares Nacionais nos anos de 1997 e 1998. De acordo com o documento oficial PCN (1997):

Os PCNs constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto [...]. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores. (PCN,1997, p.29)

Os PCNs podem ser considerados documentos inovadores, porque propõem algumas diretrizes a todas as disciplinas sem distinção: cada escola, a partir deste

currículo proposto, poderia criar seu Projeto Político Pedagógico com autonomia e com respeito à sua regionalidade. Conforme Lessa:

Os Parâmetros trazem orientações para a (re)organização dos currículos escolares. Eles indicam uma seleção de conteúdos e procedimentos que buscam garantir a preparação dos alunos para conviver e atuar na sociedade. Contudo, a adoção dessas orientações ocorre de maneira diferente em cada instituição, pois as escolas têm autonomia para definir o que será privilegiado. (LESSA, 2012, p.161)

Este documento não traz um currículo obrigatório ou uma metodologia obrigatória a ser seguida. Pelo contrário, a partir do momento que cada escola tem o direito de criar seu próprio Projeto Político Pedagógico, possibilitará uma troca de ideias de todo colegiado escolar, equipe, professores e funcionários da escola que irão implantar objetivos a serem alcançados, rever projetos e a partir daí, o docente poderá criar seu currículo, organizar os conteúdos para alcançar o que foi sugerido por toda escola, resultando, assim, em uma gestão escolar democrática. Nas palavras de Lessa:

Os Parâmetros recomendam que o professor organize as atividades de ensino pensando sobre o quê, quando e como irá ensinar e avaliar, planejando suas aulas a partir de situações-problema adequadas às capacidades de aprendizagem dos alunos. (LESSA, 2012, p.161)

Para o ensino da língua inglesa (PCN,1998, p.15), “duas questões teóricas ancoram os parâmetros de Língua Estrangeira: uma visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem.” Como frisa Moita Lopes (1999 *apud* Cristóvão, 2008, p. 324):

A visão sociointeracional da linguagem se baseia no princípio de que ao se engajarem no discurso, as pessoas levam em consideração aqueles envolvidos na interação, seus interlocutores - tanto a quem se dirige quanto a quem se dirigiu a elas -, no ato da construção social do significado escrito ou oral. Segue-se, portanto, uma visão dialógica do significado na linha de Bakhtin (1981).

Por isso, o documento indica a leitura na língua inglesa:

Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro lado, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em língua estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. (PCNs, 1998, p.20)

O PCN (1998, p.20-21) assinala:

que o documento em questão não determina em momento algum que as demais habilidades, a saber, compreensão auditiva, produção oral e escrita, sejam descartadas do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. A sugestão de foco no ensino de leitura é dada por se entender que essa habilidade é a mais relevante para o contexto social de seus aprendizes. Além disso, o documento ratifica a sua proposta ao resumir as dificuldades geralmente encontradas no contexto escolar para o desenvolvimento eficaz das quatro habilidades.

Nos PCNs há várias reflexões sobre métodos e abordagens já utilizados. Não se prioriza nenhum, somente sugere-se a abordagem sociointeracional. Inicialmente recomenda priorizar aos alunos dos 8º anos, durante o processo de ensino-aprendizagem em inglês, a construção do significado, análise do discurso, mas o conhecimento sistêmico será dado gradualmente, ou seja, ele irá aumentar ou ficar mais complexo de acordo com a atividade proposta pelo professor conforme está descrito:

Já no quarto ciclo (sétima e oitava séries), pode-se aumentar a proporção de conhecimento sistêmico da Língua Estrangeira, posto que o aluno já terá desenvolvido a capacidade de se engajar no discurso via Língua Estrangeira. (PCNs, 1998, p.72)

Até o presente momento, as escolas baseavam seus currículos e Projetos Políticos Pedagógicos seguindo os pressupostos dos PCNs. Mas então, surge outro documento de suma relevância na educação, chamada de BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Então, em 22 de dezembro de 2017, ocorreu a homologação desta nova referência nacional obrigatória a ser seguida por todas as redes de ensino, tanto instituições públicas como privadas, para a elaboração ou adequação de seus currículos.

2.3.4 BNCC (Base Nacional Comum Curricular)

A BNCC foi criada com base em marcos constitucionais e:

faz parte do Plano Nacional de Educação, previsto na Constituição Federal de 1988. A primeira versão foi redigida em 2014. [...] este documento foi aberto para consulta pública em 2015, permitindo que a sociedade pudesse contribuir com suas opiniões. 45 mil escolas colaboraram nesse processo, levando à segunda versão. Em 2016, essa segunda versão viajou por todos os estados do país, sendo debatida em seminários. A terceira versão veio em 2017, junto a um novo ciclo de debates. (FERREIRA, 2019, online)

Segundo tal documento, deverão ser implementados os elementos norteadores da BNCC em todas as escolas públicas, privadas e rurais de todo o

Brasil, tanto para a Educação Infantil e Ensino Fundamental como para o Ensino Médio em um prazo de dois anos, até 2020. A BNCC não propõe um currículo, mas fundamenta-se em competências e habilidades essenciais para cada disciplina sugerida para ser implementada na elaboração e criação de um currículo e no Projeto Político Pedagógico condizente com cada realidade escolar, respeitando suas particularidades, desde a cultura regional até às especificidades ambientais de cada região. À vista disso, esse documento assegura um conteúdo mínimo e básico para que todas as escolas trabalhem os mesmos assuntos, esperando reduzir as desigualdades, assegurando o aprendizado e a melhoria do ensino.

Em plena globalização, não há como negar a importância do inglês como língua franca, e, como consequência, buscar atender às necessidades de um novo perfil de aluno em pleno século XXI, cuja educação se alicerça em três finalidades:

- 1) caráter formativo - que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas (BNCC, 2017, p.242);
- 2) multiletramentos (ou seja, o aluno capaz de circular entre diferentes “semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual)” (BNCC, 2017, p.240);
- 3) atitude do professor, priorizando a comunicação em vez da correção, precisão em relação à expansão da língua, em reconhecer que não existe inglês certo ou errado a ensinar, levando sempre em consideração a inteligibilidade linguística (rompendo, até mesmo, aspectos de correção, precisão e proficiência linguística) (BNCC, 2017, p.240 *apud* SILVA; BERTI e MARTINS, 2018, p.381).

Além dessas três implicações, a BNCC indica cinco eixos norteadores que são iguais a partir do 6º ano até o 9º ano do Ensino Fundamental II. São eles: Eixo Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural. O que realmente muda em cada ano são os enfoques para cada eixo. Como a minha pesquisa foi realizada pelo 8º ano, irei me ater aos detalhes somente deste ano, conforme descrito a seguir.

No EIXO ORALIDADE: práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor. (BNCC, 2017, p.256).

No EIXO LEITURA: práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de

circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa. (BNCC, 2017, p.256). Este eixo apresenta tópicos que na minha opinião tem grande relevância para a minha pesquisa, pois o documento sugere a leitura de vários gêneros literários, para os alunos apreciarem:

textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada) como forma de valorizar e usufruir do patrimônio cultural e artístico produzido em língua inglesa, e [...] inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos. (BNCC, 2017, p.257).

No EIXO ESCRITA: ênfase na “sua natureza processual e colaborativa”, com a intenção de que os alunos aprendam a partir da comunicação, na interação com o outro, serem mais autônomos, aprenderem a tomar decisões durante o processo de escrita desde o planejamento até a revisão final do texto. A escrita autoral deve começar com textos com poucas exigências como:

comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, mensagens, *tweets*, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com atenção no processo a ser realizado envolvendo o planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final. (BNCC, 2017, p.527)

O EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS tem como objetivo é levar o aluno a descobrir o

funcionamento sistêmico do inglês, com o estudo do léxico e da gramática, sem o enfoque do que é certo ou errado, mas sempre refletindo outras possibilidades de aplicação. Ressalta ainda fazer um comparativo com a língua portuguesa e até outro idioma se os alunos e professor souberem. (BNCC, 2017, p.245).

O EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL justifica a importância de aprender a língua inglesa, com acréscimo de informações sobre os costumes, cultura, estilo de vida, música etc. de vários países, para promover comparações, criticidade e claro conhecimento cultural.

No entanto, essas competências só serão inseridas nos alunos se o professor encaminhar e cultivar a sua aula buscando uma ponte cultural entre o idioma escolhido com o idioma de origem, diga-se de passagem, a língua inglesa, visando ainda, tratar dessa linguagem apontando os comportamentos verbais e não verbais. (AMORIM, 2008, p. 43 *apud* SILVA; BERTI; MARTINS, 2018, p. 384)

Resumidamente a BNCC não é um currículo, mas propõe um conjunto de competências e habilidades a desenvolver para serem utilizadas de acordo com o currículo que cada disciplina irá elaborar. No caso da língua inglesa preconiza que os eixos citados acima não sejam dados separadamente durante a aula de inglês como estamos acostumados a fazer. A intenção não é explicar gramática, depois vocabulário etc. Assim, os momentos de comunicação, seja por meio da leitura ou escrita, tanto a gramática como a explicação sobre o vocabulário deverão ser contextualizados.

Mas, independentemente do que é preconizado pela legislação, a necessidade de uma postura reflexiva como professora de língua inglesa possibilitar-me-á criar um currículo que atenda às necessidades dos meus alunos em pleno século XXI com base na seguinte pergunta: “Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? (SILVA, 2017, p.14). Somente refletindo a respeito dessas questões, sinto a necessidade de uma nova postura como professor, também denominado *professor reflexivo*.

2.4 O Professor Reflexivo de Língua Inglesa

Segundo tal postura, esse novo professor sabe que “a educação é uma forma de intervenção do mundo” (FREIRE, 1996, p.98), e vai muito além do que receber um currículo pronto ou dar aulas seguindo o livro didático. Esse é professor conceituado como reflexivo:

traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os reinterpretam. (PIMENTA e GHEDIN, 2012, p.43)

Esse novo professor vai na direção contrária às características do tradicional e tecnicista, e, por isso mesmo, objetiva fazer seu aluno ser o protagonista de suas aulas: primeiramente reflete sobre sua prática e, a partir daí, investiga, problematiza,

se autoavalia para que, nesse processo de acertos e erros, os alunos possam obter mais autonomia e a aprendizagem tornar-se mais significativa.

Todas essas transformações na educação recaem prioritariamente sobre os professores que, de acordo com Giroux (1997, p.163), são considerados “intelectuais transformadores” de acordo com a perspectiva, na qual:

a reflexão e ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta. (GIROUX, 1997, p.163)

O professor reflexivo, como o próprio nome denomina, participa das decisões da escola, da elaboração do currículo e do Projeto Político Pedagógico. E acrescento, ainda, que esse docente, ao refletir sobre sua prática, independentemente do cenário político e econômico, prioriza um ensino que visa suprir as necessidades dos alunos, estando aberto a mudanças.

2.4.1 Previsões da educação para o futuro e o perfil do egresso no século XXI

O professor reflexivo que se espera para o século XXI não ministra uma aula pronta, com conteúdo fechado, sem abertura para a reflexão. Ele propõe o contrário, pois sabe que seus alunos em pleno século XXI adoram novidades. Como relata Harari no livro *21 lições para o século 21* sobre os adolescentes:

Quando você tem quinze anos, toda a sua vida é mudança. Seu corpo está crescendo, sua mente se desenvolvendo, seus relacionamentos se aprofundando. Tudo está fluindo, e tudo é novo. Você está ocupando inventando a si mesmo. A maioria dos adolescentes acha isso assustador, mas ao mesmo tempo excitante. Novos panoramas abrem-se diante de você, e você tem o mundo inteiro para conquistar. (HARARI, 2018, p.325)

Esse panorama resumido sobre o que é a adolescência explica por que geralmente os adolescentes têm uma grande tendência a ficarem entediados. Então, por que não passar aos alunos a responsabilidade de buscarem as respostas e usarem a criatividade nas atividades propostas?

Não concordo quando falam que os professores devem até se vestir de palhaços se assim fizerem os alunos ficarem mais atentos para o que está sendo explicado. Acredito sim que professores reflexivos conseguem adequar seus

conteúdos de uma forma significativa para os discentes, auxiliando-os no que for necessário.

Antigamente, como já foi esclarecido no meu relato, as informações eram muito precárias, mas em pleno século XXI, não há como negar a rapidez das informações que recebemos sobre diversos assuntos. Os alunos não precisam ir à escola para adquirir informações. Elas estão a um toque dos seus dedos, nos seus celulares. Então, o que a escola, deve ensinar? Respondendo a essa pergunta, Harari (2018) evidencia que os professores não precisam fornecer as informações, mas orientar os alunos a filtrar as informações que agregam, separar o que é efêmero, e a partir dessa análise os alunos poderão tomar resoluções que irão delinear o seu próprio futuro.

Mesmo porque, não sabemos como será o futuro, quais profissões existirão devido à presença da tecnologia, quais irão se extinguir frente às inovações que ocorrem todos os dias.

No passado, éramos estimulados a estudar, pois tínhamos toda a certeza de que iríamos obter um emprego quando tivéssemos cursado a faculdade. Se atualmente não podemos prever esse acontecimento, imagine no futuro daqui dez anos. Dessa maneira, muitos pedagogos afirmam que a escola tem de propor outros ensinamentos:

as escolas deveriam passar a ensinar os quatro Cs - pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade... O mais importante de tudo será a habilidade para lidar com mudanças, aprender coisas novas e preservar seu equilíbrio mental em situações que não lhe são familiares..." (HARARI, 2018, p.323)

Discorrendo ainda sobre o tema, Harari (2018) afirma que:

Para sobreviver e progredir num mundo assim, você precisa de muita flexibilidade mental e de grandes reservas de equilíbrio emocional. Terá que abrir mão daquilo que sabe melhor e sentir-se à vontade com o que não sabe.... Você não será capaz de desenvolver resiliência lendo um livro ou ouvindo uma aula. (HARARI, 2018, p.327)

E a escola com seu formato inspirado no passado tem que lidar com todas essas incertezas do agora e também sobre um futuro incerto. Desse modo, refletindo sobre todas essas informações, considero que minhas aulas de inglês devam ser permeadas por muitas situações-problemas para que os alunos consigam saná-los com grande equilíbrio emocional, aprender argumentar sobre

suas ideias e aprender a ouvir o outro. Concordando com ideias de Edgar Morin no seu livro *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro* (2002):

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais [...] este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar. (MORIN, 2002, p.39)

Em consonância com a educação do século XXI, que ultrapassa as janelas da sala de aula, Morin e Diaz (2016, p.78), na obra *Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade*, citam a necessidade de entender e praticar o pensamento complexo, banindo de nossa essência a fragmentação, algo que foi semeado em nossas vidas, pois ao fragmentar é difícil “compreender os problemas, para questionar e encontrar soluções.”

Os alunos precisam praticar o pensamento complexo que consiste em:

um pensamento que una e contextualize; um pensamento complexo que reconheça e assuma o desafio da complexidade, que não é outra coisa senão o desafio de compreender o que está entretecido, a trama de que formamos parte. (MORIN; DIAZ, 2016, p.78).

2.5 Elementos Essenciais para um Ensino da Língua Inglesa Transformador

2.5.1 Curiosidade

Após refletir o quanto a curiosidade sempre teve destaque na minha vida pessoal e sendo ela a responsável por mobilizar também minha vida profissional, percebo o quanto é imprescindível para se obter uma aprendizagem criativa e crítica durante o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Muitas vezes relacionei a definição de curiosidade somente com pesquisas científicas realizadas em laboratórios, como algo determinante para que houvesse novas descobertas científicas, mas descobri que sua extensão vai além do âmbito científico. Principalmente ao descortinar que nós, seres humanos, fomos feitos para ser “infóvoros”, ou seja, “criaturas que devoram informações”, somos curiosos, pois se não o fôssemos, como provaríamos tudo o que os seres humanos fizeram desde a sua gênese para lutar pela sobrevivência?

Essas descobertas foram realizadas pelo neurocientista, Irving Biederman, da Universidade do Sul da Califórnia, acrescentando que “parece que somos uma

espécie eternamente curiosa - alguns de nós até compulsivamente” (LÍVIO, 2018, p.19).

Por isso, se prestarmos a devida atenção, a curiosidade ocorre desde o nosso nascimento. Inicia na infância, sendo responsável pela exploração, várias descobertas em um intenso jogo de erros e acertos. Não pode ser esquecido o fato de a curiosidade estar presente, muitas vezes por meio do questionamento sem limites com a utilização da conjunção *por quê?*

Como declara Freire (1996, p.32):

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída [...] a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. (FREIRE, 1996, p. 32)

Mas então, o que faz a criança perguntar e questionar o porquê das coisas? Eis a resposta conforme Mario Lívio (2018, p.81): “a nossa curiosidade é provocada quando já temos alguma informação sobre o assunto, mas achamos que ainda há mais a ser aprendido.”

Em consonância com essa ideia, Manguel, escritor do livro *A História Natural da Curiosidade*, acrescenta que perguntamos também porque:

queremos saber alguma coisa sobre o mundo misterioso no qual entramos sem que o quiséssemos, em parte porque queremos compreender como funcionam as coisas nesse mundo, e, em parte porque sentimos uma necessidade ancestral de nos engajarmos com os outros habitantes desse mundo, e após nossos primeiros balbucios e arrulhos, começamos a perguntar: “Por quê?” (MANGUEL, 2016, p.11)

Tudo isso nos faz lembrar quantas vezes perguntávamos, ou víamos alguma criança questionar tanto, às vezes continuamente, que o adulto suplicava por um tempo de sossego, ou seja, implicitamente significava “agora chega de fazer perguntas”. Entretanto, a beleza de ser criança também está nessa ingenuidade. Diante disso, sem nenhuma preocupação em agradar alguém ou receio de algum olhar de desaprovação, continua perguntando, *por quê?*

Se intervenho no mundo, mudanças ocorrerão na minha vida. Tudo está entrelaçado e executamos todo esse processo sem refletir, pelo contrário, ele ocorre automaticamente.

Mas, afinal, o que poderia ser definido cientificamente como curiosidade?

Começa pela suposição razoável de que os indivíduos possuem algumas noções preconcebidas do mundo ao seu redor - aliás, de qualquer tópico - e que buscamos coerência. Quando nos deparamos com fatos que parecem incompatíveis com o nosso conhecimento anterior, real ou imaginado, com o nosso modelo previsor interno ou com nossos preconceitos, uma “lacuna” é gerada. Experimentamos essa lacuna como um estado de aversão, uma sensação desagradável. Conseqüentemente, somos levados a investigar e buscar novas informações capazes de reduzir a incerteza e o sentimento de ignorância. (LÍVIO, 2018, p.72)

De acordo com Mário Lívio, cientista, astrofísico, estudioso sobre a curiosidade e escritor do livro *Por quê? O que nos torna curiosos?*, há 4 tipos de curiosidade que o psicólogo Daniel Berlyne mapeou em um gráfico bidimensional explicando as peculiaridades de cada tipo:

Em um eixo, a curiosidade ia do **específico** (ou o desejo ou necessidade por informações distintas) para o **diverso** (a busca incessante de estímulos para evitar o tédio). O outro eixo ia da curiosidade **perceptiva** (provocada por estímulos surpreendentes, ambíguos ou novos) à **epistemológica** (a ânsia genuína por novos conhecimentos). (LÍVIO, 2018, p. 69, grifos do autor)

Além desses tipos de curiosidade relatados acima, também existe a curiosidade mórbida que pode ser vista em situações do dia a dia quando ocorrem tragédias, acidentes de carro etc., formando-se grupos de pessoas ao redor para verificar o que está acontecendo. Esta não foi catalogada pelo psicólogo Daniel Berlyne (*apud* LÍVIO, 2018), mas também pode ser definida como *abelhudice*.

Estudando detalhadamente cada tipo de curiosidade proposto por Berlyne, entende-se que:

1. A **curiosidade perceptiva** acontece quando somos motivados por estímulos visuais, como, por exemplo, manchetes de notícias, *posts*, mensagens de textos, nas quais, ao acessar, queremos desvendar, buscando o imprevisto ou entretenimento.
2. Já a **curiosidade específica**, como o próprio nome diz, ocorre quando precisamos lembrar de alguma informação específica como, por exemplo, o nome de um filme ou de uma música, buscando respostas momentâneas.
3. A **curiosidade geral** resume-se na busca por novidades, quando queremos sair do tédio e verificamos a todo momento nossas redes sociais ou caixas de e-mail.

4. Por último, a **curiosidade epistemológica** é classificada como o oposto da curiosidade perceptiva, porque relaciona-se às investigações científicas e pesquisas. (grifo nosso). Também consiste em um autêntico desejo pelo conhecimento, e que nos move a novas descobertas. Nessa concepção, Freire salienta que “quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mais epistemológica ela vai se tornando.” (FREIRE, 1996, p.87).

Em decorrência a tudo o que foi explicitado, acredito que o provocar da curiosidade epistemológica será primordial para uma mudança significativa durante as aulas da língua inglesa, principalmente no 8º ano.

Paulo Freire comenta que a curiosidade só tem valor quando se transforma em conhecimento. A curiosidade inicial é por ele denominada *curiosidade ingênua*. Como o próprio nome já define, essa ingenuidade não almeja contrariar, pelo contrário, acredita em tudo que lhe é apresentado, pois não envolve reflexão ou crítica. Mas ela se transforma em curiosidade epistemológica quando há lugar para a criticidade.

Neste sentido, quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nós podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso. (FREIRE, 1996, p.62)

E essa tem de ser uma das funções da educação. O aluno tem de adquirir conhecimentos que possibilitem aplicá-los em mudanças de suas realidades, ou pelo menos que os façam refletir e que eles cheguem a uma determinada conclusão, não determinada pelo senso comum, nem por conceitos já internalizados, mas pela sua própria autonomia como ser humano. Porque, se o conhecimento não tiver um enfoque de mudança, cairemos no ensino bancário, na memorização ou nos depósitos de conteúdo.

De modo a entender sobre todos os benefícios de estimular a **curiosidade epistemológica** durante as aulas de inglês, justifico-os a partir da citação de Paulo Freire: “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”. (FREIRE, 1996, p.88)

Acrescentando ainda: “Satisfeita a minha curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé. Não haveria *existência humana* sem a

abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade da nossa consciência.” (FREIRE, 1996, p.88, grifos do autor).

E a necessidade de suprir as necessidades desse novo aluno do século XXI, com a expansão da globalização, está cada vez mais intensificado e necessário atualmente. Sabemos que a globalização surgiu no século XV, mas seu crescimento foi arrebatador no século XX principalmente:

com o **avanço da tecnologia**, principalmente dos sistemas de comunicação, informática e o advento da Internet, a Globalização é cada vez mais intensa. A integração econômica e cultural entre os países ficou ainda maior. (ABRANTES, 2018, grifos do autor).

E a globalização enfatiza a relevância de aprender e propagar um idioma, possibilitando uma melhor comunicação tanto nos negócios como culturalmente. Em razão disso, a língua inglesa, também classificada como língua franca (léxica e gramaticalmente variável) não pertence mais a alguns países, e vem suprir essa lacuna. Silva (2009, p.39) afirma que a) “a língua inglesa não é mais o idioma da Inglaterra ou dos Estados Unidos”; b) “Quanto mais uma língua se torna nacional, depois internacional e por fim global, mais ela cessa de ser propriedade dos que a originaram”. (Crystal, 2005, p. 56, *apud* SILVA, 2009, p.39)

Em decorrência dessas transformações, um novo paradigma educacional surge, pois o mundo está funcionando em rede:

O pensamento único, simplificador e fragmentador do conhecimento já não é mais aceitável dentro das nossas relações sociais e culturais. É necessário visualizar uma realidade dinâmica e complexa. (SILVA, 2012, p. 28)

Além disso, é necessário enfatizar que muitos adolescentes estão em contato com a língua inglesa no dia a dia, ao ouvir músicas de diferentes ritmos como: rock, reggae, pop, rap, metal etc.; ao assistir a séries, filmes; jogar videogame, e ainda receber notícias diariamente sobre política, cultura de qualquer lugar do mundo em tempo real.

Todo esse acesso à língua inglesa é muito benéfico para a aprendizagem do idioma, porque os alunos conseguem desse modo entender que o inglês está presente na vida deles e não somente só dentro da escola.

Também é muito importante ressaltar que os alunos da época atual são considerados “nativos digitais”, ou seja, desde pequenas, essas crianças estão imersas em um mundo de tecnologia com computadores de alta resolução e

muita velocidade, celulares, videogames, dentre outros artefatos; portanto, muitas vezes ficam entediados se a Internet ou aplicativo está lento, demonstrando desinteresse.

Os estudos de Prensky (*apud* Silva, 2012, p.24), ao classificar as crianças como “nativos digitais” segundo as pesquisas da Neurobiologia, possibilita-nos refletir sobre quais as características que a escola atual deve ter para atender às novas demandas e necessidades dos alunos. Essa nova geração, acostumada com tanta tecnologia, com certeza, não se sentirá motivada por uma metodologia tradicional e instrucionista durante a aprendizagem da língua inglesa. Então, minha sugestão é propor atividades para que os alunos aprendam a refletir, expressar suas opiniões, a pensar criticamente e investiguem em busca do conhecimento.

A partir desse cenário inovador necessário para a aprendizagem da língua inglesa, ressalto que o ensino da língua inglesa vai muito além de ensinar vocabulário, expressões ou gramática, ultrapassando as janelas da sala de aula, conforme afirma Jespersen na leitura de Maza (1997, p.90)

A língua deveria ser tratada como um elemento vivo, orgânico e o método para ensiná-la deve ser flexível e ajustável como a vida. Portanto, ela não deveria ser um fim em si, mas um caminho para a comunicação. O objetivo de aprender uma língua estrangeira seria descobrir um universo infindável de novas culturas.

Em concordância com essa ideia, Almeida Filho, no seu livro *Dimensões comunicativas no ensino de línguas* (2007) salienta que:

A aula de língua estrangeira como um todo pode possibilitar ao aluno não só a sistematização de um novo código linguístico que o ajudará a se conscientizar do seu próprio, mas também a chance de ocasionalmente se transportar para dentro de outros lugares, outras situações, e pessoas. Esses clarões culturais conseguem às vezes marcar nossa percepção e maneira indelével e para sempre. (ALMEIDA FILHO, 2007, p.28).

Essas possibilidades de conhecer outras pessoas já podem ser estimuladas, exercidas com atividades na sala de aula, a partir da Abordagem Sociointeracionista criada por Vigostsky (1991, p.22) que explica: “O ser humano só adquire cultura, linguagem, desenvolve o raciocínio se estiver inserido no meio com os outros. A criança só vai se desenvolver historicamente se inserida no meio social.”

No atual cenário, tudo está interligado, os conteúdos aprendidos são expressos pela linguagem oral em total interação com outras crianças em situações cotidianas e em troca de experiências. Concordo com Almeida Filho (2007, p.36):

“o objetivo é criar condições favoráveis para a aquisição de um desempenho real numa nova língua”.

Já Leffa (2001) sugere:

Ensine a variedade local da língua multinacional. No caso do ensino do inglês no Brasil, por exemplo, não se preocupar se deve ensinar inglês britânico ou inglês americano; ensine inglês como uma variedade legítima da língua inglesa. (LEFFA, 2001, p.15)

Desmistificando várias questões de que a importância de aprender inglês vai além de ser essencial para arranjar um bom emprego, ou qual inglês deva ser o ensinado na escola, nessa nova perspectiva global do ensino da língua inglesa é importante que tanto o professor como os alunos:

saibam que a postura deles, [...] é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. (FREIRE, 1996, p.86, grifos do autor).

Nesse novo viés, apresento os benefícios de propor um currículo com uma mola propulsora movida pela curiosidade. Assim, esse currículo é transgressor, não ficando restrito somente à utilização do livro didático, ensino de gramática e tradução. Também não segue somente uma metodologia, mas pode ser considerado uma mistura de várias abordagens no ensino da língua inglesa. Proponho um currículo que trabalhe também outras habilidades como *speaking/listening*, para que os alunos, motivados pela curiosidade, aprendam a pensar, argumentar e usar a criatividade. Afinal, conforme Giroux (1987 *apud* SILVA, 2017, p.54),

a escola e o currículo devem ser locais onde os alunos tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamentos dos pressupostos do senso comum da vida social.

2.5.2 Saber pensar

Pedro Demo na sua obra, *Saber pensar é questionar*, esclarece muitas coisas sobre os benefícios de *saber pensar* mobilizado pela curiosidade. Dentre elas, a primeira consiste em praticar o exercício de argumentação, que se inicia já no ambiente familiar e depois é praticado durante as aulas em grupos de discussões: “A elegância maior do saber pensar está na humildade generosa

autocrítica capaz de conviver bem com contra-argumentos, porque toma a estes como integrantes da arte de bem argumentar.” (DEMO, 2010, p.26)

E esse saber surge a partir da interação com outras pessoas, por isso a importância dos trabalhos em grupo. Conforme esclarece Demerval Saviani (2011, p.67): “A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social.”

Além da argumentação, o saber pensar fará o aluno captar subentendidos, entender o porquê das reticências, do silêncio, das entrelinhas, pois conforme Demo, saber pensar implica reconstruir ideias:

Assim, saber pensar não é apenas arrumar, ordenar ideias, mas principalmente desconstruí-las, desarrumá-las e incentivá-las, porque em toda ideia feita está submerso, por vezes reprimido, o tanto mais que se poderia fazer, dizer, interpretar. (DEMO, 2010, p.29)

Demo ainda defende que o aluno deve ser eclético quanto às teorias existentes. Explicitando mais claramente, isso significa que o aluno, ao saber pensar, não dará valor somente aos valores eurocêntricos, ou seja, ele duvidará da existência de somente uma teoria para cada assunto, e irá analisar e refletir sobre outras teorias existentes, criando um conhecimento mais crítico.

2.5.3 Argumentação e cidadania

Ressalto a importância do processo de argumentação nas aulas de língua inglesa, pois antes tinha uma ideia ingênua sobre a relação entre argumentação e cidadania. Agora entendo que a argumentação vai além de uma ótima oratória (diga-se, de passagem, também é necessário praticar esse exercício). Ela não serve só para fazer discursos, apresentações de trabalhos, mas principalmente se baseia em um processo de total comunicação, aplicada no dia a dia, possibilitando inúmeros benefícios, dentre os quais o poder de expressar ideias, convencer o outro com suas ideias respeitando o próximo, refletir sobre o que está sendo exposto, pensar a respeito de outras possibilidades sobre as quais não se tinha pensado ainda. E por causa de tudo isso, a argumentação está vinculada à cidadania devendo ser aplicada frequentemente nas aulas, conforme Demo enfatiza:

A maneira mais sutil e proveitosa que a educação tem para alcançar esse objetivo formidável é trabalhar, na produção de conhecimento, a autoridade do argumento, através da qual é possível convencer sem vencer. Neste encontro entre epistemologia e cidadania (DEMO, 2005) é factível colocar em ordem dialógica dois sujeitos que se confrontam, se entendem, desentendem, divergem e convergem, mas sempre sobre a dialética da autoridade do argumento. (DEMO, 2010, p.94)

Mas para argumentar, o aluno tem de estar livre para apresentar seus conhecimentos prévios. Essa liberdade é essencial se a aula segue o princípio da democracia. Se almejo mudanças dos alunos de apáticos para mobilizadores, é preciso criar um ambiente favorável que possibilite o exercício da argumentação. Para isso o aluno tem de ter um repertório que lhe possibilite realizar pesquisas, ser autor, pois para aprender de uma forma cidadã, é necessário aprender a fazer pesquisas e escrever seus próprios textos:

É por isso que se insiste tanto hoje em "autoria": o aluno precisa tornar-se capaz de tecer seu texto com autoria, expressar-se com autonomia, formular consciência crítica acerca da realidade e conquistar condições alternativas de vida, nas quais seja o sujeito de seu desenvolvimento. (DEMO, 2010, p.95)

Com o excesso de informação e a diversidade sem limites de assuntos que caracterizam a sociedade, se não houver um propósito para a aprendizagem do ensino da língua inglesa, a informação pode se tornar instantânea, evaporar no espaço. Nesse contexto, um dos objetivos para uma aprendizagem criativa é transformar informação em conhecimento. De acordo com Pimenta e Ghedin, no livro *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, há diferença entre conhecimento e informação.

Conhecer é mais do que obter as informações. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção de informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social. (PIMENTA e GHEDIN, 2012, p.46)

Parece tão óbvio todo esse processo de transformar informação em conhecimento, tornar o aluno cidadão, ainda mais por ser professora há anos, mas só consegui entender a dimensão desse processo após ressignificar minha postura como professora de língua inglesa.

2.5.4 Criatividade

Já a inovação nas aulas de inglês será também aferida na criatividade encontrada nos trabalhos dos alunos. Neste texto, enfatizo a importância da curiosidade epistemológica ser estimulada e, principalmente, a transformação dos alunos por meio de propostas que os façam sair da zona de conforto e serem mais criativos. No que tange à relação entre curiosidade e criatividade, Lívio questiona:

Ser curioso e ser criativo são a mesma coisa? Apesar de as pessoas com frequência confundirem as duas características, elas não são idênticas. Uma pessoa criativa é alguém cujas ideias ou atividades mudam significativamente um domínio cultural existente ou criam um novo. Ser simplesmente curioso não é uma condição suficiente para a criatividade. A curiosidade, contudo, parece ser uma condição *necessária* para a criatividade. (LÍVIO, 2018, p.41 - 42)

Então, se almejamos também a criatividade, teremos de propor pesquisas, trabalhos diferenciados que a despertem nos alunos.

Há várias definições para a palavra curiosidade, mas uma com a qual todos concordam é que ela é a responsável por tentar entender o que não compreendemos, fazendo com que fiquemos mais atentos aos problemas, entrelinhas e realizemos pesquisas para solucioná-los, dispondo de muita atenção. Com certeza, passamos por vários momentos iguais a estes sem nunca refletirmos a respeito. Elucidada a importância da curiosidade epistemológica na aprendizagem da língua inglesa, passo para outro ponto fundamental a ser destacado em minha pesquisa: a discussão sobre letramento literário e as possibilidades de criação de práticas pedagógicas durante as aulas de inglês que motivem meus alunos, tornando-os mais curiosos.

2.6 Descortinando um Mundo Novo

2.6.1. Aquisição da língua inglesa e a utilização de estratégias que priorizem uma melhor aprendizagem durante a leitura na língua inglesa

Para o aluno começar a ler em outro idioma, com certeza, primeiramente fará comparações com a língua materna, o que resultará em algumas dificuldades, porque, para aprender a ler em língua inglesa, será necessário a obtenção de outras estratégias que ele já utiliza na língua portuguesa. Para Paiva, em *Aquisição de*

segunda língua“, a ASL¹ não é um processo linear em que vão se somando os itens apreendidos. O sistema é aberto, e novos elementos vão entrando na interlíngua, que vai permanentemente se auto-organizando (PAIVA, 2014, p.146). Essa interferência automática e contínua da língua materna denomina-se Interlíngua. Dessa maneira, entende-se que:

A interlíngua de um aprendiz é também autorreferenciável na medida em que cresce organicamente. Embora possa, até certo ponto, ser descrita por regras, não é produzida por elas. A interlíngua está em constante mudança, reagindo ao *feedback* que recebe; é um sistema aberto e se move para um atrator estranho que lhe dá, ao mesmo tempo, impulso e ordem. (MALLOWS, 2002, p. 5 *apud* PAIVA, 2014, p.147)

Por isso, se eu almejo a mobilização desse canal de aprendizagem para a língua inglesa, tenho de propiciar um ambiente de total imersão em inglês como o uso de *listening* durante a leitura para aprimorar o sistema auditivo, leitura oral para trabalhar a pronúncia e, obviamente, discutir sobre a cultura da época, a partir de investigações da obra literária e esclarecimentos de dúvidas. Esse conjunto de aplicações, dentre outros, possibilita uma expansão de repertório linguístico da língua inglesa e, conseqüentemente, a aprendizagem ocorre.

Mas o aluno ao entrar em contato com um texto em outro idioma, no caso, a língua inglesa, durante a leitura irá deparar com algumas dificuldades que deverão ser contornadas, desde o vocabulário até os sintagmas nominais. Mas tudo isso não passa de barreiras a serem ultrapassadas, utilizando diferentes estratégias como inferências se necessário, dicionário e, também, o auxílio do professor, pois, de acordo com Harpaz 2003 (*apud* SCHÜTZ, 2018 online):

aquele que aprende uma segunda língua, além de ter que executar seqüências de operações mentais (estruturar a ideia) e motoras (articular sons) novas, precisa também evitar os velhos hábitos da língua materna. As operações relativas à língua mãe estão profundamente enraizadas pela prática constante, sendo por isso muito difíceis de ser evitadas.

Essas dificuldades serão sanadas com a ajuda dos amigos ao participarem de atividades colaborativas. É fundamental essa socialização para aprender outro idioma, viabilizando a comunicação entre os sujeitos. A aprendizagem da língua inglesa pode ser visualizada e exemplificada como a:

¹ ASL; aquisição da segunda língua

construção de um andaime coletivo, “os falantes são, ao mesmo tempo, aprendizes individuais e especialistas coletivamente, fontes de nova orientação um para o outro, e guias durante a resolução de problema linguístico complexo. (DONATO, 1994, p. 46 *apud* PAIVA, 2014, p.133)

E ainda Ohta (2000, p.52 *apud* PAIVA, 2014, p.133) acrescenta: “As pesquisas sobre andaime na aprendizagem de língua demonstram como os aprendizes trabalhando juntos, ao fornecerem assistência uns aos outros, alcançam um nível maior em seu desempenho.” Por isso, a importância de propor atividades em grupo, atividades na língua inglesa que provoquem questionamentos e toda a classe seja estimulada a participar e dar sua opinião. Conforme SFARD (1998 *apud* PAIVA, 2014, p.146), “A língua nunca é adquirida, dela se participa”.

Então, para a participação de todos os alunos durante a leitura, pensando em todos os fatores envolvendo essa nova prática como a duração da aula de apenas 45 minutos, mais a quantidade de 30 alunos na sala de aula, presumi ser viável e plausível a leitura de uma adaptação do livro e não do livro todo. Também, se a língua exige várias demandas dentre elas, a socialização e participação, se eu sugerisse a leitura do livro em inglês por completo para ler em casa, infelizmente grande parte dos alunos não conseguiriam ler sozinhos, desmotivando-os. Não haveria a participação dos alunos porque a leitura seria individual e eu não saberia se eles tivessem alguma dificuldade e não poderia ajudá-los no momento. Já uma adaptação, com áudio em inglês, iria promover muitos benefícios para a aprendizagem, por conseguinte, possibilitaria, após a leitura dos capítulos, como, por exemplo, a leitura oral, a execução das atividades e a cooperação da classe.

Apoiando-me em Paiva (2014), afirmo que, para aprender um novo idioma, ou seja, a língua inglesa, o enfoque não pode recair só na gramática. O aluno deve ser estimulado a participar das atividades de uma forma transformadora, autônoma, respeitando sempre sua identidade, pois:

dessa forma, novas energias impulsionam o processo de mudança na interlíngua e, também, proporcionam novas experiências identitárias, transformando o eu do aprendiz e tornando-o capaz, cada vez mais, de fazer coisas com a nova língua e de participar de novas comunidade, sejam elas imaginadas ou de práticas reais. (PAIVA, 2014, p.151)

Para ajudar meus alunos a, além de aprender inglês, tornarem-se também leitores, propus o letramento literário, sem a utilização dos textos do livro didático. O livro didático tem sua especificidade e função de acordo com cada disciplina, mas

para este projeto foi inviável. Assim, corroboro com as ideias de Azevedo (2007, p. 75) que apresenta as matérias-primas para a formação de um leitor:

A nosso ver, textos didáticos são essenciais para a formação das pessoas, têm seu sentido e seu lugar, mas não formam leitores. É preciso que, concomitantemente, haja acesso à leitura de ficção, ao discurso poético, à leitura prazerosa e emotiva. É necessário que alguém chore, dê risada, fique emocionado, fique identificado, comungue, enfim, com o texto, para que ocorra a formação do leitor.

2.6.2. Letramento

Muitas vezes, confundi o termo *letramento literário* com *alfabetização*, até realizar pesquisas sobre sua definição, questionando a viabilidade desse assunto no meu projeto e descobrir que o letramento literário é essencial à minha pesquisa. Fundamentalmente, letramento literário nunca deve ser confundido com alfabetização. Conforme Soares (1998 *apud* COSSON, 2018, p. 11), em *Letramento: um tema em três gêneros*, “trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas.”

Esta palavra *letramento* surgiu pela primeira vez no livro de Mary Kato, nos anos 80, chamado *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* da Editora Ática. Depois reapareceu para explicar que letramento não é o mesmo que alfabetização: “Um pouco mais adiante, 1986, Leda Verdiani Tfouni na tese intitulada ‘Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso’, concebe a palavra em acepção próxima à dos dias de hoje” (TARGINO; SILVA; SANTOS; 2017, p.36). Os estudos continuaram desde aquela época. Mas afinal o que é letramento?

Esse termo *letramento* tem origem da palavra em inglês *literacy*, que, de acordo com Soares, não ocorre só quando o indivíduo sabe ler e escrever, mas quando utiliza a leitura e a escrita em práticas sociais.

Soares (s/d, online) acrescenta:

Letramento é a palavra que corresponde a diferentes conceitos, dependendo da perspectiva que se adote: antropológica, linguística, psicológica, pedagógica. É sob esta última perspectiva que a palavra e o conceito são aqui considerados, pois no campo de ensino inicial da língua escrita que *letramento* - a palavra e o conceito - foi introduzido no Brasil. Posteriormente, o conceito de letramento se estendeu para todo o campo do ensino da língua e da **literatura**, e mesmo de outras áreas de conhecimento. (grifo do autor)

Transportando esses conhecimentos para o letramento literário, abre-se espaço para a importância de trabalhar literatura na sala de aula de uma forma diferenciada. O letramento inspira outras áreas, inclusive a literária, conforme o poema escrito pela norte-americana Kate M. Chong:

O que é Letramento?

Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,

telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser. (CHONG. K. M. *apud* SOARES, M. 2009, p.41)

Elucidado o que é letramento e considerando que este envolve as duas dimensões da leitura e da escrita, proponho o Letramento Literário em língua inglesa no enfoque da leitura prioritariamente de uma forma inovadora, predominando a perspectiva sociointeracionista, visto que a:

Abordagem sociointeracionista pressupõe compreender a língua além dos fatos linguísticos do nível da palavra e da sentença, evidenciando uma aproximação com a proposta da leitura compreensiva do aluno. Propõe uma atividade de preenchimento dos vazios existentes no texto, a partir do momento que o leitor procura descobrir o que o autor, intencionalmente, aponta. Em vários momentos, expressões como: “*descobrir o que o autor quer dizer*”, “*dar a opinião sobre o que leu*”, “*entender o que o autor quer passar*” tornam-se indícios do predomínio de uma abordagem interacionista em que o texto assume papel preponderante. Este é um conjunto de pistas, informações dispersas, recuperadas pelo leitor que atribui sentidos possíveis àquilo que o autor quer passar. (RANGEL, 2004, p.45)

Por essa trilha, esses questionamentos favorecem pistas para os alunos refletir sobre o texto. Além disso, é muito importante ressaltar que o trabalho com leitura nesta perspectiva não privilegia a decodificação do texto ou somente aspectos da semântica, fonética, gramática ou morfologia em inglês, afinal a dimensão de leitura vai além do texto:

Desse modo, a leitura estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo. (SOARES, 2009, p.69)

Já o leitor, no caso, o aluno, torna-se o sujeito da ação em vez de um mero receptor. Ao exercer o papel de leitor, poderá aplicar seus conhecimentos em qualquer texto na sua vida. Além do mais, o exercício da leitura apresenta tantos benefícios significativos para o leitor que não é possível avaliá-los de uma forma quantitativa. Conforme Rangel (2004, p. 44) explica:

Na medida em que a leitura possui uma dimensão dinâmica e dialógica, ativa os conhecimentos construídos na interação social e cria um movimento de produção de sentidos que extrapola a informação contida no texto. A leitura atua como um norte para a intervenção do sujeito na sociedade, a partir da problematização do que lê, envolvendo a conscientização e o questionamento da realidade.

Cosson (2018) faz muitas críticas ao incentivo da literatura nas escolas, pois elas ocorrem de uma forma deturpada, como, por exemplo, quando o professor só incentiva textos “curtos, contemporâneos e divertidos”, com temáticas engraçadas, também conhecidas como comédia ou crônica, com a ideia de que os alunos só gostam de ler esse gênero, sem ao menos ter tido a opção de escolha de outro conteúdo. E se não bastasse, muitos docentes apresentam essas leituras não em

sua íntegra, mas em forma de fragmentos, certamente provenientes dos livros didáticos, porque o texto completo é proposto para ler em casa. Para finalizar o considerado incentivo à leitura, por assim dizer, infelizmente não ocorre nenhuma discussão ou dinâmica para os alunos comentarem o que acharam do texto, sendo solicitados resumos sobre o livro ou o preenchimento de fichas de leitura com o intuito de comprovar se os alunos leram. Rildo Cosson incentiva o uso de aplicação de diferentes práticas para verificar se os alunos estão entendendo o texto, mas não só no final do livro, e sim quando o professor achar conveniente.

Inclusive este autor salienta que somente no Ensino Médio é proposta a leitura da literatura brasileira focando nos detalhes sobre todos os tipos de gêneros existentes, explicação da cronologia literária com suas principais características e esclarecimento sobre a biografia do autor. Resumidamente, em conformidade com esses panoramas apresentados, quanto ao incentivo de leitura Cosson (2018) explica:

Em qualquer que seja das situações acima descritas, estamos diante da falência do ensino da literatura. Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. (COSSON, 2018, p. 23)

Minha proposta é a utilização do letramento literário nas aulas da língua inglesa, ou seja, o ensino da leitura com a utilização da literatura inglesa empregando as habilidades de *listening* e *speaking*, leitura oral e contação de histórias durante as aulas. Conseqüentemente, o desbravamento dos caminhos literários irá provocar abertura à argumentação, discussões, contribuições dos conhecimentos prévios dos alunos, que ao fazerem relações com elementos de suas próprias realidades como filmes ou outras coisas relevantes aos seus universos, terão a possibilidade de criar seus próprios significados.

O processo de leitura deve ser ensinado na escola, é o dever da escola explicar que, ao ler um texto, não está havendo leitura se apenas o leitor decodificar as palavras, mas sim, quando explora o texto nos seus detalhes e entende o que está escrito nas entrelinhas, por exemplo. Certamente é imprescindível que a escola ao ensinar os alunos a escrever, também os ensinem a ler diferentes textos, obras literárias, porque:

ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. (COSSON, 2018, p.27)

Muitos professores pensam (e posso dizer que eu também tinha esse pensamento) que “a palavra poética [...] é uma expressão tão absoluta que devemos apenas contemplá-la, mudos e extasiados” (COSSON, 2018, p.28), mas é preciso refletir a partir das palavras de Leite em *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*:

Para ela o professor de Literatura não pode subscrever o preconceito do texto literário como monumento, posto na sala de aula apenas para reverência e admiração do gênio humano. Bem diferente disso, é seu dever explorar ao máximo, com seus alunos, as potencialidades desse tipo de texto. Ao professor cabe criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos. (LEITE, 2011 *apud* COSSON, 2018, p.29)

Lembro-me que, na Faculdade de Letras, quando fazíamos a análise literária das obras e cada vez mais que eu investigava sobre assuntos pertinentes à obra, mais me sentia curiosa e motivada a continuar a leitura e descobria mais coisas.

Não imaginava que esses exercícios tão comuns realizados na faculdade iriam ser determinantes para a minha formação leitora, a ponto de fazer uma pesquisa propondo leitura literária em inglês.

3. EXPLORANDO LUGARES DESCONHECIDOS

3.1 Relato da pesquisa

A proposta dessa pesquisa foi provocar a curiosidade e estimular a criatividade nos alunos do 8º ano durante as atividades propostas, favorecendo, desse modo, uma aprendizagem da língua inglesa mais estimulante e enriquecedora a partir da aplicação do letramento literário em inglês, na perspectiva de uma pesquisa qualitativa com o livro *Alice in Wonderland*.

Seguindo as ideias de Thiollent, consegui entender a relevância de uma metodologia condizente com a minha pesquisa, pois:

a metodologia pode ser vista como conhecimento geral e habilidade que são necessários ao pesquisador para se orientar no processo de investigação, tomar decisões oportunas, selecionar conceitos, hipóteses, técnicas e dados adequados. (THIOLLENT,1986, p.25)

Então, para iniciar o processo de investigação e não impor nenhum livro aos alunos, propus inicialmente um questionário diagnóstico com várias sugestões de livros, dentre as quais, os alunos escolheram, *Alice in Wonderland*. Acredito que os alunos nesta faixa etária escolheram esse livro por gostarem de narrativas que, ao mesmo tempo, provoca o encantamento, a fantasia, mas é também misterioso, provocando em algumas cenas certo estranhamento, pois faz tanto a personagem Alice (como acredito também os alunos) questionarem alguns acontecimentos impossíveis de ocorrer em sua própria realidade.

A abordagem qualitativa foi escolhida para nortear toda a pesquisa conforme Lakatos e Marconi (2005, p. 269 *apud* OLIVEIRA; STRASSBURG; PIFFER, 2017, p. 90):

[...] o método qualitativo difere do quantitativo não só por não empregar instrumentos estatísticos, mas também pela forma de coleta e análise dos dados. A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento.

A pesquisa utilizando tal abordagem tem o intuito de provocar a curiosidade nos alunos do 8º ano, durante o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa a partir da leitura literária, foi realizada em uma Escola Municipal em Santos chamada Escola Nova Luz (nome fictício) com dez alunos, sendo sete meninos e

três meninas escolhidos aleatoriamente. Também é necessário ressaltar que, para preservar o anonimato dos alunos, sugeri-lhes escolher nomes fictícios inspirados em super-heróis.

A metodologia empregada foi composta por quatro instrumentos de investigação aplicados em diferentes momentos para coletas de dados.

E minha postura como professora pesquisadora me fez concluir que todas as etapas da pesquisa podem ser vistas como um grande quebra-cabeça. Afinal: “quando um pesquisador de orientação qualitativa planeja desenvolver algum tipo de teoria sobre o que está estudando, constrói o quadro teórico aos poucos, à medida que coleta os dados e examina.” (GODOY, 1995, p. 63)

Para apresentar ainda mais detalhes sobre toda a pesquisa, o enfoque da minha investigação educativa utilizou a perspectiva qualitativa interpretativa que tem como característica primordial minha interação como professora investigadora e meus alunos. E essa troca de ideias que ocorreu durante as minhas aulas de língua inglesa foram essenciais, possibilitando mais interação, participação e, principalmente, cooperação dos alunos durante as tarefas propostas. Por isso, a perspectiva interpretativa é considerada um fenômeno social, e não algo mecânico, pois, “para o enfoque interpretativo, a contaminação mútua do investigador é uma condição indispensável para alcançar a compreensão da troca de significados.” (GOMEZ, 1998, p. 104). Ainda segundo este enfoque subjetivo:

Sem vivências compartilhadas não se alcança a compreensão do mundo dos significados. Sem se envolver emocionalmente não existe autêntico conhecimento dos processos latentes, ocultos e subterrâneos que caracterizam a vida social dos grupos e das pessoas. (GOMEZ, 1998, p. 103 - 104)

Mesmo porque cada sala de aula é única e rica na sua complexidade, pois, apesar de ter, na maioria das vezes, alunos de mesma faixa etária, não podem ser considerados um modelo padrão, porque cada aluno tem sua própria bagagem cultural e vivência, razão pela qual cada comportamento deve ser respeitado. Ao lecionar sempre com o olhar atento no tripé *vida escolar- alunos - docência*, propus sempre essa integração, fazendo com que a pesquisa fosse realizada em um contexto de modelo ecológico.

Partindo desse pressuposto (DOYLE,1977,1981,1990; TIKUNOFF,1979; BRONFENBRENNER, 1979; PÉREZ GÓMEZ,1983b *apud* GOMEZ, 1998, p.76) configuram o modo ecológico da sala de aula:

Considera-se que a vida da aula, como sistema social, manifesta as seguintes características: multidimensionalidade, simultaneidade, imediatismo, imprevisibilidade e história. Qualquer pretensão de integrar a vida da aula desde um enfoque simplista ou unidirecional está condenado ao fracasso, porque ignora estas características que apresentam a escola e a aula como espaços ecológicos de trocas simultâneas e que evoluem, de maneira em parte imprevisível, devido à capacidade criadora de seus elementos e do sistema em seu conjunto.

3.1.2 Local da pesquisa

Na Escola Nova Luz (nome fictício) da Rede Municipal de Santos, onde leciono língua inglesa para o Fundamental I e II há oito anos, foi realizada a pesquisa. Sua localização é de fácil acesso, pois fica há quatro quarteirões da praia, e a maioria dos alunos que a frequenta mora nos arredores da escola.

A Escola Nova Luz funciona em dois períodos atendendo ao Ensino Fundamental I e II, com um total de 657 alunos.

No período matutino encontram-se os anos em que leciono, 4º, 5º, 8º e 9º anos. Já no período vespertino há aulas para os outros anos 1º, 2º, 3º, 6º e 7º anos.

Esta escola conta com várias salas, sendo no total doze, divididas em dois prédios: um tem cinco salas só para o Ensino Fundamental I e o outro, sete salas para o Ensino Fundamental II.

Entre os dois prédios encontra-se a única quadra descoberta para a realização da aula de Educação Física. É o pátio onde tudo acontece, desde a entrada e saída dos alunos, apresentações, comemorações, recreio e refeições. Então, para atender a toda essa logística, há horários diferenciados para os recreios e para a saída dos alunos.

A escola acabou de passar por uma reforma, por isso, tem uma Estudioteca com *datashow* para ser usada por toda escola a partir de um agendamento e uma biblioteca reformada.

Durante os intervalos entre o período matutino e vespertino, ocorrem vários projetos como aula de flauta doce, piano, reforço de português e matemática para o Ensino Fundamental I, o Grêmio, Jovem Doutor e Ginástica Artística.

3.1.3 Equipe docente da UME

A escola tem 48 docentes para atender a toda demanda e, atualmente, 10 professores mediadores que auxiliam os alunos com necessidades especiais e a escola. Quanto a equipe gestora, é formada por quatro integrantes nos cargos de:

Diretor, Assistente de Direção, Coordenador e Orientador Pedagógico que se organizam de acordo com o funcionamento da escola.

3.1.4 Alunos: sujeitos da pesquisa

Na escola havia três classes de 8º ano, mas a classe escolhida para realizar o projeto de leitura literária foi uma contendo 30 alunos com a idade entre 13 e 14 anos. É necessário ressaltar que o projeto de leitura literária com o livro *Alice in Wonderland* foi aplicado para toda a classe do 8º ano, mas analisei os dados de dez alunos, sendo 7 meninos e 3 meninas escolhidos aleatoriamente.

Já a aplicação da sequência didática/metodológica foi realizada continuamente durante quatro meses, só sendo interrompida devido a algum evento escolar.

3.2 Metodologia

Delineando todo o processo sobre a metodologia usada, durante quatro meses de aplicação da pesquisa, utilizei quatro instrumentos para coleta de dados, iniciando com um questionário diagnóstico aplicado antes de iniciar a pesquisa; diário de bordo com transcrição contínua das aulas; entrevista aplicada no meio da pesquisa, ou seja, após dois meses do início da pesquisa, e, por último, um questionário final. Além disso, para enriquecer a pesquisa, em anexo incluí os modelos de atividades que eu propus durante as aulas e algumas coletas de objetos, isto é, trabalhos realizados pelos próprios alunos. No total, esta pesquisa iniciou em 27/02/2019 e finalizou em 12/06/2019, com um total de 24 aulas semanais, cada aula com duração de 45 minutos.

3.2.1 Procedimentos metodológicos utilizados para coleta de dados

3.3 Questionário Diagnóstico

O primeiro instrumento investigativo aplicado foi um questionário com a maioria de perguntas fechadas com o intuito de mapear o perfil dos meus alunos leitores: conhecer seus gêneros literários preferidos; verificar se tinham hábito de leitura e descobrir, dentre as preferências pessoais, o que neles despertava a curiosidade envolvendo leituras, filmes e músicas em inglês. Já as questões abertas propiciaram aos alunos compartilharem suas preferências sobre livros, séries e filmes favoritos.

Vale mencionar que apliquei esse questionário anteriormente à realização do projeto dia 27/02/2019, porque o livro escolhido na pesquisa dos alunos foi o adotado durante a aplicação da pesquisa com o enfoque no letramento literário em inglês.

Esta ferramenta utilizei duas vezes no decorrer da pesquisa, uma no começo e outra no final, tendo em vista a importância do questionário à luz das ideias de Oliveira (2005, p.89):

o questionário é uma técnica que tem por finalidade a obtenção de informações sobre sentimentos, expectativas, vivências e sobre qualquer dado que o pesquisador deseja registrar para atender os objetivos de sua pesquisa.

3.3.1 Transcrição do questionário diagnóstico

1) *Qual o seu apelido?*

Aluno 1 - Bakugou

Aluno 2 - Batman

Aluno 3 - Jacob Peralta

Aluno 4 - Mulher Maravilha

Aluno 5 - Batgirl

Aluno 6 - Levi Ackerman

Aluno 7 - American Captain

Aluno 8 - Dona Leocadia

Aluno 9 - Capitã Marvel

Aluno 10 - Iron Man

Para preservar a identidade dos alunos, cada um escolheu um super-herói para se nomear.

Questão 2: *Você tem costume de ler?*

TABELA 1

ALUNOS	SIM	NÃO
1. Bakugou	X	
2. Batman	X	
3. Jacob Peralta	X	
4. Mulher Maravilha		X
5. Batgirl		X
6. Levi Ackerman	X	
7. American Captain		X
8. D. Leocadia		X
9. Capitã Marvel	X	
10. Iron Man	X	

Entre os alunos pesquisados, 60% afirmaram que têm o costume de ler no dia a dia, e apenas 40% não têm o hábito de ler como hobby.

3) Se respondeu **SIM** na **questão 2**, o que você costuma ler?

TABELA 2

ALUNOS	LIVROS	GIBIS	SITES DA INTERNET	BLOGS	REVISTAS	OUTROS
1. BAKUGOU	X	X	X			
2. BATMAN						BÍBLIA
3. JACOB PERALTA	X	X	X			
4. MULHER MARAVILHA						
5. BATGIRL						
6. LEVI ACKERMAN		X	X			
7. AMERICAN CAPTAIN						
8. D. LEOCADIA						
9. CAPITÃ	X					

MARVEL						
10. IRON MAN	X	X	X	X		

Nesta questão, os alunos podiam escolher quantas alternativas quisessem e, para a minha surpresa, houve um empate entre as preferências de leituras. Os instrumentos de leitura mais utilizados pelos alunos são: livros, história em quadrinhos e sites da Internet. Apenas 1 aluno citou a leitura da Bíblia e outro mencionou blog.

4) Se você respondeu **NÃO** na **questão 2**, indique **qual (quais) motivos?**

TABELA 3

ALUNOS	NÃO GOSTA DE LER	NÃO TEM O HÁBITO DE LER	TEM DIFICULDADE DE CONCENTRAÇÃO	LIVROS SÃO CAROS	OUTROS
1.BAKUGOU					
2. BATMAN					
3.JACOB PERALTA					
4. MULHER MARAVILHA	X				
5. BATGIRL		X			
6. LEVI ACKERMAN					
7. AMERICAN CAPTAIN	X				
8. DONA LEOCADIA		X			
9. CAPITÃ MARVEL					
10. IRON MAN					

Nesta questão, que justifica a outra pergunta, 50% respondeu que não gosta de ler como hobby, enquanto os outros 50% confirmam não ter o hábito de ler diariamente.

5) Se pudesse indicar a leitura de livros qual gênero poderia sugerir? No máximo 3.

- (1) para de maior predileção
 (2) para o segundo de maior predileção
 (3) para o 3º de maior predileção

Gêneros narrativos:

- A) Romance
 B) Poesia
 C) Terror
 D) Narrativa policial
 E) Ficção científica
 F) História em quadrinhos
 G) Piadas
 H) Aventura
 I) Autoajuda
 J) Esporte
 K) Outros

TABELA 4

ALUNOS	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
BAKUGOU			1		2			3			
BATMAN					1			2			3
JACOB P.					1		2	3			
MULHER M.	1						2	3			
BATGIRL	1		2		3						
LEVI A.			1		2			3			
AMERICAN C.		1			2						
LEOCADIA		1	2				3				
CAPITÃ MARVEL	1							2			3
IRON MAN	1			2	3						

- Aluno 1** - Bakugou = (1) terror; (2) ficção científica; (3) aventura
- Aluno 2** - Batman = (1) ficção científica; (2) aventura; (3) comédia
- Aluno 3** - Jacob P. = (1) ficção científica; (2) piadas; (3) aventura
- Aluno 4** - Mulher M. = (1) romance; (2) piadas; (3) aventura
- Aluno 5** - Batgirl = (1) romance; (2) terror; (3) ficção científica
- Aluno 6** - Levi A. = (1) terror; (2) ficção científica; (3) aventura
- Aluno 7** - American C. = (1) poesia; (2) ficção científica
- Aluno 8** - D. Leocadia = (1) poesia; (2) terror; (3) piadas
- Aluno 9** - Capitã Marvel = (1) romance; (2) história geral ou do Brasil;
(3) aventura
- Aluno 10** - Iron Man = (1) romance; (2) narrativa policial;
(3) ficção científica

Esta questão tinha a intenção de verificar quais os gêneros narrativos preferidos pelos alunos e, principalmente, em quais colocações. Chamou minha atenção que alguns gêneros não foram citados por ninguém como autoajuda, esporte e história em quadrinhos. Apesar das HQs terem sido escolhidas em outra questão como leitura preferida, nessa alternativa os alunos que tinham escolhido HQs mudaram suas opções.

Atribuo essa mudança de resposta ao fato de eu ter apresentado outros tipos de gêneros narrativos, que, para eles, talvez tenham se apresentado mais interessantes. Conclusão da enquete: em 1º lugar ficou o romance; 2º lugar, ficção científica e 3º lugar, aventura.

6) O que o (a) motiva a escolher um livro para leitura?

TABELA 5

Alunos	sugestão do professor	sugestão do amigo	sites da Internet	filmes que assistiu	conversa com amigos	familiares	propagandas	outros
BAKUGOU			X					

BATMAN						X		
JACOB P.					X			
MULHER M.					X			
BATGIRL					X			
LEVI A.					X			
AMERICAN C.					X			
LEOCADIA			X					
CAPITÃ MARVEL					X			
IRON MAN		X	X					

A maioria dos alunos respondeu que escolhem o livro de acordo com a troca de ideias com os amigos. Ainda observo que 3 alunos relataram ser influenciados por sites da Internet, 1 por sugestão de amigos e 1 por influência de familiares.

7) Para você a leitura é:

TABELA 6

ALUNOS	HOBBY	FORMA DE APRENDER	FAZER LIÇÃO DE CASA	OUTROS
BAKUGOU	X			
BATMAN		X		
JACOB P.	X			
MULHER M.		X		
BATGIRL		X		
LEVI A.		X		
AMERICAN C.		X		
D. LEOCADIA		X		
CAPITÃ MARVEL		X		
IRON MAN	X			

Neste item, 7 entre 10 estudantes definiram que a leitura é uma forma de aprender, enquanto 3 alunos acreditam que é um hobby.

8) *Em quais situações você fica mais curioso? Escolha duas alternativas.*

TABELA 7

ALUNOS	LER LIVRO EM GRUPO	LER LIVRO INDIVIDUALMENTE	ASSISTIR A FILME E DISCUTIR NA SALA	FAZER DISCUSSÃO SOBRE TEMA DO FILME	LER UM LIVRO E DEPOIS ASSISTIR O FILME	LER CONTEÚDO DA INTERNET	OUVIR MÚSICA EM INGLÊS E TRADUZIR
BAKUGOU		X	X				
BATMAN	X		X				X
JACOB P.			X				X
MULHER M.		X		X			
BATGIRL		X	X				
LEVI A.				X			
AMERICAN C		X		X			
D.LEOCADIA		X		X			
CAPITÃ MARVEL		X	X				
IRON MAN	X			X			

Esta pergunta tinha como enfoque descobrir 2 práticas em inglês que despertasse a curiosidade dos alunos, que poderiam escolher duas opções.

O resultado surpreendeu porque em 1º lugar ficou *ler livro individualmente*; em 2º lugar, *trabalhar e discutir sobre algum tema de filme* e, por último, com o mesmo resultado, *ler livro em grupo e tradução de uma música em inglês*.

9) *Recomende três livros que você leu e adorou no ano de 2018.*

Aluno 1 = Uma dobra no tempo
As Crônicas de Nárnia

Aluno 2 = Não leu

Aluno 3 = Mitologia Nórdica
Harry Potter e as Relíquias da Morte
Harry Potter e a Câmara Secreta

Aluno 4 = O Extraordinário
O Pequeno Príncipe
O diário de uma banana

Aluno 5 = O diário de um banana
Percy Jackson
Treze razões Why

Aluno 6 = Deadpool Dog Park

Aluno 7 = Duas mil águas submarinas
Percy Jackson

Aluno 8 = A Branca de neve
A mula sem cabeça
Saci-Pererê

Aluno 9 = A seleção
Elite
A escolha

Aluno 10 = O Encantado de flechas
O diário de um anjo
Dezesseis luas

Nesta questão, os alunos relataram os livros lidos. Somente 1 aluno não leu nenhum livro no ano de 2018.

10) *Se houvesse um momento nas aulas de inglês para contar histórias, que livro gostaria de ouvir? Escolha no máximo 2.*

LIVROS SUGERIDOS

A) Alice no País das Maravilhas

B) Peter Pan

C) O Pequeno Príncipe

D) As Viagens de Gulliver

E) Robinson Crusoe

F) A menina que roubava livros

G) Sherlock Holmes

TABELA 8

ALUNOS	A	B	C	D	E	F	G
BAKUGOU	X			X			
BATMAN	X		X		X		
JACOB P.	X		X	X			
MULHER M.		X	X				
BATGIRL	X				X		
LEVI A.	X		X	X			
AMERICAN C.	X	X	X				
D. LEOCADIA		X	X				
CAPITÃ MARVEL	X	X					
IRON MAN	X			X	X		

A maior porcentagem escolheu o livro a ser utilizado na pesquisa. E o livro escolhido foi *Alice no País das Maravilhas*. Em 2º lugar, *Pequeno Príncipe* e em 3º lugar houve empate entre *Peter Pan* e *Viagens de Gulliver*.

Aluno 1: Bakugou - Alice no País das Maravilhas

As Viagens de Gulliver

Aluno 2: Batman - Alice no País das Maravilhas

O Pequeno Príncipe

Robinson Crusóé

Aluno 3: Jacob P. - Alice no País das Maravilhas

O Pequeno Príncipe

As Viagens de Gulliver

Aluno 4: Mulher M. - Peter Pan

O Pequeno Príncipe

Aluno 5: Batgirl - Alice no País das Maravilhas

Robinson Crusóé

Aluno 6: Levi A. - Alice no País das maravilhas

O Pequeno Príncipe

As Viagens de Gulliver

Aluno 7: American C. - Alice no País das Maravilhas

Peter Pan

O Pequeno Príncipe

Aluno 8: D. Leocadia - Peter Pan

O Pequeno Príncipe

Aluno 9: Capitã Marvel - Alice no País das Maravilhas

Peter Pan

Aluno 10: Iron Man - Alice no País das Maravilhas

As Viagens de Gulliver

Robinson Crusoe

11) Você assiste séries em inglês? Quais? Cite no máximo três.

Aluno 1 - Stranger Things

Grimm

Aluno 2 - Não assiste séries, só filmes.

Aluno 3 - Flash

Knightfall

Arrow

Aluno 4 - Stranger Things

Friends

Full House

Aluno 5 - Grey's Anatomy

Gossip Girl

The Vampire Diaries

Aluno 6 - Ricky and Morty

Breaking Bad

Stranger Things

Aluno 7 - La casa de papel

Game of Thrones

Aluno 8 - Grey's Anatomy

Gossip Girls

Teen Wolf

Aluno 9 - Riverdale

Friends

Aluno 10 - Titãs

Grey's Anatomy

Os alunos nesta questão sugeriram algumas séries a que eles assistem.

12) Qual é o seu filme favorito em inglês?

Aluno 1 - Guardians of the Galaxy

Aluno 2 - Piratas do Caribe (todos os cinco filmes)

Aluno 3 - Harry Potter e as Relíquias da Morte (parte dois)

Aluno 4 - Para Todos os Garotos que já Amei

Aluno 5 - Jogos Vorazes

Aluno 6 - Jogos Mortais

Aluno 7 - Os Vingadores

Aluno 8 - não lembro

Aluno 9 - Barraca do Beijo

Aluno 10 - Fragmentado
Homem Aranha de Volta ao Lar

O intuito desta alternativa, como a anterior (número 11), foi conhecer um pouquinho sobre as preferências dos meus alunos; por isso, nesta questão eles relataram o seu filme favorito.

3.4 Diário de Bordo

Esse instrumento de coleta de dados foi muito interessante, pois não sabia se teria aceitação ou não, porque a grande parte dos alunos relataram que nunca tinham lido nenhum texto em inglês, muito menos um livro. A maioria das aulas foi aplicada a prática de *listening* para a leitura do livro de literatura em inglês chamado *Alice in Wonderland*, utilizando uma caixinha de som. Quando apliquei outras

práticas, relatei no diário. Os alunos adotaram nomes de super-heróis, para preservar suas identidades.

3.4.1 Letramento Literário aplicado no livro *Alice in Wonderland*

O letramento literário estimula a curiosidade, mas para ser realmente realizado, precisou passar por algumas etapas, começando pela leitura. Depois acrescentei conhecimentos extras como crítica literária, contexto histórico, ou seja, tudo o que considerei imprescindível para viabilizar uma melhor compreensão da obra lida, sempre promovendo a interação entre os alunos.

Para verificar se meus alunos estavam entendendo o enredo, foi necessário sugerir uma atividade após cada capítulo lido, mas, segundo Cosson (2018), isso deveria ser realizado de uma forma organizada. Também apresentei aos alunos ilustrações originais de cada capítulo, de John Tenniel (2015), pendurando-as na lousa e interpretando-as de acordo com o planejamento de cada capítulo.

Conforme dito anteriormente, todos os capítulos do livro foram tirados do site BBC e os que não encontrei lá contei aos alunos em forma de *storytelling*.

Em consonância com Cosson (2018), para a realização de uma proposta de literatura com enfoque no letramento literário precisei seguir a sequência dividida em 4 estágios: “motivação, introdução, leitura e interpretação”. (p.51). Toda a aplicação do letramento literário com a leitura do livro *Alice in Wonderland* com os alunos do 8º ano foi descrito no *Diário de Bordo*.

A primeira etapa sugerida por Cosson (2018) foi fundamental para apresentar a obra literária ao leitor. Como o próprio nome diz, a **motivação** deveria ocorrer dependendo da abordagem ou estratégia utilizada para motivar a curiosidade dos alunos.

Inicialmente apresentei aos alunos do 8º ano o resultado do questionário diagnóstico, revelando o nome do livro escolhido durante a enquete a que eles tinham respondido. E o livro ganhador foi *Alice in Wonderland*, obra conhecida no Brasil por *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll. Foi inevitável os comentários dos alunos sobre cenas do filme da Alice de Tim Burton, mesmo porque nenhum deles tinha lido nada sobre o livro. Depois expus a importância da obra

mundialmente, por ter sido traduzida para inúmeros idiomas, até informá-los de que o livro fora escrito para crianças. Mas por que os alunos adoravam a leitura? Essa questão mobilizou a sala, porém não dei a resposta, adiantei que eles só iriam descobrir se o lessem. Pareciam ações tão simples, mas a intenção era estimular as expectativas do aluno pela leitura do livro. Aí, a **motivação** podia ser entendida como “uma atividade simples que procura explorar a antecipação que o leitor faz diante do título de um livro.” (COSSON, 2018, p.53).

Depois iniciei o 2º passo da sequência de letramento literário sugerido por Cosson (2018), chamada *Introdução*, na qual contei a história da situação em que Lewis Carroll se inspirou para escrever o livro. Ele era amigo da família da Alice, entretanto o ponto alto da aula ocorreu quando revelei que a Alice do livro foi inspirada em uma menina de verdade e mostrei a foto dela com suas irmãs. Durante esta fase introdutória segui a recomendação de

que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos. (COSSON, 2018, p.60).

Independentemente das estratégias utilizadas para apresentar a obra, não pude esquecer de proporcionar um momento para os alunos manusearem (fisicamente) o livro de Alice. Para seguir essa recomendação, na aula nº 2, levei uns minibonecos dos personagens da obra para verificar se eles os reconheciam e foi uma loucura total a aula, tamanho o entusiasmo dos alunos comentando sobre os bonequinhos. Em seguida forneci o livro da Alice tanto em português como em inglês para os alunos folhearem. Muito interessante eles ficarem atentos quanto à capa e já começarem a comparar as imagens dos personagens com as do filme, sem eu falar nada a respeito.

Logo depois, realizei outras estratégias como comparação de imagens da Alice da Disney, do filme Tim Burton e a Alice do livro original por John Tenniel (2015), amigo de Lewis, tudo para ambientar o livro da Alice e perceber a receptividade dos alunos, começando a leitura propriamente dita somente na aula n.º 4. Por isso, concordo com Cosson que diz:

Nesse sentido, cumpre observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação. (COSSON, 2018, p. 55)

Como dito anteriormente, antes de iniciar a leitura do livro e de vários capítulos, apliquei a prática de *warm-up*, que em inglês quer dizer aquecimento, com a utilização de diversas estratégias como interpretação de imagem, questionamentos, explicação de palavras-chaves, tradução de títulos, dentre outros. E assim foi feito desde o 1º capítulo do livro *Alice in Wonderland*, sendo que utilizei o livro adaptado oferecido pelo site BBC. (2020, online)

Muito importante ressaltar que a leitura de todo o livro foi feita na sala, durante as aulas, totalmente em inglês, utilizando práticas como *listening*, leitura oral, jogral ou *storytelling*, o que possibilitou acompanhar toda a leitura, esclarecer dúvidas quanto ao significado das palavras e, apesar de muitos alunos já terem visto o filme, a leitura motivou-os a assistir a ele. Aliás, o aluno Batman que não sabia nada a respeito dessa obra ficou muito interessado.

Apesar de muitos alunos já terem assistido ao filme, conhecerem a história ou o final, isso não atrapalhou em nada a leitura, pelo contrário, a experiência da leitura contribuiu para mantê-los mais curiosos sobre o enredo e a aprendizagem do idioma.

Esta 3º etapa chamada de *Leitura* foi totalmente realizada em inglês e por isso concluída totalmente com acompanhamento, possibilitando o meu olhar mais atento a qualquer dificuldade encontrada pelos alunos, seja pela leitura, interpretação de texto ou significado de palavras. Desse modo, pude esclarecer dúvidas, auxiliar em todo o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa e conseqüentemente motivando-os a ler em inglês. Afinal:

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo de leitura. (COSSON, 2018, p. 62)

E para enunciar a 4º etapa, chamada *Interpretação*, que, apesar de estar em último lugar, ocorreu desde o início da leitura do 1º capítulo do livro usando

diferentes estratégias de leitura como inferências, tradução de palavras e frases, explicação de pontos gramaticais considerados essenciais para determinada função comunicativa, debates, pesquisas, dentre outras. Cosson (2018) sugere a necessidade de haver um registro da compreensão da leitura, variando de acordo com cada clientela.

Como tive de avaliar meus alunos nesses quatro meses ao longo da pesquisa e a aquisição de um novo idioma, no caso a língua inglesa, não é instantânea, demora e cada aluno tem seu “tempo” que deve ser respeitado. Solicitei vários registros após a leitura dos capítulos como atividades diferenciadas, produção de frases; tarefas de recorte, quebra-cabeças; análises dos personagens, incluindo ainda mais as participações e contribuições nas aulas durante as discussões. Todos esses instrumentos propostos durante as aulas analisei-os não para penalizar os alunos, mas para aprimorar a aprendizagem da língua inglesa. Utilizei esse tipo de avaliação denominada como Avaliação Formativa, pois ela “contribui com a aprendizagem, pois fornece feedback para orientar tanto o aluno quanto ao professor sobre o processo de ensino e aprendizagem.” (PAIVA, 2012, p. 148 - 149)

3.4.2 Transcrição do diário de bordo com a descrição da pesquisa aplicada com o livro escolhido pelos alunos, *Alice in Wonderland*

QUADRO 1 - AULA 1
Dia da realização da aula: 6/03/2019
<p>Objetivo da aula: MOTIVAÇÃO</p> <p>A classe do 8º ano escolheu o livro <i>Alice in Wonderland</i>, de acordo com o resultado do questionário a que os alunos responderam.</p> <p>Eles começaram comentando que já tinham assistido ao filme Alice de Tim Burton, mas nunca leram nada sobre o livro nem em português, muito menos em inglês.</p> <p>Somente o aluno Batman respondeu que nunca tinha visto o filme e não sabia nada sobre a história.</p>
<p>Descrição da aula: INTRODUÇÃO</p> <p>Expliquei a importância do livro escrito no século XIX na Inglaterra, por Charles Lutwidge Dodgson, mais conhecido pelo seu pseudônimo Lewis Carroll que, até hoje, é</p>

lido por milhares de pessoas ao redor do mundo, sendo traduzido para diversos idiomas ao redor do mundo. Quando Lewis Carroll o escreveu seu público-alvo eram as crianças, mas os adultos também apreciavam esse tipo de leitura. Por que será? Questionei os alunos. Ouvi algumas sugestões, mas nada relevante, então, respondi que eles só iriam descobrir o motivo após ler o livro.

Acrescentei que a Alice do livro foi inspirada em uma menina também chamada Alice Liddell, com a idade de 10 anos, que tinha duas irmãs Edith (de 8 anos) e Lorina (de 13 anos). Elas adoravam ouvir histórias que Lewis contava. Ele era professor de matemática da Faculdade de Oxford, fotógrafo e amigo da família, principalmente do pai das meninas, chamado de Henry George Liddell, chefe de Carroll, o reitor da Christ Church de Oxford.

Como Carroll era amigo da família e as meninas estavam sempre lá na Faculdade de Oxford, ele sempre contava histórias para entretê-las. Em uma das histórias que ele inventou nomeou a protagonista de Alice. Isso fez com que Alice, entusiasmada com o enredo, pedisse a Carroll para que ele, além de contar a história, a escrevesse. Então, o livro *Alice in Wonderland* surgiu a partir desse dia, após um passeio de barco no rio Tâmsa.

Observações relevantes (tiradas do diário de bordo). Mostrei a foto das irmãs e do Lewis. Vários alunos comentaram que as fotos eram pretas e brancas e eles não sorriam, bem diferentes das fotos atuais que, além de coloridas, mostram a maioria das pessoas sorrindo e tirando *selfies*.

QUADRO 2 - AULA 2

Dia da realização da aula: 7/03/2019

Objetivo da aula: Diagnosticar quais personagens do livro os alunos conheciam e discutir sobre as características destes.

Descrição da aula: Após a introdução do livro *Alice in Wonderland*, aula passada, apresentei meus bonecos dos personagens Alice, Cheshire Cat and The White Rabbit. A classe, muito entusiasmada, respondeu afirmativamente que conheciam todos e reconheceram o sorriso largo do gato, mas não sabiam seu nome. Muitos alunos colecionam esses minibonecos, algo que eu não sabia, então por isso, ficaram muito empolgados em ver, em miniatura, os personagens do livro. Em seguida, apresentei o livro da Alice em português e em inglês para os alunos folhearem, descobrirem

possibilidades, analisarem as imagens. Depois fixei as imagens da Alice na lousa e nela escrevi: *Which Alice's picture do you prefer?* (Tradução: Qual ilustração da Alice você prefere?) (Obs. não escrevi a tradução na lousa, já fui colando as imagens).

1. A ilustração de Alice feita por Tenniel (ilustrador oficial do livro de Lewis Carroll);
 2. A ilustração de Alice da Disney;
 3. A imagem de Alice do filme Tim Burton;
- Solicitei aos alunos para compararem as imagens.

Avaliação realizada: ATIVIDADE 1: recortar os personagens e escrever os nomes de cada personagem, relatando oralmente alguma característica sobre ele.

Observações relevantes (tiradas do diário de bordo). Após a comparação de imagens da Alice, foi unânime a preferência pela Alice do filme do Tim Burton (filme) e ainda comentaram que a original Alice tinha cara de brava e era cabeçuda. Já a Alice da Disney foi comentada em um tom saudosista, pois eles se lembravam dela quando pequenos.

QUADRO 3 - AULA 3

Dia da realização da aula: 13/03/2019

Objetivo da aula: Explicação do projeto de leitura

Explanei no que esse projeto consistia, principalmente na importância da participação dos alunos nas leituras, discussões e muita criatividade durante a realização das atividades. Também acrescentei que iríamos tirar algumas fotos, por isso, os alunos interessados iriam levar uma autorização para os pais assinarem, sobre o direito de imagem e participação da pesquisa.

Descrição da aula: Iniciei a aula explicando tudo sobre o projeto de leitura em inglês que eu estava propondo a eles e também esclareci todas as dúvidas.

Avaliação realizada: ATIVIDADE 2: decorar a Alice caindo no buraco e complementar com desenhos e colorir. Atividade realizada durante a sala de aula. Em inglês: *Illustrate and color the objects around Alice falling down.*

QUADRO 4 - AULA 4
Dia da realização da aula: 14/03/2019
Objetivo da aula: Introdução do capítulo 1 e a leitura do livro
<p>Descrição da aula: Coloquei a imagem na lousa da Alice olhando para o buraco.</p> <p>Questionei os alunos se eles pulariam dentro do buraco. Escrevi na lousa: <i>Would you jump into the hole? Or Would you have the corage to jump into the hole?</i> Eles ficaram alvoroçados ao refletir sobre o questionamento, pedindo até a opinião de outros amigos. Resultado, metade da classe respondeu sim, metade não. O aluno Lucas justificou que seguiria o coelho porque, com certeza, o animal sabia para onde estava indo ao seguir seu sexto sentido.</p>
<p>Observações relevantes (tiradas do diário de bordo)</p> <p>Pedi para os alunos fazerem referências de filmes ou séries que fizessem menção à passagem de um túnel, como ocorreu no livro, para outros lugares como outra dimensão ou mundo paralelo.</p> <p>Entenderam o que eu tinha pedido e citaram vários filmes e séries a que eles tinham assistido como: Avatar, Stranger Things, Jumanji, Avengers e as Crônicas de Nárnia.</p>

QUADRO 5 - AULA 5
Dia da realização da aula: 20/03/2019
Objetivo da aula: Capítulo 1: Down the rabbit-hole
<p>Descrição da aula: Sempre iniciei as aulas retomando o tema da aula anterior, pois, desse modo, possibilitava que os alunos relembassem o que foi falado e quem faltou ficava atualizado.</p> <p>Então, primeiramente fixei as imagens dos personagens na lousa: Alice, Dinah e the White Rabbit. Entreguei o texto e fizemos a leitura oral com realização de vozes diferentes para cada personagem. No começo eles acharam engraçado, mas depois a leitura foi realizada com sucesso, só parando para alguns comentários quanto ao</p>

vocabulário. Ao terminar, fixei na lousa imagens de algumas palavras para os alunos relacionarem:

- 1) **a daisy, chain** - com a frase: "Shall I make a daisy chain for my dear little Dinah?" Aluno Iron Man complementou que parecia um colar havaiano do filme da Moana.
- 2) **a gold key**
- 3) **a waistcoat**
- 4) **pocket-watch** - perguntei onde estava no texto e quem usava? *Who wore a pocket-watch?*

Responderam: *But a rabbit with a pocket-watch?* Alunos descobriram que era o Coelho que utilizava um relógio de bolso e acrescentaram que no filme do Sherlock Holmes, o personagem principal também usa um relógio de bolso.

5) **a jar of marmalade** - expliquei que várias pessoas comem com torrada e é feita de fruta. Muitos alunos nunca comeram geleia, e essa notícia fez com que os que já tinham comido explicassem que era uma delícia.

Essa frase foi muito esclarecedora: *Alice tried to open the doors – but they were all locked. Then she saw a table with a tiny key on it.* Eles conseguiram entender que ela tinha caído em um local cheio de portas fechadas, compreendendo a importância da chave. Os alunos só não sabiam o significado de *tiny*, por isso fiz a mímica, aproveitando expliquei também o que era *tiny, small and big*.

Perguntei se os alunos tomariam a bebida: *Would you drink the beverage?* 80% respondeu que sim porque são muito curiosos e também comeriam o bolo.

Os últimos parágrafos que explicaram sobre a bebida/encolhimento e o bolinho/aumento foi trabalhado detalhadamente para não haver dúvidas.

Acrescentei, conforme pesquisa, que o frasco de bebida que a Alice tomou era igual ao frasco de remédio vitoriano, pois não tinha tampa de enroscar, nem rótulo colado. Tinha uma rolha com um papel amarrado no gargalo, contendo seus componentes. (Mostrei a imagem do vidro).

Avaliação realizada: ATIVIDADE 3: Dei o desenho de um frasco igual ao da Alice para os alunos desenharem e escreverem em inglês qual seria o sabor da bebida que Alice tinha bebido. Minha sugestão foi a de que usassem a criatividade e poderiam misturar sabores de frutas, legumes e comidas conforme desejassem. No começo acharam muito estranho misturar sabores, até que o aluno American Captain relatou que, no final do ano, nas comidas de Natal, seus familiares comem salgado com doce. Daí, todos concordaram com a proposta. Proposta em inglês: *Use your creativity. Draw your favorite ingredients including fruit, food and vegetables.*

Observações relevantes (tiradas do diário de bordo). No começo acharam muito estranho misturar sabores, até que o aluno American Captain relatou que no final do

ano, nas comidas de Natal seus familiares comem salgado com doce. Daí, todos concordaram com a proposta.

Preciso relatar que a classe toda participou ativamente dessa leitura em inglês, o que me deixou realmente feliz e estimulada a continuar o projeto. Inclusive as alunas Mulher Maravilha e Capitã Marvel, muito tímidas durante as aulas, vieram dizer que tinham adorado a aula.

QUADRO 6 - AULA 6

Dia da realização da aula: 21/03/2019

Objetivo da aula: Explicação do trabalho sobre a personagem Alice

Descrição da aula: Solicitei um trabalho em que a Alice estivesse em outro planeta ou dimensão. Poderia utilizar colagem, desenhos, fotos e fazer referências a filmes ou jogos preferidos. Esclareci muitas dúvidas quanto ao trabalho, materiais utilizados e data de entrega (valeria 10.0). O objetivo deste trabalho foi propor que os alunos utilizassem muita criatividade, priorizando e valorizando seus conhecimentos prévios.

Tarefa: Assignment: Place Alice in another planet or dimension according to your personal choice, diferente from the book. You can draw, use fotos or collage.

Avaliação realizada: ATIVIDADE 4: Montar e colorir um quebra-cabeça, identificando os animais. A atividade foi realizada na sala de aula. Em inglês: *Set up and colour the puzzle, identifying the animals.*

Este quebra-cabeça pronto era um *warm-up* para a leitura do próximo capítulo.

Observações relevantes (tiradas do diário de bordo)

QUADRO 7 - AULA 7

Dia da realização da aula: 27/03/2019

Objetivo da aula: Chapter 2: The pool of tears

Descrição da aula: Nesse capítulo fiz tudo totalmente diferente, escrevi o título na lousa indagando se alguém conhecia o significado do título em inglês. Alunos Batman e Jacob Peralta conheciam o significado de piscina, e eu traduzi a palavra *tears*, deixando no ar sobre o que seria esse capítulo.

O aluno Batman traduziu o título e só após coloquei na lousa; em seguida fizemos *listening* com a caixinha de som. Solicitei silêncio para eles acompanharem a leitura utilizando o dedo se fosse necessário.

Eles amaram essa estratégia, riram por causa das vozes diferentes apresentadas por cada personagem e quando Alice era mais enfática. Aproveitando a repercussão e comentários, perguntei sobre a opinião deles quanto ao sotaque do áudio: se era britânico ou americano. Os alunos Jacob Peralta e American Captain comentaram que, quando jogavam videogame, a maioria falava o inglês americano que aparecia nas músicas. Mas a maioria da classe achou interessante e o aluno Iron Man disse que o inglês britânico era mais sério, ou seja, mais formal.

Coloquei as imagens na lousa:

1. Um ventilador e expliquei as imagens *But look: What a pretty fan.*
2. Alice com a garrafa *Drink me:* para os alunos entenderem os próximos parágrafos, nos quais ela encolhe *shrink* e *I'm getting very small.*

Acrescentei conhecimentos ao explicar o significado da frase, *simple present* continuous, não a nomenclatura, mas enfatizando o sentido e o contexto onde deve ser utilizado.

Os alunos acharam o texto muito louco, pois entenderam que as lágrimas da Alice formaram “*a salty pool of tears*”, ou seja, uma piscina salgada. Esclareci como a lágrima é composta pelo mesmo componente que o sal de cozinha, o cloreto de sódio, por isso, a piscina era salgada.

Além disso, quando lemos que a Alice conseguia nadar e encontrou o Dodo e o *mouse*, perguntei se eles sabiam que animal era o Dodo? Pergunta em inglês: *Have you ever heard about Dodo?*

Somente o aluno Levi Ackerman sabia que era um animal em extinção, mas não sabia o porquê.

Então expliquei que, por ele não voar, era uma presa fácil, tornando-se extinto.

Observações relevantes (tiradas do diário de bordo). Os alunos não sabiam nada sobre a ave Dodo. Então expliquei que, por ele não voar, era uma presa fácil, tornando-se extinto. Também mostrei sua imagem em preto e branco.

QUADRO 8 - AULA 8
Dia da realização da aula: 3/04/2019
Objetivo da aula: Chapter 3: A caucus-race and a long tale
<p>Descrição da aula: Ao revisar o quebra-cabeça montado na aula anterior, os alunos disseram os nomes dos animais: <i>owl, Dodo, mouse, crab, pigeon, eagle, parrot, goose, bird, pigeon, beaver and pelican.</i></p> <p>Alguns animais os alunos conheciam, outros aprenderam ao identificá-los. Expliquei o significado das seguintes frases, que, para mim, são consideradas essenciais para a compreensão deste capítulo: <i>How can we get dry? What can we do? e It was the strangest race Alice had ever seen.</i></p> <p>A partir daí os alunos entenderam que era uma corrida louca, estranha, na qual os animais ficavam correndo em círculos por causa da expressão <i>The Dodo marked a circle for the racecourse</i> sem nenhuma organização e no final eles esperavam ganhar um prêmio. Alice deu doces, que estavam em seus bolsos, como prêmios.</p> <p>A aluna Capitã Marvel identificou a palavra <i>tasty</i>, pois segue esse aplicativo de culinária.</p> <p>Muito surpreendente, perguntei se eles prefeririam encontrar uma pomba ou um rato. Em inglês a pergunta: <i>Would you prefer finding a dove or a mouse?</i> Discutimos que a pomba transmite muitas doenças como o rato, até que o aluno Jacob Peralta relatou que a pomba sempre se prejudicava na vida real. Então o autorizei a mostrar um vídeo em que a pomba é devorada por muitos animais, alguns (eu e os alunos) nem imaginávamos. Segue o link com imagens do vídeo: <u>O POMBO É COMIDO POR TODOS! O Pombo é o animal mais inútil.</u> Disponível em: <u>https://www.youtube.com/watch?v=kPPOVU1po0Q</u></p> <p>Aproveitei e dei 2 balas para cada aluno, como se estivessem na corrida. Claro que eles adoraram.</p> <p>Obs.: Expliquei que Alice citou palavras em francês, porque na Era Vitoriana, época em que foi escrito o livro, as crianças aprendiam francês.</p>
Atividade recebida: Alunos entregaram o trabalho da Alice em outra realidade ou mundo.
Observações relevantes (tiradas do diário de bordo) Fiquei surpresa com o vídeo mostrado por Jacob Peralta, porque exemplificou um tópico da aula de biologia, sem estarmos preparados, mas, ao mesmo tempo, foi possível ver tamanha interação e o interesse dos alunos ao assistirem ao vídeo. Com certeza, foi o auge da aula.

QUADRO 9 - AULA 9

Dia da realização da aula: 10/04/2019

Objetivo da aula: Chapter 4: The white rabbit's house

Descrição da aula: Como dei primeiramente o quebra-cabeça com a Alice dentro da casa e as suas pernas saindo pela janela, muitos alunos ficaram irritados porque não conseguiam montar, pois não estavam entendendo o desenho e achando estranho. Fui andando pelas fileiras e confirmando quem estava indo no caminho certo. Depois expliquei que o desenho do quebra-cabeça era o tema da história. Perguntei se algum deles poderia ler como *storytelling*. Três alunos levantaram os braços: Levi Ackerman, Jacob Peralta e Batman começaram a ler com muita propriedade. Os outros adoraram e se surpreenderam, pois não sabiam que seus amigos conseguiam ler em inglês. Acrescentei que eu estava lá para ajudá-los durante a leitura. Então, muitos que nunca tinham lido em inglês sentiram-se encorajados e participaram. Nada foi forçado e meu papel foi realmente auxiliar e encorajá-los. Resultado: uma média de 15 alunos participaram, foi muito gratificante. No meio da leitura eu ia parando e explicando as frases e palavras mais importantes para a interpretação do texto.

Para verificar se eles estavam entendendo quem eram os personagens perguntava:

— Quem era ela?

Eles responderam que era a Alice. Então, aproveitei o gancho e expliquei sobre o *simple present*, ou seja, hábitos da protagonista e as palavras *bigger or smaller* que estão no *comparative*. Frase: *She eats and drinks makes her grow bigger or smaller*.

Conforme a leitura e a explicação das palavras:

- 1) **footsteps:** relacionado ao coelho
- 2) **chop off** :relacionado com a cabeça do coelho

Depois mostrei a foto da Duquesa

- 3) **Duchess:** De acordo com Martin Gardner em The Annotated Alice e John Tenniel, os desenhos da Duquesa foram inspirados por Quentin Matsys's The Ugly Duquesa (c. 1513) na Galeria Nacional. Tem sido dito que a pintura é um

retrato de Margaret, condessa de Tyrol, que tinha a reputação de ser a mulher mais feia que já existiu. A pintura, no entanto, foi feita 200 anos após sua morte.

Disponível em

[https://pt.qwertyu.wiki/wiki/Duchess_\(Alice's_Adventures_in_Wonderland\)](https://pt.qwertyu.wiki/wiki/Duchess_(Alice's_Adventures_in_Wonderland)).

Os alunos a acharam bem feia e assustadora.

Continuando a leitura, perguntei:

— *Who was Mary Ann?* Os alunos não sabiam, então expliquei que ela era a *housemaid*, razão pela qual o The White Rabbit ordenou:

— *What are you doing out here? Run home this minute and get me a pair of gloves and a fan! Quickly!* Nesta parte fui dando pistas e eles descobriram o significado das palavras. Também utilizei de mímica para ajudá-los. Mostrei a imagem do par de luvas e ventilador.

Em um terceiro momento da aula, a aluna Batgirl me perguntou o que era *taller, chimney, ladder, roof*. Novamente a imagem me ajudou a esclarecer os significados sem que eu falasse português.

Até que depois dessas passagens, com as frases: ***What's that in the window? It's an arm, sir***, o aluno American Captain descobriu que era a Alice saindo da casa de tão gigante igual à menina do quebra-cabeça.

Para encerrar a aula, afinal eles tinham descoberto que o quebra-cabeça estava relacionado com esse capítulo, perguntei: Qual filme a que eles tinham assistido que tinha chaminé ou a personagem ficava maior que a casa?

Responderam que era em filmes de Natal como Madagascar e a Casa Monstro. Também citaram o lagarto Bill, o jardineiro do filme Rango. Muito interessantes essas contribuições.

Avaliação realizada: ATIVIDADE 5: quebra-cabeça da Alice gigante dentro da casa.
(sala de aula)

Observações relevantes (tiradas do diário de bordo) Alunos pareceram bem à vontade com a leitura do texto. Quando cheguei à aula, eles já foram se organizando para a leitura.

QUADRO 10 - AULA 10

Dia da realização da aula: 11/04/2019

Objetivo da aula: Chapter 5: Advice from a caterpillar e leitura como um jogral

Descrição da aula: Foi realizada a leitura deste capítulo como um jogral. Os alunos eram os personagens: Alice e Caterpillar, eu era o narrador.

O *Warm up* foi a explicação sobre a transformação da lagarta em borboleta e questionei qual país tinha o costume de comer cogumelo nas suas refeições?

Os alunos que amam comida japonesa responderam na hora, comida japonesa. Aluno Batman acrescentou que tem o shimeji e o shitake, ele conhece, explicou a diferença deles e acrescentou que adora comê-los com manteiga. Acrescentei algumas informações sobre a importância do cogumelo na comida japonesa.

Aproveitei esse capítulo para fazer uma revisão sobre as partes do corpo, explicando o vocabulário e lancei um desafio, mas não imaginava que eles topariam.

Baseado na música *Head, shoulders, and toes*, propus nós cantarmos, fazendo a coreografia e o auge seria conseguir colocar as mãos nos dedos dos pés. E assim foi feito, os alunos Iron Man, Jacob Peralta, D. Leocadia e as meninas participaram do desafio. Foi muito empolgante!

Já a cena em que aparece o passarinho e a cobra, os alunos referiram a cadeia alimentar. Jacob Peralta ressaltou que a cobra estrangula qualquer animal e daí eles continuaram conversando sobre seus animais da floresta preferidos até que eu questionei: — *Who are you?* Perguntei se eles tinham mudado desde o ano passado ou continuavam sendo a mesma pessoa. Conversamos sobre esse tema. Foi unânime: a maioria da classe respondeu que mudou tanto física como interiormente, mas no auge da discussão, chegaram à conclusão de que é mais importante o interior de uma pessoa que o exterior.

No final da aula, o aluno Iron Man veio até mim e disse que a minha aula era tão diferente que parecia durar apenas 10 minutos. Adorei!

Observações relevantes (tiradas do diário de bordo). Os alunos estão participando mais, a tal ponto que tenho de organizar a participação de cada um, porque todos falam ao mesmo tempo.

QUADRO 11 - AULA 11
Dia da realização da aula: 17/04/2019
Objetivo da aula: O objetivo dessa aula era primeiramente fazer a descrição da aparência pessoal e posteriormente descrever os principais personagens do livro da Alice: Alice, o Chapeleiro Maluco e a Rainha.
Descrição da aula: Nessa aula expliquei o vocabulário sobre aparência física envolvendo cor dos olhos, cor do cabelo, tipos de cabelo, finalizando com a produção de frases pessoais. Ex.: <i>I have long wavy blonde hair and green eyes</i> . Os alunos produziram suas próprias frases e também pedi que descrevessem algum familiar. Em seguida, coloquei as imagens dos três personagens na lousa e assim eles foram produzindo, em conjunto, a descrição física dos personagens. Depois escreveram no caderno sobre cada personagem.
Avaliação realizada: ATIVIDADE 6: Produção de frases.
Observações relevantes (tiradas do diário de bordo). Produção de frases sobre aparência física.

QUADRO 12 - AULA 12
Dia da realização da aula: 18/04/2019
Objetivo da aula: ATIVIDADE 7: Relacionar as características tanto físicas como de temperamento de cada personagem.
<p>Descrição da aula: Folha com adjetivos para associar as palavras de acordo com os personagens. Os alunos fizeram a atividade em dupla e, em seguida, discutimos sobre as características, qualidades e defeitos dos personagens.</p> <p>1) Alice</p> <p>Os alunos a descreveram como uma menina linda, curiosa e, por isso, muito corajosa e aventureira por ter entrado no buraco ao seguir o coelhinho.</p>

Alguns alunos acrescentaram que, por outro lado, ela era um pouco doidinha por ter bebido a poção e ter comido um bolinho sem saber a procedência.

Durante a correção, alguns alunos ficaram na dúvida sobre a palavra *temper*, além de colocar como característica para a rainha também sugeriram colocar para a Alice. Eles justificaram que Alice muitas vezes parecia ser exagerada, chorava tanto que criara uma piscina, dando a impressão que era uma menina muito mimada.

2) **The Mad Hatter (Chapeleiro Maluco)**

Fora os adjetivos que estavam na atividade, acrescentaram que o Chapeleiro tinha cara de louco, era diferente (porque tinha alguns tiques e vestia roupas muito coloridas), mas todos gostavam dele e estavam ansiosos pela sua aparição na história.

3) **The Cheshire Cat**

Alunos acrescentaram que ele era gordo que nem o Garfield, misterioso porque sumia e aparecia no filme.

Relatei que a raça do Cheshire existe realmente e se chama British Shorthair com pelagem cinza. Além disso, achei muito interessante e divulguei que Cheshire é um condado da Inglaterra e o seu significado corresponde a uma expressão inglesa para uma pessoa que vive sorrindo ou rindo muito, por isso no filme ele tem aquele sorriso gigante, disse o aluno Batman.

Lewis Carrol, autor de *Alice no País das Maravilhas*, que morou em Oxford, Inglaterra, utilizou Cheshire como o nome do gato que Alice encontra no País das Maravilhas, o Cheshire Cat ou Gato Careteiro. Cheshire é famosa por ser sede da Bentley.”<https://pt.wikipedia.org/wiki/Cheshire>

4) **The White Rabbit**

Os alunos acharam-no fofinho, entretanto estava sempre atrasado e, por isso, ficava segurando o relógio na mão a toda hora.

5) **The Red Queen**

Baseando-se no filme, os discentes expressaram que ela era mandona, só importava o que ela achava e, por isso, os outros personagens do filme usavam máscaras com alguns defeitos para agradá-la. Toda hora falava: — Cortem-lhe a cabeça!

6) **The Caterpillar**

Não gostaram muito, pois fumava muito e falava mole no filme.

Avaliação realizada: Participação durante a correção do exercício.

Observações relevantes (tiradas do diário de bordo). Depois que os alunos realizaram essa atividade em dupla, a correção foi feita por todos, complementando um ao outro.

QUADRO 13 - AULA 13

Dia da realização da aula: 24/04/2019

Objetivo da aula: Chapter 6: Pig and pepper

Descrição da aula: Nesse capítulo foi utilizado *listening*. Após a leitura, trabalhei essa frase colocada na lousa: ***The Duchess's baby is making some very strange sounds and the Cheshire-Cat smiles while the cook throws things.***

Alunos ficaram impressionados com o desenrolar da história. Nesse ínterim, expliquei:

- 1) A palavra **angry**: relacionei-a com o filme infantil Angry Birds;
- 2) **footman**: relacionei com o lacaio do filme do Sítio do Pica-pau amarelo;
- 3) o jogo de croquê (muitos alunos sabiam, principalmente Batman, Iron Man e Capitã Marvel).
- 4) a onomatopeia: **knock the door**.

Alunos comentaram que em muitas lojas colocam as placas **OPEN/CLOSE**.

5) **sneeze / pepper**: Significados do dicionário: "pepper *noun* **UK** /'pep-ər/
US /'pep-ər/ a powder that is that is made from seed, used to give food, a slighty spicy flavour: pimenta e também a green, red or yellow vegetable that can be eaten raw or cooked. <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/pepper>

Então, quando cheguei a esse parágrafo: ***And she found herself in a noisy, smoky kitchen. A cook was cooking a pan of soup over the fire and the Duchess was holding a crying baby. There was also a big cat who was sitting above the fire and smiling from ear to ear. Everyone was sneezing except the cook and the cat,*** o cenário dessa cozinha causou grande estranhamento e curiosidade nos alunos, por isso, queriam prosseguir com a interpretação do texto. Também esclareci várias palavras das quais não sabiam o significado como: *noisy, smoky, soup, sneezing*.

Dando prosseguimento à leitura, abordei as seguintes passagens: ***Some of them hit the baby, who was crying anyway.*** Por isso, Alice recomenda para a mãe ser mais cuidadosa com o bebê: ***Oh please! The baby! Be careful! (Imperative),*** mas a Duquesa, muito grossa, atirou o bebê para Alice pegá-lo. Sorte que Alice segurou o bebê até que ele se transformasse em um animal: ***What am I going to do with you? You're a strange shape... Oh! You're a not a baby. You're a... you're a pig.***

Muito importante ressaltar que foi unânime a reação dos alunos nessa parte do capítulo. Eles consideraram o capítulo mais doido até aquele momento. À vista disso, reforcei que o livro Alice é considerado um livro *nonsense*, que significa no sentido literal: “coisa sem sentido ou nexos – estende-se a várias acepções correlatas ou derivações: o que é contrário ao bom senso ou à lógica, incoerência, disparate, bobagem.” Disponível em: <https://www.teclasap.com.br/nonsense/>

Aproveitei esse momento e perguntei se poderiam citar algum exemplo da literatura *nonsense* no livro da Alice. Eles lembraram que Alice, no início, seguia um coelho falante; crescimento e encolhimento; o choro da Alice virou uma piscina e vários animais nadaram; corrida ridícula em círculo dos animais; a lagarta falante e, por último, o Capítulo 6.

Discutimos o significado do título. Alunos lembraram da Peppa Pig e fiz a mímica sobre a palavra *pepper*.

Depois da leitura, coloquei as imagens do capítulo de forma desorganizada na lousa, para eles numerarem a ordem de acordo com a história que tinham ouvido.

Analysaram os peixes vestidos com uma roupa social, mas confundiram a imagem com um sapo. Toda a classe participou ativamente e com muita atenção dessa atividade.

Após fiz uma forca, conhecida em inglês por *hangman* com as palavras *sneezing* e *soup* na lousa. Descobriram rapidamente a charada e relacionaram as palavras com pimenta.

Ficaram chocados com esse capítulo, muitos disseram que era o mais doido porque a criança virou bebê e a cozinheira jogava tudo pelos ares, inclusive o bebê. Entenderam essa parte por causa da imagem.

O aluno Batman comentou que a última parte do *listening* é *spoiler*. Então, no próximo capítulo irei desligar antes de chegar à última parte.

Observações relevantes (tiradas do diário de bordo). Ficaram chocados com esse capítulo, muitos disseram que era o mais doido porque a criança virou bebê e a cozinheira jogava tudo pelos ares, inclusive o bebê. Entenderam essa parte por causa

da imagem. O aluno Batman comentou que a última parte do *listening* é *spoiler*. Então, no próximo capítulo irei desligar antes de chegar à última parte.

QUADRO 14 - AULA 14

Dia da realização da aula: 25/04/2019

Objetivo da aula: Chapter 7: A mad tea-party

Descrição da aula: A palavra **mad** foi relacionada com a revista MAD, cuja capa um aluno já tinha visto.

Finalmente apareceram Mad Hatter e March Hare. Expliquei que o Chapeleiro Maluco apresenta alguns tiques durante o filme, porque os artesãos que produziam chapéus naquela época utilizavam produtos químicos e estes eram tão fortes que os artesãos ficavam com algumas manias faciais, por exemplo, as apresentadas. (Pesquisa realizada no livro da Alice).

Pedi para sublinhar no texto as palavras relacionadas com café. Um aluno juntamente com outro descobriram as palavras: **teapot, tea, cake, lump, guests and empty cups and plates.**

Conversamos sobre o café da manhã dos brasileiros e eles, como adoram compartilhar coisas da vida pessoal, foram falando sobre seus hábitos e perceberam que não tomam muito chá, no máximo chá gelado de garrafa. Poucos alunos gostam de geleia, ao contrário dos alunos Capitã Marvel e Bakugou, que gostam muito de geleia de qualquer sabor.

Expliquei o que eram os **riddles**. Compararam com as piadinhas de UTC ou com o programa “A Culpa é do Cabral”.

Aproveitei e expliquei a expressão: *I don't know!*, frase negativa no *simple present*, que eles utilizam bastante no dia a dia. Também acrescentei outros exemplos e expliquei frases na negativa com o *doesn't*. Algumas alunas incluíram nomes de músicas que conheciam com *don't*.

Para finalizar a aula, escrevi a seguinte frase na lousa e pedi para eles refletirem sobre ela: ***In Wonderland anything can be behind any door.*** Eles acenaram a cabeça e concordaram comigo.

Atividade realizada: **ATIVIDADE 7:** Após minha leitura, expliquei o imperativo, preposições e reforcei as palavras *right* e *left* (direito e esquerdo). Os alunos realizaram a atividade e colaram no caderno, nomeando as figuras. Tirei foto deles trabalhando

nessa atividade. Também tirei fotos dos quebra-cabeças coloridos e *Alice in the deep hole*.

Observações relevantes (tiradas do diário de bordo). Os alunos adoraram trabalhar vocabulário sobre café da manhã.

QUADRO 15 - AULA 15

Dia da realização da aula: 2/05/2019

Objetivo da aula: Chapter 8 : The Queen's croquet-ground

Descrição da aula: O início dessa aula foi diferente.

Apresentei as imagens da Rainha do filme da Disney e a Rainha do filme do Tim Burton. Alunos ficaram boquiabertos, chocados e acrescentaram que ela era feia.

Perguntei quem eram os soldados (*Who are the soldiers?*) e todos responderam que eram baralhos. Perguntei se eles tinham o costume de jogar algum jogo com baralho, a maioria da classe respondeu que não, somente o jogo do MICO e cartinhas de Trunfo quando pequenos.

Identificaram os naipes das cartas em português e inglês:

Spades - Espadas

Hearts - Copas

Diamonds - Ouros

Clubs - Paus

Eles entenderam o jogo, apesar de confuso. O aluno Jacob perguntou o significado de *alive*. Então, ele e o resto da classe descobriram que as bolas eram ouriços e os tacos eram flamingos, conforme a citação: *It was a very curious game: everything seemed to be alive! The balls were **hedgehogs** and the croquet mallets were **flamingos**.* (Mostrei imagens dos flamingos).

Questionei se os jogadores conseguiam pegar as bolas, e o aluno Batman respondeu que as bolas eram vivas, eram os ouriços e, por isso, era difícil pegá-los para jogar.

Eu acreditava que os alunos não sabiam que um ouriço muito famoso é um personagem de videogame conhecido por Sonic. Fiquei perplexa ao verificar que grande parte dos alunos sabiam que o Sonic é um ouriço. (Mostrei a imagem do ouriço e do Sonic).

Acrescentei que nesse capítulo a Rainha ficou muito irritada e citou sua frase famosa: ***Off with your head! Off with her head!***

Depois em seguida questionei: Mas por que a Rainha ficou muito irritada? Onde está no texto esta passagem?

Os alunos American Captain e Levi descobriram a frase no texto rapidamente: *Soon the players began arguing and fighting for the hedgehogs and the Queen went around stamping her feet and shouting at everyone.* Neste momento concordei e traduzimos o significado de toda a frase juntos.

Os alunos acrescentaram que a personagem era muito mandona. Expliquei que poderíamos chamá-la em inglês de *bossy*. O aluno Batman complementou com a seguinte frase: *She is always a bossy Queen.* A classe o aplaudiu.

Observações relevantes (tiradas do diário de bordo). A classe participa de leitura e das discussões com afinco e prestigiaram o amigo que produziu uma frase. Até ele, por ser tímido, está apresentando suas ideias perante todos. Comecei a entrevistar os alunos e eles estão adorando, todos da classe querem participar. Achei fofo e engraçado, pois acharam importante essa etapa do projeto.

QUADRO 16 - AULA 16

Dia da realização da aula: 8/05/2019

Objetivo da aula: Produção de um poema concreto (*concrete poem*).

Descrição da aula: Inicialmente expliquei o que era *Concrete Poem*. Depois fixei alguns modelos na lousa para inspirá-los. Como os alunos não tinham um grande repertório na língua inglesa, pedi que fizessem um poema concreto com alguma palavra em inglês da história, ou de algum capítulo que tenha sido marcante para eles.

Eles nunca tinham visto um poema com formas tão diferenciadas e mostraram-se bem entusiasmados em realizar essa atividade.

Atividade realizada: ATIVIDADE 8: Produção de poema concreto. (valendo 10.0)

Observações relevantes (tiradas do diário de bordo). Inicialmente, a atividade proposta causou certo desconforto, porque eles nunca tinham feito. Mas depois de eu

ter colocado alguns exemplos na lousa, sentiram-se mais confiantes e animados com a proposta. Realizaram a atividade em dupla, mas cada um fez o seu poema. Em seguida, perguntaram se poderiam usar outras canetas. Todas as dúvidas esclarecidas, começaram as criações com muita animação. Entrega final ficou para a próxima aula.

QUADRO 17 - AULA 17

Dia da realização da aula: 9/05/2019

Objetivo da aula: Pesquisar sobre as vestimentas na Era Vitoriana, na qual o livro foi escrito e comparar a educação desta época com a do século XXI.

Descrição da aula: Esta pesquisa foi realizada na Estudioteca da escola com a utilização dos notebooks, após agendamento. Os alunos realizaram essa atividade em dupla. Alguns tive de orientar como se fazia pesquisa, o que me fez realmente refletir que muitos alunos utilizavam a Internet apenas para acessar as redes sociais e ouvir músicas.

Na primeira etapa da pesquisa, os alunos escreveram o vocabulário sobre roupas femininas e masculinas em inglês da Época Vitoriana, comparando as imagens. Inclusive a aluna Capitã Marvel comentou que o espartilho que ela conhecia vinha dessa época.

Após troca de ideias sobre o vestuário, para finalizar a investigação, pedi que cada dupla escrevesse suas opiniões sobre as diferenças da educação da Era Vitoriana e a atual, sob o olhar do aluno e do professor, finalizando com suas conclusões.

Atividade realizada: ATIVIDADE 9: Pesquisa sobre roupas da Era Vitoriana e produção de texto comparativo a respeito da educação da Era Vitoriana e a do século XXI. (valendo 10.0)

Observações relevantes (tiradas do diário de bordo) Entrega do poema concreto, depois a leitura das comparações e conclusões da pesquisa sobre educação em

distintas épocas. Muito interessante o resultado, sendo que a classe toda percebeu a diferença entre elas, o que foi muito gratificante. Inclusive metade da sala pediu mais trabalhos com pesquisa.

QUADRO 18 - AULA 18

Dia da realização da aula: 16/05/2019

Objetivo da aula: Chapter 9: The Mock Turtle's Story STORYTELLING

Descrição da aula: Escrevi as palavras na lousa: **GRYPHON - A HALF-LION/HALF-EAGLE CREATURE and MOCK TURTLE** e fixei as imagens do Gryphon para eles verificarem como esse animal parecia um animal mítico.

Contei a história em inglês, depois fui relendo e eles foram montando as peças de dominó. Os alunos se interessaram muito pelo Gryphon e comentaram que ele lembra filmes como Godzilla e Percy Jackson, demonstrando muito interesse.

Sobre a tartaruga expliquei um costume da época que era tomar Sopa de Tartaruga. Foi unânime o espanto dos alunos, mas o aluno Batman complementou que os japoneses comem cachorro e baleia e para a gente é um tanto estranho. Após discussão, concluíram que cada povo tem seus costumes e devem ser respeitados.

Além disso, descobriram as quatro operações fundamentais de matemática: adição, subtração, multiplicação e divisão, que estavam mascaradas no texto. A aluna Batgirl, muito timidamente, descobriu que este parágrafo do texto estava fazendo referência às matérias que têm na escola. Aproveitei e expliquei sobre a conjugação dos verbos no *Simple Present*.

Observações relevantes (tiradas do diário de bordo). Realizei esse capítulo como contação de histórias porque não havia na forma de *listening*.

QUADRO 19 - AULA 19

Dia da realização da aula: 27/05/2019

Objetivo da aula: Chapter 10: The lobster quadrille STORYTELLING

Descrição da aula: Nesse capítulo recorri à contação de história, também conhecida como *Storytelling*.

Quando os alunos tinham dúvidas, eu parava a leitura para esclarecê-las. Geralmente as dúvidas eram sobre vocabulário, mas também interrompia para fazer intervenções quando achava relevante. Expliquei sobre a dança dos animais marinhos do livro e depois conversamos sobre seus animais marinhos preferidos. Muitos alunos relataram ter alergia a frutos do mar e metade da sala tinha o costume de comer peixe à milanesa frito ou comida japonesa como “temaki”. Inclusive a aluna Batgirl fez propaganda de um restaurante que ela pedia pelo aplicativo IFood. Daí eu já expliquei o significado deste aplicativo. Já o aluno Batman relatou que adorava camarão frito.

Além disso, esclareci que, como moramos em uma cidade que tem mar e até um Museu de Pesca, Aquário, seria interessante aprenderem o vocabulário sobre animais marinhos como: *lobster, shark, shrimp, whale, sea turtle, dolphin, stingray, starfish, shell*; e alguns elementos da natureza como: *sand, sea/ocean, sun, moon, waves, trees, grass, environment, island, species*.

Observações relevantes (tiradas do diário de bordo). Percebi que, apesar do assunto ser interessante tanto neste capítulo como no anterior, os únicos capítulos que não utilizei a prática de *listening* não despertaram muito interesse da sala em geral. Inclusive alguns alunos pediram para eu voltar a utilizar minha caixinha de som. Então expliquei a eles que fiz dessa maneira, pois sobre esses dois capítulos não havia o material auditivo, mas prometi que no próximo voltaríamos com a prática de *listening*.

QUADRO 20 - AULA 20

Dia da realização da aula: 29/05/2019

Objetivo da aula: Chapter 11: Who stole the tarts?

Descrição da aula: Coloquei essa frase na lousa e os alunos perceberam que se tratava de uma cena com julgamento sobre quem teria roubado uma torta de morango. Alguns lembraram da torta de morango como uma deliciosa sobremesa. Aproveitei o gancho e expliquei sobre os “Wh-questions” como: *what, where, who, when*, pedindo a ajuda dos alunos com frases que eles conheciam.

Trabalhei algumas palavras-chaves como: *thrones, trumpet, judge, lawyer, witness, nervous* para melhor compreensão do texto. Depois os alunos ouviram a narração com a prática de *listening*. Em seguida, perguntei se conheciam algum filme com julgamento. Sugeriram alguns filmes e séries. Filmes: Erin Brockovich, Minority Report; Séries: The House of Cards, Game of Thrones.

Alguns lembraram da torta de morango como uma deliciosa sobremesa. Tive de ressaltar a importância da pronúncia correta para que a palavra fosse compreendida durante uma conversa, como, por exemplo, se quisessem falar *sobremesa* seria totalmente diferente da pronúncia da palavra *deserto* em inglês. Ex.: as palavras: **dessert** - transcrição fonética /dɛ'zɜrt/ significa sobremesa, enquanto **desert** - foneticamente /dɪ'zɜ:t/ significa deserto ou o verbo abandonar.

Atividade realizada: ATIVIDADE 10: Participação dos alunos jogando um jogo de tabuleiro com dado.

QUADRO 21 - AULA 21

Dia da realização da aula: 30/05/2019

Objetivo da aula: Analisar causas e efeitos de certos acontecimentos da história e responder a um quiz sobre o livro.

Descrição da aula: Atividade sobre causas e efeitos com análise de alguns acontecimentos da história. Por exemplo: quando Alice bebia o líquido, ela crescia ou ficava pequena? Depois os alunos responderam a um quiz que continha dezoito questões sobre os capítulos dos livros. Fomos lendo as perguntas, os alunos aproveitaram e iam respondendo. Esta atividade foi realizada em dupla. Foi dado esse quiz para que, além de checar se tinham entendido algumas passagens do texto, pudessem acrescentar mais observações a respeito. Coloquei as respostas na lousa e os alunos trocaram de caderno para correção. Cada questão valia 0.5, total de 9.0 pontos. Conclusão: toda a classe se envolveu muito e participou ativamente.

Observações relevantes (tiradas do diário de bordo). Toda a classe se envolveu muito na atividade do quiz e na correção. .

QUADRO 22 - AULA 22

Dia da realização da aula: 5/06/2019

Objetivo da aula: Chapter 12: Alice's evidence

Descrição da aula: Os alunos demonstraram muito interesse em ouvir o último capítulo, estavam ansiosos. Alguns gostaram do final, outros não. Compararam o final do livro com o final do filme e se surpreenderam como o filme era totalmente diferente. A aluna Capitã Marvel relatou que era uma pena não existir esse mundo das maravilhas.

Atividade realizada: ATIVIDADE 11: Caça-palavras

Observações relevantes (tiradas do diário de bordo). Quando perguntei se eles imaginavam o final do filme, a maioria respondeu que foi surpreendente. Não estavam esperando.

QUADRO 23 - AULA 23

Dia da realização da aula: 6/06/2019

Objetivo da aula: Atividade com música chamada Alice, da cantora Avril Lavigne.

Descrição da aula: Fizemos atividade com a música utilizando o *listening*, depois os alunos fizeram um exercício com o preenchimento das palavras que faltavam e, em seguida, fizeram a identificação das imagens. Alguns sentiram-se à vontade e cantaram. Inclusive aproveitei o momento que o aluno Batman me questionou a diferença entre *pie and tar*. Expliquei que geralmente *tar* lembra um empadão que pode ser salgado, mas também pode ser de fruta. Já no *pie* o recheio não é coberto, fica aparecendo, podendo ser salgado ou doce, entretanto quando falamos de *pie*, geralmente vem à cabeça torta de morango, por causa dos filmes americanos.

E assim terminamos o projeto.

QUADRO 24 - AULA 24

Dia da realização da aula: 12/06/2019

Objetivo da aula: Responder ao questionário final.

Descrição da aula: Os alunos responderam ao questionário final. Deixei bem claro que queria a opinião sincera deles para engrandecer o projeto e conseqüentemente aprimorar as aulas.

Observações relevantes (tiradas do diário de bordo). Esclareci e reforcei que eles podiam opinar e fazer críticas sobre as aulas.

3.5 Entrevista

O segundo instrumento escolhido para coleta de dados foi a entrevista durante as aulas. Foram aplicadas entrevistas com dez alunos individualmente na sala de aula. As entrevistas duraram 10 minutos e foram executadas simultaneamente com a aplicação do projeto *Alice in Wonderland*.

Utilizei perguntas semiestruturadas, que serviram como roteiro para que eu pudesse intervir ao elaborar, oportunamente, outras questões. Esses questionamentos são muito importantes porque:

encorajam a elaboração de temas importantes que venham a surgir no curso da entrevista, em vez de ligarem o entrevistador e o entrevistado a um programa fixo, que pode limitar as oportunidades de enriquecer os dados verbais e obter esclarecimentos sobre a maneira como os entrevistados “veem” e entendem o mundo. (HEYL, 2001 *apud* LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 174).

A escolha da entrevista não foi aleatória, pois, além de possibilitar abertura para eu interceder quando achasse necessário, também propiciou aos alunos mais liberdade para expor suas opiniões. Carspecken (1996, p. 155 *apud* LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.171) “comenta que os participantes, frequentemente, dizem nas entrevistas o que não fariam nas conversas do dia a dia. O interesse do entrevistador no que os entrevistados dizem encoraja-os a se abrirem.”

O objetivo dessas entrevistas foi conhecer o ponto de vista dos alunos sobre diferentes tópicos, dentre eles, o uso da língua inglesa em suas vidas e em quais situações; visão de mundo sobre a importância de aprender inglês na escola e sua relevância no futuro; observações acerca de atividades ou mudanças a serem realizadas nas aulas de inglês e, por fim, sugestões de filmes e livros em inglês.

3.5.1 Transcrição das entrevistas

1) Entrevistado: BAKUGOU

1. P: Você utiliza a língua inglesa no seu dia a dia? Em quais momentos?
R: Eu utilizo quando jogo vídeo game e converso com outras pessoas de outros países e quando ouço música.
2. P: Você gosta da língua inglesa? Por quê?
R: Eu acho importante aprender inglês para viajar para outros países e um dia vou fazer Intercâmbio e estudar nos Estados Unidos.
3. P: Por que o inglês é ensinado na escola? Quais atividades da língua Inglesa você julgaria interessante? Cite 2 exemplos.
R: Eu acho que o inglês é dado na escola para orientar os e para a gente não ficar perdido quando for à faculdade.
4. P: O que você acha interessante nas aulas de inglês?
R: Eu gosto muito de ler em voz alta e aprender as pronúncias das palavras.
5. P: O que poderia mudar nas aulas de inglês?
R: Nada. Está tudo legal.
6. P: Quais atividades em inglês fora da escola que você gostaria que houvesse nas aulas?
R: Não sei.
7. P: Em quais situações você poderá utilizar a língua inglesa no futuro?
R: Quando eu fizer faculdade. Quero ser veterinária ou advogada.
8. P: Quais livros ou filmes em inglês despertam sua atenção e você gostaria de sugerir?
R: Livro: Uma dobra no tempo
Filme: Aquaman
9. P: Qual tema lhe interessaria estudar em inglês?
R: Gosto de aventura mitológica e temas engraçados, cheios de humor.

2) Entrevistado: BATMAN

1. P: Você utiliza a língua inglesa no seu dia a dia? Em quais momentos?
R: Sim. Quando jogo, com música e filmes. Estou tentando assistir sem legenda os filmes.
P: E como está indo?
R: Tenho dificuldade, mas estou conseguindo.
P: Muito bem! Continue!

2. P: Você gosta da língua inglesa? Por quê?
R: Gosto muito. Já fiz inglês na Cultura Inglesa, mas parei porque ficou muito caro. Quero fazer Intercâmbio.
3. P: Para qual país?
R: Canadá, eu gosto de frio.
4. P: Por que o inglês é ensinado na escola? Quais atividades da língua inglesa você julgaria interessante? Cite 2 exemplos.
R: A gente vai usar o inglês no futuro, em todas as profissões. Também acho legal a diferença e os diferentes sotaques.
P: Por exemplo?
R: Tem o inglês britânico e americano, como por exemplo: calça tem o mesmo significado, mas é escrito: *pants* (calça nos EUA) e na Inglaterra, *pants* (embaixo de *trousers*).
P: O que você acha interessante nas aulas de inglês?
R: Eu gosto muito da interatividade da professora com os alunos e os amigos, nunca aconteceu isso.
5. P: O que poderia mudar nas aulas de inglês?
R: Eu queria mais *speaking*.
6. P: Quais atividades em inglês fora da escola que você gostaria que houvesse nas aulas? O que você gosta?
R: Mais diálogos para a gente treinar na sala.
7. P: Em quais situações você poderá utilizar a língua inglesa no futuro?
R: Vou usar no trabalho e na comunicação com os americanos.
8. P: Quais livros ou filmes em inglês despertam sua atenção e você gostaria de sugerir?
R: Eu adoro de mitologia grega/ nórdica e comédia.
9. P: Qual tema lhe interessaria estudar em inglês?
R: Eu gosto de aventura mitológica, como o Percy Jackson e temas engraçados cheios de humor como o Mr. Bean.

3) Entrevistado: JACOB PERALTA

1. P: Você utiliza a língua inglesa no seu dia a dia? Em quais momentos?
R: Sempre quando ouço música, jogo e assisto Série na Netflix.

2. P: Você gosta da língua inglesa? Por quê?
R: Eu gosto porque uso todo dia, já estou acostumada.
3. P: Por que o inglês é ensinado na escola? Quais atividades da Língua Inglesa você julgaria interessante? Cite 2 exemplos.
R: Todas as profissões precisam de inglês.
P: Qual profissão você vai escolher no futuro?
R: Eu quero ser astronauta ou fazer engenharia mecatrônica.
4. P: O que você acha interessante nas aulas de inglês?
R: Eu gosto do jeito da professora.
P: Como assim? Explica melhor?
R: Ela é engraçada e elétrica e ensina a gente. Não fica dando cópia na lousa e nem fica dando só verbo *To Be*.
5. P: O que poderia mudar nas aulas de inglês?
R: Nada, tá tudo bom. Queria que a professora falasse sobre comida.
P: Só comida, mais algum vocabulário?
R: Comida, doces, frutas, legumes e lanches.
6. P: Quais atividades em inglês fora da escola que você gostaria que houvesse nas aulas? O que você gosta?
R: Eu estou fazendo o Duolingo na minha casa, queria que na escola tivesse outros aplicativos.
7. P: Em quais situações você poderá utilizar a língua inglesa no futuro?
R: Eu quero estudar nos Estados Unidos, fazer Intercâmbio e viajar para o Canadá.
8. P: Quais livros ou filmes em inglês despertam sua atenção e você gostaria de sugerir?
R: Claro, todos os filmes e livros do Harry Potter todos, porque sou fã e li tudo e o filme do Sherlock Holmes.
9. P: Qual tema lhe interessaria estudar em inglês?
R: Eu gosto de aventura em outros planetas, aventura mitológica, narrativas engraçadas, cheias de humor.

4) Entrevistada: MULHER MARAVILHA

Antes de começar a entrevista a aluna estava nervosa, mas a tranquilizei e transcorreu tranquilamente.

1. P: Utiliza a língua inglesa no seu dia a dia? Em quais momentos?
R: Não uso muito não. Ouço mais música em português.
2. Você gosta da língua inglesa? Por quê?
R.: Gosto, porque estudo na escola desde pequena no 1º ano.
3. P: Por que o inglês é ensinado na escola? Quais atividades da Língua Inglesa você julgaria interessante? Cite 2 exemplos.
R.: Para ensinar para os alunos, para quando chegar na faculdade não ficar boiando sem entender nada.
4. P: O que você acha interessante nas aulas de inglês?
R.: Eu acho as aulas divertidas. A gente aprende brincando, sem perceber.
5. P: O que poderia mudar nas aulas de inglês?
R.: Nada.
6. P: Quais atividades em inglês fora da escola que você gostaria que houvesse nas aulas? O que você gosta?
R.: Eu queria que tivesse mais música.
7. P: Em quais situações você poderá utilizar a língua inglesa no futuro?
R.: Eu quero fazer Intercâmbio e vou usar o inglês para conversar com outras pessoas de outros países.
8. P: Quais livros ou filmes em inglês despertam sua atenção e você gostaria de sugerir?
R.: Filme: Tinker Bell
Livro: O Pequeno Príncipe.
9. P: Qual tema lhe interessaria estudar em inglês?
R.: Só aventura em outros planetas.

5) Entrevistado: BATGIRL

1. P: Você utiliza a língua inglesa no seu dia a dia? Em quais momentos?
R.: Eu uso para brincar, zoar.

- P: Por favor, explique melhor?
- R.: Eu falo palavras em inglês no meio das de português com a minha avó. Ela não entende nada, daí eu explico o que é. Falo outras palavras em inglês no meio das músicas.
2. P: Você gosta da língua inglesa? Por quê?
- R.: Eu gosto de inglês. Preciso aprender inglês porque quero fazer Intercâmbio e ir para a Disney.
3. P: Por que o inglês é ensinado na escola? Quais atividades da língua inglesa você julgaria interessante? Cite 2 exemplos.
- R.: Para aprender e não ficar perdido quando alguém for falar com a gente.
4. P: O que você acha interessante nas aulas de inglês?
- R.: Eu gosto da leitura e de pronunciar as palavras.
5. P: O que poderia mudar nas aulas de inglês?
- R.: Eu queria traduzir músicas.
- P: Por exemplo, que tipo de músicas?
- R.: Músicas que toca na Rádio 98, pop.
6. P: Quais atividades em inglês fora da escola que você gostaria que houvesse nas aulas? O que você gosta?
- R.: Eu gosto de entrevista, daí a gente faz com os amigos na sala.
7. P: Em quais situações você poderá utilizar a língua inglesa no futuro?
- R.: Eu quero ser atriz ou fazer medicina, quero ser médica de criança.
8. P: Quais livros ou filmes em inglês despertam sua atenção e você gostaria de sugerir?
- R.: Livro: Diário de um Banana.
- Filme: O filme Minions é muito engraçado.
9. P: Qual tema lhe interessaria estudar em inglês?
- R: Eu gosto de aventura mitológica, coisas realistas e temas engraçados, cheios de humor.

6) Entrevistado: LEVI ACKERMAN

1. P: Você utiliza a língua inglesa no seu dia a dia? Em quais momentos?
- R: Sim. Eu uso no vídeo game e quando assisto vídeos no Youtube.

2. P: Você gosta da língua inglesa? Por quê?
R: Eu gosto de inglês, porque é uma língua universal.
P: Por favor, explique o que você quer dizer com a palavra universal?
R: Universal porque todo mundo no mundo fala inglês. Se eu quiser viajar para o Japão e eu falar inglês, todo mundo vai entender.
3. P: Por que o inglês é ensinado na escola? Quais atividades da língua inglesa você julgaria interessante? Cite 2 exemplos.
R: A gente aprende inglês para usar no trabalho.
Queria que tivesse mais música e assistir filme.
4. P: O que você acha interessante nas aulas de inglês?
R: Eu acho as aulas mais legais, interessantes do que ano passado. Ano passado só aprendi o verbo *to be*.
5. P: O que poderia mudar nas aulas de inglês?
R: Nada. Porque a gente tá curtindo as aulas.
6. P: Quais atividades em inglês fora da escola que você gostaria que houvesse nas aulas? O que você gosta?
R: Eu adoro jogos de cartas e tabuleiros, queria mais jogos.
7. P: Em quais situações você poderá utilizar a língua inglesa no futuro?
R: Eu vou fazer gastronomia, quero morar no Canadá para estudar inglês e francês.
8. P: Quais livros ou filmes em inglês despertam sua atenção e você gostaria de sugerir?
R: Série Assassin's Creed.
9. P: Qual tema lhe interessaria estudar em inglês?
R: Eu gosto de temas engraçados, cheios de humor.

7) Entrevistado: AMERICAN CAPTAIN

Esse aluno queria ser entrevistado de qualquer jeito e insistia se eu ia chamá-lo toda aula. Quando o chamei, ele ficou todo orgulhoso.

1. P: Você utiliza a língua inglesa no seu dia a dia? Em quais momentos?
R: Eu converso com meu primo, brincadeiras e piadinhas.

- P: Por favor, explique melhor?
- R: Eu falo palavras em inglês no meio das de português com a minha avó e meu primo. Ela não entende nada, daí eu explico o que é. Falo outras palavras em inglês no meio das músicas.
2. P: Você gosta da língua inglesa? Por quê?
- R: Eu amo. O inglês é mais divertido que o português.
3. P: Por que o inglês é ensinado na escola? Quais atividades da língua inglesa você julgaria interessante? Cite 2 exemplos.
- R: A maioria das profissões usam o inglês e se a gente for viajar para os Estados Unidos tem de falar inglês.
4. P: O que você acha interessante nas aulas de inglês?
- R: Eu gosto de ouvir o diálogo das histórias.
5. P: O que poderia mudar nas aulas de inglês?
- R: Eu queria aprender vocabulário de comida.
6. P: Quais atividades em inglês fora da escola que você gostaria que houvesse nas aulas? O que você gosta?
- R: Eu gosto de entrevista, diálogos, daí a gente faz com os amigos na sala.
7. P: Em quais situações você poderá utilizar a língua inglesa no futuro?
- R: Em várias profissões. Eu quero ser médico ou astronauta.
8. P: Quais livros ou filmes em inglês despertam sua atenção e você gostaria de sugerir?
- R: Gosto de todos os filmes da Marvel, menos o Hulk.
9. P: Qual tema lhe interessaria estudar em inglês?
- R: Eu gosto de aventura em outros planetas e aventura mitológica.

8) Entrevistada: DONA LEOCADIA

1. P: Você utiliza a língua inglesa no seu dia a dia? Em quais momentos?
- R: Eu adoro cantar em inglês.
- P: Que tipo de música?
- R: Todas, rock, pop, reggae, Michael Jackson, qualquer uma.
2. P: Você gosta da língua inglesa? Por quê?
- R: Eu gosto de inglês, porque é muito importante e vou usar na faculdade.

3. P: Por que o inglês é ensinado na escola? Quais atividades da língua inglesa você julgaria interessante? Cite 2 exemplos.
R: Para usar no trabalho e viajar para outro país.
4. P: O que você acha interessante nas aulas de inglês?
R: Eu gosto da leitura e da interpretação das histórias.
5. P: O que poderia mudar nas aulas de inglês?
R: Nada.
6. P: Quais atividades em inglês fora da escola que você gostaria que houvesse nas aulas? O que você gosta?
R: Não sei.
7. P: Em quais situações você poderá utilizar a língua inglesa no futuro?
R: Eu quero ser professora de inglês.
8. P: Quais livros ou filmes em inglês despertam sua atenção e você gostaria de sugerir?
R: Livro: A Seleção.
9. P: Qual tema lhe interessaria estudar em inglês?
R: Eu gosto de narrativas, coisas realistas e temas engraçados, cheios de humor.

9) Entrevistada: **CAPITÃ MARVEL**

1. P: Você utiliza a língua inglesa no seu dia a dia? Em quais momentos?
R: Não uso muito.
2. P: Você gosta da língua inglesa? Por quê?
R: Eu gosto de inglês por causa do jeito que eles falam. É gostoso de ouvir.
3. P: Por que o inglês é ensinado na escola? Quais atividades da língua inglesa você julgaria interessante? Cite 2 exemplos.
R: Tem inglês para a gente usar no trabalho.
4. P: O que você acha interessante nas aulas de inglês?
R: A professora não falta, é dedicada e engraçada. A gente não fica só aprendendo o verbo *to be*, que eu não sei até hoje.
5. P: O que poderia mudar nas aulas de inglês?
R: Está tudo ótimo. As aulas são diferentes, não tem o que acrescentar.

6. P: Quais atividades em inglês fora da escola que você gostaria que houvesse nas aulas? O que você gosta?

R: Eu gosto de música, fazer tradução. Queria mais.

7. P: Em quais situações você poderá utilizar a língua inglesa no futuro?

R: Posso usar o inglês nas viagens e no trabalho, no meu futuro.

8. P: Quais livros ou filmes em inglês despertam sua atenção e você gostaria de sugerir?

R: Vou sugerir dois filmes: Hotel Transilvânia e Procurando Dory. Não leio muito não, só para a escola.

9. P: Qual tema lhe interessaria estudar em inglês?

R: Temas engraçados, cheios de humor.

10) Entrevistado: IRON MAN

1. P: Você utiliza a língua inglesa no seu dia a dia? Em quais momentos?

R: Uso para brincar com as minhas avós e quando jogo vídeo game, daí falo palavrão.

2. P: Você gosta da língua inglesa? Por quê?

R: Eu não gosto do inglês, porque é chato.

3. P: Por que o inglês é ensinado na escola? Quais atividades da língua inglesa você julgaria interessante? Cite 2 exemplos.

R: É uma das línguas mais importantes do mundo, porque todo mundo fala inglês. Quero ser cirurgião ou trabalhar com informática.

4. P: O que você acha interessante nas aulas de inglês?

R: Apesar de eu não gostar do inglês, estou gostando das aulas porque as aulas são diferentes, a matéria é diferente e ano passado eu aprendia a mesma coisa. Também acho que é a professora que faz as aulas ficarem diferentes porque a gente se concentra mais na matéria.

5. P: O que poderia mudar nas aulas de inglês?

R: Nada.

6. P: Quais atividades em inglês fora da escola que você gostaria que houvesse nas aulas? O que você gosta?

R: Eu queria que tivesse aplicativos para estudar inglês na escola.

7. P: Em quais situações você poderá utilizar a língua inglesa no futuro?

Figura 2 – Trabalho de aluno sobre poema concreto (2)

O I
 am my
 own way
 of being in
 view and yet
 invisible at
 once Hearing
 everything
 you see I
 see all of
 whatever you
 can have heard
 even inside the
 deep silences of
 black silhouettes
 like these images
 of furry surfaces
 darkly playing cat
 and mouse with your
 doubts about whether
 other minds can ever
 be drawn from hiding
 and made to be heard
 in inferred language
 I can speak only in
 your voice Are you
 done with my shadow
 That thread of dark
 word
 can
 all
 run
 out
 now
 and
 end
 our
 tale

Figura 3 – Trabalho de aluno sobre poema concreto (3)

Rose
 is the
 only flower
 that is used to
 display the feelings
 ove. Know why? Because
 s filled with the colour
 the heart. I am now giving
 u this lovely rose neatly
 ouquets in a poem now. Never
 shy!. Because my treasured
 rose tells that you are
 .. the lup-dup , the beats
 of my heart. I love.....
 you. I love you
 so much.....
 Yours ,
 Love
 Luv
 Luv
 .. Luv
 . Luv
 Luv
 Luv
 Luv

Atividade: Colocar a personagem Alice do livro em outra dimensão, época ou até mesmo como personagem de algum filme ou Série de sua preferência. Pode-se utilizar vários recursos como desenho, colagem ou fotografia.

Figura 6 – Trabalho de aluno (1)



Figura 7 – Trabalho de aluno (2)



Figura 8 – Trabalho de aluno (3)



Figura 9 – Trabalho de aluno (4)

Greys Anatomy



Figura 10 – Trabalho de aluno (5)

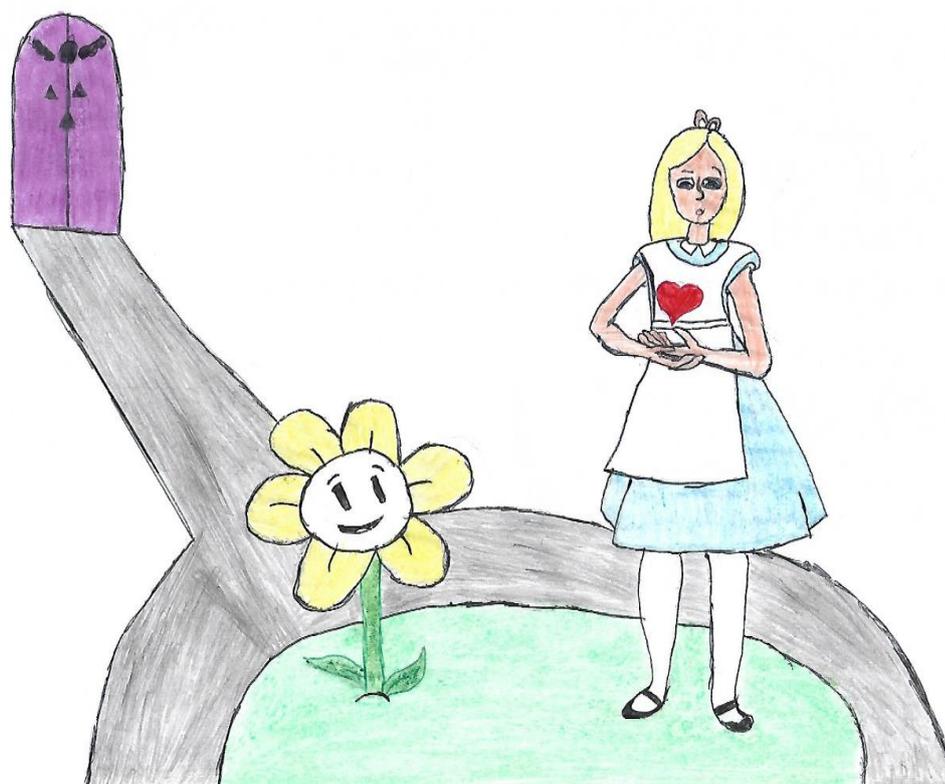


Figura 11 – Trabalho de aluno (6)



Figura 12 – Trabalho de aluno (7)



3.7 Questionário final

O último recurso aplicado foi um questionário final, com a finalidade de obter um *feedback* das aulas utilizando o livro *Alice in Wonderland*. Foi uma oportunidade de os alunos novamente expressarem suas opiniões sobre preferências positivas, negativas e críticas sobre a pesquisa como um todo, afinal ele foi aplicado após a aplicação da pesquisa.

1) Comparando todas as aulas de inglês que você teve desde o primeiro ano, do que você gostou nas suas aulas do 8º ano? Dê dois exemplos, por favor.

2) Você gostou de ouvir a história narrada por outras pessoas e com vozes diferentes? Ou prefere ler como teatro? Por quê?

3) Você acha que foi trabalhado assuntos curiosos sobre ciências ou cultura sobre o livro da Alice? O que foi marcante?

4) A classe participou bastante dessas aulas? O que você acha que causou isso?

5) Qual capítulo de que você mais gostou? Por quê?

6) Qual capítulo de que você não gostou? Por quê?

7) Sugestões.

8) Os alunos fizeram diversas atividades, por favor, escolha as atividades preferidas.

() trabalho com desenho ou recorte

() quebra-cabeça

() quiz

() jogos de tabuleiros

() interpretação de imagens

() atividade com música

- () caça-palavras
- () poema concreto
- () pesquisa sobre a educação na Era Vitoriana utilizando os notebooks
- () comparação entre a educação atual e a do século XIX
- () análise dos personagens

3.7.1 Transcrição do questionário final

1. Comparando todas as aulas de inglês que você teve desde o primeiro ano, o que você gostou das suas aulas do 8º ano? Dê dois exemplos, por favor.

Aluno 1 - Bakugou: Achei as aulas mais interativas e gostei da leitura do livro.

Aluno 2 - Batman: Desde o 1º ano tenho evoluído muito no inglês, principalmente na pronúncia e vocabulário.

Aluno 3 - Jacob Peralta: Os alunos participaram mais das aulas. E a professora é muito animada e melhora a vibe.

Aluno 4 - Mulher Maravilha: Gostei da música da Alice.

Aluno 5 - Batgirl: A explicação é melhor e a professora interage mais.

Aluno 6 - Levi Ackerman: Eu gostei das aulas de inglês, por causa da animação da professora, fazendo a aula rápida e dinâmica.

Aluno 7 - American Captain: Eu gostei dos diálogos e as aulas são mais interativas.

Aluno 8 - Dona Leocadia: Gostei de trabalhar falar as palavras nos diálogos e aprender soletrar meu nome.

Aluno 9 - Capitã Marvel: Eu gostei muito de tudo do livro da Alice e as explicações.

Aluno 10 - Iron Man: Eu gostei da professora.

2. Você gostou de ouvir a história narrada por outras pessoas e com vozes diferentes? Ou prefere ler como teatro? Por quê?

Aluno Bakugou: Gostei das vozes diferentes porque fica mais fácil de entender a pronúncia das palavras.

Aluno Batman: Ouvir a história narrada por diferentes pessoas mostra que o inglês também tem sotaques diferentes.

Aluno Jacob Peralta: Gostei de ler com vozes diferentes, porque fica uma coisa diferente.

Aluno Mulher Maravilha: Gostei das vozes diferentes, porque é mais legal.

Aluno Batgirl: Prefiro o teatro, mas tem pessoa que não entra no personagem.

Aluno Levi Ackerman: As vozes são estranhas, porém caracterizam cada um dos personagens, então gostei mais de ouvir a história narrada.

Aluno American Captain: Eu gostei mais de ouvir a história por outras pessoas e com vozes diferentes.

Aluno 8 - Dona Leocadia: Eu gostei mais da primeira opção que é a história narrada por outras pessoas, porque a gente se acostuma com as vozes narradas.

Aluno Capitã Marvel: Eu gostei mais a história com as vozes diferentes porque dá para identificar os personagens.

Aluno Iron Man: Eu gostei da história narrada porque deu para treinar a fala e a escrita.

3. Você acha que foi trabalhado assuntos curiosos sobre ciências ou cultura sobre o livro da Alice? O que foi marcante?

Aluno Bakugou: Sim. Isso causou um certo aprendizado no inglês.

Aluno Batman: Um pouco. Não gosta do gênero fantasia.

Aluno Jacob Peralta: Sim. Adorei a frase da rainha: - Cortem - lhe a cabeça em inglês: *Off her head*.

Aluno Mulher Maravilha: Sim. Na aula dos animais.

Aluno Batgirl: Sim. Curiosidades de diferentes assuntos do livro.

Aluno Levi Ackerman: Sim. Foi bem trabalhado.

Aluno American Captain: Sim. Curiosidade sobre os animais.

Aluno Dona Leocadia: Sim.

Aluno Capitã Marvel: Sim, bastante.

Aluno Iron Man: Sim. O chato que no último capítulo ela volta para o mundo normal.

4. A classe participou bastante dessas aulas? O que você acha que causou isso?

Aluno Bakugou: Sim. Isso causou um certo aprendizado.

Aluno Batman: Sim. A professora faz a aula ficar ainda melhor.

Aluno Jacob Peralta: Sim. Isso elevou a vibe da aula.

Aluno Mulher Maravilha: Sim. A classe participou porque a professora é animada.

Aluno Batgirl: Sim. Acho que houve interação com todos.

Aluno Levi Ackerman: Sim. Causou mais intimidade entre os alunos.

Aluno American Captain: Sim. Mais interesse em inglês.

Aluno Dona Leocadia: Sim. A professora tem atitude e voz.

Aluno Capitã Marvel: Sim. Eu gostei porque todo mundo se ajudou.

Aluno Iron Man: Sim. A professora porque ela é legal.

5. Qual capítulo de que você mais gostou? Por quê?

Aluno Bakugou: O primeiro capítulo (Pela toca do Coelho), porque é quando a Alice chega no País das Maravilhas.

Aluno Batman: O primeiro capítulo (Pela toca do Coelho), nunca tinha ouvido nada sobre a história, por isso o começo é mais legal.

Aluno Jacob Peralta: _____

Aluno Mulher Maravilha: O primeiro capítulo (pela toca do Coelho), porque é legal.

Aluno Batgirl: O último capítulo (O depoimento de Alice), porque o final é sempre o melhor.

Aluno Levi Ackerman: O último capítulo (O depoimento de Alice), pois tinha um *plot* que ninguém esperava ironia.

Aluno American Captain: Eu gostei do capítulo da corrida (Uma corrida em comitê e uma história comprida), porque tinha muitos personagens.

Aluno Dona Leocadia: Eu gostei do capítulo cinco (Conselho de uma lagarta).

Aluno Capitã Marvel: Eu gostei do capítulo onze (Quem roubou as tortas?).

Aluno Iron Man: Capítulo doze (O depoimento de Alice), por causa da rainha.

6. Qual capítulo de que você não gostou? Por quê?

Aluno Bakugou: _____

Aluno Batman: Eu gostei de todos.

Aluno Jacob Peralta: Capítulo três (Uma corrida em comitê e uma história comprida).

Aluno Mulher Maravilha: Nenhum, gostei de todos.

Aluno Batgirl: Nenhum.

Aluno Levi Ackerman: Eu gostei de todos os capítulos.

Aluno American Captain: Não sei.

Aluno Dona Leocadia: Não gostei do capítulo nove (A história da Tartaruga Falsa)

Aluno Capitã Marvel: _____

Aluno Iron Man: Capítulo um (Pela toca do Coelho), porque enrolou muito.

7. Sugestões.

Aluno Bakugou: _____

Aluno Batman: Eu gostaria de trabalhar mais com música.

Aluno Jacob Peralta: Eu gostaria de aprender vocabulário sobre comida, filme e trabalhar com música.

Aluno Mulher Maravilha: _____

Aluno Batgirl: Aprender a escrever frases.

Aluno Levi Ackerman: _____

Aluno American Captain: Não sei, as aulas foram muito completas.

Aluno Dona Leocadia: Mais atividades diferenciadas com música.

Aluno Capitã Marvel: Nada.

Aluno Iron Man: _____

8. Os alunos fizeram diversas atividades, por favor, escolha as atividades preferidas.

Aluno Bakugou: trabalho com desenho ou recorte
quebra-cabeça
jogos de tabuleiros
caça-palavras
poema concreto
análise dos personagens

Aluno Batman: quiz

quebra-cabeça
atividade com música
caça-palavras
jogos de tabuleiros
interpretação de imagens

Aluno Jacob Peralta: atividade com música

quiz
jogos de tabuleiros
trabalho com desenho ou recorte
caça-palavras
pesquisa sobre educação na Era Vitoriana

Aluno Mulher Maravilha: quebra-cabeça

atividade com música
quiz
interpretação de imagens
jogos de tabuleiros
trabalho com desenho ou recorte

Aluno Batgirl: trabalho com desenho ou recorte

interpretação de imagens
atividade com música
análise dos personagens

Aluno Levi Ackerman: jogos de tabuleiros

trabalho com desenho ou recorte
atividade com música
pesquisa sobre a educação na Era Vitoriana

Aluno American Captain: quiz

jogos de tabuleiros
interpretação de imagens

atividade com música

pesquisa sobre a educação na Era Vitoriana

Aluno Dona Leocadia: trabalho com desenho ou recorte

quiz

jogos de tabuleiros

caça-palavras

análise dos personagens

Aluno Capitã Marvel: quebra-cabeça

atividade com música

caça-palavras

análise dos personagens

Aluno Iron Man: quebra-cabeça

quiz

jogos de tabuleiros

atividade com música

caça-palavras

análise dos personagens

3.8 Resultado da pesquisa

O resultado da análise dos dados, preservando a subjetividade e refletindo sobre todas as informações colhidas em todo o processo metodológico, serão essenciais para eu visualizar e compreender a vida da sala de aula do 8º ano, fornecendo subsídios para criar um produto educacional com práticas na língua inglesa que possibilitem fazer a diferença no aprendizado durante as aulas.

Tudo isso realmente foi possível devido ao meu novo olhar atento como professora investigadora ao assumir minhas novas atribuições:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem. (BORTONIRICARDO, 2008, p. 32 - 33)

4. UM POUSO EMOCIONANTE E INSPIRADOR JÁ SE PREPARANDO PARA O PRÓXIMO VOO

Com o intuito de desenvolver uma pesquisa que resgatasse a curiosidade adormecida nos alunos do 8º ano durante as aulas da língua inglesa, realizei uma prática envolvendo leitura literária e, para interpretar os acontecimentos ocorridos durante o projeto, utilizei alguns instrumentos metodológicos para coleta de dados como questionário diagnóstico, entrevista, questionário final, diário de bordo e coleta de objetos, sendo necessário, neste momento, a análise desses dados de forma a não menosprezar nenhuma das informações coletadas.

Para realizar essa análise combinando todas as abordagens metodológicas utilizadas, escolhi a *triangulação*. Esta metodologia de pesquisa consiste em não excluir nenhuma abordagem de mensuração de dados, pelo contrário, ela propõe um diálogo entre todas as abordagens utilizadas, justificando, assim, a validação da minha pesquisa com a prática de letramento literário na língua inglesa utilizando o livro *Alice in Wonderland*.

Denzin (1970 *apud* FLICK, 2009) e Denzin e Lincoln (2005 *apud* ZAPPELLINI; FEUERSCHÜTTE, 2015, p. 244) definem a triangulação de forma mais abrangente:

considerando ser uma combinação de metodologias diferentes para analisar o mesmo fenômeno, de modo a consolidar a construção de teorias sociais. Para os autores, trata-se de uma alternativa qualitativa para a validação de uma pesquisa que, ao utilizar múltiplos métodos de pesquisa, assegura a compreensão mais profunda do fenômeno investigado.

Mas para transcrever o diálogo dos aspectos convergentes destas abordagens metodológicas aplicadas juntamente com minhas percepções na pesquisa, utilizarei a estratégia na perspectiva *narrativa*. Assim, poderei discorrer sobre os acontecimentos, acrescentar comentários, críticas e sugestões dos alunos, ou seja, relatar todas as manifestações no contexto da sala nas aulas de inglês.

À luz das considerações sobre a utilização da estratégia narrativa como importante estratégia de reflexão, Alarcão (2011, p. 57) ilustra:

As narrativas serão tanto mais ricas quanto mais elementos significativos se registrarem. Para serem compreensíveis, é importante registrarem-se não apenas os fatos, mas também o contexto físico, social e emocional do momento.

Para isso divido a narrativa em categorias, que, a meu ver, são consideradas indispensáveis para refletir e compreender o pré-teste realizado com o livro *Alice in Wonderland* na classe do 8º ano. São estas:

- importância de aprender a língua inglesa na visão dos alunos;
- utilização da abordagem comunicativa nas aulas de inglês;
- interação da professora com os alunos;
- leitura oral e o letramento literário;
- conteúdos interdisciplinares e o provocar da curiosidade.

4.1 Importância de Aprender a Língua Inglesa na Visão dos Alunos

Inicialmente, proponho visualizar ***qual a ideia que os alunos têm sobre a importância da língua inglesa nas suas vidas atualmente e a longo prazo, com previsões para o futuro.***

De acordo com a entrevista realizada com 10 alunos, somente um aluno declarou não gostar do idioma. Mas, apesar dessa resposta negativa do **aluno Iron Man**, todos os alunos, inclusive ele, têm consciência da relevância de aprender a língua inglesa nomeada pelo **aluno Levi Ackerman** como língua universal porque, na sua opinião, “é uma das línguas mais importantes do mundo porque todo mundo fala inglês.” (**Iron Man**).

Já os **alunos Batman, Jacob Peralta, Levi Ackerman, Capitã Marvel** afirmaram que o inglês é o idioma que será usado em todas as profissões.

Muitos alunos gostam da língua inglesa, já a utilizam com frequência ao jogar videogame, assistir a filmes ou a séries, ao se comunicar, e veem a aquisição do idioma como algo inevitável no futuro, seja para ir à faculdade, fazer intercâmbio ou trabalhar, partindo da premissa de “que o mundo global fala inglês, é incontestável.” (ASSIS-PETERSON e COX; 2007, p. 6)

Historicamente, há sempre mudanças no mundo que se refletem na sociedade em vários setores. Alguns idiomas muito falados devido ao seu prestígio foram substituídos, e, atualmente, a língua inglesa obtém essa notoriedade conforme estudos de Assis-Peterson e Cox no artigo intitulado *Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal* (2007, p. 6). Já falamos latim e francês. Antigamente tínhamos a necessidade de interagir “frente a frente” com outras pessoas, até que surgiram várias mudanças nos hábitos da sociedade com o

advento da invenção dos meios de transporte, imprensa, telefonia e, atualmente, a Internet, que possibilita a interação com qualquer pessoa no mundo em tempo real, utilizando apenas telefones móveis em qualquer lugar do planeta.

Tendo consciência desse cenário global, tanto os pais como os filhos compreendem o papel do inglês na sociedade, pois "hoje ele é vigorosamente reivindicado por pais de todas as classes sociais e graus de escolaridade, já que conta entre as condições que favorecem a conquista de um bom emprego" (ASSIS-PETERSON e COX, 2007,p.10), ou seja, os pais conjecturam que, com a aprendizagem da língua inglesa, seus filhos terão ótima inserção no mercado de trabalho, e este pensamento repercute também nas opiniões dos filhos conforme comprovado nos relatos da entrevista.

Mas, nesta questão, ainda observo que, mesmo sem os alunos terem citado o nome *globalização*, sabem a abrangência da língua inglesa mundialmente. Então, para essa pesquisa, a concepção analisada é o inglês entendido como "língua mundial" não como "língua global", visto que para Ortiz (2006, p.214 *apud* Assis-Peterson; Cox 2007, p.3), o termo *globalização* está relacionado com questões econômicas e tecnológicas, enquanto no sentido de língua "mundial", o inglês seria "mundializado":

se desprende de suas raízes e ganha existência própria como idioma desterritorializado, apto a ser camaleonicamente apropriado, resignificado, re-entoadado por falantes de diferentes línguas maternas nas interações entabuladas nos fluxos comunicacionais imprevisíveis da modernidade-mundo." (ASSIS-PETERSON e COX, 2007, p.4)

Compreendendo como os alunos entendem a importância da língua inglesa na vida deles, esse resultado ilustra um grande ponto a favor da receptividade durante a aprendizagem do idioma.

Lembrando que durante a prática de letramento literário com leituras em inglês do livro *Alice in Wonderland*, realizei uma entrevista no meio da pesquisa e, por último, um questionário final, justifico assim discorrer sobre o tema da próxima categoria sobre as aulas de inglês.

4.2 Utilização da Abordagem Comunicativa nas Aulas de Inglês

Ao escolher a abordagem comunicativa priorizando a comunicação, não enfatizei na minha pesquisa a estrutura gramatical com frases desconexas. Não tive a intenção de que os alunos memorizassem conteúdos, nem propus exercícios

repetitivos de gramática, pelo contrário, o enfoque da minha pesquisa visava que o aluno entendesse a função de determinados conteúdos e, principalmente, em quais contextos eles poderiam ser utilizados.

Observei isso nos dados apresentados na entrevista, bem como na fala dos estudantes.

Aluno Jacob Peralta: — Gosto do jeito da professora. [...] Ela não fica passando só verbo “to be.”

Aluno Levi Ackerman: — Eu acho as aulas mais legais, mais interessantes do que no ano passado. Ano passado só aprendi o verbo “to be”.

Aluna Capitã Marvel: — A gente não fica só aprendendo verbo “to be”, que não sabe até hoje.

Aluno Iron Man — Estou gostando das aulas porque as aulas são diferentes, a matéria é diferente e ano passado aprendi a mesma coisa.

Quanto a crítica ao ensino prioritário do verbo “to be” pelos alunos, está relacionada à abordagem que o professor de inglês escolheu ao lecionar. Infelizmente, foi uma crítica ao ensino que enfoca uma aprendizagem baseada na abordagem estruturalista. E o enfoque da abordagem estruturalista é totalmente diferente do da abordagem comunicativa que norteia a minha pesquisa

Não propus “ensinar **sobre** a língua”, mas **ensinar usando a língua**. (PAIVA, 2012, p. 34). Com esse relato, defendo que o ensino da gramática não deva ser banido durante as aulas de inglês, mas deve ocorrer se estiver vinculado a um contexto de abordagem comunicativa, como ocorreu na leitura do livro *Alice in Wonderland*.

Assim, concordo com as ideias de Larsen-Freeman (2001, p.252 *apud* PAIVA, 2012, p. 54) de que:

a gramática é mais do que forma e que seu ensino não deve se limitar aos conhecimentos de regras e estruturas descontextualizadas e estáticas, apresenta uma proposta tridimensional de estudo da gramática, incluindo a forma, o significado e o uso. A autora ressalta que o importante não é encher nossos alunos com regras sintáticas, mas sim ajudá-los a usar as estruturas gramaticais de forma precisa, significativa e adequada.

Percebi que o trabalho com leitura literária possibilitou, para além de exercitar certos conteúdos da minha disciplina, ultrapassar o programado, graças a oportunidade de dar “voz ao aluno”. Esse conceito de “voz”, recomendado por Giroux *apud* Silva (2017, p.55), “aponta para a necessidade de construção de um espaço onde os anseios, os desejos e os pensamentos dos estudantes e das estudantes possam ser ouvidos e atentamente considerados”, resultando, assim, em um estímulo à comunicação.

Mesmo porque um dos pilares para a aquisição de uma língua está ligada à sua função comunicativa e, ao utilizar a leitura na prática educativa em inglês:

O leitor é percebido não como reproduzidor de conhecimentos, mas sujeito da ação. Na medida em que a leitura possui uma dimensão dialógica, ativa os conhecimentos construídos na interação social e cria um movimento de produção de sentidos que extrapola a informação contida no texto. A leitura atua como um norte para a intervenção do sujeito na sociedade, a partir da problematização do que lê, envolvendo a conscientização e o questionamento da realidade. (RANGEL, 2004, p. 44)

Muito importante ressaltar que o propósito de trabalhar com leitura nas aulas da língua inglesa engloba outras perspectivas, desmistificando de uma vez por todas a sua relação com gramática, visto que:

a leitura não deve ser um pretexto para ensinar gramática. Ao contrário, é a gramática que deve estar a serviço da leitura. A leitura é uma atividade educativa que, ao mesmo tempo que auxilia na aquisição da língua estrangeira, contribui para a formação da cidadania. (PAIVA, 2012, p. 93).

4.3 Interação da Professora com os Alunos

Quanto à dinâmica das aulas, observei o lado positivo com o relato dos alunos entrevistados. O aluno **Batman** disse na entrevista: — Eu gosto muito da interatividade da professora com os alunos e entre os amigos, nunca aconteceu isso”; a aluna **Mulher Maravilha** expressou que “acha as aulas divertidas, pois a gente aprende brincando sem perceber.”

Já o aluno **Jacob Peralta** relatou: “Ela é engraçada, elétrica e ensina a gente. Não fica dando cópia na lousa.”

Pela narrativa dos alunos, estes sentiram-se participantes das aulas e não mero receptores, tamanha empolgação nas aulas e elogios.

Por isso, venho analisar as respostas dos alunos, ressaltando que essa receptividade também ocorreu em razão de o trabalho com leitura literária na língua

inglesa não ser utilizada como ferramenta para fixar conteúdos gramaticais, mas priorizar principalmente a troca de ideias, abrir espaço para ouvir a leitura de mundo dos alunos e, conseqüentemente, aprender a língua inglesa.

Neste sentido, foi o que ocorreu, por exemplo, no decorrer da aula 8 após a leitura do capítulo 3: *A Caucus-Race and a Long Tale*, discurso transcrito no diário de bordo. Observo claramente a fala do aluno **Jacob Peralta e a surpreendente reação de todos os alunos**. Durante essa aula perguntei aos alunos se eles prefeririam encontrar uma pomba ou um rato. Eis o que aconteceu:

Discutimos que a pomba transmite muitas doenças como o rato, até que o aluno **Jacob Peralta** relatou que a pomba sempre se prejudica na vida real. Mostrou um vídeo em que a pomba é devorada por muitos animais, chocando a todos, tanto eu como os alunos, pois nem imaginávamos estes fatos. Fiquei surpresa sobre esse vídeo, porque exemplificou um tópico da aula de biologia, sem estarmos preparados, mas, ao mesmo tempo, foi possível ver tamanha interação e o interesse dos alunos ao assistirem o vídeo. Com certeza, foi o auge da aula.

Como professora, sempre acreditei na importância de ouvir meu aluno, a aula torna-se mais dinâmica e a contribuição deles é muito significativa e estimulante. Foi o que ocorreu, por exemplo, na aula relatada, na qual planejei trabalhar alguns tópicos, mas graças à contribuição de um aluno, tenho certeza de que a aula sobre a cadeia alimentar (portanto, biologia) atingiu seu objetivo tamanha a repercussão.

4.4 Leitura Oral e Letramento Literário

Partindo para a última categoria, a maioria dos alunos expressou na entrevista e no questionário final grande interesse e entusiasmo por ter trabalhado as habilidades orais utilizando *listening* e leitura durante as aulas, conforme as opiniões abaixo.

Nas entrevistas, os alunos **Bakugou e Batgirl** relataram ter gostado muito de ler em voz alta e aprender mais sobre pronúncia.

American Captain disse: “Eu gosto de ouvir os diálogos das histórias.”

Conforme os relatos, a utilização do *listening*, que apresenta uma voz para cada personagem (algumas vezes essas vozes foram consideradas pelos próprios

alunos estranhas), possibilita a identificação de cada personagem, facilita a interpretação de texto, desperta a atenção deles, resultando em aulas muito mais interativas e interessantes para todos.

Importante ressaltar que, no questionário final, o aluno **Bakugou** relatou: — Gostei das vozes diferentes, porque fica mais fácil de entender a pronúncia.

Levi Ackerman manifestou: — As vozes são estranhas, porém caracterizam cada um dos personagens, então gostei mais de ouvir a história narrada. Já o aluno **Iron Man** mencionou: — Eu gostei da história narrada porque deu para treinar a fala e a escrita.

Na pergunta número 2 do questionário final: — ***Você gostou de ouvir a história narrada por outras pessoas e com vozes diferentes? Ou prefere ler como um teatro? Por quê?***

Foi unânime: 90% dos alunos responderam preferir fazer a leitura com a utilização de *listening*, justificando que, dessa maneira, ficou mais fácil entender a pronúncia, identificar cada personagem e, ao mesmo tempo, fazer correspondência com a língua escrita.

Constatedei, ao analisar as respostas dos alunos, o interesse das aulas de inglês, quando a ênfase recaiu no enfoque sobre pronúncia e entonação das palavras. Dessa forma, confirmo que meu papel como professora da língua inglesa deve ser sempre de estimular e encorajar o meu aluno a novas descobertas de aprendizado, como afirma Jespersen (apud MAZA, 1997, p.91), ao assinalar que “o papel do professor seria de agente motivador da aprendizagem, sempre levando os alunos ao interesse pela língua estrangeira.”

Foi muito interessante esse trabalho de pronúncia, porque os alunos perceberam o quanto a entonação é essencial para transmitir sentimentos ao denunciar medo, alegria etc.; o reforço na sílaba tônica remete a outro significado da palavra. Por exemplo: se quisessem falar *sobremesa*, a pronúncia seria totalmente diferente da pronúncia da palavra *deserto* em inglês. Segue a transcrição fonética de cada palavra e seus significados:

- A palavra “**dessert**” - transcrição fonética /dɛ'zɜ:t/, significa *sobremesa*, enquanto “**desert**” - foneticamente /dɪ'zɜ:t/, significa *deserto* ou o verbo *abandonar*.

Com estes exemplos, foi possível esclarecer que um acento errado pode fazer com que a outra pessoa não entenda o que está sendo dito conforme Kenworthy:

experimentos têm demonstrado que, geralmente, quando um nativo não ouve direito uma palavra dita por um estrangeiro é porque ele colocou o acento no lugar errado, e não porque não pronunciou direito o som da palavra. (KENWORTHY, 1997, p. 18 *apud* PAIVA, 2012, p. 136).

Portanto, seguindo a opinião de Paiva (2012, p. 145), “o mais importante é não ignorar a importância da pronúncia e incluir espaço no planejamento de aula para tratar de todos os seus aspectos.”

E esta motivação durante a leitura também foi realizada quanto à compreensão do enredo, contribuindo assim para o processo de **letramento literário** na língua inglesa.

Como já expliquei anteriormente, letramento literário vai além de decodificar uma palavra e descobrir seu significado isoladamente, sem se importar com seu contexto. *Letramento literário* conforme Goulart (2007, p.40), no livro *Literatura e Letramento*, consiste em, ao interpretar um texto, o leitor conseguir compreender as palavras “num contexto concreto preciso, a compreender sua significação numa enunciação particular que se produz dentro de uma esfera social”. Diante a mesma autora acrescenta:

o letramento está relacionado ao conjunto de práticas sociais, orais e escritas, e as instituições, atravessados pelo poder que a língua escrita possui na sociedade e aos conteúdos a que, histórica e culturalmente, essa modalidade de linguagem está associada (GNERRE, 1985 *apud* GOULART, 2007, p.40).

Um dos meus objetivos neste projeto foi propor o letramento literário aos alunos da escola pública que talvez só tenham a oportunidade de ler uma obra da literatura inglesa conhecida mundialmente e, simultaneamente, aprender um novo idioma na escola.

Segundo ponto importante a ser esclarecido nesta proposta de trabalhar com letramento literário em inglês é a importância de desmistificar para o aluno que, ao ler um livro na escola, sempre no final haverá cobrança com provas. A avaliação é feita dia a dia, englobando o todo e não somente baseada em um critério avaliativo.

Mas como verificar se os alunos estavam compreendendo o enredo, pois a leitura do livro durante as aulas foi realizada toda em inglês, com o uso da prática de *listening* e leitura oral?

A aula foi dividida com leituras e explicações em inglês. Como os alunos não tinham repertório para discutir e expor suas ideias na língua inglesa, no momento das discussões as fazíamos em português.

E como propor à maioria dos alunos que nunca tinham lido um livro em inglês o letramento literário na língua inglesa?

Utilizei várias técnicas, dentre elas o uso de inferências que significa entender o significado da palavra sem a tradução do professor, mas pelo contexto, pois:

a habilidade de inferir o sentido pelo contexto deve ser encorajada e praticada mais do que a tendência de usar a semelhança entre as línguas”; uso de processos cognitivos tais como o de associações mentais e com a língua materna; “todo o processo de aprender uma língua está ligado à formação de associações”; cuidado com falsos cognatos (JESPERSEN, 1904, p. 68-69 *apud* NUNES, 1997, p. 126).

Simultaneamente, a estratégia do uso de inferências era intercalada na discussão, perguntas ou:

Expressões como: “descobrir o que o autor quer dizer”, “dar a opinião sobre o que leu”, “entender o que o autor quer passar” tornam-se indícios do predomínio de uma abordagem interacionista em que o texto assume papel de destaque. Este é um conjunto de pistas recuperadas pelo leitor que atribui sentidos possíveis àquilo que o autor intencionalmente escreve, mostrando que: “O texto traz marcas que orientam o leitor, claro; as possibilidades de ter uma resposta viável são bem maiores que antes. (RANGEL, 2004, p. 43)

Quanto ao esclarecimento de dúvidas durante as aulas, utilizei mímica, fiz desenhos na lousa, mas não posso deixar de destacar um recurso imprescindível para que, muitas vezes, os alunos, mesmo sem saberem a tradução de uma palavra em inglês, conseguissem entender o contexto da leitura: o uso de imagens. As imagens falam por si, e eu as utilizei como (*warm-up*: aquecimento antes de iniciar a aula), com palavras que, a meu ver, eram consideradas palavras-chaves para interpretação e também nas atividades solicitadas. Desse modo, os alunos entendiam o vocabulário e eu não precisava traduzir as palavras em português.

Acredito que, nesse sentido, o letramento literário foi realizado, pois sabemos que ler:

é compreender e, mais ainda, é indagar, deduzir, inferir, associar, intuir, prever, concluir, discordar, concordar, acrescentar, selecionar, entre outras formas de interpretar e fruir o texto. Só percebendo que a leitura possibilita tudo isso é que se pode ter plena consciência de sua importância na formação intelectual, cultural e social dos indivíduos. (CORRÊA, 2007, p.53).

E se discorro sobre letramento literário, não há como não considerar os conteúdos interdisciplinares, elementos essenciais para discussões.

4.5 Conteúdos Interdisciplinares e o Provocar da Curiosidade

Levando-se em conta tudo o que foi observado e com o desenrolar dos dados, os alunos, ao serem questionados no final da pesquisa, se alguns assuntos curiosos foram trabalhados relacionados ao livro da Alice no País das Maravilhas, constato ter sido unânime a manifestação: responderam que foram trabalhados vários assuntos. Estes, que também podem ser chamados de conteúdos interdisciplinares, porque não versam somente sobre a língua inglesa, ou seja, gramática, linguagem ou fonética, mas sobre biologia, história, cultura, hábitos da Época Vitoriana, como também assuntos que envolviam a reflexão sobre a vida humana. Na verdade, o trabalho com literatura possibilita essa abertura que eu não podia negar, sob pena de limitar minhas aulas a somente conteúdos sobre o idioma.

Miranda (2000, p.119 *apud* Fazenda, 2008, p.7) no livro *O que é Interdisciplinaridade* afirma que:

Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, na prática uma profunda imersão no trabalho cotidiano.

E só foi possível trabalhar esses conteúdos porque durante o letramento literário houve a presença do olhar interdisciplinar que:

Está presente em todos os sentidos e também no silêncio. Um olhar que fala, que ouve, que vê, que percebe com a pele e com o cheiro e tenta olhar o que, aparentemente, não se mostra. O olhar que dialoga.” (MIRANDA, 2008, p.121)

E este olhar que dialoga e faz refletir também pode ser exemplificado em uma das minhas aulas, a número 10, na qual lemos o **capítulo 5: Advice from a Caterpillar** em forma de jogral. Após a leitura, perguntei aos alunos:

— Vocês mudaram desde o ano passado ou são a mesma pessoa?

Conversamos e discutimos sobre esse tema. Foi unânime: a maioria da classe respondeu que mudou tanto fisicamente como no interior, mas no auge da discussão, eles chegaram à conclusão de que era mais importante o interior de uma pessoa do que o exterior. E no final da aula, para a minha surpresa o aluno **Iron Man** veio até mim e disse que a minha aula era tão diferente que parecia que durava apenas 10 minutos. Neste momento, só pude agradecê-lo e com este gesto ele não tinha a noção do bem que ele fez para mim.

Uma simples pergunta fez desvelar várias reflexões, comentários que prenderam a atenção dos alunos tanto que obtive a manifestação de **Iron Man**.

Esse comentário, que à primeira vista, poderia ser apenas um elogio inocente, na minha opinião, foi um dos melhores de toda a minha pesquisa, tamanha espontaneidade e porque o aluno que o fez é o **Iron Man**, e de acordo com seu relato na entrevista, não gostava do idioma, porque considerava a matéria chata. Mas, a partir do momento que ele comenta sorrindo que nem vê a hora passar nas minhas aulas, incluindo aquela aula, interpreto este comentário como um elogio de que o caminho que a minha pesquisa estava trilhando. Era o percurso correto.

Concluo que a Interdisciplinaridade é um movimento impossível de negar e que possibilita o diálogo, a troca e integração, pois desaparece a fragmentação dos conteúdos no final das contas. Nas minhas aulas de língua inglesa, acredito que se fossem realizadas somente nos seus mundinhos, seriam totalmente superficiais e infrutíferas. Ivone Yared (2008, p.165), revisitando Fazenda, acredita que a interdisciplinaridade:

na educação favorece novas formas de aproximação da realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas. [...] O processo interdisciplinar desempenha papel decisivo para dar corpo ao sonho de fundar uma obra de educação à luz da sabedoria, da coragem e da humildade. [...] A lógica que a interdisciplinaridade imprime é a da invenção, da descoberta, da pesquisa, da produção científica, porém gestada num ato de vontade, num desejo planejado e construído em liberdade.

Nessa direção, desbravando caminhos literários, alunos tornando-se críticos, aprendendo a língua inglesa e agora leitores deste idioma, repenso as verdades me apoiando nas ideias de Freire sobre a questão do aprender:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *apreender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 1996, p. 69)

Realmente foi uma escolha desafiadora sugerir a leitura de um livro em inglês em grupo, sendo que 60% da predileção dos alunos, expressa no questionário inicial, era ler um livro individualmente. Apenas 20% escolheram leitura em grupo.

Como descrito acima, essa aventura no universo do letramento literário resultou em um ótimo resultado, porque na questão 4 do questionário final todos os 10 alunos pesquisados declararam que todos participaram das aulas, havendo interação entre eles e a aprendizagem da língua inglesa.

Ao final do exposto concluo que todos esses dados são muito significativos e me ajudarão mapear ideias para o meu produto final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa primeiramente tinha o enfoque de tentar descobrir por que os alunos, em especial os do 8º ano, se mostravam tão apáticos e às vezes até desmotivados nas aulas da língua inglesa.

Depois, o próximo passo foi refletir sobre qual prática educativa eu poderia propor a esses alunos que os fizessem se sentir mais curiosos quanto aos assuntos e estimulados a usarem a criatividade nas atividades propostas.

A pesquisa teórica e o trabalho prático desenvolvido durante a realização desta pesquisa mostraram que a resposta a essa questão não é simples e depende fundamentalmente de uma interação com os alunos e novas formas de se pensar o ensino de língua inglesa longe de esquemas rígidos de ensino de gramática e leitura, os elementos que mais se evidenciam no ensino de língua para o 8º ano. Assim, a proposta de se trabalhar, a partir do letramento literário, a obra *Alice in Wonderland* envolveu uma abordagem verdadeiramente interdisciplinar, em que foram exercitadas inúmeras atividades de *listening, speaking, reading e writing*, indo muito além do preconizado, quer seja nos PCNs de língua estrangeira, quer seja nos PCNs, o que permitiu ampliar o conhecimento dos alunos e alunas não só sobre os aspectos estruturais da língua inglesa, mas sobretudo de sua dimensão discursiva, enunciativa a partir da linguagem literária, que, por seu poder artístico de representar mundos, permitiu a reflexão sobre as várias formas de enunciação, ampliou o conhecimento da cultura e da realidade circundante, operando criticamente sobre nossas visões de mundo, incitando a imaginação e despertando a curiosidade dos alunos e alunas, tornando-os mais críticos, participativos e verdadeiros sujeitos de sua aprendizagem. A metáfora do voar utilizada nesta pesquisa não foi à toa, pois cada etapa percorrida teve uma importância fundamental para esse trabalho, que recapitulo abaixo.

O **Capítulo 1**, intitulado ***Planejamento de um voo especial***, consistiu na apresentação da minha trajetória como professora, o porquê da escolha da língua inglesa na minha vida profissional ter sido determinante para ser uma profissional mais realizada; até chegar à realização do meu sonho de cursar o Mestrado. Também relatei um breve panorama da influência inglesa no Brasil e as metodologias mais utilizadas durante o processo de ensino-aprendizagem do inglês; apresentei a minha mudança para professora reflexiva; refleti sobre as reais

necessidades de atender ao meu aluno que tem o perfil do século XXI e finalizei manifestando quatro elementos essenciais para obter um ensino da língua inglesa transformadora dos alunos do 8º ano utilizando a leitura literária. Já no subtítulo, ***Descortinando um novo mundo***, abordei várias estratégias com a utilização do letramento literário no livro *Alice in Wonderland*, possibilitando, assim, uma melhor aprendizagem na língua inglesa.

No **Capítulo 3**, denominado ***Explorando lugares desconhecidos*** relatei detalhes sobre a pesquisa aplicada desde a equipe docente até a metodologia utilizada, incluindo os instrumentos usados juntamente com suas transcrições fundamentais para a próximo passo.

E no **Capítulo 4**, intitulado ***Um pouso emocionante e inspirador já se preparando para o próximo voo***, apresentei a análise dos dados em um diálogo entre os instrumentos que coletei juntamente com as contribuições dos alunos.

Com base na experiência que tive nesse projeto de pesquisa, em que o trabalho com letramento literário impediu a fragmentação do conteúdo, bem como o foco na gramática com suas denominações, permitindo, ao contrário, uma prática pedagógica contextualizada, assim como a interpretação do texto com o uso constante da leitura e da prática do *listening* por meio da utilização de diversos meios (texto escrito, filmes, pesquisas na internet, audiolivro etc.) e atividades lúdicas. Proponho como produto pedagógico uma sequência didática do livro da literatura francesa *The Little Prince*, de Saint Exupéry, também indicado pelos alunos quando do diagnóstico sobre as preferências deles no início dessa pesquisa, e que permite um trabalho muito rico pelo seu simbolismo e pela discussão da dimensão existencial de todos os seres humanos.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, B. Globalização: o que é, fases, características e mais! **Revista Stoodi**, Dicas de Estudo, Enem 12 abr. 2018. Disponível em: <https://www.stoodi.com.br/blog/2018/04/12/o-que-e-globalizacao/> Acesso em: 30 ago. 2019.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8.ed. 2 v. São Paulo: Cortez, 2011. ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2007.

AMARAL, M. da G. C. do. A aprendizagem de uma língua estrangeira como processo de construção para o desenvolvimento de uma identidade em educação ambiental. In.: LEFFA, V. J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. [organizado por] Vilson J. Leffa. Pelotas: EDUCAT, 2008, 2. ed.

ASSIS-PETERSON A. A. de; COX, M.I.P. **Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal**. English in the age of globalization: beyond good and evil. Calidoscópio Vol. 5, n. 1, p. 5-14, jan/abr 2007.

AZEVEDO, R. A Didatização e a Precária Divisão de Pessoas em Faixas Etárias: Dois Fatores no Processo de (Não) Formação de Leitores. In.: Aparecida Paiva (Org.) *et al.* **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces - O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007, 1. ed., 2. reimp.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In.: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BBC. **Dramas from BBC Learning English. Alice in Wonderland**. Chapter 1: Down the rabbit hole. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/drama/alice-ep01> Acesso em: fev. 2019.

_____. **Dramas from BBC Learning English. Alice in Wonderland**. Chapter 1: Down the rabbit hole. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/drama/alice-ep01>. Acesso em: 2 de fev. 2019.

_____. **Dramas from BBC Learning English. Alice in Wonderland**. Chapter 2: The pool of tears. Disponível em <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/course/lower-intermediate/unit-22/session-5>. Acesso em 7 de fev. 2019.

_____. **Dramas from BBC Learning English. Alice in Wonderland**. Chapter 3: A Caucus Race and a Long Tale. Disponível em <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/drama/aliceinwonderland-ep03>. Acesso em 9 de fev. 2019.

_____ **Dramas from BBC Learning English. Alice in Wonderland.** Chapter 4: The White Rabbit's house. Disponível em <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/drama/aliceinwonderland-ep04>. Acesso em 12 de fev.2019.

_____ **Dramas from BBC Learning English. Alice in Wonderland.** Chapter 5: Advice from a caterpillar. Disponível em <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/drama/aliceinwonderland-ep05>. Acesso em 12 de fev.2019.

_____ **Dramas from BBC Learning English. Alice in Wonderland.** Chapter 6: Pig and pepper. Disponível em <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/drama/aliceinwonderland-ep06>. Acesso em 15 de fev.2019.

_____ **Dramas from BBC Learning English. Alice in Wonderland.** Chapter 7: A mad tea-party. Disponível em <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/drama/aliceinwonderland-ep07>. Acesso em 15 de fev.2019.

_____ **Dramas from BBC Learning English. Alice in Wonderland.** Chapter 8: Croquet with the Queen. Disponível em <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/drama/aliceinwonderland-ep08>. Acesso em 16 de fev.2019.

_____ **Dramas from BBC Learning English. Alice in Wonderland.** Chapter 9: The Mock Turtle's Story. Disponível em <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/drama/aliceinwonderland-ep09>. Acesso em 16 de fev.2019.

_____ **Dramas from BBC Learning English. Alice in Wonderland.** Chapter 11: Who stole the tarts? Disponível em <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/drama/aliceinwonderland-ep09>. Acesso em 16 de mar. 2019.

_____ **Dramas from BBC Learning English. Alice in Wonderland.** Chapter 12: Alice's evidence. Disponível em <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/drama/aliceinwonderland-ep10>. Acesso em 17 de mar. 2019.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Estratégias de ensino; 8)

BRASIL. **BNCC: Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. 2017. Acesso em: 23 ago. 2019.

_____. **BNCC: Base Nacional Comum Curricular.** 2017. Disponível em: Acesso em: 23 ago. 2019. e <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 23 ago. 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases N.º 4024/61.** Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lei de Diretrizes e Bases da Educa%C3%A7%C3%A3o Nacional](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_de_Diretrizes_e_Bases_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_Nacional). Acesso em: 16 ago. 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases Nº 5692/71**, Título V. Dos níveis e das modalidades de educação e ensino. Capítulo II. Da Educação Básica. Seção I. Das Disposições Gerais. Disponível em: <http://secon.udesc.br/leis/ldb/ldb5cap2.html>. Acesso em: 18 ago. 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases Nº 9394/96**, art. 26; & 5 art. 36. Presidente da República. Casa Civil, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 ago. 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e bases na Educação (LDBEN).** CPDOC/FGV - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldbem>. Acesso em: 16 ago. 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Ensino de primeira à quarta série. I. Título. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998, 120 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf. Acesso em: 18 ago. 2019.

BRITO, R. **O que é Globalização?** Entenda tudo sobre esse processo e sua influência no mundo. **Blog Stoodi.** Dicas de estudo, Enem. Disponível em: <https://www.stoodi.com.br/blog/2018/04/12/o-que-e-globalizacao/>. Acesso em: 24 ago. 2019.

CAMARGO, G. Q; SILVA, G. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã?. **Ensino e Tecnologia em Revista**, v.1, n.2, p.258-271, jul. /dez. 2017, ISSN 2594-390. Disponível em: <https://docplayer.com.br/72308147-O-ingles-na-educacao-basica-brasileira-sabemos-sobre-ontem-e-quanto-ao-amanha-1.html>. Acesso em: 18 ago. 2019.

CARROL, L. **Alice in Wonderland and Through the Looking-Glass.** Chapter 10: The Lobster-Quadrille. Illustrated by John Tenniel. Alice in Wonderland and Through the Looking-Glass. New York: Barnes & Noble, 2015.

CHAGURI, J.de P. O Ensino de Línguas Estrangeiras com a LDB 1971. **Helb - História do Brasil de Línguas no Brasil.** ano 5, n.5, 1/2011. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/191-o-ensino-de-linguas-estrangeiras-com-a-ldb-1971>. Acesso em: 4 ago. 2019.

CESTARO, S. A. **O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia.** Univ. Fed. Rio Grande do Norte / USP. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur6/selma.htm>. Acesso em: 11 ago. 2019.

CONCEITOS. Conceito de humanismo. Disponível em: <https://conceito.de/humanismo>. Acesso em: 23 abr.2020.

CORRÊA, H.T., Adolescentes leitores: eles ainda existem. In.: PAIVA, A.; MARTINS, A., PAULINO, G., VERSIANI, Z. (Org.) **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces.** 1. ed., 2. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática** - 2. ed.,8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

CRISTÓVÃO, V. L. L. Reflexão sobre a prática social da fala repensando o ensino do oral. Universidade Estadual de Londrina. In.: LEFFA, V. J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** Pelotas: EDUCAT, 2008.

DAY, K. Ensino de Língua Estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária. **Revista Escrita.** Gávea/RJ, n.15, 2012, ISSN 1679-6888. p. 7 - 8. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20850/20850.PDF>. Acesso em: 12 ago. 2019

DEMO, P. **Argumento de Autoridade X Autoridade do Argumento.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

_____. **Saber pensar é questionar.** Brasília: Liber Livro, 2010.

_____. **Saber pensar.** São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2011.

FERREIRA, F. PROESC BLOG. **Entenda como funciona a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Gestão Pedagógica. Atualizado em: 8/2019. Disponível em: <http://www.proesc.com/blog/entenda-a-base-nacional-comum-curricular-bncc/>. Acesso em: 18 ago. 2019.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2009

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura)

FREIRE, M.; COSTA, E. A. P. da. Dois olhares para o espaço-ação na pré-escola. I. Espaço e Vida. In.: MORAIS, R. de (Org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** 3 ed., Campinas, SP: Papyrus, 2009.

FREYRE, G. **Inglêses no Brasil: aspectos da influência britânica sobre a vida, a paisagem e a cultura do Brasil.** 3. ed. Rio de Janeiro: TopBooks/Fundação Gilberto Freyre, 2000.

GAZETA DO RIO DE JANEIRO. Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_periodicos/gazeta_rj/gazeta_rj_1809/gazeta_rj_1809_099.pdf 23 de ago. de 1809. Acesso em: 4 ago. 2019.

GIROUX, H. **Os professores como Intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v.35, n. ° 2, p. 57 - 63, mar. /abr. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

GOULART, C.M.A. Questões de estilo no contexto do processo de letramento: crianças de 3ª série elaboram sinopses de livros literários. In.: PAIVA, A.; MARTINS, A., PAULINO, G., VERSIANI, Z. (Org.) **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces. 1. ed., 2. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007.

HARARI, Y. N. **21 lições para o século 21**. Tradução de Paulo Geiger, 1.ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HASHIGUTI, S. **Presença dos ingleses no Brasil**: Efeitos na/da língua (gem) Campinas: Mercado de Letras, 2008 (Série Discurso e Ensino).

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, n.4, APLIESP: Universidade Católica de Pelotas, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2019.

_____.: Metodologia do ensino de línguas. In.: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. Disponível em: https://www.academia.edu/36377423/METODOLOGIA_DO_ENSINO_DE_LINGUAS. Acesso em: 10 ago. 2019.

_____.: Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In.: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas, 2001, v. 1, p.333 - 355. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2019.

LEITE, F.B. Mikhail Mikhailovich Bakhtin: breve biografia e alguns conceitos. **Magistro**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas UNIGRANRIO, v.1, n.1, 2011, ISSN: 2178-7956. Disponível em: https://www.academia.edu/22660584/Mikhail_Mikhailovich_Bakhtin_breve_biografia_e_alguns_conceitos. Acesso em: 12 ago. 2019.

LESSA, P. B. **Os PCN em materiais didáticos para a formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012, 236 f. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/files/2012/05/Tese-Paula-Batista-Lessa1.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da Escola Pública**: pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LIMA, D. **Como começou o ensino do inglês no Brasil**, 2017. Disponível em: <https://www.inglesnapontadalingua.com.br/2017/03/como-comecou-o-ensino-de-ingles-no-brasil.html>. Acesso em: 12 set. 2019.

LÍVIO, M. **Por quê?** O que nos torna curiosos. Tradução de Catharina Pinheiro, 1.ed., Rio de Janeiro: Record, 2018.

MACEDO, W. K. L. de. **Por Saussure e Bakhtin**: concepções sobre Língua e Linguagem. I Congresso Nacional de Linguagens e Representações: Linguagens e Leituras. III Encontro Nacional da Cátedra UNESCO de Leitura, VII Encontro Local do PROLER. **Anais...** UESC, ILHÉUS: BA, 14/17 de out. de 2009. Disponível em: http://www.uesc.br/eventos/iconlireanais/iconlire_anais/anais-53.pdf. Acesso em: 12 ago. 2019.

MACHADO, A.S. Ecos e Ocos da reforma Francisco Campos sobre o Ensino de Línguas no Brasil. **Helb - História do Ensino de Línguas no Brasil**. IFG - Instituto Federal de Goiás, ano 8, n.8 - 1/2014. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-8-no-8-12014/230-ecos-e-occos-da-reforma-francisco-campos-sobre-o-ensino-de-linguas-no-brasil>. Acesso em: 10 ago. 2019.

MACHADO, R.; CAMPOS, T. R.; SAUNDERS, M. C. - 1. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil**, ano 1, n. 1, 1/2007, ISSN 1981 - 6677. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>. Acesso em: 12 ago. 2019

MAGRI, D.; HAZARD, P. La crise de Conscience Européenne: 1680-1715. Paris, Fayard, 1961. **Non plus**, n.3, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/nonplus/article/view/56406>. Acesso em: 18 mai. 2020.

MANGUEL, A. **Uma história da curiosidade**. Tradução: Paulo Geiger. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MARTINS, S. A. Ensino de Línguas Estrangeiras: História e Metodologias. **Revista Internacional d'Humanitats**, n. 41, CEMOrOc-Feusp/ Univ. Autônoma de Barcelona, set-dez, 2017. Disponível em: www.hottopos.com/rih41/75-88Selma.pdf. Acesso em: 11 ago. 2019.

MAZA, F. T. O papel do professor de língua estrangeira: uma retrospectiva. In.: CELANI, M. A. A. (Org.) *et al.* **Ensino de segunda língua**: redescobrimo as origens. São Paulo: EDUC, 1997.

MENEZES, D. de A. Ensino de inglês e formação de professores: reflexões sobre o contexto brasileiro. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v.9, n. 17, p. 151 - 164/ jan. - abr. 2017, ISSN: 2177-1626. Disponível em: [file:///C:/Users/janab/Downloads/589-1779-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/janab/Downloads/589-1779-1-PB%20(3).pdf). Acesso em: 18 ago.2019

MESSIAS, R. A.; NORTE, M. B. 1. Abordagem, método e técnicas no âmbito dos processos de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. In.: NORTE, M. B. *et al* (Org.) **língua inglesa [recurso eletrônico]**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista: Núcleo de Educação a Distância, 2013. (Coleção Temas de Formação; v.4)

MIRANDA, R.G. Da interdisciplinaridade In.: FAZENDA, I. (Org.) **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. Ensino: As Abordagens do Processo. 9. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1996. v. 1. 119 p.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis carvalho. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MORIN, E.; DÍAZ, C. J. D. **Reinventar a educação**: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. Tradução: Irene Reis dos Santos. São Paulo: Palas Athena, 2016.

NUNES, M.B.C. Redescobrimo o papel do professor de leitura em língua estrangeira. In.: CELANI, M.A.A. (Org.) *et al.* **Ensino de segunda língua**: redescobrimo as origens. São Paulo: EDUC, 1997.

OLIVEIRA, L. E. M. **A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa**: uma história do ensino de Inglês no Brasil (1809-1951). Dissertação (Mestrado em Teoria Literária). Universidade Estadual de Campinas: São Paulo: [s.n.] 1999. Disponível em:

http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/270118/1/Oliveira_LuizEduardoMenesesde_M.pdf. Acesso em: 5 ago. 2018.

OLIVEIRA, L.E.; OLIVEIRA, K.C. A institucionalização do ensino de francês no Brasil. (1808-1837). **HELB** - História de ensino de línguas no Brasil. ANO 8, n. 8, 1/2014. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-8-no-8-12014/231-a-institucionalizacao-do-ensino-de-frances-no-brasil-1808-1837>. Acesso em: 24 abr. 2020.

OLIVEIRA, M. M. de **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife. Ed. Bagaço, 2005.

OLIVEIRA, M. N.; STRASSBURG, U.; PIFFER, M. Técnicas de Pesquisa Qualitativa: uma abordagem conceitual. **Revista Ciências Sociais Aplicadas - UNIOESTE/MCR**, v. 17, n.32, 1º sem. 2017, p. 87 - 110, ISSN 1982-3037. Disponível em:

tps://www.researchgate.net/publication/318886166_Tecnicas_de_Pesquisa_Qualitativa_uma_abordagem_conceitual. Acesso em: 7 set. 2019.

PAIVA, V.L.M.O. e A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua. In.: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003.

_____. **Ensino de língua inglesa no ensino médio**: teoria e práticas. São Paulo: Edições SM, 2012. (Somos Mestres).

_____. **Aquisição de segunda língua.** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. (Estratégias de Ensino 48).

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____.: **Compreender e Transformar o Ensino.** Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed., cap.4, Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____.: **Compreender o ensino na escola:** modelos metodológicos de investigação educativa. (Cap.5).

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) *et al.* **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito, 7 ed., São Paulo: Cortez, 2012.

RANGEL, J. N. M. **Escola e Cultura:** As representações dos professores sobre o erro na leitura. Universidade Estácio de Sá. 2004. Disponível em: http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:ACUVFozuzqJ:scholar.google.com/&hl=pt-BR&as_sdt=0,5. Acesso em: 29 ago. 2019.

_____. As práticas de leitura na escola. In.: **Leitura:** teoria & prática. Associação de Leitura do Brasil, *et al*, ano 22, n.42, 2004. Campinas: S.P: ALB; São Paulo: Global, 2004.

SACRISTÁN, J.G. **Compreender e transformar o ensino.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa, 4 ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

_____. Política educacional brasileira limites e perspectivas. **Revista de Educação.** PUC - Campinas, n.24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/31892140/POL%C3%8DTICA_EDUCACIONAL_BRASILEIRA_LIMITES_E_PERSPECTIVAS_Artigos_BRAZILIAN_EDUCATIONAL_POLICIES_LIMITS_AND_PERSPECTIVES Acesso em: 8 ago. 2019.

SCHÜTZ, R.E. **História da língua inglesa.** Atualizado 4/06/2017. Disponível em: <https://www.sk.com.br/sk-historia-da-lingua-inglesa.html>. Acesso em: 5 mai. 2020.

_____. **"Interlíngua e Fossilização"**. English Made in Brazil Disponível em: <https://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>. Acesso em: 25 ago. 2019.

SILVA, Y. B.; BERTI, G. B.; MARTINS, G. R. O Professor, a Língua Inglesa e a Base Nacional Comum Curricular. Simpósio Internacional de Linguagens Educativas (SILE). 17-19 de maio de 2018. Instituto de Ensino Superior de Bauru. BAURU: UNESP. Disponível em: https://www.unisagrado.edu.br/custom/2008/uploads/anais/sile_2018/comunicacao_oral/O_PROFESSOR_A_LINGUA_INGLESA_E_A_BASE_NACIONAL_COMUM_CURRICULAR.pdf. Acesso em: 19 ago. 2019.

SILVA, F. M. **Dos PCN LE às OCEM**: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras. Universidade Federal Fluminense. Pesquisas em Discurso Pedagógico 2015.1 .Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24801/24801.PDFXXvmi>. Acesso em: 18 ago. 2019.

SILVA, H. M. Língua Franca no Brasil: Inglês, Globês ou Inglês Brasileiro? Veredas - **Revista Eletrônica de Ciências** - v. 2, números 1 e 2/2009; ISSN 1984-8463 Disponível em: <http://veredas.favip.edu.br/ojs/index.php/veredas1/article/view/120> Acesso em: 24 ago. 2019.

SILVA, W. S. "**Written in black and white**": o ensino da língua inglesa no Atheneu Sergipense. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe (UFS), 2017.

SILVA, L. de O. A formação do professor da educação básica para o uso da tecnologia: a complexidade da prática. UFMG: cap. 2. In: Braga, J. de C. F. (Coord.) *et al.* **Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Edições SM, 2012. (Somos Mestres).

SILVA, T. T. da. **Documentos da identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. 9. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOARES, M. **LETRAMENTO**. Glossário CEALE. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG / Faculdade de Educação / Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita-CEALE. 1999. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso em: 26 ago. 2019.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros, 3 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, C. E. D. **Alunos, leitores e cidadãos**: apontamentos sobre a formação dos alunos do Colégio Pedro II no Império (1837-1854) Disponível em: www.ars.historia.ufrj.br/index.php/anteriores/2-uncategorised/13-alunos-leitores-e-cidadaos-apontamentos-sobre-a-formacao-dos-alunos-do-colegio-pedro-ii-no-imperio-1837-1854. Acesso em: 8 ago. 2019

TARGINO, M. das G.; SILVA, E. M. P de A; SANTOS, M. F. P. dos. (Orgs.) **Alfabetização e Letramento**: Múltiplas Perspectivas. Teresina: EDUFPI, 2017. ISBN 978-85-509-0175-6. Disponível em: <https://docplayer.com.br/73448608-Alfabetizacao-e-letramento-multiplas-perspectivas.html>. Acesso em: 25 ago. 2019.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados**: o avesso do avesso. 1986. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/268858>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. Coleção "Temas Básicos de Pesquisa-Ação)

UPHOFF, D. 1. **L** A história dos métodos de ensino de inglês no Brasil. In.: BOLOGNINI, C.Z., (Org.) *et al* **Discurso e Ensino**: A língua inglesa na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. (Série Discurso e Ensino).

VIDOTTI, J.J.V. **Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na língua inglesa**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP - Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, São Paulo, 2012, 245 f. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07112012-122108/publico/2012_JoselitaJuniaViegasVidotti.pdf. Acesso em: 8 ago. 2019.

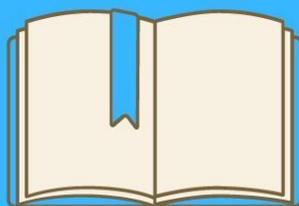
VIDOTTI, J.J.V. **Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil no século XIX, com ênfase na língua inglesa**. Tese (Doutorado em Letras). 2012. Universidade de São Paulo, São Paulo.

VIDOTTI, J.J.V.; DORNELAS, R. 5. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: período de 1808-1930. **Helb - História do Ensino de Línguas do Brasil**, ano 1, n. 1, 1/2007, ISSN 1981-6677. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/94-o-ensino-de-linguas-estrangeiras-no-brasil-periodo-de-1808-1930>. Acesso em: 8 ago. 2019.

VIGOTSKY, L. **A formação Social da Mente**. Michael Cole (Org.) et al. Tradução de José Cipola Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YARED, I. O que é interdisciplinaridade? In: PAIVA, A.; MARTINS, A., PAULINO, G., VERSIANI, Z. (Org.) **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces. 1. ed., 2. reimpr. belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007.

ZAPPELLINI, M.B.; FEUERSCHÜTTE, S. **O uso da Triangulação na Pesquisa Científica Brasileira em Administração**. Universidade do Estado de Santa Catarina. Administração: Ensino e Pesquisa. Rio de Janeiro. v.16. n. 2. p. 241-273, abr./maio/jun. 2015. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/238>. Acesso em: 7 jan. 2020



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

JANAINA DE ARAUJO BUENO
PROF. DR. GERSON TENORIO DOS SANTOS

SANTOS
2020

Sequência didática:

O Pequeno Príncipe, de
Antonie de Saint-Exupéry, na
perspectiva do letramento
literário, para o ensino
fundamental II.

Antoine de Saint-Exupéry



PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O 8º ANO

INTRODUÇÃO

A proposta norteadora deste projeto foi apresentar como provocar a curiosidade dos alunos do 8º ano de uma escola pública, durante a aprendizagem da língua inglesa.

Para realização de uma proposta de intervenção que possibilitasse mudanças de paradigmas no ensino da língua inglesa, realizei um pré-projeto com leitura literária do livro *Alice in Wonderland*, e, a partir das experiências transcritas nos instrumentos de intervenção juntamente com a análise dos dados, proponho uma sequência didática para os professores de inglês que almejam lecionar o idioma sob outra perspectiva que resulte em mudanças significativas nas suas aulas, a fim de que os alunos fiquem mais interessados, e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa torne-se muito mais fluido e interessante para os alunos.

O porquê da escolha da utilização da leitura literária no projeto, a explicação sobre a importância do letramento literário, juntamente com os conteúdos interdisciplinares, serão todos apresentados na justificativa abaixo, que, com certeza, trazem elementos para o professor se apaixonar e aderir a essa nova prática de ensino.

1 OBJETIVO GERAL

Desenvolver uma sequência didática do livro *The Little Prince*, propondo atividades diversificadas para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa e, conseqüentemente, estimular o hábito da leitura.

2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- estimular a curiosidade dos alunos com perguntas relacionadas aos assuntos;
- analisar e comparar imagens;

- discutir e interpretar elementos da narrativa e alguns símbolos apresentados no livro;
- incentivar e estimular as 4 habilidades no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa: *listening, speaking, reading and writing*.

JUSTIFICATIVA

Venho justificar o motivo de utilizar a Literatura Inglesa como base durante as aulas de inglês com os alunos do 8º ano, seus benefícios e esclarecer o porquê da escolha de um livro da literatura francesa, *The Little Prince*, para realizar uma sequência didática para os professores de inglês.

O intuito de trabalhar com literatura foi primeiramente proporcionar à maioria dos alunos da escola pública o primeiro contato com um livro de literatura em inglês. Mesmo porque, a maioria dos alunos, conforme seus relatos, nunca leram nenhum livro em inglês, no máximo leram textos dos livros didáticos durante as aulas.

Por que realizar um projeto em inglês com literatura? Porque utilizamos a literatura em toda a nossa vida:

lemos literatura para aprender, para nos informar, para saber de onde viemos, para saber quem somos, para escapar da solidão, para conhecer melhor os outros, para saber para onde vamos, para preservar as tradições, para esclarecer nosso presente, para aproveitar experiências anteriores, para ganhar tempo, para se ter espaço de criação, para buscar um sentido para a vida, para alimentar nossa curiosidade e imaginação, para nos divertir, para vivenciar emoções alheias ao nosso cotidiano, para nos cultivar, para exercer o nosso espírito crítico, para usufruir um prazer estético com a linguagem, para apreciar contradições, semelhanças e diferenças, para produzir inovações. Enfim, para participar do processo de diálogo com diferentes culturas e gerar, continuamente, renovação no movimento da nossa vida, criando e recriando novas formas de compreender o mundo e o papel, o lugar que temos nele. (BIANCARDI, 2015, p. 18 - 19).

Além disso, a literatura é atemporal, desafiadora e trata temas considerados universais, que possibilitam várias interpretações, independentemente da época em que é lida, permitindo, assim, que os alunos saiam da zona de conforto e se confrontem com outras perspectivas, começando a desenvolver uma postura crítica sobre tudo o que acontece ao seu redor. Além disso, utilizar a literatura no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, vem ao encontro do que preconiza Antônio Cândido (2004, p.175) no livro *Vários Escritos*:

a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

E como professora reflexiva, tenho a total consciência de que em todo o processo de ensino-aprendizagem em inglês, devo, além de provocar a curiosidade, proporcionar ao meu aluno de escola pública acesso ao conhecimento da língua inglesa nas mais diversas manifestações. Por isso neste projeto utilizar a literatura como base é de extrema relevância.

Este ensino dos conteúdos culturais universais, juntamente com o da língua inglesa, possibilita que os alunos os relacionem com suas realidades, resultando em uma aprendizagem significativa.

Desse modo, o aluno desenvolve todas as suas potencialidades: cognitivas, afetivas e, conseqüentemente, a escola está exercendo seu papel na aprendizagem nas diversas dimensões: política, pedagógica como a sociocultural.

E seguindo as orientações de vários documentos oficiais, a língua inglesa é sugerida nos PCNs no campo do conhecimento de mundo, como “utilização para reflexão sobre outras culturas, hábitos e costumes.” (p.72-73). A BNCC destaca a importância na dimensão intercultural: “Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.” (p.246). Então, para aproveitar estas sugestões e propor como produto final deste projeto uma sequência didática com o livro *The Little Prince*, conhecido e traduzido mundialmente e escrito em 1943 por:

um aviador francês, com igual criatividade, que criou o garoto, certamente um dos maiores ícones da cultura pop mundial. “O Pequeno Príncipe”, obra-prima de Antoine de Saint-Exupéry, lançado em 1943, acumula números grandiosos: foi traduzido para 280 idiomas e dialetos; teve mais de 150 milhões de cópias vendidas no mundo; além de pelo menos 16 adaptações para cinema e TV lançadas.² (MIRANDA, 2015).

² Miranda (2015) acrescenta: “Ícone pop, lido em 280 idiomas, o Pequeno Príncipe é celebrado em novas edições e filme.”

Aliás, sei que este livro é um clássico infanto-juvenil da literatura francesa, mas, conforme dados obtidos no questionário diagnóstico que realizei com meus alunos antes de iniciarmos o pré-projeto, foi o segundo livro mais votado pelos alunos, depois de *Alice in Wonderland*, o qual o utilizei para a realização de todo o projeto.

Aproveitando esses dados, que denotam a enorme receptividade deste livro pelos alunos, *The Little Prince* traz temas essenciais, que, na minha opinião como professora, deveriam ser discutidos em todas as salas de aula. É considerado um livro existencial que discute relações humanas, amizade, amor, infância, fase adulta e morte, dentre outros tópicos, servindo como introdução de um trabalho sobre filosofia também, se o professor assim desejar. Não é um livro de filosofia, mas Mauro R. de Freitas, no artigo *Uma abordagem filosófica da obra O Pequeno Príncipe de Saint-Exupéry*, sugere que:

fazer filosofia a partir da obra 'O Pequeno Príncipe', de Saint-Exupéry, é não só uma possibilidade, mas um jeito quase obrigatório de se ler o livro. O livro não é simplesmente uma história interessante, é também uma janela para reflexões filosóficas sustentadas pelas alegorias usadas no conjunto do escrito. É ainda, um incentivo para a construção de um sentido para a vida baseada em valores humanistas. O autor teve intenção de falar com seus leitores muito mais coisas do que simplesmente contar uma história bonita." (FREITAS, M. R. de, 2015, p.27).

Então, a escolha do livro *The Little Prince* foi devida à grande aceitação, sugestão dos alunos e, claro, para oportunizar momentos para discutir temas fundamentais para todas as crianças, independentemente da idade.

De acordo com a realização do pré-projeto com o livro *Alice in Wonderland* foi possível perceber que utilizar a Literatura Inglesa nas aulas permitiu trabalhar o "global" em todo o processo de ensino-aprendizagem em inglês com os alunos do 8º ano e ativar diversas habilidades desde a leitura oral, jogral, *listening*, gramática, interpretação de imagens, e não somente uma específica habilidade ou o trabalho estrutural com a língua, como atividades gramaticais.

Durante as aulas, nas diversificadas dinâmicas realizadas com a leitura oral, juntamente com a troca de ideias e discussões sobre os textos, estas práticas foram consideradas inovadoras e de grande receptividade pelos alunos, daí emergindo o delineamento do letramento literário.

Mais especificamente, o letramento literário foi-se materializando de acordo com o desenvolvimento da leitura literária e pode-se dizer ter sido essencial para a interpretação do livro.

O ato da leitura na sala de aula durante as aulas de inglês possibilitou a prática do letramento literário basicamente porque foi realizado um movimento que, conforme Cosson elucida, é fundamental para que ocorra a leitura, ou seja, o diálogo entre o autor e o leitor durante a leitura. E “a literatura só cumpre seu papel humanizador” (COSSON, 2018, p.17), quando o leitor consegue decifrar as mensagens e os sentidos ao serem construídos e estes começam a fazer sentido para o leitor. Então o letramento literário cumpriu seu papel. Por tudo isso, corroboro com as ideias de Rangel (2007, p.138):

sem prejuízo dos demais, considero o texto literário indispensável para o ensino/aprendizagem da leitura e, evidentemente, para a formação do gosto literário, direito de todo e qualquer cidadão e dever do ensino fundamental. Não se trata apenas de incluí-lo na programação cotidiana, mas de lhe dar o devido destaque cultural e pedagógico, seja na criteriosa seleção do que se refere ao aluno.

À vista disso, todo o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa deste projeto não se limitou em priorizar e dar exemplos somente de um estilo de vida de determinada cultura de um povo, em detrimento de outra cultura para a aprendizagem do idioma. Ou seja, não foi apresentado aos alunos somente exemplos do estilo de vida norte-americano, como é sugerido em vários livros didáticos de acordo com os conteúdos e até textos, como se fosse o único e o modelo ideal de estilo de vida de que as pessoas devem tomar conhecimento se assim quiserem aprender o inglês. Conforme Júlia Falivene Alves cita em seu livro, *A invasão cultural norte-americana* (2004, p.29), “o *american way of life* (estilo de vida americano) era de todas as formas oferecido como modelo de modernidade e progresso e utilizado como estímulo para o consumo dos produtos que o simbolizavam.”

Pelo contrário, um dos objetivos deste projeto foi mostrar aos alunos que, ao aprender o idioma, no caso a língua inglesa, não se limita ao que eles veem nas séries ou TV, mas ultrapassa épocas, resultando, dessa maneira, em uma ampliação da visão de mundo deles.

Este propósito ocorreu com a realização do pré-projeto com a leitura literária do livro *Alice in Wonderland*, pois foram apresentados e discutidos com os alunos

do 8º ano, por exemplo, vários costumes da Era Vitoriana em pleno século XIX como a moda na Era Vitoriana e o hábito de tomar sopa de tartaruga; dentre outros assuntos, que resultaram em comparações e reflexões dos alunos sobre a educação do século XIX e a do século XXI, desencadeando outros tópicos a serem discutidos. Nesse sentido, os alunos aprenderam o idioma e um pouco sobre a cultura, costumes da Era Vitoriana e entenderam o porquê da importância e sucesso deste livro naquela época e que perdura até hoje.

Nesse contexto, tendo vivenciado o ensino da língua inglesa com a utilização do letramento literário, tenho a convicção de que este projeto alcançou outras perspectivas se comparado a tudo o que foi propagado em alguns materiais de inglês que utilizei até agora, resultando em um maior conhecimento de mundo e cultura dos alunos.

METODOLOGIA

Durante o curso de Mestrado pude refletir sobre a necessidade de implantar mudanças durante as minhas aulas de inglês com os alunos do 8º ano de uma escola pública. Para tal, venho apresentar como proposta de intervenção uma sequência didática com o livro *The Little Prince* em inglês que poderá ser aplicada tanto em uma escola pública ou privada.

A viabilidade desta sequência didática se baseia na relação entre em teorias utilizadas no ensino de língua inglesa e às atinentes ao professor reflexivo pesquisadas para a pesquisa de minha dissertação e prática reflexiva que desenvolvi em sala de aula. Essas práticas ocorreram com um pré-projeto que apliquei durante 4 meses com os alunos do 8º ano, usando o livro em inglês *Alice in Wonderland*. Este pré-projeto pode ser considerado uma experiência, como se eu estivesse moldando uma peça de cerâmica, porque apliquei meus conhecimentos, teorias, observações que ocorreram dia a dia, fiz ajustes, alterações e, aos pouquinhos, essa peça foi tomando forma. Não sabia se iria dar certo ou o que eu iria encontrar, mas o resultado foi melhor do que eu imaginava e de imensa relevância, porque com a utilização apenas de folhas impressas do livro, o áudio, conhecimento e muita criatividade, obtive a prova de que é possível ensinar inglês e letramento literário na escola pública.

Então, como resultado dessa experiência e mudança de perspectiva, proponho uma sequência didática com leitura literária, priorizando atividades de leitura oral com *listening* na sala de aula, utilizando o livro em inglês *The Little Prince*.

É imprescindível que a leitura deste livro seja realizada na sala de aula em grupo para o desenvolvimento do letramento literário e a interdisciplinaridade, pois, desse modo, o professor poderá, além de debater vários assuntos da obra, esclarecer as dúvidas dos alunos, promover o exercício da pronúncia, entonação e principalmente obter o *feedback* dos alunos sobre o que está dando certo e também se será necessário fazer alterações durante o projeto.

Todo o processo de interdisciplinaridade se desenvolve de acordo com os assuntos relevantes de cada capítulo, permitindo, além do idioma, trazer mais conhecimentos aos alunos, como pode ser visto na sequência didática do livro *The Little Prince*, do qual já sugiro, no capítulo 1, trabalhar os planetas em inglês, além de abordar outras curiosidades a respeito do tema.

Apresento algumas sugestões, mas, como todos os professores sabem, a literatura propicia inúmeras perspectivas, e isso é importante para fazer qualquer intervenção. Esta flexibilidade também é essencial quanto aos pontos gramaticais a serem enfatizados, os quais podem ser organizados de acordo com o enfoque ou planejamento sugerido pela escola, pois tudo dependerá da realidade de cada classe e do olhar crítico do professor que deve diagnosticar e implementar mudanças dia a dia conforme a realização do projeto.

O livro *The Little Prince* tem 27 capítulos. Então recomendo algumas atividades e práticas para cada capítulo do livro, estendendo o projeto para 30 aulas, o que significa que, dependendo da classe ou conforme a intenção do professor, este projeto poderá durar quatro meses ou se alongar para um semestre ou até um ano.

Cada aula é dividida em: **objetivos, tempo de execução da sequência didática, material necessário a ser utilizado, orientações, discussão, propósitos, lição de casa e atividades.**

Como o próprio nome diz, nos **objetivos** apresento os pontos relevantes a serem trabalhados durante a aula. Já o **tempo de execução da sequência didática** pode ser flexível, pois, dependendo da contribuição dos alunos e o desenvolvimento

da aula, pode ser que precise somente uma aula ou mais. Então, o professor tem a total liberdade de estender o quanto for preciso.

Quanto ao **material necessário**, na maioria das aulas, serão utilizados o capítulo impresso, que deve ser fornecido para cada aluno seguir a leitura e as imagens do próprio livro para complementar a interpretação.

Já nas **orientações**, o professor irá encontrar diferentes possibilidades de iniciar a aula com dicas de *Warm up* (aquecimento) para despertar o interesse do aluno pela leitura do capítulo do livro e também contribuir para a interpretação da obra. Se necessário, acrescentar figuras, utilizar *flashcards* porque facilitam muito a interpretação do vocabulário e, assim, o professor não terá de traduzir a palavra. As orientações podem ser consideradas como o plano de aula, porque nelas são apresentados todos os assuntos a serem debatidos sobre a obra, tópicos gramaticais, ampliação de vocabulário com utilização de palavras-chaves do texto e assuntos extras que complementam diferentes conteúdos.

O tópico **discussão** consiste em perguntas para os alunos expressarem seus conhecimentos prévios, opiniões e, ainda, desenvolverem a retórica, talvez diminuir a inibição, mas principalmente obter o desenvolvimento do letramento literário.

No tópico **propósitos** encontram-se os objetivos e intenções principais da sequência didática proposta.

Em algumas aulas serão apresentadas **sugestões de atividades e lição de casa**, mas não há uma regra, e o professor tem total liberdade de retirar ou acrescentar atividades que ele considere essenciais para os alunos.

O livro *The Little Prince* é de domínio público. Então sugiro três sites para os professores fazerem o download. A primeira sugestão consiste em um site em que o livro pode ser impresso; no outro há um *audiobook* com o *listening* da obra. Já o terceiro deve ser utilizado com *datashow*, pois os alunos poderão ler o texto na tela e ouvir o áudio concomitantemente. Além disso, esse site apresenta a história com o áudio em 3 níveis diferentes, 1, 2 e 3. Assim, o professor poderá avaliar sua classe e verificar qual o nível ideal a ser utilizado na sala de aula.

Muito importante ressaltar que todo o livro deve ser lido na sala de aula. Preferencialmente deve-se utilizar o áudio da obra, mas o professor poderá recorrer a outras estratégias para leitura, como leitura oral, jogral, dentre outras, se quiser intercalar. Durante a leitura, o professor poderá intervir para ajudar na compreensão do enredo, ao explicar sobre diversos assuntos, curiosidades sobre a história, algum

tópico de pronúncia, vocabulário ou gramática relevantes para a compreensão da obra. Quanto à participação dos alunos, esta deve ser prioritária durante a aula e pode ser realizada na língua portuguesa, pois, muitas vezes, os alunos não têm repertório para expressar suas opiniões em inglês. Apresento aulas com propostas sobre o enredo, vocabulário e pronúncia. Mas o professor tem total liberdade para realizar qualquer intervenção de acordo com sua clientela, se achar necessário.

Quanto ao processo avaliativo no projeto, este não serve para aprovar ou reprovar o aluno. A avaliação neste projeto serve como instrumento para o professor diagnosticar o desenvolvimento dos alunos, suas necessidades e repensar em sua prática. Tendo em vista este pressuposto, a avaliação por meio de provas é inviável. Por isso, os critérios avaliativos devem ser de conhecimento de todos os alunos, sendo tudo avaliado desde a leitura, participação das aulas, discussões, atividades propostas e lições de casa, a avaliação é contínua e dialógica. O professor poderá solicitar aos alunos entregarem as atividades ou fazer um portfólio se assim achar necessário. No final das 30 aulas foram sugeridas algumas atividades extras se o professor desejar propor o encerramento da leitura do livro com um trabalho especial.

Para finalizar o projeto, proponho uma autoavaliação para ser realizada pelos alunos. Para o professor obter o *feedback* dos alunos, sugiro a aplicação do Grupo Focal e o questionário do Google Forms.

Após a explicação do desenvolvimento da sequência didática proposta com o livro *The Little Prince*, não posso deixar de enfatizar que esse produto de intervenção é para o professor de língua inglesa que trabalha tanto na escola privada como na pública. Muitas vezes esse professor vivencia uma realidade sem recursos tecnológicos, com muitas dificuldades, mas isso não é razão para se sentir limitado, pelo contrário. Esse projeto vem ao encontro desse professor que, apesar de todo o cenário negativo que ele pode encontrar, busca a transformação das suas aulas, acredita que é possível ensinar a língua inglesa na perspectiva do letramento literário, não havendo, assim, separação entre o ensino de aspectos linguísticos e o trabalho com o texto literário e almeja que seu aluno, além de aprender o idioma, também torne-se um leitor da língua inglesa, o que contribuirá significativamente

para que este, além de desenvolver sua criticidade, torne-se dono de seu próprio conhecimento.

SEQÜÊNCIA DIDÁTICA DO LIVRO *THE LITTLE PRINCE*, DE ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY

Apresento ao professor duas possibilidades de apresentação do livro com o áudio:

1) Pode imprimir o livro e disponibilizar aos alunos, pois o livro é de domínio público, e segue o *audiobook* para leitura na classe.

- livro impresso:

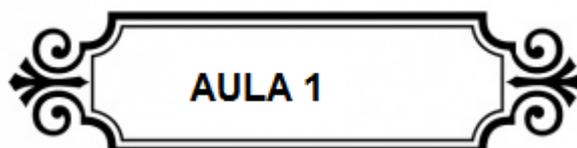
https://verse.aasemoon.com/images/f/f5/The_Little_Prince.pdf

- *audiobook*: https://www.youtube.com/watch?v=W_8Uv98x1Jo&t=84s

The Little Prince - Classic Children's Audio Storybook, Complete with Illustrations

2) Se o professor tiver à disposição um *datashow* ou lousa digital, poderá acessar esse site. Nele é apresentada a história do Pequeno Príncipe juntamente com o áudio. Então, os alunos poderão seguir a leitura na tela juntamente com o áudio. Além disso, a história é contada em três níveis: level 1,2,3. Então, o professor, após analisar sua sala, irá escolher qual o nível mais adequado para o uso do *listening*.

Site: <https://www.thelittleprinceinlevels.com/> The Little Prince for students of English.



Título da aula: apresentação do livro *The Little Prince* para a classe.

Objetivos:

- apresentar capa do livro e filme;
- checar o conhecimento prévio dos alunos sobre o livro e filme *The Little Prince*;
- coletar as opiniões dos alunos sobre o livro e complementar a aula com informações sobre o livro.

Tempo de duração desta sequência didática: 1 aula.

Materiais necessários para a aula: livro *The Little Prince*; imagem do pôster do filme *The Little Prince*.

Orientações:

No início da aula perguntar aos alunos se eles já leram ou assistiram ao filme *The Little Prince*.

De acordo com as respostas, questionar quais os motivos os fizeram gostar ou não do filme/livro? (dentre outras perguntas).

Em seguida, apresentar a ilustração da capa do filme e a imagem do livro para os alunos fazerem comparações, analisar as figuras. Se possível levar o livro para circular pela sala para os alunos o folhearem. Assim, eles já irão se familiarizando com o livro.

Propósitos: possibilitar momentos para que o aluno expresse suas opiniões e conhecimentos prévios.



Título da aula: apresentação da importância deste livro.

Objetivos:

- revelar a importância do livro *The Little Prince* mundialmente;
- apresentar o contexto histórico em que ele foi escrito.

Tempo de duração desta sequência didática: 1 aula.

Materiais necessários para a aula: imagem do autor do livro, Antoine de Saint-Exupéry.

Orientações:

Começar sempre as aulas com *Warm Up* (Aquecimento), que pode ser com a interpretação de uma imagem, com uma pergunta ou de outra forma conforme o professor achar interessante.

WARM UP (aquecimento)

- 1) Perguntar aos alunos: Alguém sabe alguma curiosidade sobre o livro ou o filme?
- 2) Colocar algumas palavras na lousa consideradas pistas para eles descobrirem mais coisas sobre o contexto histórico do livro. Por exemplo: francês, terceiro, 160, clássico, Segunda Guerra Mundial, morte, famoso, planeta, Portugal, Japão, língua portuguesa e planeta.
- 3) Após a coleta de informações dos alunos, o professor deve ir desvelando a sinopse da história e contexto histórico do livro *The Little Prince*.

Explicar aos alunos que o livro foi escrito por um francês, Antoine de Saint-Exupéry, cuja obra foi lançada em 1943, nos EUA, um ano antes de sua morte. Ele foi escrito e ilustrado por Saint-Exupéry, um ex-piloto aéreo durante a Segunda Guerra Mundial, que ocorreu entre 1939 e 1945. Além disso, *O Pequeno Príncipe* é o terceiro livro mais traduzido do mundo, contabilizando aproximadamente mais de 160 idiomas, e um dos mais vendidos por todo o planeta. O clássico ganhou

diversas adaptações, seja no cinema ou em espetáculos teatrais e musicais. (FUKS, R., 2018 online)

- 4) Destacar a importância desse clássico da literatura universal com alguns relatos sobre a biografia do autor e algumas curiosidades:

“Foi a terceira produção literária mais traduzida no Planeta [...] Em Portugal esta obra é adotada no ensino básico, nas aulas de língua portuguesa, e no Japão foi construído um museu para o protagonista da trama.” (SANTANA, A. L., s/d, online)

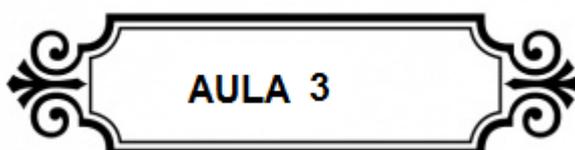
Em francês é conhecido como ‘*Le Petit Prince*’, no Brasil **O Pequeno Príncipe** e em inglês *The Little Prince*.

Relatar como surgiu a ideia de escrever este livro.

A obra O Pequeno Príncipe só existiu por causa de uma pane no avião de Antoine

No ano novo de 1936, o avião que Antoine de Saint-Exupéry pilotava, autor do Pequeno Príncipe, caiu no deserto do Saara e ele passou quatro dias sofrendo de desidratação, fome, e tendo alucinações, até ser resgatado por um beduíno. A ideia para a história do pequeno príncipe surgiu aí. (DORATIOTO, 2020 online)

Propósitos: expor a importância do livro *The Little Prince* em muitas culturas e enfatizar a importância do contexto histórico em que o livro foi escrito.



Título da aula: análise das imagens da capa do livro.

Objetivos:

- apresentar e comparar as imagens de um asteroide, planeta e cometa;

- expor algumas curiosidades sobre esses elementos da natureza;
- ensinar o vocabulário sobre os planetas do Sistema Solar em inglês.

Tempo de duração desta sequência didática: 2 aulas.

Materiais necessários para a aula: textos informativos sobre: asteroide, cometa e planeta; lápis de cor ou giz de cera. Fixar na lousa as imagens da capa do livro, do asteroide, planeta, cometa e dos planetas do Sistema Solar.

Orientações:

WARM UP (Aquecimento da aula). Perguntar aos alunos:

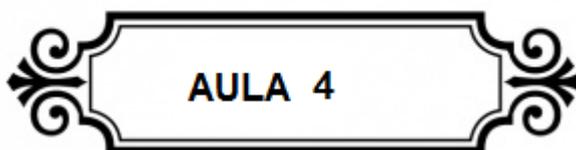
- 1) *What can you see on the cover of the book?* (O que você pode ver na capa do livro?)
Is there any planet, asteroid or comet? (Há algum planeta, asteroide ou cometa?)
- 2) *What's the difference between asteroid, planet and comet?* (Qual a diferença entre asteroide, planeta e cometa?)
Fixar as imagens na lousa e, conforme as sugestões dos alunos, colocar as respostas.
- 3) Apresentar o vocabulário dos planetas do Sistema Solar em inglês e trabalhar bastante a pronúncia.

Sondar essa informação com os alunos: *How many planets are there in the Solar System?* (Quantos planetas existem no Sistema Solar?). Em seguida explicar que o Sistema Solar abriga duas grandes categorias de planetas: os terrestres e os gasosos. Os planetas terrestres são os quatro mais próximos do sol: Mercúrio, Vênus, Terra e Marte. Eles têm superfícies rochosas, cercadas por atmosferas relativamente rasas. Já os gigantes de gás e gelo: Júpiter, Saturno, Urano e Netuno - são os mais afastados. Estes são muito maiores que os planetas terrestres, mas seus núcleos são pequenos e gelados. A maior parte do seu tamanho é formada por uma combinação de gases que se tornam mais densos e quentes à medida que se aproximam do núcleo.

Apresentar as diferenças entre asteroide, cometa, planetas do Sistema Solar e expor algumas curiosidades sobre esses assuntos. Todos esses materiais estão em anexo.

Propósitos: iniciar a conscientização do desenvolvimento da oralidade com a pronúncia das perguntas e palavras em inglês, visando, conseqüentemente, a ampliação do vocabulário dos alunos.

ATIVIDADE 1: folha de atividade para colorir os planetas do Sistema Solar em anexo.



Título da aula: leitura e interpretação do capítulo 1.

Objetivos:

- comparar imagens;
- interpretar o texto do capítulo 1;
- explicar a diferença entre *this /that* utilizando frases do texto;
- utilizar as habilidades: compreensão oral (*listening*), leitura (*reading*) e fala (*speaking*).

Tempo de duração desta sequência didática: 2 aulas.

Materiais necessários para a aula: imagens do capítulo 1 fixados na lousa; impressão e áudio do capítulo 1.

Orientações:

WARM UP: colocar as duas imagens do capítulo 1 antes da leitura, para prever o que os alunos imaginam ao ver as imagens e perguntar: *What are these pictures?* (O que são essas figuras?). Propiciar, após a pergunta, a participação dos alunos na leitura das imagens. Após a participação dos alunos:

- 1) seguir a leitura do capítulo 1 com o áudio, parando em cada parágrafo para explicar o vocabulário;
- 2) trabalhar palavras-chaves para interpretação. **Vocabulário:** *boa constrictor* (cobra), *masterpiece* (obra de arte), *drawing* (desenho), *grown-up* (adulto), *he* (ele), *she* (ela), *hat* (chapéu), *forests* (florestas), *stars* (estrelas);
- 3) explicar a diferença entre *this* /*that* utilizando frases do texto;
- 4) perguntar em seguida aos alunos: *What is a boa constrictor?* Após ouvir as sugestões dos alunos, explicar sobre essa cobra e continuar com outros questionamentos sobre o capítulo lido.

A **jiboia-constritora** (*Boa constrictor*) ou simplesmente **jiboia**^[1] é uma serpente-peixe que pode chegar a um tamanho adulto de 2 metros (*Boa constrictor amarali*) a 4 metros (*Boa constrictor constrictor*), raramente chegando a este tamanho máximo. Existe no Brasil, onde é a segunda maior cobra-peixe (a maior é a sucuri infernada) e pode ser encontrada em diversos locais, como na Mata Atlântica, restingas, mangues, no Cerrado, na Caatinga e na Floresta Amazônica." (WIKIPÉDIA, s/d, online)

- *Are you afraid of snakes?* (Você tem medo de cobras?)
What and how do snakes eat? (Do que as cobras se alimentam e como?)

Discussão:

- *Do you think that the pilot drew the sheep well?* (Você acha que o piloto desenhou bem o carneiro?)
- *Why many people advised the pilot to concentrate on his studies in geography, history, maths and grammar rather than drawing?* (Por que muitas pessoas recomendaram ao piloto para concentrar seus estudos em geografia, história, matemática e gramática?)
- *Why did he become a pilot?* (Por que ele se tornou piloto?)

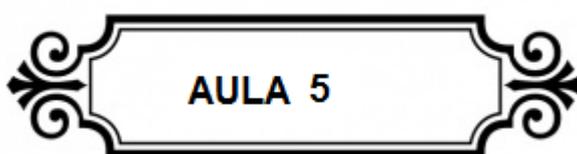
- *Do you think that any child will understand that the drawing wasn't a hat but an animal?* (Você acha que qualquer criança entenderia que não era um desenho de chapéu, mas um animal?)

Propósitos: aprender interpretar as imagens; promover discussões sobre diferentes assuntos do livro, fazendo com que os alunos aprendam a opinar apresentando justificativas, saindo dos monossílabos *sim/não* ou das respostas evasivas (*não sei*), e ter o primeiro contato com a leitura do livro e a escuta do áudio simultaneamente.

ATIVIDADE 2: o que poderia ser desenhado com essa forma que o personagem desenhou? Alunos irão desenhar, colorir e explicar o que foi desenhado, ou seja, soltar a imaginação e produzir frases, descrevendo o desenho. Algumas sugestões: chapéu, montanha, vestido, rocha, duas pessoas escondidas etc. Depois cada aluno irá apresentar seu desenho e explicá-lo para a classe.



Figura 1 - Imagem do livro capítulo 1 página 2



Título da aula: leitura e interpretação do capítulo 2.

Objetivos:

- leitura e interpretação do capítulo 2;
- praticar a pronúncia das palavras;

- desenvolver habilidade de compreensão oral (*listening*);
- *flashcards* das imagens;
- explicar *WH questions* e fazer entrevistas com 5 amigos na sala de aula;
- uso de um atlas ou globo;
- utilizar o aplicativo Google Earth para localização do deserto do Saara.

Tempo de duração desta sequência didática: 2 aulas.

Materiais necessários para a aula: imagem do capítulo 5; impressão e áudio do capítulo 5.

Orientações:

WARM UP: Fixar a imagem do capítulo 5 na lousa e avisar aos alunos que eles só irão falar sobre a imagem após a leitura. Esse suspense é intencional para ficarem mais atentos aos detalhes do texto. E então, segue a leitura com o áudio do capítulo 5 e a intervenção do professor toda vez que algum aluno tiver alguma dúvida, ou quando o professor achar necessário esclarecer algum vocábulo. Em seguida, escrever na lousa a seguinte frase do texto e discutir com os alunos o porquê desse pedido:

“If you please - draw me a sheep.” (Se possível, por favor, desenhe uma ovelha).

1) Explicar o significado e pronúncia das seguintes palavras, repetindo várias vezes: *life/ live; desert / dessert; sheep/ship; big/small*. Se possível, utilizar *flashcards* das imagens ou desenhar na lousa.

2) Explicar: *WH questions* aproveitando a frase do texto: *What are you doing now?* (O que você está fazendo agora?). Pedir para eles responderem, ir colocando os exemplos na lousa e, em seguida, fazer uma revisão de várias frases que certamente eles já aprenderam nos anos anteriores. São elas:

What’s your name? (Qual seu nome?).

What’s your favorite animal? (Qual seu animal favorito?).

Where do you live? (Onde você mora?).

What is that object? (O que é aquele objeto?).

What is your favorite color? (Qual é a sua cor favorita?).

What is your favorite zoo animal? (Qual é o seu animal do zoológico)

favorito?).

What do you do in your free time? (O que você faz no seu tempo livre?).

How are you?/What's up? (Como você vai?- utilização de uma pergunta em uma situação formal e informal).

How old are you? (Quantos anos você tem?).

Where do you want to take your sheep? (Onde você quer levar sua ovelha?).

Depois que os alunos revisarem e responderem no caderno, sugerir a atividade de entrevista, assim eles poderão entrevistar no máximo 5 amigos e praticar o idioma na sala de aula.

Discussão:

- Questionar os alunos sobre o porquê desse pedido do Pequeno Príncipe: *"If you please - draw me a sheep."* (Se possível, por favor, desenhe uma ovelha).
- *Why didn't the Little Prince want the drawing of an elephant?* (Por que o Pequeno Príncipe não queria o desenho de um elefante?)
- *Why did he like the drawing inside the box?* (Por que ele gostou do desenho da caixa?)
- *The Little Prince could see that the sheep was inside the box. Why?* (O Pequeno Príncipe podia ver que o carneiro estava na caixa, por quê?)

Possível conclusão: o Pequeno Príncipe é criança, por isso que ele consegue ver o carneirinho dentro da caixa. Os adultos não usam mais a imaginação. Depois de fazer esse último questionamento: *Who fell in the Sahara Desert on board of the airplane?* (Quem caiu com o avião no Deserto do Saara? - mostrar a localização do deserto do Saara no atlas ou globo, e depois no aplicativo Google Earth para os alunos terem noção do tamanho.

Acrescentar conhecimentos sobre o Deserto do Saara.

O **Deserto do Saara** possui uma beleza única, além disso, é o segundo maior deserto, com aproximadamente 9 milhões de quilômetros quadrados. Localizado nos países Argélia, Chade, Egito, Líbia, Mali, Mauritânia, Marrocos, Níger, Sudão e Tunísia. Ele está completamente inserido na África,

sendo que suas fronteiras são Mar Mediterrâneo e Cordilheira do Atlas ao norte, Mar Vermelho a leste, o Sahel ao sul e o Oceano Atlântico a oeste.

Em um passado distante, ele já foi uma gigantesca floresta tropical, abrigando um dos maiores lagos de água doce do mundo, o Lago Chade. Com o passar do tempo e as alterações climáticas sofridas no local, ele foi transformado num grande deserto, a cerca de 2,5 milhões de anos. Dunas, oásis e vegetações esparsas são grandes características do deserto do Saara. Ele se apresenta em um relevo acidentado em meio a regiões montanhosas.

A vegetação é escassa, apesar de podermos encontrar líquens, plantas xerófilas, cactáceas, herbáceas, e plantas com raízes longas.

A fauna possui poucos animais, que são camelos, dromedários, antílopes, cabras, além de outros mamíferos, roedores, aves migratórias, insetos, aracnídeos, lagartos e cobras.” (NASCIMENTO, T. 2019, online)

Propósitos: realizar leitura e áudio do texto em inglês; revisar conteúdos; fazer entrevista e praticar *speaking*; obter conhecimentos geográficos sobre o deserto do Saara consultando um atlas, globo e o aplicativo do celular Google Earth.

AULA 6

Título da aula: leitura e interpretação do capítulo 3.

Objetivos:

- interpretar o texto do capítulo 3;
- ler as entrelinhas;
- explicar a utilização do auxiliar *do/does* para fazer perguntas
- verificar o tom de suspense encontrado no texto;
- aprender habilidades de fala (*speaking*) e leitura (*reading*) em inglês.

Tempo de duração desta sequência didática: 1 aula.

Materiais necessários para a aula: texto do capítulo 3.

Orientações:

WARM UP: Escrever a seguinte frase na lousa: *What a queer idea!* (Que ideia esquisita!). Explicar aos alunos que, após a leitura do texto, eles deverão dizer quem fez essa pergunta e explicar a situação em que ela ocorreu.

- 1) Iniciar a leitura oral do texto utilizando o diálogo, sendo que o professor será o piloto e o Pequeno Príncipe os alunos.
- 2) Os alunos irão explicar por que o Pequeno Príncipe disse aquela frase.
- 3) Venho ressaltar ao professor que, quando for trabalhar vocabulário, priorizar o trabalho com pronúncia, ou seja, não dê apenas o significado da palavra em português. Também escreva as palavras na lousa e, se tiver as imagens destas palavras, aproveitar para fixá-las na lousa, pois ajudará na compreensão. Se possível, faça mímica ou desenho, explicando o significado da palavra, com certeza os alunos irão adorar.
- 4) Enfatizar a explicação dessas palavras-chaves para compreensão do texto: *dropped down* (cair), *treasure* (tesouro), *string* (corda), *to tie* (amarrar), *wander off* (perambular, vagar), *peal of laughter* (gargalhadas).
- 5) Explicar a utilização do auxiliar *do/does* para fazer perguntas com exemplos de frases do texto. Se necessário, incluir exercícios e produzir frases com os alunos. Também trabalhar a entonação ao ler perguntas.
- 6) Se necessário, incluir exercícios e produção de frases. Também trabalhar a entonação ao ler perguntas.

Propósitos: trabalhar leitura oral sem ajuda do áudio para desenvolver a oralidade, entonação, pronúncia e atenção, pois todos estes quesitos interferem diretamente na comunicação e compreensão do enredo.



Título da aula: leitura e interpretação do capítulo 4.

Objetivos:

- interpretar o texto do capítulo 4;
- apresentar informações sobre asteroide;
- desenvolver habilidade de compreensão oral (*listening*) e leitura (*reading*);
- revisar com frases no texto: *this/that* e auxiliar *does*;
- discutir sobre vários tipos de preconceito que ocorrem nos dias atuais;
- montagem de um quebra-cabeça.

Tempo de duração desta sequência didática: 2 aulas.

Materiais necessários para a aula: imagem de um asteroide; imagem do Pequeno Príncipe do capítulo 4 recortada em pedaços como um quebra-cabeça; áudio e texto impresso do capítulo 4, deixando à disposição um dicionário português-inglês para a consulta em todas as aulas do projeto.

Orientações:

WARM UP: Iniciar a aula com a montagem de um quebra-cabeça utilizando a ilustração do capítulo 4 que é a mesma da capa do livro. Em seguida apresentar curiosidades sobre os asteroides descritos no livro, que existem na realidade e têm nome.

Engana-se quem lê o Pequeno Príncipe e acredita que o autor inventou os asteroides citados na obra. Todos existem e além de serem denominados por seu número, possuem um nome. Somente no caso do asteroide B612, não podemos dizer o mesmo, pois não se encontra um asteroide com essa nomenclatura, apenas o 612 chamado de Veronika. O asteroide 325 leva o nome de Heidelberga. O 326, Tamara. O 327, Columbia. O 328, Gudrun. O 329, Svea. E o asteroide 330 chama-se Adalberto. (DORATIOTO, 2020, online)

E acrescentar informações sobre o asteroide B612 citado no texto.

O asteroide B612 é uma cópia da cidade de Armenia, em El Salvador

A esposa de Antoine de Saint-Exupéry, Consuelo, nasceu na cidade de Armenia em El Salvador, um pequeno país da América Central. Antoine conheceu a terra natal da esposa e tudo leva a crer que a paisagem encontrada no asteroide B612 é a mesma encontrada por quem observa a vista de lá. Da cidade de Armenia pode-se ver três vulcões, dois ativos, o Izalco e Santa Ana e um inativo, o Cerro Verde. Também são encontradas por lá árvores frondosas assim como os Baobás, as Ceibas. (DORATIOTO, 2020, online)

Discussão:

- *How do you imagine that the Little Prince left his planet?* (Como você imagina que o Pequeno Príncipe deixou seu planeta?)
- *Some people don't like to fly. How about you?* (Algumas pessoas não gostam de voar. E você?)
- Propor a discussão do **preconceito** que aconteceu quando o astrônomo turco, vestido com roupa elegante e trajes europeus, teve o reconhecimento pelas suas descobertas, ou seja, enquanto vestia suas roupas típicas, ninguém dava importância para suas descobertas, conforme trechos do livro: *"but he was in Turkish costume, and so nobody would believe what he said. /"So in 1920 the astronomer gave his demonstration all over again, dressed with impressive style and elegance. And this time everybody accepted his report."* (p.10)
- *Is it true that the essential is in the appearance or not?* (É verdade que o essencial está na aparência ou não?)
- *How many kinds of prejudice are there which we have to fight against?* (Quantos tipos de preconceito existem que nós temos de lutar contra?)

ATIVIDADE 3: Project: MY JOURNEY. You should decide what type of transportation you will choose to fly to another planet. Write the name of planet; what kind of transportation you are going to use; what food you are going to take and how much time you are going to stay there. (Projeto: Minha viagem. Você deve decidir qual meio de transporte irá escolher para viajar para outro planeta. Escreva o nome do planeta, qual o tipo de transporte você irá utilizar; qual comida você irá levar e

quanto tempo você ficará hospedado lá). (Atividade em grupo). Os alunos poderão pesquisar no dicionário ou no celular vocabulário para realizar a atividade.



AULA 8

Título da aula: leitura e interpretação do capítulo 5.

Objetivos:

- explicar a metáfora dos baobás no asteroide do Pequeno Príncipe;
- apresentar conhecimentos sobre a árvore baobá;
- interpretar o capítulo 5;
- descrever as partes da planta utilizando vocabulário em inglês;
- uso de *listening*.

Tempo de duração desta sequência didática: 2 aulas.

Materiais necessários para a aula: áudio e texto do capítulo 5; imagem de uma árvore baobá e uma árvore comum; pôster com os nomes das partes da planta e a atividade sobre elas.

Orientações:

WARM UP: fixar a imagem de uma árvore baobá e uma árvore comum na lousa para ajudar na discussão, fazer comparações, e, em seguida, começar a leitura utilizando o áudio. Questionar os alunos se já viram um baobá e o que a diferencia de uma árvore comum da cidade. Pedir-lhes para fazer comparações e, em seguida, apresentar alguns conhecimentos sobre o baobá.

O Baobá é a árvore com o tronco mais grosso do mundo! Seu caule oco chega a medir mais de 20 metros de diâmetro e pode armazenar até 120 mil litros de água. Seu tamanho é tão impressionante que alguns baobás são usados como casas, depósitos de grãos ou abrigos de animais, mas infelizmente a espécie está ameaçada de extinção. Os baobás também são considerados por alguns

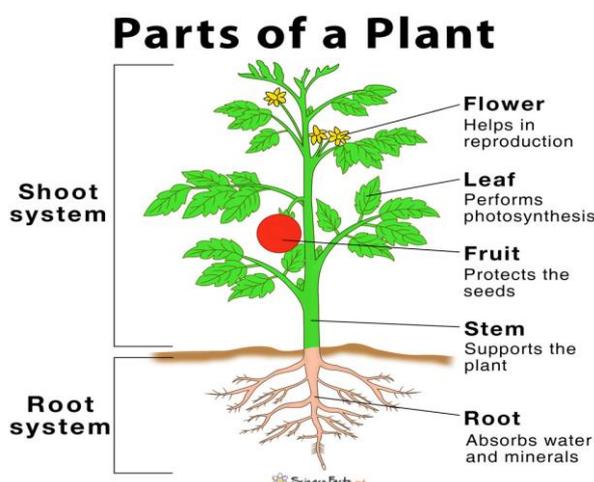
biólogos como as árvores mais antigas da Terra. Estima-se que elas possam atingir até dois mil anos de existência, calculados pelo seu diâmetro. (PENSAMENTO VERDE, 2014 online).

- 1) Depois explicar a metáfora das boas e as péssimas sementes apresentada no livro. Metaforicamente, as sementes do baobá (*the baobab seeds*) representam problemas porque são as “*bad plants*”. Já as rosas e os rabanetes podem deixá-los crescer em paz, porque são considerados “*good plants from the good seeds.*” (Boas plantas nascem de boas sementes). Para a fechamento desse assunto, sugiro a leitura da reflexão abaixo.

A importância de parar o crescimento de um baobá no coração. [...] Nós não precisamos de cordeiros ou uma manada de elefantes empilhados uns sobre os outros para limpar. Se tivermos um baobá no coração, temos a responsabilidade de removê-lo a tempo. E devemos pelo menos evitar que as sementes cresçam. Essa tarefa contribui para nosso equilíbrio, nossa sabedoria e nos dá um senso de disciplina. Garante que prestamos atenção a todas as mudanças, a todos os crescimentos incomuns. Isso nos permite evitar que pequenos problemas se transformem em baobás gigantes e terríveis. (PENSAMENTO CONTEMPORÂNEO, 2018, online)

- 2) O vocabulário a ser trabalhado neste capítulo será sobre *Parts of the Plant* e suas funções. Segue a sugestão.

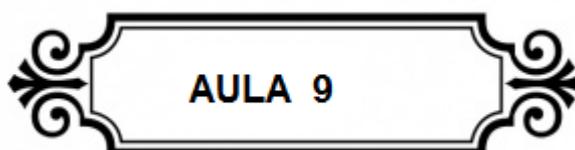
Figura 2 - imagem de uma planta



Fonte: <https://www.sciencefacts.net/parts-of-a-plant.html>

Propósitos: pouco a pouco, com as leituras e interpretação do texto, estará sendo desenvolvido o letramento literário.

ATIVIDADE 4: Elaborar uma atividade de recorte ou pedir o desenho de uma árvore com o objetivo de identificar as partes de uma planta, relacionando a imagem com a palavra. (Atividade em dupla).



Título da aula: leitura e interpretação do capítulo 6.

Objetivos:

- apresentar vocabulário sobre sentimentos utilizando emojis;
- identificar os sentimentos do texto;
- realizar leitura oral dos diálogos do capítulo 6, intercalando com discussões sobre o texto;
- mostrar frases negativas no *Simple Present* com *don't/doesn't*;
- explicar sobre fusos horários.

Tempo de duração desta sequência didática: 1 ou 2 aulas.

Materiais necessários para a aula: áudio e texto do capítulo 6; imagens de emojis; filme *Divertida Mente*; música *Happy* - Pharrell Williams.

Orientações:

WARM UP: Começar a aula fazendo a pergunta: *How are you today? (Como você está hoje?) I am (Eu estou)* e colocar as imagens dos emojis na lousa. Neste momento, incentivar a participação dos alunos para expressarem seus sentimentos e opiniões. Posteriormente, seguir a leitura do texto com o áudio.

- 1) Deixar as imagens de emojis fixadas na lousa e após apresentar um trecho do filme *Divertida Mente* em inglês *Inside Out*.
- 2) Explorar o trailer do filme, estimulando a opinião dos alunos sobre ações dos personagens, enredo, abertura para possíveis críticas sobre o filme; utilização de emojis para representar cenas do filme.
- 3) Durante a leitura explicar as frases negativas *don't/doesn't* e acrescentar mais frases que usamos no dia a dia como: *I don't know* (eu não sei) etc.
- 4) Explicar sobre fusos horários e porque em alguns lugares é dia e em outros, noite.

Em decorrência da forma esférica da Terra, a mesma não recebe luz de maneira uniforme. Assim, enquanto determinado lugar é totalmente iluminado, outro perde gradativamente a luminosidade e outros já se encontram totalmente escuros. Essa dinâmica corresponde às etapas do dia: manhã, tarde, noite e madrugada. O movimento de rotação é responsável pela sucessão dos dias e das noites, pois há momentos em que uma das partes do planeta está iluminada (dia) e outra não (noite). (FREITAS, E. de., s/d, online)

Discussão:

- *Are you used to using emojis? (Você está acostumado a usar emojis?) What are the emojis used for? (Para que os emojis são usados?) Please, give some examples (Por favor, dê alguns exemplos).*
- Também estimular os alunos sugerirem filmes ou séries que tenham como tema central felicidade, tristeza, raiva, amizade etc.
- No vocabulário, esclarecer a diferença entre as palavras *sunset* (pôr-do-sol), *sunrise* (nascer do sol), *sunshine* (luz do sol) e *twilight* (crepúsculo).
- Importante ressaltar que a amizade está surgindo porque o Pequeno Príncipe está desabafando com o piloto.

Propósitos: propiciar momentos para os alunos falarem sobre seus sentimentos, aflições e ressaltar a importância da amizade.

ATIVIDADE 5: desenhar emojis utilizando formas geométricas; atividade com a música Happy - Pharrell Williams (<https://www.youtube.com/watch?v=y6Sxv-sUYtM>).



AULA 10

Título da aula: leitura e interpretação do capítulo 7.

Objetivos:

- leitura e interpretação do capítulo 7;
- descobrir qual o grande segredo do Pequeno Príncipe;
- enfatizar a utilização do futuro *will* no texto com sentido de promessa;
- reconhecer quando cometemos algum erro e o que pode ser feito nesta situação.

Tempo de duração desta sequência didática: 1 aula.

Materiais necessários para a aula: áudio e texto capítulo 7 e a música: *Somewhere only we know* (Lily Allen).

Orientações

WARM UP: Escrever na lousa *What's the Little Prince's secret?* (Qual era o segredo do pequeno príncipe?); *Who does the Little Prince love?* (Quem o piloto ama?) e seguir a leitura do capítulo 7 com a utilização do áudio do texto.

Discussão:

- *"The thorns are of no use at all. Flowers have thorns just for spite!"* (p.16) O Príncipe fica chateado quando o piloto, preocupado em consertar seu avião, fala que as rosas têm espinhos para espetar, como se fossem más.
- *What are the pilot's problems?* (Quais eram os problemas do piloto?). *Which paragraph can you find the answer in?* (Em qual parágrafo você poderá encontrar as respostas para essas perguntas?) - 2º parágrafo.

- “Oh, no!” I cried. “No, no, no! I don’t believe anything. I answered with the first thing that came into my head. Don’t you see. - I am very busy with matters of consequence” (p.16) (Oh não! - Eu gritei. Não, não, não! Eu não acredito em nada. Eu respondi a primeira coisa que veio a minha cabeça. Você não vê - Eu estou ocupado com assuntos mais importantes). *Who had that explosion of anger?* (Quem teve um momento de explosão de raiva?) *Why was the Little Prince upset?* (Por que o Pequeno Príncipe ficou chateado?)

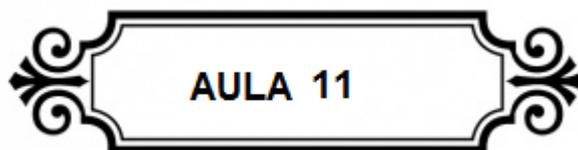
Respostas das questões acima: O Pequeno príncipe ficou chateado porque o grande amor da vida dele era a rosa que, apesar de ter espinhos, poderia desaparecer em um passe de mágica, devido ao inimigo iminente: o carneiro. E o piloto, um adulto, não estava nem aí com seus sentimentos, aflições, ou dando a devida importância ao que era importante para o Pequeno Príncipe. Será que alguns adultos fazem isso?

- Explicar a utilização do futuro: O piloto, ao reconhecer sua insensibilidade, o que se propõe a fazer? Utilização do futuro: “I will draw you a muzzle for your sheep. I will draw you a railing to put around your flower. I will.” (p.17)
- Quanto ao vocabulário, esclarecer as palavras-chaves: *flowers* (flores), *thorns* (espinhos), *to unscrew a bolt* (desaparafusar o parafuso), *a kind of restfulness* (um pouco ressentido), *ashamed* (envergonhado), *warfare* (conflito), *in danger* (em perigo), *muzzle* (focinheira), *railing* (grade protetora). Sugestão: quando for trabalhar estas palavras-chaves, questionar quem estava agindo de determinado modo: o piloto ou o Pequeno Príncipe?

Propósitos: despertar reflexões sobre assuntos como, por exemplo, *O que você faz quando comete algum erro? Você pede desculpas?* — dentre outras perguntas que irão surgir de acordo com as contribuições dos alunos no desenrolar das discussões.

ATIVIDADE 6: Música: *Somewhere only we know* (Lily Allen). Ver <https://www.youtube.com/watch?v=mnBDVS9NLSs> ♡ٗ Lily Allen - *Somewhere*

Only We Know (Tradução), Tema: *O Pequeno Príncipe* e Comercial da VIVO 2016.
Fazer desenhos a partir do tema da música.



AULA 11

Título da aula: leitura e interpretação do capítulo 8.

Objetivos:

- explicar o que é metáfora e exemplificar analisando o diálogo entre o Pequeno Príncipe e a rosa;
- refletir sobre o relacionamento do Pequeno Príncipe e a rosa;
- mostrar aos alunos que a rosa do livro foi inspirada no grande amor do autor;
- enfatizar, durante a leitura, a utilização dos adjetivos e advérbios no diálogo;
- leitura oral (professor - Pequeno Príncipe / alunos - rosa) do capítulo 8;
- refletir sobre o provérbio: “as aparências enganam”.

Tempo de duração desta sequência didática: 2 aulas.

Materiais necessários para a aula: texto do capítulo 8; imagem da rosa do capítulo 8 e um poema em inglês com o tema sobre flores.

Orientações

WARM UP: fixar a imagem da rosa na lousa e escrever na lousa as seguintes frases: *What does the rose mean to the Little Prince?* (O que representa a rosa para o Pequeno Príncipe?) *Do you think that appearances are deceiving?* (Será que as aparências enganam?), e, em seguida, esperar as inferências dos alunos sobre os assuntos. Depois, ler para eles sobre a simbologia da rosa conforme o Dicionário de Símbolos:

De acordo com o Dicionário de Símbolos, a rosa é: “famosa por sua beleza, sua forma e seu perfume, a rosa é a flor simbólica mais empregada no Oriente [...] Designa uma perfeição acabada, uma

realização sem defeito. Como se verá, ela simboliza a taça de vida, a alma, o coração, o amor” (CHEVALIER, 2018, p.788)

- 1) Enfatizar, durante a leitura, a utilização dos adjetivos e advérbios no diálogo: “*she yawned sweetly*” (ela bocejava docemente); “*she was not any too modest - but how moving - and exciting - she was*” (ela não era tão modesta - mas tão comovente e excitante ela era).

Discussão:

- “*This flower is a very complex creature*” (Esta flor é uma criatura muito complexa). Por que o Pequeno Príncipe disse isso?
- Enfocar a leitura novamente nos três últimos parágrafos que evidenciam o grande conflito do personagem.
- Depois da leitura do capítulo sugerir a análise abaixo.

No livro a rosa tem características humanas, pois apresenta dois lados: o bom e o mau. Apesar de ser companheira, conversar com o Pequeno Príncipe, o lado mau sobressai quando começa a fazer muitas exigências, mostrando ser manipuladora, mandona e vaidosa em excesso. A rosa ainda pede ao Pequeno Príncipe não se preocupar com o que ela fala, não tentar entender sua contraditória natureza. Então, ela sugere que ele se concentre somente na sua beleza e no seu perfume. Infelizmente esse comportamento complexo, negativo da rosa, ocasiona mudanças fundamentais na vida do Príncipe, porque ele decide se aventurar, explorar e conhecer outros lugares.

- Após trocar opiniões, mostrar aos alunos que a rosa no livro tem inspiração na esposa do autor.

Consuelo, a esposa de Exupéry era a rosa do livro O Pequeno Príncipe.

A rosa que tanto tosse na história do pequeno Príncipe é Consuelo, que sofre de asma. A rosa é frágil e de personalidade forte, assim como a esposa de Antoine. O relacionamento de Antoine e Consuelo foi marcado por idas e vindas. Assim como o Príncipe, Antoine vivia partindo e voltando para sua esposa e apesar das brigas e diferenças ele demonstrava

grande fascínio por ela, uma artista nata, cheia de convicções e bastante enigmática. Para alguns Consuelo era um tipo de Sherazade, pois ela contava muitas histórias acerca de si, a ponto de confundir as pessoas sobre seu passado. Por isso ela era chamada de Sherazade dos trópicos, já que nascera em El Salvador. (DORATIOTO, 2020, online)

Propósitos: discutir sobre a importância do amor na vida das pessoas; os diferentes tipos de amor que existem (amor de mãe, irmão, amigo, de um animal doméstico etc.).

ATIVIDADE 7: Trabalhar vocabulário sobre nomes de flores em inglês e fazer um *Picture Dictionary* (desenhar a flor e escrever o nome correspondente). Também pedir aos alunos realizarem a pesquisa de um poema em inglês, para ser lido na aula, que tenha como tema flores como: *daffodil, daisy, sunflower, rose, lavender*.



AULA 12

Título da aula: leitura e interpretação do capítulo 9.

Objetivos:

- explicar a importância do vulcão na natureza;
- trabalhar alguns assuntos como orgulho e pedido de desculpas e, em seguida, pedir aos alunos mostrarem no texto as passagens que revelam esses sentimentos;
- explicar números cardinais para explicar horas e, somente depois, acrescentar vocabulário sobre *Daily Routine* juntamente com as refeições (*have breakfast, have lunch, have dinner*).
- leitura oral do capítulo 9 (diálogo turma A/B).

Tempo de duração desta sequência didática: 2 aulas.

Materiais necessários para a aula: texto do capítulo 9 e imagem de um vulcão.

Orientações

WARM UP: Fixar a ilustração do vulcão na lousa e escrever essa pergunta para os alunos escolherem no máximo duas alternativas. *Where can we find fertile lands to grow crops?* (Onde você encontra terras mais férteis para o plantio?)

A) *on river banks* (na margem de um rio)?

B) *in the forest* (em uma floresta)?

C) *in the lands around a volcano* (nas terras ao redor de um vulcão)?

D) *none of the alternatives mentioned here* (nenhuma das alternativas)?

Após a coleta das respostas, mostrar na lousa os resultados em um gráfico de barras, com a ajuda dos alunos e divulgar a resposta correta, letra **D**. Importante fazer esse gráfico para eles entenderem também a relevância quando interpretam as informações de um gráfico. Ainda acrescentar que a base de um vulcão tem terras muito férteis, por causa das pedras vulcânicas, que são ricas em minerais e, ao se quebrarem, garantem muitos nutrientes para a vida vegetal. Não é à toa que em locais com atividade vulcânica, mais precisamente nos vales de vulcões, há muitas pessoas morando.

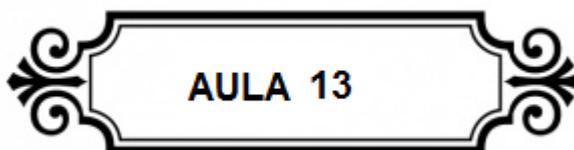
- Seguir com a leitura do texto, dividindo a classe em letra A e letra B e cada turma lê uma frase.
- Usar números cardinais para explicar horas e, somente depois, acrescentar vocabulário sobre *Daily Routine* juntamente com as refeições (*have breakfast, have lunch, have dinner*). Em seguida, produzir, juntamente com os alunos, uma rotina colocando os horários, para que depois façam sozinhos sua própria rotina.

Discussão:

- *Are volcanoes important to environment? (Os vulcões são importantes para a natureza? Do the volcanoes bring harm or benefits to the life on the planet Earth? (Os vulcões trazem mais prejuízos ou benefícios para a vida no Planeta Terra?)*

Propósitos: trabalhar a habilidade *writing* durante a produção escrita da rotina diária; mostrar a importância do vulcão no meio ambiente. Se os alunos se interessarem muito por esse assunto, pedir uma pesquisa e apresentação na sala de aula. Também pedir sugestão de filmes que tenham vulcão.

ATIVIDADE 8: Assistir à erupção de um vulcão 3D com a utilização de um aplicativo de realidade aumentada no celular. Trabalhar o vocabulário relacionado à erupção e partes dele em inglês. Segue material em anexo.



Título da aula: leitura e interpretação do capítulo 10: The first planet / The king.

Objetivos:

- apresentar as principais características do rei que o Pequeno Príncipe encontra ao visitar o primeiro planeta;
- explicar a função da utilização do imperativo;
- explanar sobre o uso de *can/may* para pedir permissão;
- ensinar a criar um *Mind Map* com as características do rei;
- uso de *listening* do capítulo 10.

Tempo de duração desta sequência didática: 2 aulas.

Materiais necessários para a aula: áudio e texto do capítulo 10 e a imagem do rei no capítulo 10.

Orientações

WARM UP: Fixar a imagem do rei do capítulo do livro e ir descrevendo-a com a ajuda dos alunos. Seguem sugestões para a descrição.

Analisar primeiramente a imagem. O trono já denota um rei, devido a sua roupa imponente, a coroa e, principalmente, a presença das cores: púrpura, cor reservada aos reis, príncipes e o clero, além da cor dourada das estrelas, que representa ouro e poder. A capa é chamada de *king's splendid ermine cloak*, capa feita de pele de animal conforme descrição abaixo.

A **Capa magna** (literalmente, "grande capa") é um volumoso manto eclesiástico com uma longa cauda, utilizada na Igreja Católica por cardeais, bispos, e alguns outros prelados honorários. Não é uma peça de vestuário litúrgico, mas sim jurisdicional, utilizada com as vestes corais. A capa é presa sob a mozeta e sua parte posterior é segurada por um acólito, denominado "caudatário". (WIKIPÉDIA, s/d, online)

- 1) Explicar a importância da cor púrpura e o dourado. Ler com os alunos esse texto para entenderem por que a cor púrpura era tão importante em uma época que só a realeza podia vesti-la, ressaltando que até hoje é significativa para a Igreja Católica.

Pesquisa sobre a cor púrpura: (RIDDER, 2020, online)
<https://www.arautos.org/secoes/artigos/doutrina/espiritualidade/a-mais-nobre-das-cores-140869>)

- 2) Já a cor dourada representa o ouro, a perfeição. De acordo com a explicação do Dicionário de Símbolos, o ouro é considerado na tradição como o mais precioso dos metais, é o metal perfeito. (CHEVALIER, 2018, p. 669). Por isso, ele é escolhido também pela realeza.

- 3) Ao explicar sobre *can/may* que indicam permissão, exemplificar com frases que já são usadas no dia a dia na sala de aula como: *Can I come in? May I go to the restroom? May I drink some water? Could you lend me your red pencil, please?*
- 4) Quanto ao imperativo, ilustrar com as próprias passagens do texto a todo o momento o tom do rei. Seguir com a leitura do capítulo utilizando o áudio e depois prosseguir com a discussão.

Discussão:

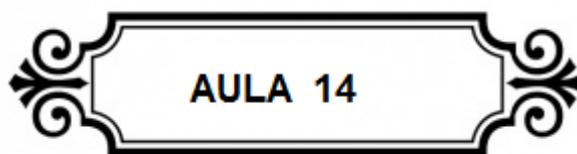
- Questionar os alunos sobre quais as características desse rei, baseando-se no texto? (*What are the King's characteristics based on the plot?*)

Justificar as características do rei com as frases do texto, exemplificando novamente o uso do imperativo. Acrescentar que ele tratava todo mundo como súditos e justificava suas ordens para manter a ordem do local.

- **Ressaltar as seguintes citações:** *I forbid you to so. / I order you to yawn. / Yawn again! It is an order./ I do not permit insubordination. / What do you rule? Over everything.* (Eu proíbo você. Eu te ordeno a bocejar. Boceja de novo! Isto é uma ordem. Eu não permito insubordinação. Qual é a regra? Acima de tudo).
- Utilizar um aplicativo chamado Quizlet sobre o capítulo 10 do livro: <https://quizlet.com/154503085/the-little-prince-chapters-10-vocabulary-terms-flash-cards/> (do capítulo 10 do livro).

Propósitos: aprender a descrever imagens e ficar mais atento aos atos e características dos personagens.

ATIVIDADE 9: produção de um mapa mental com o nome central King e as ramificações com as características do rei. (Atividade em dupla). Pedir aos alunos sugestões de filmes ou séries que versem sobre a realeza.



AULA 14

Título da aula: leitura e interpretação do capítulo 11: The second planet/ The show-off.

Objetivos:

- descrever a imagem do personagem Vaidoso;
- revisar *Greetings: Good Morning, Good Afternoon, Good Evening, Good Night; What's up?; How are you? etc.*;
- perguntar aos alunos qual a característica principal do Vaidoso - narcisismo; fazer comentários sobre a exposição nas redes sociais atualmente;
- reforçar a intenção do uso do superlativo;
- uso de *listening* do capítulo 11.

Tempo de duração desta sequência didática: 1 aula.

Materiais necessários para a aula: áudio e texto do capítulo 11 e imagem do personagem Vaidoso.

Orientações

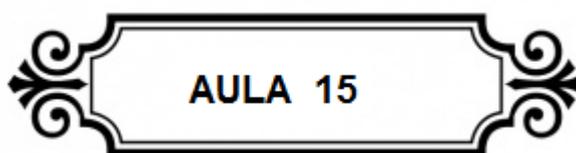
WARM UP: Fixar a imagem do Vaidoso e ir descrevendo o personagem com a ajuda dos alunos. Conforme a ilustração, Vaidoso tem o nariz vermelho como o de um palhaço, roupa amarela que reflete os raios solares. Já o sol parece um farol ou um holofote, pois destaca sua imagem. Após a descrição da imagem, fazer a leitura do texto utilizando o áudio. Em seguida, explicar as características da personalidade do Vaidoso utilizando frases do texto:

“To admire means recognising that your regard me as the handsomest, the best-dressed, the richest, and the most intelligent man on this planet.” (Admirar significa

que você reconhece que eu sou o mais bonito, mais bem vestido, o mais rico e o mais inteligente no planeta – p.29).

Com essas frases, espera-se que os alunos concluam que ele é narcisista, ou seja, se acha superior a todos em vários sentidos, tanto na beleza, na riqueza ou na inteligência. E as pessoas só servem para admirá-lo.

Propósitos: Outra aula que tem como objetivo que os alunos aprendam a ler as entrelinhas e desenvolvam o letramento literário.



AULA 15

Título da aula: leitura e interpretação do capítulo 12: The third planet/ The tippler.

Objetivos:

- leitura oral do texto do capítulo 12;
- discutir o tema do capítulo sobre alcoolismo, sendo que este livro foi escrito em 1943 e naquela época já havia essa doença;
- explicar a diferença entre as palavras: *journey, trip, travel*;
- trabalhar a pronúncia de palavras que começam com a letra *h*: *hang, head, help, house ...*

Tempo de duração desta sequência didática: 1 aula.

Materiais necessários para a aula: texto do capítulo 12 e a imagem do personagem que bebia demais.

Orientações

WARM UP: Novamente iniciar a aula com a interpretação, no capítulo 3, da imagem do homem que bebia demais. Depois da descrição da imagem em português,

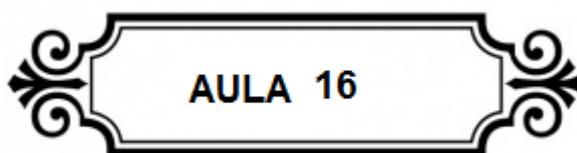
apresentar o mesmo vocabulário em inglês. Por exemplo: *It's possible to see a table, three chairs, a glass of beer etc.* (É possível ver uma mesa, três cadeiras, um copo de cerveja etc.). Acrescentar o motivo de ele beber demais. O personagem justifica seu vício de beber sem parar em um tremendo círculo vicioso para tentar fugir de sua realidade e de seus problemas.

- 1) Explicar a diferença entre as palavras: **journey/noun (viagem)** “É usado em dois contextos: 1) Quando se trata de uma viagem longa e que tenha desafios, dificuldades e descobertas.” 2) O segundo sentido de journey é quando se trata de uma viagem mais espiritual ou algo do tipo.”; **trip/noun (viagem)** “Note que se trata de ir a um local por um curto espaço de tempo e retornar ao local de origem.”; **to travel/verb (verbo viajar)**. Acrescentar a explicação de algumas expressões: *go on a trip; pleasure trip.*; **voyage/noun (viagem)** “essa se refere a uma longa viagem geralmente feita pelo mar ou espaço”. (site: www.inglesnapontadalingua.com)
- 2) Trabalhar a pronúncia de palavras que começam com a letra *h*: *happy, head, help, house etc.* (feliz, cabeça, socorro, casa etc.)

Discussão:

- Perguntar aos alunos: *What can you do to help him?* (O que você faria para ajudá-lo?)

Propósitos: abordar assuntos que levam as pessoas a tornarem-se alcoólatras. Trabalhar na aula a importância da solidariedade, “ouvir a pessoa quando ela precisa desabafar”, esclarecer que o livro foi escrito em 1943 e o autor colocou esse tema em um dos capítulos para proporcionar reflexões e discussões.



AULA 16

Título da aula: leitura e interpretação do capítulo 13: The fourth planet/ The businessman

Objetivos:

- uso de *listening* do capítulo 13;
- discutir sobre o cenário da sociedade atualmente: muita ambição, consumismo desenfreado, propagandas apelativas;
- debater o conceito de burocracia existente em muitos setores na nossa sociedade;
- revisar os números cardinais e explicar o vocabulário sobre os quatro sinais das operações matemáticas: *plus*, *minus*, *times/multiplied by*, *divided by* (adição, subtração, multiplicação e divisão);
- explicar o tempo verbal *Present Continuous* em frase afirmativas, interrogativas e negativas.

Tempo de duração desta sequência didática: 2 ou 3 aulas.

Materiais necessários para a aula: texto do capítulo 13; imagem do personagem do homem de negócios; dicionário português-inglês.

Orientações

WARM UP: Começar a aula descrevendo a imagem do homem de negócios e principalmente o que ele está fazendo. Aproveitar e explicar o *Present Continuous*: *He is reading a document.* (Ele está lendo um documento), em questões afirmativas, negativas e interrogativas. Fazer exercícios de fixação e pedir para os alunos pesquisarem músicas com *Present Continuous* para trabalhar na classe na próxima aula. Essa ideia pode ser proposta toda vez que for trabalhada gramática. Desse modo, os alunos verão que muitos conteúdos estudados na escola são usados na

vida real. Ao fazer a leitura do texto com o áudio do capítulo 13, o professor não pode esquecer de:

- 1) Sempre exemplificar as características do personagem com frases do texto e perguntar aos alunos se eles conseguem achar evidências de tais questionamentos. Por exemplo: Pequeno Príncipe disse: “*Your cigarette has gone out*”. (Seu cigarro apagou - p.31). O homem de negócios respondeu: “*I haven’t time to light it again*” (Eu não tenho tempo para acendê-lo - p.31)

“*I don’t amuse myself with balderdash*”. (Eu não me distraio com conversa fiada - p.31)

- 2) Solicitar aos alunos que pesquisem o significado da palavra *burocracia*, que pode ser caracterizada por vários procedimentos como preenchimento de vários papéis que resultam em lentidão e, às vezes, tem-se a impressão de que são regras a serem seguidas e que não tem fim. No texto, ela é representada em: “*That means that I write the number of my stars on a little paper. And then I put this paper in a drawer and lock it with a key.*” (Que significa que eu escrevo a quantidade das minhas estrelas em um pequeno pedaço de papel. E então eu coloco este papel dentro de uma gaveta e fecho-a com a chave). Parece que o homem faz esse procedimento sem se dar conta que é interminável. Pedir exemplos aos alunos onde é possível verificar a ocorrência da burocracia no nosso dia a dia.
- 3) Explicar os números cardinais e o vocabulário sobre os quatro sinais das operações matemáticas: *plus, minus, times/multiplied by, divided by*. Revisar os números com contas de adição e subtração que os alunos deverão responder com algarismos e números por extenso.

Discussão:

- *Is the Businessman considered a workaholic?* (Esse homem de negócios apresentado é *workaholic*?). Pedir para os alunos procurarem a palavra *workaholic* no dicionário português-inglês.

- *Does the Businessman enjoy his wealth?* (Ele aproveita suas posses?) *Do you know anyone who has the same characteristics of the Businessman?* (Você conhece alguém que tenha essas mesmas características?).

Propósitos: discutir sobre o consumismo atual, propagandas apelativas e a ambição desenfreada de muitas pessoas. Infelizmente, esse capítulo é o cenário de uma parte da nossa sociedade em que algumas pessoas trabalham tanto para acumular coisas, que não percebem a vida passar e não a aproveitam.

ATIVIDADE 10: Bingo e caça-palavras sobre números.



Título da aula: leitura e interpretação do capítulo 14: The fifth/ The lamplighter

Objetivos:

- iniciar a aula com a música sugerida na aula anterior pelos alunos sobre *Present Continuous*. Se o professor quiser estender o assunto, trabalhar pronúncia, entonação, vocabulário e interpretação da música;
- leitura oral do capítulo 14 (turma A e turma B com o auxílio do professor);
- evidenciar que o acendedor de lampião é o único personagem que o Pequeno Príncipe elogia, pois ele tem uma ocupação diferente da dos outros personagens;
- mostrar que às vezes as pessoas têm a solução de seus problemas bem na sua frente, mas como não refletem, não a enxergam, continuando a sofrer;
- explicar as formas geométricas.

Tempo de duração desta sequência didática: 2 aulas.

Materiais necessários para a aula: texto do capítulo 14; imagem do acendedor de lampião. Se possível, colocar um lenço no pescoço para mostrar aos alunos quando chegarem à aula, mas se não tiver um lenço, levar uma imagem. Providenciar as imagens das obras de arte de Van Gogh - *O quarto de Van Gogh em Arles* e de Wassily Kandinsky - *Círculos e Amarelo-Vermelho-Azul*.

WARM UP: Traduzir a seguinte frase que descreve a vestimenta do personagem, lembrando muito o hábito dos franceses: “*Then he mopped his forehead with a handkerchief decorated with red squares.* (Então ele esfrega sua testa com um lenço decorado com quadrados vermelhos - p.34). Depois de mostrar a imagem do acendedor de lampião, acrescentar que a utilização de lenços é considerada um hábito em vários países e com diferentes funções, inclusive na França. Leia o texto abaixo.

Já na França, o costume era utilizar lenços menores e mais discretos amarrados ao pescoço. Alguns homens, inclusive, utilizavam os lenços para mostrar sua inclinação política, dependendo da cor escolhida. Esse modo de utilização ficou tão conhecido como uma moda francesa que foi devido a ela que a Hermès se consagrou como a grande *Maison* de lenços quadrados de seda. (DEEPDESIRE, 2018, online)

- 1) Leitura do texto com a sala dividida nas turmas A e B.
- 2) Analisar a imagem fixada na lousa do acendedor de lampião. Este personagem é o acendedor de lampião no menor planeta visitado pelo Pequeno Príncipe. Inicialmente, este faz um pré-julgamento do trabalho do funcionário como se fosse insignificante, mas então percebe que seu trabalho tem um propósito e o acendedor de lampião, ao receber ordens, segue-as sem refletir, automaticamente sem parar, pois ordens são ordens. Já o macacão que o acendedor de lampião está vestindo lembra o uniforme dos funcionários das indústrias. O Pequeno Príncipe, ao compará-lo com os outros personagens que ele conheceu, afirmou que seria o único com quem

gostaria de fazer amizade, pois ele não era egoísta. Mas por ser o menor planeta visitado e já ser apertado, impossível para duas pessoas nele viverem, resolveu ir embora.

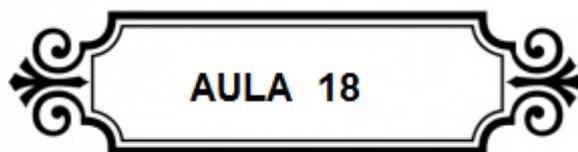
- 3) Explicar as formas geométricas com as obras artísticas de: Van Gogh - *O quarto de Van Gogh em Arles*; Wassily Kandinsky - *Círculos e Amarelo-Vermelho-Azul*.

Propósitos: com a utilização do lenço, mostrar a cultura de outro país e desenvolver o apreço por obras de arte.

ATIVIDADE 11: explicar a origem do jogo Tangram que utiliza formas e permite aos alunos jogarem na sala de aula. Segue a explicação do jogo Tangram.

Tangram é um antigo jogo chinês, que consiste na formação de figuras e desenhos por meio de 7 peças (5 triângulos, 1 quadrado e 1 paralelogramo). Não se sabe exatamente quando o jogo surgiu, embora exista uma lenda sobre tal criação. Segundo a mesma, um imperador chinês quebrou um espelho, e ao tentar juntar os pedaços e remontá-lo, percebeu que poderia construir muitas formas com seus cacos. De qualquer forma, o tangram é jogado há séculos em todo o Oriente. De lá, o quebra-cabeça chinês se espalhou por toda a Ásia, Europa e Estados Unidos, tendo sido, inclusive, fonte de inspiração para a criação de muitos outros tipos de brinquedos. O tangram não exige grandes habilidades dos jogadores; basta ter criatividade, paciência e tempo. Durante o jogo, todas as peças devem ser utilizadas; além disso, não é permitido sobrepor nenhuma peça. O tangram pode ser utilizado em aulas de matemática, uma vez que o mesmo estimula os alunos a desenvolverem a criatividade e o raciocínio lógico, habilidades essenciais no estudo da disciplina. (DANTAS, 2020, online).

HOMEWORK: fazer uma releitura das obras dos pintores famosos expostos na sala utilizando diversos materiais na cartolina e formas geométricas. (Atividade em grupo).



AULA 18

Título da aula: leitura e interpretação do capítulo 15: The sixth planet/ The geographer.

Objetivos:

- leitura oral como jogral do capítulo 15 (classe/professor);
- explicar o verbo *to be* no presente e a utilização de artigo em frente da profissão;
- esclarecer como perguntar sobre qual seu país de origem: *Where are you from? I am from _____*. (Qual seu país de origem? Eu sou do _____).
Explicar nomes de países, nacionalidades e bandeiras em inglês;
- comentar sobre qual cor aparece em todos os personagens, menos no geógrafo. Resposta: o vermelho.

Tempo de duração desta sequência didática: 2 aulas.

Materiais necessários para a aula: texto do capítulo 15; imagem do geógrafo; bandeiras de países; atlas ou globo; caça-palavras impresso para ser realizado em duplas.

Orientações

WARM UP: Iniciar a aula com a leitura dividida em Pequeno Príncipe (alunos) e narrador/piloto: professor. Depois da leitura, de acordo com o livro, explicar a função do geógrafo, detalhando que tal profissão é totalmente diferente da do explorador. O geógrafo fala com propriedade de vários elementos da natureza sem fazer exploração, porque, na sua concepção, ele não está lá para pesquisa de campo,

mas para registrar o que foi encontrado. Ele explica sobre a palavra *efêmera* e o Pequeno Príncipe, ao compreender seu significado, fica arrependido de ter deixado sua rosa sozinha e desamparada. Quando o Pequeno Príncipe pede sua opinião sobre a qual planeta ele deveria ir, então o geógrafo sugere o Planeta Terra.

- 1) Explicação dos nomes de países, nacionalidades e bandeiras em inglês fixando as bandeiras na lousa ou utilizando datashow. Deixar disponível um atlas ou globo para consulta da classe.
- 2) Explicação sobre o verbo *to be* e a obrigação de colocar sempre o artigo *a/an* na frente da profissão. Trabalhar vocabulário sobre profissões. Propor um diálogo aos alunos como se estivessem em uma entrevista de emprego. Proposta: andar pela sala e fazer entrevista com vários amigos.

Discussão:

- *Until now, which characters do you think are the most interesting and the worst ones?* (Até agora, para você, quais personagens são os mais interessantes e quais são os piores? Por quê?).
- Questionar os alunos sobre duas ações realizadas pelo geógrafo, fundamentais para os próximos capítulos: 1) ele afirmou que as flores são efêmeras e sua explanação ao Pequeno Príncipe fez com que este se arrependesse de ter deixado a rosa sozinha no seu planeta; 2) sugeriu ao Pequeno Príncipe a visita ao planeta Terra, pois tinha boa reputação conforme suas anotações.

Propósitos: proporcionar momentos para os alunos apresentarem suas ideias e escolhas durante a interpretação de texto.

HOMEWORK: *Please, write a paragraph about a character that you chose.* (Por favor, escreva um parágrafo sobre um personagem que você escolheu). Esta atividade de escrita *Writing* pode ser feita na sala ou como lição de casa. Se for feita na classe, sugiro pedir para trabalharem em duplas. O professor coloca a introdução na lousa, exemplos de possíveis frases a serem utilizadas. Depois, pode ir andando pela sala para esclarecer as dúvidas dos grupos.

ATIVIDADE 12: caça-palavras sobre partes do Planeta Terra: Earth Day Wordsearch Printable (site: <https://crayonsandcravings.com/wp-content/uploads/2019/04/Earth-Day-Word-Search-Printable.pdf>)



Título da aula: leitura e interpretação do capítulo 16.

Objetivos:

- leitura oral com áudio do capítulo 16;
- mostrar os seis continentes no mapa-múndi: Ásia, África, América, Antártica, Europa e Austrália;
- explicar os phrasal verbs: *turn on/turn off* e a expressão *make a mistake*.

Tempo de duração desta sequência didática: 1 aula.

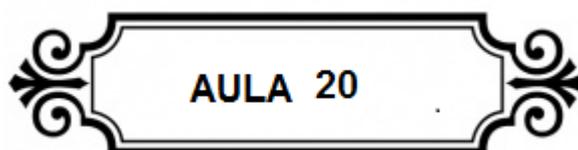
Materiais necessários para a aula: texto do capítulo 16; imagem do mapa-múndi; atlas ou globo.

Orientações

WARM UP: Iniciar a aula com a leitura dividida em: Pequeno Príncipe (alunos) e narrador/piloto (professor). Em seguida, mostrar os continentes e depois propor o Quiz on-line.

Propósitos: desenvolver a oralidade e praticar o idioma.

ATIVIDADE 13: jogo on-line *Map Quiz Game* (site: <https://online.seterra.com/en/vgp/3069>).



Título da aula: leitura e interpretação do capítulo 17.

Objetivos:

- uso de *listening* do capítulo 17;
- apresentar o que a cobra representa de acordo com os dicionários de símbolos;
- apresentar o filme *Rango* e os animais que vivem no deserto;
- pedir aos alunos as frases em que a cobra denota seu poder, apesar de sua constituição física;
- questioná-los sobre quais as características de uma cobra: inteligência, sedução, esperteza, voz envolvente etc.

Tempo de duração desta sequência didática: 1 aula.

Materiais necessários para a aula: texto e áudio do capítulo 17; imagem do encontro da cobra com o Pequeno Príncipe.

Orientações

WARM UP: Iniciar a aula com a leitura e chamar a atenção dos alunos para o aparecimento da serpente. Então, colocar a ilustração na lousa do capítulo do livro. Explicar que a cobra representa muitas coisas para a medicina, enfermagem, budistas. No seu dicionário de símbolos, Chevalier discorre sobre a serpente.

“Tanto a serpente quanto o homem, mas **contrariamente** a ele - distingue-se de todas as espécies animais. Se o homem está situado no final de um longo esforço genético, também será preciso situar essa criatura fria, sem patas, sem pêlos, sem plumas, no início deste mesmo esforço.(p.814)[...] Embora para um ocidental dos dias de hoje a serpente não passe de um objeto de repulsa, nessas regiões preservadas ela permaneceu um arquétipo completo que mantém vivas e aceita as suas valências positivas. Uma criança índia ou africana não tem, necessariamente medo de cobra, mesmo se as estruturas modernas, recentemente implantadas, tentam mascarar o seu rosto tradicional. (CHEVALIER, 2018, p.825)

Já o dicionário de símbolos e ~~simbologias~~ nos esclarece que a cobra pode ser representada de 20 diferentes modos. (site: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/busca/?q=cobra>)

Continuar a leitura e pedir a atenção dos alunos no diálogo entre o Pequeno Príncipe e a cobra com as frases abaixo que denotam a consciência do poder que a cobra sabe que tem:

O Pequeno Príncipe disse: *“But I am more powerful. You haven’t even any feet. You cannot even travel...”*- p.42 (Mas eu sou mais poderoso. Você não tem nem pés. Você não pode nem viajar...)

A cobra respondeu: *“I can carry you farther than any ship could take you. He twined himself around the little prince’s ankle, like a golden bracelet.”*- p.42 (Eu posso te

levar mais longe do que qualquer navio poderia te levar. A cobra se enroscou no tornozelo do Pequeno Príncipe como uma pulseira de ouro.)

Propósitos: com a leitura dos dicionários de símbolos mostrar aos alunos que, de acordo com a cultura de um povo, certos costumes ou receios não acontecem, como por exemplo, aqui no Ocidente muitas pessoas têm medo de cobra, enquanto na Índia as crianças estão acostumadas com sua presença desde pequenas.

HOMEWORK: procurar informações em inglês sobre cactos e trazê-las na próxima aula. Proposta de aula invertida.



Título da aula: informações sobre os cactos.

Objetivos:

- recolher as informações que os alunos trouxeram sobre os cactos;
- pedir-lhes para realizar a leitura das informações;
- colocar imagens de diferentes cactos na lousa; se possível levar à escola um vaso com um cacto;
- após discussão sobre as informações relatadas, apresentar mais alguns fatos importantes sobre o deserto, a vegetação e o que o deserto simboliza na obra, sempre dando abertura às contribuições dos alunos;
- explicar a utilização do *there is/there are* para não confundir com o verbo *ter* (*to have*).

Tempo de duração desta sequência didática: 1 ou 2 aulas.

Materiais necessários para a aula: textos que os alunos trouxeram na aula.

Orientações

WARM UP: fixar as imagens dos cactos na lousa, e, se puder, mostrar o vaso com o cacto. Após a apresentação dos alunos sobre a pesquisa dos cactos, acrescentar mais informações sobre os desertos e cactos.

O deserto corresponde a um tipo de região em que a precipitação pluviométrica não ultrapassa 250 mm ao ano. Essa condição aliada a perda de água por evaporação em forma de vapor, torna a região extremamente seca. Porém, os desertos não são apenas regiões quentes, existem também os desertos frios. [...] De modo geral, a vegetação é formada por gramíneas e arbustos, distribuídos espaçadamente pelo terreno. Das plantas desérticas, a mais famosa é sem dúvida o cacto. [...] A fauna não é tão diversificada como em outros ambientes, sendo composta basicamente por répteis, insetos e roedores. Vale lembrar também que grande parte do petróleo mundial encontra-se em regiões áridas e semiáridas da África e do Oriente. (MAGALHÃES, 2018, online)

Colocar na lousa essas frases: trabalhar os significados, fazer revisão de assuntos já trabalhados anteriormente e ressaltar a utilização do *there is/there are* para não confundir com o verbo ter (*to have*). Seguem as frases:

- There are different types of species of cactus and some can live between 15 and 300 years.
- Some cactus have been found in rainforests and even in countries like Canada.
- You will find lots of cacti in Arizona and California.
- It is estimated that there are 1750 different species of cacti.
- They are very good at conserving water especially during long dry periods.
- The outside of a cactus is a waxy skin texture which helps it hold in water.
- The spikes on the outside can be very sharp.
- Some spikes can be even poisonous to humans.

- Some cactus can be eaten and some grow fruit.
- The vast majority of cacti have no visible leaves.
- Scientists have discovered fossils of cacti dating back 25 million years. (FREE SCIENCE NETWORK FOR KIDS, 2020, online)

Analisando esse capítulo, o deserto simboliza a solidão, porque é inviável alguém morar lá. E quando o Pequeno Príncipe encontra a cobra fica perplexo com sua aparência, pois é o primeiro animal que ele encontra no Planeta Terra. Além disso, a cobra aparece pela segunda vez no livro e fala por meio de *riddles*, ou seja, charadinhas em tom de mistério. Mais informações sobre cactos e deserto no site <https://www.scienceforkidsclub.com/cactus-plants.html>

Propósitos: incentivar os alunos a fazerem pesquisa e aprender a falar em público.

ATIVIDADE 14: sugestão - caça-palavras sobre características de um deserto.
(*Word Search*)

ATIVIDADE 15: Desembaralhar as letras e descobrir os animais que vivem no deserto. (*Unscramble*).



Título da aula: leitura e interpretação do capítulo 18.

Objetivos:

- uso de *listening* do capítulo 18;
- interpretar a frase que a florzinha diz sobre os homens;
- explicar *verb to be* no *Simple Past*.

Tempo de duração desta sequência didática: 1 aula.

Materiais necessários para a aula: texto, áudio e a imagem da florzinha do capítulo do livro 18; exercícios sobre *simple past* com o verbo *to be*.

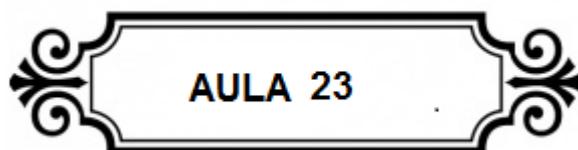
Orientações

WARM UP: apresentar a imagem da flor com 3 pétalas do capítulo do livro, em seguida fazer a leitura do texto com o áudio e explicar o verbo *to be* no momento que ler a frase do texto. “*It was a flower with three petals...*”. Depois da leitura e interpretação do enredo, propor os exercícios de gramática.

Discussão

O Pequeno Príncipe encontra uma florzinha e pergunta: “*Where all the people?*” (Onde estão todas as pessoas?) A florzinha responde que os homens não têm raízes, e isto torna a vida muito difícil, relatado na seguinte frase: “*They have no roots, and that makes their life very difficult.*” (Eles não têm raízes, e isto que faz a vida deles ficar muito difícil.)

Propósitos: priorizar a participação dos alunos.



Título da aula: leitura e interpretação do capítulo 19.

Objetivos:

- leitura oral (2 alunos) do capítulo 19;
- analisar os sentimentos do Pequeno Príncipe quando ele escalou a montanha.

Tempo de duração desta sequência didática: 1 aula.

Materiais necessários para a aula: texto do capítulo 19 e a imagem do Pequeno Príncipe no alto de uma montanha nesse capítulo do livro.

Orientações

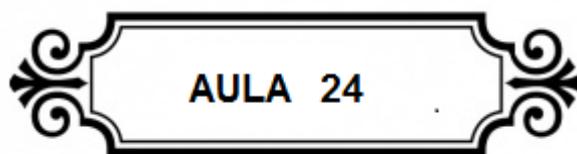
WARM UP: Seguir a leitura dos alunos juntamente com a classe e, em seguida, mostrar a imagem do Pequeno Príncipe no alto de uma montanha do capítulo do livro.

Discussão

Novamente procurando as pessoas, o Pequeno Príncipe depara com um local isolado, frio, sem ninguém novamente. Escala uma alta montanha para ter uma visão panorâmica do planeta. Quando faz perguntas, ouve seu próprio eco denotando novamente seu sofrimento por estar sozinho e compara sua amizade com a rosa: um estado de pura solidão. Ele descreve nosso planeta como segue.

“What a queer planet! he thought.” “It is altogether dry, and altogether pointed, and altogether harsh and forbidding.” - p.44 (Que planeta estranho! ele pensou. Este planeta é completamente seco e totalmente pontiagudo, e completamente severo e proibitivo). Questionar os alunos por que o Pequeno Príncipe acha o nosso planeta estranho?

Propósitos: debater a importância da amizade na vida das pessoas.



AULA 24

Título da aula: leitura e interpretação do capítulo 20.

Objetivos

- uso de *storytelling* (professor narra a história) do capítulo 20;
- descobrir por que o Pequeno Príncipe ficou desapontado;
- explicar *Simple Past Continuous* (*I was nursing her back to life* - eu estava cuidando de sua volta a vida).

Tempo de duração desta sequência didática: 1 aula.

Materiais necessários para a aula: texto e imagem do Pequeno Príncipe no jardim de rosas, no capítulo 20, e, se tiver, *flashcards* com elementos da natureza propostos no vocabulário.

Orientações

WARM UP: Professor inicia a aula contando a história e, no meio da leitura, mostra a imagem do pequeno Príncipe no jardim de rosas (capítulo do livro). Muito importante a utilização de mímica durante a contação da história para auxiliar na compreensão do enredo.

- Explicação do vocabulário com o uso de *flashcards*: *sand* (areia), *snow* (neve), *rocks* (pedras), *sun* (sol), *moon* (lua), *rainbow* (arco-íris), *gazed at* (olhar admiradamente), *thunderstruck* (atordoado), *to humble* (humilhar).

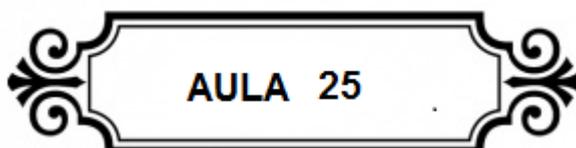
Discussão:

Iniciar a discussão com essa frase: *“His flower had told him that she was the only one of her kind in all universe. And here were five thousand of them, all alike, in one single garden.”* - p.45 (Sua flor tinha dito a ele que era a única em todo o universo. E aqui há cinco milhões delas, todas juntas, em um único jardim). E a partir dessa frase, propor outros questionamentos e opiniões dos alunos:

Do you believe that the Little Prince was disappointed? Why? (Você acredita que o Pequeno Príncipe ficou desapontado? Por quê?). *In what paragraph can you find the proof of the Little Prince’s disappointment?* (Em qual parágrafo você pode achar a prova do desapontamento do Pequeno Príncipe?)

Propósitos: conversar sobre como lidar com as frustrações no dia a dia, e, ao interpretar um texto, aprender a buscar respostas no próprio texto.

ATIVIDADE 16: montagem de um quebra-cabeça com a imagem do capítulo.



Título da aula: leitura e interpretação do capítulo 21.

Objetivos

- uso de *listening* do capítulo 21;
- refletir sobre alguns assuntos: o momento em que crio laços afetivos com uma pessoa ou animal, isso envolve sentimento e aí começa a amizade;
- surgimento do amor no livro;
- debater sobre a importância do surgimento da raposa;

- trabalhar a citação: “*What is essential is invisible to my eyes.*” (O que é essencial é invisível aos meus olhos);
- explicar a utilização do futuro utilizando *going to / will* e exercícios;
- apresentar a famosa citação: *What is essential is invisible to the eye!*

Tempo de duração desta sequência didática: 2 aulas.

Materiais necessários para a aula: texto e áudio do capítulo 21 e as imagens do Pequeno Príncipe com a raposa e a outra imagem da raposa sozinha.

Orientações

WARM UP: apresentar as duas ilustrações do capítulo do livro e seguir com a leitura utilizando o áudio. Após a leitura, pedir que os alunos deem qualidades para uma raposa. A partir de suas contribuições, colocá-las na lousa e acrescentar alguns comentários de que ela pode ser vista como um animal misterioso, astuto, desconfiado e inteligente. E por todas essas características, ela mapeia para o Pequeno Príncipe o que ele não enxergava a respeito do que é amizade e amor.

- 1) Explicitar o vocabulário com as palavras-chaves e frases: *guns* (armas), *to hunt* (caçar), *raise chickens* (criar galinhas), *tamed* (domesticado), *I am looking for friends* (eu estou procurando amigos), *ties* (laços), *shop* (loja), *friendship* (amizade), *friend* (amigo/a), *to cry* (chorar), *unique* (único), *alone* (sozinho), *responsible* (responsável).
- 2) Nessa aula, o professor escreve na lousa o vocabulário sugerido acima e os alunos deverão procurar no texto as frases que o contenham. Em seguida, juntamente com o professor, discutirão a respeito dos assuntos e o professor aproveita e acrescenta mais observações.
- 3) De acordo com o desenrolar do enredo, primeiro o Pequeno Príncipe faz amizade com o piloto, depois com a raposa, que o faz entender também o que é o amor. Finalmente, o Pequeno Príncipe entende que o amor é um

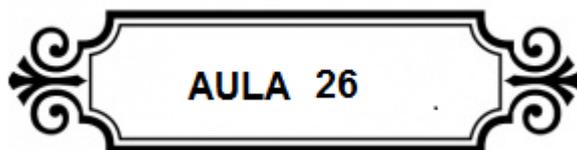
sentimento que, ao encontrar uma pessoa é igual a todo mundo, ela faz toda a diferença para si. Esse vínculo que é o amor deve ser cultivado dia a dia conforme outra citação: “Você é responsável pelo o que cativas”, sendo esse sentimento invisível aos olhos mas sentido com o coração.

Discussão:

Do you think it is important to have friends? (Você acha importante ter amigos?) Do you have many friends? (Você tem muitos amigos?) Do you have a pet? (Você tem um animal doméstico?) Could this pet be considered as a member of your family? (Poderia este animal doméstico ser considerado um membro da sua família?)

Propósitos: abordar assuntos para discussão como amor, amizade.

ATIVIDADE 17: pedir aos alunos sugerirem músicas em inglês com os temas *amizade* e *amor*, para serem trabalhadas nas próximas aulas. Também pedir sugestão de filmes com as temáticas amor e amizade para passar após o projeto.



Título da aula: leitura e interpretação do capítulo 22.

Objetivos:

- leitura oral do capítulo 22 (escolher 2 alunos ou fazer 2 grupos com a classe);
- analisar por que o operador de trem declara que somente as crianças sabem o que estão procurando;
- revisar conteúdos e assuntos dados anteriormente.

Tempo de duração desta sequência didática: 1 aula.

Materiais necessários para a aula: texto do capítulo 22.

Orientações

WARM UP: iniciar a aula com a seguinte pergunta na lousa: *What they are looking for?* (O que eles estão procurando?) e pedir para os alunos, após a leitura, mostrar evidências da resposta no texto. Durante a leitura revisar conteúdos dados anteriormente e trabalhar bastante a entonação das frases, principalmente as interrogativas.

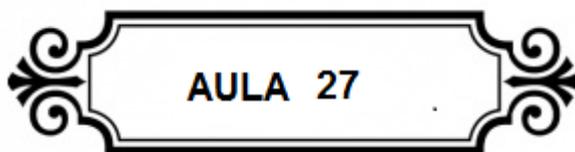
O Pequeno Príncipe continua sua jornada e vai para a cidade, pois encontra o operador de trem direcionando as pessoas nos seus devidos trens. O Pequeno Príncipe, sempre muito curioso, pergunta *“What they are looking for?”* (O que eles estão procurando?), *“Were they not satisfied where they were?”* (Eles não estão satisfeitos aonde foram?). O Pequeno Príncipe faz várias perguntas para o operador de trem, tentando entender o que motiva os homens e o que os diferencia das crianças. Segue frase fundamental para compreensão: *“No one is ever satisfied where he is,” said the switchman.* (Ninguém nunca está satisfeito onde está, disse o operador de trem).

Discussão

Por isso, o Pequeno Príncipe conclui: *Only the children know what they are looking for* [...] *They waste their time over a rag doll and it becomes very important to them.*” p.51. (Somente as crianças sabem o que elas estão procurando. [...] Elas gastam seu tempo com uma boneca de pano e isto torna-se muito importante para elas).

Encerrar a aula com alguma música sugerida sobre amor ou amizade pelos alunos. Propor que eles expressem o porquê das escolhas das músicas e, ainda, que relatem curiosidades sobre o cantor ou banda.

Propósitos: debater as atitudes de alguns adultos, como se esquecessem de que já foram crianças, e não vivem o lado bom da vida.



AULA 27

Título da aula: leitura e interpretação do capítulo 23: The merchant.

Objetivos:

- contação da história: *storytelling* (professor conta a história);
- entender por que o vendedor vende pílulas para não tomar água;
- explicar *Second Conditional* “*If I had fifty-three minutes to spend as I liked, I should walk at my leisure toward a spring of fresh water*”.- p.52 (Se eu tivesse 53 minutos para gastar como eu quisesse, eu iria andar à vontade em direção a uma fonte de água doce);
- debater a importância da água nas nossas vidas.

Tempo de duração desta sequência didática: 2 ou 3 aulas por causa das apresentações dos trabalhos.

Materiais necessários para a aula: texto do capítulo 23.

Orientações

WARM UP: Para essa aula, propor uma organização diferente da classe, se possível em círculos ou realizar a leitura em outra dependência da escola, no jardim, na biblioteca ou no palco, se a escola tiver. O professor inicia a aula contando a história e depois inicia reflexões sobre a importância da água nas nossas vidas.

Discussão:

Do you save water? (Você economiza água?) How can you help the environment? (Como você pode ajudar o meio ambiente?)

Discutir sobre o surgimento do comerciante que vende pílulas para suprir a necessidade de tomar água, para, no caso, não perder tempo e poder fazer o que quiser. Mas o Pequeno Príncipe, sempre questionador, atesta que, se tivesse tempo sobrando, preferiria tomar água da fonte. Então, aqui se explica o uso da *Second Conditional*. Esta é uma crítica à nossa sociedade atual que sempre reclama da falta de tempo para a realização das coisas. E, assim, muitas pessoas não valorizam a realização de simples prazeres como tomar água direto da fonte, passear na praia, ver o pôr do sol.

Encerrar a aula com alguma música sugerida sobre amor ou amizade selecionada pelos alunos e incentivar que todos cantem.

ATIVIDADE 18: Após troca de ideias sobre a utilização da água, os alunos devem fazer pesquisa na Internet em duplas sobre meios de evitar o desperdício de água; como utilizá-la de forma consciente; como tratar os esgotos; proteger os rios e mananciais. Mostrar alguns pôsteres em inglês sobre a importância da água e solicitar que eles façam um pôster com imagens, frases em inglês sobre o tópico escolhido e, em seguida, apresente-os para a classe. Próxima aula trabalhar a música *The 3 R's* do cantor Jack Johnson. (<https://www.youtube.com/watch?v=U6lbRSRe8MQ>)

Propósitos: refletir sobre a importância da preservação da água no nosso planeta e a valorização de simples momentos.



Título da aula: leitura e interpretação do capítulo 24.

Objetivos:

- leitura oral do texto realizada por alunos que se dispuserem a tal;
- verificar se perceberam uma volta ao tempo, pois o piloto aparece e ele acredita que irá morrer de sede;
- ensinar os números ordinais e como escrever datas em inglês;
- desenvolver a habilidade de *writing* (produção escrita) de um mapa mental sobre o deserto em inglês. (Atividade realizada em grupo)
- por que o piloto sente a necessidade de proteger o Pequeno Príncipe?
- pedir aos alunos sugestões de filmes que se passam no deserto.

Tempo de duração desta sequência didática: 1 ou 2 aulas.

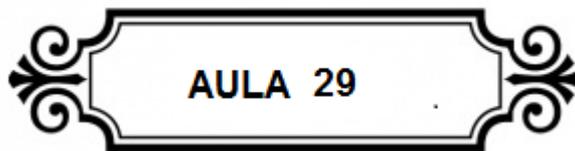
Materiais necessários para a aula: texto do capítulo 24.

Orientações

WARM UP: iniciar a aula com a leitura do texto e depois fazer comentários sobre a viagem exploratória do Pequeno Príncipe, que até aquele momento, ocorrera em sete dias, sendo este capítulo correspondente ao oitavo dia da viagem, por isso aproveitar e ensinar os números ordinais e como escrever as datas em inglês.

- 1) Comentar sobre o desabafo do Pequeno Príncipe ter adorado ter um amigo, que é a raposa, e pedir aos alunos para justificarem e sublinharem no texto como o Pequeno Príncipe acha o deserto lindo ao descrevê-lo.
- 2) O professor deve apresentar um exemplo de mapa mental com a palavra *water* (água) na lousa. Dividir a classe em grupos de 4 pessoas e explicar que eles farão um mapa mental com a palavra *desert* (deserto), utilizando as palavras sublinhadas e pesquisando na Internet mais características para acrescentar.

Propósitos: proporcionar momentos para a produção escrita com a troca de ideias dos amigos.



AULA 29

Título da aula: leitura e interpretação do capítulo 25.

Objetivos:

- uso de *listening* do capítulo 25;
- comparar a descrição do poço do deserto do Saara e o poço de uma vila;
- trabalhar o parágrafo em que o piloto compara um simples ato de tomar água com lembranças do seu passado;
- explicar o tempo verbal *Simple Past*;
- analisar estas frases: “*But the eyes are blind. One must look with the heart...*” p.57 (Mas os olhos são cegos. É preciso olhar com o coração...);
- enfatizar que este capítulo é um dos mais importantes e tem um tom de incerteza, suspense ou talvez até despedida.

Tempo de duração desta sequência didática: 2 ou 3 aulas dependendo da contribuição dos alunos.

Materiais necessários para a aula: texto e áudio do capítulo 25 e a imagem do poço do mesmo capítulo no livro.

Orientações

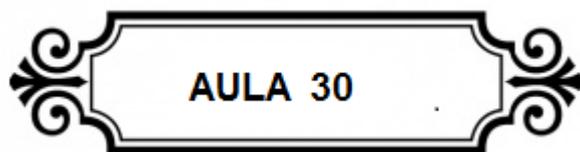
WARM UP: Começar a aula com a leitura seguindo o áudio e parando para fazer intervenções quando necessárias; explicar o *Simple Past* aproveitando a frase no texto. Após explicações e realização de exercícios, perguntar aos alunos se eles

perceberam um certo tom de suspense ou despedida neste capítulo. Também acrescentar que o Pequeno Príncipe se apresenta bem mais evasivo ou silencioso.

Discussão:

Why does the Little Prince get quiet sometimes? (Por que o Pequeno Príncipe algumas vezes é silencioso?) *Why doesn't he answer the questions?* (Por que ele não responde às perguntas?). Perguntar a opinião dos alunos sobre estes posicionamentos.

Propósitos: propiciar ao aluno ler as entrelinhas de um texto a partir das evidências apresentadas.



AULA 30

Título da aula: leitura e interpretação do capítulo 26.

Objetivos:

- contação da história - *storytelling* do capítulo 26 (professor conta a história);
- ressaltar que este é um capítulo do livro com vários mistérios desvelados;
- analisar qual a função da cobra;
- quais os temas que prevalecem neste capítulo - a morte, a amizade e a saudade;
- qual a recomendação do Pequeno Príncipe para o piloto?

Tempo de duração desta sequência didática: 1 ou 2 aulas.

Materiais necessários para a aula: texto do capítulo 26, imagem do capítulo do livro; imagens do céu e estrelas.

Orientações

WARM UP: utilizar a imagem do capítulo de acordo com a leitura para ajudar no esclarecimento do texto. Como este capítulo é muito denso, como sugestão, leia a primeira página apontando para a imagem, vai facilitar muito a compreensão. Se possível, leia o diálogo com vozes diferentes, para os alunos entenderem quem estava falando determinada passagem, o piloto ou o Pequeno Príncipe.

Acrescente mais imagens durante a leitura, como céu e estrelas, porque elas irão facilitar o entendimento durante a leitura dos parágrafos em que o Pequeno Príncipe diz que sempre será amigo do piloto, e quando o piloto olhar para o céu e ver as estrelas sorrindo, isso estará acontecendo porque elas representarão o Pequeno Príncipe.

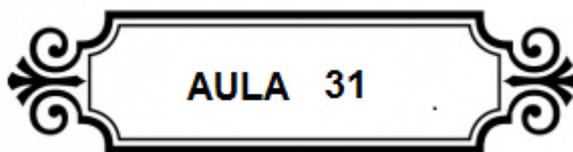
Discussão

Qual a função da cobra? Discutir sobre várias questões deste capítulo como a morte, amizade e a saudade. Questionar se eles gostaram desse capítulo? Se a resposta for sim ou não justificar o porquê.

Propósitos: propiciar momentos para os alunos expressarem suas opiniões, mas sempre incentivando-os a justificar as respostas.

ATIVIDADE 19: os alunos deverão escrever um final e fazer um desenho na perspectiva da rosa, do piloto e do Pequeno Príncipe. Essa atividade poderá ser realizada individualmente ou em dupla.

ATIVIDADE 20: trabalhar a música sobre amizade do filme Toy Story: *You've Got a Friend In Me*. (https://www.youtube.com/watch?v=zIYOJ_hSs0o)



Título da aula: leitura e interpretação do capítulo 27.

Objetivos:

- uso de *listening* do capítulo 27;
- perguntar aos alunos se eles esperavam este final de livro;
- questionar se eles gostaram do livro ou não, mas justificar o porquê.

Tempo de duração desta sequência didática: 1 ou 2 aulas.

Materiais necessários para a aula: texto e áudio do capítulo 27 e a imagem da estrela do capítulo do livro.

Orientações

WARM UP: escrever na lousa a seguinte pergunta: *Did you like the end of the book?* (Você gostou do final do livro?). Iniciar a leitura com o áudio e o professor deve fazer intervenções toda a vez que achar necessário. Depois questionar os alunos se eles gostaram do final do livro, pedindo justificativas.

Discussão:

Describe what you like and didn't like about the book. Justify why / why not.
(Descreva o que você gostou e o que não gostou do livro. Justifique por que sim e

por que não. *In the future, after reading this book, will you look at the stars in the sky in a different way?* (No futuro, após a leitura deste livro, você irá olhar para as estrelas no céu de um jeito diferente?)

Propósitos: propor espaço para os alunos expressarem suas opiniões sobre o livro. Futuramente, após assistir ao filme, os alunos poderão fazer comparações do livro com o filme.

ATIVIDADE 21: Produzir um final do filme utilizando desenhos ou colagem. (Atividade individual).

Para o encerramento deste projeto, sugiro aos alunos realizarem uma autoavaliação com perguntas elaboradas pelo professor, para que reflitam, dentre as habilidades ofertadas (*listening, speaking, reading and writing* em inglês), em quais sentiram melhora, e quais têm de estudar mais. Devem também manifestar-se sobre sua participação nas aulas durante as discussões e nas realizações de atividades.

Já para o professor ter um *feedback* de todo o projeto, sugiro que aplique a metodologia de pesquisa qualitativa conhecida como **Grupo Focal**, ou seja, converse com toda a classe pedindo opiniões sobre todo o projeto em todos os quesitos. Assim, terá o feedback de tudo o que foi realizado, tanto os pontos positivos, como os negativos, tão importantes para serem modificados em um próximo projeto. O Grupo Focal é muito interessante porque dá voz ao aluno e essa interação entre o professor e alunos é imprescindível para compartilhar tanto sugestões e ideias, como também as divergências sobre os assuntos.

Agora se o professor, além do Grupo Focal, quiser obter dados, gráficos sobre cada questionamento levantado, sugiro a aplicação de uma pesquisa no Google Forms, pois automaticamente é realizado um gráfico sobre cada pergunta, possibilitando, assim, uma melhor visualização de cada quesito perguntado e a possibilidade de fazer comparações entre as questões.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES SOBRE O LIVRO APÓS LEITURA:

- 1) Assistir ao filme *O Pequeno Príncipe* lançado em 2015 e fazer comparações entre o filme e o livro. Segue o link da indicação do filme:
<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-178545/>
- 2) Pedir a produção de um mapa mental (*Mind Map*) do livro enfocando: *plot* (enredo), *protagonists/characters* (protagonistas, personagens), *theme* (tema do livro), *setting* (cenário), *conflict* (conflito) and *climax* (clímax).
- 3) Escolher um capítulo do livro e encenar uma peça de teatro.
- 4) Fazer uma maquete sobre o livro e apresentar, por exemplo, na Feira de Exposições da escola.
- 5) Fazer um caderno com as citações em inglês do livro e ilustrá-las com desenhos, recortes ou tintas. Utilizar a criatividade.
- 6) Fazer um quiz com várias perguntas sobre os personagens e o enredo.

ANEXO 2 - SUBSÍDIOS PARA AS AULAS 3 E 12

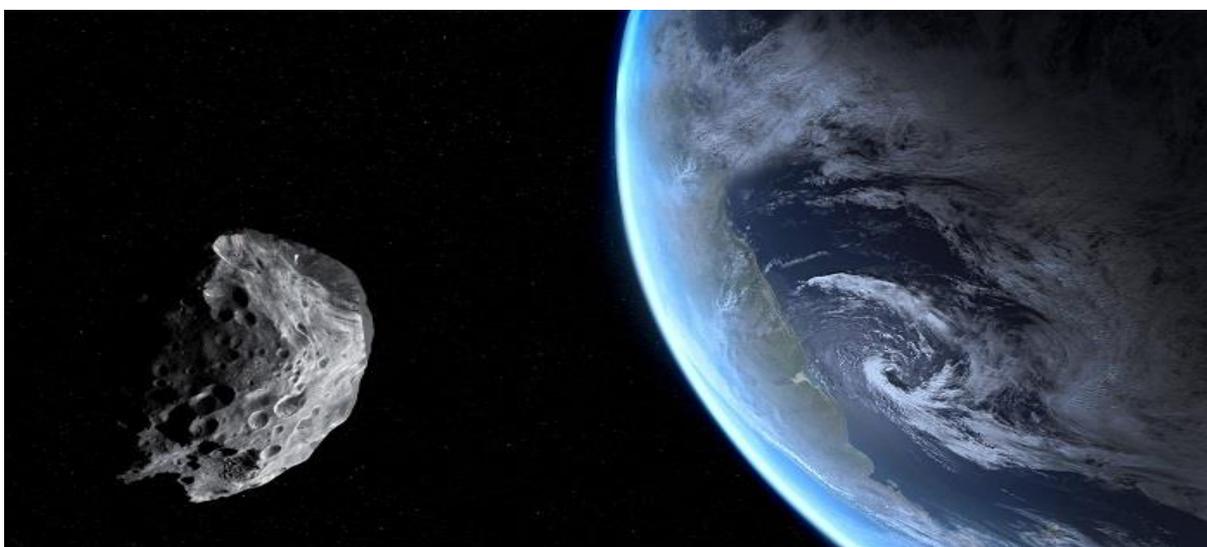
AULA 3

ASTEROIDES

Os **asteroides** são corpos rochosos, geralmente metálicos, remanescentes do violento passado dos planetas, ou seja, são detritos originados de colisões entre planetas, por exemplo.

A maior parte dos asteroides do Sistema Solar está localizada entre as órbitas de **Marte** e **Júpiter**, não possui formato definido e nem gravidade suficiente para que seja considerada planeta (asteroides muito grandes costumam ser chamados de planetoides). Grande parte dos asteroides no Sistema Solar apresenta cerca de um quilômetro de diâmetro, mas alguns podem chegar a centenas de quilômetros. Asteroides pequenos, geralmente com menos de um quilômetro de diâmetro, são chamados de meteoroides.

Figura 3 - Os asteroides são rochosos e não possuem formato definido



Os cometas são geralmente formados por gases e gelos solidificados pelas baixas temperaturas do espaço. Quando se aproximam do **Sol**, passam a exibir uma **longa e brilhante cauda**, que surge em razão da evaporação de sua superfície quando exposta aos ventos solares. Podem ser divididos entre cometas **periódicos** e **não periódicos**: os primeiros apresentam órbitas **bastante elípticas** em torno do **Sol**,

e os **não periódicos** descrevem órbitas **aproximadamente parabólicas**, podendo retornar às proximidades do Sol somente em milhares de anos, caso voltem.

Figura 4 - Os cometas exibem uma longa e brilhante cauda



CURIOSIDADES

- Um dos mais famosos cometas conhecidos é o **Cometa Halley**. Ele completa uma órbita em torno do Sol a cada **76** anos
- Estima-se que cerca de **100 toneladas** de cometas e asteroides caiam em direção à Terra todos os dias.
- Todos os anos um asteroide de tamanho similar ao de um **carro de passeio** entra na atmosfera terrestre, no entanto, são raros os que conseguem chegar à superfície da Terra.
- O último grande evento de impacto de um asteroide com a Terra aconteceu há cerca de **65 milhões** de anos. Esse evento em particular marcou o fim da Era Cretácea, extinguindo grande parte da vida terrestre. O asteroide envolvido nesse evento apresentava cerca de **10 quilômetros** de extensão.” (HELERBROCK, 2020, online).

1) **Perguntar:** *Do you like to watch science fiction movies? What are the best science fiction Hollywood movies?*

PLANETAS

“Os **Planetas** são corpos celestes **sem luz e calor próprios**, sólidos, arredondados e com gravidade própria, os quais giram em torno de uma estrela maior (órbita livre), que no caso do planeta Terra é o Sol.”

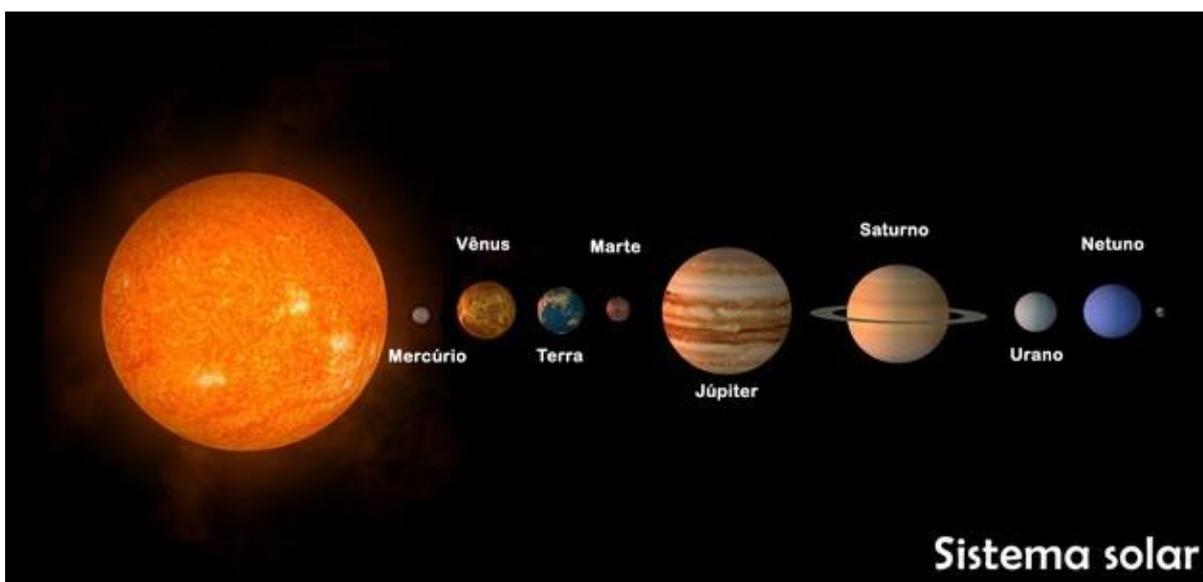
<https://www.todamateria.com.br/o-que-sao-planetas/>

Sondar essas informações com os alunos. (Escrever as perguntas na lousa).

- 2) *How many planets are there in the Solar System?*
- 3) *Is interstellar the best sci fi movie?*

O sistema solar abriga duas grandes categorias de planetas: os terrestres e os gasosos. Os planetas terrestres são os quatro mais próximos do sol: Mercúrio, Vênus, Terra e Marte . Eles têm superfícies rochosas, cercadas por atmosferas relativamente rasas. Já os gigantes de gás e gelo - Júpiter, Saturno, Urano e Netuno - são os mais afastados. São muito maiores que os planetas terrestres, mas seus núcleos são pequenos e gelados. A maior parte do seu tamanho é formada por uma combinação de gases que se tornam mais densos e quentes à medida que se aproximam do núcleo.

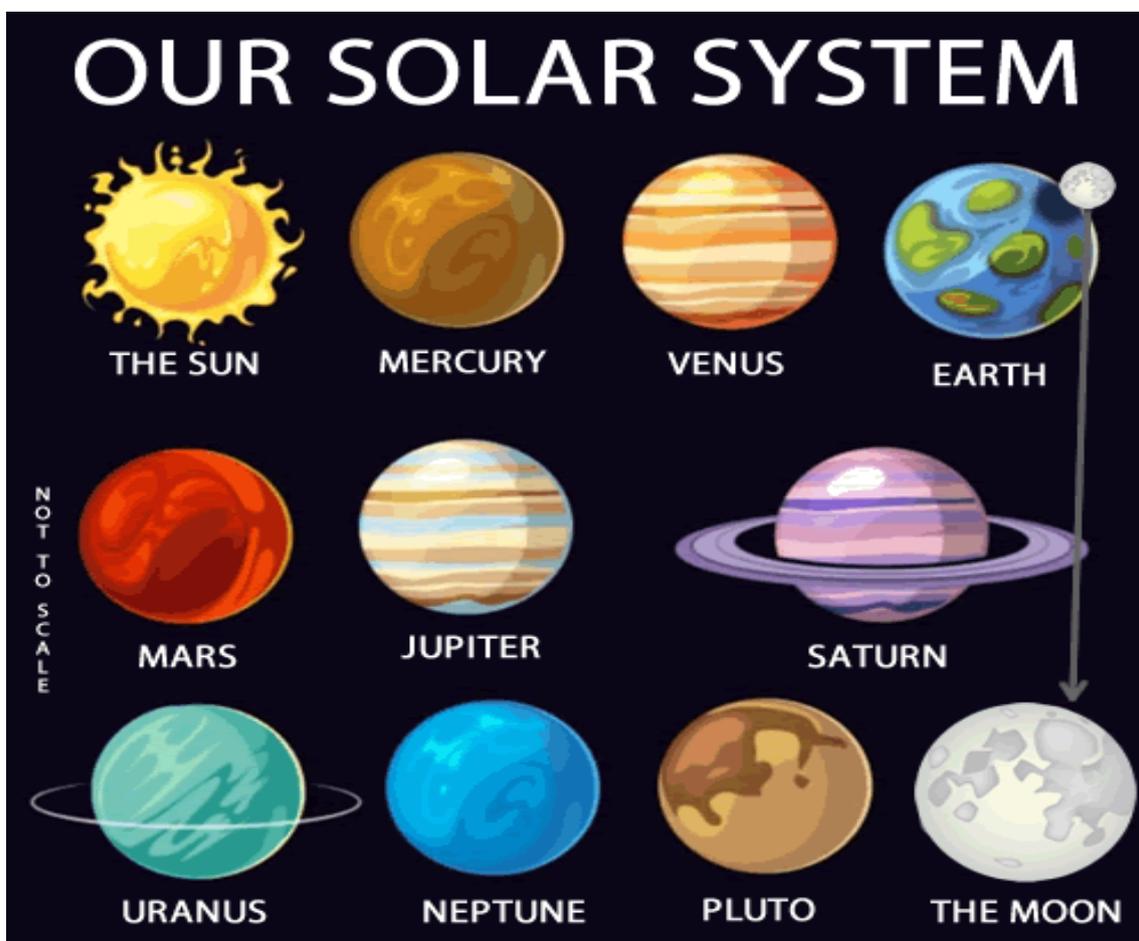
Figura 5 - Sistema Solar



Atualmente, os cientistas contam oito planetas em geral, visto que Plutão foi reclassificado como um planetóide em 2006. E apesar das duas classificações iniciais, cada planeta é único e possui características marcantes.” **Sugerir esse site para os alunos fazerem pesquisas e ler em casa sobre os planetas para a**

próxima aula. (Aula Invertida): <https://www.hipercultura.com/planetas-sistema-solar/>

Figura 5 - Vocabulary - Our Solar System

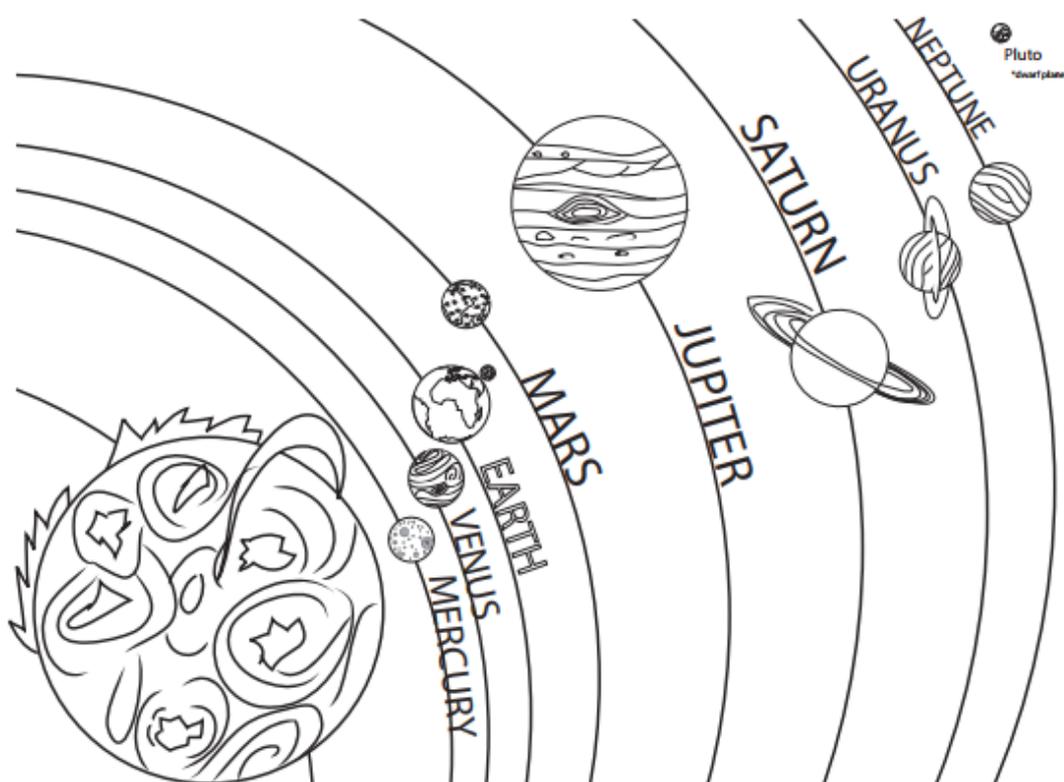


Fonte: <https://englishyourway.com.br/vocabulary-our-solar-system/>

Homework:

Activity: Travel from Mercury to Pluto in this solar system coloring page. Color the Solar System.

Figura 6 - Solar System Coloring Page



Fonte: <https://www.education.com/worksheet/article/solar-system-coloring-page/>

AULA 12 INFORMAÇÕES SOBRE VULCÕES

Discussão: Os vulcões são importantes para a natureza? Eles trazem mais prejuízos ou benefícios para a vida no Planeta Terra? O que são vulcões?

“São aberturas na crosta do planeta, por meio de onde passa o magma – ou lava – que se localiza no manto terrestre. Com essa "brecha" o material pode emergir para a superfície.

Geração de materiais de construção civil

Ao ascender à superfície terrestre, o magma, ou lava, se resfria, de forma brusca, o que faz com que esse material se torne sólido. Sabão de diversos tipos e produtos para limpeza têm como matéria-prima esse material, além de prédios e estradas.

Oxigênio na atmosfera

No começo do planeta, a Terra tinha, em sua atmosfera, uma altíssima concentração de vapor de silicato. Com as erupções vulcânicas iniciais, houve uma liberação de dióxido de carbono e vapor d'água, entre outros gases. Ao entrar em contato com a atmosfera, formou-se a camada aeróbia.

Surgimento de porções de Terra

Diversas estruturas geológicas, inclusive habitadas hoje em dia, foram geradas devido a erupções vulcânicas. Ilhas do Havá e de outros pontos do globo foram constituídos por acúmulo de magma, após sucessivas erupções, que foram resfriando pelas águas oceânicas e se solidificaram, emergindo para a superfície. Para se ter uma ideia, há vulcões no Pacífico, em atividade, abaixo de águas termais desse oceano, mais precisamente na Placa do Pacífico. (<https://www.greenme.com.br/informarse/universo/1101-por-que-os-vulcoes-sao-importantes-para-o-meio-ambiente/>)

REFERÊNCIAS

ADORO CINEMA: **Filme: O Pequeno Príncipe.** Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-178545/>. Acesso em 13 de jul. 2020.

ALVES, J. F. **A Invasão Cultural Norte-Americana.** São Paulo: Moderna, 2004 (Col. Polêmica)

AUDIOBOOK. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=W_8Uv98x1Jo&t=84s. Acesso em 23 de jul. 2020.

BIANCARDI, A.M.R. Por que ler literatura. In: CASER, M. M.; SOUZA, S. F. Por que é importante ler literatura. Editora da Universidade Federal do Espírito Santo (Edufes), 2015, p. 18 - 19. Disponível em <https://studylib.es/doc/8128512/in--por-que-%C3%A9-importante-ler-literatura---rio-ufes>. Acesso em: 02 de ago. 2019.

CÂNDIDO, A. **Vários escritos.** São Paulo: Duas Cidades / Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. 4. Ed. 2004.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. com a colaboração de BARBAULT, A. *et al.* **Dicionário de Símbolos.** coordenação SUSSEKIND, C.; tradução Vera da Costa e Silva *et al.* 31. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.

CRAYON AND CRAVINGS. **Earth Day Word search printable.** Disponível em: <https://crayonsandcravings.com/wp-content/uploads/2019/04/Earth-Day-Word-Search-Printable.pdf>. Acesso em: 01 de jun. 2020.

DANTAS, T. Tangram. **Mundo Educação,** 2020. Disponível em: [.https://mundoeducacao.uol.com.br/curiosidades/tangram.htm](https://mundoeducacao.uol.com.br/curiosidades/tangram.htm). Acesso em 13 de jun. 2020.

DEEPDESIRE. **O lenço nosso de cada dia,** 2018. Blog. Disponível em: <https://www.deepdesire.com.br/conteudo/o-lenco-nosso-de-cada-dia.html#:~:text=Por%20meio%20deles%2C%20pode%2Dse,pr%C3%B3pria%20%E2%80%93%20de%20homens%20e%20mulheres.&text=J%C3%A1%20na%20Fran%C3%A7a%20o%20costume,mais%20discretos%20amarrados%20ao%20pesco%C3%A7o>. Acesso em 07 de jun. 2020.

DICIONÁRIO DE SÍMBOLOS: Significado dos símbolos e simbologia. **Busca de Símbolos:** **cobra.** Disponível em: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/busca/?q=cobra>. Acesso em 12 de jul. 2020.

DORATIOTO, V. 12 Curiosidades que você não sabia sobre o Pequeno Príncipe, 2020. **CONTI outra.** Disponível em: <https://www.contioutra.com/12-coisas-que-voce-nao-sabia-sobre-o-pequeno-principe/>. Acesso em: 05 de mai. 2020.

FREITAS, E. de. Fusos horários. **Mundo Educação.** Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/fusos-horarios-2.htm#:~:text=Os%20fusos%20hor%C3%A1rios%20existem%20em,em%20torno>

%20de%20si%20mesma.&text=E%20no%20sentido%20Oeste%20de,uma%20hora%20a%20cada%20fuso. Acesso em: 19 de mai. 2020.

FREITAS, M. R. Uma Abordagem Filosófica da Obra O Pequeno Príncipe de Saint-Exupéry. **Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia Faculdade Católica de Pouso Alegre**, v. VII, n. 17, ano 2015. Disponível em <https://www.theoria.com.br/edicao17/02172015RT.pdf>. Acesso em: 13 set. 2019.

FUKS, R. Livro O Pequeno Príncipe, de Saint Exupéry. **Cultura Genial**. Histórias Infantis. Disponível em: <http://www.culturagenial.com/livro-o-pequeno-principe/>. Acesso em: 11 de mai. 2020.

greenMe. **Por que os vulcões são importantes para o meio ambiente?** Disponível em: <https://www.greenme.com.br/informar-se/universo/1101-por-que-os-vulcoes-sao-importantes-para-o-meio-ambiente>. Acesso em: 18 de jun. 2020.

HELERBROCK, R. Diferença entre cometa, asteroide e meteoro, 2020. Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/fisica/diferenca-entre-cometa-asteroide-meteoro.htm>). Acesso em: 17 de mai. 2020.

HIPERCULTURA. **Você conhece as características dos 8 planetas do nosso Sistema Solar?** Disponível em: <https://www.hipercultura.com/planetas-sistema-solar/>. Acesso em: 21 de mai. 2020.

JACK JOHNSON - **Song 3R's**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U6lbRSRe8MQ>. Acesso em 23 de jun. 2020.

LILY ALLEN - **Song Somewhere Only We Know** (Tradução). Tema O Pequeno Príncipe e Comercial da VIVO 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mnBDVS9NLSs>. Acesso em 20 de jun. 2020.

LIMA, D. de. **Travel, Trip e Journey**: qual a diferença entre elas? Acesso em: jul. 2020. Disponível em: [ww.inglesnapontadalingua.com.br/2019/02/travel-trip-e-journey.html](http://www.inglesnapontadalingua.com.br/2019/02/travel-trip-e-journey.html)

MAGALHÃES, L. **Desertos**. Toda Matéria, 2018. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/desertos/>. Acesso em 03 de jul. 2020.

MIRANDA, A. 'Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas'. **Gazeta de Alagoas**, 14 de julho de 2015 (Caderno B).

NASCIMENTO, T. **Deserto do Saara: onde fica? como é o clima? realmente é muito seco?** Segredos do Mundo. Disponível em: <https://segredosdomundo.r7.com/deserto-do-saara-onde-fica-como-e-o-clima-realmente-e-muito-seco/>. Acesso em: 12 de mai. 2020.

PHARRELL WILLIAMS - **Song Happy (Official Music Video)**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y6Sxv-sUYtM>. Acesso em: 29 de mai. 2020.

PENSAMENTO VERDE. **Você sabe o que é Baobá? Conheça esta impressionante árvore africana**. 17 de junho de 2014. Disponível em:

<https://www.pensamentoverde.com.br/meio-ambiente/voce-sabe-o-que-e-baoba-conheca-esta-impressionante-arvore-africana/>. Acesso em: 13 de mai. 2020.

PENSAR CONTEMPORÂNEO. **Um baobá no coração – uma reflexão sobre “O pequeno príncipe”**. 18 de agosto de 2018. Disponível em: <https://www.pensarcontemporaneo.com/um-baoba-no-coracao-uma-reflexao-sobre-o-pequeno-principe>. Acesso em: 16 de mai. 2020.

QUIZLET. **The Little Prince Chapters 10 Vocabulary Terms**. Disponível em: <https://quizlet.com/154503085/the-little-prince-chapters-10-vocabulary-terms-flash-cards>. Acesso em: 15 de mai. 2020.

RIDDER, G. de. **A mais nobre das cores**. Arautos do Evangelho, 2020. Disponível em: <https://www.arautos.org/secoes/artigos/doutrina/espiritualidade/a-mais-nobre-das-cores-140869>. Acesso em: 27 de jun. 2020.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. **The Little Prince**. Disponível em: https://verse.aasemoon.com/images/f/f5/The_Little_Prince.pdf. Acesso em: 22 de mai. 2020.

SANTANA, A. L. O Pequeno Príncipe. **InfoEscola**: Navegando e Aprendendo. Disponível em <https://www.infoescola.com/livros/o-pequeno-principe/>. Acesso em: 14 de mai. 2020

SCHÜLZ, R.E. História da Língua Inglesa, 2020. Disponível em: <https://www.sk.com.br/sk-historia-da-lingua-inglesa.html>. Acesso em: 10 jun.2020.

SCIENCE FOR KIDS. FREE SCIENCE NETWORK FOR KIDS. **Cactus**, 2020. Disponível em <https://www.scienceforkidsclub.com/cactus-plants.html>. Acesso em 30 de jul. 2020

SETERRA. **World: Large Countries - Map Quiz Game**. Driving directions to and from. Disponível em <https://online.seterra.com/en/vqp/3069>. Acesso em: 22 de jul. 2020.

SITE: **The Little Prince in levels**. The Little Prince for students of English. Disponível em: <https://www.thelittleprinceinlevels.com/>. Acesso em: 16 de mai. 2020.

SOLAR SYSTEM COLORING PAGE. Disponível em: <https://www.education.com/worksheet/article/solar-system-coloring-page/>. Acesso em: 22 jun. 2020.

SONG: Toy Story - **You've got a friend in me**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ziYOJ_hSs0o. Acesso em 24 de jul. 2020.

TODA MATÉRIA. **O que são Planetas?** Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/o-que-sao-planetas/>. Acesso em: 12 de mai. 2020.

VOCABULARY - OUR SOLAR SYSTEM. Disponível em: <https://englishyourway.com.br/vocabulary-our-solar-system/>. Acesso em: 25 de jun. 2020.

WIKIPEDIA, a enciclopédia livre. **Jiboia-constritora**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Jiboia-constritora>. Acesso em: 13 de mai. 2020.

_____ **Capa Magna**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Capa_Magna. Acesso em: 26 de jun. 2020.

ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A INSTITUIÇÃO (TCLE)



**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

Eu _____, RG _____

responsável pelo aluno _____

após ter lido e entendido as informações referentes a este estudo intitulado **O provocar da curiosidade nos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental durante as aulas de inglês a partir do trabalho com leitura literária**, desenvolvido pela Professora Janaina de A. Bueno, orientada pelo Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE** participar deste projeto, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa, bem como autorização de imagem neste projeto.

Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que tem por objetivos: melhorar o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa e incentivar os alunos estudarem inglês propondo atividades diferenciadas.

Fui ainda informado (a), de que posso me retirar desse estudo a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções às pessoas ou à instituição durante as entrevistas/questionários.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Em caso de dúvida devo procurar o Comitê de Ética e Pesquisa da Unimes (Rua da Constituição, nº 374, Vila Nova, Santos – SP – CEP: 11015-470 – fone: (13) 3226.3400 – ramal: 3477 – e-mail: xandu@unimes.br)

Santos, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do (a) responsável pelo menor participante da pesquisa:

Nome: _____

R.G. nº _____

Assinatura do professor orientador:

Nome: Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

Assinatura do pesquisador:

Nome: Janaina de A. Bueno