



ANTONIO FILIPE MACIEL SZEZECINSKI

**QUEM QUISE QUE CONTE OUTRA: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO
PROPOSTA AO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**

Canoas
2023

ANTONIO FILIPE MACIEL SZEZECINSKI

**QUEM QUISE QUE CONTE OUTRA: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO
PROPOSTA AO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade La Salle como requisito
parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Professora Dra. Luciana Backes (de julho de 2022 a fevereiro de 2023)
Coorientador: Professora Dra. Vera Lucia Felicetti (orientação de janeiro de 2019 a julho
de 2022)

Canoas
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S997q Szezecinski, Antonio Filipe Maciel.
Quem quiser que conte outra [manuscrito] : a contação de histórias como proposta ao ensino e aprendizagem de língua inglesa / Antonio Filipe Maciel Szezecinski – 2023.
425 f.; 30 cm.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2023.
“Orientação: Profa. Dra. Luciana Backes”.
“Coorientação: Profa. Dra. Vera Lucia Felicetti”.

1. Ensino e aprendizagens. 2. Língua inglesa. 3. Contação de histórias. 4. Práticas pedagógicas. I. Backes, Luciana. III. Felicetti, Vera Lucia. IV. Título.

CDU: 37

ANTONIO FILIPE MACIEL SZEZECINSKI

**QUEM QUISE QUE CONTE OUTRA: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO
PROPOSTA AO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade La Salle como requisito
parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado pela banca examinadora em 31 de março de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Luciana Backes (Orientadora de julho de 2022 a março de 2023)
Universidade La Salle – Canoas – UNILASALLE

Prof.^a Dra. Vera Lucia Felicetti (Orientadora de janeiro de 2019 a julho de 2022)
Universidade Católica de Pernambuco – Recife – UNICAP

Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto
Universidade La Salle – Canoas – UNILASALLE

Prof.^a Dra. Lucia Regina Lucas da Rosa
Universidade La Salle – Canoas – UNILASALLE

Prof.^a Dra. Maria Luísa Spicer-Escalante
Utah State University – EUA – USU

Prof. Dr. John Paul Spicer-Escalante
Utah State University – EUA – USU

Prof.^a Dr.^a Celina Wille
Utah State University – EUA – USU

*Eu vou contar uma história
Que eu não sei como começa
Eu vou contar uma história
Que eu não sei qual é o fim*

**O Mágico di Ó,
Vitor Rocha**

*Ao meu avô, Pedro Manoel Maciel (in memoriam),
o primeiro contador de histórias da minha vida.
Onde quer que esteja, obrigado, vô.*

AGRADECIMENTOS

Eis que é chegado o grande momento aguardado por mim desde que esta pesquisa começou a ser esboçada e traçada nos princípios de 2019. O processo de escrever um projeto de tese, bem como a própria tese, é de uma natureza peculiar e transformadora. Uma pesquisa nunca é escrita apenas a duas mãos. Desde as orientações sábias e confortadoras de minhas orientadoras, passando pelo apoio incondicional da minha família e pelos estímulos dos amigos, ela ganha tons e momentos que jamais esquecerei. Esse processo, contudo, adquire uma carga mais significativa quando é concebido em tempos incertos – nos quais a inconstância prevalece e dúvidas quanto ao dia de amanhã instauram-se dentro de nosso ser e não sabemos a quem recorrer. O apoio de familiares, amigos, professores, colegas e alunos foi o alicerce no qual me apoiei nestes últimos meses e, se não fosse por esse auxílio, pelas palavras amigas e pela grande empatia, talvez este projeto hoje não teria se concretizado da forma que se revela.

Naturalmente, agradeço a parceria e amizade de minhas orientadoras e mentoras, a Dra. Vera Lucia Felicetti e a Dra. Luciana Backes. Desde os princípios de 2016, com a pesquisa do mestrado, a Profa. Vera me ensinou não somente os percursos que a pesquisa vai tomando, como também, o valor da paciência e compreensão para com os outros. Os agradecimentos estendem-se, de igual maneira, à Profa. Luciana que não apenas me acolheu como seu aluno nos últimos meses de doutorado, como ainda me ensinou a importância de aproveitar a vida agora, buscando sempre ver o lado bom das situações. A elas, o meu muito obrigado. Estendo os meus agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos, sem a qual esta pesquisa não teria sido possível, principalmente, em um momento em que não se sabia da extensão das mazelas trazidas pela COVID-19.

A pesquisa não seria a mesma sem os momentos de diálogos e aberturas com os amigos que a vida me presenteou. Amigos são como pequenos diamantes que temos que cuidar como tal. Um simples obrigado a essas pessoas e tantas outras que aqui perpassam em minha mente não seria suficiente para expressar a sua importância em minha vida. Quem tem amigos tem o mundo! Estendo aqui, em específico, meus agradecimentos aos amigos, colegas e alunos que se voluntariaram a dar voz e corpo às personagens da

narrativa desenvolvida nesta pesquisa. Sem eles, nem Lúcia ou Pernaфина ou Giramundo, não seria possível que adquirissem esses os contornos que lhes são característicos.

Abro um espaço nesses agradecimentos às amízaes surgidas no lapidar desta pesquisa – aos colegas e amigos do Colégio La Salle Esteio, onde sempre estou em estado de aprendizagem todos os dias e, em especial, à Karen Acioly, que ouviu a história de Lúcia pela primeira vez e indicou caminhos que a minha menina, a personagem, poderia tomar. Palavras, por mais que bem escolhidas, não seriam suficientes para expressar também tamanha gratidão.

À minha família, meu eterno alicerce. Aos meus pais, Alzira e Silvano, que sempre acreditaram no meu potencial, me levantaram e me deram forças quando mais precisei.

Por fim, este trabalho é dedicado a todos aqueles que acreditam no poder transformador das histórias.

RESUMO

A presente tese, inserida nas linhas de pesquisa “Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas” e "Cultura, Linguagens e Tecnologias na Educação", tem como questão norteadora: Como se configuram o ensino e a aprendizagem da língua inglesa, na contação de história, para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Porto Alegre? A tese consiste na seguinte proposta: a contação de história propiciada no espaço da hora do conto é uma possibilidade de configurar o ensino e a aprendizagem da língua inglesa nos anos finais. Na contação de histórias, articulamos as quatro habilidades linguísticas e transformamos o fazer em aula, contextualizando os conhecimentos, ou seja, conhecimento associado ao dia a dia do aluno, tornando o inglês significativo e vivo para ele. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, delineamento explicativo e, como procedimento técnico, o estudo de caso. O *corpus* para análise da tese é formado por transcrições das videochamadas (plataforma Google Meet) nas aulas do Ensino Remoto Emergencial (ERE); observações das aulas do 6º ano; material produzido pelos alunos e, na sequência, a análise textual discursiva. Das reflexões sobre a prática pedagógica, emergiram tensionamentos a partir do acesso à tecnologia e conectividade dos participantes, gerando dificuldade no engajamento e participação nas atividades da contação de histórias. Para os alunos, os encontros da contação de histórias representavam a fuga da sua rotina de sala de aula ainda que *online*. Assim, destacaram-se três categorias principais: “contextualização da contação de histórias”, pois os conhecimentos prévios dos alunos estavam alinhados aos objetos de conhecimento explorados em língua inglesa na contação de histórias; “as quatro habilidades no ensino e aprendizagem da língua inglesa”, que são habilidades linguísticas e comunicativas, visadas no ensino e aprendizagem da língua inglesa e exploradas e utilizadas na contação de histórias; “das dificuldades à superação: o trajeto de aprendizagem dos alunos”, neste, acompanhou-se o trajeto dos alunos durante sua aprendizagem, nas aulas de contação de histórias em inglês. Os resultados de 2021 e 2022 foram divididos em seis aspectos, a saber: letramento digital dos alunos, pontualidade na entrega de tarefas de casa, contação de histórias, participação e engajamento dos alunos, produção linguística e relação entre professor e alunos. Percebeu-se que a contação de histórias pode ser utilizada como uma forma de promover o ensino e aprendizagem de inglês no Ensino Fundamental, pois permite a participação ativa na aprendizagem dos alunos, além de promover a exploração das fronteiras da imaginação e criatividade em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem. Língua Inglesa. Contação de histórias. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This thesis is placed in the research scope of “Teacher Training, Educational Practices, and Theory”, as well as in “Culture, Language, and Technologies in Education” and it is guided by the question: how the processes of teaching and learning English through storytelling are carried out for 5th-grade students from a State Elementary School in Porto Alegre?" This thesis is based upon the emerging paradigm: storytelling – as fostered during story time in public elementary schools - is an alternative for carrying out the teaching process of the English language during the later years of elementary education. During storytelling activities, all four linguistic skills are used and new information is contextualized within the student's reality, making the English language meaningful and alive for them. This research uses a case study's qualitative approach, explanatory design, and technical procedure. The corpus analyzed for the current thesis is composed of: transcriptions of classes performed through video calls (via the Google Meet platform) during the Emergency Remote Teaching (ERT), observation of 6th-grade classes, and material produced by students. The corpus was submitted to discursive textual analysis. Regarding the pedagogical practices, a discussion led to the matter of the participants' access to technology and connectivity, and how these aspects made it more difficult for students to participate and engage in the storytelling activities. It was equally observed that the material needed to be adapted to make the English learning process accessible to all participants. The storytelling activities served to the students as an escape from their school routine, even if classes were still online. The students were also motivated by their curiosity about what they would encounter in the activities. Even though the pedagogical practice evoked imaginative and playful elements, it did not exclude the didactic aspect of the activities. Thus, three main categories stand out: "Storytelling contextualization", the student's previous experiences were aligned with the English language knowledge objects presented in the storytelling activity; "The four English learning abilities", regarding the linguistic and communicative abilities which are aimed when teaching, such abilities were explored and used in the storytelling activities; "Breaking through obstacles: the students' learning path", the trajectory taken by the students during their learning process in the storytelling activities was observed. The results from 2021 and 2022 were divided into six aspects: student's digital literacy, homework delivery punctuality, storytelling, student engagement and participation in the activities, linguistic production, and teacher-student interaction. It was possible to observe through such pedagogical practice that storytelling can be used as an alternative to accomplishing the learning and teaching processes of the English language in elementary school, as this practice shows active participation in learning, as well as incites exploring imagination and exercising creativity in the classroom context.

Keywords: Teaching and learning. English Language. Storytelling. Pedagogical practices.

RESUMEN

Esta tesis, inserta en las líneas de investigación “Formación Docente, Teorías y Prácticas Educativas” y “Cultura, Lenguajes y Tecnologías en la Educación”, tiene como pregunta orientadora: ¿Cómo se configuran la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés, en la narración de historias, para alumnos del 5° año de la enseñanza fundamental de una escuela pública de Porto Alegre? La tesis parte del paradigma emergente que consta de la siguiente propuesta: la narración brindada en el espacio de narración de historias es una posibilidad para configurar la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en los últimos años de la escuela primaria. En la narración de historias articulamos las cuatro habilidades lingüísticas y transformamos el hacer en clase, contextualizando el conocimiento, es decir, el conocimiento asociado a la vida cotidiana del estudiante, haciendo que el inglés sea significativo y vivo para él. La investigación tiene un enfoque cualitativo, diseño explicativo y, como procedimiento técnico, el estudio de caso. El corpus de análisis de la tesis está formado por transcripciones de videollamadas (plataforma Google Meet) en clases de Enseñanza Remota de Emergencia (ERE); observaciones de las clases de sexto grado; material producido por los estudiantes y, en secuencia, el análisis textual discursivo. A partir de las reflexiones sobre la práctica pedagógica, surgieron tensiones por el acceso de los participantes a la tecnología y la conectividad, creando dificultades para involucrarse y participar en actividades de la narración de historias. También observamos la necesidad de adaptar el material para que todos pudieran tener la oportunidad de aprender el idioma inglés en las reuniones. Para los estudiantes, los encuentros de narración representaron un escape de la rutina del aula, aunque en línea. La motivación también se debió a la curiosidad de los alumnos con lo que se enfrentaban en las sesiones de cuentacuentos. Por mucho que la práctica pedagógica evocara elementos lúdicos e imaginativos, no excluyó su aspecto didáctico. Así, se destacaron tres categorías principales: “contextualización del storytelling”, ya que los conocimientos previos de los estudiantes se alinearon con los objetos de conocimiento explorados en inglés en el storytelling; “las cuatro habilidades en la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés”, que son habilidades lingüísticas y comunicativas, enfocadas en la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés y exploradas y utilizadas en la narración de historias; “De las dificultades a la superación: el camino de aprendizaje de los estudiantes”, en este se siguió el camino de los estudiantes durante su aprendizaje, en las clases de narración de cuentos en inglés. Los resultados para 2021 y 2022 se dividieron en seis aspectos, a saber: alfabetización digital de los estudiantes, puntualidad en la entrega de tareas, narración de cuentos, participación y compromiso de los estudiantes, producción del lenguaje y relación entre docente y estudiantes. Se percibió que la narración de cuentos puede ser utilizada como una forma de promover la enseñanza y el aprendizaje del inglés en la Enseñanza Básica, ya que permite la participación activa en el aprendizaje de los estudiantes, además de promover la exploración de las fronteras de la imaginación y la creatividad en la clase.

Palabras-clave: Enseñanza y aprendizaje. Lengua Inglesa. Cuentacuentos. Prácticas pedagógicas.

LISTA DE SIGLAS, ABREVIATURAS E ACRÔNIMOS

ACTFL	American Council on the Teaching of Foreign Languages
APAS	Associação Pracetum Ação Social
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COVID-19	Coronavirus Disease 2019
ERE	Ensino Remoto Emergencial
GERES	Grupo de Estudos Relacionados aos Estudantes
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
ILF	Inglês como Língua Franca
ILN	Inglês como Língua Nativa
L2	Língua 02
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MALQ	Metacognitive Awareness Listening Questionnaire
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização não-governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPG	Programa de Pós-Graduação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
TIC	Tecnologias da informação e comunicação
TOEFL	Test of English as a Foreign Language
UdeA	Universidad de Antioquia
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

UNESP Universidade Estadual Paulista
UNILASALLE Universidade La Salle
UNISINOS Universidade do Vale dos Sinos
USP Universidade de São Paulo
USTA Universidad Santo Tomás

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses da área da Educação, Letras e Linguística sobre Contação de Histórias em Língua Estrangeira	29
Quadro 2 – Teses da área da Educação sobre o ensino em língua estrangeira na Colômbia	48
Quadro 3 – Etapas da pesquisa	119
Quadro 4 – Modelo de Roteiro de Observação utilizado	121
Quadro 5 – Planejamento das aulas “ <i>Lúcia in the Woods</i> ”	132
Quadro 6 – Alunos-participantes da prática pedagógica de contação de histórias em língua inglesa em 2021	146
Quadro 7 – Controle da entrega das tarefas de casa (maio e julho de 2021).....	341
Quadro 8 – Conteúdos de língua inglesa, no primeiro semestre do 6.º ano do Ensino Fundamental	361

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Qual o seu personagem favorito do Sítio do Picapau Amarelo?.....	150
Figura 2 – Tela do Google Jamboard: Primeira aula da contação de histórias em inglês	158
Figura 3 – Tela da plataforma Canva: Insumo linguístico para cumprimentos na Língua Inglesa.....	163
Figura 4 – Tela da plataforma Canva: Insumo linguístico para pronomes demonstrativos	165
Figura 5 – Tela da plataforma Canva: Insumo linguístico da primeira parte da aula	167
Figura 6 – Tela do Google Forms: Exercício de compreensão escrita.....	169
Figura 7 – Tela do Google Forms: Gráfico das respostas marcadas pelos alunos	170
Figura 8 – Tela do Google Jamboard: Tempestade de ideias, realizadas junto aos alunos	174
Figura 9 – Tela da plataforma Canva: Primeira tarefa de casa solicitada à turma	176
Figura 10 – Tela do Google Forms: How are you today?	178
Figura 11 – Tela do Google Forms: Gráfico das respostas marcadas pelos alunos	179
Figura 12 – Tela da plataforma Canva: Perguntas de revisão do segundo capítulo.....	183
Figura 13 – Tela da plataforma Canva: As personagens Lúcia e Mia.....	184
Figura 14 – Tela da plataforma Canva: As personagens Lúcia e Dona Merê.....	185
Figura 15 – Tela da plataforma Canva: Interação entre Lúcia e Dona Merê	186
Figura 16 – Tela do <i>site Wheel Decide</i> : Perguntas para os alunos	188
Figura 17 – Tela da plataforma Canva: Carteira escolar de Lúcia	190
Figura 18 – Tela da plataforma Canva: Tarefa de casa para semana seguinte.....	195
Figura 19 – Tela da plataforma Canva: Atividade “ <i>Are you good at guessing?</i> ”	196
Figura 20 – Tela do <i>Power Point</i> : Frases escritas sobre os alunos	197
Figura 21 – Tela do Canva: Perguntas a respeito de Lúcia e Mia na história em inglês .	201
Figura 22 – Tela da plataforma Canva: Mais perguntas a respeito Lúcia e Mia.....	203
Figura 23 – Tela da plataforma Canva: Lúcia e Mia em frente ao sítio, no qual Lúcia mora com a família	204
Figura 24 – Tela do Google Forms: Exercício de compreensão escrita.....	205
Figura 25 – Tela do Google Forms: Gráfico das respostas marcadas pelos alunos	206
Figura 26 – Tela da plataforma Canva: “ <i>What are your aunts like?</i> ”	209
Figura 27 – Tela do <i>site Wheel Decide</i> : Perguntas feitas para os alunos	210
Figura 28 – Tela da plataforma Canva: As personagens Lúcia, Mia e as tias.....	212
Figura 29 – Tela da plataforma Canva: Atividade de <i>listening</i>	213

Figura 30 – Tela do YouTube, com o elenco voluntário de “ <i>Lúcia in the Woods</i> ”	215
Figura 31 – Tela da plataforma Canva: Tarefa de casa para o dia 28 de maio.....	218
Figura 32 – Tela do <i>Power Point: Choose a Balloon</i>	219
Figura 33 – Tela do Padlet: “ <i>Let’s remember our story?</i> ”	222
Figura 34 – Tela da plataforma Canva: O Saci-Pererê.....	226
Figura 35 – Tela da plataforma Canva: Atividade de <i>speaking</i>	227
Figura 36 – Tela da plataforma Canva: O Sanguanel.....	229
Figura 37 – Cena de “ <i>Lúcia in the Woods</i> ”	230
Figura 38 – Tela do <i>site</i> Mentimeter: “ <i>How are you today?</i> ”	232
Figura 39 – Tela da plataforma Canva: Lúcia, Mia e os objetos ilustrados	235
Figura 40 – Tela da cena final do quinto capítulo de “ <i>Lúcia in the Woods</i> ”	237
Figura 41 – Tela da plataforma Canva: Tarefa de casa da semana	238
Figura 42 – Tela do <i>site Wheel Decide</i> : perguntas para os alunos	239
Figura 43 – Tela do <i>site</i> Mentimeter: Gráfico com as respostas marcados pelos alunos .	240
Figura 44 – Tela do Google Forms: Respostas marcados pelos alunos em gráfico	241
Figura 45 – Tela da plataforma Canva: Tarefa de casa da semana	246
Figura 46 – Tela do <i>site</i> Edupulses: Nuvem de palavras criada pelos alunos.....	247
Figura 47 – Tela da plataforma Canva: Imagens da história e perguntas direcionadas aos alunos.....	249
Figura 48 – Tela da plataforma Canva: Como Lúcia poderia se livrar da Onça Pintada?	253
Figura 49 – Tela da plataforma Canva: Atividade da semana (25/06/2021).....	257
Figura 50 – Tela do <i>site</i> DiceApp.io	258
Figura 51 – Tela do Google Forms: Respostas da atividade “ <i>Who are they?</i> ”	268
Figura 52 – Tela do Padlet: Respostas dos alunos das perguntas elaboradas	270
Figura 53 – Tela do <i>site Wheel Decide</i> : Uso do “ <i>can</i> ”	273
Figura 54 – Tela da plataforma Canva: Lendas do Folclore	275
Figura 55 – Tela da plataforma Canva: Galafuz	276
Figura 56 – Tela da plataforma Canva: Atividade de casa.....	278
Figura 57 – Tela do <i>site</i> Edupulses: Nuvem de palavras criada pelos alunos.....	279
Figura 58 – Tela da plataforma Canva: Personagens de “ <i>Lúcia in the Woods</i> ”	280
Figura 59 – Tela do Google Forms: Gráfico das respostas marcadas pelos alunos	282
Figura 60 – Tela da plataforma Canva com o cenário da história.....	286

Figura 61 – Tela do Google Forms: Gráfico das respostas da primeira pergunta.....	287
Figura 62 – Tela do Google Forms: Gráfico das respostas da segunda pergunta	288
Figura 63 – Tela do Google Forms: Gráfico das respostas da terceira pergunta.....	289
Figura 64 – Tela do Google Forms: Gráfico das respostas da quarta pergunta.....	289
Figura 65 – Registro da atividade de 12/05/2021 entregue pelo aluno Cebolinha.....	343
Figura 66 – Registro da atividade de 21/05/2021 entregue pelo aluno Cebolinha.....	344
Figura 67 – Registro da atividade de 11/06/2021 entregue pelo aluno Cebolinha.....	345
Figura 68 – Registro da atividade de 18/06/2021 entregue pelo aluno Jeremias	345
Figura 69 – Registro da atividade de 02/07/2021 entregue pelo aluno Cebolinha.....	346

SUMÁRIO

1 CONTAR UMA BOA HISTÓRIA É ACENDER AS ESTRELAS	10
2 EU VOU CONTAR UMA HISTÓRIA.....	16
2.1 THE BOOK IS ON THE TABLE: O CONTATO INICIAL COM A LÍNGUA INGLESA	16
2.2 LER É GANHAR ASAS PARA O MUNDO: A INSERÇÃO NO MUNDO DAS LETRAS	20
2.3 QUESTÃO DE PESQUISA.....	24
2.4 OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	24
2.4.1. Objetivo geral	24
2.4.2. Objetivos específicos	24
2.5 TESE	25
3 A REALIDADE É UMA COISA MUITO RELATIVA	27
3.1 EM TERRAS NÃO TÃO DISTANTES: A PESQUISA <i>STRICTO SENSU</i> EM CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LÍNGUA INGLESA NO BRASIL	27
3.2 ALÉM DO HORIZONTE: A PESQUISA <i>STRICTO SENSU</i> EM CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LÍNGUA INGLESA NA COLÔMBIA.....	48
4 BASTA SEGUIR A ESTRADA DE TIJOLINHO AMARELO	60
4.1 UM MUNDO IDEAL: O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA	61
4.1.1 Regulamentação do Ensino de Língua Inglesa na Educação Básica brasileira.....	67
4.2 IS IT AN ASH-TRAY?: O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.....	75
4.2.1 “Teacher, I don’t speak English”: o professor de inglês na Educação Básica brasileira. 81	
4.2.2 O Ensino de Inglês na Educação Básica brasileira: idealização da qualidade de ensino em escolas privadas e escolas de idiomas	84
4.3 QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA.....	87
4.3.1 Uma delirante confusão fabulística: a literatura infantil no contexto escolar	93
5 CADA UM FAZ SEU CAMINHO	116
5.1 DA OBSERVAÇÃO AO ENSINO E APRENDIZAGEM DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA EM LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA: DESVELANDO OS SUJEITOS	119
5.1.1 O contexto da pesquisa	122
5.2 “LÚCIA IN THE WOODS”: ADAPTANDO O SÍTIO DO PICAPAU AMARELO AOS DIAS DE HOJE	124
5.3 “LÚCIA NA SALA DE AULA” DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE): TRAÇANDO O PLANO DE ATIVIDADES.....	131
6 BOTE UM REPARO DIFERENTE: CONTANDO UMA HISTÓRIA EM LÍNGUA INGLESA NA SALA DE AULA DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)	145
6.1 CHAPTER ONE: A GIRL NAMED LÚCIA (05/05/2021)	155
6.2 CHAPTER TWO: LÚCIA’S ADVENTURE BEGINS (12/05/2021)	177
6.3 CHAPTER THREE: CHICO BAÉ TELLS THE STORY OF THE SACIS (21/05/2021)...	195
6.4. CHAPTER FOUR: THE SANGUANEL (28/05/2021).....	218
6.5. CHAPTER FIVE: LÚCIA AND MIA CATCH A SANGUANEL (11/06/2021)	231
6.6. CHAPTER SIX: LOST IN THE WOODS (18/06/2021)	239
6.7 CHAPTER SEVEN: MAGIC BEYOND WORDS (25/06/2021).....	247
6.8 CHAPTER EIGHT: GALAFUZ (02/07/2021)	257
6.9 CHAPTER NINE: THE END (09/07/2021)	278

7 RESPIRO FUNDO... E LÁ VOU EU: ANALISANDO OS RESULTADOS OBTIDOS.....	294
7.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA AULA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA	294
7.2 AS QUATRO HABILIDADES NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA	312
7.2.1 O mundo precede à palavra: a leitura em língua inglesa	314
7.2.2 Bota pra fora: a fala em língua inglesa.....	320
7.2.3 Um povo que se escuta sabe bem o que diz: a escuta em língua inglesa.....	330
7.2.4 Ninguém escreve se não escrever: a escrita em língua inglesa	338
7.3 DAS DIFICULDADES À SUPERAÇÃO: O TRAJETO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.....	347
7.4 FECHANDO O CICLO: AS OBSERVAÇÕES FINAIS NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	359
8 TEM MUITO MAIS SE OLHAR ALÉM: CONSIDERAÇÕES FINAIS	372
REFERÊNCIAS	381
ANEXO – Sistema Educacional Brasileiro	405
APÊNDICE – Roteiros utilizados na contação de histórias “Lucia in the Woods” ..	406

1 CONTAR UMA BOA HISTÓRIA É ACENDER AS ESTRELAS¹

Quando se trata da contação de histórias em si, as pessoas estão falando delas mesmas. Suas vivências e visões de mundo são traduzidas em relatos orais e/ou escritos. Quando se conta uma história, sempre há algo a dizer. Seja pela poesia, pelo teatro ou mesmo dos causos surgidos no dia a dia, pouco importa a forma, afinal, contar histórias é uma das mais belas formas de celebrar a vida em si. Não se sabe de onde esse impulso de relatar algum episódio fatídico do cotidiano (ou não) venha e, tampouco, como será o desfecho. Talvez seja justamente esse desconhecido que torna a contação de histórias algo mágico, surreal.

Durante os primeiros meses de isolamento social, impostos pelo agravamento da transmissão da síndrome respiratória aguda grave do coronavírus 2 (Sars-Cov-2), o mundo teve a oportunidade de se redescobrir. Além disso, entender a confluência de sentimentos sobre o que o isolamento e constante aumento do número de casos e óbitos, gerados pela COVID-19, foi e tem gerado hesitações quanto ao sentido da vida. Nesse meio tempo, houve também a oportunidade de as pessoas se reaproximarem de histórias que marcaram suas infâncias e juventudes ou, até mesmo, terem descoberto novas narrativas que, até então, eram desconhecidas. A importância da arte e da cultura nesse período se fez valer, reforçando o que vários artistas têm falado e destacado desde então – a arte vive e a arte resiste em meio ao caos. As histórias, sob formato de séries, filmes e até mesmo peças de teatro *online*, reforçaram a ideia de que a arte é um refúgio, que fez com que muitos se lembrassem da importância de celebrar a vida e das coisas pelas quais, realmente, vale a pena lutar.

Pensando no que senti e vivi em meio ao caos gerado pela pandemia, pude me conectar novamente com histórias que me auxiliaram na minha formação, enquanto ser humano. Ora me encontrava novamente seguindo na estrada de tijolinhos amarelos, rumo à Cidade das Esmeraldas, e ver o maravilhoso mágico de Oz, ou me deparando com uma ciranda metafóricamente feita de pedra em São Paulo, ou mesmo perdido nas ruas de Salvador, com os Capitães da Areia. Ao mesmo tempo, descobri artistas que, até então, não possuía contato. Redescobri minha paixão pelo teatro musical, o que me possibilitou estar

¹ Os títulos de algumas seções da presente tese fazem referências e alusões a trechos das trilhas sonoras e falas dos espetáculos musicais de Vitor Rocha. A frase em questão foi extraída da cena de abertura de “Se essa lua fosse minha”, cuja primeira montagem foi feita em 2019 no Teatro do Núcleo Experimental na Barra Funda, em São Paulo.

em contato pelas redes sociais com nomes que hoje encaro como referências artísticas e pessoais. Senti-me paralisado e sem fôlego com a potência artística de Myra Ruiz, nossa eterna Elphaba de “*Wicked*”, ou com a preocupação de Diego Montez e Gabi Camisotti em trazer a público novos talentos que despontavam no cenário atual por meio do Projeto Cena Um, e nas inúmeras reflexões do papel do artista, trazidas a este contexto por tantos que poderiam aqui ser mencionados.

No entanto, dentre tantos, trago a voz de Vitor Rocha, cujas histórias e letras, trazidas em seus espetáculos, promoveram e, ainda promovem em mim, rumações quanto à vida em si. Originário de Minas Gerais, seu trabalho, como dramaturgo e letrista, é visto por meio dos espetáculos “Cargas d’Água: Um Musical de Bolso”, do qual lhe rendeu o Prêmio Bibi Ferreira na categoria “Revelação”, além de também ter sido autor das tramas musicais de “Se essa lua fosse minha”, “O Mágico di Ó: Um Clássico em Forma de Cordel” e “Bom dia sem companhia”. No posfácio da antologia de contos, organizada pela BurnBooks e publicada em formato *ebook* no final de 2020, Vitor traz a seguinte reflexão quanto à potência das histórias: “Viver a vida por olhos que não os nossos, sonhar sonhos que não os nossos, temer destinos que não os nossos” (ROCHA, 2020, p. 157). As histórias, sejam elas assistidas ou lidas, propiciam que nos coloquemos no lugar do outro e, além disso, entendamos a dor e a sua vitória. Assim, estar em contato com as histórias também nos traz um importante exercício de empatia para com o próximo, e este sentimento é algo que, ainda, o ser humano precisa arduamente trabalhar. Eis aqui a função das histórias.

Vitor Rocha promove ainda reflexões quanto ao contar histórias. Nós contamos histórias, mas por que as contamos? O que está por detrás desse movimento? Existe uma forma apropriada de se contar histórias? No decorrer da leitura desta pesquisa, para além da proposta apresentada por meio da prática pedagógica aqui visada, veremos que não há uma forma certa ou errada. O conceito de contação de histórias é vasto e explorado pelo homem desde o princípio dos tempos. Afinal, como diz Zé Henrique de Paula no prefácio da antologia de contos, “*Era uma vez na Broadway*”, contar histórias é uma habilidade inerentemente humana e, “se ainda não faz parte da nossa carga genética, deveria” (PAULA, 2020, p. 06).

Nesse meio tempo, movido por novas descobertas e velhos reencontros, me deparei com os livros de Monteiro Lobato, perdidos na estante. Na minha infância, enquanto minha família residia na região noroeste do Rio Grande do Sul, a professora do segundo ano do

Ensino Fundamental (a antiga primeira série), havia indagado à turma se queriam descobrir mais sobre o universo dos contos de fadas ou sobre o “Sítio do Picapau Amarelo” que tanto ela adorava. Nunca tinha ouvido falar daqueles personagens, logo o interesse era nulo. Pelo voto da maioria, iríamos, então, trabalhar com o universo lobatiano, para a tristeza daquele pequeno menino, fascinado pelos mundos evocados por Grimm, Perrault e Andersen. No entanto, à medida que fomos trabalhando, me encantei com as personagens, principalmente com Narizinho. Nunca havia entendido por que tantos preferiam Emília ou Pedrinho, quando, na minha cabeça, Narizinho seria a melhor personagem. Anos depois, residindo em Canoas, a Rede Globo anunciava uma nova adaptação televisiva da série de livros, para meu entusiasmo e de minha irmã. Recordo-me, ainda no primeiro episódio, fiel à narrativa das histórias, de que Narizinho morava com duas senhoras no interior. Questionamentos surgiam naquela época: onde estariam seus pais? Ela não gostaria de saber? Por que não pergunta sobre eles? Ela não vai para a escola, como todas as crianças? Quase vinte anos depois, as mesmas indagações viriam a surgir como fantasmas, exigindo que eu mesmo buscasse responde-las.

Assim como permiti me perder pelas estradas de Oz, estava novamente submerso no Reino das Águas Claras, aprendendo a usar o Pó de Pirlimpimpim e até mesmo me aventurando na mata com o Saci-Pererê. Contudo, à proporção que me aventurava novamente nesses livros, surgia um incômodo. A forma como Lobato tratava e representava as suas personagens negras. Tia Nastácia, Tio Barnabé e o próprio Saci apresentavam potências literárias e artísticas que poderiam ser melhor exploradas. Sentia-me desconfortável em trabalhar com o texto de Lobato, para qualquer turma daquela maneira. Logo, uma semente havia sido plantada dentro de mim. Como poderia trabalhar esses pontos em uma contação de histórias?

Também, outros questionamentos foram se desdobrando ao passo que vamos adentrando o mundo mágico das histórias. Qual a relação imposta ao ensino e aprendizagem de língua inglesa? Ora, as palavras ganham sentido quando reais significados são atribuídos a elas, e isto fica evidente na contação de histórias. Quando tratamos também do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, nos defrontamos com uma forma diferenciada de trabalhar a alfabetização nessa língua.

Assim, ao folhear as páginas iniciais de “Pedagogia do Oprimido”, de Freire (2014), me deparei com uma contribuição trazida pelo professor, Ernani Maria Fiori, na qual, ao falar respeito da alfabetização, esclarece que essa não é apenas um mero jogo de

palavras, mas, a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo, a abertura de novos caminhos, entre tantos outros elencados no prefácio dessa obra (FIORI, 2014). Para o professor, a língua também é cultura, da qual o homem é sujeito. Pela palavra, o homem se faz homem, assumindo conscientemente sua condição como ser humano.

Quando me deparei com essa perspectiva, por mais que voltado à alfabetização e ao letramento na língua materna, ela não se diferenciava tanto da realidade, vivenciada no ensino e aprendizagem da língua inglesa. Quando se aprende uma nova língua, seja ela qual for, portas para um novo mundo são abertas, pois nos deparamos com uma cultura diferente da nossa, divergindo-se também da visão de mundo. Portanto, indaga-se quanto a nossa posição perante tal perspectiva.

Por meio da contação de histórias, conforme já dito, palavras ganham sentido único para aqueles que as leem ou escutam. Sendo assim, utilizar a contação de histórias como uma forma diversificada de se trabalhar com o inglês na sala de aula nada mais é do que uma maneira de dar sentido a essas palavras no cotidiano do aluno. Nesse interim, abordar as quatro habilidades, almejadas na aquisição linguística, em questão aqui a língua inglesa, é necessário. Assim, vislumbra-se a contação de histórias como um meio de atingir os objetivos comunicativos da língua.

Nesse aspecto, o que realmente está sendo feito nas escolas estaduais regulares² para que todos tenham acesso a um ensino de qualidade da língua inglesa? O foco estaria somente voltado nos anos finais do Ensino Fundamental, conforme prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018)? E quanto aos anos iniciais? E no que diz respeito à realidade do ensino apresentada nas escolas de rede pública?

Diante da importância de se saber o idioma e das perspectivas voltadas à contação de histórias no ensino e aprendizagem dessa língua no Ensino Fundamental, no contexto da rede estadual, emerge a questão de pesquisa desta tese: Como se configuram o ensino e a aprendizagem da língua inglesa na contação de histórias, para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Porto Alegre-RS?

De modo a melhor conduzir essa questão, a presente tese está estruturada em seis capítulos. O primeiro, intitulado “Contar uma boa história é acender as estrelas”, consiste na introdução da temática pesquisada. No segundo capítulo, nomeado “Eu vou contar uma

² Entende-se por escolas regulares aquelas pertencentes à Educação Básica, as que abrangem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Na seção ANEXOS deste volume, encontra-se um quadro em inglês com a estrutura do sistema educacional brasileiro para esclarecimentos.

história...”, delineiam-se os caminhos traçados por mim, relacionados tanto ao meu aprendizado pessoal na língua inglesa, bem como de minha formação como leitor.

Na continuidade, no terceiro capítulo, intitulado “A realidade é uma coisa muito relativa”, é apresentado o atual estado da pesquisa *stricto sensu*, relacionada à contação de histórias e ao ensino da língua inglesa. A análise destas dissertações e teses permitiram um esboço inicial de como a pesquisa em tela poderia andar. O quarto capítulo, denominado “Basta seguir a estrada de tijolinho amarelo”, tem como principal objetivo a apresentação do aporte teórico do qual a tese se apoia. Apresenta-se a língua inglesa, envolvendo o seu conceito, como língua franca, e, nessa perspectiva, perpassa por questões envolvendo a legislação para a sua regulamentação na Educação Básica brasileira. Dando continuidade, versa a respeito do cenário atual do ensino e aprendizagem do inglês no Brasil, dissertando quanto ao contexto vivenciado em escolas públicas, sejam elas estaduais ou municipais, privadas e escolas de idiomas, bem como do papel desempenhado pelo professor de língua inglesa nesses espaços. Ainda, nesse capítulo, é abordada a contação de histórias e seus desdobramentos.

O quinto capítulo, o qual intitula-se “Cada um faz seu caminho”, foca-se na metodologia utilizada nesta tese – sua abordagem, caráter bem como o paradigma que o ampara. No sexto capítulo, “Bote um reparo diferente: contando uma história em língua inglesa na sala de aula *online*”, são descritas as nove aulas que compuseram a experiência da contação de histórias em língua inglesa de forma remota para uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de Porto Alegre.

No sétimo capítulo, “Respiro fundo... e lá vou eu”, disserto acerca das análises dessas nove aulas, levando em conta os elementos que envolvem a contação de histórias, o ensino e a aprendizagem do inglês, assim como a participação do aluno nesse contexto. As categorias que emergiram das análises são três, a saber: “contextualização da aula de contação de história”, que discorreu sobre como a história, desenvolvida para esta prática pedagógica, havia sido utilizada para a aula de inglês; “as quatro habilidades no ensino e aprendizagem de língua inglesa”, que aponta como os alunos utilizaram as habilidades linguísticas durante a contação de histórias; e “da insegurança à confiança: o trajeto de aprendizagem dos alunos”, que aborda o protagonismo dos alunos participantes da contação de histórias. Nesse capítulo, ainda, trato das observações finais feitas quando os alunos ingressaram no 6º ano do Ensino Fundamental, como forma de verificar o quão

impactante a prática pedagógica, embasada na contação de histórias, havia sido para as aulas do ano letivo seguinte.

Por fim, no último capítulo, “Tem muito mais se olhar além”, trato das considerações desta pesquisa: do que foi testemunhado por mim, como educador e pesquisador e demais considerações a serem pontuadas.

2 EU VOU CONTAR UMA HISTÓRIA...³

Uma pesquisa, por mais que seja sustentada por aportes teóricos, bem como de sua própria metodologia, alinhada com os objetivos, sempre possui uma certa personalidade do autor em questão. O que movimenta o pesquisador a se debruçar sobre determinado fenômeno são questionamentos que partem de sua própria vivência como ser humano. Assim, a presente seção trata a respeito da jornada que atravessei e estou atravessando na minha formação, não apenas enquanto professor, mas também, como leitor e contador de histórias. Ademais, trazendo informações biográficas que originaram os principais pontos desta tese, apresentam-se o problema de pesquisa, os objetivos, geral e específicos; e a tese a qual sustenta este projeto.

2.1 *THE BOOK IS ON THE TABLE*: O CONTATO INICIAL COM A LÍNGUA INGLESA

Meu contato inicial, estabelecido com a língua inglesa, deu-se de maneira efetiva nos meus doze anos de idade. Anterior a esse período, houve várias tentativas de se iniciar os estudos da língua, porém várias resistências foram impostas pelo próprio, quando criança. Após várias idas e vindas rumo ao aprendizado da língua, iniciei, de maneira definitiva, o estudo em uma escola de idiomas no município de Canoas, Rio Grande do Sul. A metodologia, adotada então, era baseada no aporte comunicativo da língua, com professores que instruíam e mediavam tarefas na língua-alvo. Entretanto, eu demonstrava uma forte resistência em realizar as atividades, mesmo sendo sempre incentivado pela família, atingia notas medianas nas avaliações finais.

Esse quadro mudou, contudo, quando um de meus professores, preocupado com a média final, obtida em uma das provas, solicitou a presença dos meus pais na escola, explicando a situação. O choque de ter os responsáveis chamados para um diálogo mobilizou uma mudança forte de como eu percebia a importância dos estudos. No entanto, foi esse momento entre escola e família que possibilitou a minha mudança de comportamento, como aluno na escola de idiomas.

³O título em questão foi extraído da frase-título de abertura da primeira faixa musical do espetáculo “O Mágico di Ó: um clássico em forma de cordel”, de autoria de Vitor Rocha. O espetáculo teatral é uma releitura do clássico de L. Frank Baum, “O Maravilhoso Mágico de Oz”, publicado em 1900.

Tanto a escola quanto a comunidade têm a ganhar com a possibilidade do diálogo. Criam-se maneiras abrangentes de poder auxiliar o aluno no seu processo de aprendizagem, identificando o que pode ser aprimorado e o que está conseguindo já se consolidar. Sendo assim, os professores devem ser claros com o aluno e mostrar que ele próprio está passando por vários processos biológicos e psicológicos em sua formação, como ser humano

Após um tempo, eu segui com notas melhores e passei a ver as vantagens que uma segunda língua proporcionava. Para os trabalhos escolares, passei a utilizar fontes da *Internet* que fossem redigidas na língua inglesa, a ver meus filmes preferidos (sejam eles do universo cinematográfico de Harry Potter ou alguma animação dos estúdios Walt Disney) na sua língua original, com ou sem legendas, além de estar mais atento às músicas que eu ouvia com certa frequência, na sua maioria, advindas de musicais adaptados ao cinema. Comecei a me sentir mais empoderado, principalmente, nos momentos em que minha fala em inglês era requerida em sala de aula, por meio de atividades comunicativas que exigiam dos alunos que expressassem suas opiniões a respeito de determinados assuntos.

Logo após completar os estudos da língua inglesa e tendo iniciado a graduação em História na Universidade Luterana do Brasil, em 2009, eu optei por ficar um ano sem voltar a estudar inglês. No entanto, justamente pelo fato de ter ficado esse ano estacionado e não ter buscado praticar a língua, tive dificuldades em retomar uma fala mais naturalizada. Para que isso não viesse a piorar a situação, passei a exercitar o inglês por meio da leitura de revistas, como *Speak Up*, acompanhada por um CD de faixas auditivas que reproduziam o que havia sido escrito no corpo do texto da publicação, além de ficar em frente ao espelho e falar comigo mesmo em inglês.

Um ano após ter iniciado a vida acadêmica, eu havia optado por iniciar os estudos do módulo pós-avanzado em inglês, na mesma escola em que havia estudado anteriormente. Essas aulas proporcionaram um auxílio, para que eu recuperasse o domínio pleno nas quatro habilidades comunicativas da língua. Isso também foi somente possível graças ao auxílio dos professores – incluindo uma professora que me instigava à reflexão acerca da minha própria produção linguística, além de ter me ensinado uma lição muito importante que diz respeito à forma como devem ser tratados alunos que apresentam suas limitações na produção da língua. Com generosidade e paciência, essa professora demonstrou a importância de ser humano, enquanto um educador.

Sentindo-me mais confiante em minha própria produção e fortemente movido pelos relatos de meus professores das experiências que cada um vivenciou no exterior, eu investi em minha primeira viagem para fora do país. Tendo cogitado inicialmente um programa de intercâmbio na cidade de Ramsgate, na Inglaterra, acabei me interessando pelas possibilidades culturais, apresentadas por Toronto, no Canadá. Conforme pontuado por Varandy (2006), Toronto é uma das cidades mais cosmopolitas do mundo, gerando um contínuo fluxo migratório de mais de 150 países. De acordo com o censo de 2016, 50% dos residentes da cidade pertencem a algum grupo minoritário. Também, de acordo com o que fora divulgado pelo *site* da prefeitura de Toronto (2012; 2015), mais de 160 línguas são faladas na cidade, incluindo a própria língua inglesa.

Esse contato fora proporcionado em dois momentos distintos – o primeiro, ocorrido em julho de 2011, em um programa de intercâmbio, visando a intensificar o uso comunicativo das quatro habilidades linguísticas do inglês; e o segundo, transcorrido no mês de julho de 2015, por meio de um treinamento de duas semanas para professores brasileiros de língua inglesa em exercício docente. Essas vivências permitiram traçar paralelos entre a realidade brasileira e a canadense. Como assevera Imbert (2015), vários paradigmas binários são apresentados em ambas as dimensões. Bernd e Imbert (2015), nesse sentido, dissertam que, na atualidade, quando se realiza um exercício de comparação entre as Américas, partindo-se do pressuposto cultural, este não se insere necessariamente em um discurso histórico que se detém somente em suas diferenças. As comparações que devem ser impostas tendem a “repousar em paradigmas binários que, quanto mais nos aproximamos do contemporâneo, mais avançam para o fluido e para o múltiplo” (BERND; IMBERT, 2015, p. 11).

Essas experiências internacionais me proporcionaram não apenas reflexões quanto à vastidão do mundo ou mesmo uma percepção de minha identidade enquanto brasileiro e latino-americano, mas também demonstraram o quão o aprendizado de uma língua, para uma aquisição plena, possibilita abrir várias portas, gerando várias possibilidades e oportunidades para que eu pudesse crescer tanto profissionalmente como um ser humano. Tais vivências me motivaram a buscar sempre formas de compreender como um ensino eficaz da língua pode acontecer, como educador. Havia sido justamente por isto que, no segundo semestre de 2015, decidi retomar os meus estudos acadêmicos ao me inscrever no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle.

Tendo sido aprovado, me inseri na linha de pesquisa “Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas”, e redigi um texto a respeito de como alunos, situados na fase adulta, aprendiam a língua inglesa. Sendo orientado pela Dra. Vera Lucia Felicetti e coorientado pela Dra. Maria Luísa Spicer-Escalante, minha pesquisa de Mestrado proporcionou uma visão mais ampla de como a aprendizagem e aquisição de uma língua estrangeira ocorriam. Estudando as estratégias, adotadas por alunos adultos, foi possível perceber que um aprendizado efetivo somente acontece se o aluno se enxergar como agente de sua aprendizagem.

Nesse meio tempo em que eu realizava os ajustes finais requisitados pela banca, havia sido convidado para participar de uma atividade de língua inglesa que haveria de ser um grande divisor de águas para mim, enquanto pesquisador e educador. Pensar na possibilidade de se trabalhar com histórias, lendas e fábulas, no contexto escolar, jamais havia passado pela minha cabeça. Acreditava que essas eram duas coisas essencialmente distintas – contar histórias e ministrar aulas. Não havia algo que pudesse entrelaçar ambas. Nunca tinha me ocorrido que a contação de histórias pudesse servir como um meio de trabalhar os conteúdos programáticos de uma matéria escolar. Até então, contação de histórias e hora do conto eram sinônimos, amigos de longa data. Nada sabia além do que eu havia vivenciado como aluno do Ensino Fundamental – cujas histórias não me atraíam de maneira alguma.

Logo, a possibilidade de trabalhar a contação de histórias surgiu por meio de uma atividade, oportunizada a partir de uma conversa informal entre mim (na época, mestrando em vésperas da defesa de dissertação), minha orientadora e colegas de grupo de estudo. O teor da conversa perdeu-se pelos caminhos tortuosos e confusos da memória. Estávamos todos degustando um prato em um dos restaurantes próximos à universidade e, perto da mesa da qual estávamos sentados, uma televisão noticiava aos clientes os principais acontecimentos do dia. Entre propagandas e chamadas de programas que estavam na grade televisiva, uma das colegas me indicou para que voltasse minha atenção a um dos comerciais que estava sendo transmitido naquele momento – um dos filmes da série “Harry Potter” seria transmitido dali a alguns dias.

Eu já havia comentado o quão gostava da série para minha orientadora e colegas. Disso, surgiu, à mesa, o convite de minha orientadora para que eu trabalhasse uma atividade de hora do conto em uma das escolas participantes do Projeto “Biblioteca Viva: Espaço de Apoio aos Processos de Ensino e Aprendizagem”. O que havia me intrigado

profundamente fora o fato de eu nunca ter feito uma hora do conto na vida, era o desafio imposto a mim: contar a saga do menino bruxo totalmente em língua inglesa, mais especificamente, a alunos que nunca haviam tido contato com a língua. Isso havia me intrigado, uma vez que eu não conseguia ver uma associação entre a contação de histórias, até então encarada como uma atividade de tempo livre, e minha prática pedagógica.

Assim sendo, em meados de maio de 2018, juntamente com demais voluntários convidados, conheci uma das escolas participantes do Projeto “Biblioteca Viva: Espaço de Apoio ao Processo de Ensino e Aprendizagem”. Aceitando o convite de minha orientadora, a Dra. Vera Lucia Felicetti, não apenas tinha eu conhecido a escola, como ainda me inteirei de sua história e de como também havia sido instigado pela professora a desenvolver a hora do conto em língua inglesa. Aquele convite despertou múltiplos sentimentos – inicialmente, a insegurança pelo fato de ter que trabalhar com uma contação de histórias plena em língua inglesa com alunos que nunca tiveram contato com o idioma, seguidos por um receio quanto ao público – crianças na faixa etária dos 10 e 11 anos. Eu estava acostumado com adultos, dessa forma aquilo haveria de ser um grande desafio, como educador, ainda mais considerando a realidade em que os alunos se situavam.

A sala de aula de uma escola pública ainda se revelava como um terreno desconhecido para mim – minhas experiências, nesse espaço, limitavam-se aos estágios obrigatórios de escola ou mesmo às bolsas de iniciação à docência, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Esse desafio revelou-se, contudo, como um novo caminho. Eu passei a enxergar a contação de histórias como uma possibilidade alternativa de ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola pública. Por meio da hora do conto, proporcionada no espaço do projeto “Biblioteca viva: espaço de apoio ao processo de ensino e aprendizagem”, retomei meu contato com o mundo da literatura infantil, fazendo com que rememorasse minha formação, enquanto leitor e o quanto isso havia sido importante para a minha formação, como ser humano.

2.2 LER É GANHAR ASAS PARA O MUNDO: A INSERÇÃO NO MUNDO DAS LETRAS

O elo existente entre as histórias e a jornada que eu venho trilhando nos últimos anos vem muito antes do contato com a pesquisa. As narrativas revelam, em sua essência, não apenas uma atividade de tempo livre, cujas páginas dos livros lidos se anunciam como

um refúgio da realidade que me cerca, como ainda podem encaradas como um meio de fomentar a empatia para com o outro. A partir do momento em que se acompanha, junto com o protagonista, seja de um romance ou de um conto, todo o trajeto que ele percorre nas páginas de um livro, bem como a forma como ele ou ela vai encarar os seus percalços, permite ao leitor criar reflexões sobre a maneira como a vida é vivida.

As histórias passaram a fazer parte da minha formação, como um indivíduo, pelos filmes de animação dos estúdios de Walt Disney. Os clássicos, como “Branca de Neve e os Sete Anões”⁴, “A Pequena Sereia”⁵, “A Bela e a Fera”⁶ e “Aladdin”⁷ povoavam minha imaginação, fazendo com que minha curiosidade por essas histórias, que me encantavam, possibilitasse descobrir outras que gerassem esse mesmo efeito em mim. Esse fascínio ocorreu, quando Belle enfrentava toda a aldeia em defesa da Fera, a destreza de Aladdin ao salvar aqueles que ele amava, e a Ariel, disposta a encarar um mundo novo na superfície, movida pelo interesse ao desconhecido. Todas essas histórias repercutiam de tal maneira em minha imaginação que, por várias vezes, imaginava-me realizando essas façanhas. Essas ações, movidas pela coragem, moldaram e afetaram a forma de como eu percebo a vida hoje e o quanto um simples gesto de bondade se revela em um grande ato político.

A representação pictórica dessas histórias me auxiliou a associar as imagens às narrativas que eram contadas, permitindo que houvesse um melhor entendimento da ação dos personagens. As tentativas de representar os personagens, vistos nessas animações, por meio do desenho, faziam com que, ainda criança, eu recontasse essas histórias à minha maneira. Isso fazia com que eu rascunhasse a minha própria interpretação de mundo naqueles anos iniciais de formação. Tudo isso ocorria, juntamente com as histórias contadas por meu avô, um homem apaixonado pelo conhecimento e pelos livros. Várias eram os momentos em que ele me contava sobre a Pangeia, sobre a formação do universo, aliada a pequenos “causos” de sua juventude no sul de Santa Catarina. Esse conjunto de fatores fomentou minha imaginação, e eu acreditava, veementemente, no poder mágico das histórias.

⁴ BRANCA de Neve e os Sete Anões. Direção de David Hand, William Cottrell, Wilfred Jackson, Larry Morey, Perce Pearce, Ben Sharpsteen. Burbank, California: Walt Disney Animation Studios, 1937, 83 min.

⁵ A PEQUENA Sereia. Direção de Ron Clements e John Musker. Burbank, California: Walt Disney Animation Studios, 1989. 83 min.

⁶ A BELA e a Fera. Direção de Gary Trousdale e Kirk Wise. Burbank, California: Walt Disney Animation Studios, 1991. 84 min.

⁷ ALADDIN. Direção de Ron Clements e John Musker. Burbank, California: Walt Disney Animation Studios, 1992. 90 min.

Considerando esses primeiros passos, percorridos no mundo das letras, os livros sempre estiveram ao meu redor. Não apenas de histórias infantis, como também, de revistas de histórias em quadrinhos, nos quais imagem e texto se encontravam. A leitura, realizada a partir das imagens, surgidas nos contos de fadas, como “O Soldadinho de Chumbo” e “O Patinho Feio”, proporcionaram e alimentaram o fascínio pelo desenho e pelas formas de contar histórias – ao ponto de ilustrar os personagens que habitavam a imaginação, recortar os seus contornos e criar histórias com eles. Fantasiar um encontro, no qual Chapeuzinho Vermelho e o Gato de Botas se lançavam em uma jornada contra o castelo da Rainha da Neve, revelava uma curiosidade em entrelaçar histórias diferentes e criar a minha própria versão.

À medida que essas narrativas foram me acompanhando, o despertar por outras foi, aos poucos, surgindo. Em pouco tempo, estava devorando livros que me levaram a me aventurar com Hércules, em seus doze trabalhos ou esgueirando-me pelo labirinto do Minotauro e, até mesmo, acompanhando as estratégias de Aquiles contra os troianos durante a famigerada Guerra de Troia. Os mitos gregos, associados aos contos de fada, haviam aumentado o meu repertório de histórias. Esse contato havia sido somente possível, graças a um recinto específico e providenciado pela escola – a biblioteca. As idas, organizadas pelos professores a esse espaço destinado a livros, revistas e demais materiais de leitura, permitiram descobertas diárias de ideias, universos e indivíduos que podiam ou não, se aproximar da realidade ao meu redor. Havia sido também, nesse espaço, que eu encontrei o refúgio durante a época em que passei por dificuldades de adaptação no 7º ano do Ensino Fundamental. A leitura dos livros da série “Harry Potter” da inglesa J.K. Rowling apenas havia comprovado, à época, o poder que boas histórias possuem em moldar um espírito de resiliência e coragem aos seus leitores.

Assim sendo, aos quinze anos de idade, rascunhei minha primeira história em quadrinhos, até hoje não terminada, mas, com os desenhos guardados. Aos dezesseis anos, me aventurei na escrita literária, concebendo um manuscrito de 130 páginas – fortemente influenciado pela mitologia de C.S. Lewis e J.K. Rowling, contendo três versões diferentes. A escrita literária logo tornou-se parte de minha vida e, desde então, buscava formas alternativas de trabalhar com o texto – até ter tido a chance de publicar, em parceria com uma amiga, no final de 2020, um conto literário sob pseudônimo.

Por conta dos fatos vivenciados, enquanto leitor e escritor, aliado à formação, como educador integrante do projeto “Biblioteca Viva: Espaço de Apoio ao Processo de Ensino e

Aprendizagem”, me vi instigado a seguir um caminho investigativo que contemplasse a contação de histórias. Esse projeto tem uma proposta educativa e social, a qual, pela revitalização de bibliotecas no espaço educativo, permite a utilização desse espaço para melhor desenvolvimento da hora do conto, da contação de histórias, alinhadas aos objetos de aprendizagem de determinado componente curricular. A partir do ano de 2018, passei a integrar o projeto, iniciando com uma proposta de contação de histórias em língua inglesa por meio do livro “*Harry Potter and the Sorcerer’s Stone*”, de J.K. Rowling, conforme relatado em artigo.⁸ A partir desta atividade, desenvolvida na hora do conto em língua inglesa, junto a uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, foram averiguados alguns pontos importantes a serem considerados para uma aula de língua inglesa, pautada no viés comunicativo.

Conforme sinalizado por Szezecinski, Felicetti e Spicer-Escalante (2019), durante as atividades que compunham a hora do conto com Harry Potter, tanto a língua inglesa quanto a portuguesa se intercalavam pelos narradores da história, tendo em conta a limitação lexical, apresentada pelos alunos do 5º ano participante. Assim justamente, o fato de faltar um insumo linguístico, apropriado para uma compreensão total da língua-alvo, motivou os contadores a utilizarem a língua materna como uma referência estrutural para a compreensão da história. Outro fator notado, durante a atividade de ensino, estava relacionado às circunstâncias linguísticas em que esses alunos se encontravam – muitas associações de palavras inglesas foram criadas, baseadas ora na fonética, atribuída a estes vocábulos, ora em suas semelhanças escritas com a língua materna.

Apesar das limitações, apresentadas pelos alunos nas atividades que envolviam o aspecto comunicativo da língua, foi possível perceber que isso não alterava toda a empolgação e o engajamento que irrompiam dentro de mim. As atividades, pautadas sob esse amparo comunicativo, haviam sido concebidas com jogos lúdicos, com o uso de imagens, vídeos e sons, a fim de que os alunos conseguissem associar as histórias à sua realidade, permitindo, dessa maneira, o alcance parcial dos objetivos visados no planejamento da hora do conto. Assim sendo, tendo como referência o vivenciado *in loco* no âmbito do projeto “Biblioteca Viva: Espaço de Apoio ao Processo de Ensino e

⁸ Detalhes mais específicos a respeito dessa atividade de ensino encontra-se disponibilizadas em: SZEZECINSKI, Antonio Filipe Maciel; FELICETTI, Vera Lucia; SPICER-ESCALANTE, Maria Luisa. Magia além das palavras: Uma experiência de ensino de contação de histórias em língua inglesa com *Harry Potter and the Sorcerer’s Stone*, de J.K. Rowling. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2398-2414, out/dez 2019.

Aprendizagem” e também das interlocuções, realizadas no projeto de pesquisa, “Recontextualizar as ciências e a contação de histórias para os processos de ensino e aprendizagem da Educação Básica à formação de professores a nível internacional”, no qual minha orientadora e eu fazemos parte, bem como dos interesses pessoais, acadêmicos e sociais, que serão, no contínuo deste projeto, apresentados, lança-se o seguinte questionamento para o problema de pesquisa abaixo.

2.3 QUESTÃO DE PESQUISA

Considerando todos os aspectos, apresentados acima, a questão de pesquisa pauta-se na seguinte indagação:

– Como se configuram o ensino e a aprendizagem da língua inglesa na contação de história para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Porto Alegre-RS?

Sendo assim, como forma de atingir o entendimento acerca desta questão, apresentam-se, a seguir, os seguintes objetivos desta pesquisa.

2.4 OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS

2.4.1. Objetivo geral

Analisar como se configuram o ensino e a aprendizagem da língua inglesa na contação de história para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola estadual de Porto Alegre-RS.

2.4.2. Objetivos específicos

- Desenvolver uma narrativa oral e visual em língua inglesa que esteja alinhada com as competências e habilidades desta língua e de acordo com o referencial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- Realizar uma prática pedagógica, baseada na contação de histórias em língua inglesa dentro do contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), com a narrativa desenvolvida em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental;

- Avaliar os resultados da prática pedagógica de contação de histórias na referida língua;
- Identificar as semelhanças e diferenças de aprendizagem entre os alunos que fizeram parte da contação de história e os que não participaram desta;
- Comparar os resultados de aprendizagem de 2021 (enquanto alunos do 5º ano) para 2022 (enquanto alunos do 6º ano).

2.5 TESE

De acordo com os objetivos desta pesquisa e considerando realidade acerca da não obrigatoriedade do ensino de língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola estadual apresentamos a seguinte tese:

Como se configuram o ensino e a aprendizagem da língua inglesa na contação de história para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Porto Alegre-RS?

Na contação de histórias, articulamos as quatro habilidades linguísticas e transformamos o fazer em aula, contextualizando os conhecimentos, ou seja, o conhecimento associado ao dia a dia do aluno, tornando o inglês significativo e vivo para ele. Pelas histórias, há um desdobramento destas habilidades de modo natural. Pela escuta e leitura, nos familiarizamos com a musicalidade das palavras, na ordenação oral de vocábulos e expressões até então que não eram explorados ou conhecidos pelos alunos. Pela fala e escrita, os alunos verbalizade forma oral ou escrita uma história à sua maneira, utilizando expressões por eles conhecidas onde possam expressar sua autonomia. Assim, a contação de história, propiciada no espaço da hora do conto, no contexto dos anos iniciais em escola pública, é uma possibilidade de configurar o ensino e a aprendizagem da língua inglesa nos anos finais.

Considerando que a contação de histórias pode proporcionar o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas, a hora do conto pode ser encarada como um espaço para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Logo, irá preparar os alunos para a aprendizagem no 6º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, a partir do qual as escolas estaduais têm esse idioma como componente curricular. Também, por meio desta, os alunos irão desenvolver melhor as habilidades linguísticas que são almejadas dentro da sua aquisição e aprendizagem. Fora essas questões que englobam o ensino da

referida língua nos anos iniciais, a hora do conto é um espaço, o qual se pode despertar o interesse mais abrangente para a leitura nessa faixa etária.

Com os objetivos alinhados ao problema de pesquisa, bem como à definição do que se almeja para com este estudo, deu-se seguimento à revisão de literatura a respeito da temática a ser explorada. Esta análise serve como uma maneira de examinar o que tem sido pesquisado em nível *stricto sensu* a respeito das ideias a serem tratadas aqui.

3 A REALIDADE É UMA COISA MUITO RELATIVA⁹

A estruturação desta revisão de literatura pautou-se em dois momentos: primeiramente, foi utilizada a palavra-chave ‘contação de histórias’. Para isso, buscou-se filtrar todas as pesquisas de mestrado e doutorado que tratassem da temática da contação de histórias no Programas de Pós-Graduação, por meio do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O segundo momento, referente à revisão de literatura, compreendeu a seleção e análise de teses e dissertações de programas de pós-graduação em Educação da Colômbia. A escolha desse país ocorreu, devido à minha participação no Grupo de Estudos Relacionados aos Estudantes (GERES). Esse grupo, em 2019, objetivou identificar elementos e temáticas que vêm sendo pesquisados em PPGs em Educação, em diferentes países da América Latina, elegendo, primeiramente, a Colômbia por ter participantes daquele país no grupo de pesquisa GERES. No primeiro semestre de 2019, foi realizada uma análise do que vem sendo produzido em nível *stricto sensu* nos programas voltados aos estudos de Educação na Colômbia. Em meio a essa análise, surgiram trabalhos que se voltavam ao ensino de língua inglesa na Educação Básica. Devido a esse fator, optou-se por incluir esse banco de dados como parte da revisão de literatura. A partir dessa movimentação realizada, pôde-se verificar dois focos, que serão melhor explorados ao longo deste capítulo, dados aos pesquisadores de ambos os países, quando tratado do ensino da língua inglesa na Educação Básica.

3.1 EM TERRAS NÃO TÃO DISTANTES: A PESQUISA *STRICTO SENSU* EM CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

Com relação ao primeiro momento e usando a palavra-chave “contação de histórias”, a produção acadêmica em nível *stricto sensu* sobre a contação de histórias na Educação Básica, envolvendo uma língua estrangeira, revela-se como um campo de pesquisa em construção. O estudo de Rossoni (2013) analisou teses e dissertações, filtradas do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

⁹ O título da presente seção é um dos trechos da faixa musical do espetáculo “O Mágico di Ó: um Clássico em Forma de Cordel”, de Vitor Rocha, intitulada “Tem Que Ser Tão”.

(CAPES), defendidas entre 1999 e 2011.¹⁰ Partindo da análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2007), a autora categorizou 41 trabalhos que apresentavam a temática “contação de histórias” em: formação docente, a educação infantil e o Ensino Fundamental (esse englobando tanto os anos iniciais quanto os finais). Em sua análise, a autora se deparou com apenas quatro dissertações que trabalhavam com a temática da língua estrangeira na contação de histórias – três voltados à língua inglesa (TONELLI, 2005; ROSA, 2008; KLEIN, 2009) e apenas um, à língua espanhola (BARBOSA, 2009), cujas leituras foram realizadas na íntegra dentro do escopo deste trabalho. A partir da delimitação traçada por Rossoni (2013), realizou-se a busca acerca da contação de histórias em língua estrangeira, com um foco no inglês, que demarcasse os anos de 2012 a 2019 no mesmo banco de dados da CAPES. Utilizou-se a mesma lógica de raciocínio adotado pela autora em sua pesquisa, ao selecionar como palavra-chave “contação de histórias”.

Nessa relação inicial de trabalhos *stricto sensu*, foram identificados 136 relacionados à temática em questão, sendo que apenas três dissertações (FERNANDES, 2017; LANDAU, 2017; MINCATO, 2017) tratavam, especificamente, da contação de histórias em língua inglesa. Esses trabalhos mencionados foram pesquisados nos Programas de Pós-Graduação em Educação. Duas dissertações (SILVA, 2013; ALVES, 2015) e uma tese (SANTOS, 2017) que focavam na temática da contação de histórias em língua inglesa foram resultado de pesquisas, desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Letras e Linguística e afins. As pesquisas filtradas por Rossoni (2013) a respeito da temática, conforme mencionado anteriormente, são provenientes de Programas de Pós-graduação de Letras e Linguística, apesar de tratarem do contexto escolar. Para tanto, esses trabalhos filtrados pela autora foram baixados dos repositórios *online* de suas respectivas universidades. Depois disso, foi realizada a leitura e análise desses materiais. Nenhuma tese a respeito da temática foi encontrada na produção acadêmica *stricto sensu* da Educação. A seguir, apresenta-se o Quadro 1:

¹⁰ De acordo com Rossoni (2013), foi delimitado, como ponto de partida, o ano de 1999, por ter sido o primeiro ano no qual foi apresentado o trabalho em nível *stricto sensu* com a temática “contação de histórias”. Já o ano de 2011 havia sido apontado como o final do período pesquisado pela autora, devido ser este o último ano de trabalhos disponibilizados no *site*, quando ela iniciou seu projeto no primeiro semestre de 2012.

Quadro 1 – Dissertações e teses da área da Educação, Letras e Linguística sobre Contação de Histórias em Língua Estrangeira

TÍTULO	AUTOR	ANO	GRAU	ÁREA	INSTITUIÇÃO	REGIÃO
Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças	Juliana Reichert Assunção Tonelli	2005	Dissertação	Estudos da Linguagem	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Sul
É o professor quem diz quando se fala? A tomada de turnos de fala em atividades diferentes em uma turma de primeira série em educação bilíngue	Aline Paulino da Rosa	2008	Dissertação	Linguística Aplicada	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Sul
Entrou por uma língua e saiu por outra... A contação de histórias em espanhol para crianças brasileiras	Maria Silva Pereira Rodrigues Alves Barbosa	2009	Dissertação	Linguística	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Sudeste
Atividade de inglês ou atividade em inglês: contando histórias na sala de aula de língua estrangeira	Viviane dos Santos Klein	2009	Dissertação	Linguística Aplicada	Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos)	Sul
A atividade de contação de histórias nas aulas de inglês	Thaiza Aparecida da Silva	2013	Dissertação	Letras e Linguística	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Centro-Oeste
A presença do storytelling nos livros didáticos de língua inglesa – PNLD 2014 – Ensino Fundamental II	Reginaldo Alves	2015	Dissertação	Estudo de Linguagens	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Nordeste
Estratégias didáticas para o ensino da língua inglesa na Educação Básica considerando as quatro habilidades	Meirilene Alves Fernandes	2017	Dissertação	Educação	Universidade La Salle (Unilasalle)	Sul
Observações sobre o processo de aquisição/aprendizagem do inglês a partir de propostas lúdicas: um estudo de caso relativo a um grupo de crianças de Educação Infantil de uma escola bilíngue	Cecilia Winik Landau	2017	Dissertação	Educação	Universidade de São Paulo (USP)	Sudeste
A hora do conto associada ao lúdico no ensino e aprendizagem de inglês: uma experiência de ensino	Marina Camargo Mincato	2017	Dissertação	Educação	Universidade La Salle (Unilasalle)	Sul
“Sou do Candyall Guetho Square, sou do mundo e tenho algo para lhe falar”: a contação de histórias como ação social nas aulas de Inglês como	Kelly Barros Santos	2017	Tese	Letras e Linguística	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Nordeste

Língua Franca (ILF) no Candeal.						
---------------------------------	--	--	--	--	--	--

Fonte: o autor (2020)

Conforme o Quadro 1, acima, foram filtradas nove dissertações e uma tese que se dedicaram ao estudo do fenômeno da contação de histórias em língua estrangeira, com o foco na língua inglesa e um estudo da língua espanhola.¹¹ Desses dez estudos destacados, cinco provêm de universidades do Sul do Brasil, dois, do Sudeste e dois, do Nordeste; e apenas um, no Centro-Oeste. Desses trabalhos, há sete pesquisas realizadas em universidades estaduais e federais, juntamente com três, oriundas de universidades comunitárias.¹²

Em meio a essa filtragem, foram constatadas diversas temáticas no banco de teses e dissertações da CAPES – desde o letramento digital, perpassando pelo uso de histórias em quadrinhos na sala de aula, formação de professores e, até mesmo, leitura e formação de leitores no ambiente escolar. Um dos fatos que chamou a atenção, durante a revisão de literatura, foi a existência de trabalhos que exploravam a alfabetização de crianças na idade certa, por meio da leitura e escrita, principalmente na Educação Infantil. Nesse contexto, as pesquisas apresentam a contação de histórias como uma forma ou possibilidade utilizada, para atingir os objetivos da pesquisa em questão ou apenas como uma das mais variadas práticas, apresentadas dentro dos cenários, que desvelavam o mundo da investigação em si. Para melhor entendimento, apresenta-se uma síntese de cada um dos 10 trabalhos selecionados para a análise.

O estudo de Juliana Reichert Assunção Tonelli, intitulado “Histórias infantis no ensino da Língua Inglesa para crianças”, foi uma das primeiras dissertações de mestrado acerca da temática da contação de histórias, direcionada ao ensino de língua inglesa. Oriunda do Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no Paraná, Tonelli (2005) apresenta, como centralidade em seu trabalho, a possibilidade de utilizar histórias infantis no ensino da língua inglesa. Caracterizou-se essa pesquisa como de natureza qualitativa e pesquisa-ação, como seu procedimento técnico.

¹¹ Embora o escopo da pesquisa trate aqui da contação de histórias em língua inglesa, optou-se por realizar a leitura na íntegra, pelo interesse em querer saber como fora trabalhada a contação de história na língua espanhola.

¹² Entende-se por universidades comunitárias aquelas que são Instituições de Ensino Superior (IES) sem fins lucrativos, impedidas de distribuir parcelas de seu patrimônio, além de outras características, conforme apresentado pela Lei n.º 12.881/2013 (BRASIL, 2013).

Tonelli (2005) acredita que o uso de histórias infantis, no contexto da aquisição de uma segunda língua, possa contribuir com a perspectiva de que o ensino de inglês é um evento sócio-histórico. Nessa relação, deve-se considerar as experiências prévias dos alunos, para que o conhecimento possa ser construído, conjuntamente ao professor. A autora alerta, contudo, que, para que as histórias possam ser utilizadas de maneira ampla, deve o professor saber utilizá-las de forma apropriada.

A pesquisa de Tonelli (2005), assim sendo, objetivou entender como as histórias infantis podem ser transpostas didaticamente ao ensino da língua inglesa para crianças. O cenário foi traçado em uma escola da rede privada de ensino regular da cidade de Londrina, no Paraná, tendo, como sujeitos, alunos da 3ª série do Ensino Fundamental. Como mencionado pela autora, o ensino linguístico do inglês já fazia parte da cultura da escola, sendo destinados dois períodos semanais aos estudos da língua na grade curricular da instituição. Visando, então, a uma melhor qualidade de ensino e à promoção da aquisição linguística, as turmas eram divididas, a fim de que se trabalhasse com um menor número de alunos. Logo, para a condução de seu estudo, Tonelli (2005) contou com a participação de dez alunos, entre oito e nove e anos de idade.

Para as atividades da hora do conto, estabelecidas durante as aulas de inglês, a pesquisadora utilizou dois títulos do autor infantil, Eric Carle (1960; 197-) “*The very busy spider*” (tradução literal “Uma aranha muito ocupada”), utilizada em seu pré-teste, e “*The grouchy ladybug*” (“Uma joaninha mal-humorada”), para as demais aulas. A escolha dos títulos em questão se deu por corresponderem às características elencadas como apropriadas para uma história infantil, baseada no aporte teórico apresentado pela pesquisadora em seu trabalho. Dentre tais atributos, Tonelli (2005) menciona as temáticas que abordam o mundo da criança, as histórias que possuem ilustrações, que estimulem a imaginação desse público e que auxiliem os alunos em sua compreensão da história. Além do que já fora citado, a escolha do texto de Eric Carle deu-se também pelo fato de as histórias serem estruturadas em enredos delineados por três momentos principais – uma situação inicial, uma complicação e uma resolução, sendo assim, apropriadas para a faixa etária trabalhada pela autora.

Para tanto, ela elaborou a sua prática de ensino em oito aulas que, além da própria contação de histórias a ser aplicada, empenhou-se em desenvolver atividades didáticas, voltadas ao objetivo de sua pesquisa. A primeira aula, ministrada pela própria pesquisadora, correspondeu ao que ela definiu como uma “aula diagnóstica”, na qual, por

meio de uma contação de histórias, realizada totalmente em língua inglesa, permitiu verificar os conhecimentos prévios que esses alunos possuíam da língua, bem como o que eles conseguiam compreender. Nesse pré-teste, Tonelli (2005) utilizou a história “*The very busy spider*”, para que pudesse identificar tais características. Após esse primeiro momento, foram seguidos outros encontros, apresentada pela autora em sua pesquisa. Na aula diagnóstica, a sessão foi gravada. No entanto, percebendo a necessidade de poder analisar, de maneira mais completa, as reações dos alunos, a pesquisadora adotou o uso de câmeras para gravar as sessões seguintes.

As aulas que sucederam ao diagnóstico, estabelecido na primeira mediação, teve a história contada em partes e, após cada sessão, atividades relacionadas a ela eram realizadas. Cada momento de hora do conto, seguido de atividades, durava, em média, 45 minutos, tempo disponibilizado na grade escolar. Para que os alunos pudessem recordar do que havia sido trabalhado nas aulas anteriores, essas sessões haviam sido gravadas em vídeo pela pesquisadora e, mais tarde, foram transcritas por ela, com identificação apropriada, com vistas a diferenciar a fala dos alunos e da professora.

As atividades que seguiram as sessões de hora do conto foram adaptadas dos trabalhos de Wright (1995), Morgan e Rinvoluceri (2002) e Ellis e Brewster (1991). Elas visavam a explorar os conteúdos lexicais extraídos das histórias, bem como pequenas estruturas gramaticais, as quais os alunos poderiam trabalhar em sua aquisição linguística. Findada essa experiência de ensino, a autora transcreveu as gravações realizadas nesses encontros, juntamente com o planejamento de cada aula, sua descrição detalhada e a análise do revezamento de falas em inglês entre professora e alunos. Dessa forma, analisou a frequência do uso da língua-alvo na produção oral de seus sujeitos, avaliando o quão ela havia progredido na contação de histórias. Para tanto, Tonelli (2005) empregou a triangulação de dados, como forma de estudar os seus primeiros achados, extraídos de sua prática pedagógica.

Finalizando suas análises, Tonelli (2005) percebeu que o uso das histórias infantis, em contexto de aquisição de uma segunda língua, é possível ocorrer. As crianças as escutavam com o propósito de compreendê-las, superando as barreiras da língua. Isso, entretanto, só foi possível porque a escola, tomada como cenário, já possuía uma cultura de instigar, desde a Educação Infantil, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa, possibilitando, assim, um ambiente propício e que estimulava elementos internos e externos. Outro fator importante observado pela pesquisadora em seus achados foi o fato

de sua prática pedagógica ter sido um aporte diferenciado no ensino da língua. Como gênero textual, a autora, utilizando expressões padrões da língua-alvo, dentro do que as crianças em questão conseguiam compreender, dialogavam com as atitudes dos personagens, expressavam suas opiniões, sejam elas em inglês ou em português, com as ações narradas pela professora.

Quando se trabalha com esse recurso, além de proporcionar uma alternativa que vai contra o padrão do que se espera do ensino de uma língua em sala de aula, trabalha-se simultaneamente a imaginação da criança. Posto isto, necessário se torna ao professor que se propõe a trazer livros, independente de gênero ou estilo literário, estabelecer um diálogo com o seu aluno, permitindo reflexões sobre suas próprias lidas diárias e questionando seu próprio comportamento no cotidiano.

Seguindo a ordem cronológica de publicação de produções *stricto sensu*, o segundo trabalho foi o de Aline Paulino da Rosa, intitulado “É o professor quem diz quando se fala? A tomada de turnos de fala em atividades diferentes em uma turma de 1ª série em Educação Bilíngue”. Ele foi aprovado no ano de 2008, originário do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Em seu estudo, Rosa (2008) propôs a análise de como se dá a tomada de turnos de fala, utilizadas em duas atividades diferentes, empregadas na sala de aula de uma turma de 1ª série de uma escola privada e bilíngue (português-inglês) da cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Conforme apresentado por Rosa (2008, p. 12), a tomada de turnos da fala nada mais é do que um “conjunto de orientações normativas da interação social humana para a distribuição, manutenção ou transferência dos turnos de fala entre os participantes de uma interação”.

Essas atividades eram constituídas em uma contação de histórias e uma hora da rodinha, na qual a autora analisou o material coletado, realizadas em quatro horas de gravação audiovisual no decorrer desses encontros. A hora da rodinha, também nomeada ora, como “*sharing time*”, “*first circle*” ou “*share & tell*”, quando utilizada no contexto da sala de aula, trabalha com o foco da atenção dos alunos nas atividades ali aplicadas, bem como no estímulo à comunicação oral. Em contraponto, tal como trazido por Rosa (2008), existe uma forma diferente de se trabalhar com as histórias para este fim. A autora, apresentando observações válidas de Piantá, Scaffaro e Rosa (2006), comenta que, na contação de histórias, há uma necessidade de que estas sejam apresentadas com variados

recursos, a fim de que sejam mais atrativas para os alunos. Recursos, como fantoches, marionetes, televisão de contar histórias e flanelógrafos, são apenas alguns exemplos fornecidos pela autora nesse contexto.

Ainda, sobre a contação de histórias, Rosa (2008) expõe que ela não deve estar somente restrita ao simples ato de relatar um conto da parte do professor. É um recurso que envolve todos os presentes no momento da atividade. O professor precisa preparar os alunos para situá-los na história a ser ouvida, como também na introdução dos personagens que interagem entre si. Porém, não se pode deixar de lado, naturalmente, as atividades pedagógicas a serem aplicadas nesse momento.

O embasamento teórico, juntamente com a fundamentação metodológica, adotada em sua pesquisa, firmava-se na análise da conversa etnometodológica e na microetnografia escolar. De acordo com Garcez (2008), um dos autores, pontuados pela pesquisadora em sua metodologia, a microetnografia descreve como se dá a interação em âmbitos cultural e social em cenários situacionais, como a sala de aula, apresentada na pesquisa em questão. Já a análise da conversa etnometodológica serviu como recurso para a organização estrutural de fala-em-interação, auxiliando Rosa (2008) em suas observações nos discursos dos alunos.

Em seu trabalho, Rosa (2008) observou a diferença significativa na organização das atividades, executadas na hora da rodinha e na hora do conto. Testemunhou um controle mais rígido nas falas e ações dos alunos envolvidos na hora do conto. Na hora da rodinha, entretanto, percebeu que ocorria uma livre tomada dos turnos de falas, assumidas pelos alunos, resultando em um gerenciamento mais local em seu discurso. Rosa (2008) analisou a forma como os alunos, participantes de sua pesquisa, alternam os turnos da sua fala dentro de seu processo de aprendizagem e aquisição na língua inglesa, desde o teor presente, passando pelas respostas dos professores, envolvidos nessa relação. Assim, surge uma análise que visa a compreender as condutas adotadas por ambas as partes na construção de conhecimentos, em cada uma das atividades.

Por meio dessa análise, Rosa (2008) buscou entender de que forma esta sistemática de falas, em vigor dentro do contexto pesquisado, ocorre. Por mais que apresentasse esse diferencial, Rosa (2008) deixou claro que a estrutura do ambiente escolar remetia bastante ao que se sabe sobre o ensino tradicional. Nesse âmbito, há o professor que é regulador das interações entre os alunos, tornando-se o responsável por ministrar e avaliar a participação dos sujeitos no processo de aprendizagem. Considerando isso, a autora buscou averiguar

como as ações desses integrantes poderiam possibilitar, limitar ou expandir sua participação na realização das atividades na hora da rodinha e na contação de histórias. Para que esse material pudesse ser analisado de maneira apropriada e estar alinhado aos objetivos da pesquisa, os encontros com os alunos foram gravados, consoante ao que fora mencionado anteriormente. Destes vídeos, a autora transcreveu as falas da professora e de seus alunos, de acordo com as possibilidades de análise empregadas na pesquisa.

Na contação de histórias, a turma participante da pesquisa, que totalizava em torno de 26 alunos, foi dividida em dois grupos. Em um período, um grupo era levado para a atividade em questão, enquanto os demais permaneciam em sala de aula com a professora regente. No período seguinte, o mesmo procedimento era realizado com o grupo que ficava na sala de aula. Tal divisão já fazia parte da rotina desses alunos, como uma forma de se trabalhar, de maneira mais eficaz, a aprendizagem e aquisição em segunda língua.

No transcorrer das atividades relacionadas à contação de histórias, a professora responsável por essa turma trabalhou com quatro histórias diferentes que correspondiam aos objetivos do seu planejamento: “*Goldilocks*” (tradução literal “Cachinhos Dourados”), “*The monkeys go to New York*” (“Os macacos vão para Nova York”), “*Spot goes to school*” (“Spot vai para a escola”) e “*Steve’s story*” (“A estória de Steve”). Assim, foram ministrados quatro encontros para cada grupo, tendo uma variação de dez a vinte minutos. Já, durante as atividades da hora da rodinha, foram administrados sete encontros. Nesse tipo de atividade, Rosa (2008), visando a um melhor ângulo de movimentação dos alunos durante a rodinha, fez uma delimitação no chão com uma fita adesiva branca, marcando onde os alunos deveriam se sentar.

Realizadas essas observações, a autora percebeu uma diferença na tomada de turnos das falas entre a professora e os alunos. Durante a hora da rodinha, Rosa (2008) notou que a professora exercia um controle rígido na participação dos alunos, no que resultava em um piso conversacional bastante restrito. Por outro lado, na contação de histórias, havia um gerenciamento local dos turnos de fala e uma ratificação maior dos alunos durante a atividade. Em outras palavras, havia uma fala mais democratizada e participação ativa dos alunos durante a contação de histórias, ou seja, uma livre tomada de turnos na fala dos alunos, sem restrições por parte da professora. No decorrer dessas atividades, constatou-se que a professora instigava muito a repetição de palavras e expressões curtas em inglês, para que os alunos as reproduzissem em sua fala, bem como realizando questionamentos dentro da sua compreensão oral da língua. Da parte dos alunos, a autora notou que estes

buscavam realizar traduções simultâneas à fala da professora, como uma maneira de compreender, além de buscarem antecipar a narrativa, enquanto ela contava a história – ou buscavam completar a sua fala.

O terceiro estudo filtrado é o de Maria Sílvia Pereira Rodrigues-Alves Barbosa. A dissertação, intitulada “Entrou por uma língua e saiu por outra... contação de histórias em espanhol para crianças brasileiras”, foi a única pesquisa que versava sobre o ensino de língua espanhola por meio da contação de histórias. O referido estudo fora defendido em 2009, no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *campus* de Araraquara, Estado de São Paulo.

Anterior à sua pesquisa, Barbosa (2009) já atuava como docente de língua espanhola e como contadora de histórias. A partir de sua vivência profissional, a autora passou a questionar-se como seria trazer essa língua para crianças brasileiras, baseada na contação de histórias. A pesquisadora buscou uma fundamentação teórica em estudos sobre gêneros discursivos, linguística textual e reflexões sobre a relação existente entre as línguas portuguesa e espanhola.

Classificada pela própria autora como uma pesquisa qualitativa e de caráter descritivo, o estudo de caso de Barbosa (2009) limitou-se, portanto, à compreensão de como a prática de uma contação de histórias poderia ser percebida como um gênero discursivo, dentro das concepções delineadas por Bakhtin (2004). E quais seriam suas características. Também, procurou entender se esse gênero poderia ser utilizado na aprendizagem de língua espanhola no contexto da Educação Básica e que relações seriam estabelecidas pelas crianças com histórias e essa língua pela mesma prática educativa. Para essa experiência de ensino, utilizou histórias que fossem completamente desconhecidas pelas crianças. Desta forma, optou pelas histórias “*Los Conejitos de Colores*” (tradução literal “Os Coelhoinhos de Cores”), de Francisco Rojas de Peñaflores (2008), e “*Boca Ancha: El Gran Pez*” (tradução literal “Boca Larga: O Grande Peixe”), de Melissa Villar López (2008).

Para tanto, Barbosa (2009) realizou duas sessões de contação de histórias gravadas, sob o formato de uma hora do conto, para crianças em fase inicial de seu letramento (em torno dos cinco e seis anos de idade). Essa experiência de ensino havia sido realizada em uma pequena escola em Minas Gerais, onde a autora já possuía um vínculo com a instituição, permitindo, assim, que a pesquisa pudesse transcorrer de maneira adequada.

A primeira sessão de contação de histórias se deu com recursos visuais, com a pesquisadora utilizando-os durante a prática, seguidos por uma produção de desenhos, como forma de averiguar o quanto as crianças haviam captado a essência da história. Já, na segunda sessão, depois de cinco meses após essa primeira intervenção, transcorreu uma narração, sem auxílio de recursos visuais, seguida por uma entrevista individual com cada aluno participante, para que relatassem o que haviam conseguido entender da história.

Barbosa (2009) pontua que a pesquisa gerou várias ponderações sobre o uso da contação de histórias nesse cenário educativo e, ao mesmo tempo, alerta que não chegou a conclusões que pudessem responder aos seus questionamentos, por se tratar de um estudo de caso. Contudo, percebeu que a contação de histórias facilita a introdução do ensino de uma língua estrangeira, devido à interação e cumplicidade que são moldados entre ambas as partes – aquela que conta a história e aqueles que a escutam. No primeiro momento, houve o estranhamento dos alunos com a língua escutada, contudo foram se acostumando e interagindo à medida que as sessões aconteciam. O encantamento e o acolhimento que a contação de histórias trazia às partes envolvidas, principalmente para as crianças, auxiliavam no processo da superação de barreiras impostas no primeiro contato com a língua em questão.

A quarta pesquisa havia sido defendida no ano de 2009, de autoria de Viviane dos Santos Klein, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), do Rio Grande do Sul. Intitulada “Atividade *de* Inglês ou Atividade *em* Inglês: Contando Histórias na Sala de Aula de Língua Estrangeira”. Tinha como objetivo analisar a interação, em sala de aula, dos alunos de 13 a 17 anos de idade, quando estes contavam histórias em inglês para alunos de 10 a 12 anos de idade, na presença do professor. A pesquisa transcorreu com duas turmas de uma escola de curso livre de inglês na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

Tendo adotado uma metodologia que abordava a observação participante, juntamente com a intervenção pedagógica, Klein (2009) observou essas sessões de hora do conto, assim como Tonelli (2005), Rosa (2008) e Barbosa (2009), mediante registros em vídeo. Klein (2009) havia solicitado, previamente, a autorização dos responsáveis pelos participantes, considerando que eram sujeitos menores de idade, para o uso de imagem para os devidos fins acadêmicos, bem como da proprietária da escola de idiomas onde a pesquisa foi realizada. A autora deixa claro, também, que os eventos que haviam sido

registrados eram exclusivamente para a pesquisa não faziam parte da rotina adotada pela escola, mas, sim, propostos pelos participantes do estudo.

Visando a uma interação mais natural, a professora-pesquisadora pretendia fazer com que ambas as turmas participantes se envolvessem em eventos extraclasse da escola de idiomas. Outro fator, comentado por Klein (2009), no contexto de sua pesquisa, é que a prática da contação de histórias era um elemento integrante do planejamento, executado pela professora com a turma das crianças. No total, haviam sido filmados dez encontros para a sessão de horas do conto. A seleção das histórias trabalhadas havia sido feita pelas crianças. Em suma, houve uma prática de ensino em que a fala dos alunos havia sido estimulada, bem como a participação destes, como protagonistas.

Em suas considerações finais, Klein (2009) observa, primeiramente, que os eventos, correspondentes à narração de histórias, realizadas pelos alunos adolescentes, configuraram-se como uma atividade em inglês. Durante todas as contações para o primeiro grupo, a língua inglesa foi utilizada como mediadora da atividade, apesar de ter ocorrido a interferência da língua portuguesa, ou seja, as crianças usaram a língua portuguesa para se comunicar, tendo em vista o insumo linguístico ainda estar em formação. A autora percebe, então, a contação de histórias como uma ação que é construída em conjunto – aqueles que contam e aqueles que escutam, independente da língua que é utilizada para se relatar a história.

Dando seguimento à análise dos trabalhos encontrados, surge um estudo de Mestrado, defendido por Thaiza Aparecida da Silva. Tendo como título “A atividade de contação de histórias nas aulas de inglês”, a dissertação foi defendida em 2013, no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Em sua pesquisa, Silva (2013) buscou estudar de que maneira a contação de histórias e outras atividades lúdicas, como jogos de memória e dominós, poderiam auxiliar no processo de aprendizagem da língua inglesa – mais precisamente no que cerne às atividades colaborativas de (re)contação de histórias. Classificada como uma pesquisa qualitativa e de natureza etnográfica, o estudo de caso teve como cenário uma escola de idiomas de curso livre do Sistema S de Ensino¹³, situada

¹³ Como explicado por Silva (2013) e pelas informações do site oficial do Senado Federal, o Sistema S de Ensino corresponde a um grupo de organizações de entidades empresariais voltadas para o treinamento profissional, assistência social, pesquisa, entre outros segmentos. Além disso, todas essas entidades têm seu nome iniciado com a letra S – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (*Senai*); Serviço Social do Comércio (*Sesc*); Serviço Social da Indústria (*Sesi*); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (*Senac*).

na cidade de Goiânia, no Estado de Goiás. A autora pesquisou essa temática, pois, no decorrer de sua experiência de ensino, enquanto docente, havia se deparado com empecilhos ao dar aulas para crianças. Até aquele momento, o seu público havia sido somente de adolescentes e adultos. Por meio de troca de ideias com colegas, Silva (2013) encontrou, na contação de histórias, uma maneira de ressignificar a sua prática.

Ademais, outros questionamentos haviam mobilizado a pesquisadora, tais como a própria compreensão do papel desempenhado pelo trabalho colaborativo entre as crianças durante a recontação de histórias e a análise de estratégias adotadas por elas durante essas atividades bem como de suas finalidades. Outro ponto a ser destacado é a relação entre o ato de se narrar uma história com o desenvolvimento da autonomia das crianças para a busca de outras leituras a partir da sensibilização da contação de histórias.

Para que a análise de dados, Silva (2013) havia adotado, como possibilidades de pesquisa, a gravação em áudio das aulas e a transcrição de suas próprias reflexões após os encontros. No total, das 56 aulas programadas do semestre em questão, 40 foram gravadas. Como forma de analisar o perfil dos alunos, participantes das atividades de contação de histórias, a autora desenvolveu um questionário com perguntas abertas e fechadas, para compreender qual era o entendimento do aluno em relação ao aprendizado da língua inglesa. Na sequência, aplicou outro questionário de perguntas abertas à secretária da escola, como forma de elucidar como funcionava o gerenciamento da instituição, os procedimentos, adotados no quesito de matrículas e a situação socioeconômica dos alunos.

A turma, que compunha os sujeitos de pesquisa da autora, estava sob a sua responsabilidade pedagógica. No total, o grupo consistia em nove crianças entre os sete e oito anos de idades, todos filhos de comerciários de Goiânia. No planejamento, elaborado pela pesquisadora-professora, trabalhou-se com as histórias que provinham do material didático, desenvolvidas especificamente para o nível em que as crianças estavam.

Baseado no que havia presenciado em sala de aula, Silva (2013) pôde perceber, por meio do uso das estratégias, utilizadas pelas crianças durante a sua aprendizagem, que estas focavam-se exclusivamente nos recursos verbais e não-verbais e suprasegmentais (isto é, o tom de voz, utilizado na pronúncia das palavras). Essas estratégias eram utilizadas como uma maneira de promover a interação entre os participantes dentro de seu aprendizado na língua inglesa. Somando-se a esses aspectos, a autora constatou também o uso de expressões formulaicas, já que as crianças ainda não possuíam um domínio pleno

do léxico da língua-alvo, ocasionando alternância do uso entre as línguas inglesa e portuguesa em sala de aula.

A pesquisadora destacou ainda que a turma contava bastante com o apoio da família em seu aprendizado linguístico, que estimulava seu uso fora da sala de aula. Também, Silva (2013) observou indícios autônomos das crianças a partir das atividades de contação de histórias. Além desses detalhes relativos às estratégias utilizadas pelas crianças, a autora notou indícios do que chamou de ‘solidariedade entre as crianças’, no sentido de que era comum vê-las colaborando umas com as outras nas atividades de recontação das histórias. Ela conclui, por fim, que a contação de histórias vem a se tornar uma possibilidade importante nesse processo de desenvolvimento da autonomia do aluno em seu aprendizado linguístico.

O trabalho seguinte, , foi defendido em 2015 por, Reginaldo Alves da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), intitulada “A presença do *storytelling* nos livros didáticos de Língua Inglesa – PNLD 2014 – Ensino Fundamental II”, a dissertação é proveniente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem do Departamento de Ciências Humanas, O estudo teve como objetivo analisar a presença do *storytelling* nos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático do ano de 2014, voltados para os anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, Alves (2015) questionou sobre a forma como as histórias são apresentadas nesse material e como os professores são orientados quanto ao seu uso em sala de aula. Assim sendo, o pesquisador utilizou, para sua análise, as coleções “*Alive*”, “*It Fits*” e “Vontade de saber inglês”, todas apresentadas pela PNLD do referido ano.

O que motivou o autor à delimitação de grupo e ano havia sido, primeiramente, a própria necessidade de um conjunto restrito a ser estudado em sua pesquisa. O critério de escolha do ano de 2014 havia sido por se aproximar e se alinhar com o período em que a pesquisa havia sido desenvolvida. Baseado também em seu aporte teórico, Alves (2015) defende, em seu trabalho, o conceito de *free storytelling*, modalidade de contação de histórias na qual aquele que narra os eventos sequenciais de um conto ou fábula não necessita de um livro como apoio. Seguindo, portanto, esses preceitos, o pesquisador fundamenta sua análise em alguns apontamentos para a verificação da presença de atividades de *storytelling*. Em primeira instância, verificou se era possível notar a presença da proposta desse tipo de atividade no sumário dos livros a serem pesquisados. Uma vez que havia a promoção da *storytelling* nesse material, ele parte para uma análise dessa

atividade de forma presencial, contando com a figura mediadora do professor na narrativa da história. Por fim, Alves (2015) apresenta uma contraproposta para esse último item, sugerindo uma alternativa, a fim de trabalhar com o material encontrado nos livros apresentados.

Para a análise, o pesquisador também levou em conta apontamentos importantes voltados a esse tipo de atividade, como instruções sugeridas ao professor, para que pudesse ser trabalhada com os alunos em sala de aula. Foram considerados, do mesmo modo, os tipos de histórias, apresentadas e transcritas no material, a presença de técnicas de contação de histórias e se as personagens, apresentadas nos contos do livro, vivenciam situações de acordo com a realidade dos alunos. Alves (2015) conclui, em sua pesquisa, que não há uma presença do formato de *storytelling* na modalidade proposta em seu projeto – o *free storytelling* nessas coleções. O que ele observou é que essas histórias são utilizadas como uma possibilidade, as quais estimulam a interpretação de texto pelos alunos, o estudo de gramática e do vocabulário da língua-alvo e promovem discussões sobre assuntos contemporâneos que podem ser trabalhados em sala de aula.

Também, dos trabalhos filtrados no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, deparamo-nos com duas pesquisas, produzidas na mesma instituição de ensino, na qual eu me encontro. A primeira é uma dissertação de 2017 de Meirilene Alves Fernandes. Foi o primeiro trabalho encontrado sobre contação de histórias em língua inglesa que havia sido desenvolvido em um Programa de Pós-Graduação em Educação. Intitulado “Estratégias didáticas para o ensino da língua inglesa na Educação Básica, considerando as quatro habilidades”, tinha como objetivo a investigação do uso de diferentes estratégias didáticas, baseadas nas quatro habilidades linguísticas, trabalhadas na aquisição de uma língua estrangeira (escrita, leitura, fala e audição). Por meio desse estudo, Fernandes (2017) propunha que o uso dessas estratégias, atreladas às quatro habilidades, poderia auxiliar no processo de aprendizagem da língua inglesa no Ensino Fundamental.

Tendo sido um estudo de caso de caráter exploratório e descritivo, a autora aplicou, primeiramente, um pré-teste para uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, como forma de avaliar os conhecimentos linguísticos dos alunos em relação à língua inglesa. Essa pesquisa revela a sua importância, por ter sido o primeiro trabalho entre as dissertações e teses analisadas para a revisão de literatura, e por tratar do contexto da sala de aula da escola pública. Baseado nos resultados iniciais obtidos, Fernandes (2017) realizou atividades de contação de histórias por meio do clássico infantil “*Snow White and*

the Seven Dwarfs” (tradução ‘Branca de Neve e os Sete Anões’), intercalando a contação com diferentes estratégias didáticas, aplicadas no decorrer da sua experiência de ensino. Depois de finalizadas as sessões de contação das histórias, foi aplicado um pós-teste, com o intuito de avaliar o quanto os alunos aprenderam por meio dessa atividade.

Para a análise dos dados, Fernandes (2017) utilizou a análise textual discursiva, firmada em Moraes e Galiazzi (2007), para examinar os resultados do pré-teste, das atividades aplicadas no decorrer da contação de histórias e no pós-teste. Assim, constatou-se que o uso diversificado dessas estratégias pode melhorar o ensino da língua inglesa na Educação Básica.

Já, o segundo trabalho, datado igualmente do ano de 2017, realizado por Marina Camargo Mincato e intitulado “A hora do conto associada ao lúdico no ensino e aprendizagem de inglês: uma experiência de ensino”, provém do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Instituição de Ensino Superior. Em sua pesquisa, Mincato (2017) busca analisar as possíveis contribuições para uma prática de ensino totalmente voltada ao uso da contação de histórias, associada ao lúdico, para os processos de aprendizagem da língua inglesa no 1º ano do Ensino Fundamental.

A autora utilizou a contação de história, em duas turmas provenientes de realidades distintas: a primeira, originária de uma escola da rede privada do município de Caxias do Sul-RS, na qual atua como docente, e a segunda integrava a rede estadual, situada na cidade de Porto Alegre-RS. Tendo ciência de que o componente curricular da língua inglesa somente é introduzido a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, a inserção da escola pública nessa pesquisa somente foi possível pelo “Projeto Biblioteca Viva: Espaço de Apoio ao Processo de Ensino e Aprendizagem”, cuja proposta remetia à revitalização de bibliotecas nas escolas públicas participantes. Assim, a partir da história “*The very hungry caterpillar*” (do inglês, “Uma lagarta comilona”) de Eric Carle (1996), a professora-pesquisadora analisou a possibilidade de aprendizagem nesses cenários distintos.

Assim sendo, Mincato (2017) adotou a observação participante na pesquisa, por estar primeiramente inserida dentro do contexto da escola de rede privada, abordada em seu estudo. A pesquisadora utilizou para registro dos dados os diários de campo e fotos tiradas por ela própria, a fim de averiguar como os alunos, integrantes das turmas de 1º ano do Ensino Fundamental de contextos educativos distintos – o público e o privado – iriam reagir. Pela análise textual discursiva, embasada em Moraes e Galiazzi (2007), a autora pôde trabalhar nos achados de seu estudo de maneira precisa.

A sequência de atividades, relacionadas ao planejamento da hora do conto, havia sido planejada, previamente, para três encontros semanais, com duração aproximada de uma hora de aula cada um deles, com a aplicação de um pré-teste, para verificar os conhecimentos linguísticos prévios de ambos os grupos, e uma aula pós-teste, realizada após a contação de histórias de “*The very hungry caterpillar*”. A escolha dessa história, conforme pontua Mincato (2017), se baseou na organização trimestral da escola privada, na qual a pesquisadora atua como professora. Assim sendo, por meio da referida história, foi trabalhado o estudo das cores, números e frutas em língua inglesa.

Antes da realização das sessões da hora do conto, a pesquisadora planejou as atividades. Contudo, baseada nos contextos nos quais está inserida, visando ao desenvolvimento do estudo, o planejamento das aulas foi revisado e reescrito, tendo em vista o que fora testemunhado em sala de aula. Foram feitas adaptações devido aos cenários de aprendizagem vivenciados pelos alunos. No decorrer dos encontros, a autora afirma que recorreu ao uso da língua materna em momentos específicos de sua prática pedagógica para que houvesse maior clareza para os alunos dos conteúdos apresentados a eles. De acordo com os achados, a autora evidencia a possibilidade do ensino da língua inglesa na Educação Básica, por meio da contação de histórias. Além disso, afirma que, quando o lúdico está atrelado à prática da contação de histórias, incentiva o papel ativo do aluno em sua aprendizagem.

Dando seguimento às análises das dissertações e teses extraídas do Catálogo da CAPES, encontramos um estudo da Universidade de São Paulo (USP), também defendido em 2017, do Programa de Pós-Graduação em Educação da instituição de Educação Superior realizado por Cecília Winik Landau, com o título “Observações sobre o processo de aquisição/aprendizagem do inglês a partir de propostas lúdicas: um estudo de caso relativo a um grupo de crianças de Educação Infantil de uma escola bilíngue”. O estudo foi Landau (2017) buscou investigar como se dá o processo de aquisição e aprendizagem da língua inglesa durante a ludicidade, proporcionada na Educação Infantil, com um grupo de crianças entre três e quatro anos de idade. Neste ínterim, a pesquisadora buscou entender como esses momentos podem vir a contribuir para o desenvolvimento dos principais aspectos constituintes da formação da criança, enquanto sujeito de aprendizagem.

A autora procurou, nesse sentido, analisar o papel exercido pelo lúdico pela língua estrangeira no processo de aquisição e aprendizagem da língua estrangeira na sala de aula da Educação Infantil. Ainda, nesse contexto, Landau (2017) busca entender a mediação,

com base nas interações estabelecidas entre as professoras e as crianças participantes da pesquisa, como uma maneira de avaliar a importância do desenvolvimento dos aspectos sociais e afetivos nos momentos lúdicos proporcionados em aula. Onde estaria, no entanto, a contação de histórias na pesquisa desenvolvida pela professora? Entendendo esse viés como uma das formas de se trabalhar o lúdico em sala de aula, Landau (2017) explica, apoiada em Bodrova e Leong (2007), que a contação de histórias deve ser trabalhada de maneira complementar ao processo de desenvolvimento da criança, principalmente, no que tange à aprendizagem da linguagem e ao fomento da criatividade. A autora conclui que a mediação, por parte das professoras e das crianças, revelou-se como elemento importante, para que pudesse ocorrer o desenvolvimento dos aspectos sociais e afetivos a partir da ludicidade em sala de aula. O espaço e o tempo, tomados, para que essas atividades possam ocorrer, se tornam peças essenciais para a formação da criança.

Por fim, o último trabalho, havia sido a única tese relacionada à temática da contação de histórias e o ensino da língua inglesa, intitulada “Sou do *Candyall Guetho Square*, sou do mundo e tenho algo para lhe falar”: a contação de histórias como ação social nas aulas de inglês como língua franca (ILF) no Candeal”, de autoria de Kelly Barros Santos, defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia (UFBA), também no ano de 2017.

Em seu estudo, Santos (2017) parte das premissas advindas da linguística aplicada que, no contexto do ensino e aprendizagem de língua estrangeira, tem como base um processo crítico e reflexivo acerca da linguagem. A autora propõe um estabelecimento de um compromisso social entre os alunos da ONG Pracatum-Inglês e a comunidade do Candeal na cidade de Salvador, na Bahia. Conforme explica, “os aprendizes foram incentivados a se engajar na atividade intercultural de contar histórias que fizeram parte da construção identitária dos interlocutores” (SANTOS, 2017, p. 07).

A pesquisadora comenta que um dos principais sustentáculos para a condução de sua pesquisa havia sido o fato de desejar incentivar os alunos participantes da ONG Pracatum a dividirem o seu aprendizado do ILF com crianças de creches e escolas de Educação Infantil da comunidade do Candeal. A tese é uma pesquisa-ação, tendo seus sujeitos pertencentes à comunidade do Candeal, definidos pela autora como seu macro-contexto, onde estão localizados os cenários atuantes de seu micro-contexto: a Escola Infantil Virgen de La Almudéña, uma creche da região, e a Associação Pracatum Ação Social (APAS). Os professores, atuantes do curso de inglês, oferecido pela ONG, têm as

suas práticas pedagógicas alinhadas aos aspectos culturais e identitários dos alunos. Sua linguagem e conteúdo remetem bastante ao compromisso político que a autora assume perante o ensino de língua inglesa na educação pública. Vários pontos foram levantados por ela a respeito desse idioma, por ter sido este, por muito tempo, algo pertencente às elites brasileiras. Desta forma, afirma que a missão do professor de língua inglesa é fazer com que os alunos do ensino público também possam ter acesso a este idioma.

O uso da terminologia do ILF também é trazido ao texto de Santos (2017). A autora, amparada nesta conceituação, levou em conta o uso de outras variações linguísticas dentro da sala de aula. Assim, explorava com os seus alunos participantes outras culturas e identidades múltiplas que girassem ao redor da língua inglesa.

O principal objetivo de sua tese é encontrar maneiras de introduzir o ensino do inglês como língua franca às crianças da comunidade do Candeal. Assim, a contação de histórias surge, nesse contexto, como forma de se realizar essa aproximação, que ocorreu pela atuação dos ex-alunos do curso de inglês ofertado pela ONG Pracatum. Seu trabalho é classificado como uma pesquisa-ação, no qual a própria autora se posiciona como uma mediadora cultural na preparação desses alunos para a hora do conto em língua inglesa.

Seguindo essa linha de raciocínio, Santos (2017) associa a sua pesquisa para além de um estudo científico, pois identifica a sua tese como um compromisso social e político. Em vários momentos de seu texto, ela vai reafirmar essa perspectiva, seja em passagens em que ela irá comentar as análises dos resultados obtidos, ou mesmo quando está traçando as linhas finais de seu trabalho. Os sujeitos, formados por ex-alunos da Pracatum-Inglês, que contavam as histórias para as crianças, e as próprias crianças eram nomeadas como os “sujeitos que ouvem” (SANTOS, 2017, p. 37).

Esse grupo de crianças era formado por 16 alunos em idade de alfabetização (entre os cinco e os seis anos de idade). Para a realização da pesquisa, Santos (2017) aponta quais os instrumentos utilizados: o diário de campo, questionários, aplicados aos ex-alunos da Pracatum-Inglês, que iriam realizar a hora do conto antes de iniciarem o projeto e aos pais dos alunos da creche que estavam envolvidos na contação de histórias, bem como entrevistas semiestruturadas, direcionadas à gestora da ONG e aos participantes da hora do conto.

Além disso, Santos (2017) apresenta a estrutura dos planejamentos da hora do conto em língua inglesa, realizados entre 2015 e 2016. A autora comenta que o critério de escolha das histórias, em sua pesquisa, se deu a partir de uma perspectiva intercultural, que

buscasse dialogar com a realidade das crianças da creche. Por mais que ela explique como foram planejadas essas horas do conto, bem como ela havia sido apresentada aos alunos, há uma falta de detalhes quanto ao desenvolvimento dessas atividades. Não há menção se as crianças apresentaram alguma dificuldade, como havia sido a sua produção oral e, até mesmo, a escrita. Santos (2017) menciona que as crianças estavam em idade de alfabetização, mas faltou apresentar dados a respeito dos desafios que esses indivíduos poderiam estar ter enfrentado nesse aspecto, ou mesmo como os próprios contadores trabalharam, para sanar essas dificuldades.

A primeira etapa de seu projeto correspondeu a uma pesquisa de campo, na qual a autora buscou apresentar a ideia do projeto tanto à Pracatum quanto à creche. No entanto, não menciona quais foram os critérios considerados na seleção dos participantes da hora do conto. Seria pela disponibilidade de horário ou pelo histórico de notas da escola? Também, o método, empregado pela Pracatum, referente ao ensino e à aprendizagem do inglês, não fora apontado. Portanto, desconhece-se como foi feita essa aproximação.

Escolhidos os ex-alunos, antes de o projeto iniciar, foram realizados cinco encontros, a fim de que os sujeitos tivessem ciência do trabalho proposto. Santos (2017) comenta acerca do estranhamento dos participantes em relação a algumas questões da própria contação de histórias. A maioria não tinha o hábito de ouvir histórias quando pequenos, e a autora pressupõe, como justificativa, a dura realidade apresentada por esses indivíduos. Nessa preparação, a autora aplicou um questionário aos alunos, no qual responderiam a respeito dessa relação que tinham com as histórias e de sua perspectiva na contação de histórias. Outro elemento preparatório, conduzido por Santos (2017), foi a inscrição e realização de um curso de contação de histórias para aprimorar as habilidades dos participantes, como contadores, assim como aprenderem a contornar as suas dificuldades. No fim do projeto, a pesquisadora aplicou novamente um novo questionário, para que pudesse verificar quais outros aspectos os sujeitos poderiam aprimorar na sua contação de histórias.

A partir do questionário aplicado aos pais dos alunos da creche, para que fosse verificada a eficácia das contações de história em inglês em casa, constatou-se uma satisfação destes pela oportunidade oferecida aos seus filhos de poderem aprender esse idioma. Houve também às incertezas quanto ao futuro do aprendizado da língua na vida de seus filhos

Apenas foram apresentados esses instrumentos e nada mais. Assim, quando havia sido feita a leitura a respeito de tais abordagens usadas pela autora, não ficou claro como ela iria utilizar esses recursos. Santos (2017, p. 163) concluiu, portanto, que, esta experiência “configurou-se em uma tentativa de explorar novas estratégias didáticas que oportunizaram a reflexão e revisão de práticas no contexto das aulas de inglês como língua franca”, fazendo com que a aprendizagem linguística possa se tornar um espaço transformador de atitudes e valores.

Analisando os trabalhos, vê-se uma unanimidade na forma como a contação de histórias é percebida por esses autores, ou seja, é um momento de professores e alunos sentarem-se em uma roda, de serem utilizados recursos lúdicos durante a atividade, bem como tons de voz durante a narração da história, além de permitir o manuseio de livros infantis. Nesse contexto, a hora do conto é percebida pelos autores como um sinônimo para a contação de histórias no contexto da sala de aula. Contudo, quando se pensa a respeito da arte de narrar histórias em si, não se pode considerar hora do conto como a única forma possível de trabalhar as narrativas na escola.

Ainda, da análise realizada, percebeu-se que na escola privada e/ou bilíngue, nos anos iniciais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Pela leitura dos estudos de Fernandes (2017), Mincato (2017) e Santos (2017), constatou-se a importância da inserção da prática da contação de histórias em língua inglesa na escola municipal, estadual e federal, assim como da necessidade de estudar as diferentes maneiras de se promover o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras nesse contexto. Outro fator que chamou a atenção foi terem sido encontrados apenas um trabalho sobre contação de histórias, focado no ensino e aprendizagem da língua espanhola, em quase vinte anos de análise da produção *stricto sensu*.

Por mais que hoje a língua inglesa seja uma língua de *status* global e seu estudo, de suma importância nesse cenário, deve-se pensar na possibilidade de o espanhol também ser inserido na Educação Básica brasileira. Enquanto latino-americanos, os brasileiros estabelecem relações internacionais firmes com esses povos, assim como com indivíduos provenientes da América do Norte ou do continente europeu. Torna-se necessário, portanto, rever esses aspectos sobre a relevância dessa língua na educação brasileira.

3.2 ALÉM DO HORIZONTE: A PESQUISA *STRICTO SENSU* EM CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LÍNGUA INGLESA NA COLÔMBIA

Baseado nessa reflexão e pensando ainda a respeito do papel da língua inglesa no âmbito educativo, foi realizado, no segundo momento que se deu esta revisão de literatura, a análise das pesquisas elaboradas em nível *stricto sensu*, na Colômbia. Como mencionado anteriormente, esse movimento se deu a partir de estudos desenvolvidos no GERES.

Dessa busca, foram encontradas 123 teses, defendidas entre 2006 e 2019. Dentre as teses colombianas, disponibilizadas para o acesso e leitura *online*, foram encontradas apenas cinco que se voltavam ao ensino de língua estrangeira, conforme demonstrado no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Teses da área da Educação sobre o ensino em língua estrangeira na Colômbia

TÍTULO	AUTOR	ANO	GRAU	ÁREA	INSTITUIÇÃO
Desarrollo de la escucha comprensiva en una L2 mediante la enseñanza de estrategias metacognitivas y la utilización de podcasts y reproductores portátiles	Juan Rodrigo Bedoya González	2012	Tese	Educação	Universidad de Antioquia (UdeA)
Aportes pedagógicos del uso de las TIC en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Colombia: un estudio de teoría particular	Óscar Leonardo Acero Ordóñez	2014	Tese	Educação	Universidad Santo Tomás (USTA)
La tutoría dialógica para la autorregulación y la autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera	Imelda Zorro Rojas	2015	Tese	Educação	Universidad Santo Tomás (USTA)
Fundamentos epistemológicos, pedagógicos y didácticos de los currículos de las licenciaturas de inglés y francés en Colombia	Juan Carlos Osma Loaiza	2018	Tese	Educação	Universidad Santo Tomás (USTA)
La interculturalidad crítica en los programas de formación inicial de docentes de lenguas extranjeras en el contexto colombiano contemporáneo	Carlo Erwin Granados Beltrán	2018	Tese	Educação	Universidad Santo Tomás (USTA)

Fonte: GERES (2019)

Nessas teses, produzidas e defendidas entre 2012 e 2018, é possível identificar a preocupação dos pesquisadores colombianos com formação docente. Em 2004, o Ministério da Educação colombiano instaurou um plano nacional de ensino bilíngue nas escolas públicas, promovendo o ensino eficaz da língua inglesa. Contudo, segundo os pesquisadores, há muito ainda que se trabalhar e aprimorar nas práticas docentes. Logo, as teses analisadas na íntegra focam em problemáticas e possíveis soluções, para que se possa melhor preparar os futuros professores de língua estrangeira para o ambiente escolar.

Das teses levantadas, a respeito da formação docente em língua estrangeira e/ou língua inglesa, uma é proveniente da Universidad de Antioquia, uma IES pública, enquanto as demais, originárias da Universidad Santo Tomás de Bogotá, de natureza privada. Percebeu-se, à medida que esses textos acadêmicos eram lidos, que, por mais que se distanciassem em anos uns dos outros ou mesmo que pertencessem a contextos diferentes, eles comunicavam-se com as problemáticas apresentadas. Aqui, foram analisadas as estratégias, utilizadas pelos pesquisadores, na atuação dos futuros professores, que estavam se preparando para o início de sua trajetória profissional, e as novas reflexões a respeito da própria formação docente trabalhada no país.

A primeira tese é a de Juan Rodrigo Bedoya Gonzalez, intitulada “*Desarrollo de la escucha comprensiva en una L2 mediante la enseñanza de estrategias metacognitivas y la utilización de podcasts y reproductores portátiles*”¹⁴, publicada em 2012 na Universidad de Antioquia (UdeA), no departamento de Antioquia, ao noroeste da Colômbia. Em sua pesquisa, o autor deteve-se à análise do papel do ensino de estratégias metacognitivas no desenvolvimento da consciência metacognitiva, aliada ao estudo da escuta compreensiva em uma língua estrangeira, no caso, a língua inglesa. A intenção de se trabalhar com esse objeto de estudo partiu da preocupação de explorar, de todas as maneiras possíveis, um ensino pleno de atividades de *listening* para falantes nativos da língua espanhola. Para tanto, o pesquisador viu o uso de recursos tecnológicos como um modo de se atingir esse objetivo inicial.

Sua pesquisa é caracterizada como de natureza mista. O autor justifica a escolha dessa abordagem pelo fato de poder explicar e descrever possíveis relações entre as variáveis complexas, como a escuta compreensiva, a metacognição e os processos mentais que nele estão envolvidos. Assim sendo, Bedoya Gonzalez (2012) aplicou três modelos em sua pesquisa, com um aporte metodológico em Hernández, Fernández e Baptista (2004). Tais modelos envolviam os aspectos da pesquisa quali-quantitativa, como uma maneira de comprovar a eficácia desse tipo de estudo no o campo da educação. Também, o autor classifica a estrutura de seu estudo como esse-experimental, o que permitiria a comparação do desempenho dos pré-testes e pós-testes de escuta compreensiva, por meio de um questionário estruturado do TOEFL e do desenvolvimento da consciência metacognitiva, a partir da aplicação da prova MALQ.

¹⁴ Tradução literal “Desenvolvimento da escuta compreensiva na L2 mediante o ensino de estratégias metacognitivas e a utilização de *podcasts* e reprodutores portáteis”.

Bedoya Gonzalez (2012) apresenta quatro hipóteses em sua pesquisa. Primeiramente, mostrar que o nível de escuta compreensiva em língua estrangeira (denominada “L2” ou Língua 02) em um dos grupos ao qual se pretendia aplicar o ensino dessas estratégias era diferente do grupo oposto que não recebeu instruções de ensino. Baseado nisso, a segunda hipótese estava relacionada à diferença existente entre ambos os grupos trabalhados, no nível da consciência metacognitiva da escuta compreensiva. Seguindo a linha de raciocínio, o autor desejava comprovar, no final de sua investigação, principalmente no que tange ao grupo experimental, que os ouvintes “menos eficazes” teriam chances maiores para o desenvolvimento pleno da escuta em uma L2 do que os ouvintes “eficazes” para o uso das estratégias metacognitivas. Por fim, a quarta e última hipótese, relacionada a esse grupo, era a de que os mesmos alunos ouvintes “menos eficazes” desenvolveriam uma consciência metacognitiva maior do que os demais ouvintes, se empregadas as técnicas de metacognição

Os sujeitos de pesquisa de Bedoya Gonzalez (2012) haviam sido alunos de Licenciatura em Língua Estrangeira da Escola de Idiomas da Universidad de Antioquia. À proporção que o estudo estava sendo conduzido, tais alunos tinham aulas de inglês no nível intermediário. Um dos motivos pelos quais se optou por sujeitos situados nesse nível de aprendizagem estava no uso de materiais autênticos e em formato digital, atendendo a um dos objetivos de seu estudo. Os áudios digitais utilizados provinham de diversas fontes gratuitas, e a maioria de programas de rádio, com propósitos educativos, como reportagens, entrevistas e narrativas de histórias populares. Sendo assim, o autor aplicou dois pré-testes diferentes: o primeiro compreendia 50 questões escritas que englobavam as habilidades de escuta do *Test of English as a Foreign Language*¹⁵ (TOEFL); e o segundo, o Questionário de Consciência Metacognitiva de Escuta Compreensiva (MALQ).

Depois da análise do pré-teste, o autor dividiu os alunos em dois grupos. Essa divisão não se deu a partir do que fora visto nos dois pré-testes, mas, por um sorteio aleatório, promovido por Bedoya Gonzalez (2012). O primeiro era um grupo controle, no qual foram trabalhados o material desenvolvido para a pesquisa. Já o segundo era o grupo experimental que, além de explorar esses mesmos arquivos digitais, iria passar pelo ensino de estratégias metacognitivas nesse contexto. Cada grupo era composto por 13 alunos, os quais foram acompanhados durante a experiência de ensino. A partir dessa divisão, o

¹⁵ Tradução literal “Teste de Inglês como Língua Estrangeira”.

pesquisador pôde averiguar qual dos grupos haveria de se beneficiar mais ou não com essas estratégias empregadas

Assim, o autor buscou utilizar um modelo integrado para um ensino metacognitivo, disponibilizado aos alunos, para a manipulação de estratégias dessa natureza. Para a escuta compreensiva, sob a perspectiva do aprendizado de uma segunda língua, durante dez semanas, os grupos escutavam materiais autênticos em áudio digital, e estes deveriam ser trabalhados dentro e fora do contexto da sala de aula, como maneira de aprimorar as habilidades auditivas desses sujeitos. No final, foi aplicado um questionário para que os alunos avaliassem o quão eficaz havia sido essa abordagem de ensino na sua aprendizagem e na aquisição linguística.

A partir dos resultados obtidos nesse estudo, o autor averiguou o surgimento de um notável incremento nos alunos de seu nível de consciência metacognitiva e da escuta compreensiva. O grande desafio, imposto a esses sujeitos, era de que pudessem explorar suas habilidades de escuta dentro e fora do contexto da sala de aula, principalmente, do grupo experimental, ao qual o uso de estratégias metacognitivas haviam sido ensinadas, Bedoya Gonzalez (2012) percebeu ainda que havia sido produzido um efeito motivador em ambos os grupos. Segundo o autor, os alunos aumentaram o seu tempo de estudo fora da sala de aula e o desenvolveram sua autonomia, como agentes de sua própria aprendizagem. Além disso, o pesquisador constatou a importância do papel do professor nesses estudos, enquanto mediador dos conhecimentos, administrados a partir do material portátil. Esse movimento que havia sido criado em sua pesquisa mostra que os sujeitos tiveram um papel importante no cenário apresentado, já que foram bastante ativos ao realizarem as tarefas de compreensão do inglês. Bedoya Gonzalez (2012) finaliza, ao afirmar que o uso dessas estratégias auxilia não somente a sua compreensão do idioma, como também o desenvolvimento da consciência perante o seu próprio aprendizado.

Dando seguimento à análise dos trabalhos da Colômbia, tem-se a tese de Óscar Leonardo Acero Ordóñez, com o título “*Aportes pedagógicos del uso de las TIC en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Colombia: un estudio de teoría particular*”,¹⁶ datada de 2014 e realizada na Universidad Santo Tomás, em Bogotá. Em sua pesquisa, Acero Ordóñez (2014) analisou o papel dos recursos tecnológicos na aprendizagem e aquisição do inglês, como língua estrangeira. Apoiando-se em um

¹⁶ Tradução literal “Aportes pedagógicos do uso das TIC na aprendizagem do inglês como língua estrangeira na Colômbia: um estudo de teoria particular”.

paradigma qualitativo com um enfoque hermenêutico, Acero Ordóñez (2014) buscou compreender as novas formas pedagógicas mediadas pelo uso das Tecnologias de Informação (TIC), como uma maneira de potencializar o processo de aprendizagem da língua inglesa e fortalecer as habilidades linguísticas e comunicativas a serem exploradas nesse contexto.

Assim sendo, o pesquisador tinha como objetivo identificar quais eram os enfoques e concepções pedagógicas da implementação das TIC por meio de uma análise bibliográfica. Ademais, o buscou criar uma teoria particular, apoiando-se em um referencial teórico sustentado pelo uso dessas tecnologias no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira em ambientes virtuais, como forma de potencializar esses recursos didáticos. A partir desses objetivos, Acero Ordóñez (2014) delineou uma proposta pedagógica para o ensino da língua inglesa nesses ambientes virtuais.

Para tanto, o pesquisador utilizou entrevistas semiestruturadas, realizadas, por meio de roteiros, com a gestão da escola, os docentes e os alunos, além de fazer uso de documentos e depoimentos de testemunhas. O autor reforçou, também, que os sujeitos de pesquisa mantinham uma relação permanente com os programas de Licenciatura e o Programa Nacional de Bilinguismo da Colômbia. As entrevistas foram realizadas para compreender quais os aspectos principais dos discursos dos atores sociais, os quais que cumpriram diferentes papéis à frente da problemática em questão. Para a validação metodológica dos resultados obtidos por meio das entrevistas, foi feita uma triangulação de dados, como forma de contrastar esses dados.

Acero Ordóñez (2014) conclui que, a partir da interpretação e da validação c teórica dos achados que emergiram das falas dos sujeitos das pesquisas sobre o enfoque do uso das TIC na aprendizagem da língua inglesa, a tecnologia pode ser encarada como uma forma de inclusão para aqueles que não possuem acesso a elas. A formação de professores deve ser reforçada no uso das tecnologias em sala de aula, já que há falta de clareza sobre uma proposta pedagógica para orientar os professores quanto ao seu uso. O autor verificou ainda que as IES colombianas devem adotar uma postura crítica frente as teorias e enfoques pedagógicos para o ensino de uma língua estrangeira. Estratégias devem ser adotadas como uma maneira de otimizar os recursos tecnológicos e o desenvolvimento de uma cultura digital de aprendizagem.

A terceira tese de doutorado foi a de Imelda Zorro Rojas, de 2015. Também proveniente da Universidad Santo Tomás, a pesquisa é intitulada “*La tutoría dialógica*

para la auto-regulación y la autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera”¹⁷, que objetivava responder às disparidades metodológicas na interpretação da relação dialógica, identificada na didática do estudo de línguas estrangeiras. A tutoria dialógica, para a autora, é apontada como uma forma de mediação que visa à aproximação entre professores e alunos, à autorregulação e à autonomia de sua aprendizagem. A pesquisa, de natureza qualitativa e de caráter indutivo-interpretativa, contou com a participação de seis docentes de cursos de Licenciatura em Língua Estrangeira na Colômbia, juntamente com mais dois assistentes de docência e 18 alunos do programa. Para tanto, Zorro Rojas (2015) utilizou questionários, diários de campo e grupos focais. Para a sua análise, a pesquisadora empregou o *software* Atlas ti. 7,0.

Zorro Rojas (2015) propõe uma solução para o problema da heteronomia da aprendizagem. Para tanto, sugere o desenvolvimento das competências e a aplicação das estratégias de modo cooperativo, as quais são empregadas no programa de Licenciatura em Língua Estrangeira. A pesquisadora destaca que deve haver uma renovação e reavaliação dos papéis, desempenhados por alunos e professores dos programas de licenciatura, estimulando um papel mais ativo da parte dos alunos, e que o conhecimento seja construído por meio do diálogo. Nesse sentido, a autora realizou uma intervenção pedagógica, para conhecer esse público discente e identificar as estratégias, procedimentos, recursos e compromissos para com a aprendizagem desse público.

A partir das análises feitas por meio da intervenção pedagógica, proposta em sua pesquisa, Zorro Rojas (2015) compreendeu que, pela tutoria pedagógica, o aluno não somente passa a ter um interesse maior pelo conteúdo, como ainda torna-se mais engajado em sua aprendizagem. Além disso, há possibilidade de descobrir quais as estratégias que podem tornar o processo de aprendizagem mais ameno, ágil, efetivo e eficiente. Isso fez com que ela percebesse que todos os elementos externos, ligados à aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso a inglesa, auxiliam na sua consolidação interna desse aprendiz

O quarto trabalho analisado é o de Juan Carlos Osma Loaiza, também da Universidad Santo Tomás, de 2018, cujo título é “*Fundamentos epistemológicos, pedagógicos y didácticos de los currículos de las licenciaturas de inglés y francés en*

¹⁷ Tradução literal “A tutoria dialógica para a autorregulação e a autonomia da aprendizagem de uma língua estrangeira”.

Colômbia".¹⁸ Em sua pesquisa, Osma Loaiza (2018) busca uma fundamentação, embasada na epistemologia, na pedagogia e na didática dos currículos, utilizados nos cursos de Licenciatura em Língua Estrangeira, com foco tanto na língua inglesa quanto na língua francesa na Colômbia. Nessa perspectiva, o pesquisador procurou não apenas a identificação desses aportes teóricos, como também a forma como esses fundamentos incidem na formação dos docentes e em suas competências linguísticas. Nesse sentido, encontra-se também a problemática na qual a sua tese está centrada, ou seja, no fato desses currículos apenas abarcarem um conjunto de conhecimentos em diferentes campos, deixando de lado as competências linguísticas necessárias para o ensino dessas línguas.

A tese de Osma Loaiza (2018) é descrita como um estudo de caso qualitativo e de enfoque fenomenológico, por este estar adequado aos objetivos de sua pesquisa. Para isso, analisou 33 currículos, provenientes de programas de licenciaturas da Colômbia, dos quais foram escolhidos três. O autor contou com a participação de docentes e estudantes de três universidades situadas na capital, Bogotá.

Para que isso pudesse ocorrer, o pesquisador dividiu a sua pesquisa em três momentos principais – primeiramente, averiguou o estado de arte acerca dos currículos, vigentes nos Programas de Graduação, voltados à formação docente de inglês e francês na Colômbia, elegendo três programas de licenciatura dos 33 currículos estudados. O critério de escolha destas três universidades ocorreu mediante uma amostragem, definida como “seleção experta”. De acordo com Pimienta (2000), esse critério de escolha, o qual também é conhecido como “critério de seleção de juízo”, é uma maneira utilizada por teóricos para selecionar espécimes representativas, segundo um critério adotado pelo pesquisador. Dando seguimento, Osma Loaiza (2018) lançou-se a uma análise interpretativa desses currículos, para que, no final desse processo, traçasse uma proposta de reformulação e adaptação dos currículos das licenciaturas, otimizando a competência linguística, almejada no processo de aquisição e aprendizagem das línguas estrangeiras em questão.

Com base, portanto, no estudo prévio dos programas de estudo da Licenciatura em Espanhol e Línguas Estrangeiras na Universidade “A”, juntamente com o Curso de Licenciatura em Línguas Modernas, com ênfase em Inglês e Francês da Universidade “B” e aliadas à Licenciatura em Espanhol e Línguas Estrangeiras, com ênfase em Inglês e Francês na Universidade “C”, Osma Loaiza (2018) obteve seu material de análise inicial.

¹⁸ Tradução literal “Fundamentos epistemológicos, pedagógicos e didáticos dos currículos das licenciaturas de inglês e francês na Colômbia”.

A verificação desses currículos, adicionada aos produtos de debates acadêmicos dos docentes dessas licenciaturas, não apresentava uma estrutura lógica. Isso também foi complementado pela fala dos alunos os quais apontavam que os conteúdos linguísticos a serem trabalhados no programa desses cursos não eram abordados nem explorados de maneira precisa. Esses conhecimentos, aos quais o autor se refere em seu texto, não são especificados, ou seja, se eles se referem aos conteúdos, à sua aquisição linguística individual ou à própria prática docente.

Após efetuado o estado de arte acerca dos currículos das Licenciaturas de Inglês e Francês na Colômbia, Osma Loaiza (2018) inicia uma descrição fenomenológica dos fundamentos epistemológicos, pedagógicos e didáticos desse material. Realizada essa análise, ele delinea uma proposta, na qual as diretrizes e os seus complementos são expostos como uma maneira de adaptar esses currículos. O autor explica que, quando se trata da formação de docentes de uma língua estrangeira, deve ser considerado o fato de não apenas trabalhar de forma eficiente as competências linguísticas, comunicativas e socioculturais do aluno, como ainda levar em conta as realidades que haverão de enfrentar em suas respectivas salas de aula. Assim sendo, tornar-se-ia urgente a reformulação dos currículos, para que sejam considerados os aspectos mencionados. Logo, sua tese propõe uma revisão dos elementos e componentes dos currículos das Licenciaturas em Língua Estrangeira, para que sejam adequados às reais necessidades do ensino e aprendizagem.

Apoiado na análise inicial dos currículos levantados para esse estudo, Osma Loaiza (2018) identificou uma tendência positivista na abordagem de conteúdos desses documentos, por sua forma rígida e estatística, além de o material estar centrado na mera transmissão de conhecimentos. Outro ponto observado foi que os currículos não estavam estruturados de acordo com as necessidades dos alunos. Sendo assim, o autor reafirma uma real necessidade de que essas estruturas curriculares sejam reescritas, baseadas nas demandas que a educação necessita na atualidade.

Osma Loaiza (2018) apresenta onze etapas a serem consideradas na reestruturação curricular desses cursos. Inicialmente, aponta a respeito da escolha dos objetivos a serem considerados no decorrer do processo de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, bem como de suas competências linguísticas. Também, destaca as necessidades linguísticas dos alunos, considerando a qualidade dos métodos aplicados e sua implementação nos currículos. Além disso, comenta sobre a importância da capacitação

linguística dos estudantes, a qual deve ser amparada na abordagem comunicativa e apoiada na realidade escolar.

Por fim, a última tese analisada, no *corpus* desse capítulo, é de Carlos Erwin Granados Beltrán, publicada também em 2018 pela Universidad Santo Tomás, intitulada “*La interculturalidad crítica en los programas de formación inicial de docentes de lenguas extranjeras en el contexto colombiano contemporáneo*”.¹⁹ É uma pesquisa qualitativa e com enfoque crítico. Em seu estudo, Granados Beltrán (2018) dissertou a respeito de como a interculturalidade crítica, quando embasada em um aporte teórico decolonial, poderia fundamentar a formação de professores de língua estrangeira de uma maneira ontológica e epistêmica. Para tanto, contou com entrevistas realizadas com professores que atuavam na formação de professores, os quais estariam ligados a cursos de licenciatura e ao representante de formação docente do programa “Colombia Bilingue”. Para tanto, analisou documentos de política pública e institucional relacionados à formação de docentes, além de conduzir grupos de discussão com alunos da Licenciatura depois de uma intervenção pedagógica.

A partir das análises realizadas, o autor identificou seis tensões discursivas relacionadas à formação docente. Dessas seis, destaca que o profissional deve ser educador ou instrutor, passando pelas preferências relacionadas à produção linguística de um inglês nativo ou de um não-nativo, até mesmo pela imagem deficitária dos professores de língua estrangeira em oposição a um professor ideal. O autor propõe ainda critérios para a formação inicial dos docentes, com base em uma interculturalidade crítica.

Pensar em um ensino da língua inglesa que corresponda não apenas à realidade vivenciada nas escolas regulares da Colômbia, mas também à própria identidade latina. Essas são críticas que o autor vai desenvolvendo no decorrer do texto. De acordo com Granados Beltrán (2018), há uma incidência excessiva de entidades transnacionais, como o Conselho Britânico, na formulação e implementação da política educacional se comparadas às instituições as que possuem acadêmicos locais. Também, quando se trata do bilinguismo, muitas vezes, conecta-se somente ao binômio inglês/espanhol, deixando de lado as contribuições linguísticas e culturais dos povos indígenas colombianos. O autor também não desconsidera a questão do desenvolvimento de um material pedagógico que tome por base as metodologias elaboradas e aplicadas nas realidades vivenciadas nos

¹⁹ Tradução literal “A interculturalidade crítica nos programas de formação inicial dos docentes de línguas estrangeiras no contexto colombiano contemporâneo”

Estados Unidos ou no Reino Unido, ignorando o que se vê e experiencia no seu próprio país.

Assim sendo, Granados Beltrán (2018) visa a uma construção teórica de um dos critérios ontológicos e epistemológicos, fundamentados na interculturalidade crítica que possa orientar os programas de formação docente, atuantes no ensino de uma língua estrangeira. Por meio de uma intervenção, o autor objetivava uma troca de dinâmicas e poder na aula. Nessa prática de ensino, o docente desempenhava um papel de questionador onisciente e silencioso, para se converter em um ser humano atravessando as mesmas experiências que seus alunos possam vir a ter. Essas vivências não são especificadas, porque não se sabe se elas estão relacionadas ao seu desenvolvimento humano ou à aprendizagem da língua estrangeira.

Para essa prática de ensino, o pesquisador levou em consideração tópicos relevantes da sociedade colombiana no auge da contemporaneidade, para se trabalhar com o viés intercultural. Em seu planejamento, Granados Beltrán (2018) valeu-se do uso de filmes, textos de jornais, músicas populares e imagens publicitárias, para trabalhar com os conteúdos linguísticos. Dentre esses materiais, destaca-se o uso de textos infantis, para serem exploradas essas temáticas na intervenção pedagógica – um de raiz anglo-saxã, intitulado “*The little engine that could*” (tradução literal “A pequena locomotiva que podia”), do autor Watty Piper, e outro extraído da tradição oral japonesa, intitulada “*Momotoro: Peach Boy*” (tradução literal “Momotoro: o Menino Pêssego”). Os materiais traziam reflexões e discussões relevantes quanto ao sexismo, racismo e homofobia. Assim, Granados Beltrán (2018) via, pelo uso das histórias infantis, advindas de regiões distintas, uma proposta contra-hegemônica a respeito do embasamento fortemente alicerçado na concepção do inglês como algo proveniente apenas da América do Norte ou da Europa.

Durante a prática de ensino, o autor valeu-se do uso de grupos de discussão entre os alunos. Essa dinâmica foi adotada como uma forma de estabelecer as maneiras pelas quais a interculturalidade crítica pode ser implementada nas aulas, visando a potencializar o discurso decolonizador. Isso havia sido considerado como um meio de mostrar as possíveis transformações experienciadas pelos alunos a partir dessa técnica. Os grupos de discussão foram estabelecidos após a intervenção pedagógica, realizada com os alunos. Outros instrumentos, utilizados pelo autor, foram as entrevistas, conduzidas com quatro professores dos programas de Licenciatura, advindos do programa “Colombia Bilíngue”. A

partir desse material, Granados Beltrán (2018) analisou as tensões entre os regimes discursivos em torno da formação docente nesses cursos.

Como conclusão da sua pesquisa e prática de ensino, o autor reconhece que o aporte teórico a respeito do giro decolonial é rico e diverso, mas, quando se trata do ensino da língua inglesa ou da própria língua, esse referencial revela-se escasso. Ele aponta a importância de se refletir sobre as identidades e ideologias que acercam e afetam a sala de aula no contexto da política linguística colombiana. Ademais, Granados Beltrán (2018) indica ao leitor que faça uma ponderação quanto aos aspectos políticos e econômicos que poderão afetar o ensino da língua inglesa em um contexto globalizado transnacional. Conclui, portanto, que não se pode restringir o ensino da língua inglesa somente a uma realidade. Deve-se pensar nas múltiplas realidades, vivenciadas nas salas de aula, e delinear estratégias, para que o ensino da língua seja inserido de maneira apropriada e que possa atender às necessidades dos alunos.

É importante ressaltar que a Colômbia, como outros países da América Latina, havia reforçado a importância do ensino da língua inglesa como a dominante entre as demais línguas estrangeiras em suas escolas e universidades. De tal maneira, conforme postulam Correa e Gonzalez (2016), bem como a maioria dos pesquisadores tratados neste capítulo, nos últimos anos, o Ministério da Educação colombiano lançou um conjunto de programas para estimular o ensino da língua em questão. Contudo, por mais que exista um incentivo do governo federal, muitos professores, atuantes de escolas primárias, estavam enfrentando desafios dos quais esses programas não estavam conseguindo ainda responder à altura.

Percebe-se que tanto a partir da leitura e das análises das teses de 2012 a 2018, quanto do estudo de Correa e Gonzalez (2016), tal como o da Colômbia, o ensino de língua inglesa no Brasil em nada se difere. Percebe-se que não bastam apenas programas de incentivo ao estudo, há uma série de fatores que devem ser considerados. Não é uma tarefa simples, muito pelo contrário, ao mesmo tempo, tampouco é impossível de ser realizada. Mais do que nunca, percebe-se a necessidade de diálogos entre a escola e a universidade, bem como com a comunidade que a cerca.

Tendo em vista as análises feitas, a partir das leituras realizadas das teses e dissertações que tratavam ora da contação de histórias em língua inglesa, ora da formação dos professores de língua inglesa, percebe-se que um tema não pode estar separado do outro. É fundamental pensar em uma formação apropriada para os docentes que venham a

atuar na Educação Básica, para que o ensino de língua estrangeira, no contexto escolar, possa se consolidar. Conforme Szezecinski (2018, p. 144), “a aquisição de uma segunda língua é como a engenharia complexa de um relógio. Cada peça do funcionamento mecânico, seja esta pequena ou grande, é necessária para que o relógio possa trabalhar na maneira devida”. Para que esta estrutura possa funcionar de maneira efetiva, cada mecanismo deve ser considerado, seja esse pequeno ou grande. Nesse contexto, o professor desempenha um papel de grande importância, para que esta transformação ocorra.

Ao mesmo tempo, percebe-se que a temática da contação de histórias, enquanto uma possibilidade diferenciada de se trabalhar com os conteúdos de língua inglesa na sala de aula, ainda é uma perspectiva pouco explorada pela pesquisa acadêmica. Das dissertações e teses lidas que trataram a respeito do assunto em questão, notou-se o êxito das atividades de ensino de língua não somente pelo aparato teórico ao qual os pesquisadores se apoiaram, mas também, pelos ambientes educativos nos quais essas práticas foram aplicadas, já que possuíam terreno fértil, para trabalhar com a língua inglesa, as escolas privadas e escolas de idiomas, em que as quatro habilidades linguísticas são levadas em conta no planejamento do docente. Deparamo-nos apenas com três pesquisas que trataram a escola pública como principal cenário.

Sabe-se que, na realidade da escola pública brasileira, conforme evidenciado nas pesquisas que trataram de seu contexto, bem como dos autores trazidos para o embasamento teórico desta tese e demais documentos oficiais do Governo Federal brasileiro, o ensino efetivo da língua inglesa revela-se como uma conjuntura a parte do que é vivenciado em escolas da rede privada ou mesmo de escolas de idiomas. Tal como é indicado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), o ensino da língua inglesa torna-se obrigatório somente a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Isso acaba por criar uma desvantagem no aprendizado do aluno, se comparado aos demais que possuem a condição de ter acesso anterior a esse ano escolar. Pensar em possibilidades e maneiras, para que os alunos entrem em contato com a língua inglesa ainda na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, revela-se como urgente e necessário, dada à conjuntura atual que se desdobra na contemporaneidade.

Assim sendo, vê-se, na contação de histórias, uma forma diferenciada de se abordar o ensino do inglês no espaço ofertado na escola pública. O questionamento consiste: Como se configuram o ensino e a aprendizagem da língua inglesa na contação de histórias para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Porto Alegre?

4 BASTA SEGUIR A ESTRADA DE TIJOLINHO AMARELO²⁰

Quando se trata do ensino da língua inglesa na realidade escolar brasileira, torna-se necessário debruçar-se sobre o que autores têm estudado a respeito. Presumir que esse cenário é baseado no que se encontra na *Internet* ou nos depoimentos surgidos de uma atividade ou experiência não pode e nem deve sintetizar essa realidade. Assim sendo, torna-se extremamente necessário, estar atento tanto às vivências múltiplas e ao embasamento teórico.

Ao mesmo tempo, é preciso buscar perceber que a contação de histórias, como possibilidade pedagógica na sala de aula, não é um fenômeno recente. Conforme defendido por alguns autores, contar histórias é uma das maneiras mais antigas de que se tem registro ao educar uma criança em formação. Por meio dos exemplos trazidos por personagens e seus dilemas, a contação de histórias utiliza esses elementos, como forma de criar reflexões aos seus leitores e/ou ouvintes. Além disso, é fundamental entender que a literatura nada mais é do que uma própria forma de se contar histórias e de que esta não abrange esta ou aquela maneira de se narrar um evento, mas que há várias formas de fazer isto.

O presente capítulo trata do aporte teórico desta tese, apresentando as temáticas: língua inglesa, ensino e aprendizagem e contação de histórias. A definição do conceito do inglês, como língua franca, consiste em utilizar esse idioma como meio comunicativo entre duas pessoas de nacionalidades e línguas que convergem uma da outra, por meio de uma terceira língua, para haver a troca de ideias. Dentro dessa perspectiva, apresenta-se o contexto da legislação vigente para a regulamentação do ensino da língua inglesa no Brasil. Após essa primeira parte, é explorado o contexto dos processos de ensino e aprendizagem em escolas públicas, privadas e escolas de idiomas. Ao final, apresenta-se um novo segmento, voltado à contação de histórias, enquanto fenômeno cultural e literário, e de sua inserção na sala de aula. Assim, mediante o cenário que esta pesquisa apresenta, e dentro desse conceito, se traz um pouco da história da literatura infantojuvenil no Brasil, em seus três principais períodos.

²⁰ O título da presente seção é um dos trechos da faixa musical do espetáculo “O Mágico di Ó: um Clássico em Forma de Cordel”, de Vitor Rocha, intitulada “Repente das Bruxas”.

4.1 UM MUNDO IDEAL:²¹ O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

Quando se pensa sobre o ensino língua inglesa, são múltiplas as visões que se desdobram na frente daqueles que a estudam. Baratta (2019) percebe a língua em si como algo orgânico, que está em constante evolução. O autor observa que o inglês tem sido exportado e importado aos quatro cantos do mundo, fazendo com que assumisse, paulatinamente, seu papel como uma língua internacional. Percebe-se, assim, a forte presença desse idioma em todas as áreas de atuação profissional – seja nas artes, na educação, na saúde. Pennycook (2010), ao seguir as ideias de Baratta (2019, p. 685), vê o inglês como “uma língua que está sempre em transição... uma língua sempre em negociação” (tradução nossa).²² A pluralidade, existente na língua inglesa, não é algo novo e deve ser tratada para além de modelos linguísticos, impostos por meio do binômio “inglês americano – inglês britânico”.

A partir do momento em que se afirma existência de um padrão linguístico, está se opondo a uma tendência que é encarada como um fato na atualidade. Prevaleceu, por um considerável tempo, que o ideal da fala em língua inglesa deveria ser tão perfeito quanto a de um falante nativo.²³ Com o avanço de estudos que se dedicaram à compreensão do inglês no cenário global em que hoje está inserido, esse ideal linguístico vai sendo revisto. Mukminatien (2012), por exemplo, esclarece que a proficiência de um falante nativo não deve ser o objetivo da aquisição, mas, sim, a inteligibilidade comunicativa entre os falantes. Para Brumfit (2001), os tidos falantes nativos da língua hoje nada mais são do que uma fração minoritária no cenário mundial. Pensar nesses aspectos e levar em consideração as mudanças pelas quais passam a língua, no cenário que compõe o século XXI, torna-se necessário.

Sabe-se, a partir de dados divulgados por Crystal (2008; 2011) e de outras fontes de pesquisa, como o Ethnologue (2019), que o inglês hoje assumiu o posto como uma língua global por toda sua trajetória nos últimos séculos. Segundo Crystal (2008), o uso do inglês

²¹ O título da seção faz uma referência à versão brasileira da faixa musical “*A Whole New World*” do longa-metragem de animação “*Aladdin*”, dos estúdios Disney.

²² “*a language always in transition... a language always under negotiation*”.

²³ Questiona-se o que vem a ser propriamente um falante nativo. Os estudos convergem, ao mesmo tempo em que se aproximam nesse aspecto. Baratta (2019, p. 5) aponta ao uso do termo em questão como um problema nesse cenário “[...] precisamente porque não é mais possível aproximar o termo “Inglês” da perspectiva sola de um falante do círculo interno”, trazendo aqui a ideia dos Três Círculos Concêntricos do Inglês de Kachru (1992). Para Baratta (2019), se uma pessoa, fora deste círculo interno, já domina inteligivelmente as quatro habilidades linguísticas almejadas na aquisição de uma segunda língua, ela será considerada uma falante nativa.

pelos chamados “não-nativos”, isto é, indivíduos que não foram alfabetizados e letrados na língua inglesa na primeira infância, encontra-se em torno de dois bilhões de pessoas.²⁴ Um dos motivos para o inglês falado por não-nativos ser tão importante é devido ao expressivo número de falantes existentes na atualidade (CRYSTAL, 2019). Também, Oliveira (2014) pontua que seria difícil definir como é formado um falante nativo, ocasionando a falta de um consenso respeito do tema Para Canagarajah (2013), quando se refere à comunicação, essa não se limita tão somente às palavras, porque os falantes da língua podem utilizar os contextos, os gestos e os objetos, para interpretar a fala de seus interlocutores. Tal forma de diálogo poliglota configura-se em uma das características do inglês, como língua franca.

Crystal (2002) complementa sua fala, explanando que uma língua somente alcança um *status* global, baseado ao seu poderio militar.²⁵ Foi o caso da língua inglesa, cuja expansão tem sido particularmente rápida e excepcionalmente global (SZEZECINSKI; FELICETTI, 2018), e a globalização declina-se para o inglês (ORTIZ, 2006; ASSIS-PETERSON; COX, 2007). Percebido, no século XVI, como uma língua minoritária, muitos estudiosos da época não admitiam a hipótese de a língua inglesa ser válida para o ensino, conforme Facchinetti, Crystal e Seidlhofer (2010). Iniciando a chamada “disseminação linguística”, o inglês havia atingido, paulatinamente, um posicionamento perante o cenário mundial, enquanto uma língua de forte influência em aspectos culturais e sociais.

Esse expansionismo foi somente possível por três principais fatores, como propõem Szezecinski e Felicetti (2018): a ascensão da Inglaterra, como grande potência europeia no século XVI, durante o reinado de Elizabeth I, consolidando o seu poderio militar e política imperialista no século XIX sob a figura da rainha Vitória e complementado pela influência americana após a Segunda Guerra Mundial. Segundo Graddol (2007) e Gimenez (2011), a língua inglesa está cada vez mais assumindo um papel globalizado na conjuntura atual, ao passo que sua produção e reprodução nas relações sociais vão se alterando. Ainda, nesse contexto, Gimenez (2011) percebe que o inglês, aos poucos, vai portando-se cada vez mais como uma língua franca do que propriamente uma língua estrangeira, e “[...] o reconhecimento da existência de sentidos atribuídos que o distinguem de outras línguas [...] permite que aspectos políticos e ideológicos envolvidos na educação em língua

²⁴ Baker (2015), contudo, já aponta este indicador trazido por Crystal (2008, 2011), como algo figurativo, para não dizer conservador em torno deste número.

²⁵ Kachru (2005) complementa a fala de Crystal (2008), ao afirmar que somente na Índia e na China existem 500 milhões de falantes de língua inglesa.

estrangeira se tornem mais visíveis” (GIMENEZ, 2011, p. 50). Com a expansão contínua do inglês, surge o interesse de estudiosos da área em entender o seu uso e função em múltiplos cenários, levando a questionamentos pertinentes ao futuro da língua (FANG, 2017).

Ao mesmo tempo, com esse expansionismo linguístico, por meio das mídias sociais e de outros fatores culturais, como a música e a indústria audiovisual, mantém-se ainda presente em variados discursos a ideologia, chamada por Ishikawa (2016) de “inglês padrão”, estando esta fortemente ligada à expansão da língua inglesa. A ideologia, por trás do inglês, como língua nativa (ILN,²⁶ sugere que “uma língua nacional padrão [no círculo interno] deveria ser válida não apenas dentro de um país em específico, mas globalmente como uma variação com ‘um status privilegiado e especial’” (SEIDLHOFER, 2005; ISHIKAWA, 2016).

Dessa forma, é um tanto difícil considerar o inglês como língua nativa. Torna-se uma tarefa complexa, pois estaria profundamente submersa em teorias e métodos sociolinguísticos (COUPLAND, 2000). Oliveira (2014) comenta que a crença em torno da existência de um dito inglês padrão se converteu em senso comum para os alunos, porque o domínio pleno da língua inglesa é medido com base na fluidez da fala dos falantes nativos. Mas o que pode ser considerado, de fato, uma língua padrão? Esse padrão é de quem e para quem? (OLIVEIRA, 2014), o que não se difere tanto do que se vê a respeito da própria língua portuguesa (BAGNO, 2015). Fairclough (1989, p. 57) afirma que “a língua padrão é a língua de outra pessoa e não a delas, apesar das informações contrárias”. O autor explana também quanto a um sentimento esquizofrênico a respeito deste padrão da língua, “no sentido de que ele aspira ser (e certamente é retratado como) uma língua nacional pertencente a todas as classes e seções da sociedade e, mesmo assim, permanece, em muitos aspectos, o dialeto de uma classe” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 57). Logo, não existe um inglês padrão concreto, no entanto ainda prevalece o mito de sua existência para muitas pessoas (OLIVEIRA, 2014).

Em seus estudos que compreendem o aspecto nativo do Inglês, Jenkins (2014) disserta que tal ideologia estaria entrelaçada com o pressuposto da autenticidade e do anonimato em Woolard (2008). Sua autoridade advém de sua perceptível neutralidade e universalidade como algo pertencente a todos mais do que ao indivíduo. Ainda, sobre essa questão, Jenkins (2014, p. 78) explana que, “enquanto a ideologia da autenticidade

²⁶ Do original, *English as a Native Language* (ISHIKAWA, 2016).

identifica certas variações locais do Inglês [enquanto Língua Nativa] como a única que é genuína e valorizada, a ideologia do anonimato apresenta estas mesmas variações locais como despercebidas e universais” (tradução nossa).²⁷, surge, assim, o conceito do inglês como língua franca, enquanto norte conceitual e linguístico que vem embasar a presente pesquisa.

A expressão “inglês como língua franca” surgiu nos últimos anos como uma maneira de referir-se a uma comunicação proferida na língua entre falantes de procedências linguísticas que se divergem uma da outra. De acordo com Seidlhofer (2005), reforçando o pensamento de Firth (1996), o que distingue essa terminologia, no cenário que o inglês se configura na contemporaneidade, é o fato de ser uma língua de contato entre pessoas que não dividem a mesma língua nativa, ou mesmo que possuem uma cultura homogênea, mas que utilizam o inglês como uma forma de comunicação efetiva. Conforme Jenkins, Baker e Dewey (2018), por mais que as pesquisas em torno da conceituação do inglês, enquanto língua franca, sejam recentes, esse fenômeno não deve ser dado como algo novo. Para esses autores, o inglês já vem atuando como língua franca em vários lugares e em várias épocas no decorrer de sua história, desde o início do colonialismo britânico do século XVI.

O conceito do inglês, como língua franca, insere-se na a ideia desenhada do inglês como língua internacional, inglês como língua global e de *world Englishes*, ou conforme sua tradução literal, os chamados “ingleses do mundo” ou “ingleses mundiais”²⁸ (SEIDLHOFER, 2005; NELSON, PROSHINA; DAVIES, 2020). Esses conceitos²⁹ que encaram a língua inglesa como algo que vá além dos domínios dos países, os quais a declaram como sua língua materna, são usados como sinônimos nos contextos dos círculos internos, externos e em expansão da língua de Kachru (1992).³⁰ Sendo assim, o

²⁷ “while the ideology of authenticity identifies certain local varieties of English as the only genuine and valued ones, the ideology of anonymity presents these same local varieties as unmarked and universal.”

²⁸ Autores, como Fang (2017) e Ishikawa (2016), percebem uma diferença entre a ideia do inglês como língua franca e ingleses mundiais. No primeiro, refletem-se os pontos essenciais, como o contato e as normas linguísticas, bem como o padrão, além do multilinguismo e pluricentrismo. Já quanto ao conceito de ingleses mundiais, este se refere às variações geográficas da língua em países onde a língua é comumente falada, fora do círculo interno (KACHRU, 1992). A questão que gira em torno de ingleses mundiais está mais voltada à identidade local do que ao aspecto comunicativo, visado no inglês, como língua franca.

²⁹ A este respeito, os termos em questão são elencados, considerando o inglês como língua global (Crystal, 2002), como língua mundial (MAIR, 2003), como língua internacional e *world Englishes* (JENKINS, 2003; MCARTHUR, 1998; MELCHERS; SHAW, 2003), como explica Seidlhofer (2005).

³⁰ O Modelo dos Três Círculos Concêntricos de Kachru (1992), conforme complementado também por Crystal (2002) e Ishikawa (2016), compreendem estes três círculos que correspondem à ideia do expansionismo linguístico do Inglês em círculos concêntricos, representando as formas como estas variedades linguísticas foram adquiridas e como são utilizadas. Cada círculo representa a atmosfera

inglês é escolhido como uma forma de comunicação entre pessoas de diferentes contextos que caracterizam suas línguas maternas, perpassando fronteiras linguísticas e culturais (HOUSE, 1999; SEIDLHOFER, 2001), apesar de o "inglês como meio de comunicação intercultural" (MEIERKORD, 1996) ser também utilizado com alguma frequência.

Seidlhofer (2005) observa atentamente que, por conta do seu porte, enquanto língua global no decorrer dos séculos, foi sendo estruturado tanto por falantes da língua quanto por não-falantes. Esse não foi um processo simples e imediato, como se pode supor. Há uma forte associação da língua inglesa, nesse sentido, com o poderio militar e a influência política exercida pelos Estados Unidos da América, principalmente no período que se segue ao final da Segunda Guerra Mundial (SZEZECINSKI; FELICETTI, 2018). Phillipson (1992) percebe que esta “dominância”, exercida pela língua, é afirmada por uma contínua manutenção de desigualdades estruturais e culturais existentes entre o inglês perante as demais línguas. Existe, neste interim, uma promoção do ensino do inglês como uma maneira de instigar interesses capitalistas resultantes, especialmente, advindos da hegemonia política, econômica e cultural dos Estados Unidos.

A partir de características, elencadas por Assis-Peterson e Cox (2007), como essencialmente intrínsecas, representadas pela própria língua, perpassando por formas extrínsecas, figuradas por professores capacitados no ensino do inglês e criação de instituições como escolas de idiomas, são alcançados, por fim, os traços funcionais. Em outras palavras, o inglês é utilizado como um meio de ultrapassar as barreiras linguísticas impostas pela sociedade contemporânea. Assim sendo, isto tende a representar um perigo para as outras línguas – como se o inglês se tornasse responsável, por exemplo, pelo desaparecimento das demais línguas. Crystal (2002) aponta que esse era um dos principais receios que alguns teóricos apresentavam como os riscos que o avanço de uma língua, em panorama global, poderia ocasionar. Para o autor, o uso exclusivo de uma língua por certa comunidade não seria uma garantia de harmonia social ou entendimento mútuo. Nesse

vivenciada pelos indivíduos e suas relações com a língua inglesa. O chamado “círculo interno” corresponderia aos países que possuem a tradicional base do inglês, no qual esta atua como a língua oficial primária: Estados Unidos, Reino Unido, Irlanda, Canadá, Austrália e Nova Zelândia. Dando seguimento a seu organograma, Kachru (1992) apresenta o “círculo externo”, composto por países que testemunharam a chegada da língua por meio da colonização britânica ou estadunidense e onde a língua inglesa veio a atuar como uma segunda língua oficial: Cingapura, Índia e Quênia, por exemplo. Por fim, há o que chama de “círculos em expansão”, aglomerando países que reconhecem a importância do inglês no cenário mundial, apesar de não possuírem um histórico de colonização anglo-saxã em questão. Aqui, elencam-se nações, como a Alemanha, China, Egito e Japão.

aspecto, entende que precisaria muito mais do que uma língua para unir povos ao redor do globo.

Para Assis-Peterson e Cox (2007), o avanço global da língua inglesa é visto por alguns pensadores como o resultado de uma simplicidade gramatical que o idioma apresenta – aliado à sua afinidade com a mídia, a ciência e o próprio progresso. Acentua-se, assim, o seu caráter neutro, como um meio de comunicação, adotado por falantes de raízes linguísticas que divergem do inglês. Por outro lado, há aqueles que não veem com bons olhos o avanço contínuo, incessante da língua inglesa. Para alguns, “[...] a onipresença do inglês no mundo global passou a ser interpretado por uma plêiade de intelectuais que se autointitulam politizados como produto do imperialismo americano e, desde então, a sua aludida inocência estaria desacreditada para sempre” (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 06).

Tendo isso em mente, para que um indivíduo possa se inserir por completo no cenário global apresentado na atualidade, é essencial possuir o domínio das quatro habilidades linguísticas, almejadas na aquisição do inglês, como uma segunda língua. Pesquisas, conduzidas pelo *British Council* (2013; 2015), a respeito da aprendizagem da língua em questão no Brasil, apresentam ideias contrárias ao senso comum, algumas defendem a importância de se estudar Inglês no país, porém apenas 5,1% da população jovem possui certo domínio sobre o idioma, ainda que consideradas as diferenças existentes entre as gerações, e, ao mesmo tempo, verifica-se a falta de um ensino de qualidade na Educação Básica. Outro dado que vem acompanhando as estatísticas, desenhadas pelo *British Council* (2013; 2015), é sobre o posicionamento do Brasil no Índice de Proficiência em Inglês (2020),³¹ que ocupa o 53º lugar, estando abaixo de países, como o Uruguai e Chile.³² Isso acaba por motivar a procura de escolas de idiomas, focadas no aprendizado completo da língua que, em sua maioria, não são acessíveis financeiramente a toda população, dificultando cada vez mais a busca de profissionais com um domínio pleno das habilidades linguísticas da língua.

³¹ Do original em inglês, “*English Proficiency Index*”.

³² Dentro deste panorama apresentado, o Brasil está inserido na categoria “proficiência baixa” (*Low Proficiency*). No índice latino-americano, está em 10.º lugar, enquanto a Argentina ocupa a primeira posição.

4.1.1 Regulamentação do Ensino de Língua Inglesa na Educação Básica brasileira

É importante ter o conhecimento de que a Educação Básica no Brasil é regulamentada por diversas instâncias em um modelo altamente descentralizado, conforme pontua a pesquisa, conduzida pelo *British Council* (2015). Na esfera federal, três documentos pautam a normatização na Educação Básica, sendo elas a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 e, mais recentemente, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), de 2018. Já, em âmbito estadual e municipal, estão a cargo das diretrizes, advindas das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios brasileiros, respeitando as de cunho nacional.

A Constituição Federal (BRASIL, 2012), enquanto documento regulamentador do país, determina, como um de seus princípios fundamentais, o acesso à educação e à universalização do Ensino Básico no Brasil. No entanto, a nossa Carta Magna não chega a regular a oferta do ensino da língua inglesa. Esta está sob a responsabilidade da LDB (BRASIL, 1996), tendo como uma de suas principais responsabilidades a definição dos papéis a serem exercidos pela União, Estados e Municípios nos deveres referentes à oferta de ensino no país. Segundo o *British Council* (2015) e o que estabelece a LDB, esta tem como principal premissa a descentralização dos encargos sobre a gestão dos sistemas de ensino nas esferas do poder. Em outras palavras, ela possibilita aos estados e municípios autonomia para que desenvolvam suas políticas de educação, de acordo com a realidade em que se encontram. Já os PCNs (BRASIL, 1998) são diretrizes federais que visam a orientar as secretarias estaduais e municipais sobre tudo que é pertinente ao conteúdo escolar a ser disponibilizado em cada disciplina. Indicam também quais os conteúdos mais importantes e relevantes a serem trabalhados em cada ano letivo.

Sobre os PCNs, em seu cerne, há uma preocupação quanto à formação dos alunos, enquanto cidadãos brasileiros no ambiente escolar – uma demanda alinhada ao que preocupava educadores no início do Terceiro Milênio, conforme assinalado por seus redatores. No que tange ao ensino de língua inglesa, no documento, a língua encontrava-se na abrangência da língua estrangeira. De acordo com os PCNs, “a aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão” (BRASIL, 1998, p. 15), tal qual preceitua as diretrizes. De tal maneira, as

escolas deveriam centrar-se no engajamento discursivo do aluno, para que possa agir e interagir na sociedade.

Por mais que a LDB (BRASIL, 1996) preveja a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira no Ensino Fundamental, a adesão a essa disciplina ocorria a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.³³ Dos motivos que se pontua a essa faixa etária, que abrange entre os dez e onze anos de idade, o documento explana que a criança, nessa fase, “[...] já é um falante competente de sua língua para os usos que se apresentam nas comunidades discursivas imediatas das quais participa em sua socialização em casa ou nas brincadeiras com os amigos fora de casa, e em outras comunidades discursivas.” (BRASIL, 1998, p. 28).

Outro motivo, apontado acerca da escolha específica do aluno do 6º ano, também gira em torno da questão de seu domínio pleno da língua materna. Tendo esse domínio, os alunos teriam uma facilidade maior em associar a sua produção na língua-alvo com a língua materna. Além disso, apresentava-se que uma “[...] ausência de conhecimento de mundo pode apresentar grande dificuldade no engajamento discursivo, principalmente se não dominar o conhecimento sistêmico na interação oral ou escrita na qual estiver envolvido” (BRASIL, 1998, p. 30). Esses alunos, em sua maioria, “[...] enfrentam conflitos, representados por transformações significativas relacionadas ao corpo, à sexualidade, ao desenvolvimento cognitivo, à emoção, à afetividade, além dos relacionados aos aspectos socioculturais” (BRASIL, 1998, p. 53). Assim sendo, buscar saber quem é esse aluno que está ali, para aprender os objetos de conhecimento de uma língua estrangeira torna-se importante, para que o aprendizado seja efetivo.

Ainda, dentro do contexto do ensino de língua estrangeira, tal como era demonstrado pelos PCNs, os redatores das diretrizes sugerem, para a sala de aula, um aprendizado com foco maior na leitura. Nesse sentido,

[...] a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em língua estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola, e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna (BRASIL, 1998, p. 20).

³³ No documento, consta como referência a quinta série do Ensino Fundamental, tendo sua nomenclatura de “série” alterada em 2006 para “ano” de acordo com a Lei n.º 11.274 (BRASIL, 2006).

Isso acaba por ir contra ao que se espera na eficácia de uma aquisição plena da língua. Não desmerecendo a importância da leitura no contexto do aprendizado de uma língua, destaca-se que, a partir do momento em que se foca em apenas uma das habilidades comunicativas, seu processo de aquisição fica comprometido. É nesse aspecto que Ellis (1997) observa que a aquisição de uma segunda língua é um processo que envolve variados elementos, fazendo com que seja tido como um fenômeno único. Logo, não existiria uma única maneira de se aprender uma língua, mas inúmeros fatores que devem ser levados em conta nesse processo. Na dissertação de Szezecinski (2018), voltada às estratégias de aprendizagem de adultos em seu processo de aquisição linguística, o aprendizado não transcorre apenas pelo uso do livro didático, pois este é apenas uma fonte de estímulo para tanto. Paiva (2011) complementa que, a partir do momento em que os próprios PCNs para o Ensino Fundamental excluíam qualquer possibilidade de mobilidade social, limitando-se à prática da leitura e ao estudo de palavras isoladas do vocabulário, atribuiu-se ao ensino da língua inglesa um papel elitista. Acabava-se por ignorar o fato de que o inglês está presente em quase todos os segmentos culturais consumidos pela sociedade – desde o cinema e a música, perpassando pelas próprias redes sociais.

Os PCNs, em sua concepção de língua, amparavam-se teoricamente em uma visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem. Dessa forma, espera-se entre professor e aluno a “[...] possibilidade de se usar a aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana” (BRASIL, 1998, p. 15). As diretrizes acreditavam que, pelo fato de os processos cognitivos possuírem uma natureza social isto possibilitaria, dentro da ambiência da sala de aula, uma interação entre um aluno e um parceiro mais competente, um caráter assimétrico. Portanto, permitia-se, em trabalhos conjuntos, a construção do conhecimento linguístico. Contudo, o que se vê, na teoria, não é, na maioria das vezes, aplicado na prática.

Por mais que se defenda a importância do aprendizado de uma língua estrangeira, na prática, não é isto que ocorre de forma eficaz. O estudo de línguas estrangeiras nas escolas se encontra deslocado, enquanto, cada vez mais, escolas de idiomas se proliferam aos quatro cantos do país. Assim, ainda que os PCNs (BRASIL, 1998) afirmassem que é a função da escola o aprendizado de qualquer língua estrangeira, o que realmente está sendo feito? Percebe-se, no decorrer do texto destas diretrizes, contradições que não correspondem às soluções eficazes para as problemáticas, apresentadas na conjuntura contemporânea das salas de aula. Por mais que se afirme sobre importância de se aprender

uma língua estrangeira, como uma forma de somar a sua percepção própria de ser humano e cidadão e “[...] entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele [*o aluno*] aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado pelos valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social” (BRASIL, 1998, p. 19).

Todo esse quadro, traçado pelos PCNs, era complementado também por encaminhamentos sugeridos aos professores, de como proporcionar uma experiência única na construção interna de significados através do ensino de uma língua estrangeira. Além disso, havia também a garantia de uma continuidade de estudos da língua no decorrer dos anos escolares. Sabe-se, contudo, que essa não é uma prática altamente seguida no ambiente escolar. Conforme averiguado pela pesquisa do *British Council* (2015), bem como pelas observações, trazidas por Leffa (2011), são variados os obstáculos que a língua inglesa enfrenta no ensino público, ocasionando uma não-continuidade efetiva no seu aprendizado. Seja pela vulnerabilidade social apresentada nas escolas, gerando nos alunos um sentimento de insegurança e de não-pertencimento ao seu contexto escolar, perpassando por professores, com um domínio não pleno das habilidades linguísticas consideradas em uma aquisição da língua. Esses são fatores que acabam por fazer toda a diferença no ensino. Analisar quais as melhores estratégias a serem empregadas na escola, para que se possa proporcionar um ensino de língua inglesa de qualidade, revela-se como um dos grandes desafios a serem enfrentados no contexto atual em que se vive.

Em contraponto ao que os PCNs defendiam na essência de um aprendizado de língua estrangeira, voltado à realidade das escolas em questão, surgem novas mudanças com a promulgação da BNCC em 2018. Sendo um documento de caráter normativo, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 07) define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]”, sendo assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos de acordo com a pauta do PNE, de 2014. As diretrizes, estruturadas e defendidas pela BNCC (BRASIL, 2018), vêm para superar a fragmentação das políticas educacionais e serem a balizadora de uma educação com qualidade. A BNCC (BRASIL, 2018), hoje, se torna referência nacional para a estruturação de currículos dos sistemas e redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios brasileiros.

Incluído nos preceitos, defendidos pelas suas diretrizes, há o surgimento de um enfoque entre o “saber” e o “saber fazer”, pautando-se nos questionamentos internos sobre

a aprendizagem do aluno – o que aprender, para que aprender, como ensinar e como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar um aprendizado. Surge, neste ínterim, uma preocupação em dar um “[...] sentido ao que se aprende e ao protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 15). Tal como os PCNs (BRASIL, 1998), o texto da BNCC (BRASIL, 2018) defende a ideia de se formar cidadãos para um mundo globalizado. Refletindo a respeito desse contexto contemporâneo, os redatores do documento pontuam suas diretrizes a partir de competências curriculares que se relacionam com as áreas de conhecimento a serem exploradas na sala de aula.

Nessas normas, o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Cada uma estabelece competências específicas a serem desenvolvidas ao longo dos anos. Áreas, que abrangem mais de um componente curricular, são definidas como competências específicas a cada uma. Ao mesmo tempo, cada disciplina possui um rol de habilidades a serem consideradas, expressando “[...] aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018, p. 29).

No que diz respeito à língua inglesa, diferentemente do que se percebe na leitura dos PCNs, o inglês não é mais situado como uma língua estrangeira. A BNCC (BRASIL, 2018) vê, através de seu estudo e pela conjuntura apresentada à atualidade, que o inglês não pode mais ser encarado como uma língua estrangeira no currículo escolar, eis que vai além disso, por seu trajeto histórico traçado ao decorrer dos séculos. Dessa forma, a BNCC percebe que o estudo da língua inglesa na Educação Básica

[...] pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (BRASIL, 2018, p. 241).

Em virtude do posicionamento político hoje exercido pela língua inglesa, muda-se a perspectiva da língua, como uma língua estrangeira, conforme defendido pelos PCNs, para encará-lo como uma língua franca. Então, o documento acaba priorizando o foco da língua em sua função social e política. Esse é um dos primeiros pontos que os redatores da BNCC (BRASIL, 2018) apontam à comunidade pedagógica. Os demais aspectos dizem respeito

aos multiletramentos que estão por trás do ensino do inglês, tendo em vista ser a língua também uma construção social e se materializar “[...] em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo” (BRASIL, 2018, p. 242). Outro aspecto, levantado pelo documento, é a respeito das variedades linguísticas que a língua inglesa apresenta. Não mais é um ensino direcionado ao viés americano ou britânico, mas, enquanto língua franca, é preciso considerar as influências regionais impostas a esse idioma e sua conjunção social e política.

Na BNCC, o ensino da língua inglesa, diferentemente do apresentado no PCNs, está dividido em cinco eixos principais: oralidade, focando-se nas práticas de linguagem em situações do uso oral da língua pelos alunos em seu contexto escolar, centralizando-se especificamente na sua compreensão e produção oral; leitura, abrangendo práticas de linguagem que são provenientes da interação existente entre leitor e o texto escrito, principalmente no que tange à construção de significados; escrita, promovendo oportunidades de se trabalhar com a produção escrita em língua inglesa, dentro do insumo linguístico a ser explorado em sala de aula; conhecimentos linguísticos, cujas práticas promovem o uso e a análise, bem como a reflexão sobre a língua, de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita. Em outras palavras, o ensino está centrado na construção gramatical e lexical. Quanto à dimensão intercultural, levando-se em conta que as culturas estão em contínuo processo de interação e reconstrução, destacam-se os “diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica” (BRASIL, 2018, p. 245).

Em suma, no que concerne ao ensino de uma língua estrangeira ou como previsto atualmente pela BNCC, até então, não existia nenhuma lei ou diretriz que definisse uma obrigatoriedade do ensino de inglês até a promulgação da BNCC. No que diz respeito à LDB (BRASIL, 1996), por exemplo, era estabelecido, pelo menos, o ensino de uma língua estrangeira nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Contudo, a escolha de qual haveria de ser a língua a ser estudada na escola ficava a critério da instituição educacional ou da Secretaria Estadual ou Municipal de Educação, como já mencionado anteriormente. Isso possibilitava que o ensino da língua inglesa fosse menos regulado e,

por muitos, considerado como um complemento da grade curricular da escola, estando à margem do currículo escolar. Isso também auxiliava na baixa proficiência no inglês, apresentada pelos alunos brasileiros

O critério de escolha, adotado pelas escolas, insere-se dentro de um contexto, em que os estados e municípios brasileiros podem tomar quaisquer decisões a respeito da Educação Básica – desde que sigam as diretrizes, apontadas pela LDB (BRASIL, 1996), ainda pelos PCNs e pela BNCC. Aos dois primeiros, ficava o número de aulas determinadas àquela língua, a duração dessas e habilidades a serem trabalhadas, entre outros pontos elencados pelo *British Council* (2015). Em outras palavras, há a probabilidade da adesão ou não, à disciplina, mediante os interesses administrativos e, dependendo das circunstâncias, das políticas da escola, que possam (ou não) dialogar com a realidade em que a instituição está situada. Isso acaba por resultar na baixa oferta da língua inglesa aos alunos, pertencentes ao sistema público de ensino, fazendo com que o corpo discente não possua uma proficiência elevada, se comparada aos alunos provenientes do ensino privado.

Percebe-se, pelas diferenças pautadas entre os PCNs (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2017), em relação ao ensino da língua inglesa, que estas iniciam-se pelo próprio conceito da língua e do próprio inglês. Outrora, incluído no estudo geral da língua estrangeira nos PCNs (BRASIL, 1998), o inglês assumia um papel maior dentro do quadro escolar apontado pela BNCC (BRASIL, 2018), legitimando-o não somente como uma língua comumente falada em países, como Estados Unidos ou Inglaterra, mas também, como uma língua adotada por várias pessoas para se comunicarem entre si. Outro aspecto de divergência entre esses documentos alternam entre na sua própria organização, como , por exemplo, as suas diretrizes: os PCNs (BRASIL, 1998) eram estruturados em quatro eixos de conteúdo, divididos em sua essência em conhecimento de mundo, conhecimento sistêmico, tipos de texto e atitude; já a BNCC (BRASIL, 2018) foca-se na oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural.

Quanto às suas práticas comunicativas, vê-se uma diferença mais latente, tendo em vista que os PCNs (BRASIL, 1998) defendiam fortemente uma ênfase na leitura, enquanto a BNCC (BRASIL, 2018) busca tratar a língua de uma maneira mais ampla, compreendendo outras habilidades comunicativas, elencadas e consideradas em uma aquisição linguística. Sobre os objetivos a serem atingidos em sala de aula, a aprendizagem do inglês, enquanto língua estrangeira, era relacionada ao letramento do

aluno em um sentido mais integral, incentivando a aprendizagem por meio de textos escritos em outra língua. A BNCC (BRASIL, 2018), por outro lado, dá uma atenção maior ao caráter formativo do aluno dentro de uma perspectiva, focalizada no multiletramento do estudante. Por fim, assinala-se a própria questão focada nos conteúdos programáticos do inglês, como disciplina escolar: as PCNs (BRASIL, 1998) destinavam-se a um ensino mais tecnicista da língua, voltado ao estudo puro de gramática e vocabulário, ao passo que a BNCC (BRASIL, 2017) demonstra, em seu texto, uma preocupação maior com a abordagem da língua, buscando cercar os alunos com outros elementos que venham a incentivar o seu uso.

Mas o questionamento e a reflexão que ficam nessa leitura inicial é o seguinte: Até que ponto essas novas mudanças estão sendo postas em prática? A BNCC (BRASIL, 2018) demonstra uma evolução de pensamento a respeito da língua, principalmente em relação ao inglês, enquanto uma língua franca, por toda a sua conjuntura global apresentada no Terceiro Milênio. Porém, até que ponto, novamente questionando-se, se isso está sendo uma diferença no ensino desse idioma. Há várias tentativas de garantir um ensino eficaz na língua inglesa na sala de aula, mas a sensação é a de há ainda muitas lacunas, as quais necessitam ser preenchidas o quanto antes.

Isso parece evidenciar que, em âmbito nacional, há um ensino de inglês pouco regulamentado, cuja oferta é raramente padronizada. Esse aspecto dificulta a implementação de possibilidades avaliativas que possam medir o nível do ensino em língua inglesa no Brasil – diferenciando-se das propostas apresentadas tanto pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) quanto pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para com o ensino de língua portuguesa e matemática nas escolas públicas. Dentre as principais dificuldades, apontadas pela pesquisa do *British Council* (2015), para a promoção de um ensino qualificado da língua, são as seguintes: os ambientes de alta vulnerabilidade social, o excesso de alunos por sala, as turmas desniveladas, entre outras. Para Gimenez (2011), o fato de não haver políticas educacionais que favoreçam o aprendizado de uma língua estrangeira nesse contexto escolar contribui para as mais variadas problemáticas. Percebe-se, portanto, a necessidade de se reformular as estruturas do ensino de língua inglesa na Educação Básica. Na visão dos educadores – professores e gestores – o ensino de inglês, na realidade da escola pública, “[...] é uma matéria de importância secundária, que contribui menos para a formação dos alunos do que outras matérias da formação básica, como português e matemática” (BRITISH COUNCIL,

2015, p. 18), fazendo com que o ensino de inglês seja visto como um “luxo”, por não estar ao alcance do que é esperado por eles em suas vidas.

De acordo com dados divulgados pelas pesquisas do Instituto de Pesquisa Data Popular para o *British Council* (2013; 2015), apesar desses aparatos legislativos determinarem o ensino da língua inglesa, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Médio, grande parte dos especialistas, professores e até mesmo o governo reconhece que esse ensino não promove um bom nível de proficiência. Essa mesma pesquisa divulga que, dos grandes fatores que fazem com que o ensino do inglês não seja pleno, são assinalados a pouca estrutura para uma aprendizagem adequada da língua, bem como o número elevado de alunos. Não se pode deixar de mencionar, também, as questões relativas à carga horária pequena e à dificuldade de encontrar professores com uma formação apropriada para o ensino da língua. Então, a pergunta que fica é: Como melhorar o ensino e a aprendizagem da língua inglesa na Educação Básica pública? Como conseguir, realmente, trabalhar de uma maneira mais efetiva essas várias lacunas a serem preenchidas?

4.2 IS IT AN ASH-TRAY?:³⁴ O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Considerando a conjuntura global, existe uma necessidade de se pensar como os alunos estão sendo formados para esse cenário. Vive-se em tempos, nos quais há uma explosão de informações e mudanças, a cada instante, impulsionadas pela *Internet*. Ainda há uma linha de pensamento que considera a educação nos moldes de estudos de décadas atrás. No entanto, segundo Moser (2019), essas ideias não mais correspondem à realidade vivenciada pelos alunos na atualidade. A revolução cultural em que se vive está em constante movimento e se depara com novos problemas e situações complexas. Não se trata mais de como os docentes estão utilizando os recursos digitais na sala de aula, mas como estão educando os alunos para se transformarem em cidadãos e trabalhadores nesse contexto. Moser (2019, p. 301-302) ainda percebe que se trata de uma “[...] questão da evolução da educação, que deve se transformar e não reformar, o que seria remendar”.

O “aprendendo a fazer” (*learning by doing*, do inglês) surge em oposição ao ensino com base em apenas livros e artigos. Para Moser (2019, p. 302), essa tem sido a tendência

³⁴ Referência à crônica de Rubem Braga intitulada “Aula de Inglês”. Para acesso na íntegra, vide: <http://intervox.nce.ufrj.br/~jobis/c-ingle.html>. Acesso em 20 jan. 2021.

apresentada nos últimos anos. Esse conceito é de um “aprender situado, agindo sobre a realidade, aprender “com a mão na massa” [...]”. Assim, é indispensável hoje que os educadores revejam a concepção de aprendizagem perante o quadro desenhado na contemporaneidade. Complementado pela visão de Wenger (2008) e Moser (2019), a aprendizagem consiste em um fenômeno social que transcorre ao longo da vida. Nesse sentido, a escola acaba não correspondendo às expectativas da sociedade em relação à educação. Reforçando essa ideia, Prensky (2010) acredita que os estudantes querem aprender não só algo relevante, mas também, algo real. Moser (2019, p. 307) assevera que, sob as insígnias do século XXI, a escola precisa se adequar à nova realidade que insurge no horizonte, na qual o sujeito de aprendizagem consegue “[...] encontrar ou desenvolver um conhecimento quando se faz necessário do que a tentativa vã de acumular informações.” Nesse contexto, reflete-se quanto ao ensino de língua inglesa na Educação Básica.

A permanência e a eficácia do ensino da língua estrangeira, na escola pública, têm sido uma questão amplamente discutida no âmbito acadêmico e educacional. A promulgação da LDB (BRASIL, 1996) foi uma das principais pautas que movimentaram as discussões a respeito da temática. Com a obrigatoriedade do ensino, imposto pela referida lei (BRASIL, 1996), ficou a cargo das escolas qual língua adotar, de acordo com a sua realidade.

Entretanto, o ensino de uma língua estrangeira, no corpo curricular das escolas, é constantemente deixado de lado, sendo ministrado em certas circunstâncias como uma disciplina escolar de importância menor na formação do aluno, embora a LDB (BRASIL, 1996) e a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de Barcelona (1996) afirmem que a aprendizagem tanto de uma língua estrangeira quanto de uma língua materna é um direito de todos. Mas até que ponto isso é colocado em prática?

Quando se pensa na questão do ensino de inglês no Brasil – o do público e o do privado – em ambos os locais este apenas restringe-se ao aprendizado limitado de vocabulário. Seja por meio de jogos didáticos, ou por meio de canções infantis, conforme exemplifica Paiva (2011), no ensino da língua estrangeira, ora na língua inglesa ou espanhola, ergue-se uma redoma lexical, aglomerando palavras soltas, sem nexos, perdidas em um emaranhado linguístico. Um estudo de palavras não contextualizadas acaba por não abranger o uso das quatro habilidades almejadas em uma aquisição de uma segunda língua.

Gimenez (2011, p. 49) sugere pensar o inglês além da sala de aula, é preciso “[...] ver a língua como mediadora de relações entre pessoas de diferentes línguas maternas, não

nativas, produtoras e consumidoras de cultura, inclusive aquela que se revela nas músicas.”. A autora comenta também como é impossível, no panorama atual, desvincular o inglês do fenômeno da globalização, considerando que o uso da língua viabiliza a modalidade de capital e recursos. Afinal, “[...] se por um lado a globalização favorece a manutenção de uma língua franca, por outro, uma língua franca possibilita a globalização” (GIMENEZ, 2011, p. 49).

Dessa forma, surge uma tendência do senso comum, embasado por meio de fontes extraídas das mídias sociais, de considerar a escola pública no Brasil falha em variados aspectos. De tal maneira, afirma-se, em várias instâncias, que o conjunto, composto pela aprendizagem e aquisição da língua, é impossível nessas condições das escolas, mantidas pelos estados e municípios brasileiros. Dessa forma, caso um indivíduo qualquer tenha o interesse ou a necessidade de aprender de fato a falar inglês, sugerir-se-ia que buscasse o amparo e os recursos oferecidos por uma escola de idiomas, garantindo, assim, uma qualidade de ensino.

Sabe-se que o ensino e a aprendizagem da língua inglesa na educação brasileira, seja ela privada ou pública, possui várias dificuldades. Leffa (2011), por exemplo, aponta a constante necessidade de que se tem de um bode expiatório, sendo este um dos motivos que levam a um ensino não eficaz da língua inglesa na escola. Como o autor mesmo observa, “a tentativa de criar bodes expiatórios é a mais primitiva: põe-se a culpa em alguém, que pode ser o governo, o professor, ou mesmo o aluno: é o mundo da condenação que separa pessoas e grupos de inocentes e culpados” (LEFFA, 2011, p. 15-16).

Há várias lacunas a serem preenchidas – na busca de respostas - desde contemplar as necessidades dos alunos, atravessando pelos objetivos pedagógicos do professor, até reforçar os laços afetivos entre professores e alunos. Então, vê-se, na proposta da contação de histórias em língua inglesa, durante a hora do conto, uma forma diferente de aprender um idioma, na qual a imaginação e o conhecimento dão as mãos e seguem juntos o mesmo objetivo: aprender a falar em inglês.

Conforme mencionado anteriormente, a BNCC (BRASIL, 2017), diferentemente do que prevalecia nos PCNs (BRASIL, 1998), busca, à sua maneira, incentivar o uso das quatro habilidades linguísticas, ao mesmo tempo em que demonstra uma ênfase maior ainda na leitura. Para os redatores do documento, o aprendizado de uma língua estrangeira não ficaria apenas restrito à compreensão dos conceitos teóricos e categorias linguísticas no seu todo, mas, sim, “de aprender, pelo uso e para o uso, práticas linguísticas que se

adicionem a outras que o/a estudante já possua em seu repertório [...]” (BRASIL, 2018, p. 67). O documento disserta também a respeito dos fatores que o componente curricular deverá enfrentar na sua realidade – da superação da visão tecnicista da língua para a priorização de uma perspectiva discursiva, dando sentido ao que se é trabalhado em sala de aula. A BNCC também foca no respeito à escolha da língua estrangeira a ser adotada pela escola em seu contexto atual, “[...] levando em conta as realidades locais específicas, a exemplo dos contatos com outras línguas em regiões de fronteira, em comunidades étnicas de imigração, em comunidades indígenas entre outras” (BRASIL, 2018, p. 68).

Nessa perspectiva, a BNCC (BRASIL, 2018) dividiu em seis campos de atuação humana que refletem os seus objetivos gerais, os quais estão centrados na formação cidadã e humana do aluno.

O primeiro campo, denominado “práticas da vida cotidiana”, está relacionado à participação dos alunos em atividades do dia a dia. O segundo é chamado de “práticas interculturais”, no qual são exploradas questões em torno dos valores e modos de vida, a partir da perspectiva de conhecer outras visões de mundo pela língua. O terceiro são as “práticas político-cidadãs”, que dizem respeito às regras de convivência em espaços de diversidade e aos pontos sociais e políticos que venham a impactar a vida dos sujeitos em sociedade. O quarto campo é denominado “práticas investigativas”, que são voltadas à valorização e à construção e divulgação de saberes e conhecimentos. O quinto são as “práticas mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação”, a partir das quais se busca o estímulo da autonomia do aluno dentro da sala de aula. Por fim, o sexto campo, ou seja, as “práticas do trabalho”, em que os alunos exploram e executam diversos tipos de atividades.

Em cada campo de atuação, a BNCC (BRASIL, 2018) indica formas de trabalhá-las no contexto da sala de aula, as quais devem estar focadas nas quatro habilidades linguísticas. A promulgação da BNCC (BRASIL, 2018) a respeito do ensino de línguas possibilita, portanto, um subsídio e embasamento firmes, mas que, muitas vezes, não correspondem à realidade da escola. Por mais que o próprio documento indique que essas perspectivas devem ser adaptadas a cada grupo de alunos, percebe-se, no decorrer de sua leitura, que ainda há pontos que devem ser melhorados nas práticas dos professores em sala de aula.

Tal como havia sido mencionado anteriormente, por mais que a BNCC (BRASIL, 2018) vise à expansão das formas de se ensinar uma língua estrangeira, a partir das

competências e habilidades, há muito ainda que ser feito. As exigências, demandadas pelo mercado de trabalho, e as novas configurações tecnológicas fazem com que os alunos não somente tenham que estudar inglês, mas que se tornem competentes comunicadores (ARAÚJO; DIAS; LOPES, 2016), o que não vai de encontro ao que preceitua a BNCC (BRASIL, 2018). Está clara a importância de se trabalhar, no âmbito da sala de aula, as quatro habilidades linguísticas, compostas pela fala, escrita, escuta e leitura. Para Araújo, Dias e Lopes (2016), tradicionalmente as quatro habilidades sempre foram trabalhadas de maneira separada no planejamento do professor. Existe uma tendência de se trabalhar uma ou duas habilidades na sala de aula, principalmente, na escola pública. Isto acaba por não desenvolver, de forma integral, as competências comunicativas e linguísticas do aluno.

Tajzad e Namagli (2014), complementados por Araújo, Dias e Lopes (2016), observam que, existindo uma segregação em algumas habilidades linguísticas, o aprendiz pode até um ponto adquirir o conhecimento acerca delas, no entanto não saberá usá-lo adequadamente em uma situação real de comunicação. Kumaravidelu (2003), sobre o isolamento das habilidades linguísticas no planejamento do professor, observa que essa separação ocorre mais por uma logística do que por motivos lógicos. Ou seja, a separação ocorre mais como uma forma conveniente de gerenciar os recursos e tempo, disponibilizados ao professor, dentro da grade escolar de sua respectiva comunidade do que por qualquer outro aspecto.

Durante as vivências do dia a dia, mais de uma habilidade linguística é utilizada, sendo todas intrínsecas umas às outras (KUMARANVIDELU, 2003; HARMER, 2007; ARAÚJO; DIAS; LOPES, 2016). De acordo com os autores, uma habilidade leva à outra, não fazendo sentido isolar quaisquer uma delas durante o aprendizado. Hinkel (2010), reforçado também por Araújo, Dias e Lopes (2016), comenta que a integração das quatro habilidades vem a coincidir com a comunicação real. Kumaravidelu (2003) observa, nesse aspecto, que há uma conexão inseparável entre o uso da língua e o contexto no qual é utilizada. Isso torna-se perceptível no uso da língua materna do aluno que ocorre por meio das quatro habilidades. A integração das habilidades, no processo de aprendizagem e aquisição linguística, visa a um uso prático da língua. Logo, há, por meio da chamada “abordagem comunicativa”, uma via que vem a atender tais necessidades.

Como explica Leffa (2016, p. 35), a língua “era analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos.”. Assim, a abordagem comunicativa enfatiza “a semântica da língua, descrita fragmentariamente em alguns

estudos esparsos” (LEFFA, 2016, p. 36). Surgido em meados da década de 1970, esse método de ensino havia sido considerado o primeiro desafio em uma estrutura das noções e funções linguísticas centradas no viés comunicativo. Wilkins (1976) divide esse método em duas categorias: a primeira, que expressa as noções gerais de tempo, espaço e quantidade, por exemplo, e era denominada “semântico-gramatical”, enquanto a segunda está centrada na própria função comunicativa. Por outro lado, Van Ek (1976) o divide em seis grandes categorias, em que cada uma era subdividida em funções menores, como complementa Leffa (2016). Elas assim são descritas,

(1) expressando e descobrindo informações factuais (exemplo: identificando, perguntando etc.) (2) expressando e descobrindo atitudes intelectuais (exemplo: concordando, negando etc.), (3) expressando e descobrindo atitudes emocionais (exemplo: expressando ou inquirindo sobre prazer, surpresa, gratidão etc.), (4) expressando e descobrindo atitudes morais (exemplo: pedindo desculpas, expressando aprovação etc.), (5) suasão (exemplo: pedir a alguém para fazer alguma coisa), (6) socialização (exemplo: cumprimentar, despedir-se etc). (LEFFA, 2016, p. 36).

Por conseguinte, há uma preocupação constante, nessa abordagem, em tratar a comunicação em sua essência, não simplesmente, na forma linguística. A habilidade comunicativa é somente ensinada quando necessária e caso estivesse entrelaçada a um objetivo comunicativo, contemplado no planejamento do professor. Leffa (2016) reforça que o uso da linguagem deve ser apropriado e adequado à situação em que o ato da fala transcorre, bem como do papel desempenhado pelos participantes em questão. Quando tal método é aplicado ao planejamento do professor, alguns benefícios surgem para o aluno, no seu processo de aprendizagem, como os elencados por Araújo, Dias e Lopes (2016), embasados em Tajzad e Namaghi (2014).

Na abordagem comunicativa, há a redução do estresse, pois concentra-se mais no significado do que na forma, mais na comunicação do que na linguagem e mais na fluência do que na precisão. Essa integração das quatro habilidades na comunicação pode oferecer também uma gama de possibilidades de atividades a serem aplicadas no planejamento do professor, evitando uma possível monotonia da parte dos alunos. Logo, conforme os autores, o uso da abordagem comunicativa proporciona a motivação e a confiança dos estudantes. Uma vez que a aprendizagem ocorre pela interação linguística, ela se torna mais útil do que simplesmente adquirir conhecimento sobre ela, sem nenhum propósito específico (ARAÚJO; DIAS; LOPES, 2016).

4.2.1 “*Teacher, I don’t speak English*”: o professor de inglês na Educação Básica brasileira

Um dos grandes desafios de um professor de línguas, no ensino público, é criar um engajamento em seus alunos. Por conseguinte, aqui o pesquisador deseja mostrar as suas experiências nesse contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira: o seu contato inicial com a língua inglesa, os medos e as inseguranças que o acompanhavam... todo o seu percurso é relembrado, à medida que vai avançando nos corredores da escola e alcançando o seu destino final: a sala de aula. Como um filho pródigo que regressa ao lar, agora professor, este formou-se por suas experiências como educador e ser humano. A forma como ele vem a perceber este mundo não é mais a mesma.

Essa “metáfora da volta”, traçada por Leffa (2011), trata desse conceito em sua essência. Tal qual o Mito da Caverna de Platão, no qual o sujeito se liberta das sombras e descobre um novo mundo, o professor passa por esse mesmo trajeto: [...] voltando para seus colegas de escuridão e tentando convencê-los, desesperadamente, de que aquilo que eles veem na parede do fundo é apenas uma projeção do mundo real” (LEFFA, 2011, p. 28). Assim, persistiria o desafio de ser professor nesse regresso: encontrar maneiras e estratégias para se reinserir nesse novo cenário.

Dessa maneira, Leffa (2011) aconselha que os docentes procurem se aproximar dos alunos, entender a sua realidade— e, o mais importante - criar empatia em relação ao que seus alunos buscam para as suas vidas. Essa reintegração, contudo, não é simples, muito menos fácil. Ela vem acompanhada com um sentimento de desconfiança daqueles que permanecem nesse meio. O autor promove uma discussão ao questionar-se

[...] por que razão os alunos vão acreditar no professor que vem de um mundo que não é o deles, para ensinar uma língua que não é a deles? E a pergunta que não vai faltar: professor, por que a gente tem que aprender inglês se lá nos Estados Unidos eles não têm que aprender português? (LEFFA, 2011, p. 24).

Trabalhando em torno dos aspectos intra e interpessoais entre professor e alunos, Leffa (2011) sugere uma segunda etapa que é a obtenção de meios e maneiras, disponibilizadas ao alcance do docente, para que o ensino venha a acontecer. Nessa perspectiva, todas as possibilidades, para impulsionar a aprendizagem, são necessárias – desde artefatos culturais, como livros ou vídeos assim como terceiros, envolvidos no

processo de aprendizagem e aquisição linguística. Todos podem auxiliar na consolidação da língua-alvo no ambiente da sala de aula.

Leffa (2016) acredita que o ensino da língua inglesa demanda do professor determinadas características às quais devem ser consideradas em sua formação. Primeiramente, precisa conhecer o conteúdo que ensina e desenvolver uma metodologia adequada. Como enfatizam Gimenez (2011), Rajagopalan (2011) e Oliveira (2011), a formação do professor não segue uma linha reta. É algo muito mais complexo do que se pode supor. Definir também o que faz um professor de inglês ser um bom professor abrange várias questões.

Para Gimenez (2011, p. 53), por exemplo, é necessário entender que o “bom professor” é aquele que “[...] reside na relação entre sujeitos, artefatos, sentidos historicamente constituídos, conhecimentos produzidos pela participação em práticas culturais e, dentre eles, seu conhecimento de língua inglesa”. Sobre esse aspecto, Leffa (2016) disserta conhecer os alunos e prepará-los para o mundo de amanhã é essencial na sua formação. Para muitos, o simples “saber a língua” já qualifica o indivíduo como professor, mas esta é uma ideia simplista. Como ironicamente observa Rajagopalan (2011, p. 59),

Se, para ser um bom professor, bastasse apenas conhecer o idioma, teríamos no mundo perto de 1 bilhão e 300 milhões de professores de chinês e haveria professores de inglês mundo afora para serem contratados por quem quer que seja a preço de banana. O conhecimento do idioma é necessário, porém não suficiente, para um professor que mereça o título desempenhar com êxito sua função.

Dessa forma, saber o conteúdo que irá ser gerenciado em sala de aula é algo natural e importante, mas o que define um professor vai além de tais suposições. Nada adiantaria saber explicar o uso apropriado do famigerado "presente perfeito" da língua inglesa, se não são conhecidas as reais necessidades do aluno. Como o próprio autor explana mais adiante, “ser professor é uma vocação, não uma profissão. O professor deve assumir seu papel de educador e não de mero “ensinador” de línguas” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 60). Leffa (2016) crê que os fatores que determinam esse perfil também vai depender bastante das ações conduzidas fora do ambiente acadêmico e que afetam o seu trabalho.

Visando a esses aspectos, torna-se importante que o professor trabalhe, de forma apropriada, as habilidades linguísticas, almejadas em uma real aquisição da segunda língua. Há inúmeras maneiras para que ele possa integrar as quatro habilidades linguísticas

no seu planejamento, e uma dessas formas seria a combinação das habilidades, de acordo com a natureza de sua modalidade (HINKEL, 2010; ARAÚJO; DIAS; LOPES, 2016). Segundo os autores, a modalidade de natureza oral é composta pela escuta e a fala, enquanto, a da escrita, pela leitura e escrita. Em um adendo, os autores explanam que as habilidades de escuta e leitura são tidas como habilidades receptivas, pois é, por meio delas, que os alunos assimilam as informações e estruturas da língua. Já a fala e escrita, produzidas pelos alunos, refletem a transcrição do uso do insumo recebido, sendo consideradas, portanto, habilidades produtivas.³⁵ (HINKEL, 2010; OLIVEIRA, 2015, ARAÚJO, DIAS; LOPES, 2016). Há quem também se refira ao termo "macro-habilidades", visto que cada habilidade é composta de habilidades menores, as chamadas "micro-habilidades" (OLIVEIRA, 2015).

Outra forma, apontada pelos os autores para se trabalhar a integração das habilidades linguísticas no planejamento do professor é o que define Oxford (2001) como a *content-based instruction* (do inglês, "instrução baseada em conteúdo") e a *task-based instruction* (do inglês, "instrução baseada em tarefas"). A primeira visa à integração do ensino de assuntos acadêmicos com o ensino de uma língua estrangeira; ao passo que a segunda trata de um modelo de ensino baseado no uso de atividades sequenciais, nos quais os alunos aprendem a língua por um conjunto de tarefas (MOGHADAM; ADEL, 2011; ARAÚJO; DIAS; LOPES, 2016). Essa abordagem proporciona aos alunos a oportunidade de usar uma língua em um contexto natural de forma interativa (LARSEN-FREEMAN, 2000; ARAÚJO, DIAS; LOPES, 2016).

Assim sendo, para que a aprendizagem e, conseqüentemente, a aquisição da língua venha a ocorrer de maneira precisa, deve-se ir além do material didático para que se possa trabalhar, de forma mais acentuada, as habilidades linguísticas (KUMARANVIDELU, 2003). Dessa forma, recursos, como jornais, revistas e o próprio uso da *Internet*, são excelentes, para que os objetivos sejam atingidos, como explana o autor. Leffa (2016) reforça, nesse sentido, que o material a ser usado deve ser estritamente autêntico. Os alunos devem se deparar com diálogos em situações reais no uso da língua (tanto na sua produção linguística por meio da escrita e da escuta) e com produções textuais que não se restrinjam a livros ou artigos de revistas, mas, de todas as formas possíveis – desde manchetes de jornais, passando por cartas, cartazes e mapas, tudo o que o dito falante

³⁵ Comumente, tinha-se a leitura e a escuta como habilidades de natureza passiva, mas logo este aspecto foi refutado, uma vez que aqueles que leem e escutam devem estar atentos e processar as informações lidas para que estas possam ter sentido (SAVIGNON, 1990; KUMARANVIDELU, 2003).

nativo possa estar em contato no seu dia a dia. Quanto à seleção e ao uso de textos, Leffa (2016) pontua que estes devem ser evitados, eis que podem prejudicar a autenticidade do material.

De maneira geral, o grande desafio do professor, na atualidade, (e naturalmente durante tempos de pandemia) é o de buscar formas de utilizar todos os recursos disponíveis para que a aprendizagem se efetive (CELANI, 1997; LEFFA, 2016). Cada vez mais, testemunha-se a inserção dos aparatos tecnológicos no ambiente escolar, fator este que se comprovou durante o isolamento social, ocasionado pela pandemia de COVID-19. Todavia, por mais que esses recursos sejam um importante suporte para a aprendizagem, “a máquina servirá apenas como um instrumento para realçar a ação do professor, tanto para o aspecto positivo como negativo. Além da máquina, estará sempre o aluno. Se o professor for bom o benefício será grande para o aluno; se for ruim, o prejuízo também será enorme.” (LEFFA, 2016, p. 64). O autor destaca que o professor deve ser encarado como uma solução e não, o problema da não-eficácia do ensino de inglês na escola pública. Haverá retornos maiores nesses pontos de interrogação, atrelados a essa problemática, quando se iniciar um investimento na qualificação do professor e de sua metodologia.

4.2.2 O Ensino de Inglês na Educação Básica brasileira: idealização da qualidade de ensino em escolas privadas e escolas de idiomas

Conforme averiguado pelos PCNs (BRASIL, 1998) e pela BNCC (BRASIL, 2018), bem como das pesquisas conduzidas pelo *British Council* (2013; 2015), pelo fato de a escola pública apresentar várias questões internas que não permitem, em sua essência, um aprendizado mais eficiente na língua inglesa, várias pessoas, no Brasil, passaram a buscar escolas de idiomas, para este fim. Quando possuem recursos para tal, matriculam seus filhos em escolas privadas que, apresentam em suas grades curriculares, o ensino da língua inglesa desde a Educação Infantil. Há uma crença de que o ensino de inglês em escolas particulares seria superior ao das escolas públicas. Essa idealização parte do pressuposto de que muitas das escolas privadas possuem recursos visuais, audiovisuais e outros aparatos tecnológicos, como uma forma de fomentar as estratégias didáticas, utilizadas em sala de aula, a fim de potencializar o ensino do idioma.

O que aconteceu a respeito do ensino de língua estrangeira no Brasil foi um eco do que ocorreu em outros países – no entanto, com um atraso de décadas em termos de

conteúdo e metodologia (LEFFA, 2016). O início do ensino de línguas estrangeiras é concomitante ao catequismo dos povos indígenas, período em que o português era tratado como uma língua estrangeira. Deu-se continuidade ao ensino de línguas, de forma progressiva, com a introdução das línguas clássicas e, logo mais, com a das línguas modernas, conforme explana Leffa (2016).

De acordo com Oliveira (1999) e reiterado por Szezecinski e Felicetti (2018), o ensino de língua inglesa no Brasil havia sido formalizado pelo Decreto de 22 de junho de 1809, quando o Príncipe Regente, Dom João VI, autorizou a criação de uma disciplina de língua francesa e outra, de língua inglesa. Oliveira (1999) afirma que a inclusão do idioma estrangeiro na escola ocorreu, porque o país apresentava na época, demandas profissionalizantes cada vez maiores, – incrementadas, principalmente, após a chegada da Família Real Portuguesa em 1808 – contemplando variadas carreiras que passavam ser regulamentadas aos poucos na então jovem colônia. Engenheiros, advogados e médicos são apenas alguns exemplos elencados por Oliveira (1999) nesse contexto inicial. Grande parcela dos alunos que ingressava nas escolas, até então, era pertencente às elites locais, fazendo com que nem todos os brasileiros, ou melhor, poucos tivessem um acesso pleno à educação naquela época. No que diz respeito à sua estrutura metodológica, Leffa (2016) explica que, nesse ínterim, vingaram as metodologias de ensino de tradução de textos e análises gramaticais.

O surgimento de escolas de idiomas, voltadas exclusivamente ao estudo abrangente da língua, principalmente no que tange ao ensino da língua inglesa, dá-se no período Pós-guerra. Contudo, para Lisboa (2007), será a partir da década de 1980 que as escolas de idiomas passaram a desempenhar um papel maior no aprendizado linguístico. No entanto, por um bom tempo, as escolas de idiomas eram encaradas como um “instrumento de expansão de valores ideológicos do imperialismo britânico” (OLIVEIRA, 2014, p. 62). Com a criação de centros binacionais, surgidos na década de 1930 – sendo fomentados pelo governo dos Estados Unidos e detendo uma relação estreita com agências governamentais americanas e seus consulados – as escolas de idiomas eram vistas como possibilidades de ideologia do imperialismo anglo-saxão e americano.

Lisboa (2007) afirma que o grande público interessado nesse tipo de escola era movido densamente por necessidades profissionais. A ideia corrente era a de que professores da rede privada e, principalmente, aqueles que atuam em escolas de idiomas possuíam uma realidade melhor, se comparada com aqueles que trabalham na rede pública.

Nesse contexto, Oliveira e Mota (2003) rebatem essas questões quando refletem sobre a criação de um imaginário desses locais de ensino. Seja pela infraestrutura apresentada nas salas de aula, perpassando pelo número limitado, para não dizer controlado, de alunos (principalmente no que se refere às escolas de idiomas), contrapondo-se à realidade do contexto escolar público. Como esclarece o *British Council* (2015), no ensino público, as salas de aulas são superlotadas, os professores, despreparados e pouco uso de recursos tecnológicos – e tudo depende do contexto em que estas instituições se encontram. Rajagopalan (2011) comenta que é extremamente contraditório, quando se deixa a cargo das escolas de idiomas as funções que caberiam ao Estado.

Essa visão, embora retrate a realidade do que se vê no contexto do ensino de língua inglesa no Brasil, não deve ser encarada como uma verdade universal. Paiva (2011, p. 33) contra-argumenta, ao dizer que “nem todas as escolas particulares incluem o ensino de inglês nas séries iniciais e, quando o fazem, não existem pesquisas que comprovem que isso faça alguma diferença no idioma” e que nem sempre o ensino de inglês, na escola privada, é sinônimo de um ensino de qualidade. Cada escola possui sua realidade, seja ela pública ou privada, com profissionais que divergem uns dos outros.

Outro aspecto importante, trazido por Meurer (2019), é o de que, na realidade das escolas de idiomas, há esta contínua busca pelo desenvolvimento do ensino de línguas por um viés mais interativo. A sociedade busca essas escolas, justamente, pelo fato de se diferenciarem das escolas regulares. No entanto, há uma simbiose com o livro didático, normalmente estruturado de acordo com a missão e os valores dessa mesma escola, a qual acaba por focar-se mais nos objetivos daquele material do que nas reais necessidades do aluno. Na maioria das vezes, ele tem de se adaptar a tal realidade por questões que envolvem disponibilidade de horário ou porque as aulas do nível ao qual ele realmente pertence não estão disponíveis naquele semestre. Todos os fatores citados acabam por contribuir para as dificuldades na aprendizagem e fazem com que muitos desistam de aprender a língua.

Em breves palavras, portanto, o ensino de língua inglesa, ora no espaço público ou privado das escolas, tende a limitar-se a noções iniciais de gramática, leituras de breves narrativas, na sua maioria, adaptadas ao entendimento do aluno. Vê-se um estímulo a meros exercícios de tradução, desconsiderando também os elementos importantes que compõem uma aquisição linguística eficaz, o que resulta em um ensino limitante, sem contextualização apropriada para tanto. Existe uma valorização no aprendizado da língua

inglesa, contudo, o sistema educacional, nesse aspecto, apresenta muitas lacunas a serem preenchidas.

Assim sendo, percebe-se, analisando as atividades a serem utilizadas para o aprendizado da língua inglesa nesta tese, que a hora do conto pode ser uma alternativa para este fim, visto que as histórias, conforme Dohme (2011), encerram lições de vida, contextualizando sentimentos e valores que são difíceis de serem compreendidos pelas crianças. Logo, é uma possibilidade de se trabalhar com os objetos de conhecimento acerca da língua inglesa e de abordar temas transversais, como empatia, meio ambiente e ética.

Segundo Collins e Cooper (2005), a contação de histórias permite o desenvolvimento de várias habilidades comunicativas, além de despertar o interesse pela leitura. Também, estando ciente de que o ensino da língua inglesa é obrigatório apenas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental nas escolas de rede pública do país, visa-se, pela utilização da hora do conto, que normalmente ocorre nos anos iniciais da Ensino Fundamental, a um espaço no qual se pode associar a contação de histórias, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa, preparando, assim, os alunos, de maneira mais efetiva e clara, para a continuidade desse ensino nos anos finais do Ensino Fundamental.

4.3 QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA

Por que as pessoas contam histórias? Collins e Cooper (2005) acreditam que a contação de histórias faz parte da essência do ser humano. Tal observação é complementada por Hamilton e Weiss (2005), quando mencionam que “as pessoas ao redor do mundo sempre contaram histórias como uma forma de passar suas crenças culturais, tradições, e história para gerações futuras. Por quê? As histórias estão no cerne do que nos torna humanos” (HAMILTON; WEISS, 2005, p. 01) (tradução literal).³⁶ Para os autores, os seres humanos são naturalmente contadores de histórias. Complementam, ainda, que “a contação de histórias cria para os nossos ouvintes uma sensação de mistério, de maravilha, de reverência à vida. [...] a contação de histórias cria um relacionamento”

³⁶ “*People around the world have always told tales as a way of passing down their cultural beliefs, traditions, and history to future generations. Why? Stories are at the core of all that makes us human.*”

(COLLINS; COOPER, 2005, p. 01) (tradução literal).³⁷ O indivíduo pode não se lembrar de detalhes da história em si, mas certamente haverá de se lembrar dos laços criados no momento em que ouvira uma história pela primeira vez. Nascimento, Nunes e Dominico (2018) enfatizam esse pensamento, afirmando que a contação de histórias deve ser percebida como um ato de prática social que colabora com a difusão cultural.

Hamilton e Weiss (2005) e Dohme (2011) dissertam que a contação de histórias é a forma mais antiga de educar e explicam que esta metodologia consiste no fato de se “[...] contar uma história em frente a um grupo, sem um livro, para uma ou mais pessoas.” (HAMILTON; WEISS, 2005, p. 11) (tradução literal).³⁸ Como explica Rocha (1987, p. 20) a contação de histórias, então direcionada ao público infantil, “[...] vem desse manancial de enredos nascidos não se sabe quando nem onde, tocados e retocados pela fantasia de cada contador e também pelas pressões conjunturais que agiam sobre cada época, sobre cada serão”.

Nesse papel de contar, o contador de histórias também atua como professor. Dailey (1994, p. 03) comenta, nesse sentido, que “este papel está enraizado em um entendimento quase instintivo que a aprendizagem real toma lugar quando ambas as emoções e intelecto são trazidos em jogo” (tradução literal).³⁹ Quando se pensa a respeito da contação de histórias dentro da escola, associa-se muito ao uso de um livro para que ela possa ocorrer (BUSATTO, 2003). Mas essa prática vai muito mais além do uso de um livro. A leitura oral para os alunos é uma possibilidade pedagógica que ocupa um espaço significativo em sua aprendizagem. Contudo, não pode ser confundida com a contação de histórias em si. Sua raiz encontra-se nos primórdios da humanidade, a qual remete “àquela figura ancestral, que, ao redor do fogo, ou ao pé da cama, contava histórias para quem quisesse ouvir, narrava contos do seu povo, aquilo que havia sido gravado na sua memória através da oralidade” (BUSATTO, 2003, p. 10). Portanto, vê-se, por meio da contação de histórias, uma prática dos antigos, algo ligado às culturas primárias da humanidade, a qual possibilita um reencontro com a literatura oral.

O fascínio que as histórias geram na infância repercute nos indivíduos, quando adultos. Assim sendo, trabalhar com elas, sejam fábulas, contos de fada ou mesmo

³⁷ “*Storytelling creates for our listeners a sense of mystery, of wonder, of reverence for life. [...] storytelling creates a relationship.*”

³⁸ “[...] *telling a story in front of a group without a book by one or more persons.*”

³⁹ “*That role is rooted in the almost instinctive understanding that real learning takes place when both intellect and emotions are brought into play.*”

pequenas narrativas de cunho pessoal para o público infantil, proporciona variados fatores positivos à criança. Denman (1994, p. 05) comenta que “escutar histórias encoraja o crescimento do amor natural da criança pela linguagem e expressões verbais”. Isto serve como uma conexão vital na aquisição da linguagem, ambos na leitura e na escrita” (tradução literal).⁴⁰ Comentando sobre o assunto, Dohme (2011) disserta que, pela contação de histórias, cada indivíduo pode se sentir um verdadeiro artista, direcionando sua imaginação aos ouvintes, interpretando diversos personagens e captando a atenção do público.

Denman (1994) ainda complementa que, a partir do momento em que se escutam boas histórias, quando crianças, isso acaba por expandir o interesse coletivo pela leitura. Explorar os limites da imaginação da criança, no espaço compreendido na sala de aula, revela-se ainda como um campo, desconhecido pelo professor, mas que deve ser seguido. Como Egan (1989, p. 222) observa, “[...] a imaginação da criança são as mais poderosas e energéticas ferramentas de aprendizagem” (tradução literal).⁴¹ Nascimento, Nunes e Domenico (2018, p. 222) constatam, a partir disso, que a contação de histórias é uma “poderosa ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem das crianças”, além de ser outra maneira de se trabalhar com a literatura infantil – principalmente na Educação Infantil, em que a prática é mais comum.

Nesse contexto, Egan (1989) complementa que grande parte das teorias de aprendizagem foi modelada a partir de programas de pesquisa que tiveram um forte foco no escopo limitado da capacidade de pensamento lógico da criança. Dentre essas pesquisas, o fator imaginação sempre foi deixado de lado, uma vez que “[a imaginação] é, afinal, algo difícil de conseguir qualquer suporte claro” (EGAN, 1989, p. 02) (tradução literal).⁴² Entretanto, quando são utilizadas histórias, para atingir os objetivos pré-estabelecidos de um planejamento didático, estas acabam servindo como uma forma de estimular a imaginação da criança. A proposta de se ensinar através da contação de histórias revela-se como uma maneira de engajar o aluno mais efetivamente no processo de ensino

Atualmente tem-se pensado, cada vez mais, nas vantagens da hora do conto. já que pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno em seu ambiente

⁴⁰ “*Listening to stories encourages the growth of children’s natural love of language and verbal expression. It serves as a vital link in the acquisition of language, for both reading and writing.*”

⁴¹ “[...] *children’s imaginations are the most powerful and energetic learning tools.*”

⁴² “[*imagination*] *is, after all, difficult stuff to get any clear hold on.*”

escolar. Segundo Collins e Cooper (2005), é por meio dela que os alunos exploram seus papéis pessoais e mundos possíveis, pois possibilita maior interação entre aluno e professor. Nesse momento, o indivíduo pode se expressar mais naturalmente, e os professores conseguem avaliar o que é real para eles e, assim, saber quais questões formular e que comentários fazer, ampliando, desta forma, as potencialidades dos seus alunos.

É, também, pela contação de histórias que o professor auxilia a criança a moldar conceitos, antes abstratos, em conceitos concretos, criando um sentido em sua realidade. Portanto, na prática escolar, ela serve como forma de introduzir algum assunto presente na ementa escolar. Hamilton e Weiss (2005) apontam que o recurso das histórias auxilia aqueles que estão escutando-a a reter o maior número de informações possíveis em suas mentes, visto as conexões que podem ser estabelecidas. Os pesquisadores observam que, “se os professores encherem a mente dos seus alunos com fatos, informações e miscelâneas sem qualquer conexão, o cérebro fica como um armário aberto no qual os objetos são atirados e perdidos” (HAMILTON; WEISS, 2005, p. 02) (tradução literal).⁴³

Atuando como recurso pedagógico, Collins e Cooper (2005) constataam que a contação de histórias serve também para educar, inspirar, registrar eventos históricos, entreter e transmitir valores culturais. Hamilton e Weiss (2005) complementam essa ideia, ao esclarecem que a contação de histórias é uma forma alternativa de aprendizagem, porque, além de servir de auxílio no armazenamento de informações a respeito de determinada matéria, faz com que professor e alunos estejam envolvidos emocionalmente na contação de histórias. Isso proporciona um reforço, para que os alunos possam desenvolver uma atitude mais positiva no seu processo de aprendizagem.

De acordo com Collins e Cooper (2005), essa técnica serve para atingir três principais objetivos, quais sejam: permite ao professor dar instruções de forma indireta; instiga questionamentos e conversações; e, por fim, torna a aprendizagem mais divertida. Busatto (2003) igualmente percebe pela contação de histórias, o aluno pode desenvolver suas habilidades comunicativas, porque, quando se está narrando uma história para ele, passa a dar forma e expressão aos sentimentos embutidos no texto, indicando maneiras de lidar com as suas próprias emoções.

⁴³ “If teachers fill their students’ brains with miscellaneous facts and data without any connection, the brain becomes like a catchall closet into which items are tossed and hopelessly lost.”

Collins e Cooper (2005) ainda apresentam, nesse sentido, doze motivos pelos quais a hora do conto revela-se valiosa ao professor que se empodera desse recurso. Em primeiro lugar, incentiva a imaginação e a visualização. O contador de histórias proporciona o esqueleto da narrativa, mas é o ouvinte que dá corpo ao cenário e a seus personagens através de sua imaginação. Esse mesmo ouvinte visualiza como o personagem é e como o cenário em que está situado se desdobra em sua mente.

A habilidade de visualizar, de criar imagens na mente, está no coração da contação de histórias, não apenas para o ouvinte, mas também para o contador. Para criar a visualização e as imagens na mente do ouvinte, o contador de histórias deve ter uma imagem visual em sua própria mente. (COLLINS e COOPER, 2005, p. 11) (tradução literal).⁴⁴

Além disso, desenvolve a apreciação da beleza e do ritmo da língua. É por meio da contação de histórias que os alunos são expostos à riqueza das palavras – sejam elas desconhecidas, expressões arcaicas, ou até mesmo trocadilhos em formas únicas.

À medida que as crianças escutam histórias, versos, prosa de todos os tipos, elas inconscientemente ficam familiarizadas com os ritmos e a estrutura, as cadências e as convenções de variadas formas de linguagem escrita. Elas estão aprendendo como imprimir “sons”, como “ouvir” em seu ouvido interno. Apenas pelo ouvir das palavras impressas sendo faladas, alguém descobre sua cor, sua vida, seu movimento e seu drama (CHALMERS, 1973, p. 181) (tradução literal).⁴⁵

Ao passo que os alunos vão crescendo, o fluxo de novas palavras pode seguir sendo alimentado. A contação de história permite, assim, aumentar o vocabulário do ouvinte. Collins e Cooper (2005) comentam que os alunos podem até não entender o significado de todas as palavras que eles escutam, mas irão entendê-las pelo contexto em que se encontram. Ela aprimora habilidades comunicativas, pois o aluno vai refinando-as, uma vez que um motivo real está envolvido, que é o entendimento do enredo da história. Quando os alunos reproduzem uma história que eles escutaram, já estão praticando suas habilidades comunicativas.

⁴⁴ “The ability to visualize, to create images in the mind, is at the very heart of storytelling, not just for the listener, but also for the teller. To create the visualization and images in the listener’s mind, the storyteller must have a clear visual image in her own mind.”

⁴⁵ “As children listen to stories, verse, prose of all kinds, they unconsciously become familiar with the rhythms and structure, the cadences and conventions of the various forms of written language. They are learning how print “sounds”, how to “hear” it in their inner ear. Only through listening to words in print being spoken does anyone discover their colour, their life, their movement and drama.”

Outro ponto relevante assinalado pelos pesquisadores encontra-se no aprimoramento das habilidades auditivas. Segundo Collins e Cooper (2005), ao escutar uma história, a criança não está apenas ouvindo palavras, mas também entendendo e deduzindo os seus significados, de acordo com o contexto apresentado. A contação de histórias permite que os alunos interajam com adultos de uma forma mais pessoal, que as pessoas se aproximem umas das outras e que sejam criar laços afetivos. Quando uma história é contada, ela tende a refletir ora sobre algum aspecto pessoal do ouvinte ou do contador.

Também, atividades que envolvam a contação de histórias proporcionam melhorias na qualidade da escrita do aluno. Segundo Collins e Cooper (2005, p. 15), “quando escutam e contam histórias, os alunos aprendem a escrever as suas próprias histórias [...]” (tradução literal).⁴⁶ Para a formação da criança, é preciso desenvolver suas habilidades de leitura e incentivar o seu interesse pelos livros, bem como seu pensamento crítico e criativo. Pode contribuir ainda com um estímulo à intuição dos alunos. Ela promove não apenas uma mera criação de conteúdo – envolve também uma sensação única: Como o contador de histórias se sente em relação aos personagens que evoca na hora do conto? Como esta temática pode ser trabalhada? O contador de histórias deve sentir a história fluindo em suas veias, porque é o responsável por dar emoção e sentido aos personagens. Dessa forma, auxilia os alunos a verem a literatura como um espelho da experiência humana. De acordo com Collins e Cooper (2005, p. 17), “a contação de histórias reflete motivos, fragilidades, valores e conflitos humanos.” (tradução literal).⁴⁷ Nesse contexto, Maguire (1985, p. 20) comenta que a contação de histórias

[...] dá às crianças mais escopo para trabalharem suas percepções surreais da vida, por confrontarem simbolicamente inúmeras oportunidades e dificuldades. Equipa-as com ferramentas – imagens e palavras – que podem ser usadas para testar a sua intuição e poderes de julgamento; e introduz segura e gentilmente tópicos que podem ser mais tarde discutidos abertamente, fora do mundo privilegiado da contação de histórias (tradução literal).⁴⁸

Collins e Cooper (2005) observam que toda história contada tem algo a dizer sobre o que a vida significa, e como explicam os autores, “as histórias nos ajudam a criar um

⁴⁶ “By hearing and telling stories, students learn to write their own stories [...]”.

⁴⁷ “Storytelling reflects human motives, frailties, values, and conflicts.”

⁴⁸ “[...] gives children more scope for working out their dreamlike perceptions of life, for symbolically confronting its myriad opportunities and difficulties. It equips them with tools – images and words – that they can use to test their intuition and powers of judgement; and it safely and gently introduces topics that can later be discussed openly outside of the privileged world of storytelling.”

sentido de nossas experiências e entender a experiência dos outros” (COLLINS; COOPER, 2005, p. 17) (tradução literal).⁴⁹ Ela auxilia os alunos, nessa perspectiva, a entenderem a sua herança cultural e a dos outros a sua volta. Por fim, também serve como uma forma de entender as diferenças culturais existentes entre os indivíduos e os povos. Um dos principais receios dos professores em utilizar a contação de histórias, como um recurso diferente de trabalhar os conteúdos curriculares é que ela pode tomar um tempo considerável da aula. Hamilton e Weiss (2005), no entanto, observam que não somente a contação de histórias deve ser contemplada como parte do planejamento, mas ainda pode fazer com que o aprendizado em torno da lição se torne mais significativo.

Pensando no ensino através da contação de histórias [...] nos encoraja a pensar o currículo como uma coleção de grandes histórias de nossa cultura. Se começamos a pensar nestes termos, ao invés de vermos o currículo como uma grande massa de material a ser passada aos alunos, nós podemos começar a pensar nos professores em nossa sociedade como que conectados ao um papel antigo e honrado. Os professores são os contadores das histórias de nossa cultura. (EGAN apud. HAMILTON; WEISS, 2005, p. 02) (tradução literal).⁵⁰

Em meio a toda essa conjuntura da qual a contação de histórias se desdobra, há a questão do aprendizado da língua inglesa. Contudo, ele não está sozinho. A contação de histórias, naturalmente, tem uma conexão com a própria literatura, mais especificamente, com a produção literária voltada ao público infantil. Mas como definir a literatura em si?

4.3.1 Uma delirante confusão fabulística:⁵¹ a literatura infantil no contexto escolar

Quando se pensa a respeito da função exercida pelos livros infantojuvenis na formação humana das crianças, Colomer (2017) é taxativa quanto à forma de que se pressupõe o seu uso. A autora aponta, em seus estudos, que, na maioria das vezes, persiste a ideia de que os livros devem ser trabalhados como possibilidades unicamente de ensino para as crianças. Proporcionando exemplos didáticos de comportamento ou como mero complemento escolar, os livros auxiliam-nas nesse processo de construção de identidade.

⁴⁹ “*Stories help us make sense of our experiences and understand the experiences of others.*”

⁵⁰ “*Thinking of teaching as storytelling... encourages us to think of the curriculum as a collection of the great stories of our culture. If we begin to think in these terms, instead of seeing the curriculum as a huge mass of material to be conveyed to students, we can begin to think of teachers in our society as connected with an ancient and honored role. Teachers are the tellers of four culture’s tales.*”

⁵¹ Referência ao samba-enredo do Grêmio Recreativo Escola de Samba Imperatriz Leopoldinense no carnaval de 2005, em homenagem aos duzentos anos de nascimento de Hans Christian Andersen e ao escritor brasileiro, Monteiro Lobato. Para mais informações, vide: <http://liesa.globo.com/2013/por/18-outroscarnavais/carnaval05/enredos/imperatriz.htm>. Acesso em 25 jan. 2021.

O que se pensa a respeito do seu uso e como utilizá-los para a criança parte muito da perspectiva de pais e educadores – pessoas adultas. A pesquisadora deixa claro que a função da literatura infantojuvenil na vivência das crianças constitui-se a partir de três principais fatores,

1. Iniciar o acesso ao imaginário compartilhado por uma determinada sociedade.
2. Desenvolver o domínio da linguagem através das formas narrativas, poéticas e dramáticas do discurso literário.
3. Oferecer uma representação articulada do mundo que sirva como instrumento de socialização de novas gerações (COLOMER, 2017, p. 20).

Dessa maneira, deve-se compreender que a literatura serve para abrir portas ao imaginário do mundo humano, por meio de imagens e símbolos, utilizados como uma forma de ilustrar essas vivências. Isso acaba por “[...] estabelecer uma visão distinta sobre o mundo, pôr-se no lugar do outro e ser capaz de adotar uma visão contrária, distanciar-se das palavras usuais ou da realidade em que alguém está imerso e vê-lo como se o contemplasse pela primeira vez” (COLOMER, 2017, p. 21). As histórias criam representações culturais às experiências, a partir da leitura de aventuras ou situações inusitadas, as quais os personagens venham a enfrentar.

Assim, Zilberman (2005) reforça a importância de os leitores se reconhecerem nos personagens das obras lidas. Ela afirma a necessidade de haver limitações para lidar com a temporalidade, bem como a ação da história, aspectos que devem ter um mínimo de coerência. O leitor, tal qual o escritor, também possui a sua bagagem cultural, pois as leituras, realizadas previamente, e as experiências vivenciadas fazem com que possua sua própria visão de mundo. Dessa forma, explica-se a resistência que há em algumas crianças e o motivo de não gostarem de leitura. Há um choque cultural existente, como Zilberman (2005) constata, em que a leitura do texto não condiz com a realidade e a expectativa daqueles que o leem. Torna-se de vital importância saber trabalhar com essas questões, quando a leitura de histórias é possibilidade de ensino na sala de aula.

A respeito da literatura infantil no Brasil, Coelho (2006) divide a sua evolução histórica e literária em três momentos: a fase precursora, que abarca, em sua essência, o século XIX, com a chegada da Família Real e até antes da publicação de “A Menina do

Narizinho Arrebitado”, de Monteiro Lobato,⁵² no início da década de 1920. A obra infantil de Lobato é tida como marco inicial do que vem a ser a literatura infantil no Brasil hoje. Esse período é considerado a “fase moderna”, abrangendo as publicações de Lobato do “Sítio do Picapau Amarelo” até meados da década de 1970. A chamada fase pós-moderna, a qual presumivelmente vive-se ainda hoje, estende-se dos anos 1970 até a atualidade.⁵³

Na fase precursora ou pré-lobatiana, tudo que era produzido no Brasil em termos de literatura infantil confundia-se com a literatura destinada ao público adulto. Rocha (1987) complementa que era comum, no decorrer dos séculos, quando as famílias se aglomeravam em algum cômodo, narrarem certos acontecimentos e embelezá-los com o auxílio da atenção de todos à sua volta. Como a própria autora reforça, “ao sabor do ambiente e do público, se ia modelando o corpo das histórias, assim estas não podiam deixar de refletir o essencial dos anseios, terrores e paixões desse mesmo público” (ROCHA, 1987, p. 20).

A produção infantojuvenil que surge no Brasil no início do século XIX está entrelaçada com o próprio advento do Romantismo, “em consequência do novo valor que a cultura, isto é, “o conhecimento intelectual”, adquire como sendo o grande caminho para o aperfeiçoamento interior do indivíduo e sua consequente ascensão social” (COELHO, 2006, p. 16). Zilberman (2005) acrescenta que, por não existir nesse período uma literatura propriamente infantil, produzida no Brasil, opta-se como estratégia a inserção de traduções de obras estrangeiras e adaptações de clássicos universais para crianças. Do mesmo modo, há uma reciclagem de material escolar, para que os alunos fossem se adaptando ao uso e manuseio do livro didático dentro da sala de aula, além de transcrições de histórias extraídas da tradição popular. O pioneirismo da literatura infantil, produzida no país, iniciou-se, assim, por meio dessas traduções e adaptações.

Ainda, na fase precursora, Coelho (2006) afirma que essa transmissão do narrativo popular, outrora um traço deveras comum durante o período colonial, se deveu muito à ação catequizadora dos jesuítas até 1759, quando a Reforma Pombalina fora instaurada e

⁵² José Renato (mais tarde, José Bento) Monteiro Lobato (1882-1948) foi escritor, advogado, fazendeiro, diplomata, empresário e tradutor. Autor de contos de teor regionalista, lança-se na ficção com a publicação de “Urupês” em 1918. Suas histórias tomam, como cenário, o interior paulista, “marcado por paisagens e personagens decadentes, que parecem metaforizar as várias degradações e violências que marcam, no Brasil do começo do século XX, a transição de uma sociedade agrícola para outra que se quer urbana, industrializada, moderna” (LAJOLO, 2009, p. 10). No entanto, foi na ficção voltada às crianças que ganha mais destaque, ao publicar no Natal de 1920, “A menina do narizinho arrebitado” que mais tarde viria tomar a forma de “Reinações de Narizinho” (1931), o primeiro a compor a série de livros infantis, “Sítio do Picapau Amarelo”.

⁵³ Coelho (2006) indica esta divisão de períodos até o final do ano de 2006, levando em conta que a publicação de seu “Dicionário da Literatura Infantil e Juvenil no Brasil” data deste ano.

este grupo, expulso da colônia.⁵⁴ Desse ponto, qualquer resquício de movimentos culturais no Brasil foi eliminado – circulação de livros, criação de escolas e jornais foram proibidos. Conforme explanam Del Priore e Venâncio (2010, p. 97), livros e saberes em geral eram tomados pelo Estado e pela Igreja como “fonte de inquietação e pecado”.

Somente com a chegada da Família Real Portuguesa ao Rio de Janeiro é que esse cenário foi mudando aos poucos. A instalação da Corte portuguesa significou não apenas algo do acaso, mas também, um momento importante da nossa história e de seu peculiar processo de emancipação (SCHWARCZ, 1998). Trazendo consigo sua “[...] prataria de uso privado e uma formosa biblioteca para encher horas mortas” (DEL PRIORE, VENÂNCIO, 2010, p. 154), os novos habitantes da então colônia dos trópicos trouxeram também outras formas literárias mais elaboradas (COELHO, 2006). Narrativas, como as fábulas de Êsopo, contos de Mme. Le Prince de Beaumont e traduções de Fenélon, configuravam-se entre os tipos de histórias trazidas pela Corte de Lisboa. Coelho (2006, p. 16) reforça que essa produção literária está atrelada à escola e “dependente das injunções histórico-político-econômicas de cada época”

A produção literária infantojuvenil, na fase precursora, caracteriza-se profundamente por um teor cristão-burguês-liberal da educação, recebida pelos brasileiros em meados do século XIX, como observa Coelho (2006). Seguia-se fielmente os modelos literários adotados pela Europa, tanto das traduções e adaptações de clássicos universais quanto da transcrição de narrativas populares (ZILBERMAN, 2005). Há uma valorização do saber, de uma efervescência nacionalista e de reivindicações liberais manifestadas por meio das reformas pedagógicas e literárias (COELHO, 2006) que marcam igualmente essa literatura. Conforme Schwarcz (1998, p. 36-37), “[...] a vinda da família real representou um fator fundamental para que a solução monárquica criasse raízes no Brasil e garantisse a unidade territorial”. A preocupação que surgiu com o advento do império, na visão da autora, em relação campo político, residia em dois problemas fundamentais para as elites locais: manter a unidade política e garantir a ordem social. Coelho (2006), a saber, pontua, como pilares básicos, cinco características que guiam o texto literário infantil dessa fase precursora:

⁵⁴ Conforme observam Maciel e Shigunov Neto (2006, p. 467-468), os motivos que levaram à expulsão da Companhia de Jesus foram os seguintes: o fato de os jesuítas “tornarem-se uma poderosa e eficiente congregação religiosa, principalmente, em função de seus princípios fundamentais”, como, por exemplo, a busca da perfeição humana por intermédio da palavra de Deus e a vontade dos homens. A educação, tão logo, foi uma de suas principais preocupações e foco, representando, assim, uma ameaça ao poder absoluto do rei.

1. *Aspectos pueris*: os personagens infantis realizam divertidas ou inconsequentes travessuras, sendo logo castigados ou censurados, quando resultam de atos de desobediência;
2. *Humanismo dramático*: os personagens infantis vivenciam um sofrimento a ser suportado por coragem e resignação, para que a felicidade possa ser alcançada;
3. *Aspectos moralizantes ou exemplares*: por meio desses mesmos personagens protagonistas, padrões de comportamento são oferecidos, para que possam ser imitados, mantendo um equilíbrio de conduta na sociedade;
4. *Aspectos fantasiosos*: marcada pela herança dos primórdios literários, advindos da oralidade, como perceptíveis nos contos de fadas, relatados e transcritos por Charles Perrault e os irmãos Grimm.
5. *Nacionalismo e fervor patriótico*: por meio dessas personagens e suas vivências, exalta-se o comprometimento à defesa ou grandeza da pátria e a consolidação de sua postura como cidadão.

Coelho (2006) também enfatiza que a literatura, então produzida para crianças, era tida como uma súmula de determinada cultura, tal qual percebido nas características listadas acima. Apesar de serem características precisas da produção literária de então, esses mesmos aspectos ainda sobrevivem e refletem-se nos textos literários vindouros. Nessa época, ainda, vivenciam-se reformas no sistema escolar nacional, dando forte ênfase à leitura, vista então como uma pedra fundamental de sociedade letrada, a rigor do modelo europeu⁵⁵ (COELHO, 2006; ARCANJO; HANASHIRO, 2010).

Em um adendo a esse ideal, Coelho (2006) nota que esta literatura que surge desenvolve-se sob a tutela da escola. Ela era entendida como “agente mediador de valores, normas ou padrões de comportamento exemplares, isto é, consagrados pela sociedade para perpetuar, através das novas gerações, o sistema em que se organizara” (COELHO, 2006, p. 17). Logo, a literatura infantil era fortemente percebida como prática escolar, tornando-se um meio formador de valores éticos e ideológicos dos futuros cidadãos. Há o

⁵⁵ Com a promulgação da Constituição de 1824, Dom Pedro I estabelecia o acesso gratuito à Educação, porém não obrigatório. A maioria das crianças não frequentava as escolas por falta de condições e de prédios escolares. Em 1827, surge a primeira lei do Ensino Elementar (atual Ensino Fundamental), determinando a criação de escolas em todos os pontos do império. A educação de meninos e meninas era separada, enquanto crianças negras libertas eram proibidas de ter acesso ao estudo nas escolas em grande parte do país (ARCANJO; HANASHIRO, 2010).

surgimento das primeiras tentativas de se produzir textos literários no Brasil, mas nada comparado ao que será produzido no século XX.

Dessa maneira, o Brasil vai seguir um modelo similar adotado na Europa quanto à transcrição de contos da tradição popular brasileira. Zilberman (2005) revisa brevemente o conteúdo das históricas, como “Chapeuzinho Vermelho” e “A Gata Borrallheira”, e verificou que elas eram destinadas ao público adulto e somente, no decorrer do tempo, essas histórias passaram para o cânone imaginário infantil, como Charles Perrault, na França do final do século XVII, e os irmãos Grimm, no início do século XIX. Assim,

[...] os candidatos brasileiros a escritores para crianças não fugiram a essa regra. Fazendo assim, porém, eles viraram o feitiço contra o feiticeiro: repetindo o que ocorrera na Europa, acabaram inventando a literatura infantil brasileira, abrindo caminho para um percurso que, como já se observou, conta com mais de cem anos (ZILBERMAN, 2005, p. 17).

Dentre esses, figuram-se Figueiredo Pimentel (1869-1914) e Carl Jansen⁵⁶ (1823 ou 1829-1889). O primeiro foi um dos autores sociais mais populares da época e apontado como um dos criadores da crônica social no Brasil. Pimentel foi um dos primeiros a realizar transcrição e adaptações à linguagem brasileira dos contos de fadas em várias coletâneas (ZILBERMAN, 2005; COELHO, 2006). Sua primeira coletânea, “Contos da Carochinha”, datado do final do século XIX, reúne 61 contos populares, dentre contos de fadas de Perrault, Grimm e Andersen, fábulas, alegorias e outros formatos possíveis. Seu trabalho diferenciava-se dos demais por empregar variados elementos de orientalismo, conforme pontua Coelho (2006), ao atribuir certos aspectos a suas releituras. Já o segundo Carl Jansen, assentou-se no Brasil, na segunda metade do século XIX, fixando residência no Rio Grande do Sul. Foi notório em suas traduções e adaptações de clássicos para o público juvenil. Trabalhos, como “Dom Quixote” de Cervantes e “Aventuras do Celeberrimo Barão de Munchausen”, destacam-se em sua obra literária (ZILBERMAN, 2005; COELHO, 2006).

Além dessas duas práticas comuns, houve também a questão das obras destinadas às salas de aula. Surgem os primeiros livros didáticos, os quais, “[...] eram adotados pelos professores, que os recomendavam aos alunos ou reproduziam, em novas altas, trechos deles para todo o grupo” (ZILBERMAN, 2005, p. 18). Como explica a autora, nem todos

⁵⁶ Ou Carlos Jansen, dependendo das fontes consultadas que, nesse caso, apoiam-se tanto em Zilberman (2005) quanto em Coelho (2006).

esses livros eram restritos para a escola. Escritores, como Olavo Bilac (1865-1918), cujos poemas eram destinados ao ambiente escolar, em sua maioria de caráter cívico, eram lidos com certa frequência fora da sala de aula. Será com Lobato, contudo, que a literatura infantil no Brasil vai atingir tons que permitiram conceber uma nova identidade ao gênero.

A fase lobatiana da literatura infantil brasileira, conforme o próprio nome denota, é marcada pela produção literária de Monteiro Lobato (1882-1948), voltada ao público infantil. Como ressalta Zilberman (2005) e reforçada por Coelho (2006), a literatura infantil, propriamente entendida como destinada despretensiosamente ao público infantil, inicia-se tardiamente – no final do século XIX, mais precisamente, na transição do Segundo Reinado (1840-1889) para a República Velha (1889-1930). A virada do século XX é marcada por expectativas e acompanhada por um fluxo contínuo e tempestuoso de mudanças que atingiram todas as camadas sociais (SEVCENKO, 1998; BLAINEY, 2009; DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2010). No Brasil, a virada do século apresentava características tão dramáticas quanto decisivas (SCHWARCZ, 2012a).

A abolição da escravatura, aliada à queda da Casa de Bragança, proporcionava um cenário utópico. Pontuavam-se crenças, embasadas na certeza de que a humanidade estava entrando em uma nova etapa de desenvolvimento material, marcada pelo processo ilimitado. Sevcenko (1998) observa que as mudanças experienciadas, no início do século passado, afetariam a hierarquia social vigente – das noções de tempo e espaço das pessoas até a sua maneira de lidar com os sentimentos. Portanto, a República surgiu com promessas de igualdade e de cidadania. Inicia-se, então, um processo de modernização no Brasil, o qual fora palco de promessas que visavam ao fim da hierarquia social estrita e vinculada ao berço de cada um (SCHWARCZ, 2012a). Contudo, provou-se o contrário, porque a modernização no Brasil confundia-se com um senso de tradicionalismo.

O Brasil era caracterizado por um progresso paulatino: a população aumentava, e suas variedades culturais e étnicas se exprimiam. A monarquia, sob esse aspecto, não possuía mais condições de acompanhar esse progresso (ZILBERMAN, 2005). O início da república⁵⁷ havia testemunhado crises econômicas, marcadas pela inflação e superprodução

⁵⁷ O início da República fora conturbado. Delimitava-se, por duas intervenções militares e por várias outras intervenções de menor consequência. O país não havia vivenciado nenhuma crise política nacional por parte das forças armadas e havia sido esta a primeira grande mudança política desde a independência (CARVALHO, 1987, 2005). Carvalho (1987, p. 09) ainda observa que, quando a República fora proclamada, o povo assistiu a todo este espetáculo bestializado, “sem compreender o que se passava, julgando ver talvez uma parada militar”.

de café, à proporção que, cada vez mais, se intensificavam as desigualdades sociais no Brasil.

Inicia-se, portanto, um processo de europeização no Brasil, seja na vida pública ou privada. O que era restrito aos lares, abria vias agora para os grandes centros urbanos, conforme pontuam Del Priore e Venâncio (2010). Os autores também destacam que a então Nova República atravessava um processo de mudanças radicais em nome da aplicação de métodos científicos que se baseavam em teorias raciais em vigor na Europa, as quais afirmavam uma superioridade branca perante os demais⁵⁸ (SCHWARCZ, 1993; 2012a; 2012b; DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2010). Impunham-se novas divisões entre os grupos humanos, sustentadas pelas ditas teorias (SCHWARCZ, 2011). Isso acabava por resultar na total exclusão da população negra do país em todos os segmentos da sociedade. Das senzalas das casas grandes, passaram pelos cortiços até alcançarem os morros, distanciando-se cada vez mais da tida “sociedade”.

Quanto a esse processo de europeização que o Brasil atravessava, Carvalho (1987) disserta que as reformas dos grandes centros urbanos (no caso explorado pelo autor, o Rio de Janeiro pós-proclamação) tiveram como um dos efeitos a “redução da promiscuidade social em que vivia a população da cidade, especialmente no centro”. A abolição da escravatura, apesar de ter concedido a liberdade aos escravizados, não garantiu uma inserção apropriada destes indivíduos na sociedade de outrora. No caso do Rio de Janeiro, por exemplo, “a população que se comprimia nas áreas afetadas pelo “bota-abaixo” de Pereira Passos⁵⁹ teve ou de apertar-se mais no que ficou intocado, ou de subir os morros adjacentes, ou de deslocar-se para a Cidade Nova e para os subúrbios da [zona] Central” (CARVALHO, 1987, p. 40), tudo em nome da elegância.

A sociedade brasileira, naquela virada de século, era

[...] marcada pela ascensão de uma classe média urbana, desejosa de ver suas reivindicações serem atendidas: maior liberdade política, melhores negócios, dinheiro mais acessível, novas oportunidades para a educação. Essa classe média responsabiliza-se doravante pelas mudanças ocorridas no país, e em nome dela revoluções, avanços e retrocessos acontecem (ZILBERMAN, 2005, p. 15).

⁵⁸ Nina Rodrigues (1862-1906) sugere a criação de códigos penais distintos entre brancos e negros, acreditando que, na “criminalidade mestiça”, residia uma particularidade nacional. O médico “[...] não acreditava que todos os grupos humanos fossem capazes de evoluir igualmente e chegar ao progresso e à civilização” (SCHWARCZ, 2012b, p. 21).

⁵⁹ Prefeito da cidade do Rio de Janeiro de 1902 a 1906, nomeado pelo então presidente da República, Rodrigues Alves (CARVALHO, 1987; SEVCENKO, 2010).

Surgem, nessa época, os primeiros livros, escritos e publicados por autores brasileiros. Um novo mercado insurge nesse processo, requerendo da parte de escritores vigentes da época uma “necessária prontidão para atendê-lo” (ZILBERMAN, 2005, p. 15). Assim, nesse contexto, Lobato é apontado como o “divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje” (COELHO, 2006, p. 47). Para a autora, Lobato foi aquele que traçou os caminhos que elevaram a literatura infantil, produzida no Brasil, ao patamar de hoje. Essa havia sido uma de suas principais preocupações no decorrer de sua carreira literária. Preocupava-se com a problemática dos livros de leitura destinados ao público infantil e planejava fazer ele mesmo adaptações de fábulas clássicas de La Fontaine e Esopo, com uma linguagem mais acessível (COELHO, 2006).

No momento em que Monteiro Lobato surge no panorama nacional, vivia-se a efervescência do Modernismo, marcado por mentes, como Oswald e Mário de Andrade. Nesse período, vivencia-se a ruptura entre o tradicional (representado o Romantismo/Realismo já desgastado) e o Moderno (representado pelo Modernismo dos anos 1920).⁶⁰ Ao mesmo tempo, são constatadas, na literatura geral, as inovações modernistas em termos literários que sucediam ao início do Regionalismo, traçando um caminho mais autêntico para a literatura nacional (COELHO, 2006).

Concomitantemente, seguem-se, no início do século XX, debates sobre reformas educacionais, fruto das influências exercidas pelos novos métodos pedagógicos da Europa e dos Estados Unidos, em que se “exigia a reformulação do processo pedagógico sobre novas bases sociológicas, psicológicas, biológicas e ativistas” (COELHO, 2006, p. 48). As reformas administrativas do ensino primário, para a autora, acompanhavam os ideais, traçados por Lourenço Filho (Ceará, 1922-1923), Carneiro Leão (Rio de Janeiro, 1922-1926 e em Pernambuco, 1928), Francisco de Campos (Minas Gerais, 1927-1928), Fernando de Azevedo (Rio de Janeiro, 1928), Anísio Teixeira (Bahia, 1928), entre tantos outros.

As décadas de 1930 e 1940 foram marcadas por intensos esforços de reorganização política e reconstrução econômica (COELHO, 2006). Devido à crise econômica de 1929, intensificada pelos conflitos que geraram a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o Brasil sentia os impactos e, ainda, estava aliado ao regime do Estado Novo (1937-1946) de

⁶⁰ Matias et al. (2020) observam, contudo, que os modernistas da década de 1920 não foram os primeiros a romperem com os paradigmas literários e culturais de seu tempo. No entanto, o grupo formado por personalidades, como Mário de Andrade e Anita Malfatti, ganharam destaque pelas relações que possuíam na Europa e na América do Norte (PELLEGRINI; FERREIRA, 1996; MATIAS et al., 2020).

Getúlio Vargas. Marcado por revoluções na política, como a chegada de Vargas ao poder e perpassando a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial, testemunha-se também o alinhamento político do país aos Estados Unidos (TOTA, 2000; GOMES, 2013). Como observa Coelho (2006), os esforços da reconstrução da economia são paralelos às reivindicações sociais que surgem naquele período. A literatura regionalista, da qual sua melhor expressão ocorria deste aspecto social, denunciava as condições “degradantes em que vivia o povo em extensas regiões brasileiras, principalmente do Centro para o Norte/Nordeste brasileiro” (COELHO, 2006, p. 48).

As novas ideias pedagógicas seguiam influenciando o ensino nessa época. Somente, em 1930, a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública fora oficializada, tendo Francisco de Campos como seu primeiro ministro (COELHO, 2006; LEFFA, 2016). A reforma proposta por ele, no ano seguinte, previa mudanças na metodologia de ensino da escola, além de ter uma ênfase no estudo das línguas modernas (LEFFA, 2016). A Constituição de 1937 estabelecia bases democráticas da educação nacional e dava início “a uma nova fase no processo da cultura brasileira em transformação” (COELHO, 2006, p. 48).

Coelho (2006) denota que o fortalecimento dessas renovações, trazidas à educação influenciou, assim, os rumos que estavam sendo traçados pela literatura infantil que iniciava naquela época. A base de sua criação literária ainda se encontrava na intencionalidade pedagógica, traço que ainda não perdeu a sua legitimidade na atualidade (COELHO, 2006). A crítica a respeito do didatismo, presente nas obras literárias infantis, por mais que ainda seja algo perene, não deve ser radicalizado ou exagerado. Caso o seja, esse ideal pedagógico “transforma a literatura em mero meio educativo.” Dessa maneira, ocorreu um “inexpressivo nível literário da maior parte de sua produção e a consequente indiferença da crítica ou dos estudiosos em relação a ela” (COELHO, 2006, p. 48), tratando-a como literatura menor.

Além de Monteiro Lobato, outros escritores atingiram a desejável literariedade voltada às crianças (ZILBERMAN, 2005; COELHO, 2006). Autores que viriam a ser consagrados pelo público adulto, como Érico Veríssimo, Graciliano Ramos e Malba Tahan, são expoentes nesse cenário. As obras literárias infantojuvenis que surgem na década de 1930 destacam-se por elementos puramente fantasiosos (como “A terra dos meninos pelados”, de Graciliano Ramos), ao mesmo tempo em que tratam da realidade cotidiana das crianças (como a obra “Cazuza”, de Viriato Corrêa). Além desse tipo de

narrativa, são proeminentes aquelas que tratavam da realidade histórica (como “Curumi, o Menino Selvagem”, de Jerônimo Monteiro), perpassando pela realidade mítica (“O Boi Aruá”, de Luís Jardim) até alcançar os limites do realismo maravilhoso, no qual tem um forte destaque a obra de Lobato.

Nesse cenário, também, nota-se um nítido antagonismo entre fantasia e realidade, principalmente no que diz respeito à educação da época. A rejeição de elementos fantásticos, em textos direcionados ao público infantil, devia-se a uma preocupação em retratar devidamente a realidade brasileira de outrora (COELHO, 2006). Outro ponto a ser salientado foi a valorização do ensino leigo, ao contrário do ensino religioso. Dessa forma, surge a ênfase em livros paradidáticos, eclodindo na exclusão de narrativas de caráter maravilhoso e fantasioso. Como também observa Coelho (2006, p. 49), fora deste circuito escolar, imperava uma “produção literária de grande “sucesso entre a meninada” que eram as revistas semanais, como “O Tico-Tico”, nas quais as crianças possuíam acesso a textos infantis assinados por autores, como Humberto de Campos e Max Yantock. A partir do sucesso do “Tico-Tico”. Surgem, portanto, outras revistas infantis e, com elas, o poder da imagem (COELHO, 2006; CASTRO, 2019).

Os anos 1940 abrem alas para a expansão quadrinista que surge nesse meio tempo.⁶¹ Fortemente influenciados pela produção surgida nos Estados Unidos, popularizaram-se aqui as histórias dos super-heróis, ficção científica e séries policiais com super-heróis detetivescos (COELHO, 2006). Personagens, como Dick Tracy e o Agente Secreto X-9, são importados para o Brasil, fazendo sucesso de público. Ao mesmo tempo, lançava-se a Coleção “Terramarear” da Companhia Editorial Nacional, destinada ao público jovem adulto, trazendo nomes de grande prestígio, como Edgar Rice Burroughs e Rudyard Kipling. Para o público feminino, conforme Coelho (2006), verificam-se ainda as coleções de livros traduzidos que haveriam de fortalecer o sistema paternalista, refletindo-se na formação das mulheres brasileiras, na virada da década de 1950.

Com inúmeras reformas no ensino, surgidas no decorrer dos anos 1940, intensificava-se a oposição entre realismo e imaginação/fantasia (COELHO, 2006). Estimula-se uma produção literária infantil, voltada à educação pragmática da criança. Percebe-se isso, quando os livros infantis de Monteiro Lobato são proibidos em colégios religiosos, sob a acusação de serem perniciosos para a formação da criança (COELHO, 2006). No entanto,

⁶¹ Apesar de sua expansão e popularidade terem se iniciado na década de 1940, os primeiros quadrinhos datam em torno de 1934, tendo sua estrutura mais simples, remetendo a um conjunto aleatório de traços curtos (EISNER, 2000).

nem toda a produção literária infantil limita-se a essa característica paradidática. Nesse contexto, autores, como Lúcia Machado de Almeida e Camilla Cerqueira César, nos trazem histórias que dialogavam com o real maravilhoso. As obras, surgidas nessa década, revelam a “influência dos recursos narrativos criados pelo cinema; influência do realismo violento [...]; atração pela natureza oposta à civilização urbana; atração pelo fantástico feérico [...] e a ânsia do conhecimento dos mil e um aspectos do mundo real, que crescia desordenadamente” (COELHO, 2006, p. 442).

Sendo assim, o contexto da composição literária que viria a ser “Reinações de Narizinho” surge com muito sucesso no contexto editorial paulista. Segundo Coelho (2006, p. 636), com 38 anos de idade, em plena maturidade intelectual, Lobato volta-se para o setor mais descurado da literatura: a “literatura infantil”. Em sua obra, o autor satiriza a linguagem afetada e pedante das obras, distante do cotidiano. Em cada livro seu, existe uma experiência de estilo, em que, a cada nova edição, há a alteração do texto, sempre buscando renovar (LAJOLO, 2009).

Nisso, Lobato dispunha de uma grande liberdade que, ao ser somada à experiência e à imaginação, permitia-se ir até onde conseguia. Inventava pessoas, lugares, épocas e enredos diversificados (ZILBERMAN, 2005). Zilberman (2005) pontua também que um escrito atinge uma certa popularidade com seu público a partir do momento em que este “[...] mundo que criou escapa a seu controle, como se as personagens vivessem independentemente dele” (ZILBERMAN, 2005, p. 21). Na estrutura das histórias que compõem o “Sítio do Picapau Amarelo”, por exemplo, Lobato buscava repetir as personagens

[...] de modo que não precisava inventar novos indivíduos a cada vez em que principiava outra narrativa. Era preciso bolar tão-somente aventuras originais para as mesmas pessoas, o que deu certo por uma razão: elas revelam, desde o começo, o espírito aventureiro, gostam de aderir a atividades desafiadoras, estão disponíveis para o que der e vier. Portanto, trazem consigo a personalidade dos heróis tradicionais, aqueles que habitam os mitos, as lendas, os contos folclóricos, as epopeias, em outras palavras, todas as narrativas ouvidas desde pequenos e reencontradas não apenas na literatura, mas em outros meios de comunicação, sobretudo os de massa, como o cinema, a TV, as histórias em quadrinhos e, atualmente, os jogos de computador (ZILBERMAN, 2005, p. 22-23).

Zilberman (2005) completa que, nas histórias do Sítio, Lobato dá voz às crianças como seus principais protagonistas – nesse caso, representadas por Pedrinho e Narizinho. O seu comportamento é mimetizado através de seus respectivos bonecos: o Visconde de

Sabugosa, feito do sabugo, e de Emília, feita de pano. Assim, seus personagens aproximam-se dos leitores, permitindo, de tal forma, uma identificação imediata com eles

Trata-se de um conjunto de seres inteligentes e independentes, dispendo de ampla liberdade para tomar iniciativas, inventar ações originais e resolver problemas; abordam os adultos de igual para igual, às vezes até com algum desrespeito, como Emília em relação à cozinheira Nastácia; mesmo diante da avó, Dona Benta, as crianças desconhecem limites, embora aceitem os princípios que norteiam a ação da velha senhora, sobretudo os que se referem à justiça, à ética e à fraternidade entre as pessoas (ZILBERMAN, 2005, p. 24).

Contudo, por mais que se reconheça a sua importância na literatura infantojuvenil no Brasil, há ressalvas em relação ao seu trabalho. Apesar de a obra apresentar personagens negros de importância para a narrativa, como Tia Nastácia, Tio Barnabé e o Saci-Pererê, eles têm seus espaços meramente reduzidos ao interior dos sítios, representando um estigma de desqualificação social (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985; LAJOLO, 1998; SANTOS, 2017b). Lobato apresentava uma personalidade dividida, como ressalta Santos (2017b). Ficava entre apresentar o racismo e, ao mesmo tempo, o respeito por personagens que tinha como autênticos. A forma como os construiu revelava muito de como ele enxergava e tratava o racismo.⁶² Logo, a questão que surge, em tempos de "vidas negras importam" e luta antirracista, como abordar Lobato em sala de aula e levantar tais discussões que visem ao pensamento crítico e antirracista?

Com o fim da Era Vargas, entrelaçado com o fim da Segunda Guerra Mundial, há um prosseguimento da política desenvolvimentista e dinamizada por Juscelino Kubitschek, bem como a inauguração da nova capital federal, Brasília (COELHO, 2006; DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2010; GOMES et al., 2013). Durante esse período de inovações tecnológicas, no qual o país deixa de ser aos poucos essencialmente agrário e inicia sua industrialização, os debates em torno das reformas educativas seguem. Além disso, a crise de leitura se instaura no país.

Nesse contexto, Coelho (2006) assinala que o cinema e o rádio, que possibilitaram os caminhos a serem desbravados no início do século passado, são ampliados pela

⁶² No decorrer das páginas de seus livros, nota-se tal visão, pela forma como os personagens, Narizinho, Emília e Pedrinho, se referem à Tia Nastácia. Atenta-se para um trecho extraído de "Reinações de Narizinho", em que esta apresenta a cozinheira: "Também apresento a princesa Anastácia. Não reparem ser preta. É preta só por fora e não de nascença. Foi uma fada que um dia a preteou, condenando-a a ficar assim até que encontre um certo anel na barriga de um certo peixe. Então, o encanto se quebrará e ela virará uma linda princesa loura" (LOBATO, 2019, p. 195).

televisão, iniciando uma nova era de comunicações em massa.⁶³ A produção literária infantil e juvenil que segue nesse ínterim começa aos poucos a se deslocar para um “[...] realismo estreito que lhe vinha sendo imposto pela orientação pedagógica anterior” (COELHO, 2006, p. 51). Há a fusão do imaginário com o real, e os escritores, com produções ativas na década anterior, seguem ativos, como a já mencionada Lúcia Machado de Almeida e Maria José Dupré.

A década de 1960 serve de palco para o que viria a se testemunhar na produção infantojuvenil, nos anos seguintes. Marcada por reivindicações feministas e pela luta dos direitos civis, os anos 1960 demonstraram revoluções no formato do pensar e agir da sociedade (COELHO, 2006; GOMES et al., 2013). Os desenhos animados, em ascensão na televisão, impõem uma nova forma de comunicação, relegando a leitura a um segundo plano. Em contrapartida, a poesia marca presença por meio das músicas. Esse período é palco, no Brasil, para o surgimento da Música Popular Brasileira (MPB), seguindo o rastro da Bossa Nova. Nomes, como Nara Leão, Elis Regina e Gilberto Gil, despontam nesse cenário. Também, nesse aspecto, música e política se cruzam, como forma de protesto contra os avanços do governo militar durante o período ditatorial que se estenderia até meados da década de 1980. A eclosão da criatividade musical se dá, justamente, no momento que os militares tomam o poder e instauram a ditadura. Aos poucos, a música também toma o lugar da literatura como um espaço intelectual-crítico.

Nessa época, segundo Coelho (2006), surge a última fase histórica da literatura infantojuvenil no Brasil. Considerada pós-moderna ou pós-lobatiana, ela marca o surgimento de nomes consagrados da literatura infantil, como Lygia Bojunga Nunes, Pedro Bandeira, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Ziraldo e Joel Rufino dos Santos, no cenário literário. Conforme mencionado anteriormente, a produção literária, surgida inicialmente na década de 1970, tal como a música de resistência que se insurgia, repercutiu valores além-fronteiras (COELHO, 2006).

A criação, nesses últimos anos, revela-se como imensa. Nomes consagrados nas décadas anteriores, como Lúcia Machado de Almeida e Origenes Lessa, seguem em sua produção. Enquanto isso, novos autores irrompem no cenário literário infantil, como a já mencionada Lygia Bojunga Nunes e Ana Maria Machado, ambas laureadas com o Prêmio

⁶³ A televisão era apresentada ao mundo oficialmente na Feira Mundial de Nova York, em 1939. Até meados da década de 1930, a radiodifusão estava bem estabelecida, e muitos não sabiam como a televisão se encaixaria (BRIGGS; BURKE, 2006).

Hans Christian Andersen⁶⁴ em 1983 e 2000, respectivamente. De acordo com a análise realizada por Coelho (2006), a fase pós-moderna da literatura infantojuvenil brasileira revela um experimentalismo com a linguagem, quanto ao estilo narrativo adotado nos textos e à forma como é apresentado. Surge uma literatura inquietante e questionadora, fazendo com que o aspecto, então confiante e seguro, perca seu espaço. Essa inquietação que se firma agora e “[...] põe em causa as relações convencionais existentes entre a criança e o mundo em que ela vive, questionando também os valores sobre os quais nossa sociedade está assentada” (COELHO, 2006, p. 52).

Em meio a isso, a ilustração também ganha forças, fazendo com que o livro infantil comece a receber mais espaço como um novo objeto (COELHO, 2006). A narrativa visual equipara-se, em importância, à narrativa textual. É a partir da década de 1980 que vão surgindo os livros de história sem texto, conquistando imediatamente crianças e adultos. Para Coelho (2006), a redescoberta do poder da ilustração nos livros infantis não é um fenômeno isolado. Em um âmbito mais amplo da pedagogia moderna, percebe-se entrelaçada a relação que a criança possui com a imagem. Essa é uma possibilidade mais adequada para “desenvolver a sua capacidade de ver, comparar ou pensar as formas do mundo, preparando-a para entrar no universo simbólico da leitura e da escrita inteligente” (COELHO, 2006, p. 52-53).

Essa eclosão de criatividade, que surgiu nos últimos anos, ocorreu por variados fatores, elencados por Coelho (2006), tais como a promulgação das diretrizes educacionais⁶⁵, as quais exigem que o ensino da língua vernácula ocorra por meio de textos literários; e o estabelecimento das novas relações entre a literatura e a escola, aliada à expansão do mercado editorial. Logo, conclui-se que seria impossível os textos literários entrarem nas escolas e estarem ao alcance de crianças e adolescentes, se não houvesse uma política educacional que assim o permitisse. Colomer (2017) complementa a ideia, ao explicar sobre a importância do acesso a esses livros, que se dá não somente pela escola, mas também, pela família, pelas livrarias e as bibliotecas, pois são “instituições sociais em que os meninos e as meninas se encontram com os livros” (COLOMER, 2017, p. 79).

⁶⁴ O Prêmio Internacional Hans Christian Andersen é o mais importante prêmio literário da literatura infantojuvenil. O nome faz alusão ao escritor dinamarquês, Hans Christian Andersen, autor de vários títulos voltados ao público infantil e conhecido pelos contos de fadas. Tem uma vasta produção literária, escrita no decorrer do século XIX. Para mais informações sobre a premiação, vide: <https://www.ibby.org/awards-activities/awards/hans-christian-andersen-awards>. Acesso em 21 jan. 2021.

⁶⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 2.024/1961, reformulada pela Lei n.º 5.692/1971 (COELHO, 2006) e revogada pela Lei n.º 9.394/1996.

Então, percebe-se o papel relevante da biblioteca dentro da escola, o qual proporciona o contato com os mais diversos títulos a serem explorados ora pelos alunos ora pelos professores. Tal como Costa (2013, p. 10) sintetiza, “a escola tem como fundamento de sua ação o ensinar a ler e a escrever. Essas ações passam pelo conhecimento da língua e de seus usos sociais”. Naturalmente, o incentivo à leitura deve ser encarado como um trabalho em conjunto, com o fomento necessário vindo da escola, e o incentivo, das residências dos estudantes. Pela leitura, surge a possibilidade de transformar os alunos em cidadãos críticos, pelo fato de os livros possuírem um poder de transpor seus leitores a realidades opostas às que vivem, como atesta Marinho (2018). Isso acaba por permitir, também, o desenvolvimento da empatia.

Portanto, atividades como a hora do conto surgem como oportunidades de estabelecer elos não apenas como leitor e livro, mas também e principalmente entre alunos e professores. Daí a importância de se pensar em estratégias para desenvolver o hábito da leitura para os alunos. Essa prática permite um exercício de reflexão interna de como a vida é e pode ser encarada, sendo uma forma de lidar com situações específicas – que o aluno-leitor possa estar vivenciando. Assim, a hora do conto é uma porta de entrada para múltiplos universos literários que vão permitir que o aluno possa mediar o que vem passando em sua própria vida.

Há variadas maneiras de se trabalhar com a inserção do aluno no mundo das letras. Instigar a leitura na criança, desde a tenra idade, revela-se, nesta instância, de suma importância. Nascimento, Nunes e Dominico (2018) afirmam que crianças que são inseridas desde cedo no mundo literário, bem como tem contato com os livros, possuem uma probabilidade maior de sentirem prazer pela leitura (e conseqüentemente pela escrita), possibilitando a sua formação enquanto leitoras. Dessa forma, torna-se fundamental, para sua formação, ouvir muitas histórias. Levando-se em conta a realidade de que o brasileiro lê, em média, dois livros por ano (FAILLA, 2020), vê-se a necessidade de serem adotadas estratégias didáticas que possam despertar no aluno o interesse pela leitura, pela descoberta de novos mundos, de realidades que se convergem em seu cotidiano.

Assim sendo, vê-se, pelas atividades diversificadas do planejamento do professor, uma alternativa para o estímulo da leitura. As horas do conto, oferecidas no âmbito da biblioteca, por exemplo, podem ser vistas como uma dessas possibilidades pedagógicas. Nascimento, Nunes e Dominico (2018) creem que a contação de histórias possui um grande potencial para o desenvolvimento na criança pelo gosto à leitura. De acordo com

Abramovich (1997), reforça que o primeiro contato que as crianças têm com o texto é feito de maneira oral. Constata-se, por meio das sessões de uma hora do conto, ora conduzida por um professor ora por um bibliotecário da escola, ou mesmo pelos próprios alunos, que esta é uma forma de introduzir a criança nesse mundo fantástico das letras.

Sendo assim, surge, neste projeto de tese, a proposta de se trabalhar a contação de histórias dentro do espaço disponibilizado da hora do conto, no planejamento didático do professor. Este trabalho está entrelaçado, contudo, ao ensino de língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme estabelecido pela BNCC (BRASIL, 2018), o ensino da língua inglesa somente torna-se obrigatório a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Ou seja, é critério da escola adotar a língua estrangeira nos anos iniciais ou não, o que geralmente não ocorre.

Dessa forma, propõe-se a contação de histórias, como uma maneira de preencher essa lacuna no espaço da hora do conto, nas escolas públicas. Como comprovado em experiências de ensinos, conduzidas na escola pública e publicadas em artigos científicos, a contação de histórias, quando narrada em língua estrangeira, promove o uso das quatro habilidades linguísticas. Por conseguinte, propõe-se, neste estudo, uma prática de ensino na qual possa ser averiguado o processo de aquisição linguística atrelada ao processo de aprendizagem. Por meio de uma releitura da série infantojuvenil, “Sítio do Picapau Amarelo”, de Monteiro Lobato, vê-se como uma possibilidade de atividade de ensino, para atingir os já mencionados objetivos.

5 CADA UM FAZ SEU CAMINHO⁶⁶

A presente tese de doutorado está inserida na linha de pesquisa “Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, nos projetos “Biblioteca Viva: Espaço de Apoio ao Processo de Ensino e Aprendizagem”⁶⁷ e “Recontextualizar as Ciências e a Contação de Histórias para os Processos de Ensino e de Aprendizagem da Educação Básica à Formação de Professores a nível Internacional”⁶⁸. Ambos os projetos estão entrelaçados, pois tratam da ressignificação da contação de histórias no ambiente escolar, buscando o incentivo à leitura e, conseqüentemente, o despertar desse interesse nos alunos. Este último projeto também conta com a aprovação no Comitê de Ética.⁶⁹ Assim sendo, esta tese pretende analisar como se configuram o ensino e a aprendizagem da língua inglesa na contação de história para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola estadual de Porto Alegre-RS. Para que esta pesquisa pudesse ser realizada de maneira apropriada, empregou-se uma metodologia que correspondesse aos objetivos e à problemática apresentada neste estudo. Por mais que um aporte teórico auxilie na sustentação de qualquer projeto de pesquisa, a metodologia tem sua igual importância. O pesquisador, assim, atuante nas ciências humanas, é

[...] alguém que, percebendo um problema em seu meio, pensa que a situação poderia ser melhor compreendida ou resolvida, caso fossem encontradas explicações ou soluções para a mesma. Pensando dessa forma, já dispõe, em geral, de uma pequena ideia a respeito das explicações ou soluções plausíveis: algumas hipóteses. Mas resta confirmar se essas hipóteses são válidas, verificá-las na realidade, tirar as conclusões apropriadas de suas observações (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 11).

Logo, a pesquisa, nas ciências humanas, pode ser percebida neste viés: perceber um problema teórico ou prático que necessita ter as suas lacunas preenchidas. Disso, formula-

⁶⁶ O título da presente seção é um dos trechos da faixa musical do espetáculo teatral “O Mágico di Ó: um Clássico em Forma de Cordel”, de Vitor Rocha, intitulada “É Coragem que Ela Quer”.

⁶⁷ O projeto está dividido em três fases, a saber: primeiramente, foca-se na revitalização do espaço físico da biblioteca escolar, em parceria com a direção desta, onde realizam-se atividades, como pintura, limpeza e conserto elétrico. Logo, ocorre o restauro e a organização do acervo da biblioteca, com o apoio da bibliotecária da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, bem como a renovação do seu mobiliário. Por fim, há o desenvolvimento de atividades educacionais de orientação e incentivo à leitura, bem como de pesquisa, em parceria com os docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, associada à participação de docentes e alunos das escolas (GERES, 2021).

⁶⁸ O projeto visa a entender a construção do conhecimento, a partir de práticas pedagógicas que contemplam literatura e ciências na educação básica e na formação do professor, em nível internacional, mediados por artefatos tecnológicos (analógico e digital).

⁶⁹ CAAE: 98789018.5.0000.5307.

se uma hipótese e, a partir desta, verifica-se o quão ela pode ser eficaz ou não, e, disso, tiraram-se suas conclusões (LAVILLE; DIONE, 1999). Assim, a proposta de pesquisa em tela segue este trajeto.

Conforme identificou-se na revisão de literatura, a contação de histórias em língua inglesa nas pesquisas em educação ainda se configura como uma temática emergente. Na filtragem dos trabalhos, para a revisão da literatura, foi possível identificar uma preponderância maior do assunto em tela nas pesquisas conduzidas em programas de pós-graduação em Letras, Linguísticas e áreas afins do que na área de Educação. Também, tal qual fora descrito anteriormente, os cenários, nos quais as dissertações e teses em nível nacional foram conduzidas, ocorrem nas escolas da rede privada (algumas sendo bilíngues) e nas escolas de idiomas. Poucos foram os trabalhos nas escolas da rede municipal, estadual ou federal.

Para a sua realização, considerando os objetivos propostos, esta pesquisa apoia-se na abordagem qualitativa de caráter explicativo. Quando se trata da pesquisa qualitativa em educação, Alves (1991) comenta que caracterizá-la é uma tarefa complexa. Há uma variedade de denominações que vem delinear esse tipo de abordagem. O uso desse termo é apoiado em duas razões – a primeira, por tratar de uma abrangência que engloba múltiplas variantes; a segunda, por tratar da expressão mais encontrada na literatura (ALVES, 1991). Para cada pesquisa, existe um objetivo central. No entanto, podem ser agrupadas as pesquisas em diferentes conjuntos, de acordo com os objetivos previstos (GIL, 2008).

Desse modo, o paradigma que a tese se apoia é o emergente, sustentado em Santos (2008). Como pontua o autor, nesse tipo de paradigma, há uma necessidade de um paradigma social além do científico. A natureza explicativa, tomada aqui, coaduna-se ao paradigma emergente, visto que o objetivo explicativo se detém à identificação dos fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos. Trata-se de um conhecimento mais aprofundado da realidade, buscando entender o porquê das coisas. Para Gil (2008, p. 29), essas pesquisas “[...] revestem-se de elevado grau de controle, chegando mesmo a ser designadas “quase-experimentais”.” Sendo assim, entende-se que a presente pesquisa se apoia nessas características, por tratar de uma temática que ainda está encontrando o seu espaço na produção acadêmica, como sinalizou a revisão de literatura já apresentada. É igualmente caracterizado por ser de um estudo de caso, pois tem um 5º ano como campo de pesquisa, e que objetiva responder como se configuram o ensino e a

aprendizagem da língua inglesa pela contação de história, para alunos dos anos iniciais, em uma escola da rede estadual.

Logo, percebe-se, por meio da prática da contação de histórias, proposta no âmbito da presente pesquisa, a configuração do procedimento técnico de estudo de caso, o qual pode ser utilizado como estratégia de pesquisa em variados contextos (YIN, 2001). Esse começa a ser utilizada em pesquisas da educação a partir das décadas de 1960 e 1970, sob a égide do estudo descritivo (ANDRÉ, 2005). Nessa perspectiva, estuda-se determinada instituição educacional em certo contexto, ou avaliam-se os saberes ou as práticas dos docentes de uma outra instituição, mediante os fatores pré-estabelecidos na problemática da pesquisa. Portanto, o caso deve ser sempre bem delimitado, tendo seus contornos definidos no decorrer do estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Consoante o exposto, por mais que um caso tenha características similares a outro, é, ao mesmo tempo distinto, porque se atenta a um objetivo único e próprio. Tendo essas considerações em mente, o estudo entendido aqui utiliza uma prática de contação de histórias, conduzida em língua inglesa, em uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental. Realizadas essas atividades, os alunos participantes foram observados no 6º ano do Ensino Fundamental, durante as aulas de inglês.

Desse modo, a pesquisa foi desenvolvida em três partes, as quais serão apresentadas a seguir: A primeira etapa forneceu os subsídios para pensar a prática do ensino e aprendizagem: a observação por um mês de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Estadual de Porto Alegre. As observações foram conduzidas mediante o uso de um roteiro, elaborado, previamente ao início dessa ação, de modo a melhor observar variadas nuances do dia a dia das aulas daqueles alunos.

A segunda etapa deu subsídio para a contação de histórias em língua inglesa no quinto 5º ano. Essa contação apoiou-se em uma releitura autoral da série “Sítio do Picapau Amarelo” em uma só história, levando em conta as observações feitas anteriormente para melhor delineamento das atividades.

A terceira forneceu subsídios, para repensar o ensino e a aprendizagem, ação esta que consiste em um acompanhamento da turma participante de alunos ingressantes no 5º ano do Ensino Fundamental, durante as aulas de inglês, que faz parte do componente curricular. Nessas observações finais, olhou-se atentamente para os alunos, fazendo-se uma divisão em dois grupos: os que haviam participado da prática em 2021, e os que não haviam participado, a fim de verificar como os dois grupos lidavam com a aprendizagem

em língua inglesa. Verifica-se que, no momento que essa observação havia ocorrido, as aulas presenciais haviam retornado, e a escola vinha há algum tempo trabalhando no resgate de alunos que não estavam presentes durante o ERE.

Todas as etapas mostram como ocorre a configuração do ensino e a aprendizagem da língua inglesa na contação de histórias para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, em uma Escola Estadual de Porto Alegre. Abaixo, são delineadas informações necessárias a respeito s procedimentos.

5.1 DA OBSERVAÇÃO AO ENSINO E APRENDIZAGEM DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA EM LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA: DESVELANDO OS SUJEITOS

A observação faz-se presente de maneira direta ou indireta em todas as atividades profissionais. A ênfase dada a quaisquer formas a serem aplicadas na observação variam de acordo com a necessidade desse meio, conforme apontado por Danna e Matos (1986). Trazida para a pesquisa em educação, segundo Reis (2011), essa técnica proporciona reflexões acerca das práticas pedagógicas dos professores em sala de aula, visando às melhorias nas ações educativas gerando benefícios tanto ao observador quanto ao docente, que vivenciam o momento.

Quando se pensa a respeito da observação em si, Lüdke e André (1986) destacam que a forma como cada pessoa encara um objeto ou uma situação varia de acordo com a sua bagagem cultural e as vivências adquiridas. Portanto, enquanto ferramenta científica, deve ser controlada e sistemática, implicando um planejamento cuidadoso da parte do pesquisador (Quadro 3).

Quadro 3 – Etapas da pesquisa

ETAPA 1: Observações iniciais no 5º ano no ERE	ETAPA 2: Prática pedagógica da contação de histórias em língua inglesa	ETAPA 3: Observações finais no 6º ano
Acompanhar, no Ensino Remoto Emergencial (ERE), a rotina de estudos dos alunos integrantes do 5º ano de uma escola estadual de Porto Alegre. Tomar nota como interagem entre si e com a professora regente e como está sendo sua adaptação ao ERE. Visa-se, com essa observação inicial, a melhor alinhar o material a ser utilizado para a contação de história. Essa	Início da prática pedagógica, estava focada na contação de histórias em língua inglesa, por meio da narrativa “ <i>Lúcia in the Woods</i> ”, inspirada livremente na obra de Monteiro Lobato. Levou em conta o uso das quatro habilidades linguísticas neste formato e nas notas tomadas a partir das observações iniciais feitas na Etapa 1 da pesquisa.	Acompanhar os alunos participantes da prática pedagógica de contação de histórias em língua inglesa do 5º ano e observá-los durante as aulas de língua inglesa do ano no ensino presencial.

observação inicial tomou espaço durante o mês de abril de 2021, totalizando quatro sessões de uma hora cada.		
--	--	--

Fonte: O Autor (2020)

A segunda sessão de observações foi conduzida, quando esses mesmos alunos haviam ingressado no 6º ano do Ensino Fundamental, durante as aulas de língua inglesa, já incluída em seu currículo escolar. Essas observações finais, entretanto, perpassaram por uma nova condição. Durante a época das observações, o professor titular de língua inglesa dos anos finais da escola havia pedido exoneração da rede estadual de ensino, fazendo com que os alunos ficassem em torno de dois meses sem uma rotina de estudos da matéria. Para que pudesse verificar o seu andamento, havia me voluntariado à direção da escola para a posição temporária de professor de inglês na turma do 6º ano em que os alunos participantes da prática pedagógica de 2021 estavam, a fim de que pudesse verificar os resultados da contação de histórias. Essa ação foi necessária, para o que se pretendia realizar na hora do conto, pois, como apontam Collins e Cooper (2005), conhecer o público-alvo da contação de histórias permite ao professor-contador uma conexão entre a história ouvida com os dilemas pelos quais os estudantes possam estar enfrentando.

Para que essas observações fossem conduzidas de maneira sistemática e controlada no âmbito desta pesquisa, foram utilizados roteiros de registro de observação. Como reiteram Lüdke e André (1986, p. 25), planejar a observação “significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar”. Logo, o roteiro de perguntas-norteadoras utilizado serviu como um guia para o que se planejou observar, conforme notado no Quadro 4, a seguir.

ROTEIRO DE REGISTROS DA OBSERVAÇÃO
Quais foram os objetos de conhecimento trabalhados na aula?
Como esses objetos de conhecimento foram introduzidos aos alunos?
Como é a estrutura da sala de aula?
Outras observações decorrentes do contexto.
ROTEIRO DE REGISTROS DA OBSERVAÇÃO Em relação aos estudantes
Quantos estudantes estão em aula durante a observação?
Como se organizam em aula?
Como interagem entre si?
Como participam das atividades?
Eles são autônomos? Exemplo:
Como os expõem suas dúvidas?
Como os reagem ao conteúdo introduzido?
Como os reagem às atividades propostas em aula?
Como os reagem à presença da professora?
Eles se sentem motivados na aula?
Como os reagem às atividades em grupo?
Como os lidam com as atividades individuais?

Fonte: O Autor (2021)

A partir dos dados obtidos desse conjunto de anotações da primeira etapa de observação em 2021, bem como das observações finais no ano seguinte, os planejamentos para a contação de história foram alinhados de acordo com a realidade apresentada por esses alunos. No total, foram nove encontros, conduzidos quanto a esta prática, tendo seu início na primeira semana de maio. O material, aplicado na hora do conto, foi disponibilizado pela escola em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental e foi desenvolvido a partir das reais necessidades linguísticas da turma em questão. Para essa prática de contação de histórias em língua inglesa, optou-se por uma releitura montada pelo pesquisador e baseada na série de livros infantis do “Sítio do Picapau Amarelo”, de Monteiro Lobato. A escolha pela obra de Lobato baseia-se no papel que ela representa no cânone literário infantil do Brasil (ZILBERMAN, 2005; COELHO, 2006), e a opção da releitura para adequar a sua linguagem à realidade desses alunos.

O critério de escolha desse ano escolar reside no fato de esse ser o ano predecessor da introdução do ensino de língua inglesa de forma regular no 6º ano do Ensino Fundamental. Assim, pretendeu-se trabalhar com esses alunos no decorrer de dois meses (maio e junho de 2021), com vocabulário e expressões que pudessem estar entrelaçados com os pontos que eles iriam estudar no ano seguinte, conforme apresentados pela BNCC (BRASIL, 2018). Para a realização da análise de maneira apropriada, as sessões de hora

do conto foram gravadas, à medida que a contação de história ia transcorrendo. Tendo findado esse procedimento, o material que havia sido gravado fora transcrito e estudado por meio da análise textual discursiva, conforme Moraes e Galiuzzi (2007), juntamente com o material produzido pelos alunos durante as atividades de contação de histórias.

5.1.1 O contexto da pesquisa

O *locus* dessa contação de história situa-se em uma escola da rede estadual de Porto Alegre que conta com 500 alunos, inseridos no Ensino Fundamental. Situada na zona leste da cidade, no bairro Jardim Carvalho, nos últimos anos, a escola passou por mudanças na reestruturação de suas instalações físicas, bem como pela reelaboração dos componentes pedagógicos, com a criação de salas temáticas e de uma quadra esportiva, por exemplo. Concomitante a essas mudanças iniciadas pela direção da escola, o “Projeto Biblioteca Viva: Espaço de Apoio ao Processo de Ensino e Aprendizagem” foi implantado em 2018, no qual foram realizadas as atividades de contação de história em inglês pelo pesquisador desde então.

Como mencionado anteriormente, tenho atuado como um dos participantes voluntários do projeto desde 2018. Tendo trabalhado com turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, por meio de intervenções pedagógicas, focadas na aquisição da língua inglesa, de histórias, provenientes do universo de Harry Potter, Charlie Brown e de indicações do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)⁷⁰ literário, foram exploradas no processo de aprendizagem. A empolgação dos alunos perante esta diferenciada abordagem de ensino, por mais que desconhecêssem a base da língua inglesa, proporciona momentos significativos em sua aprendizagem, conforme evidenciados por Szezecinski, Felicetti e Spicer-Escalante (2019), em sua pesquisa

Quando elaborado este estudo em 2018, intentava entender como seria possível uma atividade de contação de histórias em inglês dentro de uma sala de aula de uma escola da rede pública estadual ou municipal. Naquela altura, sabia que minha orientadora havia conduzido, juntamente com colegas minhas do mestrado, dois estudos que haviam tratado da temática em questão, contudo, com histórias que iam por caminhos bem diferentes. O

⁷⁰ O PNLD é um conjunto de ações, exercidas tanto pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) quanto pelo Ministério da Educação (MEC). Essas ações são voltadas à distribuição gratuita de obras didáticas, pedagógicas e literárias para professores e estudantes da rede pública da educação básica no Brasil. Disponível em: <<https://www.companhiadasletras.com.br/PNLD/>>. Acesso em 27 jan. 2023.

estudo de Mincato (2017) estava focado em atividades em torno da história “*The very hungry caterpillar*”, de Eric Carle (1996), com duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, em dois cenários distintos: uma escola da rede privada de Caxias do Sul e uma da rede estadual de Porto Alegre; enquanto o estudo de Fernandes (2017), na aplicação de estratégias de ensino que englobassem as quatro habilidades linguísticas em uma contação de histórias em inglês com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de Canoas por meio da história “Branca de Neve e os Sete Anões”.

Conforme mencionado anteriormente, minha aproximação com a escola onde realizei a contação de histórias com Harry Potter deu-se por um convite feito pela minha orientadora, a Profa. Dra. Vera Lucia Felicetti. Com outros alunos que atuavam como voluntários no projeto, tive a oportunidade de conhecer a escola, a equipe diretiva e as professoras regentes. Juntos, alinhamos uma atividade especial para a turma, envolvendo a clássica história de J.K. Rowling.

A experiência de ensino havia sido dividida em cinco encontros, sendo o primeiro uma aula a que intitulamos de “pré-teste”, de acordo com a minha disponibilidade de horários na época. O livro em questão que havia sido trabalhado era o primeiro da saga do menino bruxo, “*Harry Potter and the Sorcerer’s Stone*”. Para a elaboração do planejamento das atividades, buscamos nos centrar em uma língua-alvo que respeitasse a riqueza lexical do texto de Rowling, bem como com nas competências e habilidades alinhadas pela BNCC (BRASIL, 2018). A história de Harry Potter foi contada por meio de recursos audiovisuais, como vídeos e cenas da adaptação cinematográfica do livro em 2001, bem como imagens, gestos e combinações de sinais com a turma e pequenas esquetes teatrais que retratassem as cenas.

A partir dessa prática pedagógica, notou-se que os alunos conseguiram compreender a história, por estarem familiarizados com ela. No entanto, não somente por estarem a par da história é que conseguiram entender o que estava sendo contado, como também pela curiosidade desses alunos, fator essencial para que as atividades pudessem atingir os objetivos alinhados ao planejamento. Buscou-se também utilizar muitos vocábulos e expressões que pudessem estar associadas ao seu cotidiano, fazendo com que criassem analogias e associações no decorrer das atividades. Percebeu-se também que, quando intervenções teatrais eram realizadas, os alunos conseguiam boa concentração. A partir dessa experiência de ensino, portanto, foi possível alinhar uma estratégia que pudesse ser adotada durante a contação de histórias, almejada nesta pesquisa.

Uma vez realizada a prática pedagógica em 2021 com a turma do 5º ano que fez parte do projeto e observando-os no ano seguinte, quando já teriam o inglês incluído na sua grade escolar, no 6º ano, iniciaram-se as análises dos resultados obtidos. Para tanto, me amparei na análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2007), a qual está dividida em três momentos principais.. Na primeira etapa deste processo, denominada “unitarização”, o texto é desconstruído, para que se formem unidades que se juntam, de acordo com o contexto referente ao fenômeno estudado (no caso, a prática da contação de história). Logo em seguida, na segunda etapa, são estabelecidas as relações entre estas unidades, o chamado “processo de categorização”, que a terceira é feita a partir de classificações que se formam entre esses elementos, resultando em sistemas de categorias, a fim de que se possa captar o novo emergente, como etapa final da análise.

Esse ciclo que compõe-se a análise textual discursiva, com o aporte em Moraes e Galiazzi (2007), foi aplicado no *corpus* formado tanto pelas observações quanto pelas atividades desenvolvidas com os alunos, envolvendo a contação de história em inglês e o material produzido pelos alunos.

5.2 “LÚCIA IN THE WOODS”: ADAPTANDO O SÍTIO DO PICAPAU AMARELO AOS DIAS DE HOJE

Realizadas as observações no 5º ano, foram planejadas as atividades voltadas à aquisição inicial, baseada no que os alunos haveriam de estudar no 6º ano do Ensino Fundamental, no componente da língua inglesa, por meio da contação de histórias. Os conteúdos foram divididos em aspectos lexicais e gramaticais, levando-se em consideração as ideias de Szezecinski, Felicetti e Spicer-Escalante (2019), os quais puderam averiguar a aprendizagem, a partir da atividade da contação de histórias, com a obra de Harry Potter, na língua-alvo. Pelo fato de os alunos possuírem um contato limitado com o vocabulário da língua, pôde-se verificar as dificuldades enfrentadas por eles na compreensão da história, apesar de toda uma mediação ter sido feita antes, durante e após a contação do texto de Harry Potter.

A história que foi criada para esta prática pedagógica foi inspirada na série de livros infantis “Sítio do Picapau Amarelo” de Monteiro Lobato e escolhida pela importância literária desse livro na literatura infantil brasileira. Conforme Zilberman (2005) e Coelho (2006), Lobato é a pedra fundamental para a literatura para crianças no Brasil. Nesse

sentido, Coelho (2006) explana a respeito do autor, afirmando que Lobato é assim percebido como um divisor de águas da produção nacional, por ter encontrado um

[...] caminho criador de que a literatura infantil estava necessitando. Rompe, pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas ideias e formas que o novo século exigia [...] [Lobato] já se preocupava com o problema dos livros de leitura para a criançada e planejava traduzir e adaptar fábulas de Esopo e de La Fontaine em linguagem acessível aos pequenos brasileiros. (COELHO, 2006, p. 47).

Outro ponto que justifica a escolha dos personagens do “Sítio do Pica-Pau Amarelo” para esta contação de história consiste no fato de que, no ano de 2019, toda a obra de Lobato ter entrado para domínio público, permitindo uma liberdade maior em utilizar seus personagens em contextos mais contemporâneos do que aqueles do início da década de 1920.⁷¹

Para Faria (2016), há uma necessidade de o professor conhecer o texto, como um leitor comum, para depois estruturar um planejamento que venha a ser utilizado em sala de aula. Quando se trata de um autor proeminente como Monteiro Lobato, muitas questões acabam sendo apontadas, dentre as quais se destaca um racismo explícito por meio de falas das personagens infantis, como as de Narizinho, Emília e Pedrinho, para com a Tia Nastácia. As representações estereotipadas de personagens negros estão presentes em vários meios comunicativos – perpassando as telenovelas e atingindo a própria literatura infantil. Lobato não é a exceção. Segundo Lajolo e Zilberman (1985), Lajolo (1998) e Santos (2017b), por mais que personagens, como Tia Nastácia, Tio Barnabé e o próprio Saci, recebam um tratamento afetivo, na obra lobatiana ainda ocupam espaços que se reduzem ao interior dos sítios e das florestas, “um estigma de desqualificação social, representando uma forma de conhecimento sempre desdenhada na cultura dominante” (SANTOS, 2017b, p. 02).

Levando-se em conta que esses personagens surgiram justamente em uma época em que a Abolição da Escravatura era recente e pelo próprio contexto do qual o autor se originou – neto de barões do café do interior de São Paulo, conforme apontam Schwarcz e Lajolo (2019) – optou-se por uma releitura simples dos personagens do Sítio dentro do que se pretende avaliar na presente pesquisa. Como apontam Dailey e Browning (2014), a releitura nada mais é do que uma história recontada a partir de outra forma narrativa. Essa

⁷¹ Para mais informações a respeito desta observação, vide CAMPARENUT (2019) em: <<http://cultura.gov.br/obras-de-monteiro-lobato-entram-para-dominio-publico/>>. Acesso a 17 maio 2020.

releitura englobou elementos e episódios dos livros “O Saci” (1921) e “Caçadas de Pedrinho” (1933). Foi considerada também, nessa releitura, uma abordagem que possibilitasse ao aluno uma identificação com a história.

Portanto, a releitura do “Sítio do Picapau Amarelo” de Monteiro Lobato, na perspectiva das atividades práticas de ensino delineadas, configura-se como uma maneira de ressignificar essas histórias, pertencentes ao imaginário infantil, de acordo com a realidade vivenciada pelos alunos da escola. Outro ponto que se refere à releitura reside no fato de devolver o *status* de protagonismo a uma personagem lobatiana que acabou perdendo sua posição no decorrer do tempo: Narizinho. Esse incômodo surgiu, baseado em um fator pessoal e por meio de pesquisas realizadas por mim, à medida que pensava em como tratar de uma releitura dos livros infantis de Lobato.

Seguindo um fluxo de reedições e relançamentos das obras lobatianas, surgiram, concomitante a isto, releituras das mais diversas dos personagens do “Sítio do Picapau Amarelo”. Uma delas havia sido da autoria de Pedro Bandeira. Conforme afirma Coelho (2006), Bandeira é um dos principais nomes que sustenta o cânone literário infantil no Brasil. Afirmando-se como admirador da obra de Lobato, Bandeira havia lançado, em 2019, uma releitura parcial de “Reinações de Narizinho”, intitulada “Narizinho – A Menina mais Querida do Brasil”. Nessa releitura, Bandeira exclui os trechos de cunho racistas atribuídos à Tia Nastácia, como também ao personagem Pedrinho que, em suas palavras,

[...] é o mais fraco de todos os personagens da saga. Não pensa nada, não imagina nada, nada resolve. Provindo da “capital” para o “isolamento” da vida no campo, nada traz consigo, nenhuma informação urbana, dos progressos, de sua escola, nem quaisquer experiências que poderiam servir como contraponto à vida isolada e bucólica do Sítio do Picapau Amarelo (BANDEIRA, 2019, p. 132).

Porém, um dos aspectos mais importantes que sua releitura trouxe foi o protagonismo de Narizinho. Como o próprio Bandeira afirma e, nisso me apoio, a força motriz que move a narrativa do “Sítio do Picapau Amarelo” não é Emília, personagem presente não somente nas narrativas da saga, como também próprio sinônimo da literatura infantil brasileira. Essa força reside em Lúcia, a menina do narizinho arrebitado. De acordo com Coelho (2006), “A Menina do Narizinho Arrebitado”, primeiro título lançado por Lobato em princípios dos anos 1920, toma como referência o clássico infantil “Alice no País das Maravilhas” de Lewis Carroll, para a estrutura narrativa da história de Lúcia.

Analisando a obra final, lançada em 1931, Narizinho porta-se como protagonista até certo ponto do livro, sendo aos poucos ofuscada por Pedrinho ou Emília.

Questionou-se, a princípio, sobre os motivos pelos quais poderiam ter levado Lobato a diminuir sua importância nas histórias seguintes do Sítio. Em *Cantuária* (2012), me deparei com uma possível hipótese, atrelada às concepções do que seria uma educação ideal para as meninas. Nos primeiros textos, em que a personagem possui seu protagonismo, o leitor depara-se com uma menina que “subia em árvores, namorava peixes – mesmo sendo príncipes –, mentia para a avó e a deixava sozinha, enquanto viajava por lugares e épocas distantes, tinha opinião, desafiava e brigava” (CANTUÁRIA, 2012, p. 56), em contraponto a tudo que se esperava de uma menina que deveria ser “bela, recatada e do lar”.⁷² Isso incomodou muitas pessoas que estavam consumindo seus livros. O autor acaba, então, trazendo virtudes castas, defendidas à época, “de forma a não ofender os espíritos e corações mais melindrosos” (CANTUÁRIA, 2012, p. 57). Assim sendo, transfere essa personalidade indagadora e questionadora à Emília, “a boneca gente que não é gente”, nos dizeres da autora. Isso proporcionou mais liberdade ao autor para tratar as questões que gostaria por meio de Narizinho.

Tendo esses aspectos em mente, a releitura, intitulada em inglês “*Lúcia in the Woods*” (“Lúcia na Mata”, em uma tradução mais literal), trata, como protagonistas, as amigas Lúcia e Mia. Enquanto uma é audaciosa, a outra vive com a cabeça nas nuvens. A história começa com Mia querendo capturar um Saci da espécie Sanguanel em uma garrafa, seguindo as instruções de Chico Baé. O Sanguanel de nome Giramundo, depois de capturado e solto novamente, irá ajudar Lúcia a desfazer um feitiço que a bruxa Cumacanga jogou em Mia, transformando-a em pedra. A releitura contará, além das já mencionadas referências nos demais títulos do “Sítio do Picapau Amarelo”, também com as lendas do folclore brasileiro conhecidas ou não, principalmente as que utilizam o imaginário do Sul do Brasil. No decorrer dessa prática de ensino, além da própria aprendizagem da língua inglesa, que é almejada neste contexto, também foram explorados nos alunos aspectos, como respeito, comportamento e as suas escolhas feitas pelos personagens durante a contação de histórias.

Para se trabalhar essa história inédita, optou-se pela oralidade, ou seja, por contar a história por meio de *slides* criados pela plataforma Canva, em que os episódios narrados

⁷² Referência à fala polêmica da Revista Veja, do dia 18/04/2016, a respeito da então primeira-dama Marcela Temer, diminuindo o seu papel como uma mera dona de casa. Para o artigo na íntegra, está disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>. Acesso a 05 jan. 2022.

foram trabalhados e estruturados de maneira que facilitasse a compreensão das crianças, conforme pode ser visualizado nos *slides* anexados nesta tese. Em meio às atividades alinhadas à contação de história, foram empregados outros recursos *online*, como a plataforma de jogos *Wheel Decide*, Padlet e Google Jamboard, além de contar com áudios e vídeos, gravados por voluntários escolhidos por mim.

Para que a contação de histórias pudesse fluir e captar a atenção dos alunos, esta releitura foi contada por meio de narrativas transmídias, já que muitas escolas ainda adotam no Ensino Remoto Emergencial (ERE), devido à pandemia de COVID-19. A escolha pelo uso de variados recursos narrativos para este fim estava baseada nos achados de Szezecinski, Felicetti e Spicer-Escalante (2019). Durante as atividades realizadas, ao se contar “Harry Potter” em língua inglesa, os autores utilizaram formas diferentes de se realizar essa intervenção linguística. Pôde-se averiguar, em meio a essas diferentes possibilidades, por exemplo, que a encenação teatral foi a que mais envolveu os alunos, permitindo maior comprometimento destes no processo de aprendizagem.

No caso desta pesquisa, ara as ilustrações da história, utilizei os recursos de imagem, disponibilizados pelo Canva e da plataforma de criação de imagens, Picrew. Optei por utilizar última plataforma, pelo tempo que ainda tinha para a estruturação e organização do material, que me impedia de realizar uma ilustração completa da história. Como mencionado anteriormente, foram realizadas gravações remotas de cenas feitas nas aulas, bem como dos áudios utilizados nas atividades de *listening*. Para a elaboração desse material, contei com o apoio de nove voluntários, participantes do projeto de contação de histórias de “*Lúcia in the Woods*’. Dentre estes nove voluntários, três eram professores de inglês em exercício, três, meus alunos na escola de idiomas onde atuava na época e três, voluntários que desejam melhorar as habilidades linguísticas da língua.

Durante as sessões de contação de histórias, foram trabalhadas atividades que envolveram o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas almeçadas na aquisição de uma língua estrangeira – *listening* (escuta), *reading* (leitura), *writing* (escrita) e *speaking* (fala). Tais atividades são inspiradas em atividades frequentemente utilizadas em livros didáticos de escolas de idiomas. Esse conjunto de atividades foi livremente inspirado na série de livros *Touchstone*, *American English in Mind* e *Kids’ Box*, todas provenientes da *Cambridge University Press*. Levei em consideração também as capacidades linguísticas que os alunos poderiam apresentar naquele momento. Ainda, foram levadas em conta as diretrizes de proficiência do *American Council on the Teaching of Foreign*

Languages (ACTFL) (2012)⁷³ que define essas capacidades linguísticas a partir de cinco níveis distintos de fluência: o *novice* (noviço), *intermediate* (intermediário), *advanced* (avançado), *superior* (superior) e *distinguished* (distinto). Cada nível de fluência apresenta uma expectativa linguística. Os alunos que participaram deste estudo estavam no nível *novice*, no qual o aluno nesse patamar consegue se expressar na língua estrangeira por mensagens curtas e previsíveis, além de utilizar isoladamente palavras e frases das quais conseguem memorizar e/ou revisar por mediação do professor.

Os aspectos cultural e literário foram igualmente levados em consideração na elaboração desse material. Para o seu suporte teórico, utilizei os cinco Cs do ensino de língua estrangeira, segundo orientações do ACTFL (2012): *communication* (comunicação), *cultures* (culturas), *connections* (conexões), *comparisons* (comparações) e *communities* (comunidades). Eles centralizam seus objetivos na aplicação de uma aprendizagem de uma língua estrangeira que vai além do ambiente educacional. Visam a uma melhor preparação dos alunos em geral, para aplicar esses conhecimentos e habilidades, a fim de trazer uma competência global para as suas futuras vidas profissionais.

A comunicação trata do uso desta que deverá ocorrer de maneira efetiva em mais de um idioma, para atuar em variadas situações e contextos em seus múltiplos propósitos. Nesse sentido, tomou-se como base, na estruturação da narrativa, o alinhamento de atividades que pudessem trabalhar essa perspectiva dentro do que, possivelmente, os alunos conseguiriam produzir em termos linguísticos e comunicativos (ACTFL, 2012)

A cultura visa à interação, com vistas a explorar as competências e os entendimentos culturais no contexto do ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Assim, os alunos utilizam a língua-alvo, para investigar e refletir sobre a forma como as práticas e perspectivas de uma determinada cultura se relacionam. Como os objetos de conhecimentos a serem explorados na contação de histórias não faziam parte de sua rotina diária, a escolha de uma narrativa que estivesse próxima a sua realidade tornar-se-ia necessária. Logo, foi feita uma releitura a partir dos textos infantis de Monteiro Lobato, os quais pudessem promover um diálogo entre as personagens, com suas experiências, seus cotidiano: e com os cenários. Esses textos teriam a função de resgatar vivências temporariamente perdidas no isolamento social e para que fossem contempladas – e talvez, saciadas – durante as aulas de inglês. (ACTFL, 2012)

⁷³ Tradução literal “Conselho Americano do Ensino de Línguas Estrangeiras”.

As conexões tratam da ligação que surge com outras disciplinas e, por meio destas os alunos possam adquirir um conjunto de informações e sob diversas perspectivas. Essa ligação também é feita com a língua-alvo, a qual pode ser empregada em diferentes contextos. Dessa maneira, os alunos conseguem elaborar, reforçar e expandir o seu vocabulário para além da aula de inglês. Nesse aspecto, na elaboração do material, a narrativa de “*Lúcia in the Woods*” dialogava com um contexto geográfico e histórico (região sul do Brasil) que estava alinhada com as lendas locais (Sanguanel) e que eram trazidas à tona (ACTFL, 2012).

As comparações são formas de desenvolver uma visão a respeito da natureza da linguagem e da cultura, as quais interagem com as competências culturais. Em outras palavras, os alunos passam a investigar e refletir sobre a essência linguística por meio de comparações entre a língua materna e a língua estrangeira. Portanto, a construção lexical e gramatical deste texto – o qual se apoiou em diversos recursos multimídia – foi sustentada pelo uso de palavras (possivelmente) conhecidas pelos alunos e de palavras cognatas e monossílabas que os alunos demonstrassem certo domínio. Desta maneira, durante as atividades previstas, esses alunos poderiam realizar exercícios de interpretação e inferência a partir deste conjunto de palavras (ACTFL, 2012)

As comunidades se relacionam à participação das comunidades multilíngues, ora dentro de uma sala de aula e/ou em outras partes do mundo. Este ponto foca-se nas interações que, porventura, venham a surgir com as competências culturais. No contexto situado na narrativa e ainda dentro da sala de aula do ERE, parte-se da realidade dos alunos para a promoção do ensino de inglês. Atrlando expressões às ações, aos pensamentos e às personagens que ressoem em seu cotidiano, a comunidade permite que os alunos possam ver um significado real na língua estrangeira e incorporarem, aos poucos, em seu vocabulário em construção, esses aspectos culturais

Foram empregadas, em cada sessão, atividades de quebra-gelo que possibilitaram introduzir o vocabulário ou expressões trabalhadas, assim como atividades no decorrer da própria contação de histórias e no final. O motivo para este uso coincide com a possibilidade de melhor verificar e avaliar o quão eficiente fora a aprendizagem dos alunos naquele conteúdo almejado. No item 5.3, seguem, na íntegra, os planejamentos dos capítulos de “*Lúcia in the Woods*”, considerando todos os aspectos mencionados para a sua estruturação.

Tendo findado a prática da contação de histórias, foi iniciado um novo ciclo de observações em 2022, quando esses alunos já estavam cursando o 6º ano do Ensino Fundamental, no qual consta o inglês em sua matriz curricular. Buscou-se perceber, no decorrer dessa nova etapa da aprendizagem da língua inglesa, nessa turma, quais foram as proximidades e diferenças apresentadas entre os alunos que participaram das atividades com aqueles que não participaram.

5.3 “LÚCIA NA SALA DE AULA” DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE): TRAÇANDO O PLANO DE ATIVIDADES

Quando se pensa a respeito do planejamento didático das aulas, Schewtschik (2017) observa, nesse contexto, que se exige do professor uma reflexão a respeito do ensino e da aprendizagem. Não basta apenas selecionar atividades que invoquem um espírito de leveza para a aula. Há a necessidade de se pensar um planejamento atrelado aos objetivos da lição. O que se pretende com tal atividade? Qual o intuito por trás desse exercício? São questionamentos simples, porém essenciais para o andamento da aula em si.

Antes de 2020, cogitava-se realizar toda a prática pedagógica de modo presencial, contando com o auxílio de voluntários que tinham uma maior ou não noção da língua inglesa. Contudo, a pandemia, causada pelo coronavírus 2 (Sars-Cov-2), abalou as estruturas da sociedade. De tal maneira, a partir da Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, instaura-se o isolamento social para a prevenção do alastramento da contaminação do vírus. Dentro desse cenário pandêmico,⁷⁴ o Ministério da Educação (MEC, através da Portaria n.º 343/2020 (BRASIL, 2020), foi autorizada a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE) com caráter emergencial e temporário. Na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, a implantação da modalidade só se deu a partir de junho de 2020.⁷⁵

De acordo com Alves (2020) e Behar (2020), o ERE é caracterizado pelas práticas pedagógicas não-presenciais e que são mediadas por plataformas digitais. Behar (2020) complementa, afirmando que tal modalidade pressupõe um distanciamento geográfico

⁷⁴ O primeiro caso registrado de COVID-19 foi na China em 17/11/2019, sendo declarado como epidemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 30/01/2020. À proporção que o vírus se alastrava pelo mundo, a OMS declarou-a como pandemia em 11/03/2020. Disponível em: Coronavírus disease 2019 (COVID-19): Situation Report – 51 (PDF). **Organização Mundial da Saúde** (OMS). 11 de março de 2020. Acesso em 28 jan. 2023.

⁷⁵ Para mais informações, vide em: < <https://educacao.rs.gov.br/comeca-implantacao-das-aulas-remotas-na-rede-estadual-de-ensino>>. Acesso em 29 jan. 2023.

entre professores e alunos, cuja presença física, na sala de aula, é substituída temporariamente por uma presença digital, em uma sala de aula *online*. Todavia, reforçado por Reis (2022) a respeito da adoção do ERE no contexto brasileiro, percebe-se que não houve regras claramente definidas pelas autoridades, fazendo com que esta modalidade de ensino emergencial fosse organizada pelas próprias instituições de ensino e por seus professores, de acordo com os recursos tecnológicos que estavam à sua disposição no momento.

Tendo estas reflexões em mente, elaborei um planejamento de atividades voltadas à contação de histórias em língua inglesa. Conforme mencionado anteriormente, essas aulas foram aplicadas a uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual na cidade de Porto Alegre. Os planejamentos em questão estavam sujeitos a possíveis mudanças, decorrentes das observações que foram realizadas, afinal o planejamento das aulas não pode ser engessado. Como pontua Lemov (2011), quando um determinado objetivo de uma aula não for alcançado, quaisquer que sejam os fatores para tanto, o planejamento deve ser reconsiderado. É preciso levar em conta que o objetivo principal, nesta pesquisa, reside na aprendizagem, e que uma aula anterior pode ser ajustada à posterior e assim sucessivamente. Ou seja, as atividades, planejadas para a contação de história, não são engessadas, mas, sim, norteiam o contexto no qual acontecem devem estar articuladas com as especificidades de cada aula e com em sinergia em relação ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Nas próximas páginas, o leitor encontrará, na íntegra, os roteiros dos planejamentos das aulas de contação de histórias que foram aplicadas no contexto do ERE (Quadro 5).

Quadro 5 – Planejamento das aulas de “*Lúcia in the Woods*”

CHAPTER ONE: A Girl named Lúcia			
Data	05/05/2021	Local: Sala do Google Meet	Modalidade: Ensino Remoto Emergencial (ERE) Nº total de alunos (previsão): 10 a 12 alunos
Objetivos	Introduzir cumprimentos em inglês; Incentivar o uso desses cumprimentos em inglês; Identificar e nomear os personagens da contação de histórias; Introduzir como perguntar e responder a idade em inglês; Incentivar a perguntar e responder a idade em inglês; Introduzir vocabulário em inglês relacionado a contação de histórias.		Material utilizado Canva para elaboração e apresentação das atividades e contação de histórias; Google Forms para atividades de compreensão escrita; Google Jamboard, como quadro; 02 faixas de áudio contendo diálogos entre as personagens.
Língua-alvo Principal: <i>Hello, I am..., What is your name?, My name is..., Nice to meet you, Nice to meet you, too, Who is this?, This is..., How old are you?, I am... years old.</i>		Complementar: Nome das personagens da história: Lúcia, Pernafina, Mia, Giramundo e Gigi, <i>ragdoll, girls, twelve, thirteen.</i>	
O que foi planejado	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar-se aos alunos em inglês e depois explicar o que foi dito no Google Jamboard; • Explorar as diferenças entre o inglês falado e o inglês escrito; • Contextualizar os alunos ao uso de expressões formulaicas, utilizadas em inglês para se apresentarem para demais pessoas. Explorar com eles as expressões que utilizariam em português e mostrá-las em inglês pelo Google Jamboard; • Mostrar uma cena envolvendo colegas da protagonista Lúcia interagindo entre si e utilizando as expressões apresentadas previamente. Estimular os alunos a lerem aquelas frases da maneira como acham que é a forma correta. Explorar esses aspectos com os alunos; • Logo após essa contextualização dos cumprimentos em inglês, apresentar os quatro protagonistas da história. Trabalhar o uso de pronomes demonstrativos, alinhados com o verbo “to be”. Trabalhar com a pronúncia das expressões com os alunos; • No <i>slide</i> seguinte do Canva, mostrar uma cena nas qual as personagens, Lúcia, Mia e Pernafina, estão interagindo, utilizando as expressões vistas até então. Os alunos acompanham um pequeno diálogo escrito à medida que vão escutando o áudio gravado entre as personagens. Verificar com os alunos o que haviam conseguido compreender; • Em seguida, encaminhar a esses alunos um <i>link</i> do Google Forms, no qual devem identificar as personagens de acordo com o que fora mostrado no Canva. Corrigir a atividade e tecer comentários da performance dos alunos; • Estimular os alunos a interagirem entre si, utilizando as expressões formulaicas, apresentadas nas atividades anteriores. Buscar mediar a atuação dos alunos quando necessário e estimulá-los a utilizar o inglês oral nesse momento; • Pelo Google Jamboard, mostrar a pergunta “<i>How old are you?</i>” e questionar aos alunos se sabem o seu significado. Mediando os seus conhecimentos, apresentar como se fala a idade em inglês e estimulá-los a responder essa pergunta, cada um a seu turno; • Demonstrar aos alunos a utilização do “<i>How old are you?</i>” em uma atividade de compreensão oral, na qual Lúcia conhece uma das amigas de Mia, Gigi. Apoiar-se na mesma estrutura da atividade anterior: imagens da cena, com descrição das falas por escrita, à medida que vão acompanhando. Verificar sua compreensão linguística; • Realizar uma tempestade de ideias, com os alunos, das palavras que aprenderam e orientar para a realização de uma tarefa de casa, em que possam rever 		

	o que fora aprendido.			
O que foi aplicado	Cada atividade deste planejamento havia sido contemplada e adequada à realidade na qual os alunos se encontravam . Tendo em vista que muitos deles acompanhavam as aulas pelo telefone celular, as atividades que envolviam uma interação entre eles acabaram sendo mais limitadas, fazendo com que a mediação fosse aberta a todos.			
CHAPTER TWO: Lúcia's Adventure Begins				
Data	12/05/2021	Local: Sala do Google Meet	Modalidade: Ensino Remoto Emergencial (ERE)	Nº total de alunos (previsão): 10 a 12 alunos
Objetivos	Revisar o conteúdo estudado na aula anterior (cumprimentos e expressões formulaicas “ <i>How are you?</i> ” e “ <i>How old are you?</i> ”); Explorar o uso e a prática do verbo “ <i>to be</i> ” no singular e plural; Introduzir vocabulário sobre objetos de sala de aula; Introduzir brevesseente o uso dos artigos “ <i>a / an</i> ”, entrelaçado-se com o vocabulário sobre objetos de sala de aula; Início da narrativa de “ <i>Lúcia in the woods</i> ”.		Material utilizado	Canva para elaboração e apresentação das atividades e contação de histórias; Google Forms, para atividades de compreensão escrita; Google Jamboard, como quadro; Wheel Decide, para duas atividades de <i>speaking</i> ; 03 faixas de áudio contendo diálogos entre as personagens; 01 gravação audiovisual feita a partir do Zoom, com a interação das personagens da história.
Língua-alvo	Principal: <i>Are you...? Is she...? Is he...? Are they...? They are... He is... She is... You are... Where is...? It is...</i>		Complementar: Nome das personagens da história: Lúcia, Mia, Dona Merê, Gigi, Enzo, Bianca e Ana Cristina, <i>pencil, pencil case, pen, eraser, notebook, book, bag, dictionary, glue, scissors</i>	
O que foi planejado	<ul style="list-style-type: none"> • Encaminhar aos alunos um <i>link</i> do Google Forms com a pergunta “<i>How are you?</i>”. No formulário, encontrarar emojis que representassem algumas emoções, como “<i>happy</i>”, “<i>fine</i>” ou “<i>sad</i>”. Após todos terem respondido, comentar sobre as opções que marcaram. Logo depois, iniciar a correção da tarefa de casa em grupo e retomar alguns pontos vistos na história. Esclarecer dúvidas quanto ao que havia sido solicitado; • Mostrar uma sequência de <i>slides</i>, no qual a protagonista Lúcia faz questionamentos diretos aos alunos a respeito das personagens, vistas na aula anterior. Essas perguntas devem ser relacionadas aos nomes destas personagens; • Apresentar, no <i>slide</i> seguinte, a personagem “Dona Merê” e questionar aos alunos qual a relação dela com Lúcia. Dar espaço para que os alunos possam dividir suas hipóteses. Em seguida, mostrar um cenário onde os alunos possam ver o pátio de uma escola e as personagens inseridas ali. Novamente, questionar aos alunos que tipo de diálogo elas poderiam estar tendo neste espaço. Ouvir as considerações dos alunos e encaminhar para uma atividade de compreensão oral em que possam inferir sobre seu relacionamento; • Após ouvirem a faixa de áudio, questionar aos alunos o que haviam compreendido. Baseado nas interpretações trazidas aos alunos, propor uma atividade de <i>speaking</i>, na qual eles possam ser oportunizados com a prática do verbo “<i>to be</i>” na forma interrogativa (“<i>Are you Mônica?</i>”) e estimulá-los a afirmar ou a negar com respostas curtas (“<i>Yes, I am</i>” ou “<i>No, I’m not</i>”); • Em seguida, apresentar aos alunos a mesa de estudos de Lúcia, com o seu material escolar. Elicitar a pronúncia desses objetos. Logo, questionar em inglês o que Lúcia tem de objetos. Depois, mostrar outra pergunta em inglês. Questionar a respeito da quantidade desses materiais como forma de reforçar os 			

	<p>números em inglês;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar uma imagem de Dona Merê entrando na sala de aula. Na imagem, eles verão a professora, Lúcia e poucos colegas. Questionar aos alunos, em inglês e com alternância no português, o que eles estão vendo. Estimular o uso do vocabulário em inglês já conhecido. Os alunos irão trabalhar com uma atividade de “<i>listening</i>”. Nessa atividade, contudo, eles irão acompanhar a atividade com um pequeno texto atrelado à imagem. Explicar que irão ouvir e acompanhar a leitura. Devem prestar atenção na seguinte pergunta: “<i>Where are Lúcia’s classmates?</i>” Os alunos escutam e tentam inferir, pelo áudio e leitura, a resposta. Após escutarem a conversação, trabalharão com o uso do verbo “<i>to be</i>”, enquanto fazem perguntas uns para os outros via aplicativo Wheel Decide. Instigar para que os alunos respondam com “<i>yes</i>” ou “<i>no</i>”; • Perguntar aos alunos em inglês e complementar em português se eles, às vezes, se esquecem de algum material na escola ou se mesmo se as perderam. Perguntar quais são os materiais que eles mais perdem. Estimular a responderem em inglês sobre os materiais que aprenderam na atividade anterior. Mostrar uma imagem de alguns materiais que Lúcia deixou na sala de aula. Todos saíram já, e Mia percebeu que a amiga se esqueceu boa parte de suas coisas. Explicar que Mia foi à busca de Lúcia pela escola. Os alunos irão escutar Mia questionar à Lúcia a respeito dos objetos, confirmando se são dela ou não. Ao final, entregar outra atividade de completar as lacunas, às quais os alunos devem completar com a língua-alvo trabalhada em sala de aula. Corrigir as atividades. • Explicar aos alunos que verão um seguimento em vídeo. As meninas estão caminhando da escola, quando Mia convida Lúcia para fazer uma entrega a um vizinho misterioso chamado, Chico Baé. Mia não quer ir sozinha e, por isso está convidando Lúcia para acompanhá-la. Questionar aos alunos, em inglês, o que eles acham que vão ver na casa de Chico Baé. Tomar nota das hipóteses dos alunos. 		
O que foi aplicado	Cada atividade desse planejamento havia sido contemplada e adequada à realidade na qual os alunos se encontravam. Tendo em vista muitos deles acompanharem as aulas pelo telefone celular, as atividades planejadas para a contação de histórias foram realinhadas, a fim de que todos os alunos participantes fossem contemplados .		
CHAPTER THREE: Chico Baé tells the story of the Sacis			
Data	19/05/2021	Local: Sala do Google Meet	Modalidade: Ensino Remoto Emergencial (ERE)
	Nº total de alunos (previsão): 10 a 12 alunos		
Objetivos	<p>Revisar o vocabulário já trabalhado nas aulas anteriores através da narrativa de “<i>Lúcia in the Woods</i>”;</p> <p>Introduzir o uso de adjetivos simples na narrativa da história;</p> <p>Reforçar o uso de perguntas de sim/não por meio do verbo “<i>to be</i>”;</p> <p>Introduzir o uso de “<i>question words</i>” (<i>What, Where, When, How</i>);</p> <p>Dar continuidade à narrativa de “<i>Lúcia in the woods</i>”.</p>	Material utilizado	<p>Canva, para elaboração e apresentação das atividades e contação de histórias;</p> <p>Google Forms, para atividades de compreensão escrita;</p> <p>Google Jamboard, como quadro;</p> <p>Wheel Decide, para atividade de <i>speaking</i>;</p> <p>01 faixa de áudio contendo diálogos entre as personagens;</p> <p>01 gravação audiovisual feita a partir do Zoom, com a interação das personagens da história.</p>
Língua-alvo	<p>Principal: <i>What is she like? What is he like? What are they like? What are you like? He / She is... I am... They are...</i></p>	<p>Complementar: Nome das personagens da história: Lúcia, Mia, Tia Nieta, Tia Neca, Chico Baé e Dona Dita, <i>nice, funny, b oloca e friendly, outg oloca elligent, responsible, different e loving.</i></p>	

<p>O que foi planejado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Na tela inicial, haverá uma grade com números. Solicitar que um aluno escolha um número. Cada número terá um <i>hiperlink</i> que o levará a uma tela específica, contendo uma frase sobre eles, conforme o modelo abaixo. Os alunos irão interagir dessa maneira, como forma de trabalhar as habilidades de fala e compreensão oral/escrita; • Mostrar uma imagem de Lúcia e questionar aos alunos inteiramente em inglês quem ela é e perguntar a idade dela. Fazer o mesmo procedimento com Mia. Questionar se eles acham que Lúcia e Mia são amigas e se estão na mesma aula. Esse procedimento será feito por meio da plataforma de apresentações Canva. Lembrar aos alunos do ponto em que pararam da aula passada. Questionar em inglês e esperar uma reação. Intervir com o português, caso necessário. Para cada coisa que os alunos forem falando, o professor deve responder em inglês, a fim de que já possa criar um reconhecimento oral inicial; • Mostrar, em um <i>slide</i>, a entrada da Quinta do Carapina, o sítio onde Lúcia mora com suas tias. Os alunos irão receber um <i>link</i> do Google Forms e lá verão a imagem reproduzida novamente. Irão explorar elementos da cena, selecionando as opções que correspondem à imagem. A partir dos resultados coletados, os alunos interpretarão o que poderá ocorrer nesta cena. Se necessário, tomar nota de algumas palavras no Google Jamboard que forem surgindo na fala dos alunos. • Nisso, será realizada uma leitura dramática a partir das falas de Lúcia e Mia. Pensou-se, anteriormente, em trabalhar com faixas auditivas, mas, devido às observações da aula do dia 12/05, fora adotada outra estratégia que pudesse reduzir o número de áudios no material. Nessa leitura, serão adotados, além de gestos imagens, para que os alunos possam compreender melhor o que está acontecendo naquele momento. • Logo após essa narrativa, lembrar aos alunos como Mia perguntou para Lúcia como eram as tias (“<i>What are they like?</i>”). Depois, mostrar algumas características que foram mencionadas até então na aula (“<i>nice</i>”, “<i>funny</i>”, “<i>big</i>”, “<i>gentle</i>”, “<i>friendly</i>”, “<i>outgoing</i>”, “<i>intelligent</i>”, “<i>responsible</i>”, “<i>different</i>” e “<i>loving</i>”). Esta é uma forma de praticar o novo vocabulário e rever estruturas gramaticais advindas do verbo “<i>to be</i>”. Por meio do <i>site</i> Wheel Decide, perguntas serão sorteadas, às quais eles irão responder sobre eles mesmos (“<i>Are you nice?</i>”, “<i>Are you gentle?</i>”, “<i>Are you friendly?</i>”); • No próximo <i>slide</i>, os alunos irão ver uma cena de Lúcia e Mia na cozinha com as tias Nieta e Neca. Questionar aos alunos o que eles estão vendo. Assim que eles responderem, perguntar o que acham que Lúcia vai pedir às tias. Trazendo para o cotidiano deles, perguntar como eles pedem coisas para seus pais e/ou demais familiares. Nisso, introduzir como Lúcia poderia pedir algo para as tias. Eles devem prestar atenção como ela irá fazer isso. Assim como as demais atividades de <i>listening</i>, a turma irá ouvir e acompanhar o texto que estará atrelado à imagem; • Mostrar opções de como Lúcia perguntou às tias se ela poderia ir à casa de Chico Baé (“<i>May I come, too?</i>”). Explicar aos alunos se, em inglês, quiser pedir autorização à alguém para qualquer coisa, utilizamos o “<i>may</i>” no início da pergunta. Elicitar os exemplos de “<i>May I have some water?</i>” e “<i>May I go to the restroom?</i>”; • Em seguida, o professor irá questionar o que eles acham que tia Nieta e tia Neca podem responder. Elas vão deixar? Se os alunos fossem elas, eles deixariam? Instigar os alunos a dividirem suas hipóteses. Em um novo <i>slide</i>, mostrar que as tias afinal deixaram Lúcia ir com Mia, mas que deveriam ter cuidado; • Explicar aos alunos que verão um seguimento em vídeo. As meninas estão indo em direção à casa de Chico Baé. Elas chegam e são bem recebidas. Conversa vai, conversa vem, a mulher de Baé logo percebe que alguém invadiu a casa, e ele se dá conta que isso era traquinagem de Saci. Quando ele está prestes a explicar, o áudio é interrompido. A partir daí, ouvir-se-á o que os alunos sabem sobre sacis. Como sugestão, os alunos podem pesquisar sobre as lendas do Saci e outras possíveis informações acerca do tema
<p>O que foi aplicado</p>	<p>Cada atividade desse planejamento havia sido contemplada e adequada à realidade na qual os alunos se encontravam . Tendo em vista que muitos deles acompanhavam as aulas pelo telefone celular, as atividades planejadas à contação de histórias foram realinhadas, para que todos os alunos participantes fossem contemplados.</p>

CHAPTER FOUR: The Sanguanel				
Data	26/05/2021	Local: Sala do Google Meet	Modalidade: Ensino Remoto Emergencial (ERE)	Nº total de alunos (previsão): 10 a 12 alunos
Objetivos	<p>Revisar o vocabulário já trabalhado nas aulas anteriores através da narrativa de “<i>Lúcia in the woods</i>”;</p> <p>Dar continuidade à narrativa de “<i>Lúcia in the woods</i>”, por meio de recursos visuais e audiovisuais;</p> <p>Introduzir partes do corpo e números em inglês;</p> <p>Introduzir a expressão “<i>How many</i>”, atrelada ao vocabulário relacionado a partes do corpo.</p>		Material utilizado	<p>Canva, para elaboração e apresentação das atividades e contação de histórias;</p> <p>Google Forms, para atividades de compreensão escrita;</p> <p>Google Jamboard, como quadro;</p> <p>PowerPoint, para atividade de quebra-gelo;</p> <p>01 atividade de produção escrita no Padlet;</p> <p>01 gravação audiovisual, feita a partir do Zoom, com a interação das personagens da história.</p>
Língua-alvo	<p>Principal: Cumprimentos, <i>question words</i>, frases com verbo <i>to be</i> e adjetivos comuns <i>How many eyes / legs / ears / arms / heads</i> e números de 1-10.</p>		<p>Complementar: Nome das personagens da história: Lúcia, Mia e Chico Baé, nome das entidades folclóricas: Saci e Sanguanel, <i>nice, funny, big, gentle, friendly, outgoing, intelligent, responsible, different, loving</i>.</p>	
O que foi planejado	<ul style="list-style-type: none"> • Começar a aula com um <i>slide</i>, projetado na tela do computador. Os alunos verão balões, em que, sob a orientação do professor, irão clicar, e este mesmo balão selecionado irá “estourar”. Lá, verão uma pergunta específica que irão variar de “<i>How are you today?</i>” para “<i>Are you happy today?</i>”. Também encontraram perguntas como “<i>Do you play soccer?</i>” ou “<i>Are you gremista / colorado?</i>” Está é uma forma de introduzir um vocabulário dentro de sua realidade. O objetivo da atividade reside na compreensão dessas palavras e no estímulo de uma resposta em inglês. Em um outro <i>slide</i>, um grande balão será projetado, com perguntas voltadas à contação de histórias. As atividades do quarto encontro serão vistas na revisão dos conteúdos tratados nas aulas anteriores, de modo que estarão revisando a respeito dos seguimentos da história; • Apresentar aos alunos a plataforma Padlet, onde encontrarão lá perguntas feitas, previamente relacionadas ao que ouviram e leram até agora da história. Instigar que os alunos escrevam em inglês, mas serão aceitas respostas curtas, caso não consigam; • Pela tela do Canva, mostrar a imagem clássica de um Saci. Ao lado dessa imagem, trazer perguntas simples como “<i>What is it?</i>” e “<i>What is its name?</i>”, por exemplo. No <i>slide</i> seguinte, trazer perguntas relacionadas às partes do corpo, juntamente com números (“<i>How many eyes does it have?</i>” ou “<i>How many eyes?</i>”). Por fim, questionar quantos sacis existem e se há diferentes tipos; • No vídeo final, os alunos verão a explicação que Chico Baé dá à Lúcia e Mia a respeito dos sacis. Há vários tipos de sacis, espalhados do norte ao sul do Brasil. O Saci que há por aqui é um Saci-Sanguanel, um ser completamente diferente. Possui duas pernas, tem a pele avermelhada e olhos amarelados. Vivem entre os pinheiros da serra gaúcha, onde mantém os seus ninhos. Pegar um Saci-Sanguanel pode ser um desafio, mas não é impossível; • Questionar aos alunos como eles acham que se pode pegar um Sanguanel. Deixar como tarefa a pesquisa de como se pega um saci, bem como de cogitarem hipóteses a respeito. 			
O que foi aplicado	<p>Cada atividade deste planejamento havia sido contemplada e adequada à realidade na qual os alunos se encontravam . Tendo em vista que muitos deles acompanhavam as aulas pelo telefone celular, as atividades, planejadas para a contação de histórias, foram realinhadas, a fim de todos os alunos participantes fossem contemplados.</p>			

CHAPTER FIVE: <i>Lúcia and Mia catch a Sanguanel</i>				
Data	02/06/2021	Local: Sala do Google Meet	Modalidade: Ensino Remoto Emergencial (ERE)	Nº total de alunos (previsão): 10 a 12 alunos
Objetivos	<p>Revisar o vocabulário já trabalhado nas aulas anteriores através da narrativa de “<i>Lúcia in the woods</i>”;</p> <p>Introduzir o uso dos verbos “<i>have to</i>” e “<i>need to</i>”, para expressar obrigação e dever;</p> <p>Introduzir o uso de formas de dar instruções, para realizar alguma atividade em inglês;</p> <p>Dar continuidade à narrativa de “<i>Lúcia in the woods</i>”, por meio de recursos visuais e audiovisuais.</p>		Material utilizado	<p>Canva, para elaboração e apresentação das atividades e contação de histórias;</p> <p>Google Forms, para atividades de compreensão escrita;</p> <p>Google Jamboard, como quadro;</p> <p>01 atividade <i>online</i> de <i>hangman</i>;</p> <p>01 gravação audiovisual, feita a partir do Zoom, com a interação das personagens da história.</p>
Língua-alvo	<p>Principal: <i>You have to ..., you need to ... Where is it? Where do I have to go? Where do I need to go? There are ... There is ...</i></p>		<p>Complementar: Nome das personagens da história: Lúcia, Mia e Chico Baé, <i>kitchen sieve, empty bottle, catch, windy day, silly, children of the wind, invisible, dust of wind, throw, put, a piece of cake, canteen, flashlight, tent.</i></p>	
O que foi planejado	<ul style="list-style-type: none"> Encaminhar previamente aos alunos um <i>link</i> de acesso para o <i>site</i> Mentimeter. Assim que acessarem o código, eles verão projetada uma pergunta (“<i>How are you?</i>”). Instigar os alunos que tentem escrever em inglês. Após o término da tarefa por todos os alunos, projetar na tela as respostas e explorar as palavras ali encontradas; Mostrar imagens relacionadas à última sessão de contação de histórias e pedir para os alunos que narrem o que conseguem se lembrar pelo uso dessas imagens. Pedir para que dividam seus achados da pesquisa sobre como capturar um saci. Caso não tenham feito isto, pedir para que dividam suas opiniões a respeito. Realizar uma leitura dramática, na qual Chico Baé explica para as meninas como capturar um Saci-Sanguanel, utilizando gestos e expressões faciais. Ao final, questionar como podem capturar um Saci, de acordo com Chico Baé; Lúcia e Mia estão se preparando para a caça ao Saci-Sanguanel. No entanto, elas não podem entrar despreparadas na floresta. Há alguns objetos que elas devem buscar em suas casas. Mostrar a imagem de cada objeto e perguntar como eles chamam este objeto em português. Explicar que, na atividade seguinte, eles irão decifrar esses objetos em inglês em um jogo de <i>hangman</i> (jogo da forca). São, ao todo, cinco objetos apenas. Após terminarem a atividade, os alunos trabalharão na entonação dos vocábulos; No vídeo final, Lúcia e Mia já estão metidas novamente no mato em busca do Saci-Sanguanel. Elas dão voltas e mais voltas na mata e nada do saci. Elas caem no sono. Lúcia sente um vento se aproximando e avisa a Mia. Após algumas tentativas, finalmente conseguem pegar o saci. Perguntar aos alunos o que acham que irá acontecer agora. Incentivar para que apontem suas hipóteses. Tomar nota de tudo o que irá sendo falado para a próxima aula. 			
O que foi aplicado	Cada atividade deste planejamento havia sido contemplada e adequada à realidade à qual os alunos se apresentavam. Tendo em vista que muitos deles acompanhavam as aulas pelo telefone celular, as atividades planejadas à contação de histórias foram realinhadas, para que todos os alunos participantes fossem contemplados.			
CHAPTER SIX: <i>Lost in the woods</i>				

Data	09/06/2021	Local: Sala do Google Meet	Modalidade: Ensino Remoto Emergencial (ERE)	Nº total de alunos (previsão): 10 a 12 alunos	
Objetivos	Revisar as estruturas “ <i>have to</i> ” e “ <i>need to</i> ”; Revisar as <i>question words</i> (“ <i>What</i> ”, “ <i>Where</i> ” e “ <i>How</i> ”); Revisar o vocabulário já trabalhado nas aulas anteriores, através da narrativa de “ <i>Lúcia in the woods</i> ”; Introduzir, de forma breve, o uso de “ <i>there is</i> ” e “ <i>there are</i> ”, para descrever locais; Dar continuidade à narrativa de “ <i>Lúcia in the woods</i> ”, por meio de recursos visuais e audiovisuais.			Material utilizado	Canva, para elaboração e apresentação das atividades e contação de histórias; Google Forms, para atividades de compreensão escrita; Google Jamboard, como quadro; Wheel Decide, para atividade de <i>speaking</i> ; 01 faixa de áudio, contendo diálogos entre as personagens; 01 gravação audiovisual, feita a partir do Zoom, com a interação das personagens da história.
Língua-alvo Principal: <i>I have to..., I need to..., you have to..., you need to...</i>		Complementar: Nome das personagens da história: Lúcia, Mia, tia Neca e Giramundo, <i>happy, angry, sad, show me your favorite series, show me your favorite movie, show me your favorite singer, show me your favorite band, show me your favorite game, show me your favorite sport, show off, mad at someone, lost, honest, I don't understand, talk to someone, play with someone, study with someone.</i>			
O que foi planejado	<ul style="list-style-type: none"> Diferentemente das demais atividades, nas quais os alunos dividiam como eles estão no encontro atual, esta atividade de abertura apresenta uma proposta oposta. Pelo uso do <i>site</i> Wheel Decide, os alunos irão se deparar com a seguinte frase: “<i>Show me your favorite movie</i>”. O objetivo é, além de apresentar um vocabulário voltado aos seus favoritos, bem como à forma imperativa dos verbos, é de conhecer um pouco mais a o grupo de alunos; Mostrar uma imagem de Lúcia irritada e perguntar em inglês o que eles estão vendo. Abaixo da imagem de Lúcia, uma pergunta: “<i>How is Lúcia today?</i>” Os alunos dividem as respostas, ora em inglês, ora em português. Baseado nisso, compartilhar um código de acesso do Mentimeter e pedir para que votem no que acham. No slide seguinte, lançar uma nova pergunta: “<i>Why is she angry?</i>” Novamente, os alunos compartilham as respostas, ora em inglês, ora em português. Encaminhar um novo <i>link</i> de acesso, agora para o Google Forms, onde eles se depararão com três possíveis alternativas e ilustradas, para facilitar o seu entendimento: “<i>because Pernaфина is lost</i>”, “<i>because Mia is showing off</i>”, ou “<i>because she is mad at Mia</i>”; Baseado no que os alunos falarão a respeito da leitura da imagem, eles irão escutar uma narrativa dramática entre Lúcia e Tia Neca. O foco da atividade está na seguinte questão: “<i>Why is Lúcia angry?</i>”. Na narração, os alunos ouvirão os motivos pelos quais Lúcia está irritada. Lúcia está reclamando para sua tia de que Mia está dizendo que ela capturou o Saci, como se Lúcia não tivesse realmente ajudado. Após a leitura dramática, verificar com os alunos porque Lúcia está realmente furiosa. Os alunos expõem suas respostas. Passar um <i>slide</i> de apresentação e mostrar uma imagem de Tia Neca com um balão: “<i>What does Lúcia have to do?</i>” Ao lado, mostrar opções baseadas no áudio ouvido: “<i>Lúcia has to...</i>” a) “<i>talk to Mia</i>”; b) “<i>study with Mia</i>”; ou c) “<i>play with Mia</i>”. Em seguida, perguntar se os alunos se lembram dessa estrutura (“<i>have to</i>”). Incentivá-los a relembrem quando utilizamos “<i>have to</i>” (para falar das coisas que temos que fazer) e reforçar que ele também pode ser usado quando queremos dar um conselho a alguém; No <i>slide</i> seguinte, os alunos verão quatro imagens de Lúcia e Mia. Aqui será feita uma leitura de imagens e, a partir disto, questionar aos alunos o que acham que irá se suceder nesta cena. Explicar que irão escutar um áudio entre Lúcia e Mia e verificar se as suas suposições estavam corretas. Perguntar aos alunos o que aconteceu nesse seguimento. Questionar aos alunos em inglês, com intervenções do português, o que eles fariam no lugar de Lúcia. À medida que eles forem compartilhando suas respostas, tomar nota no Google Jamboard; 				

	<ul style="list-style-type: none"> No vídeo final, Lúcia está perdida na mata com a garrafa do saci. Decide descansar um pouco e acaba adormecendo próxima ao ribeirão. Ela é despertada quando o saci a alerta a respeito de que aquela área da mata era a Toca Fria e que era muito perigosa. Lúcia fica em estado de alerta. O saci quer propor um trato: se ela o liberta, ele a guia para fora da mata. Lúcia não sabe o que fazer. Perguntar aos alunos o que acham que irá acontecer agora. Incentivar para que apontem suas hipóteses. Tomar nota de tudo o que será falado para a próxima aula. 			
O que foi aplicado	Cada atividade desse planejamento havia sido contemplada e adequada à realidade na qual os alunos se encontravam. Tendo em vista que muitos deles acompanhavam as aulas pelo telefone celular, as atividades planejadas para a contação de histórias foram realinhadas, para que todos os alunos participantes fossem contemplados			
CHAPTER SEVEN: Magic Beyond words				
Data	16/06/2021	Local: Sala do Google Meet	Modalidade: Ensino Remoto Emergencial (ERE)	Nº total de alunos (previsão): 10 a 12 alunos
Objetivos	Introduzir o uso do verbo modal “ <i>can</i> ”; Revisar o vocabulário já trabalhado nas aulas anteriores, através da narrativa de “ <i>Lúcia in the woods</i> ”; Dar continuidade à narrativa de “ <i>Lúcia in the woods</i> ”, por meio de recursos visuais e audiovisuais.		Material utilizado	Canva, para elaboração e apresentação das atividades e contação de histórias; Google Forms, para atividades de compreensão escrita; Google Jamboard, como quadro; Edupulses, para atividade de quebra-gelo; 01 faixa de áudio, contendo diálogos entre as personagens; 01 gravação audiovisual, feita a partir do Zoom, com a interação das personagens da história.
Língua-alvoPrincipal: <i>I can..., you can..., she can..., Can you...?</i>			Complementar: Nome das personagens da história: Lúcia, Giramundo, Mãe da Mata e Pernaфина, <i>happy, angry, sad, jaguar, set me free, get home, confused, decide, go home alone, blind someone, yell at someone, throw some itching powder, witch.</i>	
O que foi planejado	<ul style="list-style-type: none"> Por meio do Edupulses, questionar a turma em que ponto estão considerando o vocabulário que será apresentado na plataforma. Os alunos escolhem a melhor alternativa que se aplica a eles; Propor aos alunos que verifiquem alguns eventos e fatos sobre a história ouvida até então. Esses fatos estarão dispostos nos <i>slides</i> do Canva. Os alunos verão a imagem de Pernaфина, a boneca de Lúcia. Explicar que Pernaфина perdeu um pouco da macela de sua cabeça e que está com dificuldade de se lembrar do que aconteceu até agora; Mostrar uma sequência de imagens, relacionadas ao que se desdobrou a partir do final do capítulo anterior. Pedir aos alunos que tentem explicar, com suas palavras, o que aconteceu até aquele ponto. Logo após, mostrar ao grande grupo o que eles consideram que ocorrerá neste seguimento. Esse momento será dividido em duas partes. Primeiramente propor uma leitura dramática entre Lúcia e Giramundo; após, Verificar-se-á a compreensão dos alunos. Depois, serão mostradas imagens relacionadas à atividade de <i>listening</i> que irão fazer. Conduzir repetição, se necessário. Colocar, para rodar, uma faixa auditiva da conversa entre Lúcia e Giramundo e pedir para que verifiquem se suas suposições estavam corretas, à medida que vão acompanhando o diálogo com as 			

	<p>imagens colocadas em ordem. Após a atividade de <i>pre-listening</i> e de <i>listening</i>, verificar o quanto haviam conseguido acertar as suas suposições;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicar que Lúcia, desesperada, jogou Pernaфина sobre o bicho que quase a destroçou. Ela não sabia mais o que fazer. Nisso, questionar como eles acham que Lúcia deveria se livrar da onça. Ouvir as suas suposições. Na apresentação de <i>slides</i>, mostrar três opções, com ilustração e subtítulos em inglês: a) “<i>she can blind the jaguar</i>”; b) “<i>she can yell at the jaguar</i>” ou c) “<i>she can throw some itching powder at the jaguar</i>”. As opções são relacionadas às formas como se pode afastar um animal desse porte (não é aconselhável). De acordo com o desfecho escolhido pela escolha, fazer o fechamento; • Dando continuidade à história, explicar que Lúcia e Giramundo conseguiram descer da árvore. Lá, ela conseguiu resgatar Pernaфина, quase destruída que estava muito triste. Conduzir novamente uma narração dramática, utilizando gestos e expressões faciais que facilitem a compreensão dos alunos. No <i>slide</i> seguinte, mostrar a entrada da toca da Mãe da Mata. No entanto, para entrarem na toca, eles devem decifrar o enigma deixado pela poderosa entidade. Usando um aplicativo de <i>hangman</i> (jogo da forca) <i>online</i>, os alunos irão decifrar. A palavra-chave é “PERLIM PYM PYM”. No vídeo final, eles se encontram com a Mãe da Mata que, hesitante, acaba auxiliando Lúcia. Haverá um momento em que a bruxa e Giramundo estarão discutindo por este ter trazido uma humana para seu recinto, e, sem querer, Lúcia lança um feitiço fazendo com que Pernaфина crie vida. Perguntar aos alunos o que acham que irá acontecer agora. Incentivar, para que apontem suas hipóteses. Tomar nota de tudo o que for sendo falado para a próxima aula. 		
O que foi aplicado	Cada atividade desse planejamento havia sido contemplada e adequada à realidade na qual os alunos se encontravam . Tendo em vista que muitos deles acompanhavam as aulas pelo telefone celular, as atividades planejadas para a contação de histórias foram realinhadas, a fim de todos os alunos participantes fossem contemplados .		
CHAPTER EIGHT: Galafuz			
Data	23/06/2021	Local: Sala do Google Meet	Modalidade: Ensino Remoto Emergencial (ERE)
			Nº total de alunos (previsão): 10 a 12 alunos
Objetivos	<p>Revisar o uso do verbo modal “<i>can</i>”, através da narrativa de “<i>Lúcia in the Woods</i>”;</p> <p>Revisar o vocabulário já trabalhado nas aulas anteriores, pela através da narrativa de “<i>Lúcia in the woods</i>”;</p> <p>Dar continuidade à narrativa de “<i>Lúcia in the Woods</i>” por meio de recursos visuais e audiovisuais.</p>		Material utilizado
			<p>Canva, para elaboração e apresentação das atividades e contação de histórias;</p> <p>Google Forms, para atividades de compreensão escrita;</p> <p>Google Jamboard, como quadro;</p> <p>01 atividade, com o uso de dado <i>online</i>;</p> <p>01 atividade de produção escrita no Padlet;</p> <p>Wheel Decide, para atividade de <i>speaking</i>;</p> <p>03 faixas de áudio contendo diálogos entre as personagens e sons instrumentais;</p> <p>01 gravação audiovisual, feita a partir do Zoom, com a interação das personagens da história.</p>
Língua-alvo	<p>Principal: <i>I can..., you can..., he can..., she can..., it can... can you...?, can it...?, what can it do?, what can he do?, what can she do?</i></p>		<p>Complementar: Nome das personagens da história: Lúcia, Giramundo, Mãe da Mata, Pernaфина, Galafuz, Bacurau, nomes de entidades folclóricas: tutu marambá, capelobo, arranca-línguas, mula-sem-cabeça, <i>werewolf, tear out, tongue, go ahead, trail, oak tree, turn to the right, straight ahead, cross the bridge, turn left.</i></p>

<p>O que foi planejado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Por meio de um aplicativo <i>online</i> de lançamento de dados, os alunos irão sortear um número. De acordo com o número sorteado, eles devem dizer um número específico de fatos que aconteceram com eles durante a semana. À medida que eles vão falando em português, as respostas deles são transcritas no Google Jamboard; • Por meio do Canva, mostrar as imagens dos cinco personagens da última sessão de hora do conto (Lúcia, Pernaфина, Giramundo e a Mãe da Mata). Relembrar a questão “<i>Who is this?</i>” e questionar os alunos sobre cada personagem exposto. Após cada um identificar os personagens, encaminhar o <i>link</i> do Google Forms. No formulário <i>online</i>, questionar o que cada personagem pode fazer, utilizando a estrutura “<i>he can...</i>” ou “<i>she can...</i>” e verificar a compreensão dos alunos. Após, questionar o que os alunos se lembram da última aula. Dependendo da acessibilidade dos alunos, aplicar o Padlet , para que possam escrever o que se lembram. Depois, verificar com os alunos o que cada personagem consegue fazer e, por meio do <i>site</i> Wheel Decide, fazer perguntas com “<i>can</i>” para, utilizando o vocabulário já estudado anteriormente nas aulas; • Mostrar imagens relacionadas à faixa de áudio que os alunos irão escutar. Perguntar a eles como as imagens que estão vendo estariam relacionadas à última contação de histórias com a passagem que irão ouvir. Ouvir as hipóteses dos alunos e tomar nota no Google Jamboard. Primeiramente, realizar uma leitura dramática da passagem. Para que possam entender e assimilar o que está sendo lido, fazer combinação de gestos de vocábulos específicos, a fim de que possam entender o que está sendo lido. Seguindo uma estrutura de histórias em quadrinhos, os alunos verão Lúcia e Giramundo conversando; • Explicar que Lúcia e Giramundo foram seguindo seu caminho quando começam a escutar alguns sons esquisitos. Tocar esses áudios para os alunos, nos quais ouvirão apenas o som da mata (Audio Track 023). No áudio em questão, os alunos irão ouvir Giramundo falar das criaturas da mata, utilizando o verbo modal “<i>can</i>” quando descrever cada um. Após atividade de <i>listening</i> e de <i>reading</i>, no próprio Canva, testar os conhecimentos dos alunos sobre os seres mitológicos mencionados por Giramundo. Todas as frases estarão com “<i>can</i>” ou “<i>can’t</i>”. Verificar o quanto conseguiram acertar. Assim que terminarem esta atividade, questionar aos alunos quem Lúcia e Giramundo poderiam ter encontrado; • Mostrar que, à sua frente, Lúcia e Giramundo se depararam com Galafuz. Questionar aos alunos o que poderia ter acontecido quando viram Galafuz. Deixar que os alunos apresentem suas suposições. Em seguida, apresentar uma faixa de áudio, no qual a entidade se apresenta aos dois aventureiros. Verificar o entendimento dos alunos. É importante reforçar o que eles vão escutar e pedir para que foquem nas palavras que já conhecem e tentem inferir sobre o que os personagens falavam; • Dando seguimento a uma segunda leitura dramática, o professor irá narrar as direções que Galafuz deu à Lúcia e Giramundo. Os alunos irão perceber que a entidade os guiou de volta à Quinta do Carapina. Aqui, serão introduzidas algumas expressões, voltadas a direções em inglês. Realizar o mesmo processo de gestos e mímicas, para que os alunos possam criar suas assimilações; • No vídeo final, Lúcia e Giramundo, por fim, encontram Pernaфина. Estão prestes a regressar ao lar, quando Giramundo avista de longe seu amigo, Bacurau. Ele explica que, quando Bacurau chega assim, de repente, é porque não é coisa boa. Ele escuta a ave. Giramundo reporta que Mia foi capturada pela bruxa Cumacanga, a grande inimiga das matas. A bruxa afirma que somente libertará Mia se eles entregarem a Flor de Perlim a ela. Perguntar aos alunos o que acham que irá acontecer agora. Incentivar, para que apontem as suas hipóteses. Tomar nota de tudo o que for sendo falado para a próxima aula.
<p>O que foi aplicado</p>	<p>Cada atividade deste planejamento havia sido contemplada e adequada realidade, na qual os alunos encontravam. Tendo em vista que muitos deles acompanhavam as aulas pelo telefone celular, as atividades planejadas para a contação de histórias foram realinhadas, a fim de que todos os alunos participantes fossem contemplados. . A atividade que compreendia a uma leitura dramática de Galafuz, orientando as personagens, havia sido substituída, na prática, por uma contação oral.</p>
<p>CHAPTER NINE: The end</p>	

Data	30/06/2021	Local: Sala do Google Meet	Modalidade: Ensino Remoto Emergencial (ERE)	Nº total de alunos (previsão): 10 a 12 alunos
Objetivos	Revisar o vocabulário geral trabalhado durante a narrativa de “ <i>Lúcia in the woods</i> ”; Finalizar a narrativa de “ <i>Lúcia in the woods</i> ”, por meio de recursos visuais e audiovisuais.			Material utilizado Canva, para elaboração e apresentação das atividades e contação de histórias; Google Forms, para atividades de compreensão escrita; Google Jamboard, como quadro; Edupulses, para atividade de quebra-gelo; 01 atividade de produção escrita no Padlet; Wheel Decide, para atividade de <i>speaking</i> ; 03 faixas de áudio, contendo diálogos entre as personagens e sons instrumentais; 01 gravação audiovisual, feita a partir do Zoom com interação dos personagens da história.
Língua-alvo	Principal: <i>I can..., you can..., he can..., she can..., it can... can you...?, can it...?, what can it do?, what can he do?, what can she do?</i>			Complementar: Nome das personagens da história: Lúcia, Giramundo, Pernafina, Mia, Cumacanga, Pé-de-Vento e Mani; nome de objetos mágicos: <i>Perlim flower, Midnight flower; cruel, powerful, dangerous, coffin, gravestone, graveyard, ghost, raven, mushrooms, lair, statues, whimsical, jungle, jumble, scared of something.</i>
O que foi planejado	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar a aula compartilhando o <i>link</i> do site Edupulses. Esse aplicativo gera uma nuvem de palavras e é de livre acesso aos alunos. Informar que este é o último encontro para a história de Lúcia e que escrevam ali quais as palavras em inglês que eles lembram, vistas durante estes dois últimos meses. Finalizada essa nuvem, mostrar aos alunos o quanto eles aprenderam no decorrer destes dois últimos meses e mostrar o quanto eles podem aprender ainda mais, se continuarem se esforçando nos estudos; • Explicar aos alunos que, neste último encontro, diferentemente do que vinha sendo feito então, professor contará muito com a participação deles. Como forma de averiguar sua compreensão da história, pedir que cada um relate uma parte da história de “<i>Lúcia in the woods</i>”. Será um desafio, no qual eles relatarão, em um tempo de 30 segundos, como começou a história. Quando ouvirem um sinal, deverão escolher um colega para continuar, até o ponto em que eles viram no encontro anterior. Essa atividade verificará a compreensão dos alunos da história contada e instigá-los a tentar utilizar frases curtas para tanto; • Mostrar imagem de Lúcia indecisa. Perguntar a eles em inglês a frase “<i>How is Lúcia?</i>” e explicar o seu significado. Deixar os alunos completarem a resposta com as opções, indicadas no Google Forms: a) “<i>She is worried about Mia</i>”; b) “<i>She is angry with Mia</i>” ou c) “<i>She is happy with Mia</i>”. As opções em questão estarão ilustradas com imagens, para facilitar a sua compreensão. Após comentar a resposta correta e mostrar no slide seguinte (“<i>She is worried about Mia</i>”), questionar os alunos novamente por que Lúcia está preocupada com Mia. Logo depois dessa tempestade de ideias dos alunos, expor, no <i>slide</i>, a frase completa (“<i>She is worried about Mia because Mia is Cumacanga’s prisoner</i>”). Perguntar aos alunos como eles acham que Cumacanga é (“<i>What is Cumacanga like?</i>”). Incentivar os alunos a utilizarem alguns adjetivos que já dominam; • Narrar aos alunos que Lúcia, Pernafina e Giramundo retornaram à mata em busca da caverna de Cumacanga. Giramundo conta as duas um pouco sobre a velha bruxa da mata. Estabelecer o significado de alguns gestos antes de iniciar a leitura, para que possam compreender as falas dos personagens. Verificar, 			

	<p>com os alunos, o que conseguiram entender da narrativa. Em seguida, mostrar um caminho com duas bifurcações. Lúcia e os demais não sabem por onde devem ir. Fazer uma votação com os alunos onde eles devem escolher e para que lado Lúcia deve ir (pelo uso do Google Forms, novamente ou outro <i>site</i>). Para cada caminho, haverá uma possibilidade para as personagens. Caso os alunos queiram que eles sigam pela esquerda, eles irão atravessar por um cemitério abandonado e encontrarão uma rara flor, parecida com a Flor de Perlim, que pode neutralizar a magia de Cumacanga e desfazer seus encantamentos. No entanto, se forem pela direita, eles haverão de cair na armadilha, criada pelos demais sanguaneis. A partir desse movimento, haverá outras atividades paralelas a este planejamento, dependendo do que os alunos forem preferir;</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Pelo Cemitério Abandonado (Esquerda):</u> Caso os alunos tenham optado pela esquerda, mostrar a imagem de um velho cemitério. Perguntar aos alunos se eles ficariam assustados em ir a um lugar assim no meio da noite (em inglês). Questionar o que os alunos poderiam encontrara-lo . Na tela da imagem do cemitério, mostrar quatro imagens: uma flor amarela, uma lápide, um caixão e um fantasma. Elicitar esses objetos em inglês. Em seguida, dar continuidade á narrativa, realizando o mesmo combinado de antes, no qual os alunos estudam gestos e assimilam na leitura. Perguntar aos alunos que tipo de poderes a Flor da Meia-Noite pode ter. Deixar que eles expressem suas opiniões e deem seguimento à narrativa; • <u>Pela Clareira dos Sanguaneis (Direita):</u> Caso os alunos tenham optado pela direita, mostrar a imagem de uma clareira na floresta, com árvores atípicas. Perguntar se eles ficariam assustados em ir a um lugar assim, no meio da noite (em inglês). Questionar o que poderiam encontrar aqui. Na tela da imagem da clareira, mostrar quatro imagens: uma flor amarela, um Sanguanel, alguns cogumelos e uma ave negra. Elicitar estes objetos em inglês. Em seguida, dar continuidade à narrativa, realizando o mesmo combinado de antes, no qual os alunos estudam gestos e eles assimilam na leitura. Perguntar a eles o que poderá acontecer agora com Lúcia e Pernafina. Elas estariam presas aos Sanguaneis ou eles as auxiliariam? Deixar que eles opinem a respeito. Explicar que eles ouviram uma passagem de áudio, na qual Giramundo conversa com o líder dos Sanguaneis, Pé-de-Vento, e o velho sábio Mani. Após este áudio, verificar a reação d olocunos. Afinal, o que aconteceu aqui? Averiguar com os alunos possíveis hipóteses e deixá-los compartilhar a sua opinião. Mostrar uma gravação em que Giramundo explica os seus motivos; • Os personagens vão seguindo uma trilha até a toca da Cumacanga. Eles logo veem na entrada que há um jardim com várias estátuas de pedra. Perguntar a eles o que seriam aquelas estátuas. Poderia Mia ser uma delas? Explicar que eles ouviram uma passagem de áudio, na qual os personagens vão se aproximando do jardim e se deparam, finalmente, com a bruxa Cumacanga. Perguntar, após o áudio, o que conseguiram entender do diálogo entre os personagens. Para tanto, trabalhar com outro aplicativo de <i>quiz</i> e de fácil acesso, no qual os alunos confirmem suas respostas a respeito do que ouviram. Utilizar-se-ão imagens que possam facilitar o entendimento da história, para que associem com que ouviram e viram. Logo depois, questionar aos alunos o que a Flor da Meia-Noite irá fazer com Cumacanga. Novamente, deixar que opinem. Em uma nova passagem do áudio, mostrar que Cumacanga inalou o pólen da Flor da Meia-Noite, e ela começou a se sentir estranha, enfraquecida. Após esse áudio, verificar a compreensão dos alunos. Afinal o que aconteceu aqui? Verificar, com os alunos, as possíveis hipóteses e deixá-los compartilharem a suas opiniões . Mostrar, em seguida, uma gravação com Giramundo, explicando o que aconteceu; • No vídeo final, Lúcia está olhando para a estátua de Mia, ainda meio em choque com todas as informações que teve que assimilar nas últimas horas. Ela começa a recitar o feitiço, quando, em outro plano, ela vai acordando. Está de novo debaixo do ingazeiro que dormia anteriormente com Mia, tentando acordá-la. Ela acorda e leva um susto. Ela começa a narrar à Mia sobre o ocorrido, mas Mia não acredita. Nesse mesmo instante, Mia pede desculpas pelo comportamento de antes e, para provar que a amizade delas é mais importante, pega a garrafa de Lúcia e a abre, liberando o Sanguanel. Tudo acaba bem. Após, questionar aos alunos qual poderia ter sido a lição da história de Lúcia e Mia. Deixar que eles falem aos poucos sobre o assunto
O que foi	Cada atividade desse planejamento havia sido contemplada e adequada à realidade na qual os alunos se encontravam. Tendo em vista que muitos deles

aplicado	acompanhavam as aulas pelo telefone celular, as atividades planejadas para a contação de histórias foram realinhadas, a fim de que todos os alunos participantes fossem contemplados . A atividade de leitura, na qual Cumacanga recitaria uma canção ⁷⁶ não foi aplicada, devido ao ritmo que a contação de histórias tomou. Já, a respeito da seção, em que possivelmente os alunos se deparariam com a Clareira dos Sanguaneis, o lar de Giramundo, foi reduzida pela intensidade de vocabulário que seria contemplada. A cena em que Giramundo conversaria com Mani e Pé-de-Vento havia sido substituído por uma narração dramática.
-----------------	---

Fonte: o autor (2021)

⁷⁶ Intitulado como “Cumacanga’s Song”, o texto é de autoria da escritora e tradutora, Juliana Marques Carneiro, que gentilmente compôs o poema para o capítulo em questão.

6 BOTE UM REPARO DIFERENTE:⁷⁷ CONTANDO UMA HISTÓRIA EM LÍNGUA INGLESA NA SALA DE AULA DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)

Um dos grandes desafios, vivenciados pelos profissionais da educação durante os primeiros meses da pandemia, foi a súbita mudança de seu cotidiano. Não somente na esfera de suas vidas pessoais, como também, no âmbito profissional. Em experiências registradas por Szezecinski e Felicetti (2021) e Szezecinski, Barchinski, Juliano e Backes (2022), o realinhamento das estratégias de ensino, adotadas pelos professores, teve que ser realizado, para que o fluxo do processo de aprendizagem dos alunos não fosse abruptamente interrompido ou afetado. Assim sendo, tal realinhamento havia sido levado em conta durante o planejamento das aulas de inglês, estruturadas na contação de histórias.

Antes mesmo, no início do período de isolamento social, instaurado pelo avanço do contágio, ocasionado pela Sars-Cov-2, intentava-se iniciar as observações na turma ainda em 2020, a fim de que se conhecesse mais pessoalmente cada aluno integrante do grupo, quando ainda estavam cursando o 4º ano do Ensino Fundamental. Contudo, por medidas sanitárias, todas as escolas do país, quicá do mundo, fecharam suas portas e tiveram que se adaptar a uma forma diferente de ensino que, até então, era mais vista como opção do que uma real necessidade. Durante o primeiro ano da pandemia, juntamente com minhas orientadoras, tivemos que realinhar todos os aspectos até então cogitados na nossa prática pedagógica.

Conforme já mencionado, a prática da contação de história foi aplicada em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. O critério de escolha desse ano escolar reside no fato de ser este o ano que antecede a introdução do ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental. Assim, trabalhou-se, no decorrer da proposta, com vocabulário e expressões que estavam entrelaçados com os objetos de aprendizagem do ano seguinte, o 6º ano.

Considerando todos esses aspectos, iniciei as observações em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual, situada em Porto Alegre, no formato remoto. Essas observações foram realizadas durante o mês de abril de 2021, logo após estabelecido o contato inicial com a professora regente. Para fins acadêmicos, não revelaremos o seu nome, nem dos demais alunos que participaram dessa prática pedagógica. Sendo assim, optei por substituir seus nomes pelos nomes dos personagens das

⁷⁷ O título da presente seção é faixa final do espetáculo teatral, “O Mágico di Ó: um Clássico em Forma de Cordel”, de Vitor Rocha que leva o mesmo nome.

histórias em quadrinhos da “Turma da Mônica”, de Maurício de Sousa. A saber, chamaremos aqui a professora regente da turma em questão, “Marocas”, enquanto os demais alunos, como: Mônica, Cebolinha, Cascão, Magali, Titi, Chico Bento, Marina, Milena, Humberto, Jeremias e Aninha. Essa pequena relação de alunos que fez parte das aulas era aquela que possuía acesso à *Internet*, por meio de computador ou telefones celulares.

Quadro 6 – Alunos-participantes da prática pedagógica de contação de histórias em língua inglesa em 2021

NOME DO ALUNO ⁷⁸	BREVE DESCRIÇÃO	FREQUÊNCIA DAS AULAS
Ana Lúcia de Jesus Fonseca (<i>Aninha</i>)	Bastante participativa e engajada nas aulas. Sempre que possível, buscava questionar as suas dúvidas. Apresentou uma noção inicial de inglês, demonstrando facilidade em pronunciar as expressões vistas em aula e de conseguir estruturar frases de acordo com a gramática apresentada. Assistia à aula pelo computador, contudo sua câmera estava desabilitada nas aulas. Realizou a entrega de cinco atividades de casa.	5/9
Cássio Marques de Araújo (<i>Cascão</i>)	Bastante participativo e comunicativo nas aulas. Possuía contato com a língua inglesa por meio de sua irmã que estudava inglês, de acordo com o próprio aluno. Descuidado com a entrega das tarefas de casa, não entregou nenhuma atividade solicitada em aula. Mantinha sempre sua câmera ligada durante as aulas.	8/9
Cebolácio Menezes da Silva Júnior (<i>Cebolinha</i>)	Bastante participativo. Apresentava uma postura mais reservada, contudo, quando chamado para participar de algum momento específico da aula, seja para realizar uma leitura ou mesmo responder a uma pergunta, o fazia de prontidão. Dentre os alunos participantes, havia sido o que havia entregado mais as tarefas de casa, tendo devolvido quatro atividades solicitadas pelo professor. Mantinha sempre sua câmera ligada durante as aulas.	8/9
Francisco Antônio Bento (<i>Chico Bento</i>)	O aluno apresentava uma postura mais reservada e era um tanto esquivo durante as aulas. Todos os momentos em que sua participação era solicitada, não importando a natureza da atividade em questão, apoiava-se em negativas ou não finalizava a sua linha de raciocínio. Por vezes, também, se isentava de responder a um questionamento a ele dirigido. Somente, no final da prática pedagógica, é que seu comportamento foi mudando, embora mantivesse uma certa desconfiança quanto ao que estava sendo trabalhado em aula. Mantinha sempre sua câmera ligada durante as aulas. Realizou a entrega de três tarefas de casa.	8/9
Humberto Araújo de Sousa ⁷⁹	O aluno havia ingressado somente na aula de contação de histórias no dia 18/06. A partir da leitura que pôde ser feita de sua participação, possuía um comportamento mais reservado. Nota-se que, por ter começado a participar das aulas no meio da prática pedagógica, limitou-se a não se expressar muito. Depois desse encontro, não participou mais da contação de histórias. Não realizou a entrega de nenhuma tarefa de casa.	1/9
Jeremias Rafael da Costa Graciano ⁸⁰	O aluno havia sido um dos que mais apresentava limitações quanto ao uso de tecnologias externas durante a prática pedagógica, pois	8/9

⁷⁸ Os nomes completos dos alunos são os mesmos das personagens de Maurício de Sousa, de acordo com informações divulgadas no decorrer dos anos, por meio de edições variadas da “Turma da Mônica”.

⁷⁹ No universo criado por Maurício de Sousa, ao personagem Humberto, não é dado um nome completo. De tal maneira, deu-se ao aluno, representado por Humberto, o sobrenome completo de seu criador.

⁸⁰ No universo de Maurício de Sousa, ao personagem Jeremias, não é dado um nome completo também. O nome completo do aluno, no contexto da pesquisa, faz referência ao roteirista Rafael Calça e ao ilustrador

	acompanhava as aulas pelo telefone celular de sua mãe. Adotando uma postura mais reservada, buscava ser extremamente participativo nas atividades propostas na prática pedagógica. Ao mesmo tempo, demonstrava receio em relação à sua pronúncia em inglês, fato esse que foi mediado, enquanto os encontros avançavam. Realizou a entrega de três tarefas de casa.	
Magali Fernandes de Lima	A aluna, juntamente com a colega Aninha, era uma das mais participativas e comunicativas da turma. Acompanhava as aulas pelo computador e sempre com a câmera ligada. Ela era bastante curiosa. Contudo, em momentos em que a sua participação era requisitada para ler oralmente ou responder a uma pergunta em inglês, ou limitava-se ao uso do português ou dizia que não havia entendido. Essa postura manteve-se no decorrer da prática pedagógica, entretanto percebeu-se que esse comportamento foi sendo reduzido aos poucos. Não realizou a entrega de nenhuma das tarefas solicitadas.	5/9
Marina Sousa	A aluna ingressou a partir da segunda aula da prática pedagógica. Acompanhando a aula pelo telefone celular e, por vezes, pelo computador, não ligava a câmera durante os encontros. Um dos motivos para isso estava na instabilidade da sua conexão. Em algumas atividades, ela acabava não conseguindo ouvir um áudio plenamente nem mesmo ver o <i>slide</i> de um capítulo. Pressupõe-se que, por esse motivo, apresentava uma postura mais arredia, sendo estritamente objetiva e direta nos seus apontamentos. Contudo, quando era chamada para participar, ela assim o fazia. Demonstrava já alguma noção prévia da língua inglesa. Realizou a entrega de quatro tarefas de casa.	6/9
Milena Sustenido	Milena acompanhava as aulas pelo telefone celular, e, assim como havia sido com a colega Marina, tinha uma conexão instável, fazendo com que, por vezes, seu entendimento do conteúdo da aula não fosse possível. Logo, constantemente solicitava ao professor que repetisse a pergunta que era feita, seja em inglês ou mesmo em português. Tinha uma postura solícita, ao mesmo tempo que se revelava como uma criança reservada. Realizou a entrega de apenas uma tarefa.	6/9
Mônica de Sousa	A aluna em questão havia sido a que mais apresentava resistência quanto à proposta da prática pedagógica. Acompanhava a aula ora pelo computador, ora pelo telefone celular. Durante o seu trajeto da aprendizagem, teve que lidar com imprevistos tecnológicos. Por vezes, a câmera de seu computador não ligava e, caso isso acontecesse, perdia a conexão da aula. Em outros momentos, apoiava-se no recurso do <i>chat</i> do Google Meet, por não conseguir ativar o microfone. Por conta da sua instabilidade com a conexão, acabava adotando uma postura mais arredia. Afirmava, às vezes, que não havia entendido o que tinha que ser feito e apoiava-se em brincadeiras jocosas, caso um colega fosse chamado pelo professor para a realização de uma tarefa em aula. A aluna não realizou a entrega de nenhuma tarefa de casa solicitada.	5/9
Timóteo Soares de Lima (<i>Titi</i>)	De acordo com relatos trazidos pela professora regente, antes do isolamento social, o aluno apresentava dificuldades de concentração que estavam prejudicando o seu aprendizado. Na época, a professora regente teve que fazer contato com a família, a fim de que estratégias fossem adotadas para mudar sua conduta. Durante as aulas da prática pedagógica, havia participado apenas de duas. Entretanto, nessas duas aulas, demonstrou interesse e se engajou nos momentos em que a sua participação havia sido solicitada. Não realizou a entrega de nenhuma tarefa de casa.	2/9

Fonte: O Autor (2021)

Jefferson Costa, autores da história em quadrinhos “*Jeremias: Pele*” lançada pela Panini Brasil em 2018. Já o sobrenome “Graciano” é uma homenagem a Sérgio Tibúrcio Graciano que trabalhou com Maurício de Sousa de 1966 a 2016 (CALÇA, 2018).

Na lista de relação dos alunos integrantes da turma, havia 16. Contudo, em torno de 11 alunos ingressavam, não regularmente, na videochamada agendada pela professora, por meio dos recursos disponibilizados do Google Education. Os demais que não participavam ou apresentavam uma frequência esporádica, revelavam dificuldades no seu acesso, fazendo com que a professora realinhasse as suas estratégias de ensino no formato remoto. O roteiro de observações, que havia sido elaborado durante o acompanhamento das aulas, foi se adaptando de acordo com o panorama, apresentado durante o ERE.

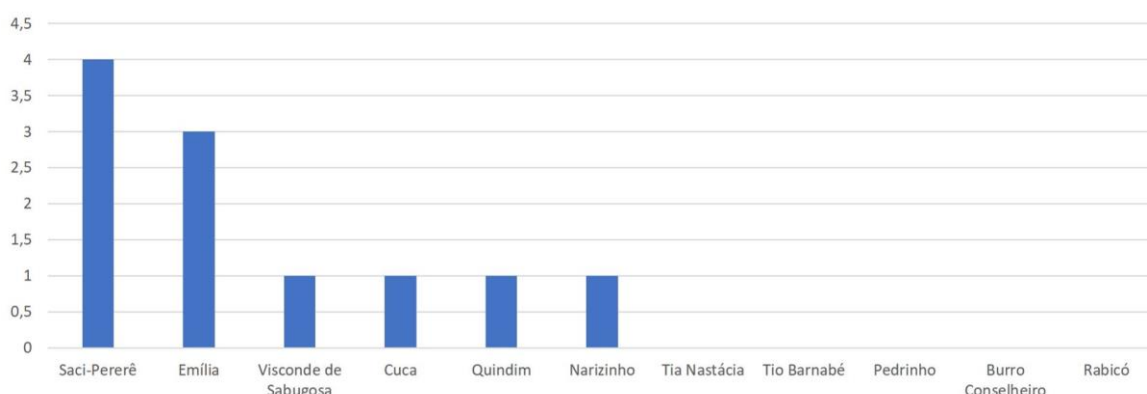
As matérias escolares tratadas nas aulas, durante esse período de análise dos integrantes do grupo, variavam desde aulas de Matemática, Língua Portuguesa e perpassavam por aulas temáticas. Quando o contato havia sido estabelecido com a professora Marocas e explicado o projeto, ela não somente ficou empolgada com a proposta como também se revelou uma admiradora das histórias do “Sítio do Picapau Amarelo”. Visando a ambientar os alunos com o universo lobatiano nas aulas que, acompanhei a professora que entrelaçava os personagens do “Sítio do Picapau Amarelo” com os objetos de seu planejamento. Isso me permitiu que saber como a turma iria lidar com esses personagens clássicos na releitura que seria por mim proposta.

Quanto aos aspectos relacionados à estrutura, me deparei com uma sala de aula configurada no cenário pandêmico – por meio de recursos ofertados pela plataforma do Google Education, a professora gerava um *link* de acesso aos alunos para videochamadas através do Google Meet que disponibilizava no Google Agenda e pelo Google Classroom. Para que os alunos estivessem cientes do *link*, ela também enviava, várias vezes, o *link* das aulas *online* no grupo de WhatsApp, criado pela escola a fim de que os pais e/ou responsáveis dos alunos pudessem ter um acesso mais rápido aos meios de comunicação disponibilizados pela instituição. Logo, em termos de estrutura, havia uma sala de aula *online* dentro do ERE, cuja organização dava-se a partir da ordem da chegada dos alunos nesse ambiente virtual. Durante todos os encontros, a professora sempre deixava a aula ser gravada para aqueles alunos que porventura a perdessem o encontro ou que tivessem chegado atrasados pudessem assisti-la. Dessa forma, poderiam ter acesso à aula, possibilitando outras noções de tempo. Por conta do que estava sendo vivenciado à época, ainda, no segundo ano de isolamento social, o tempo de aula não era o mesmo estruturado durante o período pré-pandêmico, devido ao rendimento dos alunos.

Na primeira aula observada, à proporção que os alunos entravam na videochamada, a professora Marocas havia reforçado que eles deveriam entregar as tarefas solicitadas de

produções interativas. No currículo, seguido pela escola, essa disciplina tratava do uso de recursos tecnológicos em sala de aula. Tão logo foi feita essa fala, a professora havia apresentado uma caixa de costura e uma boneca de pano e questionado a turma a que essas imagens poderiam remeter. É importante reforçar aqui que pouquíssimos alunos deixavam a câmera ligada durante as aulas, e eles eram reconhecidos pela voz apenas ou pela identificação automática gerada pelo Google Meet. Durante as aulas ministradas por Marocas, ela sempre buscou incentivar a autonomia dos alunos e estimulá-los a expressar suas opiniões, ainda que muitos não abrissem o visor de suas câmeras ou não ativassem seu microfone. Em uma aula, ela compartilhou, na tela de seu computador, o videoclipe da música “Emília, a Boneca Gente” performado pela cantora, Baby do Brasil. Por conta dos recursos disponibilizados pela plataforma, em termos de compartilhamento de tela, houve bastante interferência na compreensão do que estava sendo cantado no vídeo, além de ecos de microfonia estarem reverberando nesse momento.

Após esses imprevistos e pequenos incidentes técnicos que foram resolvidos, graças às sugestões dadas pelos alunos, Marocas “quebrou” partes da música e explorou alguns trechos com os alunos, focando-se na personagem Emília. A professora procurou se deter em aspectos relacionados às origens da boneca de pano – de como ela conseguiria andar e até mesmo como poderia ter ganhado vida. Nesse momento, alguns alunos participaram, dividindo suas impressões a respeito. Nisso, ela introduziu o universo do Sítio do Picapau Amarelo, apresentando os principais personagens do núcleo central da história. Alguns alunos conheciam os personagens lobatianos, devido à animação criada e transmitida pela Rede Globo em 2012, enquanto outros estavam familiarizados com a versão dos anos 2000, da mesma emissora. Isso permitiu que a professora questionasse cada aluno (inclusive a mim, que apenas observava) sobre quais seriam os seus personagens favoritos. Boa parte desses alunos incluía a boneca Emília e o Saci-Pererê como seus favoritos, conforme percebemos no gráfico abaixo (Figura 1)

Figura 1. Qual o seu personagem favorito do Sítio do Picapau Amarelo?

Fonte: o autor (2021)

Tendo sido feito esse movimento inicial, no qual Marocas havia introduzido os personagens de Monteiro Lobato, para a aula seguinte, a professora disponibilizou anteriormente arquivos em PDF dos livros que compunham a série de literária-infantil para acesso dos alunos. Durante o semestre, ela buscava incentivá-los a abrirem esses arquivos, lerem a história e descobrirem, por eles mesmos, esse universo. Ela havia também solicitado aos alunos que desenhassem seus personagens preferidos do “Sítio do Picapau Amarelo” e que os mostrassem à turma. Nesse movimento, viu-se que a maioria não havia feito a atividade requisitada, ou os alunos estavam envergonhados em ter que mostrar os seus desenhos aos demais colegas. Em relação aos arquivos em PDF, disponibilizados pela professora no Google Classroom, ela havia notado igualmente que a maioria dos alunos não estava acessando ou não sabia como fazer isto. Sendo assim ela utilizava alguns minutos iniciais da aula para orientar os alunos sobre como proceder nesses casos.

Conforme observado anteriormente, a contação de histórias possibilita novas oportunidades aos professores que, em seu planejamento, visam a atender às necessidades de aprendizagem, apresentadas pelos alunos, no que se refere aos objetivos do nível em que estão situados (THE NATIONAL STORYTELLING ASSOCIATION, 1994). No cenário em que se situavam no ERE, percebia-se, no movimento trazido pela professora regente, com a contação de histórias a ser alinhada, uma maneira não somente de se aproximar dos alunos, como também de trabalhar com estímulos à leitura dentro do letramento digital.

Com o objetivo de incentivá-los a conhecerem mais a obra de Lobato, a professora fez uma breve contação de histórias, ao ler o capítulo sete de “Reinações de Narizinho”. À medida que fazia a narração, comentava os significados de palavras que os alunos poderiam não reconhecer, além de tecer comentários acerca das passagens envolvendo o episódio da Pílula Falante. A apresentação da professora a do universo lobatiano às crianças tinha como propósito ir além do projeto de contação de histórias em língua inglesa, pois aproximava-se a data do Dia Nacional do Livro Infantil.⁸¹ Utilizando esses recursos, a professora dialogou com os alunos, para que refletissem acerca da importância da leitura para as nossas vidas.

Depois disso, no segundo momento da aula, a professora Marocas direcionou a atenção da turma para a aula de Matemática. O objeto que ela tratou, juntamente com os alunos, foram as frações. Para tanto, utilizou a atividade da aula anterior, na qual os alunos comentaram acerca de seus personagens favoritos do Sítio do Picapau Amarelo. Durante a aula de Matemática, a professora dispunha de um quadro branco, onde passava as questões a serem copiadas e resolvidas pelos alunos nos seus cadernos. Eles lidaram bem com o fato de terem que copiar esses pontos do quadro por meio da videochamada. Marocas havia conseguido encontrar uma maneira, para que a tela de seu computador capturasse bem o ângulo do quadro e que facilitasse a realização da tarefa pelos seus alunos.

Durante o exercício de frações, a professora leu a respeito do “Sítio do Picapau Amarelo”, o que gerou uma vibração positiva nos alunos, que comentavam sobre suas impressões e questionavam o que poderia acontecer em seguida. Aquele havia sido, tal como dito anteriormente, o seu primeiro contato com o universo lobatiano pelos livros. Tendo os alunos finalizado os exercícios, e a professora ter dado um retorno aos alunos por meio de uma correção conjunta, passou-se ao estudo de decomposições. Para tanto, proporcionou um modelo aos alunos, por meio de uma tabela, criando uma referência para eles. Logo em seguida, passou um exercício no quadro, enquanto eles finalizavam as suas anotações, seguidas por uma nova correção.

Durante as duas primeiras aulas observadas, havia, em média dez alunos, que entravam pelo *link*, disponibilizado pela professora, tanto pelo Google Classroom ou pelo grupo de pais e alunos do aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp, criado pela

⁸¹ O Dia Nacional do Livro Infantil foi instaurado pela Lei n.º 10.402, de 08 de janeiro de 2002. Comemorado anualmente, a data coincide, de forma proposital, com o nascimento de Monteiro Lobato que, conforme pontuam Zilberman (2005) e Coelho (2006), representa um divisor de águas para a literatura infantojuvenil brasileira.

equipe diretiva da escola. Na aula seguinte, esse número foi reduzido. Havia, até os primeiros dez minutos do encontro, apenas sete alunos ingressos na chamada de vídeo. Ainda, seguindo a temática lobatiana e do próprio “Sítio do Picapau Amarelo”, a professora havia trazido um breve texto biográfico de Monteiro Lobato, a fim de que os alunos trabalhassem com leitura oral. Contudo, muitos deles relutaram em ler. Ora pediam para passar a tarefa para outro colega ou simplesmente se recusavam a fazer isto. Esse tipo de comportamento havia sido perceptível por mim também com os meus alunos durante as aulas da escola de idiomas em que atuava na época. Muitos deles adotavam um comportamento passivo em sua aprendizagem, preferindo ingressar às chamadas de vídeo com microfone e câmeras desligadas, evitando, ao máximo, a socialização experimentada durante as aulas *online*. Logo, a professora Marocas não tardou em passar para a aula de Língua Portuguesa, na qual tratou de exercícios relacionados ao estudo de substantivos que iam do singular ao plural e do masculino ao feminino. Assim como nas aulas anteriores, a professora estimulou a construção de conhecimento coletivo, apoiando-se no que os alunos já sabiam e no que estavam vendo naquele período

Na última aula, na qual havia observado esses alunos, ocorreu um encontro temático. Contando com dez alunos presentes na videochamada, a professora Marocas planejou sua fala, baseada no feriado de 1.º de Maio. Iniciou-a, trazendo um vídeo didático, contando a história do Dia do Trabalhador e, a partir disso, questionou os alunos sobre os principais pontos abordados, novamente na tentativa de construir um diálogo com a turma. Nessa fala, a professora rememorou com os alunos o vídeo que havia trazido durante as comemorações do Dia Internacional da Mulher e traçou paralelos, refletindo, com eles, acerca da importância que cada um tinha na sociedade e no que poderiam fazer para auxiliar a sua comunidade. Na parte final da aula, ela fez uma tempestade de ideias a respeito do que cada aluno gostaria de ser quando crescesse.

Essas observações foram feitas durante um mês, para que eu pudesse estar em contato com a sua realidade e tomasse nota das facilidades e dificuldades que tinham durante as aulas remotas. Isso ocorreu como um ponto de partida, para que os alunos fossem se habituando com minha presença e eu pudesse entender como eles agiam e reagiam perante as atividades propostas pela professora durante os encontros *online*. Em geral, pôde-se observar que a média de alunos que entrava na chamada não passava de dez alunos, e apenas, em algumas aulas, o número excedia. Isso decorria muito por questões que envolviam o acesso, porque alguns tinham aparelhos telefônicos ou computadores que

facilitavam esse acompanhamento das aulas. Como havia mencionado anteriormente, a maioria utilizava os aparelhos dos pais e estes, muitas vezes, necessitavam desses recursos para poder trabalhar. Desta forma criou-se um controle de uso dos aparelhos durante os meses que se seguiram ao isolamento social. Também, por mais que houvesse um número expressivo de alunos na chamada, não tão grande quanto o que se espera durante uma aula presencial, poucos alunos se manifestavam ou interagiam durante as aulas. Normalmente, eram os mesmos que faziam interação ora com os demais colegas, ora com a professora ou até mesmo comigo. Os demais mantinham sempre a câmera fechada e o microfone desligado, e, somente após uma certa insistência, havia uma interação ainda que monossilábica. Quando desejavam expor suas dúvidas, e, poucas vezes, haviam feito isso, buscavam utilizar o recurso de “erguer a mão” do Google Meet. Somente depois de a professora ter explicado a eles como esse recurso funcionava, é que passaram a utilizá-lo com mais frequência.

Outro ponto, já mencionado, era que poucos alunos assistiam à aula de um computador. Na sua maioria, acompanham as lições pelo aparelho celular que pertenciam ou a eles ou aos pais. Ao mesmo tempo, alguns desses aparelhos apresentavam limitações, como o fato de câmera ou microfone não estarem habilitados ou mesmo de não conseguirem ouvir a professora durante as aulas. Pontos que foram, no decorrer do tempo, sendo alinhados e estruturados.

Os alunos dependiam muito das ações da professora, adotando uma postura passiva de aprendizado. Poucos se manifestavam em relação ao que estava sendo abordado em sala de aula. No entanto, um aspecto positivo que se percebeu na forma como estes dois polos, professora e alunos, interagiam era que possuíam um relacionamento positivo. Observei, durante essas aulas, que os alunos, apesar de não serem ativos no processo de sua aprendizagem, em sua maioria, sentiam-se bastante à vontade com a professora. Isso se deu muito também pelo fato de Marocas estar acompanhando a turma desde o 4º ano do Ensino Fundamental, em 2020. Por esse motivo, a professora buscava, em todos os momentos, instigar e estimular a participação dos alunos. Em seu planejamento, adotava bastante atividades coletivas ou individuais, nunca trabalhos em grupo durante as videochamadas, uma vez que o Google Meet não dispunha de uma função do tipo, sendo assim teria que recorrer à criação manual de salas para tanto.

Como a professora Marocas havia acompanhado a turma desde o 4º ano do Ensino Fundamental, pôde me indicar, através de um diálogo estabelecido com a turma, aos quais

os problemas eu deveria estar atento e ver de que maneira isso poderia auxiliar em minha atuação futura. As dificuldades que os alunos estavam enfrentando, no decorrer do isolamento social, variavam: desde a limitação do acesso às tecnologias, disponibilizadas ora pela escola ora pela própria professora, até as referentes ao campo pessoal. Muitos haviam testemunhado óbitos familiares, vítimas fatais da pandemia, além de obstáculos de natureza financeira e monetária. Tanto a professora Marocas, na sua vida diária, enquanto profissional da educação, quanto eu, como um professor-pesquisador, tive que reinventar, refazer e realinhar os nossos planejamentos e estratégias de ação para com os alunos.

Quanto à forma como a contação de histórias seria conduzida, pretendia-se, conforme mencionado anteriormente, utilizar encenações teatrais que contariam com a participação de voluntários escolhidos por mim. A opção por uma encenação teatral havia sido escolhida, baseada no que havíamos presenciado em nossa prática de ensino, realizada em uma hora do conto com Harry Potter (SZEZECINSKI; FELICETTI; SPICER-ESCALANTE, 2019). Das diversas formas adotadas durante aquela contação de histórias, percebemos que, na encenação teatral dos primeiros capítulos, ainda que fosse falado inteiramente em inglês, os alunos haviam ficado atentos aos movimentos, gestos e caretas feitas pelos atores-voluntários em questão. A partir dessa experiência, havia sido cogitado utilizar essa forma para conduzir a contação de histórias. Porém, à medida que os meses passavam, o isolamento social ainda estava sendo imposto pelas autoridades e não tínhamos nenhuma previsão de retorno às aulas presenciais. Nisso, foi imperioso repensar como essas atividades seriam conduzidas.

O uso de aplicativos e demais recursos tecnológicos não era estranho para mim. Estava acostumado a utilizar recursos, como *Kahoot!*, Google Drive e Padlet, com uma certa frequência, em sala de aula. A escola em que eu atuava possuía os recursos necessários para tanto. Levando isso em conta, busquei, inicialmente, utilizar essas ferramentas na aula *online*. Esse foi o primeiro obstáculo que tive que sobrepor. Por meio das observações, percebi que a maioria dos alunos estava assistindo às aulas por meio de seus aparelhos telefônicos. Além disso, destaca-se um ponto agravante, pelo fato de a maioria estar emprestando de seus pais e/ou responsáveis os aparelhos. Isso fez com que, do meu planejamento à prática, eu tivesse que reestruturar muitas atividades, nas quais previa o uso tanto da tela do computador quanto do aparelho celular.

Como apresentado na descrição das aulas, percebeu-se, de antemão, que os alunos vivenciarão, junto com a sua professora regente e comigo, posteriormente, um desafio

que seria desmembrado em dois aspectos – o início de seu trajeto dos alunos, como aprendizes da língua inglesa de primeira viagem, juntamente com o letramento digital, o qual não dominavam por completo. Esse último fator acabou tornando-se algo que chamou bastante minha atenção, como educador. Por vezes, acreditamos que pelo fato de os alunos estarem conectados às redes sociais e a jogos *online*, presumivelmente saberiam utilizar qualquer tipo de ferramenta de aprendizagem voltada ao digital. Um ledô engano. Optei, em meu planejamento, por utilizar recursos tecnológicos simples, porém que seriam eficazes nesse contexto apresentado.

Abaixo, o leitor irá encontrar a descrição das nove aulas da prática pedagógica, voltadas à contação de histórias em língua inglesa, realizadas no cenário do ERE. Essas descrições trazem, em seus títulos, os capítulos referentes à narrativa de “*Lúcia in the Woods*”. Levou-se em conta a forma como os alunos interagiam nas atividades de contação de histórias, como as atividades foram executadas e de que maneira o seu aprendizado foi tomando forma. Baseado nas aulas descritas, extraíram-se as três categorias que emergiram para a análise textual discursiva: “contextualização da aula de contação de histórias”, “as quatro habilidades no ensino e aprendizagem da língua inglesa” e “da insegurança à confiança: o trajeto de aprendizagem dos alunos”. Caso o leitor deseje, poderá desviar da leitura dessas descrições e se dirigir ao Capítulo 7 desta tese, “Respiro Fundo... E Lá Vou Eu: Analisando os Resultados Obtidos”, na página 294.

6.1 CHAPTER ONE: A GIRL NAMED LÚCIA (05/05/2021)

Levando em conta as observações, realizadas durante o mês de abril por meio da plataforma de vídeos Google Meet, bem como os desafios enfrentados pela professora titular em questão, buscou-se adaptar alguns pontos da primeira aula pré-planejada, para que cada momento fosse bem aproveitado pelos alunos. A primeira aula ministrada foi conduzida em uma quarta-feira, no dia 05 de maio, no início da tarde, e contou com a participação de nove alunos na videochamada, juntamente com a professora titular da turma.

Nos momentos iniciais da aula, logo que entrei e fui aceito na chamada pela professora Marocas, os alunos ainda estavam entrando na aula *online*. Notou-se, assim, que alguns deles estavam com problemas de conexão, devido à chuva do dia. Vários pais estavam entrando em contato com a professora Marocas, relatando problemas de conexão

na hora de acessar a chamada. Esses empecilhos surgidos haviam se tornado bastante comuns no cotidiano escolar do biênio 2020-2021. Quando as aulas presenciais da Educação Básica foram suspensas no Rio Grande do Sul, a partir da segunda quinzena de março de 2020,⁸² previa-se inicialmente uma suspensão das aulas em um período de quinze dias.

Porém, à proporção que a pandemia foi se agravando e as aulas continuariam suspensas, o ERE foi logo adotado. Segundo Nogueira et al. (2022), essa situação não fora algo tão simples de ser enfrentada. Professores, alunos e demais membros da comunidade escolar se viram em um novo universo, e a preparação para a sua implementação havia sido reduzida a orientações de como dar continuidade às atividades escolares. Ainda, a respeito disso, Nogueira et al. (2022) afirmam que a distribuição desigual de oportunidades, presentes no cenário brasileiro, apenas havia sido intensificada pela pandemia. Nesse sentido, Schwarcz (2020) comenta que essas desigualdades eram justamente percebidas pela baixa frequência da participação nas aulas de alunos da rede pública de ensino durante o isolamento social. Essas percepções são visíveis, quando Bandeira et al. (2022, p. 78) apontam que

[...] a falta de acesso e suporte tecnológico dos profissionais e dos estudantes, professores e professoras sem formação prévia para o uso de tecnologias para a realização do trabalho remoto, e a situação vulnerável de muitas famílias de estudantes que, além de não conseguirem oferecer um ambiente minimamente adequado para o estudo, tiveram que lidar com a ausência da escola na vida dos filhos.

Muitos alunos que estavam com dificuldade de entrar nas aulas acabaram por se atrapalhar na hora de acessar o *link* da chamada, recorrendo, várias vezes, à professora. Naquela semana, em específico, a escola estava retomando parcialmente os encontros presenciais, focados em alunos com atraso no seu processo de alfabetização e letramento ou mesmo no de aprendizagem, como um todo. Marocas explicou que as aulas regressariam quarta-feira seguinte, de modo presencial para os que estavam em defasagem no seu aprendizado. Em seguida, conseguiu organizar a entrada de todos. Depois de ter cumprimentado e interagido com cada aluno da chamada, ela passou a palavra para mim.

Na última semana de observações, como fora mencionado, a professora regente havia me dado espaço, a fim de que eu pudesse me apresentar à turma e explicar

⁸² Conforme Decreto n.º 55.128 de 19 de março, declarava-se o estado de calamidade pública (NOGUEIRA et al., 2022).

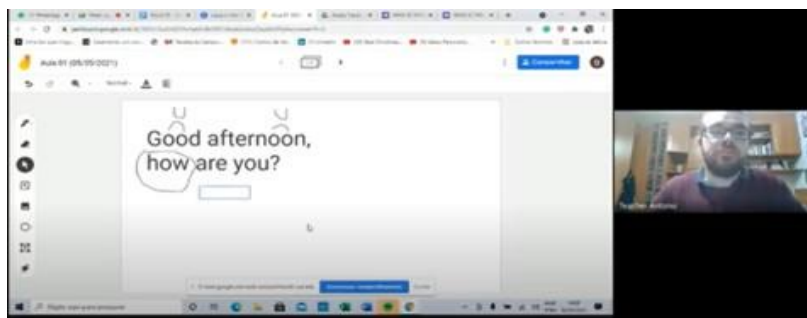
brevemente o projeto a ser conduzido com eles nas semanas seguintes. Os alunos já sabiam que era um projeto voltado às aulas de inglês, mas não tinham conhecimento de como ele iria ser desenvolvido. Apresentei-me novamente aos alunos e dei instruções básicas quanto ao uso de microfones ligados durante as falas ministradas por cada membro da chamada, para que fossem evitadas interferências de sons externos ou microfonia durante as aulas. Naturalmente, esse detalhe era esquecido às vezes nas aulas, no entanto isto não interferiu no desenvolvimento destas. Reforçou-se esse aspecto, principalmente, porque eu estaria com a tela compartilhada em boa parte da aula e não poderia estar cuidando da reação de cada um ou mesmo se alguém perdesse a conexão. Para isso, durante as aulas porvindouras, contei com o auxílio essencial da professora Marocas, bem como dos demais alunos na chamada de vídeo.

Os primeiros minutos da aula foram centralizados na apresentação da proposta do projeto de contação de histórias em inglês, com uma linguagem (em inglês) padrão, voltada a cumprimentos. Anteriormente, a professora titular havia me dado espaço para que pudesse falar brevemente sobre o que iríamos realizar nas semanas seguintes. A minha presença, durante as observações realizadas no mês de abril, possibilitou uma não-estranheza dos alunos quanto ao eu estar ali. Assim, estavam cientes de que, naquele dia, em específico, seria eu o professor, o que tornou o início da aula tranquilo.

No transcorrer do encontro, foram exploradas, as palavras que os alunos já conheciam e as de seu cotidiano. Teóricos, como Gass e Selinker (2008), expondo o pensamento de Edwards (2006), apontam que, pelo fato de determinado indivíduo conhecer uma ou duas palavras em uma língua estrangeira, ela já se configura como uma pessoa bilíngue. Ao mesmo tempo, como ressaltam Grosjean (1989), Gass e Selinker (2008), Brown e Larson-Hall (2012), definir o que torna um indivíduo bilíngue é uma tarefa complexa, visto que muitos fatores devem ser considerados no amparo desta significação. Contudo, acredito que, quando se trata desse tipo de classificação, ela engloba outros fatores, como domínio pleno das habilidades linguísticas. Trabalhar com o conhecimento prévio que os alunos já possuíam do inglês foi essencial para a condução dos trabalhos, alinhados ao planejamento para aquele dia.

Dadas essas instruções, compartilhei minha tela em um quadro branco virtual do Google Jamboard. Após verificar se todos os estavam conseguindo ver a tela compartilhada, escrevi, em inglês, a frase “*Good afternoon, how are you?*” (do inglês, “Boa tarde, como vai você?”), conforme a Figura 2.

Figura 2. Tela do Google Jamboard: Primeira aula da contação de histórias em inglês



Fonte: O Autor (2021)

Antes mesmo que pudesse questionar os alunos sobre o que eles conseguiam entender com essa frase, um deles, o Jeremias, pronunciou-a, à sua maneira, seguindo parcialmente as normas da fonética da língua inglesa, enquanto o aluno Cascão começou a identificar palavras na frase que já reconhecia. Tendo congratulado pelo esforço de ambos, quebrei a frase, palavra por palavra. Dando contexto e significado a cada uma delas, logo perguntei aos alunos o que eles conseguiam entender dela. O aluno Cascão havia aberto seu microfone e arriscou-se em uma tradução simultânea à sua maneira, “Boa tarde, como vai vocês?”.

Tendo parabenizado pelo esforço do aluno e explorado um pouco mais o tema, segui para a próxima etapa da aula. Chamei a atenção dos alunos sobre o fato de ter escrito de uma maneira e falado de outra. Questionei a turma se haviam percebido isso. Dos nove presentes, três deles, a saber Chico Bento, Cascão e Cebolinha, se manifestaram a respeito, dizendo que sim. Tão logo isso ocorreu, expliquei que era algo normal na língua, reforçando que cada letra do inglês possuía um som específico ou que ela se alterava em uma palavra que outra. Utilizando a frase em questão, mostrei, na prática, esse exemplo fonético, apoiando-me na fonética já dominada pelos alunos na sua língua materna, o que facilitou o seu entendimento nesse primeiro momento.

Em seguida, solicitei à professora Marocas que escolhesse um dos alunos presentes na chamada de vídeo para a próxima atividade. Tendo escolhido Jeremias, questionei o aluno se eu perguntasse para ele em português como ele estava naquele dia, o que ele me responderia. Jeremias me disse, então, que ele estava bem. Levei em consideração o fato dele ter tentado falar a frase inicial da aula em inglês e indaguei se gostaria de tentar falar isso em inglês, recebendo logo uma negativa da parte do aluno.

Respeitando a sua escolha, escrevi, na tela do Google Jamboard, a resposta de Jeremias em inglês, “*I am good*”. Novamente, quebrei a frase e explorei cada palavra, reforçando bastante os seus aspectos fonéticos. Logo depois, solicitei ao aluno que escolhesse outro colega. Tendo chamado Cascão, fiz o mesmo questionamento em português. Dando a mesma resposta que o colega Jeremias, expliquei ao aluno que era a forma apresentada anteriormente, fazendo com que desse a sua resposta em inglês, o qual não apresentou equívocos na sua pronúncia. Também, pedi para que Cascão escolhesse outro colega, e nisso optou por chamar a aluna Milena. Ela deu a mesma resposta dos demais, fazendo com que eu a convidasse a falar a resposta em inglês. A aluna demonstrou vontade de se arriscar na execução da tarefa, ao mesmo tempo que estava receosa em dizê-la. Ofereci apoio à aluna, quebrando novamente a frase e conduzindo um simples exercício de repetição oral, fazendo com que conseguisse executar a atividade de maneira apropriada ao contexto.

Parabenizei os alunos que participaram desse primeiro momento da aula e chamei a atenção novamente a respeito de como o inglês estar presente em nosso cotidiano. Conforme Crystal (2008; 2019), isso se dá pela expansão que a língua inglesa vem alcançando nos quatro cantos do mundo. Falantes não-nativos da língua inglesa correspondem a aproximadamente dois bilhões de pessoas, dado já mencionado anteriormente. Logo, exploramos juntos palavras que usamos bastante na língua-alvo, em nosso dia a dia, como “*laptop*”⁸³, “*mouse*”⁸⁴, “*cat*”, “*car*” e “*dog*” (respectivamente, “gato”, “carro” e “cão”).

Durante a exploração de atividades e palavras do cotidiano dos alunos nas quais o inglês é utilizado, percebeu-se que ficavam cada vez mais à vontade para participar. A participação ativa do aluno Cascão nessa aula foi destaque. Ele demonstrava ter um contato inicial, ainda que singelo, com a língua inglesa e acabava por trazer questionamentos não somente relacionados à aula, mas também ao que assistia em canais de *streaming* ou de jogos em inglês que gostava. Utilizei muito esse momento de interação mais livre com os alunos, para que eles mencionassem e/ou questionassem sobre palavras que haviam ouvido em algum momento do seu dia ou que ouvido falar. À medida que foram interagindo, ia

⁸³ Em português, utiliza-se a palavra “*laptop*”, para referir-se ao computador portátil. Muitas vezes, referimos a este tipo de computador como *notebook*, o que gera confusão aos demais falantes da língua, levando em conta que é a palavra designada também para “caderno”.

⁸⁴ Refere-se aqui ao objeto plugado ao computador, não, ao animal em questão.

tomando nota das palavras que traziam, como “*watermelon*” (“melancia”), “*cherry*” (“cereja”) e “*green*” (“verde”).

Dando seguimento a essa parte da aula, questionei os alunos que cumprimentos eles sabiam em inglês. Relembrei que alguns logo no início da aula, sabiam o significado da palavra “*hello*” (do inglês, “olá”). Perguntei quais outros tipos de palavras eles conheciam ou já haviam ouvido falar além de “*hello*”. Alguns alunos apostaram em “*hi*” e “*what is your name*” (“oi” e “qual é o seu nome?”), tomando parte do que se chama “expressão formulaica do inglês”, relacionada a cumprimentos. Cascão questionou se a palavra “*WhatsApp*” era um cumprimento. Foi explanado que era um jogo de palavras que havia sido criado pelos desenvolvedores do aplicativo de mensagens instantâneas, por possuir uma fonética parecida com a expressão “*what’s up?*”. Emendei em uma nova explicação, dizendo que era uma outra forma de perguntar para alguém como esta pessoa poderia estar. Notou-se, naquele movimento, que os alunos possuíam um conhecimento limitado quanto ao uso de cumprimentos, e os que eles mais dominavam eram aqueles mais engessados, advindo de aulas padrão da língua inglesa.

Realizada essa contextualização dos cumprimentos em inglês, solicitei à professora Marocas que, novamente, escolhesse alguém da turma. Ela optou por Aninha. Vale reforçar aqui que essa aluna, tal como Cascão, foi uma das poucas que demonstrou possuir um contato maior⁸⁵ com a língua para além da sala de aula. De tal modo, para a atividade seguinte, apresentou uma excelente desenvoltura em relação ao vocabulário apresentado. Questionei-a em inglês qual era o nome dela, e ela respondeu, de forma completa, à pergunta (“*My name is Aninha*”). Logo após ter sido elogiada a prontidão de sua resposta, apresentei à turma outras formas de como poderíamos responder àquela pergunta, utilizando a resposta dada pela aluna (“*I am Aninha*”), sempre tomando nota no quadro virtual. Seguindo nessa linha de pensamento, respondi à aluna “*Nice to meet you*” (“Prazer em conhecer você”), transcrevendo-a no Google Jamboard. Ainda, perguntei aos alunos o que eles achavam que eu poderia ter dito à colega. A própria Aninha rebateu com a resposta apropriada, explicando precisamente o seu significado.

⁸⁵ Quando menciono a respeito de um contato maior, me refiro à aluna estar mais exposta ao inglês para além da sala de aula. Recursos, como séries transmitidas por *streaming*, jogos eletrônicos e as músicas consumidas pelos alunos são maneiras de manter um contato com a língua estrangeira que não se limita somente ao que o professor gerencia em seu planejamento e aplicabilidade de sua aula. Como averiguado em minha dissertação a respeito de estratégias de aprendizagem, adotadas por alunos adultos em sua aquisição na língua inglesa, e, segundo Szezecinski (2018), o estar em contato com essas fontes proporciona variados benefícios, como expansão do insumo linguístico do aluno, consolidação de vocabulários, fazendo com que estejam mais preparados para as lições propostas em sala de aula.

Assim sendo, apresentei aos alunos um pequeno diálogo, envolvendo apresentações em inglês. Explicando que, com aquelas frases, conseguiríamos montar uma conversa juntos, propus à turma que montássemos um diálogo naquele instante. Por ter dado aos alunos um insumo linguístico apropriado para esta atividade, boa parte da turma não demonstrou dificuldades em realizá-la, destacando-se aqui a participação dos alunos Cascão, Aninha e Titi, já que os três conseguiram executar uma performance oral que excedia as expectativas do que se esperava daquela atividade.

Todo esse movimento realizado foi essencial, a fim de – que eu se pudesse verificar como os alunos reagiriam ao conteúdo da língua inglesa. Constatei que alguns já demonstravam conhecimento de algumas palavras soltas e expressões formulaicas da língua. Isso foi necessário justamente, para que se trabalhasse a autoconfiança dos alunos, com vistas ao que haveriam de presenciar nos próximos momentos da aula, bem como nas próximas aulas de contação de histórias.

Assim sendo, compartilhei minha tela na plataforma de apresentações do Canva onde, no primeiro *slide*, havia uma história em quadrinhos envolvendo alguns personagens principais da contação de história, intitulada “*Lúcia in the Woods*”, juntamente com os coadjuvantes. As falas de cada personagem continham as mesmas expressões apresentadas aos alunos anteriormente, conforme percebe-se na Figura 3, a seguir.

Figura 3. Tela da plataforma Canva: Insumo linguístico para cumprimentos na Língua Inglesa



Fonte: O Autor (2021)

Propus à turma que cada um lesse a fala do personagem Enzo e outra da personagem Bianca. Nenhum aluno se manifestou quando a proposta foi feita. A professora Marocas, percebendo o silêncio que se seguiu após a solicitação, reforçou novamente para que um voluntário lesse os enunciados, da maneira como achava que era a correta. O aluno Jeremias questionou se deveria ler em português, enquanto dona Marocas reforçou que deveria ser como estava apresentado no *slide*. Ela indagou a Jeremias se ele não gostaria de fazer isto primeiro. Ele, em contrapartida, disse que não gostaria, afirmando que achava difícil fazer isso. Sugeri ao aluno que eu leria a fala de Enzo primeiramente e depois ele tentaria ler o que conseguisse. Tendo ele aceitado, li o que estava transcrito na fala da personagem. O aluno conseguiu ler, não demonstrando dificuldade durante essa primeira leitura. Elogiei-o e reforcei que era normal passarmos por incertezas no início, mas que o hábito iria auxiliá-lo a pronunciar melhor o inglês.

Dando seguimento à leitura oral, solicitei a outro aluno que lesse a fala da personagem Bianca. Prontamente, Aninha leu sem titubear, não demonstrando equívocos na sua pronúncia. Oliveira (2015) reforça que há uma diferença entre trabalhar com uma produção oral inteligível, o que é diferente de produzir um sotaque tal qual um falante nativo. O mito do falante nativo é “um conceito vago, extremamente difícil de ser definido para ser usado como balizador ou parâmetro de algo em termos de aprendizagem de inglês” (OLIVEIRA, p. 140). Parabenizando a performance oral da aluna, solicitei outro voluntário para ler as falas dos personagens seguintes. A professora Marocas, percebendo o silêncio da turma, chamou Cebolinha para que lesse a fala seguinte, na qual não demonstrou erros orais e, logo após ter sido solicitado outro voluntário, a professora fez a mesma coisa, pedindo que Cascão lesse a fala da personagem Ana Cristina. Cascão questionou se deveria ler em inglês ou em português. Sugeri ao aluno que tentasse fazê-lo em inglês. Cascão conseguiu ler em inglês, ainda que tivesse se confundido com a fonética do sujeito “I” (“Eu”) em inglês, reproduzindo o som normal da letra “I” do português e ter se atrapalhado um pouco com a pronúncia do adjetivo “*nice*” (“legal”). Reforcei a forma escrita da palavra, associando-a, de maneira lúdica, à “minha tia Nice”, mas que falávamos como “nai-ce”, adotando os sons da fonética da língua portuguesa.

Para a leitura da fala da personagem Francisco, Cebolinha sugeriu que seu amigo Chico Bento a lesse, pois não havia falado ainda. Em resposta, Chico Bento demonstrou

insegurança na hora de ler, pelo fato de possivelmente ter se perdido na condução da atividade. Tendo explicado qual parte ele deveria ler, o aluno afirmou que não saberia ler. Nesse aspecto, pode-se interpretar o “não saber ler” relacionado com dificuldades cognitivas, além de não ter tido vivências anteriores com esse tipo de atividade e/ou não ter legitimado ainda o seu próprio conhecimento. Além disso, sugeri que eu leria primeiro e depois ele tentasse reproduzir o que havia ouvido. Assim, concordou em realizar a atividade em questão.

CHICO BENTO: ... é a primeira que lê, né?

PROFESSOR: Isso.

CHICO BENTO: Tô vendo. Ah, não sei!

PROFESSOR: Não tem problema. Vamos fazer assim: eu vou ler primeiro inglês, daí tu tenta. Pode ser?

CHICO BENTO: Tá.

Tendo conseguido ler a fala, passamos para a leitura da personagem Ana. Cascão sugeriu que a sua colega Magali tentasse ler, incentivado pela professora Marocas. Contudo, Magali não ligou o seu microfone, não esboçando quaisquer tipos de reações. Dona Marocas sugeriu que a aluna Mônica tentasse ler, mas ela sequer demonstrou interesse, apenas afirmando que não conseguiria ler, que iria errar. Desta forma, revela-se também o paradigma tradicional da educação que é enxergar o erro como fracasso, como negativo e/ou indesejável. Em uma perspectiva construtivista, o erro é entendido como parte do processo, revelador da forma de pensar do estudante. Nisso, cheguei a sugerir novamente que poderia ler, e a aluna pudesse tentar se arriscar, mas ela não esboçou também quaisquer tipos de atitudes. Então, a aluna Aninha se propôs a ler a fala da personagem Ana, tendo novamente conseguido realizar, com êxito, a tarefa.

No início das atividades relacionadas à contação de histórias, percebeu-se que os alunos demonstravam uma resistência maior em ler oralmente pequenas falas na língua inglesa. Por mais que tivessem sido expostos ao insumo apresentado das falas, o receio do erro acompanhou boa parte dos alunos durante a aula. Logo, tive que pensar em outra maneira para trabalhar a leitura, a fim de que eles não criassem barreiras linguísticas nesse tipo de atividade.

Conforme previsto no planejamento, foram apresentadas as personagens principais da história de “*Lúcia in the Woods*”, através do uso do pronome demonstrativo *this*, seguido pelo verbo “*to be*” na terceira pessoa do singular (“*is*”) e o já reconhecimento das personagens que acompanhariam os alunos nas próximas semanas. Cada imagem ilustrada

foi montada pela plataforma Picrew, na qual há um vasto número de modelos para avatares e se pode montar um personagem específico, Sendo assim, utilizei essa ferramenta para o *design* inicial das personagens, cujo objetivo era fazer com que os alunos compreendessem oralmente o que estavam ouvindo em inglês.

Dessa forma, após ter parabenizado a participação dos alunos na leitura oral da atividade, apresentei efetivamente as quatro personagens principais da contação de histórias: as amigas, Lúcia e Mia; a boneca Pernaфина; e o Sanguanel, Giramundo. No *slide* em que estavam essas quatro personagens, os alunos se depararam com uma expressão formulaica e padrão que seria constantemente utilizada nas demais aulas: “*Who is this?*” (Quem é este/esta?) e “*This is...*” (Este/Esta é...), como pode ser visto na Figura 4.

Figura 4. Tela da plataforma Canva: Insumo linguístico para pronomes demonstrativos



Fonte: O Autor (2021)

Após explicar o que significava a pergunta e principalmente focar-me no pronome demonstrativo “*this*”, o aluno Cascão perguntou se poderia ler o que estava escrito no *slide* em questão. Conduzi o aluno à leitura e questionei se ele gostaria de se arriscar e ler sobre as quatro personagens. Cascão iniciou, não demonstrando dificuldades na pronúncia, apenas emendando “*this is...*” na sua fala.

CASCÃO: This-is Lúcia. This-is Pernã-fina.

PROFESSOR: Isso.

[...]

CASCÃO: This-is Mia. Thisis Giramundo.

PROFESSOR: Very good!

Em seguida, propus a seguinte atividade aos alunos: utilizar a questão apresentada a eles e que estava transcrita no alto do *slide*. Pedi que respondessem de acordo com o modelo que estava sendo projetado na tela do computador e/ou celular deles. Tomei o aluno Cascão como meu voluntário, questionando quem era a personagem indicada com o cursor do mouse. Esse foi o primeiro momento em que busquei dar direções em inglês aos alunos, para que conseguissem já fazer suas próprias associações. Cascão não chegou a ler a resposta completa, no entanto demonstrou compreensão do que estava sendo pedido e replicou com o nome da personagem Mia.

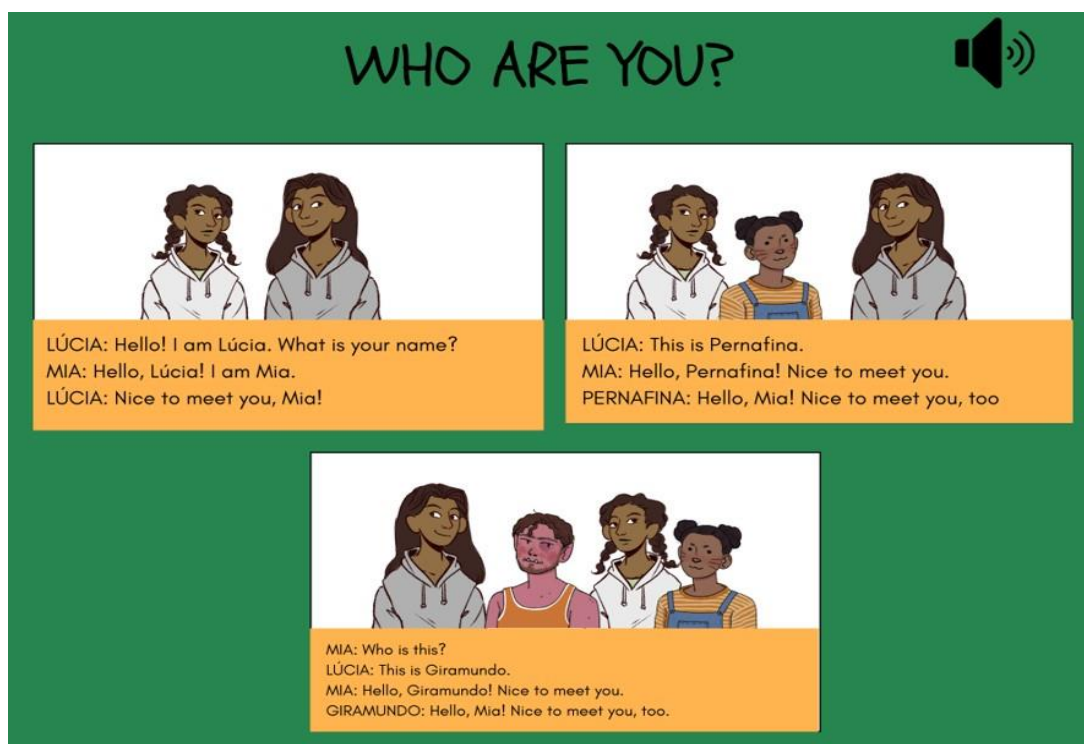
Solicitei, tanto em inglês quanto em português, que o aluno Cascão escolhesse outra pessoa da turma. Ele havia indicado, então, a aluna Magali. A princípio, ela demonstrou resistência em ter que ler qualquer coisa que fosse em inglês, entretanto acabou executando a atividade de ler as frases, de acordo com o seu entendimento. Era preciso considerar que essa era uma prática que não fazia parte do cotidiano da escola e dos estudantes, embora, no dia a dia dos alunos, a língua inglesa estivesse presente nas músicas que cantam, nos produtos que compram e nas propagandas que apresentam expressões. Portanto a proposta de ensino e aprendizagem da língua inglesa, trazida por meio da contação de histórias, era uma situação nova nesse contexto, mas que poderia contribuir para ampliar a realidade dos estudantes, e, nesse sentido, em relação à construção da leitura. O mesmo procedimento fora feito com os alunos, Chico Bento e Cebolinha. Foram dados a eles direcionamentos em português e emendados em inglês, para que conseguissem responder à pergunta apresentada por mim.

Parabenizando novamente os alunos, dei seguimento à atividade, apresentando um novo *slide* no qual eles poderiam ver as quatro personagens principais da história em uma tira de quadinhos. Conforme o planejamento, nessa tarefa, os alunos iriam escutar um

pequeno diálogo entre essas personagens que era constituído com as frases estudadas pelos alunos na aula. Para a criação dessas faixas auditivas, contou-se com a colaboração dos voluntários que haviam sido convidados a integrar o projeto. Assim, solicitava ao voluntário que gravasse sua fala por meio de áudios de WhatsApp e estes fossem encaminhados para mim. Após, eu os baixava, juntava e estruturava-os com o auxílio do *site* 123apps.⁸⁶ Esse *site* acumula outras funções de edição de áudio e vídeo, mas, fora utilizado somente para a edição das faixas auditivas a serem utilizadas na contação de histórias.

Nessa tira de quadrinhos, conforme pode ser observado na Figura 5, havia todas as expressões relacionadas a cumprimentos em inglês, apresentadas até então aos alunos. O intuito dessa atividade era trabalhar com as habilidades de leitura e escuta, buscando explorar fortemente a compreensão oral dos alunos.

Figura 5. Tela da plataforma Canva: Insumo linguístico da primeira parte da aula



Fonte: O Autor (2021)

⁸⁶ Para maiores informações, o *site* está disponível neste endereço eletrônico: < <https://123apps.com/pt/>>. Acesso a 10 jan. 2022.

Propus à turma que, primeiramente, ouvissem o áudio que fora gravado pelos voluntários e que tentassem identificar se conseguiriam reconhecer alguma das palavras trabalhadas e estudadas por eles em aula. Como seria a primeira vez que um áudio externo era trabalhado com a turma no formato *online*, deparamo-nos com dificuldades ligadas à plataforma do Google Meet que, nas aulas vindouras, foram melhor alinhadas, para que houvesse uma boa qualidade de som. Também, era a primeira atividade de *listening* da qual os alunos participaram.

Depois disso, indaguei aos alunos se eles tinham identificado algumas palavras. Aninha e Cascão foram os únicos que afirmaram terem conseguido entender um pouco, enquanto Milena relatou que não havia conseguido escutar. Esse é apenas um exemplo das dificuldades, enfrentadas pelos alunos, em seu processo de aprendizagem durante o isolamento social, ocasionado pela pandemia da COVID-19. Muitos tinham problemas relacionados à conectividade durante os encontros e, ainda, a qualidade dos equipamentos que possuíam não permitia um bom acompanhamento das aulas remotas. Alguns não participavam por terem problemas de conexão ou pelo 4G de seus aparelhos telefônicos não ter a potência suficiente para um acesso de qualidade à videochamada. Segundo Schwarcz (2020), a pandemia apenas reforçou as desigualdades sociais e as problemáticas vivenciadas por milhares de brasileiros.

Buscando oportunizar que todos os alunos presentes tivessem acesso às aulas, afirmei que iriam escutar o áudio novamente, tendo que compartilhá-lo, mais uma vez, para que pudessem ouvir. Após ter sido finalizada a faixa, questionei novamente os alunos se todos haviam conseguido escutar. Somente o aluno Jeremias confirmou que conseguiu. Novamente, a aluna Milena afirmou que não tinha escutado nada. Nesse ínterim, me questionei se, a partir dessa afirmativa, ela referia-se à sua própria conexão ou por não ter conseguido compreender o que as personagens falavam.

Para que não ficasse estacionado na atividade em questão, havia pedido àqueles que ouviram o áudio que relatassem o que escutaram. Aninha havia inferido que talvez as personagens tivessem se conhecendo, eu afirmei que estava correto. A fim de que os alunos pudessem reconhecer o que já havia sido estudado até aquele momento, pedi que mostrassem quais expressões poderiam indicar a afirmativa da colega, a qual havia indicado a pergunta “*What is your name?*” como sua resposta. Nisso, perguntei quais outras formas eles conseguiram identificar. Em suma, houve pouca participação e/ou

interação na atividade. Somente Cascão deteve-se à pergunta-padrão sobre o nome, não estendendo-se muito além disso. Os demais seguiram em silêncio ou questionando a mim o que havia perguntado.

Para a próxima tarefa, expliquei à turma que encaminharia, por meio da janela do bate-papo da videochamada, um *link* para um formulário estruturado do Google Forms. Esclareci que que estariam vendo as imagens das quatro personagens que conheceram e que deveriam marcar opções de “sim/não” sobre quem seria cada um, conforme a Figura 6.

Figura 6. Tela do Google Forms: Exercício de compreensão escrita

The image displays a Google Forms interface with four questions arranged in a 2x2 grid. Each question features a cartoon illustration of a character and two radio button options: "YES, IT IS." and "NO, IT ISNT." (sic). The top-left question is titled "THIS IS PERNANDA." and shows a girl with long dark hair in a grey hoodie. The top-right question is titled "THIS IS LÚCIA." and shows a girl with braided hair in a white hoodie. The bottom-left question is titled "THIS IS GRAMUNDO." and shows a girl with cat ears and whiskers in a striped shirt and blue overalls, with the handle "@makowka" below the title. The bottom-right question is titled "THIS IS HIA." and shows a boy with a purple face and a yellow tank top, also with the handle "@makowka" below the title. The right column of questions is highlighted with a green border.

Fonte: O Autor (2021)

A maioria da turma conseguiu abrir o *link* e realizar a atividade. Alunos, como Titi, demonstraram, inicialmente, confusão sobre o que deveriam fazer pelo *link* do formulário, e outra explicação foi dada. Fora esse pequeno detalhe, todos conseguiram executar a tarefa. Nos gráficos, gerados pelo Google Forms, na Figura 7, constata-se que boa parte dos alunos participantes da primeira aula haviam conseguido identificar as personagens e inferido o contexto apresentado em língua inglesa.

Figura 7. Tela do Google Forms: Gráfico das respostas marcadas pelos alunos



Fonte: O Autor (2021)

Na primeira pergunta do formulário, os alunos se depararam com a frase na forma afirmativa “*This is Pernaфина*” (“Esta é a Pernaфина”). Verifica-se que 77,8% dos alunos afirmaram que a figura que viam não era a boneca de pano de Lúcia, contra 22,2% dos alunos que acreditavam que a imagem em questão era dela. Questionei os alunos que, se aquela personagem não era Pernaфина, quem poderia ser, das opções apresentadas pelo Google Forms. Enquanto Titi afirmava que a personagem era Lúcia, a protagonista, Magali e Cascão, cuja fala foi reforçada pela professora Marocas, afirmaram que aquela personagem era Mia, a melhor amiga de Lúcia. Parabenizei-os pela resposta. Em seguida, analisei a segunda frase, apresentada pelo formulário: “*This is Lúcia*” (“Esta é a Lúcia”). Analisando as respostas, marcadas pelos alunos, 77,8% afirmaram que aquela imagem representava a heroína da história, ao passo que 22,2% pensavam ao contrário. Os alunos ficaram animados e corroboraram em suas falas que aquela imagem era, de fato, a menina Lúcia.

Para a terceira pergunta, se depararam com a seguinte frase: “*This is Giramundo*” (“Este é o Giramundo”). Das respostas obtidas, em torno de 66,7% dos alunos haviam marcado que aquela imagem não representava o duende Giramundo, contra 33,3% dos demais que acreditavam que era a descrição pictórica do personagem em questão. Titi apontou para a turma que aquela imagem não representaria o dito Giramundo, pois era “o monstro aquele”. Rebatendo a turma, então, questionei quem seria a personagem que estavam vislumbrando. O próprio Titi, seguindo no fluxo comunicativo, afirmou que aquela personagem era a boneca Pernaфина, sendo confirmado por mim. Por fim, na quarta e última pergunta, os alunos encontraram a afirmativa “*This is Mia*” (“Esta é a Mia”). Das respostas coletadas pelo formulário, 88,9% apontavam para uma negativa, ou seja, de que aquela personagem não era Mia, contra 11,1% que pensavam o oposto. Indaguei aos alunos que, se essa personagem não fosse a melhor amiga de Lúcia, quem poderia ser. Os alunos, Magali, Titi e Cebolinha, haviam afirmado, em uníssono, que aquele seria o duende Giramundo.

O que pôde-se observar, a partir das respostas dos gráficos geradas pelo formulário *online*, é que os alunos, naquele momento, conseguiram, em sua maioria, realizar uma leitura inicial que correspondia à imagem. O fato de se estar associando imagem a uma pequena estrutura lexical e gramatical possibilitou também o entendimento para a realização da tarefa, ainda mais quando havia alternativas de “sim” ou “não”. Esse exercício estava focado, justamente, na habilidade de leitura.

Após tecer comentários a respeito das respostas dadas, bem como corrigir a atividade, propus aos alunos que lêssemos juntos, no *slide* seguinte, uma pequena fala entre as personagens, Lúcia e Pernaфина. Esse exercício almejava trabalhar as habilidades de fala dos alunos, utilizando o vocabulário aprendido e estudado até então. A forma, como fora estruturado, surgiu a partir da ideia de uma seção de *Useful language*. Esse tipo de segmento, presente em livros didáticos de escolas de idiomas, serve como um pequeno estímulo, para que o aluno tente utilizar as palavras estudadas de maneira controlada e dentro do que consegue se expressar de forma oral.

Fui surpreendido, pois muitos alunos gostariam de ler um pouco, demonstrando assim um aspecto positivo em seu engajamento e participação na aula. Já que tínhamos uma tela compartilhada, solicitei à dona Marocas que me auxiliasse a escolher um dos alunos que estavam se voluntariando para ler. Ela havia, então, escolhido o aluno Cebolinha para ler a primeira fala da personagem Lúcia. Durante a sua leitura oral, o aluno conseguiu atingir parcialmente os objetivos. Por ter sido seu primeiro contato com a língua, ele acabou reproduzindo erros básicos, mas, esperados de um aluno iniciante.

CEBOLINHA: É a da Lúcia?

PROFESSOR: Isso.

CEBOLINHA: Rélou. Í Lúcia, uát is iór nêime? (“Hello. I Lúcia, what is youname?”)

PROFESSOR: Muito bom.

A aluna Aninha, tão logo requisitado um próximo aluno para ler a fala da personagem Pernaфина, pôs-se a ler a sua fala, não demonstrando equívocos em sua pronúncia.

PROFESSOR: [...] E aqui? Quem quer ler a Pernaфина?

ANINHA: Eu! Ai ãm Pernaфина. Naice tú míti iú! (“I am Pernaфина. Nice to meet you!”)

PROFESSOR: Okay. Muito bom!

Em seguida, sugeri à turma que praticássemos entre nós essa fala, apresentada pelas personagens. Expliquei a eles que escolheria alguém da turma, para que nos apresentássemos, como Lúcia e Pernaфина haviam feito nesse *slide*. Dessa forma, escolhi a aluna Magali para esse primeiro momento. Com o intuito de confirmar a proposta visada nesse exercício, a aluna me questionou se teria que ler exatamente como estava sendo

reproduzido na tela do computador. Havia confirmado que sim, no entanto ela estaria falando seu nome e não o da personagem. Assim, me apresentei e questionei o seu nome em inglês, no que ela respondeu de acordo com o enunciado. A aluna em questão, conforme observei na performance realizada anteriormente, leu as frases seguindo a lógica da fonética da língua portuguesa (“*Rélou, i ãhm Magali, nici tô mét iú*”).⁸⁷

Tendo Magali executado a tarefa, solicitei a ela que escolhesse outro colega. Dessa vez, estaria se apresentando e perguntando o nome do colega, enquanto esse responderia ao seu questionamento, tal como havia realizado anteriormente. Escolhendo Cascão para executar a atividade em conjunto, percebi que ambos não tiveram dificuldades em realizar o exercício, apresentando melhora na sua entonação e pronúncia, ainda que o aluno Cascão cometesse alguns erros em sua fala, na língua-alvo.

MAGALI: Uót is iór neime? (What is your name?)

[...]

CASCÃO: Rélou, i ém Cascão. Naice tou mitchi iú (“Hello, I am Cascão. Nice to meet you.”)

Em seguida, solicitei a Cascão que fizesse o mesmo: escolhesse um colega e se apresentasse a ele em inglês, ainda utilizando o *slide* reproduzido na tela como referência. Inicialmente, havia escolhido o colega Chico Bento, mas este se recusou a participar, fazendo com que voltasse suas atenções ao Cebolinha. Percebeu-se, entre as falas dos dois alunos, ainda, que a questão da fonética se seguia, apesar de terem repetido a mesma frase.

CEBOLINHA: [...] Rélou, i ai Cebolinha. Naice tou mitchi iú (“Hello, I Cebolinha. Nice to meet you”).

CASCÃO: Rélou, i êm Cascão. Naice tou mitchi iú (“Hello, I am Cascão. Nice to meet you”).

Contudo, o significado por trás desse pequeno diálogo não desviou do seu objetivo comunicativo, possibilitando a sua continuidade. Finalizando o fluxo de interações dessa atividade comunicativa, o aluno Cebolinha chama Aninha, para seguir o exercício. Enquanto o primeiro ainda demonstrou uma leve confusão na pronúncia, Aninha não apresentou dificuldades na sua fala, tendo ambos executados a tarefa de acordo com a proposta do exercício.

⁸⁷ “*Hello, I am Magali, nice to meet you*”.

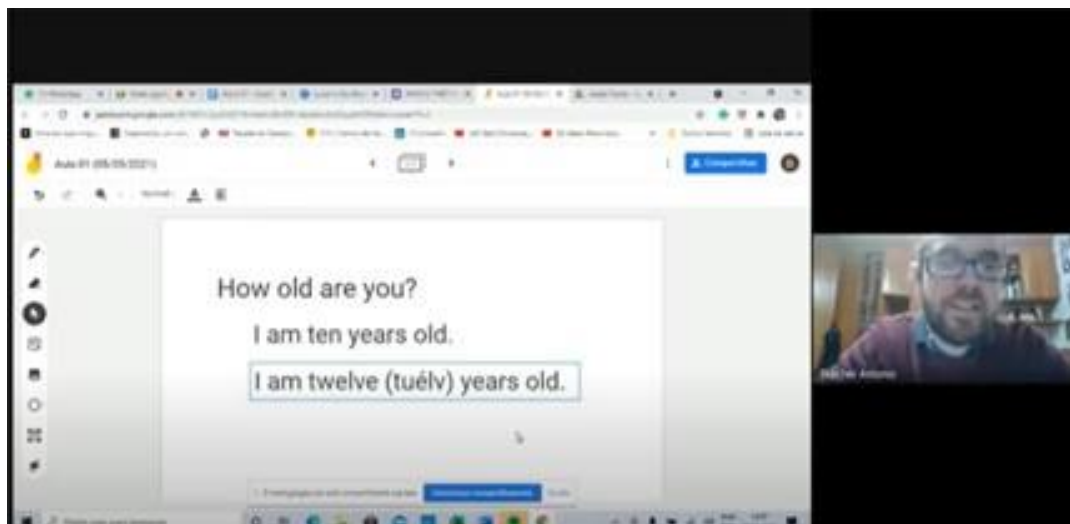
É importante ressaltar, nesse momento, que as correções não foram frequentes, pois a intenção dessa aula era que os alunos tivessem contato com a língua e que tentassem eles mesmos se descobrirem como falantes do inglês. Afinal, uma língua não se aprende do dia para a noite. Dominar seus tempos verbais, suas regras de estruturas de frases e até mesmo o vocabulário que lhe é pertinente toma tempo. O aluno estar ciente de que isso é um processo gradual e contínuo foi um dos pontos principais que busquei trazer na minha fala para a turma. Afinal, “o aprendizado é mais do que isso; é um conjunto de iniciativas que o aluno toma para si procurando encontrar uma maneira mais apropriada para atingir o seu objetivo” (SZEZECINSKI, 2018, p. 144), conforme trato na minha pesquisa de mestrado.

Aproximando-se da parte final da aula, busquei averiguar como andava a compreensão de números em inglês. Dessa forma, busquei trabalhar com os alunos como poderíamos falar a nossa idade em inglês. A intenção era trabalhar com as personagens da contação de histórias colocando suas idades em inglês e utilizando as expressões já estudadas anteriormente, além de instigá-los a tentar utilizar essas mesmas expressões em suas falas.

Assim, apresentei um novo *slide* que seguia a estrutura, utilizada no exercício anterior, conforme visualiza-se na Figura 7, abaixo. Chamei a atenção dos alunos quanto à pergunta mostrada ali – “*How old are you?*” (“Quantos anos você tem?”). Busquei reforçar com eles a diferença existente entre a forma como falamos a idade na língua inglesa. Enquanto, no português, afirmamos que temos uma determinada idade, no inglês, vamos para um caminho oposto, isto é, falamos que somos a nossa idade. Parti do pressuposto de que sou literalmente trinta anos velho, tomando como referência a minha idade durante a aula.

A fim de que os alunos pudessem associar a pergunta apresentada com a apresentação, questionei primeiramente, em português, a idade de alguns e expus, em um novo *slide* do Google Jamboard, suas respostas, como é possível ver na Figura 8.

Figura 8. Tela do Google Jamboard: Tempestade de ideias, realizadas junto aos alunos



Fonte: O Autor (2021)

Tão logo fora feito isso, expliquei aos alunos como eles poderiam falar suas respectivas idades em inglês. Para cada aluno questionado, instiguei que tentasse responder na língua inglesa. Trabalhei primeiramente com a pronúncia da frase para que, depois, pudessem repeti-la apropriadamente.

Nesse movimento, percebeu-se uma resistência inicial da parte de alguns alunos em tentar falar a sua idade em inglês, por mais que tivesse sido realizada uma explanação cuidadosa e ter mostrado como isso seria feito pela tela do Google Jamboard. Somente, após ter dividido as frases em palavras, trabalhado com a pronúncia de cada uma, e os alunos terem repetido logo depois, é que tiveram mais segurança em falar a frase, ainda que em partes. Apenas um aluno conseguiu falar a frase, sem necessitar do meu apoio, para pronunciá-la corretamente.

Feito essa exploração oral do insumo dado a respeito da idade em inglês, passei para a última atividade almejada na lição. Em uma nova tela, os alunos se depararam com as amigas, Lúcia e Mia, assim fui introduzindo uma nova, criada especificamente para o exercício: Gigi, uma menina de doze anos. O intuito era que os alunos pudessem reconhecer as expressões estudadas anteriormente em uma atividade de *listening*. Tendo explorado a cena ilustrada naquele momento e analisado a forma como os alunos conseguiram identificar as personagens, expliquei para a turma que colocaria o áudio para rodar e que eles deveriam se focar em palavras que eles já reconheciam.

Depois de passar a faixa auditiva, quando questionados se haviam conseguido perceber as expressões estudadas, os únicos alunos que disseram ter entendido

parcialmente o áudio foram Mônica e Cascão. Vendo que os demais não se manifestaram, expliquei à turma que colocaria o áudio novamente, no entanto eles deveriam buscar acompanhar o que ouviam juntamente com a história em quadrinhos, projetada na tela do computador. Ao serem questionados, no final da faixa auditiva, quanto ao que haviam conseguido compreender dentro de sua capacidade, apenas Aninha e Cascão interagiram, dividindo as suas impressões sobre a atividade em pauta.

No final da aula, parabenizei a participação da turma como um todo. Os alunos haviam reagido bem quanto ao que foram expostos, embora tivessem ocorrido algumas limitações devido à tecnologia. Nisso, foi solicitada à turma uma atividade como tarefa de casa, relacionada ao que fora estudado em sala de aula, como está exposto na Figura 8. Dessa forma, a realização das tarefas de casa auxilia na consolidação do que foi visto em sala de aula, na identificação do que pôde ser alcançado na aprendizagem, dos pontos a serem melhor explorados e das fortalezas que residem no aprendizado nas aulas.

Figura 9. Tela da plataforma Canva: Primeira tarefa de casa solicitada à turma



Fonte: O Autor (2021)

Logo após a atividade solicitada, os alunos deveriam completar as lacunas com as palavras corretas de um diálogo entre as personagens Lúcia, Mia e Pernaфина. Todas as frases, pensadas para essa conversação, focavam-se no conteúdo estudado e aprendido no encontro em questão. Como eu não tinha acesso ao canal em que os alunos postavam as atividades solicitadas pela professora titular no decorrer do semestre, havia combinado que encaminharia a atividade pelo *WhatsApp* ou por *e-mail*, e ela postaria o exercício em questão para que os alunos pudessem realizá-lo. A forma de entrega combinada seria que cada um deles tirasse uma foto de suas respostas e a encaminhasse para dona Marocas que, por sua vez, a repassaria para mim. Cada tarefa solicitada aos alunos havia sido comentada ou no início ou no final dos encontros seguintes.

6.2 CHAPTER TWO: LÚCIA'S ADVENTURE BEGINS (12/05/2021)


A segunda aula, aplicada de contação de histórias em inglês, ocorreu na semana seguinte, no dia 12 de maio, também no início da tarde. No total, contou com a participação de sete alunos, juntamente com a professora regente da turma. Antes de eu ingressar, a professora Marocas já se encontrava fazendo chamada com os alunos, Mônica, Magali, Cebolinha e Jeremias. Naquele ponto do semestre, a escola havia retornado parcialmente suas aulas presenciais, centrando-se no retorno de alunos que ora tiveram dificuldades no acesso da plataforma *online* ora estavam extremamente atrasados em seu processo de aprendizagem. A professora havia relatado aos alunos que tinha vindo correndo da escola à sua casa, para poder receber os que ainda seguiam no formato remoto. Não demorou muito para que me juntasse à turma, a fim de dar continuidade aos trabalhos iniciados na semana anterior.

Comecei a aula, encaminhando aos alunos, por meio do *chat* do Google Meet, um *link* gerado a partir do Google Forms, onde eles deveriam responder como estavam naquele dia. A partir da segunda aula e até o oitavo encontro, busquei trabalhar de diversas maneiras e formatos com o vocabulário que era aprendido pelos alunos em sala de aula. A necessidade de iniciar uma aula, questionando como estavam, residia em uma questão que ia além de se trabalhar a compreensão oral, mas, de afetividade. O contexto em que os alunos estavam situados era extremamente delicado. Presenciávamos um constante aumento de casos e mortes, ocasionados pela COVID-19. Muitos estudantes, conforme pude acompanhar durante a minha prática pedagógica, estavam lidando com a perda de parentes e/ou amigos próximos, com sua saúde mental e, ainda, tentando assimilar todas as mudanças pelas quais estavam passando.

Após compartilhar minha tela com os alunos, questionei se lembravam do significado de “*How are you?*”. O aluno Cebolinha prontamente respondeu dizendo, “Tudo bem com você?”. Eu o parabeneizei. Como visualizado na imagem abaixo (Figura 10), as alternativas, das quais os alunos teriam que marcar a correta, envolviam estruturas gramaticais do verbo “*to be*”, na primeira pessoa do singular, e ilustradas por *emojis*. Eles deveriam selecionar a resposta que mais lhe convinha naquele momento da aula.

Figura 10. Tela do Google Forms: *How are you today?*

HOW ARE YOU TODAY? *

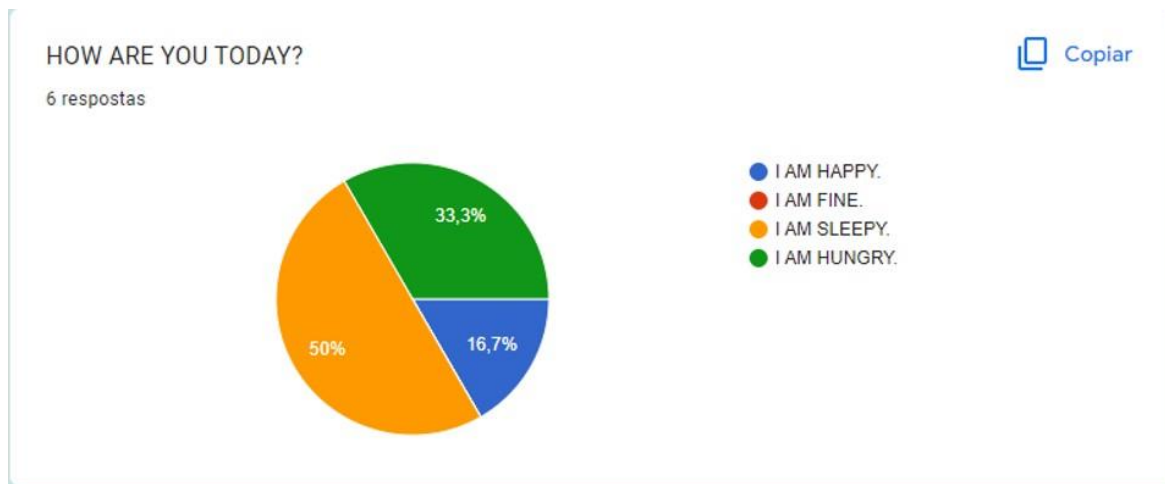
	
<input type="radio"/> I AM HAPPY.	<input type="radio"/> I AM FINE.
	
<input type="radio"/> I AM SLEEPY.	<input type="radio"/> I AM HUNGRY.

Fonte: O Autor (2022)

Cheguei a convidar a professora Marocas para participar também dessa atividade, levando em conta que, na primeira aula, ela se dispôs a fazer questionamentos a respeito do que os alunos estavam aprendendo. À proporção que a turma foi respondendo a esse questionário, a professora conseguiu acessar o formulário e responder, junto com eles, o que era pedido.

Pude perceber, nesse primeiro momento da atividade, uma rápida assimilação do sentido das expressões apresentadas no formulário, devido ao uso de imagens expressivas relacionadas ao seu sentido. De acordo com a Figura 11, a maioria dos alunos, participantes da videochamada, havia marcado a opção “*I am sleepy*”, enquanto outros dois alunos selecionaram a opção “*I am hungry*” e somente uma pessoa marcou a alternativa “*I am happy*”. Na apresentação de vocábulos novos, busquei, a todo momento, realizar gestos que aludissem ao seu significado, facilitando, assim, a sua compreensão inicial.

Figura 11. Tela do Google Forms: Gráfico das respostas marcadas pelos alunos



Fonte: O Autor (2021)

Dando seguimento, propus à turma que corrigíssemos o exercício, encaminhado como tema de casa, na aula anterior. A professora Marocas havia me relatado, pouco antes do segundo encontro, que alguns alunos haviam sinalizado a ela dificuldades em realizar os exercícios em questão. Combinamos que, antes de iniciar as atividades, especificamente voltadas à contação de histórias, que começaria a aula com uma revisão do que havíamos estudado, baseada na correção da tarefa.

A partir do compartilhamento da minha tela, mostrei novamente qual havia sido a atividade encaminhada por mim e pela professora Marocas na semana passada, conforme mostrado na Figura 8. Havia combinado com a turma que iríamos corrigi-la juntos, mas que eles buscassem refazer a atividade, levando em consideração os comentários que seriam tecidos, reforçando a importância da prática. Solicitei, por um voluntário, que realizássemos uma leitura conjunta, porém foi seguido por um silêncio ininterrupto. Ninguém se manifestou. Sendo assim, chamei a aluna Magali que, em tom jocoso, disse que seu nome não era esse e que era outro criado por ela naquele momento. No meio dessa descontração, expliquei à aluna que não se preocupasse em ler uma possível resposta, que o foco estaria na leitura oral, guiada por mim mesmo.

Durante a sua leitura, a aluna demonstrou dificuldades na pronúncia das palavras já apresentadas à turma. Naquele momento, busquei deixá-la ler da maneira como ela achava que seria a mais correta.

MAGALI: Rei (Hey), Lúcia. Hmm... nici (nice) eu acho...
 PROFESSOR: Aham, vai tentanto lá.
 MAGALI: Tô (to), eu não sei mesmo [*referindo-se a não saber a resposta*].
 PROFESSOR: Aham. Nice to bla-bla-bla-bla-bla. E ese aqui?
 [...]
 MAGALI: Iú (you), mi náme (my name), naime (name), eu acho, is Mia.

Logo depois, conduzi uma correção da forma como ela havia pronunciado as expressões. Com o objetivo de facilitar a sua assimilação, realizei associações novamente à fonética da língua portuguesa e pedi para que ela se imaginasse em determinada situação na hora de expressar aquela palavra.

PROFESSOR: [...] a gente vai puxar o som [*do my*] como se alguém tivesse te dando um beliscão. Então, ao invés da gente falar o “mi”, a gente vai falar o “my”. My name is Mia. [...] E esse aqui que parece a minha tia Nice, mas não é Nice. A gente vai puxar também a questão do “ai”. Vai ficar “nice”.

Realizados os apontamentos quanto à pronúncia da aluna Magali, indaguei à turma sobre qual seria a melhor alternativa para completarmos a primeira lacuna. Depois de um breve período de silêncio, o aluno Jeremias arriscou-se a dizer a alternativa correta, pronunciando de acordo com o que ele considerava correto, puxando o som da letra “E” na língua portuguesa (“mét”, ao invés de “meet”). Parabenizei-o pela resposta correta e expliquei a diferença entre a escrita e a fala do vocábulo em questão.

PROFESSOR: A gente escreve me-et, people, mas a gente vai falar “miit”, por que no inglês quanto tem duas letras “E” juntinhas assim, vai ficar com o som do nosso “I”. Então, nice to meet you.

Finalizada a primeira parte dessa correção, pedi à aluna Magali que escolhesse outro colega na chamada. Pela proximidade, chamou a colega Mônica. Dei as mesmas instruções à Magali, mas pedi somente que Mônica lesse o que conseguiria e que eu estaria ali para auxiliá-la na tarefa. A aluna demonstrou bastante dificuldade na pronúncia das palavras apresentadas, ignorando algumas letras e sons ali apresentados. Cumprimentei-a pela tentativa e, novamente, explorei palavra por palavra juntamente a ela. A aluna, após o comentário de cada expressão, repetiu o que havia sido dito.

MÔNICA: Él... (Hello) i, ai Lúcia... (I am Lúcia) i ár érs, iérs órdê (I am years old). Assim?
 PROFESSOR: O profe vai te ajudar aqui agora.

MÔNICA: Tá.

PROFESSOR: Parabéns pela tentativa, foi supertranquilo. Esse aqui, *people*, é o “eu” no inglês. Tá?

MÔNICA: Aham.

PROFESSOR: O “eu” [...] a gente usa a letra “I” quando estamos falando sobre a gente.

MÔNICA: Aham.

PROFESSOR: E no “I”, ele tem esse som aqui, gente. Aaaaaai. Quem no *nice*, que nem no *my*. Então vai ficar ai. I am... Lúcia.

MÔNICA: Ai ãhm Lúcia (I am Lúcia).

PROFESSOR: Isso! Muito bom.

Foquei, então, na lacuna que teria de ser preenchida no segundo balão da personagem. Indaguei aos alunos sobre o que Lúcia estava falando à Mia. O aluno Jeremias, prontamente, comentou que a resposta correta seria “*Twelve*”. Confirmei a resposta com o aluno e logo dobrei a pergunta anterior, indagando aos alunos o que “*twelve*” significava. Enquanto a aluna Mônica afirmava que não sabia o que significava essa palavra, os alunos, Cebolinha, Magali e Chico Bento, arriscavam-se em alternar as respostas entre “doze” e “treze”. Esclareci, por fim, após essa breve tempestade de ideias, que “*twelve*” era o mesmo que “doze” e que o vocábulo “treze”, em inglês, seria “*thirteen*”. Congratulei os alunos pelo esforço e, a partir disso, explorei o quadro seguinte.

Como o meu foco estava na explanação de como falamos a nossa idade biológica em inglês, acabei não seguindo, inicialmente, a ordem dos diálogos. Tendo percebido isso, voltei ao primeiro para somente depois retomar ao que havia explorado no segundo balão das personagens. Chamei a atenção dos alunos para a diferença entre duas palavras que eles deveriam utilizar para preencher as lacunas, e que estas poderiam confundi-los na hora de realizar a tarefa – os vocábulos “*how*” e “*who*”. Destaquei essa parte, ou seja, para à resposta a ser preenchida na lacuna pelos alunos, já que eles não estavam se manifestando espontaneamente suas dúvidas. Explanei a eles, portanto, que, enquanto o primeiro, explorado na atividade do Google Forms, significa “como”, o segundo, “quem”.

Realizada essa explicação, questionei os alunos qual seria, dentre as duas, a melhor alternativa para o questionamento que a personagem Lúcia fazia à sua amiga a respeito da idade. A aluna Magali arriscou-se a dizer a palavra “*who*”, como resposta. Trouxe a ela dúvidas quanto à assertividade, traduzindo a resposta para o português e lançando-a para a turma. Assim, afirmei ao grupo que, naquele contexto, “*how*” era a resposta mais apropriada. Tendo feito isso, voltei à segunda fala da personagem Mia, na qual ela respondia à pergunta da amiga Lúcia. Anteriormente, havia explanado aos alunos novamente a diferença de como falamos a nossa idade em inglês em relação ao português,

reforçando os aspectos biológicos de uma respectiva faixa etária e retomando o que haviam visto no primeiro quadro.

PROFESSOR: Aqui, a Lúcia está falando da idade dela. I am twelve years old. Ela falou literalmente, eu estou doze anos velha, porque no inglês você não tem a sua idade. Você é a sua idade. [...] O corpo que o profe tem, por exemplo, é um corpo de um homem de trinta anos. A Lúcia tem um corpo de uma menina de doze anos. [...] Então, meu corpo corresponde com a minha idade.

Após ressaltar com a turma a distinção entre os vocábulos, “*who*” e “*how*”, indiquei que, para a próxima lacuna, iríamos utilizar o “*who*” propriamente. Buscava, nesses momentos, que apresentava o vocabulário ou relembra as palavras aprendidas, intercalar com o português, tendo em vista que o contato maior que possuíam com o inglês era por meio das aulas e ainda não estavam habituados a todos os aspectos orais e escritos da língua. O contexto de isolamento social também contribuiu para a criação de barreiras mentais em muitos aspectos, e, neste particularmente, ou seja, para o aprendizado da língua estrangeira.

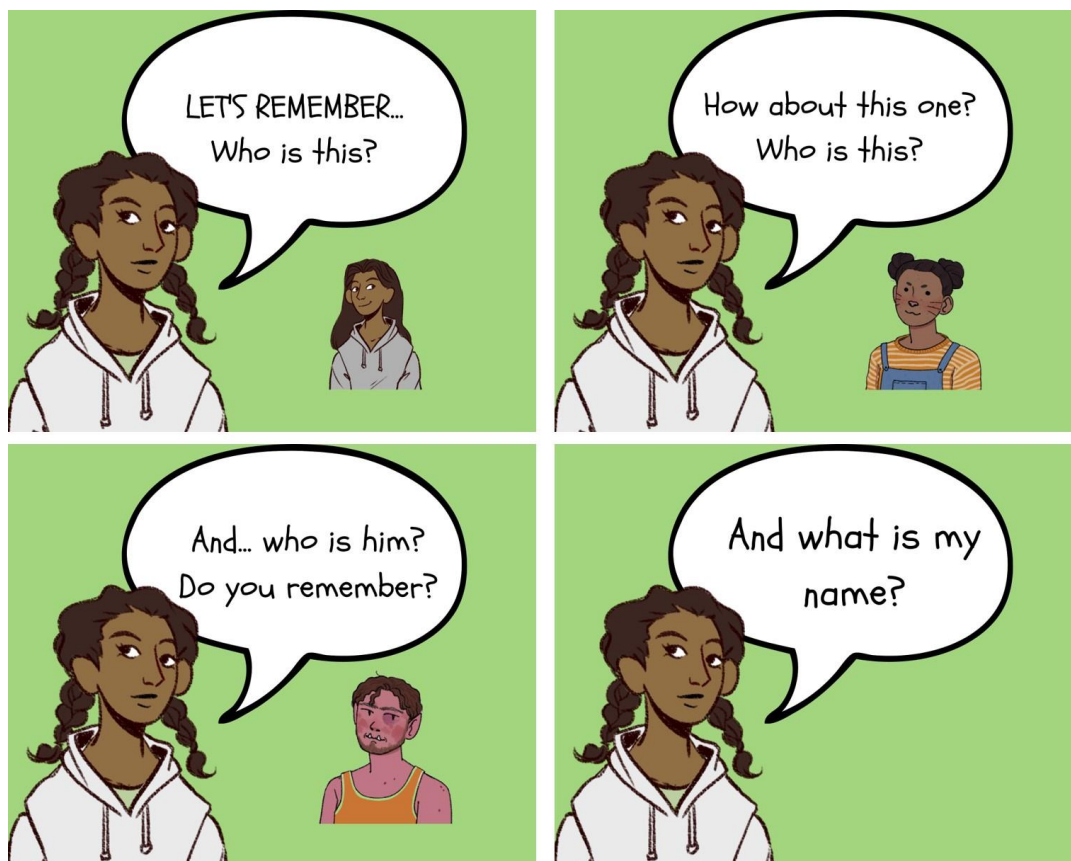
Concluída esta parte, analisamos a última tira do quadrinho. Ali, a personagem Lúcia apresentava à Mia a sua boneca de pano, Pernafina. Questionei os alunos qual, então, poderia ter sido a melhor opção. Chico Bento sugeriu o uso da expressão “*My name is*”, por estar relacionada à apresentação de alguém. Expliquei que o raciocínio dele estava correto, contudo, não correspondia ao contexto dado. Destaquei também o fato de a expressão sugerida pelo aluno não se encontrar entre as opções dadas no exercício. Elenquei todos os vocábulos a serem utilizados na atividade, os quais já haviam sido utilizados, até que a aluna Magali percebeu que a palavra “*this*” ainda não tinha sido apresentada. Confirmei a assertividade da resposta.

Parabenizei-os pelos esforços e resultados obtidos a partir da correção. Reforcei a importância de procurarem refazer a atividade e encaminhá-la para uma nova avaliação. Enfatizei ainda que dúvidas e erros iriam aparecer eventualmente, mas que buscassem me questionar, visto que estaria disposto a auxiliá-los.

Realizada as correções da tarefa solicitada, compartilhei novamente a minha tela, projetando os *slides*, criados a partir da plataforma Canva. Para a primeira atividade, voltada à contação de histórias, iniciei com uma breve revisão de quem eram os personagens principais que os alunos haviam conhecido na primeira aula. Para tanto, trabalhei com uma estrutura linguística que envolvia o uso de pronomes demonstrativos e

estruturas gramaticais simples, envolvendo o verbo “to be,” conforme visualizado na Figura 12, a seguir.

Figura 12. Tela da plataforma Canva: Perguntas de revisão do segundo capítulo



Fonte: O Autor (2021)

O objetivo comunicativo dessa atividade era que reconhecessem as palavras ali apresentadas e que conseguissem responder às perguntas curtas, envolvendo as personagens da primeira aula. Os *slides* davam o insumo linguístico necessário que os auxiliariam em sua compreensão. Destacou-se aqui a participação de Magali, Mônica e Cebolinha que, quando a pergunta formulada por mim era lançada ao grande grupo, eles se manifestavam prontamente. Essa atividade almejava que os alunos respondessem de acordo com a estrutura dada a eles, no entanto respondiam diretamente com o nome da personagem. Ao mesmo tempo, eles conseguiram identificar já o significado da pergunta, dadas as imagens e o insumo linguístico apresentado e estruturado.

Tendo elogiado a sua performance nesse segmento, apresentei um novo *slide*. Conforme vemos na Figura 13, estão presentes as personagens Lúcia e Mia ao fundo e, em destaque, o desenho de uma nova personagem que iria ser introduzida naquela aula.

Figura 13. Tela da plataforma Canva: As personagens Lúcia e Mia



Fonte: O Autor (2021)

Expliquei aos alunos que a personagem Lúcia estava fazendo uma pergunta à sua amiga Mia. Solicitei à aluna Mônica que escolhesse um colega para ler essa pergunta. Havendo escolhido o aluno Chico Bento, solicitei a ele que lesse a fala de Lúcia. A pronúncia dele havia correspondido ao que se esperava da fonética da expressão. Tendo repetido o que ele havia lido, perguntei os alunos quem eles acreditavam que era a personagem apresentada em questão. Tanto a aluna Magali quanto o aluno Cebolinha haviam inferido que poderia ser uma professora. Questionei-os, em inglês, por que achavam que ela era uma professora. Eles não sabiam exatamente o porquê, afirmando que era pelo “jeito” dela. Indaguei, novamente, se achavam a personagem parecida com a professora Marocas. Ambos afirmaram que não. O único traço que lembrava a professora eram os óculos que a personagem trazia.

Apresentei a personagem como Dona Merê, a professora de Lúcia e Mia na história. Passando para o próximo *slide*, mostrei uma cena, a qual teriam que explorar para a atividade de *listening*, foco desta parte inicial da aula.

Figura 14. Tela da plataforma Canva: As personagens Lúcia e Dona Merê




Fonte: O Autor (2021)

Em inglês, indaguei aos alunos o que elas estavam conversando. Nessas interações que fazia em inglês, buscava respeitar uma ordem, ou seja, perguntar primeiro em inglês, para depois replicar a pergunta em português. A aluna Mônica sugeriu que talvez estivessem falando sobre os trabalhos da escola e do rendimento que Lúcia poderia ter tido na matéria de Dona Merê. Ocasionalmente, durante as aulas, quando lançava esse tipo de pergunta, e os alunos traziam suas considerações em português, eu abria uma janela do Google Jamboard ou utilizava o bate-papo do Google Meet, para trabalhar com essas estruturas em inglês. Perguntei ainda se mais algum aluno possuía outra sugestão sobre o que as personagens poderiam estar conversando, mas nenhum dos participantes se manifestou a respeito. Em seguida, projetei o próximo *slide* à turma, no qual os alunos viam o mesmo cenário mostrado anteriormente, porém contendo um segmento da história em que víamos Lúcia interagindo com Dona Merê.

Figura 15. Tela da plataforma Canva: Interação entre Lúcia e Dona Merê


Lucia's First Day at School

1




D. MERÊ: Hurry up, Lúcia! Hurry up!
LÚCIA: I am so sorry, dona Merê.
D. MERÊ: Are you here for the class?

2




LÚCIA: Yes, I am. Where is my classroom?
D. MERÊ: You are in Room 5.
LÚCIA: Who is my teacher?

3



D. MERÊ: I am the teacher.
LÚCIA: Oh, yes! I am so happy, yey! Oh, God...

4



D. MERÊ: What?
LÚCIA: I am late, dona Merê! See you in class.

Fonte: O Autor (2021)

Li, em voz alta, o título do segmento: “*Lúcia’s first day at school*” (“O primeiro dia de Lúcia na escola”). Perguntei aos alunos o que eles conseguiam entender do título. Mais uma vez, não tendo ninguém se manifestado, expliquei a eles o sentido da expressão “*first day*”. Complementei aqui, explicando à turma que trabalharíamos com uma faixa auditiva, na qual escutaríamos Lúcia e Dona Merê conversando. Naquele instante, pedi para eles se concentrassem somente em expressões que eles pudessem reconhecer e, por meio destas, tentar entender o que estava acontecendo.

Logo após ter passado o áudio, questionei os alunos se haviam conseguido escutar a faixa. Alguns afirmaram que sim, e outros reforçaram que pouco entenderam. Foquei somente naquilo que conseguiram compreender. Perguntei a respeito das palavras que identificaram na conversação, e apenas uma aluna, Marina, manifestou-se a respeito,

compartilhando que identificou palavras “*sorry*” e “*yes*” apenas. Tendo estranhado a dificuldade inicial da turma, a aluna Mônica sugeriu que buscasse fechar também o meu áudio, enquanto estivessem passando essa faixa auditiva, pois isto acabava criando dissonância sonora.

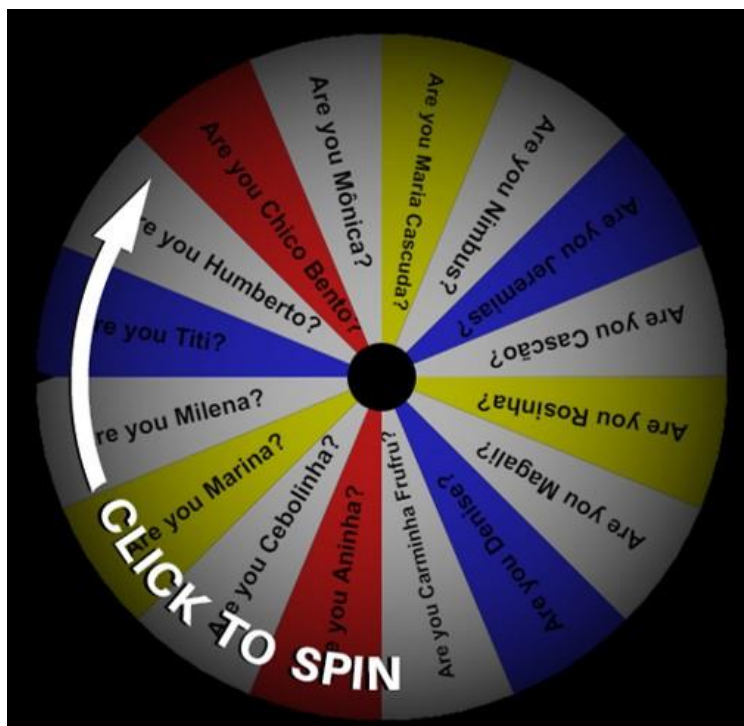
Seguindo a sugestão da aluna, desliguei o meu microfone e apliquei novamente o áudio à turma. Então, percebi a efetividade da orientação da aluna e reforçando aqui a importância de escutarmos mais os nossos alunos, de receber o retorno deles quanto às atividades e estarmos aptos a aceitar sugestões diversas que partam deles. O escopo de palavras, captadas por eles, por meio do *listening*, aumentou, tendo o aluno Cebolinha identificado palavras, como “*yes*”, “*happy*”, “*who*” e “*sorry*”, por exemplo. Conforme será explanado mais adiante, percebeu-se que vocábulos que se constituíam como monossílabas no inglês eram as que os alunos mais possuíam facilidade de memorizar e conseguir reproduzir seus sons adequadamente.

Após ter feito um elogio aos alunos naquele instante, propus que lêssemos juntos o diálogo entre as personagens. Tal como havia sido perceptível na primeira aula, eles demonstraram-se mais resistentes a esse tipo de atividade, porque muitos deles não haviam novamente se manifestado para tentar ler. Dessa forma, optei por chamar o aluno Cebolinha, para lermos algumas partes juntos e tecer comentários a respeito do que haviam escutado. Eu chamei esse aluno para realizar a leitura, por ele estar sempre atento e ser participativo nos momentos em que eu utilizava o inglês durante as atividades. Solicitei a ele que lesse as falas da personagem Dona Merê, enquanto eu lia, junto com ele, as falas da personagem Lúcia.

Percebi um avanço quanto aos aspectos orais do aluno, ainda que houvesse traços a serem aprimorados. À medida que ele lia as falas, eu tecia comentários a respeito do que eles haviam ouvido na faixa auditiva. Houve pouca interação da parte dos alunos quanto ao que fora comentado. Na interação, surgiram comentários triviais a respeito de iluminação do meu ambiente ou mesmo da posição em que a professora titular estava recostada.

Realizadas as observações da faixa de *listening* trabalhada, trouxe aos alunos um exercício de *speaking*. Contextualizei a turma sobre minha aparente dificuldade em lembrar nomes e que eu ainda estava memorizando-os. Por isso, quis trazer uma atividade em que eles iriam me confirmar sobre quem realmente eram. Por meio da elaboração de uma roleta *online* do *site Wheel Decide*, escrevi perguntas simples, utilizando o verbo “*to be*” atrelada aos seus nomes, conforme vemos na Figura 16

Figura 16. Tela do site Wheel Decide: Perguntas para os alunos



Fonte: O Autor (2021)

Para que pudessem entender o objetivo da atividade, sorteei uma das perguntas e questionei os alunos sobre o que conseguiam compreender desta questão. Sorteava a pergunta e depois explorava os seus desdobramentos a partir do Google Jamboard, que servia como quadro branco.

PROFESSOR: [...] are you Cebolinha? Quando eu falo isso aqui, o que eu estou falando? O que vocês acham?
 MAGALI: Quem é Cebolinha?
 PROFESSOR: Mas tem o “who” aqui?
 MAGALI: Ah, não! Eu só chutei, porque não... ai, eu não entendi.

Foi perceptível também, em vários momentos, que os alunos apresentavam uma suposição e, em seguida, por um comentário meu, ficavam desestimulados, por mais que eu os incentivasse a se expressarem. Foram várias ocasiões em que a aluna Magali iniciava uma reflexão ou análise sua e simplesmente parava no meio de sua explicação, não dando continuidade ou afirmando que não havia entendido a proposta do exercício. Talvez por vergonha ou timidez, não se sabia. Novamente, o aluno Cebolinha se manifestou, afirmando que a pergunta mostrada era a mesma. Parabenizei o aluno e logo expus duas possibilidades de respostas para a turma, englobando o “yes” ou o “no”.

Mostrado isso, esclareci para os alunos que iria chamar um por vez. Eu iria clicar na roleta, e ela giraria, automaticamente, até parar em uma pergunta. Após, iria fazer a pergunta ao aluno, e este deveria responder se “sim” ou “não”, em inglês. Para tanto, também solicitei à professora Marocas que escolhesse um dos alunos na chamada, e ela direcionou ao Jeremias. Após girar a roleta, iniciei o exercício com o aluno.

PROFESSOR: Are you Jeremias? Are you Jeremias? Yes or no?
 JEREMIAS: Iés, ai âhm (Yes, I am).
 PROFESSOR: You are! Yes? Yes, Jeremias? Are you Jeremias?
 JEREMIAS: Iés (Yes).
 PROFESSOR: Okay, very good! [...] Começamos bem!

Dei seguimento à atividade, questionando os demais alunos, presentes na chamada. Logo que cada aluno respondia, instruí-os a escolherem outro colega (“*Choose another person, please*”), possibilitando que tivessem em contato com este direcionamento em inglês e dando poder de escolha a eles. Em geral, todos demonstraram entendimento das perguntas realizadas, mas limitaram-se a dizer “*yes*” ou “*no*”, apenas. Somente dois alunos, Jeremias e Cebolinha, arriscaram-se a responder as perguntas que fossem além de uma resposta curta.

PROFESSOR: Cebolinha, are you Mônica?
 CEBOLINHA: Ahn, nou, sóuri. Mai neime is Cebolinha. (Ah, no, sorry. My name is Cebolinha).
 PROFESSOR: Oh, very good, Cebolinha! Excellent.

Outro ponto enfatizado é a participação da professora regente na atividade também. Tendo sido escolhida pelo aluno Chico Bento, questionei a professora Marocas se era a aluna Magali, e esta não somente conseguiu responder como também se apresentou.

PROFESSOR: Are you Magali?
 MAROCAS: Nou, mai neime is Marocas (No, my name is Marocas).
 PROFESSOR: Oh, very good, profe!

Assim sendo, passei para a próxima atividade. Da minha tela compartilhada da plataforma Canva, os alunos viam uma carteira escolar com vários objetos, como cadernos, lápis e canetas. Apresentei essa imagem que viam como “*Lúcia’s desk*” e, depois, perguntei o que eles achavam que podia significar essa expressão, baseados na imagem que viam (Figura 17).

Figura 17. Tela da plataforma Canva: Carteira escolar de Lúcia



Fonte: O Autor (2021)

A aluna Marina respondeu que podia ser material, tendo logo explicado que o material era o que estava em cima da “*desk*”. Em seguida, a aluna Magali supôs que *desk* poderia ser uma mesa. Confirmei a sua afirmação e situei especificamente a turma que uma *desk* poderia ser encontrada na escola deles. Sendo introduzida a ideia do que seria esse objeto em questão, li para a o grupo a pergunta transcrita no *slide*, “*What can you see?*” (“O que vocês podem ver?”). Expliquei a eles que poderiam falar em português, levando em conta que um vocabulário específico iria ser introduzido.

Os alunos compartilharam suas impressões, e cada um falava o que via. Assim que analisaram cada objeto da imagem, apresentei-os como os materiais que a personagem Lúcia trazia para a escola. Expliquei que, no próximo *slide*, eles aprenderiam como poderiam falar cada objeto em inglês, com sua descrição. Logo, utilizando o verbo “*to be*” e o uso dos pronomes demonstrativos “*this*” e “*these*”, elucidei cada item projetado na tela. Logo depois, pedi ao aluno Cebolinha que escolhesse novamente um de seus colegas, pois iria fazer uma pergunta relacionada a esse vocabulário.

Após escolher a colega Magali, expliquei a ela que iria questionar qual o objeto que eu estava apontando na tela e que ela deveria ler sua legenda abaixo. No primeiro momento, a aluna não entendeu a proposta da atividade, fazendo com que eu repetisse a minha explicação.

PROFESSOR: [...] vamos de novo. Magali, what is this?

MAGALI: Tis-is a... cluê (This is a glue), eu acho.

PROFESSOR: A glue, isso. This is a glue. Glue. A gente vai falar esse glue, Magali, [...] vai ignorar que o tem o “E”, como se falasse “glu”. Só isso. Okay? Very good, Magali!

Seguiu-se, a partir daí, um ciclo que proporcionou a participação de todos que estavam *online* na chamada de vídeo, incluindo a professora regente. Devo ressaltar que esta atividade trabalhava bastante com a compreensão e produção oral do aluno, visto que eles deveriam ler, em voz alta, as palavras ali apresentadas. A maioria destas expressões, acompanhadas pelo uso de pronomes demonstrativos, dialogava em parte com a fonética da língua portuguesa, fazendo com que os alunos conseguissem trabalhar com os sons da língua de maneira parcial. Nesse momento de contato inicial com a língua, deixei que os alunos tomassem pequenos riscos na hora de pronunciar as palavras, para que pudessem criar uma familiaridade com os seus sons. Encorajei-os a não terem receio da correção, pois esta faz parte do aprendizado de algo totalmente novo. Naturalmente, conduzia correções e fazia apontamentos, buscando sempre fazê-los ver como poderiam melhorar suas habilidades orais. Durante a condução dessa atividade, contei também com a participação da professora regente, que buscava elucidar alguns pontos que pudessem ter chamado a sua atenção e que estimulassem os alunos a perceberem a riqueza lexical da língua.

Desta forma os conduzi a uma atividade associada às habilidades da fala. Nessa atividade, meu intuito era revisar os números de um a dez em inglês. Para tanto, utilizei uma pergunta padrão e explanei aos alunos seu significado em português: “*How many can you see?*” (“Quantos você pode ver?”). O principal objetivo desse exercício era fazer com que os alunos praticassem o vocabulário recentemente estudado, além de, a partir dele, averiguar o quanto os alunos sabiam de números em inglês. Alguns os alunos já sabiam o conteúdo, no entanto, quando questionados, mantiveram sua resposta em português. Ao rebaterem em português, eu triplicava, com uma resposta completa em inglês, digitando-a no *chat* do Google Meet. Apenas a professora regente, tendo também participado dessa atividade, se arriscou a responder em inglês.

Trazendo a pergunta final para o grande grupo, tive a intervenção da professora regente que procuro incentivar os alunos a se arrisquem em inglês.

PROFESSOR: [...] people, how many pencil cases can you see? Quantos estojos a gente vê, gente? (*silêncio*).

MAROCAS: Como é que é “um”, pessoal, em inglês? Vamos responder!

CEBOLINHA: Uón (one).

MAROCAS: Uón (one).

PROFESSOR: One. Very good! Excellent. Excellent work, people.

Em seguida, passando para o próximo *slide*, apresentei aos alunos a imagem de Dona Merê, a professora de Lúcia, com os demais alunos de sua sala de aula, juntamente com a protagonista da história. Questionei em inglês, seguido de um complemento em português, sobre o que eles viam. Tendo respondido que viam a professora com seus alunos, questionei a eles como poderia falar “professora” em inglês. Jeremias, prontamente, respondeu “tí-têr” (*teacher*). Parabenizando-o pela resposta, a aluna Magali questionou quem eram os outros personagens que estavam junto de Lúcia. Após os alunos ficarem debatendo entre si quem poderiam ser aquelas crianças, respondi que eram os colegas de sala de aula de Lúcia.

Assim, introduzi uma atividade de *listening*, entrelaçada com *reading* e relacionada com a imagem que viam. Intitulada “*Is Mia here today?*” (“A Mia está aqui hoje?”), essa atividade havia sido inspirada em uma similar do primeiro volume do programa *Touchstone* da Cambridge. Nessa tarefa, tal como era a do *Touchstone 1*, trabalhou-se com o uso do verbo “*to be*” com os pronomes pessoais “*he*” (“ele”), “*she*” (“ela”) e “*they*” (“eles”). Solicitei que prestassem atenção nas palavras que eles já haviam estudado e tomassem nota destas em seus cadernos, após todos terem desligado seus microfones (incluindo o meu).

Depois de terem ouvido o diálogo, o qual consistia em Dona Merê questionando quais alunos estavam em sala de aula ou não e findando com a entrada de Mia, indaguei aos alunos quais as palavras que eles conseguiram captar. Nesse primeiro momento, a turma havia captado apenas três palavras monossílabas: “*sorry*” (“me desculpe”), “*okay*” e “*no*” e os nomes dos personagens, mencionados por Dona Merê e Lúcia. Alguns alegavam não terem conseguido ouvir muito bem o diálogo, problema este que perpetuou no decorrer das aulas. Para que pudessem ter um entendimento melhor do que as personagens conversavam, busquei quebrar o diálogo em partes e ir explicando à turma o que havia sido mencionado. Contudo, noto que, nesse movimento, ao invés de fazer com que os alunos pudessem desvendar eles mesmos o que estava sendo entendido, não concedi esta chance a eles. Acabei tomando toda a responsabilidade para mim. Lendo agora as transcrições, percebo que isso foi algo recorrente, talvez por um receio de que houvesse uma quebra na

história e que perdessem o fio da meada, caso não deixasse claro o que as personagens estavam dizendo ou fazendo.

Dando continuidade à aula, conduzi os alunos a uma atividade, elaborada a partir do *Wheel Decide*. Dessa forma, inseri o nome dos alunos e utilizando a pergunta padrão à qual eles foram expostos durante a atividade de *listening*, minha intenção era verificar a compreensão oral, com uma produção mais controlada, em que deveriam responder com “*Yes, he/she is*” (“Sim, ele/ela está”) ou “*No, he/she isn't*” (“Não, ele/ela não está”). Simulando uma chamada de sala de aula, questionava a cada aluno a respeito de um colega, o qual deveria reagir com uma dessas respostas, apresentadas na tela do computador. As perguntas eram sorteadas por meio da roleta e mediadas por mim.

Tanto os alunos quanto a professora regente, novamente, detiveram-se apenas em dizer “*Yes*” ou “*No*”, não tendo falado a resposta completa, conforme havia demonstrado e solicitado. Contudo, haviam atingido o objetivo visado. Apenas a aluna Milena, que ainda apresentava resistência em utilizar o inglês nos momentos requeridos, por mais que fosse apresentado a ela um insumo linguístico apropriado, apresentava barreiras que teria que transpor.

Prosseguindo com a história, contextualizei aos alunos que estava chegando ao final da aula de Lúcia e Mia e que esta última havia chamado a protagonista para fazer perguntas relacionadas a alguns materiais encontrados na sala de aula. Expliquei que seria outra atividade de *listening*, atrelada ao *reading*. Orientei-os da mesma maneira que havia feito na atividade anterior: que escutassem a faixa auditiva, mas que se atentassem aos objetos, mencionados por Mia, que eram os mesmos que haviam sido estudados anteriormente. Logo após terem terminado de ouvir o áudio, indaguei a eles quais foram os objetos que conseguiram identificar. Os alunos, Cebolinha e Magali, prontamente haviam apontado “*notebook*” (“caderno”), “*book*” (“livro”) e “*pencil*” (“lápis”). Cebolinha ainda apontou “*pencil case*” (“estojo de lápis”) como outra possibilidade, porém havia se confundido na pronúncia e se referido a ele como “píncel”. Então, esclareci a diferença entre ambas as palavras.

Após esses apontamentos, complementei o que se passava mais no áudio e já direcionando-os à parte final do capítulo, a partir da última fala de Mia. Nesse último segmento, utilizei uma gravação de vídeo na qual contei novamente com voluntários que desejavam aprimorar suas habilidades comunicativas da língua. Utilizando a plataforma de

videochamadas Zoom, gravamos as cenas de “*Lúcia in the Woods*”, e essas foram editadas por mim e inseridas na apresentação.

Na cena em questão, Mia estava convidando Lúcia para acompanhá-la até a casa de Chico Baé, um conhecido de sua mãe. Lúcia estava hesitante, pois ele morava longe da escola em que as meninas estudam. No final, ela acabou aceitando o convite da amiga. Solicitei, então, que vissem o vídeo e anotassem as palavras que reconheciam na fala das personagens. Novamente, o aluno Cebolinha apontou expressões, como “*No*” e “*Let 's go*”. Indaguei ainda aos alunos o que mais conseguiram entender. Mais uma vez, houve vários momentos de silêncio ininterrupto. Propus, assim, que assistissem à cena, acompanhassem o roteiro que ali estava inserido e buscassem inferir o que estava acontecendo. Também, os alunos mantiveram-se em silêncio. Como havia feito anteriormente, explanei à turma o que estava acontecendo.

Quando questionei a eles o que poderia acontecer no final, os alunos haviam se limitado a dizer que não aconteceria nada ou que poderia haver algo no pacote que Mia iria entregar a Chico Baé. Alguns responderam que ele poderia estar vindo das lojas Americanas ou do Mercado Livre. Além disso, alunos, como Magali, sugeriram que poderia ser um presente da mãe de Mia, talvez de um admirador secreto. Instruí os alunos para que realizassem uma tarefa de casa similar à da primeira aula, na qual deveriam completar uma história em quadrinhos com as personagens da história, utilizando “*am*” ou “*are*”, conforme percebe-se na Figura 18.

Figura 18. Tela da plataforma Canva: Tarefa de casa para semana seguinte

Complete as lacunas com ARE ou AM:



Fonte: O Autor (2021)

Solicitei que realizassem a atividade com calma e sem pressa alguma. Reforcei, ainda, que, caso tivessem dúvidas, questionassem a mim, por meio de mensagem encaminhada pela professora regente. A professora e eu reforçamos que os alunos deveriam realizar a atividade. Outro ponto enfatizado era a importância de tomar nota das palavras aprendidas, a fim de que pudessem já ir se adaptando ao ritmo da aula. Sugeri que estruturassem seus próprios dicionários e tomassem nota das palavras aprendidas, não somente em aula, como também, em outras fontes, como filmes, séries e, até mesmo, redes sociais. Com isso, finalizamos nossa aula.

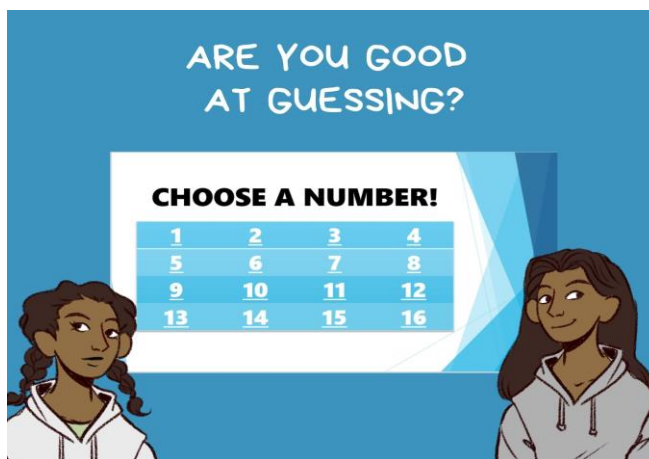
6.3 CHAPTER THREE: CHICO BAÉ TELLS THE STORY OF THE SACIS (21/05/2021)

Para a terceira aula da contação de histórias de “*Lúcia in the Woods*”, houve uma mudança no dia da semana. Até então, essas aulas transcorriam às quartas-feiras. Contudo, devido às instruções que a escola estava seguindo para um retorno gradual ao formato presencial e o foco estar nos alunos com defasagem no seu processo de aprendizagem, a professora regente havia solicitado que os encontros fossem transferidos para as sextas-feiras. Logo, nesse dia, quando entrei na chamada de vídeo, me deparei com cinco alunos no momento inicial da aula. A outra metade da turma adentraria no decorrer desse

encontro. Notei que os alunos estavam cada vez mais se habituando com a minha presença. Tendo dado as boas-vindas aos alunos, iniciei o encontro.

Levando em conta que, para ambas as plataformas, eles necessitariam de um computador e um celular, e a maioria deles acompanhava as aulas somente pelo celular, portanto a atividade havia sido adaptada. Por meio do programa do pacote *Microsoft Office, PowerPoint*, criou-se uma tabela numérica com *hyperlinks*. Solicitei a um aluno que escolhesse um número que o levaria a alguma frase, envolvendo os participantes da aula, e eles deveriam confirmar se sim ou não em inglês (Figura 19).

Figura 19. Tela da plataforma Canva: Atividade “Are you good at guessing?”



Fonte: O Autor (2021)

Assim como havia mencionado anteriormente, o uso desse tipo de atividade, além de estimular a compreensão escrita dos alunos, servia como uma forma de me aproximar deles. Depois de ter apresentado a questão, indaguei aos alunos se eram bons em adivinhação, contando com respostas incertas e não diretas.

PROFESSOR: [...] essa pergunta que o profe botou aqui para vocês na tela, Are you good at guessing?, é o mesmo que perguntar para vocês, ocês são bons em adivinhação? E aí? Vocês são?

CEBOLINHA: Mais ou menos...

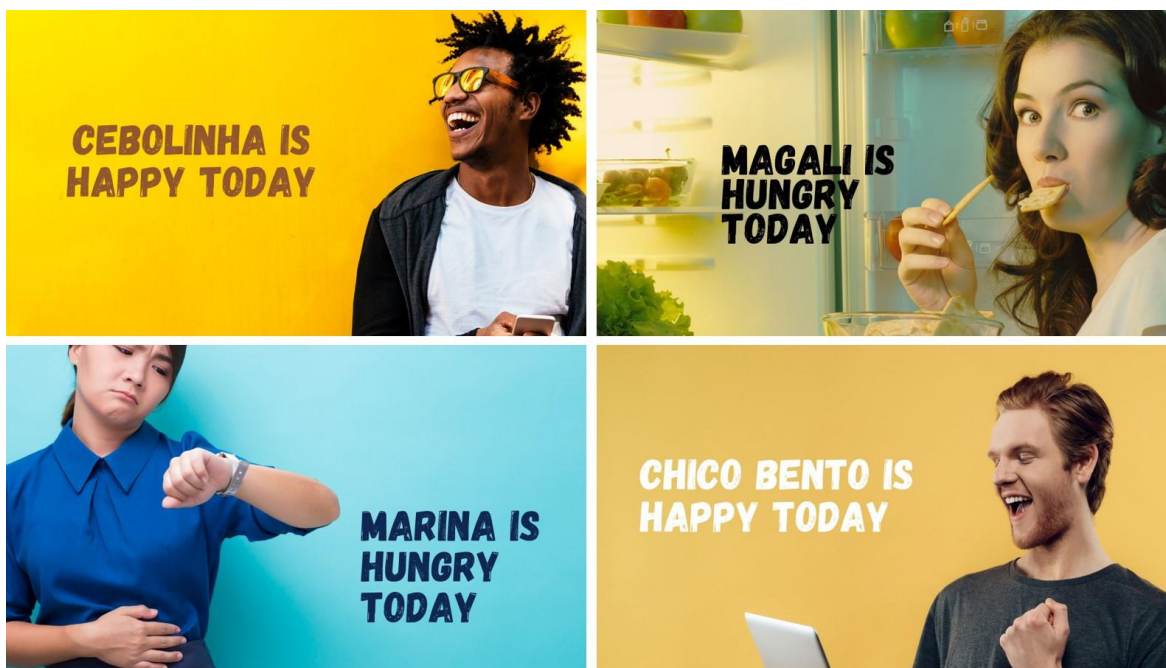
MAGALI: É, um pouquinho.

ANINHA: Só um pouquinho boa, confio em mim.

Seguindo as respostas dos alunos, comentei com eles que também tinha minhas incertezas sobre algumas coisas, especialmente a respeito da turma em questão. De tal forma, havia escrito algumas afirmações sobre isso, e o desafio que deveriam enfrentar era

relativo ao fato de as frases estarem certas ou não. Para tanto, os alunos deveriam escolher um número na tela, para poder ver essa afirmativa, conforme visualiza-se na Figura 20.

Figura 20. Tela do Power Point: Frases escritas sobre os alunos



Fonte: O Autor (2021)

Iniciando a atividade, solicitei à professora Marocas que requisitasse um voluntário para abrir os trabalhos do dia. Tendo escolhido a aluna Magali, solicitei em inglês a ela que escolhesse um número, e Magali escolheu o número 11. Como forma de apresentar números em inglês, pedia aos alunos que apontassem para um número e, se dissessem em português, eu rebateria em inglês, apresentando, assim, um insumo apropriado para eles. Clicando no número escolhido pela aluna, era projetada uma nova página com uma frase a respeito do estado de espírito do colega Chico Bento. Indaguei a aluna se gostaria de tentar ler a frase em inglês. Como resposta, ela perguntou se eu não poderia ler. Assim o fiz. A partir daquele momento, fiz uma mediação, a fim de trabalhar com os alunos a sua compreensão escrita:

PROFESSOR: [...] Chico Bento is happy today. Tu lembra o que quer dizer happy, Magali?

MAGALI: Happy?

PROFESSOR: Isso.

MAGALI: Happy não é... peraí que eu vou me lembrar. É porque happy a gente já viu.

PROFESSOR: Eu tô com a câmera aqui que não mostra. Eu tô aqui happy, Magali. Como é que eu estou?

MAGALI: Feliz?

PROFESSOR: Exatamente, muito bom.

Nota-se aqui que a aluna conseguiu associar o vocábulo “*happy*” como uma palavra das aulas anteriores. Por mais que não se lembrasse exatamente qual era o significado, o fato de ter relacionado a algo com o qual já tivesse se deparado demonstrava um pequeno avanço na elaboração de seu insumo linguístico. Quando percebi que a aluna reconhecia a palavra, ao invés de simplesmente lhe dizer o seu sentido, busquei fazer com que Magali buscasse descobri-lo. Gesticulando um sorriso e lhe indagando como eu parecia estar, a aluna conseguiu saber a resposta. A partir disso, perguntei à aluna em inglês e, logo em seguida em português, se ela achava que o colega estaria feliz hoje. Magali me respondeu que não poderia saber, pois Chico Bento, até aquele momento, não havia ingressado na aula. Pedi, então, que escolhesse outro colega.

Tendo optado pelo aluno Cebolinha, solicitei a ele que escolhesse o próximo número. Apontando para o quatro, expliquei ao aluno como dizemos esse número em inglês. Ele buscou repetir da mesma forma como havia falado em inglês. Assim como a aluna Magali havia feito, Cebolinha se deparou com uma frase sobre sua colega, Carminha Frufu, a qual afirmava que ela estaria triste naquele dia. Contudo, essa aluna, em nenhum momento, havia entrado nas videochamadas da hora do conto, nem mesmo participado das quais observei antes desta prática pedagógica. No entanto, Cebolinha acreditava que ela poderia estar triste.

Solicitei, em inglês, ao aluno que escolhesse outra colega, tendo aquele optado por Mônica. Expliquei à aluna que os números quatro e onze já haviam sido escolhidos, portanto que indicasse outro. Todavia, seus colegas afirmaram que Mônica estava com o microfone estragado, não conseguindo falar, apenas ouvir. Desde o início da aula, a professora regente havia percebido que a aluna em questão apresentava dificuldades tecnológicas para estar presente no encontro. Assim a professora a monitorava desde o início da aula. Estimulando-a para que, dentro dos seus limites, buscasse participar da aula, pedi para que ela escrevesse, no *chat* do Google Meet, o número de sua escolha.

Ela escolheu o 15. Dessa forma, foi projetado na tela que o aluno Jeremias estava “*good*” naquele dia. Como essa havia sido uma palavra que eu tinha apresentado aos alunos em algumas situações, questionei ao grande grupo o que significaria aquele vocábulo. A aluna Marina, que pouco participava até então das videochamadas, arriscou-se

a responder e acertou a resposta. Logo, questioneei a aluna Mônica se ela acreditava que o seu colega estaria bem hoje. Ela nada havia escrito como resposta. Para que essa pergunta não ficasse vaga na aula, perguntei, em inglês, ao próprio Jeremias se ele estava bem hoje. O aluno limitou-se apenas a dizer que sim.

Solicitei à Mônica que escolhesse outro colega. Aguardando sua resposta, porque estava com a tela compartilhada, fato que me impossibilitava ver se estava ou não digitando, sua colega Magali interveio, ao reportar que Mônica havia escolhido Titi. Indaguei ao aluno qual número ele gostaria de escolher. Tendo escolhido o número um e rebatendo-o em inglês, o aluno havia se deparado com a afirmação de que sua colega Rosinha estava feliz naquele dia, a qual ainda não havia tomado parte das aulas da hora do conto.

PROFESSOR: Rosinha is happy today. O que é que você acha?

TITI: Ela tá... feliz?

PROFESSOR: Aham, exatamente. Muito bom, Titi. E aí? O que é que você acha, Titi? Você acha que ela está happy? Ou não está?

TITI: Ela tá répi (happy).

PROFESSOR: [...] Muito bom, Titi. Very good!

Por ela nunca ter entrado nas videochamadas, supõe-se que o aluno Titi havia inferido esse sentimento, baseado na vivência que poderia ter tido com sua colega. Frisa-se aqui, entretanto, que o aluno havia conseguido perceber o sentido da frase, a partir da leitura que havia realizado da imagem atrelada às palavras. Ao mesmo tempo, essas estruturas haviam sido já previamente apresentadas à turma e o fato de estarem transcritas aqui novamente não foi ao mero acaso.

Realizando o mesmo procedimento que havia adotado anteriormente, pedi a Titi que escolhesse outro aluno, presente na videochamada. Dessa vez, contei com a participação de Chico Bento. O aluno havia entrado alguns minutos após o início da aula. Não havia notado isso, já que estava com a tela compartilhada, o que me impossibilitava de estar atento aos que entravam ou saíam. Contava, assim, com comentários dos alunos ou até mesmo da professora regente. Tendo situado o aluno no contexto da atividade inicial, solicitei a ele que escolhesse um número. Escolhendo o número 14, ele se deparou com uma frase a respeito de seu colega, Nimbus, se ele estava triste naquele dia. Novamente, percebemos que o aluno também não havia participado da hora do conto até aquele momento.

Utilizei toda a relação de nomes dos alunos, passados pela professora regente antes do início da contação de histórias, pois ainda não os desconhecia em sua totalidade e acreditava que algum deles não estavam presentes nas aulas observadas, mas poderiam participar dessa prática. Alguns alunos mencionados acabavam por ter problemas de acesso, por não terem conexão necessária para acompanhar as aulas ou por não contarem com os aparelhos para este fim.

Ao perguntar ao aluno Chico Bento se ele acreditava que seu colega Nimbus estava triste naquele dia, por mais que não estivesse em sala, ele havia afirmado que ele estaria naquele estado de espírito, ou seja, de melancolia. Vale a pena observar, contudo, que, tal como Titi, Chico Bento conseguiu inferir o sentido da frase a partir da leitura da imagem, atrelada às palavras, conforme pode ser constatado abaixo:

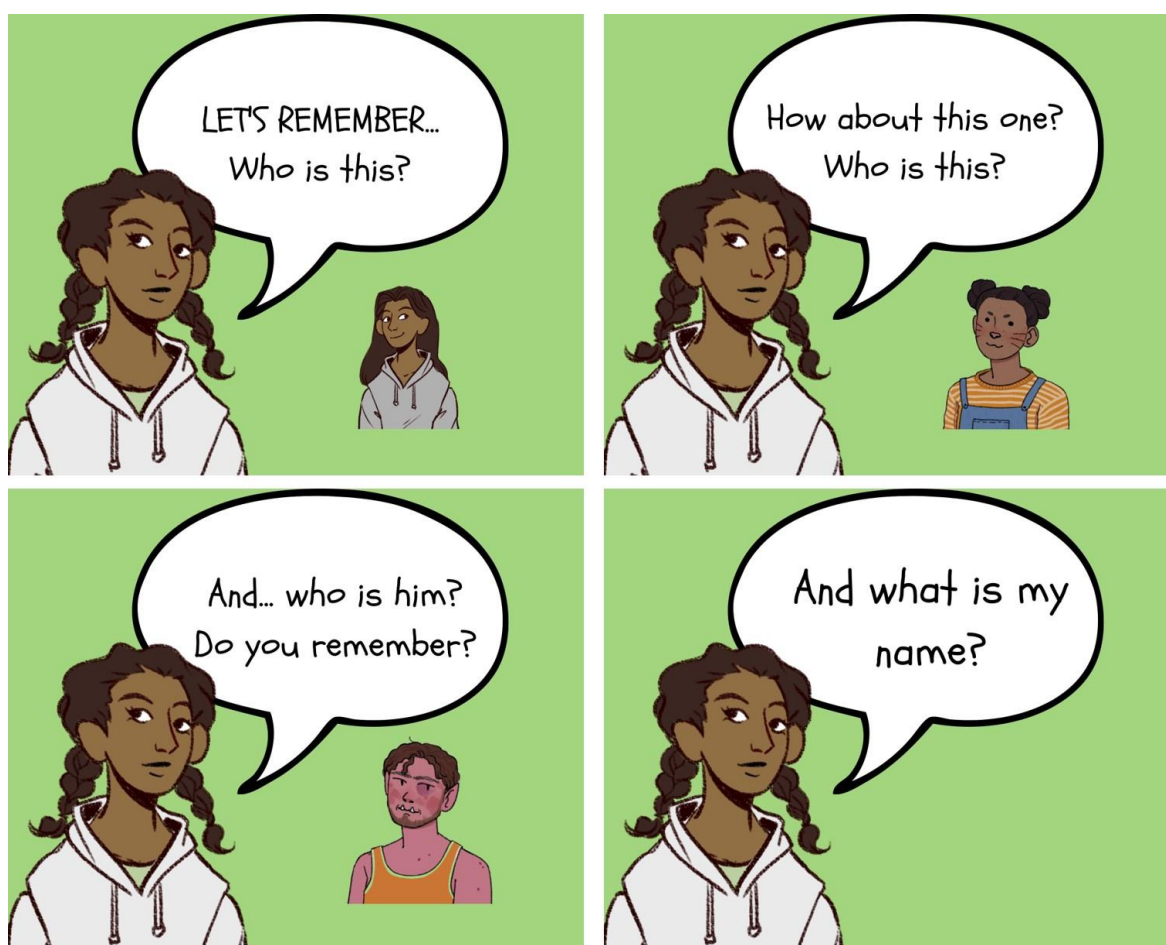
PROFESSOR: Chico Bento, Nimbus is sad today. O que é que você acha?
CHICO BENTO: Ahn... deixa eu ver, peraí. Eu acho... ó, eu não entendi muito essa parte, mas eu acho que é eu acho que ele tá triste, nesse negócio.
PROFESSOR: Isso aí. Quando a gente fala 'sad', Chico Bento, é justamente isso. Triste. Você acha que ele está triste?
CHICO BENTO: Tá. Sim.

Demos seguimento à atividade, na qual pedi novamente para que Chico Bento escolhesse outro colega, e, depois de algum tempo, ele apontou Aninha. A aluna em questão, tendo entrado alguns minutos depois do início da aula também conseguiu se situar, de maneira adequada, no exercício. Após escolher o seu número, ela se deparou com uma frase a respeito de seu colega Humberto. Indaguei se ela acreditava que Humberto estaria feliz. Assim como os anteriores, Humberto não foi um aluno frequente nas chamadas de vídeo realizadas, tendo apenas participado brevemente de uma aula em junho.

Seguiu-se, com os demais três alunos, o mesmo procedimento de escolha de números e afirmações quanto aos seus colegas e a eles mesmos. O que se pôde perceber, nessa atividade, foi que, por mais que ainda houvesse limitações quanto à compreensão escrita das palavras, alguns alunos estavam se arriscando mais na interpretação e no entendimento dos vocábulos que, na sua maioria, já haviam sido vistos nas duas aulas anteriores. Intencionalmente, utilizei, nessas atividades introdutórias, palavras e expressões que fossem de fácil memorização e que tivessem alguma semelhança com a língua portuguesa ou mesmo que fossem monossilábicas.

Após terem realizado essa atividade de quebra-gelo, propus um exercício, em que pudessem lembrar sobre fatos mencionados a respeito das personagens, Lúcia e Mia. Essa tarefa, cujo objetivo era trabalhar a compreensão e produção oral controlada, visava a uma interação que fora feita entre mim e os alunos, de acordo com o que vemos nas ilustrações da Figura 21, abaixo.

Figura 21. Tela do Canva: Perguntas a respeito de Lúcia e Mia na história em inglês



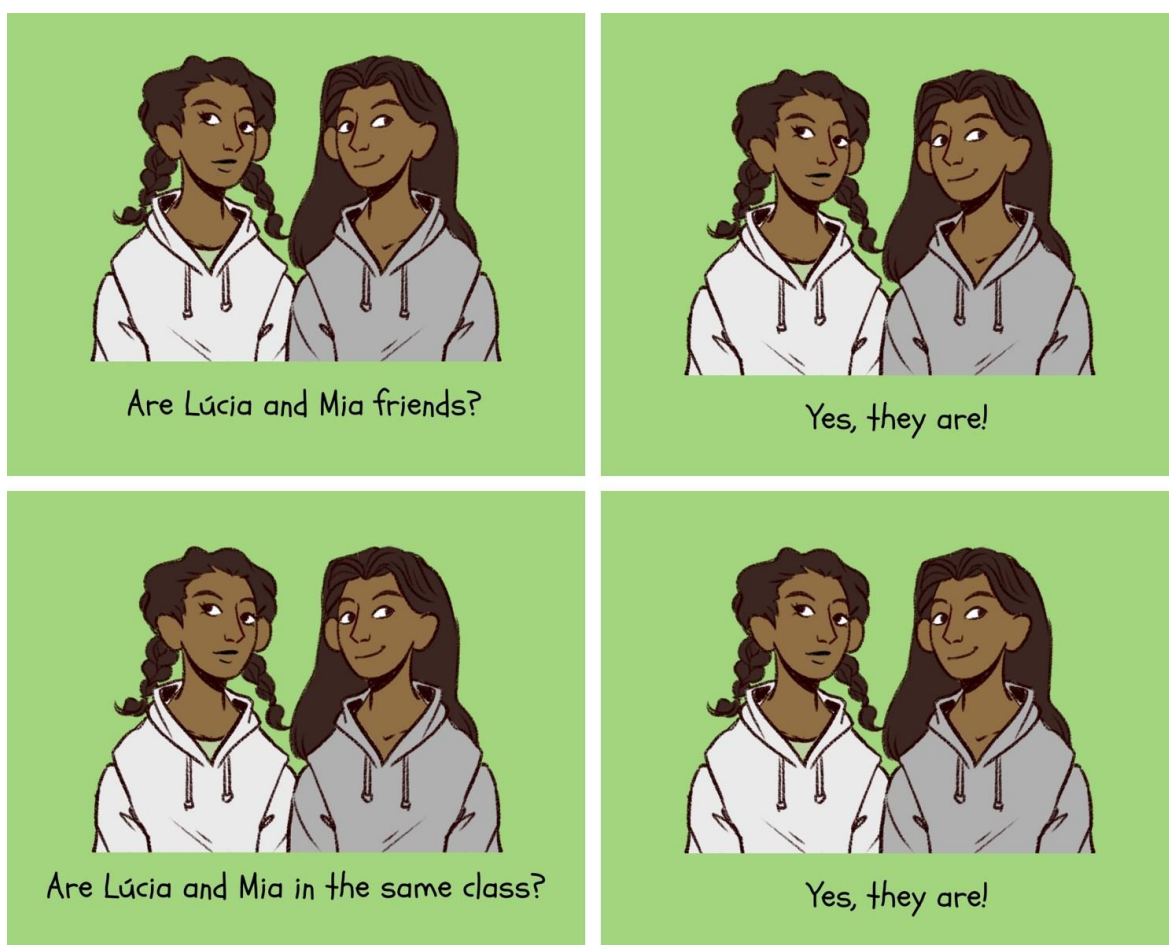
Fonte: O Autor (2021)

Como forma de poder abordar esses questionamentos, eu havia dito aos alunos que eu mesmo não estava me lembrando também da história e que precisava da confirmação deles. Nessa interação, pude verificar que as informações mais curtas e objetivas a respeito das personagens eles haviam conseguido assimilar bem. Questões formulaicas, como “*How old is she?*” e “*Who is this?*” auxiliaram na compreensão das questões apresentadas à turma. Tudo fora realizado a partir de uma mediação qual havia sido feita por mim.

PROFESSOR: Eu não estou me lembrando muito. Então, eu vou pedir a ajuda de vocês. [...] I remember this girl. Eu me lembro dessa menina. But who is this? Quem é ela? Vocês lembram?
MAGALI: Essa é a Lúcia.
CEBOLINHA: É a Lúcia.
TITI: Lúcia.
PROFESSOR: Ah, okay. So, she is Lúcia. And how old is she? Quantos anos ela tem?
MAGALI: Ela tem doze, eu acho.
TITI: Acho que treze.
CEBOLINHA: Doze.
PROFESSOR: Treze?
CEBOLINHA: Doze.
PROFESSOR: Hmm, so she is twelve... Oh, almost there, people! This is Lúcia, and she is ten years old. [...] Now, how about this one? E quanto a esta aqui? Who is this?
MAGALI: Mia, é a Mia.
PROFESSOR: Oh, this is Mia, okay. And how old is she?
MAGALI: Doze eu acho, treze.
CEBOLINHA: Treze, treze.
MAGALI: Treze, é treze.
PROFESSOR: Twelve, thirteen... hmm, okay. Vamos vera qui? [...] That's right! This is Mia, and she is twelve years old. Ela tem doze anos. Very good!

Apoiando-me em Lemov (2011), nesse movimento mediador com os alunos, apenas procurei conduzi-los a uma resposta, fazendo questionamentos, para que pudessem encontrar eles próprios a solução para as suas dúvidas. Tendo feito os alunos relembrem informações a respeito dos nomes e da idade das personagens, lancei outras perguntas, seguindo o mesmo padrão das anteriores, como pode ser visualizado a seguir, na Figura 22.

Figura 22. Tela da plataforma Canva: Mais perguntas a respeito Lúcia e Mia



Fonte: O Autor (2021)

Constatou-se, nessa mediação feita ora em inglês, ora em português, que alguns alunos tentavam utilizar palavras monossilábicas na língua-alvo, ainda que se limitassem a “Yes” ou “No”. Também, foi notado que começaram a adotar um comportamento mais espontâneo durante a aula, trazendo observações pertinentes à história. Tendo observado isso, apresentei uma imagem da história, onde Lúcia e Mia estavam em frente a um sítio, conforme visto na Figura 23.

Figura 23. Tela da plataforma Canva: Lúcia e Mia em frente ao sítio, no qual Lúcia mora com a família













Fonte: O Autor (2021)

Pedi aos alunos que me descrevessem essa imagem e buscassem ficar atentos a outros detalhes que podiam estar vendo. Fora Cebolinha, os demais se ampararam no português para compartilharem suas respostas. Desta forma, os instruí para abrirem um *link*, gerado por mim e compartilhado no *chat* do Google Meet. Nesse material, havia um Google Forms. Compartilhando novamente minha tela, mostrei essa mesma imagem, e abaixo os alunos se depararam com itens que estavam ou não, na imagem. O exercício de compreensão escrita solicitava aos alunos que marcassem os itens que encontravam na imagem em questão (Figura 24).

Figura 24. Tela do Google Forms: Exercício de compreensão escrita

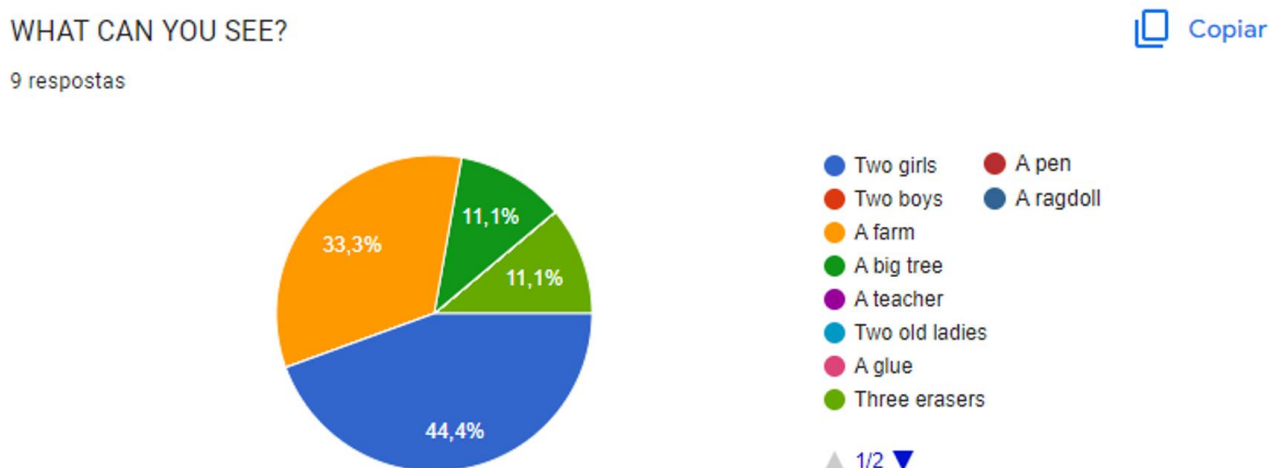
WHAT CAN YOU SEE? *

	
<input type="radio"/> Two girls	<input type="radio"/> Two boys
	
<input type="radio"/> A farm	<input type="radio"/> A big tree
	
<input type="radio"/> A teacher	<input type="radio"/> Two old ladies
	
<input type="radio"/> A glue	<input type="radio"/> Three erasers
	
<input type="radio"/> A pen	<input type="radio"/> A ragdoll

Fonte: O Autor (2021)

Tendo sanado dúvidas dos alunos quanto ao que deveriam fazer e já havendo repassado o *link* de acesso do questionário, aguardei uns momentos para que a turma pudesse responder. Em geral, os alunos não tardaram muito a enviar as suas respostas, sempre me notificando à proporção que finalizavam a atividade. O único que apresentou dificuldades em encaminhar as respostas assinaladas havia sido o aluno Titi, que fora auxiliado tanto por mim quanto pela professora Marocas. Enquanto isso, a aluna Marina estava tendo dificuldades em realizar a tarefa, devido à conexão instável no decorrer da aula. Logo, compartilhei os resultados, marcados pelos alunos, e juntos tecemos comentários a respeito de suas inferências em relação às imagens (Figura 25).

Figura 25. Tela do Google Forms: Gráfico das respostas marcadas pelos alunos



Fonte: O Autor (2021)

Conforme visualizamos no gráfico acima (Figura 24), 44,4% das respostas, marcadas pelos alunos, eram relacionadas à opção “*two girls*” (“duas meninas”). Comentando essa primeira, busquei utilizar mais o inglês do que o padrão, como forma de averiguar se os alunos conseguiriam acompanhar minha linha de raciocínio, ainda que tenha buscado usar um pouco do português, durante a minha fala.

PROFESSOR: Two girls. Can you see two girls here? Vocês estão vendo as duas meninas aqui?
MAGALI: Aham.

PROFESSOR: Exatamente. We see two girls. There are two girls. Há duas meninas aqui.

Dando seguimento aos comentários das respostas apontadas pelos alunos, vemos que 33,3% dos alunos indicaram “*a farm*” como outra possibilidade. Tendo em vista que esse item se relacionava a uma palavra nova, apresentada aos alunos, questionei o que poderiam supor que era uma “*farm*”, baseados na imagem que viam. Os alunos, Aninha e Jeremias, afirmaram que era uma fazenda, em unísono. Adotei o mesmo procedimento, quando comentei a respeito da expressão “*a big tree*”, atrelada à imagem que viam de uma grande árvore. Instituiu-se, como outro obstáculo aos alunos, supor o significado não de uma, mas, de duas palavras. Por fim, indaguei o que seriam “*three erasers*”, alternativa que, juntamente com “*a big tree*”, contou com 11,1% das respostas marcadas. Não traduzindo o que seriam novamente “*erasers*”, expressão estudada no encontro anterior, apenas perguntei se eles estavam vendo “*three erasers*” na imagem, sendo esta uma forma de averiguar sua compreensão da expressão. Reforçados pelos alunos Aninha, Cebolinha e Titi, a turma afirmou que não havia visto esses objetos na imagem. Confirmei a assertiva deles e os relembrei que havíamos estudado o vocábulo “*eraser*” na última aula. Assim, inquiri aos alunos se eles lembravam o significado dessa palavra. Apenas Cascão confirmou que “*eraser*” seria “borracha”.

Levando-se em conta os desafios, enfrentados pelos alunos na aula da semana precedente, elaborei alguns gestos, baseados em expressões e ações que estariam utilizando em inglês durante a narrativa. Essa seria uma maneira de facilitar a compreensão dessas palavras. Antes de dar seguimento à narração, contudo, busquei deixar claro que apresentaria essa relação de gestos durante a contação, para que os associassem ao que estaria sendo contado na história e entendessem os fatos narrados. Para que não se perdessem, segui um padrão de comandos. Fazia o gesto e pedia a eles que fizessem o mesmo. Apresentava a expressão e os estimulava a repetirem cada palavra. Escrevia o vocábulo no *chat* do Google Meet e explicava ou questionava os alunos o que ele poderia significar. Assim que apresentava uma palavra, buscava lembrar o gesto anterior, a fim de que não se esquecessem daquela que havia sido exposta a eles anteriormente.

Para a seleção das palavras e expressões que iriam estudar a partir desses gestos, me apoiei nas monossilábicas, as quais os alunos não teriam dificuldade em entender e nas que se assemelhassem à fonética da língua portuguesa. À medida que as apresentava, os estudantes exprimiam suas opiniões e impressões quanto a elas. Palavras, como “*live*”

(“morar”) e “*loving*” (“amável”) foram fáceis de ser assimiladas, pois os gestos nos quais me amparei faziam com que se lembrassem, de maneira direta, o sentido destas. Já palavras como “*intelligent*” (“inteligente”) e “*responsible*” (“responsável”) foram, também, rapidamente associadas pela proximidade com a língua-materna dos alunos. Vale reforçar que, durante a explanação que fazia de cada expressão, buscava conectá-la com algum aspecto de sua rotina diária ou com algo aos quais estavam bastante acostumados.

Após apresentar esse conjunto de vocábulos por meio de gestos, solicitei aos alunos que desligassem seus microfones, a fim de que não tivessem interferência externa de som. Compartilhei a minha tela, narrei as falas das personagens, Lúcia e Mia e concomitante, fiz gestos durante a narrativa. Outro ponto que levei em conta foi me apoiar em cenas mais curtas e diretas e que não ultrapassassem mais de dez minutos, como forma de facilitar o entendimento dos alunos da história.

Na sequência, as duas amigas estavam a caminho da casa das tias de Lúcia, Nieta e Neca. Havia explanado aos alunos, anteriormente que, para que Lúcia pudesse acompanhar a amiga à casa do misterioso Chico Baé, deveria falar com as suas tias antes. Inferia-se que Mia ainda não havia conhecido as senhoras. Lúcia conta, nesse seguimento, que as tias cuidavam dela desde que nasceu, visto ser órfã de pai e mãe e morar na Quinta do Carapina, sua fazenda. Mia quis saber como eram suas tias, e Lúcia as descreveu-as da seguinte maneira:

PROFESSOR (como Lúcia): They are loving women but very different from each other. Tia Nieta is very intelligent and responsible. She is very intelligent and responsible. Tia Neca is gentle and friendly. And friendly. She is very outgoing, and she is tia Nieta's sister.

A escolha de manter o vocábulo “tia” do português na fala em inglês havia sido proposital. Amparei-me bastante na realidade vivenciada nos Estados Unidos, em que eles convivem com pessoas de diferentes nações, mas possuem cidadania estadunidense, principalmente, na comunidade latino-americana. Assim que havia finalizado a narrativa, questionei os alunos sobre qual seria o teor da conversa das duas amigas. Cebolinha logo disse que conversavam sobre as tias de Lúcia, pelo fato de identificar o vocábulo em questão na língua portuguesa. Não tendo mais comentários acerca de seu entendimento, desmembrei o texto narrado, juntamente com os alunos, e levantei os principais pontos ora em inglês ora em português. Tendo feitos esses apontamentos, perguntei aos alunos se eles lembravam qual havia sido a pergunta feita por Mia à Lúcia sobre as tias e como ela havia

respondido. ela. A aluna Marina havia afirmado que Mía questionava como eram as tias de Lúcia. Nisso, apresentei uma expressão formulaica, na qual me amparei para dar seguimento à história: “*What are your aunts like?*” ou “Como são as suas tias?” (Figura 26).

Figura 26. Tela da plataforma Canva: “What are your aunts like?”



Fonte: O Autor (2021)

Como pode ser visto a Figura 26, os alunos foram expostos às expressões para introduzir adjetivos comuns em inglês. O uso dessa técnica serviu como uma maneira de se trabalhar amplamente com o verbo “*to be*”, nesse caso, na terceira pessoa do singular. Assim, busquei reforçar o uso desse conjunto de palavras, utilizando os que haviam sido apresentados na narrativa anterior. Contextualizando os alunos como poderíamos responder a esse tipo de pergunta, indaguei acerca de algumas expressões que ali estavam, com o objetivo de ver se eles conseguiriam inferir o seu significado. Nessa situação, pude verificar o quanto os alunos conseguiam criar suas referências a partir do uso da língua portuguesa, como a sua própria base ou a partir de palavras que soavam familiares de outros contatos que, possivelmente, haviam tido com a língua inglesa.

PROFESSOR: Tia Nieta is intelligent. O que é intelligent mesmo?
 ANINHA e MARINA: Inteligente!
 PROFESSOR: That's right! And responsible. O que é responsible?
 ANINHA: Responsável.
 PROFESSOR: Isso! Vocês viram que é bem parecido em português?
 CEBOLINHA: Aham.
 PROFESSOR: Muito bom. E a tia Neca? Tia Neca is gentle...
 ANINHA: Gentil!
 PROFESSOR: Muito bom! Friendly.
 CEBOLINHA: Gentil.
 PROFESSOR: E friendly? O que é friendly?
 CEBOLINHA: Ahn... amigável.
 PROFESSOR: Isso! E outgoing.
 CEBOLINHA: É... que gosta de se abrir, que gosta de falar, ahn de desabafar...
 PROFESSOR: Exato. Em português, a palavra que a gente usa é... extrovertido.
 Uma pessoa extrovertida gosta de se comunicar [...].

Depois de apresentar aos alunos esses vocábulos que estavam relacionados aos adjetivos comuns da língua inglesa e entrelaçados com o que já vinham trabalhando com o verbo “*to be*” nas últimas atividades, apresentei uma nova roleta, gerada no *site Wheel Decide*. Orientei que iria sortear uma pergunta, a qual questionava a eles se o adjetivo sorteado era o que os descrevia bem. A disposição das perguntas pode ser vista, na Figura 27, a seguir.

Figura 27. Tela do site Wheel Decide: Perguntas feitas para os alunos



Fonte: O Autor (2021)

Esta atividade voltava-se aos objetivos traçados, ou seja, da produção oral controlada, na qual deveriam buscar reagir com as respostas prontas “*Yes, I am*” ou “*No, I’m not*”. Solicitava que um aluno em específico escolhesse um voluntário. Esse comando era em português ou em inglês. Quando falava em inglês, buscava utilizar imperativos ou, quando utilizava frases mais longas, alternava-as com o português. Tendo escolhido apenas seis alunos, a maioria restringiu-se a apenas utilizar o “*Yes*” como resposta às perguntas feitas. Somente um empregou o português na hora de responder. Os alunos, Cebolinha e Aninha, haviam conseguido responder à pergunta de acordo com o que fora solicitado, sendo que Aninha apresentou uma resposta mais completa, ao inserir, na sua fala, o adjetivo trabalhado.

PROFESSOR: Aninha, are you friendly?

ANINHA: Yes, ai âm furendli (Yes, I am friendly).

PROFESSOR: Very good!

Em geral, a desenvoltura dos alunos, até aquele momento da aula, revelou-se muito boa. Para alguns alunos, precisei mediar o insumo apresentado com o apoio da língua portuguesa, mas alguns já buscavam reagir com inglês, utilizando palavras, as quais já se sentiam mais à vontade em proferi-las. Como havia feito nos encontros anteriores, sempre parabeneizei os acertos e, até mesmo, os esforços realizados por eles, pois eram obstáculos que, na medida do possível, estavam conseguindo superar ou transpô-los no seu tempo.

A próxima atividade, visada no meu planejamento, estruturava-se em uma tarefa de *listening*. Naquele momento, eu pude averiguar que essa seria uma habilidade que os alunos teriam de trabalhar mais. Para tanto, havia preparado uma atividade de *pre-listening*, na qual os alunos haveriam de fazer uma leitura da imagem do que viam na tela de seu computador e/ou celular (Figura 28).

Figura 28. Tela da plataforma Canva: As personagens Lúcia, Mia e as tias



Fonte: O Autor (2021)

Questionei os alunos em inglês, tendo logo depois replicado, em português, o que eles estavam vendo na imagem. Descrevendo a casa e as tias de Lúcia, auxiliiei-os apontando para outros elementos, como as próprias protagonistas da história. Nisso, retomei com a turma algumas palavras vistas no encontro daquele dia, como “*aunt*” e “*farm*”, além de apresentar outras expressões, às quais eles ainda não haviam sido expostos, como “*kitchen*”. Nisso, contei aos alunos que Lúcia e Mia haviam chegado à Quinta do Carapina. Na cena em que estariam ouvindo o áudio de *listening*, Lúcia estava apresentando a amiga às suas tias, Nieta e Neca. Pedi que os alunos se atentassem, no final do áudio, à pergunta que Lúcia faria às suas tias. Para que pudessem organizar suas ideias, compartilhei minha tela com os alunos, onde as personagens apareciam interagindo em formato de história em quadrinhos, como perceptível na Figura 29, abaixo.

Figura 29. Tela da plataforma Canva: Atividade de listening



MAY I COME, TOO? 

LÚCIA: Hey, aunties. I am home!
TIA NECA: Welcome back, darling. Is everything okay at school?
LÚCIA: Yes, it is. Where is tia Nieta?

TIA NECA: She is right here! Nieta! Lúcia is home!
LÚCIA: Hi, tia Nieta!
TIA NIETA: Hello, darling. How are you?

LÚCIA: I am very good, thanks. Aunties, this is my friend, Mia.
TIA NIETA: Nice to meet you, Mia! I am Nieta.
TIA NECA: And I am Neca.

MIA: Nice to meet you, Mrs Nieta! You too, Mrs Neca.
TIA NECA: Are you hungry, love?
LÚCIA: No, I am not.

TIA NECA: and how about you, Mia?
MIA: I am okay, too.
LÚCIA: Aunties, I want to ask you something.

TIA NIETA: What is it?
LÚCIA: Mia needs to give this package to Chico Baé, at his farm. May I come, too?

Fonte: O Autor (2021)

Para que não perdessem o fio da meada, perguntei aos alunos se eles se lembravam do convite que Mia havia feito à Lúcia no capítulo anterior. Apenas Cebolinha recordou-se de que a primeira havia convidado Lúcia para acompanhá-la à casa de Chico Baé, um conhecido da região. Congratulei o aluno e comentei que as amigas haviam ido até a Quinta do Carapina pedir a permissão das tias para que Lúcia pudesse ir junto. Sendo assim, orientei os alunos que desligassem seus microfones, a fim de que, durante a atividade, não houvesse interferências externas para o entendimento geral da história. Também, sugeri, como de costume, que buscassem anotar as palavras que estivessem entendendo – as quais eles já haviam já ouvido anteriormente. Expliquei que escutaríamos esse diálogo duas vezes, para que pudéssemos destrinchar o que fora entendido.

No áudio em questão, as tias de Lúcia a recebem e fazem perguntas triviais, como, por exemplo, se ela estava com fome ou como havia sido o dia da menina na escola. Tendo

apresentado a amiga, Lúcia questiona às tias se poderia acompanhar Mia até a casa de Chico Baé. Assim que o áudio foi finalizado, abri uma tela do Google Jamboard e tomei nota das palavras que os alunos conseguiram compreender. Não mencionando os nomes das personagens que haviam sido pronunciados, a maioria das expressões e vocábulos, apontados pelos alunos, eram monossílabas e grande parte já vista por eles em aula: “*okay*”, “*yes*”, “*hi*”, “*hello*”, “*how are you*”, “*where are you*”, “*and*”, “*no*”, “*my friend Mia*”, “*darling*”, “*hungry*”, “*too*”, “*twenty*”, “*love*” e “*very good*”. Alguns alunos relataram que não haviam conseguido ouvir quase nada do áudio, o que dificultou a participação ativa destes no exercício.

Reforcei aos alunos sobre a pergunta que Lúcia havia feito às suas tias: “*May I come too?*”. Contextualizando o verbo modal “*may*”, trouxe o enfoque para o seu uso, ou seja, o de pedir permissão para fazer algo. Com este propósito utilizei exemplos do cotidiano escolar e familiar dos alunos. Estimulei os alunos que, durante a semana, tentassem utilizar essas expressões, a fim de que fossem se familiarizando mais com elas e, até mesmo, que tentassem usá-las em sala de aula com a professora Marocas. Assim, tendo situado os alunos no áudio que haviam ouvido, comuniquei que o escutariam novamente e, dessa forma, teriam que desligar os seus microfones. Ao escutarem novamente a história, solicitei que tentassem prestar atenção nas palavras que a turma havia captado, bem como na pergunta que havia apresentado anteriormente feita por Lúcia às tias.

Após término do áudio, indaguei aos alunos quais haviam sido as outras palavras que conseguiram entender. Vocábulos e expressões formulaicas, como “*little*”, “*welcome back*”, “*room*”, “*nice to meet you*”, “*farm*” e “*school*” haviam sido outras palavras, identificadas por eles. Também, alguns alunos haviam conseguido entender a pergunta feita por Lúcia no final do áudio. Assim sendo, perguntei, mais uma vez, se eles acreditavam que as tias de Lúcia a deixariam acompanhar Mia até a casa de Chico Baé. Poucos alunos haviam se manifestado. Os que haviam, na sua maioria, afirmaram que as tias deixariam. Apenas o aluno Cascão que estava na dúvida, pois, em suas palavras, achava que elas seguiam a linha das “tias chatas”, que não permitiam nada. Seguindo um breve relato oral, expliquei que as tias haviam permitido e que, depois de um tempo, as duas amigas haviam, por fim, alcançado a casa de Chico Baé.

Encaminhando os alunos à parte final do capítulo que estava sendo explorado, expliquei que fecharíamos a aula, assistindo ao momento em que as duas amigas estavam conversando com Chico Baé e sua esposa, dona Dita. No último encontro, utilizei este

mesmo recurso com os alunos, apresentando uma gravação audiovisual, feita a partir da plataforma Zoom. Levando em conta a forma como o vídeo havia sido recebido pelos alunos, a maioria teve bastante dificuldade em entender. Dessa forma, adicionei, para essa cena, assim como para as que se seguiram, legendas em português, com o intuito de a que facilitar a sua compreensão, como é possível notar na Figura 30, abaixo.

Figura 30. Tela do YouTube, com o elenco voluntário de “Lúcia in the Woods”



Fonte: O Autor (2021)

Na cena em questão, Mia apresentou Lúcia ao simples casal. Os três se apresentaram, enquanto Mia entregou à Dona Dita a encomenda pedida por eles. Quando ela foi para dentro da casa buscar o dinheiro que devia entregar à Mia, Baé seguiu questionando Lúcia de como estariam as suas tias, velhas conhecidas suas. A partir desse momento, inicia o que Campbell (2007) e complementado por Vogler (1997) apontam como a “chamada à aventura” na jornada do herói, estrutura adotada na contação de histórias e que define a trilha seguida pelo herói em sua história. Aqui, o herói é apresentado a um desafio que deve se lançar, que o forçará a tirá-lo de seu mundo comum. Dita se assusta, ao se deparar com leite queimado. Isso faz com que Chico Baé presuma que aquilo poderia ter sido coisa de um Saci, ser mítico do folclore brasileiro. Nem Mia, muito menos Lúcia sabiam do que se tratava, o que levou Baé a iniciar um breve relato sobre os sacis às amigas.

Com isso, pedi aos alunos que prestassem tanto atenção na legenda quanto no que as atrizes e o ator falavam. Percebi que o movimento que havia feito, ao inserir o recurso da legenda, facilitou a compreensão do que estava acontecendo, porque eles conseguiram identificar outras palavras, mencionadas pelo elenco, nesse segmento audiovisual. Os alunos começaram a elencar os fatos que haviam sido mencionados na história, juntamente com as suas impressões.

PROFESSOR: E aí, o que a gente conseguiu ouvir nessa cena?
 MARINA: Ôu mai gódi. (Oh, my God).
 PROFESSOR: Oh, my God!
 CEBOLINHA: Que a Lúcia, não... que a Mia tava entregando...
 MAGALI: Um pacote para...
 CEBOLINHA: Pra...
 ANINHA: Pra...
 CASCÃO: Um pacote, ahn... aquele leite derramado, queimado...
 CEBOLINHA: É.
 CASCÃO: Ahn...
 PROFESSOR: Estão indo bem! Continuem. Estão indo bem.
 CASCÃO: Dinheiro.
 PROFESSOR: Aham.
 CEBOLINHA: Que ela tava entregando dinheiro para entregar o pacote da encomenda, ahn...
 PROFESSOR: Ó, vamos ver o que vocês falaram até agora: elas chegaram lá na casa do Chico Baé, a Mia entregou o pacote, a dona Dita foi lá pegar o dinheiro... e aí vocês falaram leite queimado. Muito bom. E aí o que seu Baé falou lá? Vocês lembram?
 MAGALI: Ele pergunta lá da tia... não sei qual é.
 CEBOLINHA: A tia Neca e a tia...
 MAGALI: Nieta?
 CEBOLINHA: Nieta.
 PROFESSOR: Isso. Eles falam um pouquinho da tia Neca e da tia Nieta. Que mais?
 MAGALI: E daí aparece um café queimado lá...
 CEBOLINHA: Eles confundiram a Mia como irmã da Lúcia.
 PROFESSOR: Muito bem, olha só. Isso aí nem eu estava me lembrando! Muito bem, Cebolinha. Muito bom Magali e Cascão também. Que mais, gente?
 MAGALI: Ahn...
 ANINHA: Eles falaram sobre o Saci.
 CASCÃO: Saci.
 PROFESSOR: Ah... ah... isso eu ia perguntar... Muito bom, Aninha. Eles falaram que leite queimado era coisa de Saci.

Nisso, indaguei aos alunos o que seria esse tal de Saci. Seria uma pessoa? Seria um ser mágico? Pelo fato de a professora Marocas ter trabalhado com o universo do Sítio do Picapau Amarelo anteriormente às aulas de contação de histórias em inglês, os alunos já estavam bastante familiarizados com essa figura mítica. Aproveitaram e emendaram algumas descrições, que não eram estranhas para eles, como o fato de ter uma perna só e

gostar de criar o caos por onde passava. Sendo assim, indaguei aos alunos se acreditavam que todos os Sacis eram iguais. Algumas respostas variaram.

PROFESSOR: Agora eu tenho uma pergunta: Será que todo Saci é igual?

MAGALI: Não.

CASCÃO: Não, pode existir alguns bons...

MAGALI: Alguns eu não gosto.

ANINHA: Outros aprontam.

PROFESSOR: Hmm...

MAGALI: Mas Saci verdadeiro é o que bagunça.

CASCÃO: É...

PROFESSOR: Saci verdadeiro é o que bagunça... hmm...

CASCÃO: É o original.

MAGALI: Original!

ANINHA: Saci verdadeiro é o único. Saci bagunceiro é o único!

PROFESSOR: Hmm...


Essa tempestade de ideias havia sido intencional, pois estaria ligada à tarefa que deveriam entregar em duas semanas, servindo como uma espécie de medidor de interesse dos alunos. No entanto, antes de dar as instruções, questionei os alunos a respeito do que achavam que iria acontecer após o episódio do leite queimado. De forma semelhante, poucos se manifestaram. Alguns apontaram que as meninas simplesmente retornariam para casa ou à escola, já outros acreditavam que elas mesmas tentariam capturar o Saci. Expliquei que exploraríamos isso mais especificamente no próximo encontro. Como tarefa de casa, solicitei aos alunos que relacionassem questões a respeito das personagens, Lúcia, Mia, tia Nieta e tia Neca, com suas respectivas personalidades, de acordo com o que pode ser visto na Figura 31, a seguir.

Figura 31. Tela da plataforma Canva: Tarefa de casa para o dia 28 de maio


Match the columns

1) What is Lúcia like? () She is responsible.
 2) What is Mia like? () She is friendly.
 3) What is tia Nieta like? () She is outgoing.
 4) What is tia Neca like? () She is nice.

How about you? What are you like?



I am _____



Fonte: O Autor (2021)

Nesta atividade, os alunos trabalhariam com a expressão formulaica “*What is she like?*”. Nessa aula, não iniciei fazendo a correção do tema de casa, pois apenas um aluno havia entregado a tarefa. Preferi aguardar a entrega dos demais, para fazer a correção. Assim sendo, finalizei a aula, me despedindo dos alunos.

6.4. CHAPTER FOUR: THE SANGUANEL (28/05/2021)

Na aula desta semana, apenas quatro alunos entraram na videochamada e participaram efetivamente: Milena, Cascão, Jeremias e Aninha. Naquele dia, chovia muito na Região Metropolitana de Porto Alegre. Muitos haviam avisado, antecipadamente, à professora Marocas que não poderiam participar da aula, porque a conexão estava extremamente instável, não tendo a potência necessária para que ingressassem na aula. Os alunos que estavam comigo logo no início da aula acabaram por ter uma participação mínima, devido ao mesmo problema.

Após ter reforçado os combinados, alinhados logo ao início do projeto, demos início à quarta sessão da hora do conto, por meio de uma atividade em que os alunos deveriam escolher um balão que viam na tela do seu computador ou celular, conforme nota-se na Figura 32.

Figura 32. Tela do Power Point: Choose a Balloon



Fonte: O Autor (2021)

Questionei os alunos o que eles entendiam por “*Choose a balloon*”, tendo em vista que o verbo “*choose*” havia sido constantemente usado nas aulas pregressas. Tendo Aninha prontamente respondido “escolher”, a parabenizei e, em seguida, perguntei novamente o que eles achavam que significava a palavra “*balloon*”. O aluno Cascão afirmou que era o mesmo que “balão”. Dei os parabéns ele e quis saber se eles conseguiriam perceber como as expressões “*balloon*” e “balão” eram bastante parecidas, o que Cascão logo concordou.

Assim que exploramos o título da atividade, expliquei para os alunos em inglês e em português que havia balões na tela do computador e neles estavam transcritos números em seu valor numérico. Solicitei que eles deveriam escolher um balão e responder a uma pergunta a respeito deles próprios.

As perguntas que os alunos se depararam estavam alinhadas com o vocabulário anteriormente estudado, sendo esta uma forma de verificar se conseguiam captar a sua essência. Perguntas, como “*Are you good today?*” ou “*Are you fine today?*”, eram apenas alguns exemplos com os quais eles haviam se deparado. Contudo, percebeu-se, no decorrer dessa mediação, que eu tinha que novamente me amparar na língua portuguesa, para a compreensão da frase. Também, estimei que falassem esses números em inglês. Somente o aluno Cascão se arriscou e pronunciou essa expressão na língua inglesa. Os demais respondiam em português, e eu buscava “rebater” a sua afirmação, falando em inglês.

Uma das últimas perguntas que haviam sido sorteadas tinha sido lida por Aninha. Questionava-se, em inglês, onde estava Lúcia da última vez que a havíamos visto. Isso foi

propositalmente inserido na atividade pois, além de verificar a compreensão dos alunos perante a indagação, servia como uma maneira de averiguar se os alunos estavam conseguindo acompanhar o ritmo da história. Tendo afirmado que a menina se encontrava com as suas tias, aproveitei este “gancho” e perguntei aos quatro alunos presentes o que conseguiam se lembrar da última aula.

ANINHA: Ela também estava em uma fazenda. Com a Mia. [...] Ela entrou em uma fazenda e entrou em uma casa que tinha na fazenda. E lá naquela casa tinha as avós dela. [...] Com as tias! Ah, meu Deus...

A partir dos pontos apresentados pela aluna Aninha, questionei não somente a ela, mas também à turma em si, o que nos auxiliaria na construção de frases, a respeito de Lúcia e sua história. Enquanto os alunos iam complementando, eu ia tomando nota das frases no Google Jamboard, a fim que ficassem ali registradas, e os alunos fossem acompanhando a palavra escrita e oral.

PROFESSOR: People, eu quero saber outra coisa: eu vou testar a memória de vocês. Está lá no fundo da nossa cachola. Como é que a gente fala fazenda em inglês? Vocês se lembram?

ANINHA: Fárm.

CASCÃO: Fárm.

PROFESSOR: Very good! Oh, my God! What a memory!

ANINHA: Minha memória é muito boa!

PROFESSOR: Então, Lúcia is with her aunts, she is on a farm... que mais que vocês se lembram, gente?

ANINHA: A gente viu um vídeo que ela foi lá no sítio do Barnabé, né? Falei certo?

PROFESSOR: That's right! Mas só vamos ajeitar aqui o nome...

CASCÃO: Aí, ahm... eles falaram de saci.

PROFESSOR: Okay... So, Lúcia is on Chico Baé's farm and they are talking about sacis. So, I have a question for you, people. Do you know a lot about sacis? Vocês sabem bastante sobre sacis?

A intenção de utilizar o Saci e, até mesmo, de me apoiar em personagens, pertencentes ao folclore brasileiro para a história de Lúcia, reside no fato de fazer com que os alunos pudessem associar o conteúdo aprendido nas aulas de inglês com seu cotidiano e imaginário. Assim, havia preparado uma atividade, na qual a turma iria associar os seus conhecimentos prévios a respeito do Saci-Pererê com o insumo linguístico com o qual eu os alimentava. Além disso, a professora Marocas tinha, há pouco tempo, trabalhado com os alunos da turma com o imaginário do “Sítio do Picapau Amarelo” e que contava com o Saci-Pererê como um de seus personagens. Nota-se que, nesse encontro em específico, no

qual indaguei aos ouvintes sobre o que conheciam a respeito do personagem, destacaram-se mais os comentários dos alunos Cascão e Aninha. Salientaram-se, pois, dos quatro alunos que estavam na videochamada, estes, porque foram os mais ligavam o microfone para apresentar as suas impressões. A respeito do questionamento que havia feito anteriormente, ambos os alunos agiram dessa maneira:

ANINHA: Mais ou menos...

CASCÃO: É, um pouquinho assim... mais ou menos, mais ou menos...

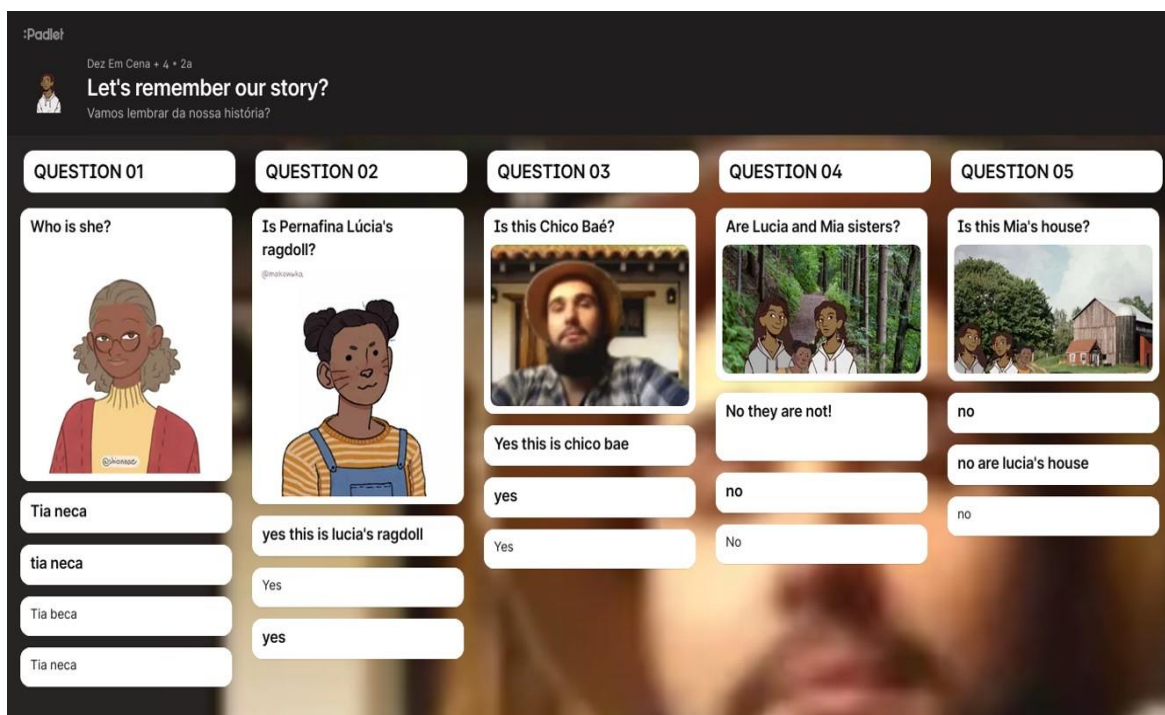
ANINHA: Mais ou menos...

PROFESSOR: Mais ou menos... okay, no problem! Sem problemas, people. Bom...

ANINHA: Pra mim falar de saci é falar de bagunça.

Antes de partir para a questão dos Sacis, trazida por mim nessa tempestade de ideias, solicitei aos alunos que acessassem o *site* Padlet. Encaminhando o *link* pelo *chat* do Google Meet, expliquei que é uma plataforma, com propósitos educacionais, onde podemos escrever como se fosse um quadro e editar as informações que ali desejamos postar. Sendo assim, expliquei aos alunos que abrissem o *link* enviado. Lá eles iriam se deparar com perguntas sobre partes já comentadas e vistas na nossa história. Li, junto com eles, cada questão e como poderiam respondê-las nessa plataforma. Os alunos contaram, além do meu auxílio, com o da professora regente que, por vezes, questionava ou retomava algum ponto já visto, reforçando o vocabulário aprendido pelos alunos.

Figura 33. Tela do Padlet: “Let’s remember our story?”



Fonte: O Autor (2021)

Ao passo que os alunos iam respondendo e avançando nas perguntas, comentava, junto com eles, sobre expressões que poderiam ser utilizadas. Nesses momentos, destacava-se a aluna Aninha que buscava ir mais além do que simplesmente utilizar uma resposta direta, pois usava as palavras que já dominava, inserindo-as em suas próprias frases.

PROFESSOR: [...] estou vendo que o pessoal já começou a responder a segunda question. Is Pernaína Lúcia's ragdoll? A Pernaína é a boneca da Lúcia? [...] como é que é sim em inglês? [...]

ANINHA: A gente fala 'yes'.

PROFESSOR: Yes! Então vamos tentar escrever ali: yes!

ANINHA: Iés, it is Lúcia régdól (Yes, it is Lúcia ragdoll).

PROFESSOR: Very good! Very good, Aninha!

Nesse ponto, enfatizei bastante a performance da aluna, não somente por ela ter se arriscado em escrever uma frase inteiramente em inglês e ter utilizado o vocabulário aprendido em aula, mas também pela vontade de, cada vez mais, expandir o seu escopo linguístico. Por conta desse movimento, outros alunos também passaram a questionar as palavras com as quais se deparavam, como foi o caso de Cascão.

CASCÃO: Ô professor, Antonio.
 PROFESSOR: Oi?
 CASCÃO: A sisters é amiga, né?
 PROFESSOR: Ah, aí é que está. Minha sister. Por exemplo, eu tenho uma sister...
 ANINHA: Não. Sisters são irmãs.
 PROFESSOR: Muito bom, Aninha!
 ANINHA: Furends (friends) que são amigas.
 PROFESSOR: Very good! Olha só!
 CASCÃO: Desculpa, eu vou apagar aqui o meu...
 PROFESSOR: Não tem problema! É supernormal a gente errar...
 CASCÃO: Não, é que eu me confundi.
 PROFESSOR: Ótima pergunta aqui, Cascão. Sister é irmã e friend é amigo.

Aqui, percebe-se que ambos os alunos estavam atentos às palavras com as quais se deparavam. Mesmo o aluno Cascão tendo se equivocado com o significado de “*sisters*” e “*friends*”, se predispôs a tirar essa dúvida. Ao mesmo tempo, sua colega Aninha, tendo ciência de que são duas palavras com sentidos opostos, complementou a minha fala. Visto o aluno estar tendo dificuldades com o entendimento das palavras e se autocriticando, como percebido no excerto acima, busquei esclarecer que o erro faz parte do aprendizado, não devendo ser encarado como um obstáculo, mas, como uma ferramenta, ou seja, é uma forma de fazer com que ele percebesse que poderia ser aprimorado.

No final da atividade, parabenizei a turma pela execução da atividade. Conforme percebemos, na Figura 33, acima, os alunos conseguiram demonstrar compreensão das perguntas. A maior parte deles respondeu com “*Yes*” ou “*No*”, enquanto outros, como Aninha e Cascão, buscaram se arriscar e entregar respostas que iam além disso. Analisando detalhadamente as questões às quais os alunos deveriam responder, vê-se que alguns se apoiaram nas informações contidas nos enunciados dados.

A primeira pergunta, “*Who is she?*”, estava relacionada à identificação da personagem Tia Neca, uma das tias de Lúcia. Todos os alunos conseguiram responder de acordo com o esperado, menos um que acabou se atrapalhando com o nome da personagem, trocando a letra “N” pela letra “B”. Já a segunda pergunta, “*Is Pernaфина Lúcia’s ragdoll?*”, apenas três alunos a responderam. Esperava-se que eles pudessem perceber que Pernaфина era a boneca de pano de Lúcia. Dois alunos detiveram-se no “*Yes*”, como resposta, e a aluna Aninha, conforme os relatos trazidos acima, arriscou-se em ir além dessa resposta, escrevendo “*Yes, this is Lúcia’s ragdoll*”. A terceira pergunta, “*Is this Chico Baé?*”, contou apenas com três respostas, como a segunda. Nessa pergunta, os alunos deveriam confirmar se a imagem correspondia à personagem de Chico Baé, um

conhecido das famílias de Lúcia e sua melhor amiga, Mia. Das três respostas obtidas, dois alunos detiveram-se apenas em responder com “Yes”, enquanto outro aluno respondeu “*Yes, this is Chico Baê*”.

Para a quarta pergunta, “*Are Lúcia and Mia sisters?*” os alunos deveriam confirmar o grau de parentesco entre as personagens. Aqui, esperava-se que negassem tal relação, tendo em vista que, na história, as personagens são retratadas como melhores amigas. Dois alunos mantiveram a logística de uma resposta monossilábica, desta vez com “No”, e apenas um aluno tentou dar uma resposta mais completa com “*No, they are not*”. Por fim, na última pergunta, “*Is this Mia’s house?*”, os alunos deveriam afirmar se a casa ali retratada era a de Mia. Novamente, esperava-se que os alunos negassem e dissessem que aquela era a casa de Lúcia. Contando com apenas três respostas, dois alunos mantiveram o “No” como resposta, ao passo que um aluno havia se arriscado em escrever, com mais detalhes, “*No, are Lúcia’s house*”. Por mais que, na frase, ainda estivessem faltando palavras, e tendo explicado isso aos alunos, parabeneizei a todos por terem dado o seu máximo. Para todas as perguntas que os alunos leram e responderam, na hora da correção, busquei resgatar o que havíamos visto anteriormente. Assim sendo, seguimos o capítulo do dia.

Tendo em vista a forma, adotado na aula anterior, ou seja, de associar as palavras e as expressões novas aos gestos, percebi que os alunos que estavam com as câmeras abertas, estimulados, pois me seguiam, imitando os meus movimentos. Expliquei que, nesse segmento da história, iríamos nos apoiar nessa mesma técnica e apresentei as palavras por gestos antes de iniciar a narrativa. As palavras selecionadas como palavras-chave foram aquelas às quais os alunos já haviam sido expostos, como “*what*”, “*name*” e “*this*”. Enquanto ia gesticulando, os próprios alunos criavam as associações e traziam eles mesmos os exemplos criados.

PROFESSOR: Então, toda vez que o profe fizer isso aqui [*gesticula*], o what, o what...

ANINHA: Quê.

CASCÃO: É o quê.

PROFESSOR: É o quê!

ANINHA: O quê, o quê, o quê.

PROFESSOR: What?

CASCÃO: Eu já vi muito essa palavra em algum filme.

Podemos perceber que os alunos estavam associando a expressão “*what*” a outros cenários, aos quais foram expostos. Quando apresentei a palavra “*name*”, por exemplo, percebemos que eles a associaram à anteriormente apresentada a eles.

PROFESSOR: Agora, um outro aqui, que eu acho que vocês conhecem essa palavrinha... Name. O que é um name?

CASCÃO: Neime (name) é nome.

ANINHA: Nome, nome. Uóts iór neime? (What's your name?)

PROFESSOR: Very good, Aninha! Então o what é esse símbolo, esse gesto [*gesticula*] Pro name, a gente vai fazer esse aqui. [*gesticula*] Name. Name.

CASCÃO: Neime (name).

PROFESSOR: Como se fosse um não [*gesticula*]. Name. Isso aí! So, what is your name? [*gesticula*]

ANINHA: Mai neime is Aninha (My name is Aninha).

CASCÃO: Qual é o seu nome.

PROFESSOR: Very good!

Além das expressões já expostas aos alunos anteriormente, busquei mostrar outras que se qualificaram como novas ou que haviam sido vistas pelos alunos apenas uma vez. As expressões, como “*know*” e “*how many*” embora tenham sido vistas uma vez ou nunca, os alunos buscaram associá-las à sua realidade ou se arriscavam a ensaiar frases de sua autoria, utilizando-as além dessas, outras, como “*world*”, “*big*”, “*mountain*” e “*field*”, foram exemplos de palavras quase nunca vistas em aula comigo.

Entretanto, o grande ponto no qual quis me focar com os alunos foram as expressões relacionadas com as “*parts of the body*”, isto é, “partes do corpo”. Assim sendo, palavras, como “*eyes*”, “*leg*” e “*head*” foram apresentadas aos alunos, associando-as com as partes do meu próprio corpo, que eu mostrava em videochamada. Essa dinâmica já havia sido empregada em outras situações. O que me chamou a atenção é que, com as palavras novas, os alunos buscavam repeti-las, tentando colocar, em prática, aquilo que já sabiam, relacionando-as com o seu cotidiano, como no momento em que apresentei aos alunos a palavra “*mouth*”, boca em inglês.

PROFESSOR: E essa aqui? Não sei se foi a Aninha ou o Cascão que comentou...

CASCÃO: A boca.

PROFESSOR: A boca!

ANINHA: A boca.

PROFESSOR: Mouth. Mouth.

ANINHA: Máuf (Mouth).

CASCÃO: Máuf (Mouth).

Além da repetição dessas expressões novas, os alunos buscavam associar outras expressões com palavras utilizadas na língua portuguesa. Outro excerto que aqui trazemos é quando eu apresento aos alunos o vocábulo “*arm*”, braço em inglês.

PROFESSOR: Agora, essa parte aqui: o que é essa parte?

CASCÃO: É o braço!

ANINHA: É o braço, o braço, o braço!

PROFESSOR: O braço parece outra palavra em português que não tem nada haver com braço. Arm.

ANINHA: Arm.

CASCÃO: Arma, arma! É arma!

PROFESSOR: Arm. Arm.

ANINHA: Gente do céu, o meu braço é uma arma! E assim que foi descoberto que o nosso braço é uma arma.

CASCÃO: É...

Ao fazer esse movimento e percebido as relações que estavam sendo criadas pelos alunos, voltamos ao livro de histórias. Com a tela compartilhada com os alunos, mostrei a imagem do Saci-Pererê, conforme vemos na Figura 34, a seguir.

Figura 34. Tela da plataforma Canva: O Saci-Pererê



Fonte: O Autor (2021)

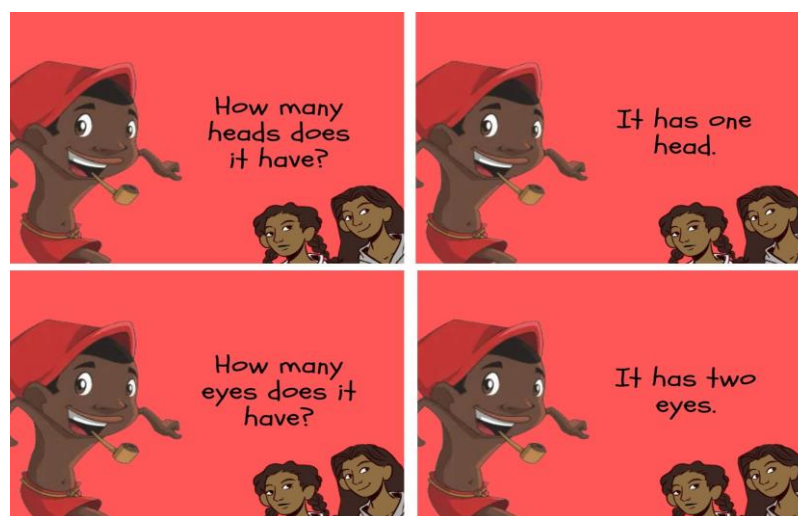
Perguntando aos alunos em inglês sobre o que seria essa imagem que viam, a aluna Aninha reagiu, expressando-se em inglês: “*Oh! This is the Saci!*”, mas o aluno Cascão limitou-se a expressar-se em português. Nesse momento, aproveitando o engajamento dos alunos, me arrisquei e me comunicar com eles inteiramente em inglês para ver como iriam

reagir. Enquanto Aninha conseguia me responder em inglês, o aluno Cascão demonstrava entendimento, ainda que me rebatesse ou interagisse em português.

PROFESSOR: Now, people. What is this? What is this?
 ANINHA: Oh! This is the Saci!
 CASCÃO: É o saci!
 PROFESSOR: This is the Saci, that's right! That's right, this is the saci. That's right, very good!
 ANINHA: Rêr nâmi is Saci (Her name is Saci).
 PROFESSOR: That's right!
 ANINHA: Saci. Nâmi is Saci (Name is Saci).
 PROFESSOR: That's right, Ysa! Very good. Now, this is a Saci. Do you know? Do you know the Saci?
 ANINHA: Quê?
 PROFESSOR: Do you know?
 ANINHA: Yes. Ai nôu (I know).
 PROFESSOR: Okay, you know, Ysa! Very good. And you, guys?
 ANINHA: Ai nôu it is Saci (I know it is Saci).
 PROFESSOR: Ah, okay.
 ANINHA: Olha a Lúcia e a Mía ali embaixo!
 CASCÃO: Elas estão pensando ali, que coisa, saci, vai embora!
 ANINHA: Elas só estão lá espiando...

Tendo realizado essa ação, segui nesse fluxo, evitando utilizar a língua portuguesa para tanto. Nesse segmento, no qual apresento o Saci-Pererê em inglês, me apoiei em questionamentos formulaicos que se amparam no uso da expressão “*How many*”, anteriormente demonstrada aos alunos, e que estivessem ligados às partes do corpo dessa personagem, conforme vemos na Figura 35, abaixo.

Figura 35. Tela da plataforma Canva: Atividade de speaking



Fonte: O Autor (2021)

Nesse movimento, no qual havia uma interação mais controlada entre professor e alunos, destaco a participação novamente da aluna Aninha. Houve momentos em que a dúvida imperava e tanto ela quanto o aluno Cascão tentavam elucidá-la. Os demais que estavam *online* na videochamada, Milena e Jeremias, permaneciam apenas como ouvintes, somente tendo participado quando chamados por mim ou mesmo por um dos colegas.

Os alunos respondiam às perguntas compartilhadas na tela, baseando-se nas imagens que viam do Saci-Pererê. Assim que compartilhavam as suas respostas, eu complementava com alguma informação mais completa, fazendo com que estivessem expostos a esse tipo de linguagem. Com essa atividade, explorei os seus conhecimentos prévios em torno da imagem mítica desse personagem do folclore brasileiro. Assim que responderam às perguntas, questionei os alunos em inglês se eles achavam que haveria um tipo de saci ou vários. Os estudantes não souberam responder, contudo demonstraram interesse na possibilidade de existirem outros tipos. Nisso, introduzi aos alunos o Saci-Sanguanel. Esse tipo de saci, dentro do processo criativo da história, foi livremente inspirado na lenda do Sanguanel, trazida pelos imigrantes italianos no final do século XIX. De acordo com Zottis (2005, p. 5), este ser era representado como

um ser pequeno, todo vestido de vermelho e muito rápido, não chegava a causar mal. Preferia promover estripulias, como trançar as crinas dos cavalos, levantar as saias das moças, “roubar” o chapéu dos cavalheiros. Também se atribuía ao Sanguanel a façanha de levar crianças e escondê-las no mato, alimentando-as de uma mistura de leite, amora e mel. Após um tempo, as crianças eram devolvidas sãs e salvas.

Nessa releitura, a qual originou “*Lúcia in the Woods*”, quis utilizar bastante o imaginário sulista e imagens folclóricas que fossem pouco conhecidas pelos alunos. Quando me deparei com a imagem do personagem do Sanguanel e constatei analogias entre este e o Saci-Pererê do imaginário nacional, não hesitei em colocá-lo na história como um dos principais elementos na narrativa. Levando em conta as informações de que tinha em mãos a respeito do Sanguanel, desenvolvi um pequeno e sucinto parágrafo na história que introduzisse essa personagem aos alunos, como vislumbrado na Figura 36.

Figura 36. Tela da plataforma Canva: O Sanguanel



Fonte: O Autor (2021)

Tendo feito essa introdução da personagem, indaguei os alunos em inglês e em português se já haviam visto algum Sanguanel. Novamente, contei somente com a participação dos alunos, Aninha e Cascão. A primeira me respondeu em inglês (“*Ai néver cí uón*”) (*I never see one*), o segundo me rebateu em português, trazendo comentários estritamente pessoais sobre o personagem (“Eu nunca vi. Ó, todo mundo tem que concordar comigo. O saci é mais feio do que eu.”). Assim sendo, seguindo as mesmas instruções dadas anteriormente, solicitei aos alunos que permanecessem com seus microfones desligados e se atentassem ao vídeo que seria ser apresentado a eles. Nessa imagem, o personagem Chico Baé explica mais a respeito do Sanguanel para Lúcia e Mia. Fascinadas com o que o homem disse a respeito desse ser mágico, as meninas decidiram capturar um para que pudessem realizar três desejos seus, tal qual vemos na Figura 37.

Figura 37. Cena de “Lúcia in the Woods”



Fonte: O Autor (2021)

Assim como havia ocorrido no vídeo da aula anterior, utilizei o recurso de legendas em português, para facilitar o entendimento da história pelos alunos. Buscava estimulá-los na hora do vídeo a tentarem associar alguma palavra em português na legenda com a forma como diziam em inglês. Ao final do vídeo, indaguei se tinham conseguido entender as falas Cascão e Aninha afirmaram que Lúcia e Mia estavam conversando com Chico Baé a respeito dos Sacis em geral e, logo após, falavam sobre o Sanguanel. Questionei-os novamente como era a descrição, contudo os alunos se detiveram ao fato de ainda estarem tristes pelo fato de o Sanguanel não ser parecido com a imagem tradicional que tinham do Saci.

Logo após essa tempestade de ideias a respeito do vídeo, passei, como tarefa de casa, algo que divergia das solicitadas anteriormente. Pedi a eles que trouxessem ideias de como Lúcia e Mia poderiam capturar um Saci-sanguanel. Os alunos, participantes da aula, demonstraram interesse nesse tipo de atividade, dividindo suas impressões e até mesmo questionando sobre os lugares que poderiam pesquisar a respeito do tema.

Antes de finalizar a aula, entretanto, reforcei aos alunos sobre a tarefa encaminhada pela professora Marocas na semana anterior e enfatizei sobre o que deveriam fazer e sobre a importância da entrega dessas atividades. Relembrei os alunos acerca da atividade

solicitada na segunda aula, na qual deveriam completar as lacunas com “*am*” ou “*are*”. Aqui, novamente, contei com a participação dos alunos Aninha e Cascão que, curiosamente, não estavam presentes na aula em que essa tarefa fora passada. Isso, contudo, não impediu que participassem da correção e fizessem seus questionamentos a respeito do que viam.

À medida que avançava na correção, evitava dar, de imediato, a resposta correta, deixando que os alunos apontassem o que achavam que poderia ser a melhor alternativa. Assim que falavam sua resposta, explorávamos como esta palavra ficaria na frase e como seria uma tradução que se aproximasse mais com a língua portuguesa. Assim que acabamos a correção, agradei aos alunos pela participação e passei a segunda parte da aula para a professora Marocas.

6.5. CHAPTER FIVE: LÚCIA AND MIA CATCH A SANGUANEL (11/06/2021)

A quinta sessão de “*Lúcia in the Woods*” teve um intervalo de uma semana, devido a um feriado ponte na escola, referente ao Corpus Christi. A aula somente ocorreu na semana seguinte ao feriado. Contou com a participação inicial de sete alunos, sendo que, no meio do encontro, as alunas Mônica e Marina haviam perdido a conexão, não retornando depois disso.

Iniciei a aula cumprimentando os alunos, como de costume. Como houve um breve hiato dos encontros, em razão do feriado, perguntei os alunos se lembravam da pergunta que fazia em todos os encontros: “*How are you today?*”. Nisso, o aluno Cebolinha respondeu, dizendo que era equivalente a como estava o seu dia. Reforcei, nesse sentido, de que essa era uma pergunta específica, voltada ao estado de espírito da pessoa naquele dia em questão. Para que essa interação fosse mais dinâmica, havia elaborado anteriormente uma apresentação na plataforma digital Mentimeter, onde os alunos poderiam ver, em um *slide*, a pergunta relembra por eles em aula e “alimentariam” com expressões por eles mesmos escritas em inglês, para que, assim, formassem uma nuvem de palavras. Esse exercício em questão já constava em meu planejamento, como uma maneira de explorar a produção escrita dos alunos.

Compartilhei pelo *chat* do Google Meet o código de acesso da atividade e solicitei aos alunos que, uma vez que estivessem logados, que iniciassem o exercício. A princípio, alguns tiveram dificuldades em acessar o Mentimeter, fazendo com que eu retomasse o

passo a passo novamente, para que, então, pudessem realizar a atividade. Logo, conseguiram acessar o exercício e responder às perguntas. O único aluno que teve dificuldade em entrar no *site* foi Jeremias, que acompanhava a aula pelo celular. Pedi, portanto, que ele escrevesse no *chat* do Google Meet a resposta dele em inglês, para que eu mesmo a inserisse na plataforma.

Compartilhando a tela do computador, mostrei para os alunos as respostas obtidas. Apenas cinco dos sete alunos participantes da aula haviam respondido. A maioria dos alunos se deteve em duas respostas curtas, como pode ser percebido na Figura 38 abaixo: “*very well*” e “*good*”. Um aluno não identificado registrou como resposta “bem e feliz”, não escrevendo ou mesmo me questionando como eram aquelas palavras em língua inglesa.

Figura 38. Tela do site Mentimeter: “How are you today?”

How are you today?
 bem e feliz
 very well
 i am very happy



Fonte: O Autor (2021)

Após ter comentado as respostas compartilhadas pelos alunos, questionei à turma o que se lembravam da história em inglês. Os alunos, Marina e Cebolinha, foram os que mais contribuíram para a construção dessa memória do que haviam visto na história. À proporção que os alunos se dividiam sobre os fatos que se recordavam, eu escrevia no *chat* do Google Meet, em inglês.

PROFESSOR: E aí? O que vocês se lembram?
 MARINA: Que ela vai capturar o saci, é esse?

CEBOLINHA: Eu me lembro que elas estavam na floresta e elas chegaram... [...] Eu me lembro que elas estavam na floresta e elas chegaram num sítio do... ah, esqueci o nome dele.

PROFESSOR: Oh, okay. Very Good. We started well! Começamos bem, então. Vamos anotando. Vamos anotar aqui no chat. They are in the forest. Então, eles estavam na floresta... Very good. E o que mais? O que mais vocês se lembram?

MARINA: O do saci aquele.

PROFESSOR: Hmm... very good, Isa! So, they are talking about the saci. Eles estavam falando sobre o saci. Very good! What else? O que mais vocês se lembram?

Após termos feito esses apontamentos da história juntos, indaguei aos alunos sobre a tarefa que havia solicitado no último encontro. Diferentemente das demais, esse não envolvia um exercício de prática escrita de vocabulário ou gramática, mas, uma pesquisa a respeito do personagem folclórico do Saci-Pererê. Nessa atividade, pedi aos alunos que buscassem técnicas de captura do ente mitológico, baseado na crença popular. Somente o aluno Cascão havia apresentado o que havia encontrado, não sendo complementado pelos colegas. Nota-se que muitos que participavam do encontro em questão não estavam na aula anterior, devido às condições de tempo que desestabilizou sua conectividade à plataforma da aula.

PROFESSOR: Como é que vocês acham que a gente pega saci?

CASCÃO: Ahn... com uma garrafa e uma peneira.

PROFESSOR: So, we say a bottle, uma garrafa, uma bottle, and a kitchen sieve. Uma peneira, a gente fala assim: kitchen sieve. Just this? Só assim que a gente captura saci?

CASCÃO: Tem também o Sítio do Picapau Amarelo.

PROFESSOR: Hmm, just like in Sítio, that's right! Isso aí. What else, people? O que mais? Alguma outra ideia? De como a gente pode capturar um saci. No? Okay, so...

CASCÃO: Eu não sei, por que eu sei por que eu vejo o Sítio do Picapau Amarelo.

Como pôde ser percebido no excerto acima, o aluno Cascão associou sua tarefa com o que havia já lido e/ou visto pelas histórias do “Sítio do Picapau Amarelo”. Essas relações o auxiliaram na conjectura de como esse ser poderia ser capturado por mãos humanas. Nisso, parti para a retomada da história. Nesse segmento do capítulo, Chico Baé explicou às personagens, Lúcia e Mia, sobre como e onde capturar qualquer tipo de Saci, incluindo o Sanguanel do qual estavam tratando. De acordo com seu Baé, todos os sacis só podem ser avistados por olhos comuns em dias ventosos, por serem filhos do Vento. Para tanto, as meninas necessitariam apenas de uma peneira e uma garrafa de vidro vazia. Tendo indicado o passo-a-passo para as amigas, Mia estava determinada a capturar o ser mágico, enquanto Lúcia não se sentia muito à vontade para isso.

Para a apresentação dessa cena, criei recursos, a fim de que os alunos trabalhassem com a leitura e escuta em língua inglesa. Como havia feito nas aulas anteriores, criei gestos, para que os alunos pudessem associá-los à história durante a narração desta feita por mim. Ao passo que ia apresentando essas palavras-chave pelo *chat* do Google Meet e pelos gestos que realizava, os alunos criavam associações para a sua compreensão linguística.

PROFESSOR: Okay... people, catch. [*fazendo gesto de pegar algo no ar*] Catch. [*fazendo gesto de pegar algo no ar*] Catch. [*fazendo gesto de pegar algo no ar*] O que é catch? O que vocês acham que é catch?
 CHICO BENTO: É pegar.
 CASCÃO: Pegar.
 PROFESSOR: Pegar, that's right. Okay...

Algumas relações criadas pelos alunos, nessa perspectiva, haviam sido de expressões que já haviam vistas anteriormente nos encontros, o que facilitou sua compreensão de imediato.

PROFESSOR: Esta aqui, a gente já usou algumas vezes. How. [*fazendo gesto de dúvida com as mãos*] How. [*fazendo gesto de dúvida com as mãos*] How. [*fazendo gesto de dúvida com as mãos*] O que é how? O que vocês acham que é how?
 CEBOLINHA: Como!
 PROFESSOR: That's right! Very good.

Outro tipo de relação que facilitou o entendimento dos alunos foram as palavras e/ou vocábulos, cuja escrita e/ou mesmo os sons assemelhavam-se aos da língua portuguesa, como vemos no excerto abaixo:

PROFESSOR: Agora este aqui. That's right. Simple. [*fazendo gesto*] Simple. [*fazendo gesto*]
 CASCÃO: Simples!
 PROFESSOR: That's right! Very good.

Após a realização da contação desse segmento da história, indaguei aos alunos, tanto em inglês quanto em português, como esse ser poderia ser capturado e se, por acaso, o que o aluno Cascão havia falado à turma correspondia ao que haviam ouvido. Os que estavam com a câmera ligada confirmaram com a cabeça. Tecí comentários a respeito e relembrei o passo a passo mencionado pelo personagem Chico Baé e dei continuidade à história.

Expliquei à turma que, por mais que fossem necessários objetos, como uma peneira e uma garrafa, para capturar um Sanguanel, Lúcia e Mia ainda precisariam de outros utensílios. Assim sendo, como vislumbra-se na Figura 39 abaixo, as amigas deveriam utilizar os objetos da imagem e levá-los junto com elas para a sua aventura na mata.

Figura 39. Tela da plataforma Canva: Lúcia, Mia e os objetos ilustrados



Fonte: O Autor (2021)

Pedi aos alunos, em um primeiro momento, que identificassem, em português, os objetos. Tomaram o centro da fala os alunos Cascão, Chico Bento e Cebolinha. Expliquei a todos que o desafio que iriam enfrentar era desvendar como eram chamados aqueles objetos em inglês. Para tanto, havia elaborado um jogo da forca *online*, com as palavras descritas pelos alunos em sua língua materna. Como esse tipo de atividade era algo que a turma apreciava fazer junto com sua professora regente, todos os alunos presentes, até aquele momento, tomaram parte do jogo.

Durante a atividade, cada aluno escolhia uma letra do alfabeto. Quando um escolhia, naturalmente, dizia-a em português. Para cada letra dita, explicava a eles como poderíamos dizê-la em inglês e incentivava que tentassem dizê-las da mesma maneira. Poucos realmente tentaram, apesar de continuar estimulando-os a falarem, em inglês, os sons das letras do alfabeto. Houve descontração em todas as partes envolvidas, fazendo com que, por alguns instantes, o medo do erro fosse deixado de lado. Quando conseguiam

formar a palavra (ou mesmo quando não conseguiam), buscava dar pistas, para que os alunos pudessem desvendar o sentido, como é perceptível no excerto abaixo:

PROFESSOR: People, o que é uma flashlight? [*mostrando o aparelho celular*]
Estão vendo aqui no meu celular?
[...]
CHICO BENTO: É uma luz. Que vem do celular, dessas tecnologias.
CEBOLINHA: Lanterna, lanterna!
PROFESSOR: Lanterna, that's right.

Outra estratégia, visando a estimular os alunos para o entendimento das palavras, era no uso da língua portuguesa, como, no caso, do vocábulo “*canteen*” visto no seguinte excerto:

PROFESSOR: People, o que é uma canteen? [*silêncio*] O que vocês acham que pode ser?
CEBOLINHA: Acho que é barraca.
PROFESSOR: No.
CASCÃO: É cantil! É cantil. Eu sabia que me lembrava do nome...

Levei em conta também, para a elaboração dessa atividade, o uso de expressões que os alunos já tinham visto, para que conseguissem criar associações entre elas. Um exemplo foi o uso do vocábulo “*bottle*”, um dos objetos apresentados anteriormente a eles na história. Tendo desvendado a palavra, questionei os alunos a respeito de seu significado.

PROFESSOR: Bottle! Okay, people, essas três aqui [*indicando com o cursor do mouse as imagens vistas anteriormente*], a gente já viu. Qual é que é a bottle aqui? Isso a gente já viu antes.
CASCÃO: É a garrafa.
CEBOLINHA: Garrafa.
PROFESSOR: Garrafa, that's right.

Ao passo que avançávamos no jogo, buscava utilizar comandos em inglês, para que os alunos fossem se habituando a eles. Expressões, como “*Go ahead*” e “*Choose a person*”, eram bastante utilizadas por mim, e os alunos já demonstravam compreensão sobre o que deveriam fazer ou não.

Encaminhando-me para o final da aula e tendo construído, junto com os alunos, o entendimento da história, perguntei o que poderia acontecer agora que as personagens já possuíam todos os objetos necessários para a sua empreitada. Nenhum dos alunos, contudo, arriscou-se ou dividiu alguma suposição sobre o que poderia ocorrer nessa parte da história.

Ainda, compartilhando a minha tela do Canva, encaminhei aos alunos o vídeo final do capítulo. Aqui, as duas amigas estavam se direcionando a um ponto da mata, indicado por Chico Baé, para que pudessem capturar o famigerado Sanguanel. Após algum tempo, ambas se deparam com fortes ventos e, em meio à emoção do momento, Lúcia e Mia, por fim, conseguiram capturar o ser mágico. Tal qual no livro de Lobato, as meninas não conseguiam ver, a olho nu, o ente dentro da garrafa, por estar invisível. Com isso, elas partiram de volta às suas casas.

Figura 40. Tela da cena final do quinto capítulo de “Lúcia in the Woods”



Fonte: O Autor (2021)

Com a finalidade de auxiliar na compreensão desse segmento, além de buscar utilizar expressões e vocábulos vistos anteriormente pelos alunos nas últimas cinco aulas, mantive legendas ativadas na língua portuguesa. Questionei o que conseguiram compreender a partir da cena assistida. Mais uma vez, destacaram-se a participação dos alunos, Cascão, Cebolinha e Chico Bento, conforme se percebe no excerto abaixo.

PROFESSOR: Right, so what happened here, people? O que a gente viu aqui? O que estava acontecendo?

CEBOLINHA: Que elas estavam perdidas na floresta e elas estavam procurando o saci.

CASCÃO: E a Mia...

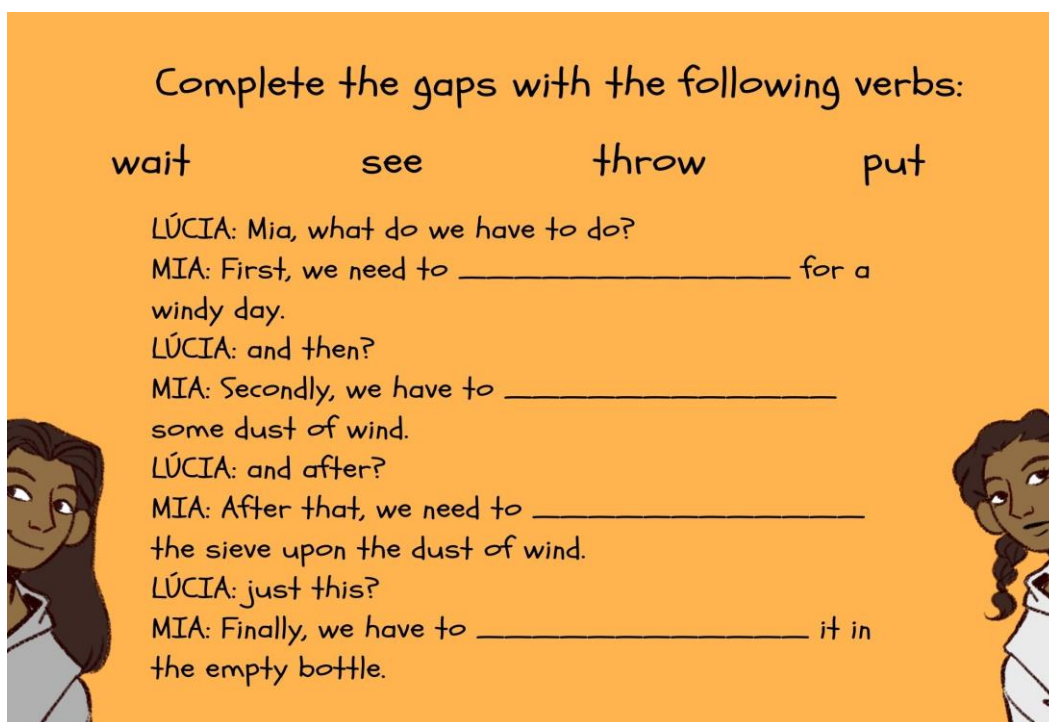
CEBOLINHA: E elas botaram aqui na caixa.

CASCÃO: E a Mia falou que ali era um bom lugar para pegar o saci e elas dormiram. Aí a Lúcia acordou e...

CHICO BENTO: Ouvindo barulho de vento.
 CASCÃO: E escutou barulho de vento.
 CHICO BENTO: Daí pegaram a peneira, depois pegaram a garrafa pra capturar.
 PROFESSOR: Simple like this, right? Simples assim.

Parabenizando os alunos pela fala, apresentei a tarefa de casa que eles deveriam realizar na semana. Como pode ser visto na Figura 41 a seguir, tinham que completar um diálogo entre Lúcia e Mia a respeito de como poderiam capturar um Sanguanel.

Figura 41. Tela da plataforma Canva: Tarefa de casa da semana



Complete the gaps with the following verbs:

wait see throw put

LÚCIA: Mia, what do we have to do?
 MIA: First, we need to _____ for a windy day.
 LÚCIA: and then?
 MIA: Secondly, we have to _____ some dust of wind.
 LÚCIA: and after?
 MIA: After that, we need to _____ the sieve upon the dust of wind.
 LÚCIA: just this?
 MIA: Finally, we have to _____ it in the empty bottle.

Fonte: O Autor (2021)

Os alunos deveriam completar o diálogo, utilizando os verbos “*wait*”, “*see*”, “*throw*” e “*put*”.⁸⁸ Como forma de verificar o seu entendimento, retomei, com a turma, o significado daqueles verbos e reforcei cada um deles. A seguir, expliquei que eles deveriam completar esse diálogo, utilizando esses verbos, de acordo com o contexto referente ao capítulo em questão. Assim, finalizei o quinto capítulo da história de Lúcia.

⁸⁸ Do inglês, “esperar”, “ver”, “atirar” e “colocar”, respectivamente.

6.6. CHAPTER SIX: LOST IN THE WOODS (18/06/2021)

A sexta aula, integrante da contação de histórias de “*Lúcia in the Woods*”, contou com a participação de sete alunos: Mônica, Cebolinha, Marina, Humberto, Cascão, Chico Bento e Jeremias. Marina e Humberto ingressaram na chamada um pouco depois do início da aula, e essa foi a primeira e única vez que Humberto participou da aula proposta à turma.

Quis iniciar esse encontro, em específico, com uma atividade de quebra-gelo em que os alunos pudessem estar expostos à língua inglesa, mas que, ao mesmo tempo, se sentissem mais à vontade em interagir e responder. Conforme perceptível na Figura 42, por meio de uma roleta *online*, gerada pelo *site Wheel Decide*, era sorteada uma frase imperativa aos alunos que questionava a respeito dos seus favoritos cantores, bandas, séries de televisão e outros tópicos abordados. Todas se apoiavam na expressão formulaica “*Tell me something that...*”,⁸⁹ seguida por perguntas específicas.

Figura 42. Tela do site Wheel Decide: perguntas para os alunos



Fonte: O Autor (2021)

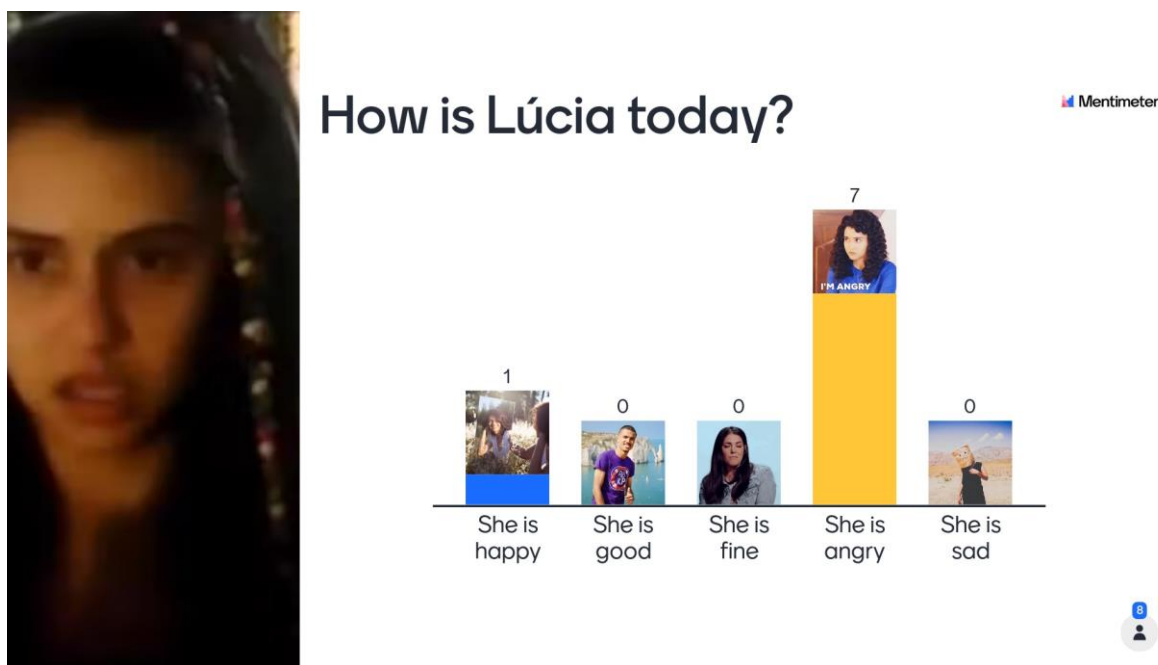
A princípio, os alunos estavam receosos em deixar claras as suas preferências. Deparei-me com frases que revelavam inseguranças e desconforto ao exporem suas opiniões. Expressões, como “Ah, não sei” ou “Eu não faço a mínima ideia” e, até mesmo, “Não tenho”. Nisso, buscava, nesses momentos, fazer perguntas mais específicas, para que

⁸⁹ “Me conte algo que...”.

o diálogo não perdesse sua potência. Somente um pouco após esse fluxo ter sido iniciado, é que os alunos haviam conseguido engatar no propósito comunicativo, pensado para essa atividade.

Após realizar esse movimento com os alunos, a participação da professora regente e ainda o auxílio da tela compartilhada, é que mostrei uma imagem da protagonista Lúcia, interpretada pela atriz voluntária da encenação teatral, e os alunos deveriam interpretar como ela poderia estar. Antes que realizassem a atividade, questionei a turma como eles achavam que Lúcia estaria. Contando com a participação de Mônica e Chico Bento, ambos afirmaram, em português, que a menina não estava bem e parecia estar bastante irritada. Nisso, compartilhei com os alunos o *site* Mentimeter, onde se encontrava a mesma pergunta que haviam visto no Canva. Esclareci que deveriam marcar a alternativa em inglês que melhor representasse como Lúcia estaria naquele momento. As opções eram as seguintes: “*She is happy*”,⁹⁰ “*She is good*”, “*She is fine*”,⁹¹ “*She is angry*”,⁹² e “*She is sad*”⁹³ (Figura 43).

Figura 43. Tela do site Mentimeter: Gráfico com as respostas marcadas pelos alunos



⁹⁰ “Ela está feliz”.

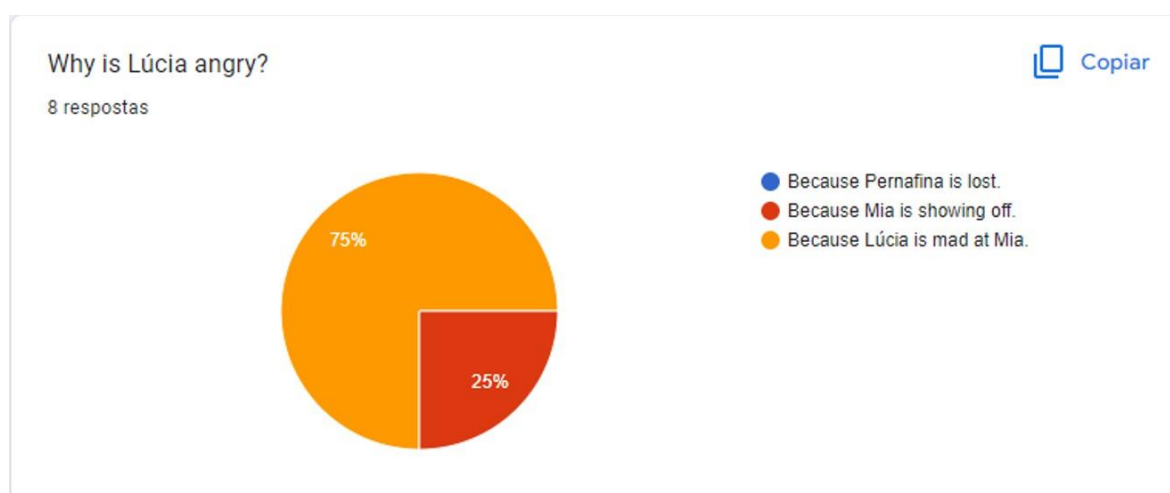
⁹¹ Tanto um quanto o outro, significam “Ela está bem”.

⁹² “Ela está zangada”.

⁹³ “Ela está triste”.

Fonte: O Autor (2021) Tal qual podemos ver na Figura 43 acima, a partir da imagem da atriz, os alunos puderam interpretar sua emoção. Das oito respostas coletadas, sete marcaram a opção “*She is angry*”, e apenas um aluno interpretou como resposta correta a opção “*She is happy*”. Assim que confirmei que Lúcia estaria zangada, encaminhei aos alunos um outro *link*, gerado do Google Forms. Nesse formulário, eles viam novamente a imagem de Lúcia zangada e, ao lado, a seguinte pergunta escrita em inglês, “*Why is she angry?*”.⁹⁴ Nessa atividade, quis trabalhar com uma linguagem guiada, apresentando os diferentes usos dos porquês da língua inglesa, sob o formato dos vocábulos “*why*” e “*because*”. Assim, apresentei as alternativas que tinham para escolher, baseadas em tudo que haviam visto e lido da história de Lúcia: “*because Pernaфина is lost*”⁹⁵, “*because Mia is showing off*”⁹⁶ e “*because Lúcia is mad at Mia*”.⁹⁷

Figura 44. Tela do Google Forms: Respostas marcadas pelos alunos em gráfico



Fonte: O Autor (2021)

Tendo esclarecido algumas dúvidas de vocabulário dos alunos nessa parte e auxiliando-os com questões de acesso aos *links*, a turma conseguiu responder à pergunta. De acordo com o que é mostrado na Figura 44, acima, 75% dos alunos marcaram a opção “*because Lúcia is mad at Mia*” como resposta correta, enquanto 25% apontaram, como alternativa correta, “*because Mia is showing off*”.

⁹⁴ “Porque Lúcia está zangada?”

⁹⁵ “Porque Pernaфина está perdida”.

⁹⁶ “Porque Mia está se exibindo”.

⁹⁷ “Porque Lúcia está furiosa com Mia”.

Antes de apontar uma resposta correta aos alunos, preparei-os para uma atividade de leitura, na qual veriam Tia Neca conversando com Lúcia no dia seguinte. A Tia percebe que Lúcia está irritada e questiona o porquê daquele sentimento. Lúcia confessa à Neca que, desde que ela e Mia haviam capturado o tal Sanguanel, a amiga estava tendo uma postura extremamente equivocada quanto aos fatos que se sucederam na mata. Lúcia afirmou que Mia disse que somente ela havia feito tal proeza. Preocupada com o estado de espírito da sobrinha, Tia Neca sugeriu à Lúcia que buscasse expor à Mia os seus sentimentos e que tentasse resolver a situação. Lúcia concordou em fazer isso.

Esse segmento da história foi transposto como uma narrativa oral, na qual os alunos viam as personagens interagindo uma com a outra, tal qual uma história em quadrinhos. Conforme realizado nas aulas anteriores, para momentos de leitura, eu havia separado expressões que julguei importantes para a compreensão dos alunos. Levei em conta, mais uma vez, vocábulos que já haviam sido expostos a eles e que, por meio da narrativa, iriam estar em contato.

Durante a introdução das expressões a serem expostas aos alunos, pude notar que a turma teve uma participação mais ativa. Eles estavam mais atentos e buscavam, a cada palavra introduzida por mim, por meio de gestos com as mãos, inferir o sentido dos vocábulos apresentados. Como é possível ver no excerto abaixo, introduzi a palavra “*why*” e explorei, com os alunos, o seu sentido.

PROFESSOR: Why. Why, everybody. Why. Todo mundo. Why. [*espera a reação dos alunos. Silêncio segue*]. [...] Why. Very good. O que é why?

CHICO BENTO: É o quê.

CASCÃO: É o quê. Uáti (*What*) é o quê.

PROFESSOR: What é o quê. O why aqui, people, é o porquê. Por que de pergunta. Yes? [...] No português a gente tem four kinds of porquês. Temos quatro tipos de porquês. No inglês, a gente só tem dois: que é o why e o because.

No decorrer da exploração, procurei mediar os alunos em as suas interpretações, alinhadas à leitura que faziam dos gestos realizados por mim. Buscava fornecer insumos e referências, por meio de exemplos de seu cotidiano em sala de aula, para que associações fossem feitas. No excerto abaixo, vê-se um exemplo disso, quando apresento à turma a palavra “*understand*”, à qual os alunos já haviam sido apresentados na aula anterior. Pude, por meio dessa, verificar até que ponto conseguiriam associar ou não, o seu significado.

PROFESSOR: People. Understand. [*indica o dedo à cabeça*]. Understand [*indica o dedo à cabeça*]. O que é understand?

MÔNICA: Pensar?

PROFESSOR: Tem haver com pensar...

MÔNICA: Inteligência?

PROFESSOR: Está chegando lá, Mônica. Vou dar um exemplo que você vem com a professora Marocas. Nós sabemos que ela gosta de matemática. Então, ela explicou a matéria para vocês. Por fim, pergunta: “people, do you understand?”.

[*silêncio*] O que vocês acham que é esse understand?

MARINA: Entenderam?

PROFESSOR: That’s right, Marina! Very good, very good!

É importante ressaltar que as alunas, Mônica e Marina, não haviam participado da aula anterior, portanto desconheciam o significado do vocábulo. Outro exemplo de associações foi feito no contato com as palavras cognatas. Logo após ter explanado à turma o significado do verbo “*know*”, utilizei-as como uma “mola propulsora”, para verificar se os alunos se lembravam da expressão “*intelligent*”. Contudo, eles não se manifestaram nessa parte, esperando que eu mesmo apontasse a resposta.

PROFESSOR: Como falamos inteligente em inglês, mesmo? [*silêncio*] Vamos ver se vocês se lembram. [*silêncio*] É bem parecido. Inte... [*silêncio*] Intelligent. Lembram?

Logo após terem sido expostos a esse conjunto de palavras e ouvido o segmento de leitura da história narrada por mim, perguntei aos alunos sobre o que haviam conseguido compreender a partir dos fatos apresentados. Oralmente, apenas Cebolinha se manifestou. Ele havia associado as palavras a conteúdos que tinha visto na aula anterior, correlacionando-os com as imagens apresentadas nos *slides*. Já a aluna Marina, por meio do *chat* do Google Meet, havia dito que Lúcia estava irritada com Mia, pois afirmava que ela mesma havia pego o Sanguanel, sem o auxílio de ninguém. A aluna conseguiu, por conseguinte, fazer essa relação a partir da atividade do Google Forms, relacionando-a à narração que havia ouvido. Verificando a compreensão da turma, quis explorar, com eles, a situação em que haviam se deparado na história.

PROFESSOR: And, people, quando isso acontece com vocês: vocês ajudam lá uma pessoa, seja um amigo, um colega... e aí o colega começa a falar, ah, eu fiz tudo sozinho, fulano não me ajudou. Vocês também não ficam brabos? [*alunos com câmara ligada acenam com a cabeça*] Yes. Do you think Lúcia is doing right? Vocês acham que a Lúcia está certa quando ela vai lá falar com a Mia, falar do que ela estava sentindo? [*silêncio*] Is it correct? Está correto isso? [*silêncio*] What do you think? O que vocês acham? [*silêncio*] Por exemplo, digamos assim: eu estou brabo com um de vocês. Estou brabo porque um de vocês fez uma coisa que eu não gostei. Tudo bem eu ir lá e falar para esta pessoa que eu não gostei que ele fez isso? Está tudo bem eu fazer isto? [*silêncio*] O que vocês acham? [*silêncio*] É sempre importante a gente falar quando a gente está triste, com a nossa amiga, com o nosso colega. Não é? [*silêncio*] Porque senão a gente vai ficar com aquele sentimento dentro da gente e o colega não. Então é

importante a gente ser muito honesto com que a gente está sentindo. Right? [silêncio] So, that's what Lúcia is going to do with Mia right now.

O silêncio ininterrupto dos alunos me preocupava seriamente. Ele foi duradouro e me acompanhou durante o trajeto que seguia com eles durante a contação de histórias. Assim sendo, passei para o próximo *slide*, questionando os alunos em inglês e, logo em seguida, em português, sobre o que Lúcia tinha que fazer, baseado na narração que haviam ouvido. Apresentei à turma três opções diferenciadas: a) “*She has to talk to Mia*”; b) “*She has to study with Mia*” e c) “*She has to play with Mia*”.⁹⁸. Tendo explanado o sentido daquelas frases aos alunos, pedi a eles que apontassem qual seria a opção mais adequada.

PROFESSOR: O que vocês acham? Talk, study or play? Conversar, estudar ou brincar?

MARINA: A primeira.

MÔNICA: Conversar com a Mia, é. É a melhor, a primeira.

CASCÃO: Conversar. Por que se for cair na porrada, já ia dar problema...

PROFESSOR: That's right.

Confirmando a resposta dada pelos alunos, Mônica, Cascão e Marina, afirmei que Lúcia iria conversar com a sua amiga. Assim, os conduzi ao *slide* seguinte, onde se depararam com o cenário da escola das personagens e os indaguei como achavam que essa conversa seria.

PROFESSOR: How do you think is going to be? Como é que vocês acham que vai ser essa conversa?

CASCÃO: Uma conversa calma.

PROFESSOR: A calm conversation, okay. Uma conversa calma. What else? O que mais?

MÔNICA: Acho que vai ser uma conversa de boas.

PROFESSOR: A good conversation. Okay.

CASCÃO: Eu acho que elas vão soltar o sanguanel quando elas conversarem para pararem de brigar. É. E o sanguanel pode realizar desejos!

PROFESSOR: Oh, that's true, Cascão! Very good! Alguém estava prestando atenção na história...

Feito esse diálogo, expliquei a atividade aos alunos que estavam escutando, naquele momento, a tal conversa entre Lúcia e Mia. Para a estruturação dessa atividade de *listening*, busquei focalizar em um diálogo mais curto e utilizar mais as palavras que já dominavam com maior destreza ou que pudessem realizar uma conexão com o que já sabiam.

⁹⁸ Respectivamente, “Ela tem que conversar com Mia”; “Ela tem que estudar com Mia” e “Ela tem que brincar com Mia”.

No diálogo gravado entre as duas amigas, Lúcia encontrou Mia na escola e pediu para conversar com ela. Mia, contudo, explicou que não conseguiria falar naquele momento, afirmando que estava ocupada. Por mais que Lúcia tentasse reforçar que era importante, Mia se despediu, sem dar muitas explicações. Chateada por não ter conseguido atenção da amiga, Lúcia notou, pouco depois, que Mia havia deixado a garrafa na qual havia capturado o Sanguanel ali perto. A menina a pegou e resolveu dar uma volta com ela.

No final do áudio, ao qual os alunos tiveram a oportunidade de ouvir duas vezes, questionei se Lúcia havia conseguido conversar com Mia. Apenas Mônica e Cascão haviam se manifestado, dizendo que sim. Perguntei, novamente, se Lúcia, de fato, conseguiu fazer o que intencionava. Enquanto Mônica afirmava que acreditava que a menina havia conseguido, Cascão e Cebolinha afirmaram que Lúcia ainda estava muito triste com a amiga. Partindo dos pressupostos trazidos pelos alunos, desmembrei esse segmento da história, explicando em partes o que havia sucedido.

Encaminhando os alunos à parte final do capítulo, mostrei um *frame* do vídeo ao qual eles iriam assistir, onde viam Lúcia com feições de espanto e medo em suas faces. Perguntei à turma o que achavam que iria acontecer com a personagem. Mais uma vez, permaneceram em silêncio. Indaguei à turma se estavam conseguindo me escutar, porém somente Cascão havia afirmado que sim. Também, questionei a turma o que achavam que iria acontecer. Cascão sugeriu que talvez Lúcia fosse caminhar na mata, nada mais do que isso. Fora alguns comentários triviais feitos pelos alunos, expliquei que assistiríamos, naquele momento, à cena final do capítulo. A partir desse vídeo, estariam assistindo às cenas em inglês, com legendas em ambas as línguas. Sugeri à turma que, no decorrer do vídeo, buscassem tomar nota de palavras novas e procurassem associá-las ao que haviam visto até então.

Lúcia, perdida em suas andanças pela mata, não sabia exatamente em que parte estava. Achava que estava andando em círculos. Sentia-se muito cansada. Resolveu, então, descansar perto de uma árvore frondosa, para recuperar o fôlego. A menina sentia as pálpebras pesadas, até cair no sono. Adormecida, Lúcia fora despertada por alguém que a estava chamando. Não sabia de onde vinha a voz até perceber que o Sanguanel que estava dentro da garrafa era o dono da voz. Ele avisou que ela deveria sair dali, pois era a parte mais perigosa da mata, com todo o tipo de animais silvestres cercando aquela região. A menina ficou apavorada, pois não sabia para onde ir. O Sanguanel sugeriu que poderia auxiliá-la, desde que Lúcia o libertasse. A menina ficou na dúvida.

No final do vídeo, perguntei aos alunos sobre o que poderiam interpretar daquilo que haviam assistido. As falas do aluno Cascão, o único a tecer comentários a respeito do que havia compreendido, foram interessantes, porque nelas percebemos que o estudante já começa a adotar uma postura de aprendiz de língua inglesa.

CASCÃO: Eu acho que aquele Sanguanel tá muito, tá, tá fazendo brincadeirainha.
 PROFESSOR: Really? Why do you think so, Cascão? Por que você acha?
 CASCÃO: Porque ela libertou o saci e eu boto ele de volta.
 PROFESSOR: Hmm... so is Lúcia lost? Será que ela está perdida agora na mata?
 CASCÃO: Ss... iés (Yes).
 PROFESSOR: Okay... and what happened then? We saw she was talking to the Sanguanel. Ela estava lá conversando com o Sanguanel, mas o que ela estava falando ali? What did you understand, people? O que é que vocês conseguiram entender, assim por cima?
 CASCÃO: Hmm... eu entendi quase tudo que ela falou. Ela se perdeu na mata, ela dor, ela tava, ela tava quase dormindo, a garrafa, aí a garrafa do saci, o saci, o saci apareceu para ela.
 PROFESSOR: That's right.

Tendo retomado partes da cena assistida com os alunos, expliquei que veríamos o que Lúcia iria decidir no encontro seguinte. Entretanto, antes de finalizar a aula, havia explicado a respeito da tarefa relacionada ao capítulo da videochamada. Após relacionar o verbo modal “*have to*”, o qual havia sido explorado no decorrer do dia, solicitei que escrevessem sobre o que tinham que fazer durante a sua semana, conforme visualiza-se na Figura 45, a seguir.

Figura 45. Tela da plataforma Canva: Tarefa de casa da semana



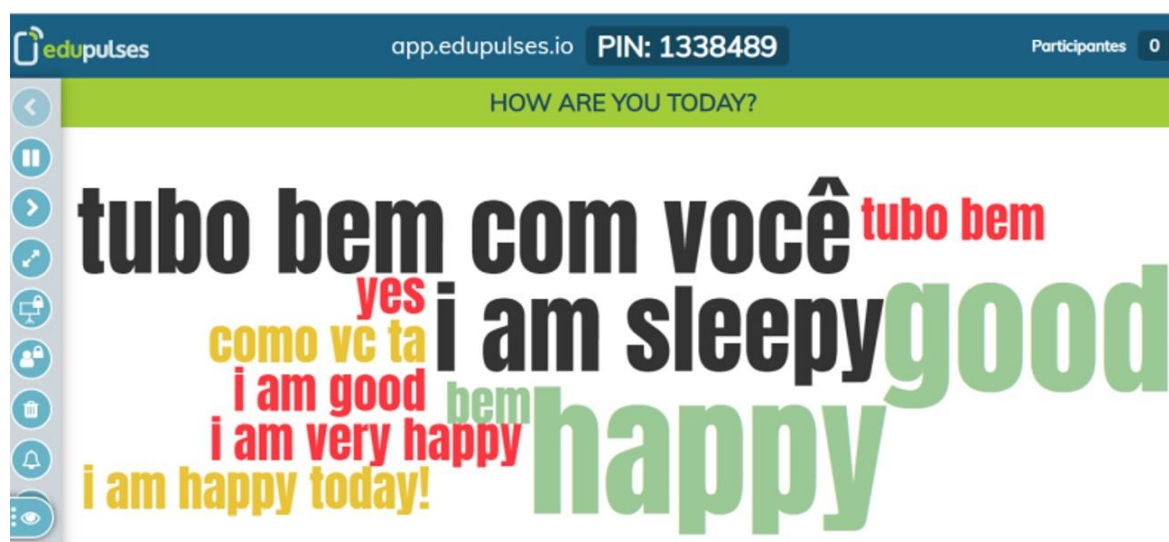
Fonte: O Autor (2021)

Essa atividade iria envolver uma produção escrita guiada, portanto indiquei aos alunos *links* de acesso a dicionários bilíngues *online*. Mostrei a eles como poderíamos utilizar essas ferramentas, para que pudessem construir suas frases, conforme indicado na atividade que seria encaminhada pela professora regente. Com isso, me despedi dos alunos.

6.7 CHAPTER SEVEN: MAGIC BEYOND WORDS (25/06/2021)

A sétima aula, integrante da contação de histórias de “*Lúcia in the Woods*” contou com a participação dos alunos, Mônica, Magali, Cebolinha, Cascão, Chico Bento, Marina, Jeremias e Aninha. Durante a aula remota, a aluna Mônica se deparou com instabilidade em sua conexão, não conseguindo retomar à aula. Depois de ter sido recebido pelos alunos e pela professora regente, iniciei a aula, lembrando a pergunta padrão que fazia em todo início de encontro: “*How are you today?*”. A partir do *site* Edupulses, elaborei uma atividade, na qual os alunos formariam uma nuvem de palavras, criadas a partir das respostas dadas por eles à pergunta apresentada. O intuito era que buscassem se descobrir na estruturação de palavras e inseri-las em frases em inglês a partir de sua autoria, de acordo com a Figura 46, abaixo.

Figura 46. Tela do site Edupulses: Nuvem de palavras criada pelos alunos



Fonte: O Autor (2021)

Percebe-se que os alunos já conseguiam demonstrar um desenvolvimento na habilidade escrita, ainda que mais guiada e apoiada em expressões formulaicas. Contudo,

tal como aponta Ellis (1997) em seus estudos, o uso das frases auxilia nessa etapa inicial da sua aquisição da língua, para que tenham maior desenvoltura na criação de seu insumo linguístico.

Expressões, como “*I am sleepy*” e “*I am happy*”, eram as que mais prevaleciam nesse sentido. Entretanto, ainda havia resistência da parte de alguns alunos em utilizar o inglês, os quais se apoiavam no uso de sua língua materna. Todavia, busquei estimulá-los, para que se sentissem à vontade em explorar o uso da língua inglesa com minha mediação.

Realizado esse movimento, reapresentei aos alunos a personagem Pernaфина, a boneca de pano de Lúcia, inspirada na Emília do “Sítio do Picapau Amarelo”. Por meio dessa personagem, além de estar auxiliando a lembrarem os pontos gerais da história, foi uma maneira de explorar em que ponto estava a compreensão oral e escrita dos alunos, a partir de palavras estudadas anteriormente. Para cada pergunta que realizava, buscava resgatar o que já haviam aprendido e instigava-os a produzirem oralmente, dentro de seus limites, o inglês já apresentado, conforme vê-se nos excertos abaixo:

PROFESSOR: Pernaфина has some questions to you. A Pernaфина tem umas perguntas para vocês. [*falando como Pernaфина*] So, hello, people! I am Pernaфина. Do you remember the story? [*falando no tom de voz normal*] Vocês lembram o que é remember?

CASCÃO: Lembra.

PROFESSOR: That’s right! E aí? O que a Pernaфина está perguntando?

ANINHA: Vocês...

CASCÃO: Vocês se lembram da história?

ANINHA: Vocês lembram da história?

PROFESSOR: That’s right, very good! So, do you? Vocês se lembram?

CASCÃO e MAGALI: Yes, yes...

Notou-se, no diálogo acima, uma desenvoltura na compreensão dos alunos e, embora utilizassem palavras monossilábicas em inglês, o fato de buscarem se expressar na língua inglesa revela-se como um importante passo para a elaboração de sua fala. Quando questionados a respeito do que se lembravam, por mais afirmativa que fosse a sua resposta, demonstraram uma resistência em falar a respeito dos fatos que compunham a história. Quando questionados novamente, o aluno Cascão afirmava que muita coisa havia acontecido e não sabia por onde começar. Incentivando-os a elencar os fatos que conseguiam se lembrar, somente Cascão deteve-se em dizer sobre o que se recordava do Capítulo Cinco da história, ou seja, quando Lúcia e Mia haviam se embrenhado nas matas para capturar um Sanguanel. Ele abordou, em poucas palavras, o que se lembrava da aula anterior, quando Lúcia estava magoada com a forma como Mia a vinha tratando.

Percebendo que os alunos não iriam se prolongar mais, desmembrei a história, relembrando os pontos principais vistos no Capítulo Cinco: “Lúcia e Mia conseguindo capturar um Saci”, explicando que havia muitos tipos de Saci-Pererês pelo mundo e que o Sanguanel era um tipo específico, encontrado no sul do Brasil. Diferente dos demais, ele poderia realizar desejos daqueles que o pegassem. Mesmo tendo realizado esse feito, isso não impediu de as amigas estarem brigadas e afastadas, pois cada uma estava lidando com esse episódio fantástico de uma maneira diferente. Aconselhada por Neca, sua tia, Lúcia decidiu tentar expor à Mia os seus sentimentos. Contudo, Mia acabou não dando a atenção devida à amiga, deixando-a falar sozinha. Prestes a voltar ao lar, Lúcia percebeu que Mia havia deixado a garrafa com o Sanguanel ao relento. Movida por um desejo de provocar a amiga, Lúcia fugiu com o ser aprisionado, perdendo-se no lugar mais perigoso da mata. O Sanguanel, percebendo a aflição da menina, explicou que poderia auxiliá-la a sair dali, se ela o libertasse.

Feito isto, apresentei perguntas específicas com elementos da história, apresentados e vistos anteriormente pelos alunos. Como pode ser observado a Figura 47, essas perguntas eram estruturadas a partir de vocabulário, amplamente explorado com os alunos, nas aulas anteriores e dentro de um formato de perguntas de “Sim” ou “Não”.

Figura 47. Tela da plataforma Canva: Imagens da história e perguntas direcionadas aos alunos



Fonte: O Autor (2021)

Enquanto íamos lendo e fazendo um trabalho de compreensão escrita, os alunos apresentaram uma facilidade maior em reconhecer esses elementos da história. Os que participavam respondiam em inglês, utilizando, por vezes, o “*Yes*” ou “*No*”, à medida que complementavam essas respostas em português, conforme vê-se no excerto abaixo:

PROFESSOR: Is this Mia’s home? Esta é a casa da Mia?
 MAGALI e CASCÃO: No.
 PROFESSOR: No? From whom? De quem é?
 ANINHA: Ahn...
 CASCÃO: Essa daí é da Lúcia.
 MAGALI: Da Lúcia, da Lúcia. Das tias da Lúcia.
 CASCÃO: Da Lúcia.
 MAGALI: Das tias da Lúcia.
 PROFESSOR: Hmm... that’s right! No, it isn’t Mia’s home. This is Lúcia’s home. Very good!

Foram feitas quatro perguntas que se apoiavam no uso de pronomes demonstrativos, alinhados ao verbo “*to be*”. Assim como pode ser percebido na Figura 47 acima, os participantes eram expostos a essas questões. Como as respostas eram apresentadas, os alunos puderam averiguar como seria a forma mais completa de respondê-las. Dando seguimento, iriam me ouvir narrando com a voz dos personagens, a partir do ponto em que havíamos parado na aula anterior. Apresentando um grupo de palavras-chave que foram estruturadas a partir de vocábulos previamente vistos com os alunos, juntamente com palavras cognatas e expressões novas, alinhei cada uma com um gesto, o qual estimulava a repetirem os meus movimentos, para que assimilassem o sentido daquela expressão. Em termos gerais, os alunos conseguiam associar boa parte dessas palavras por meio desses gestos ou da relação que já criavam com o insumo linguístico que estava se estruturando. Segundo o excerto abaixo, podemos averiguar esses momentos:

PROFESSOR: Por exemplo, essa aqui: say. [*faz gesto indicando à boca*] Say.
 [*faz gesto indicando à boca*] O que é say?
 ANINHA: Falar?
 PROFESSOR: Dizer, falar. That’s right, Aninha! Very good.

A aluna Aninha, portanto, conseguiu realizar essa associação a partir do gesto que havia estruturado para esse verbo. Outro exemplo de ligação que eles conseguiram fazer, mas que não necessariamente estava alinhado com os gestos que havia criado, era quando se deparavam com cognatos.

PROFESSOR: Esse aqui vocês ouviram a Perna fina falando uma hora lá. Confused. Confused...
 CASCÃO e ANINHA: Confuso!
 PROFESSOR: That's right!
 CASCÃO: É, essa aqui já é a palavra em inglês. É meio parecida em português.
 PROFESSOR: E essa aqui é outra parecida. Decide. O que vocês acham que é decide?
 ANINHA: Decidir.
 CASCÃO: Decidir.
 PROFESSOR: That's right, very good.

Por fim, havia palavras que os alunos já demonstravam entendimento a partir do contexto extraído de seu cotidiano e/ou pela associação com o que tinham visto em encontros anteriores.

PROFESSOR: Essa outra palavra, *people*, a gente viu na aula passada. [*faz o gesto*] Help. [*faz o gesto*] Help. O que é help?
 CASCÃO e ANINHA: Ajuda.
 PROFESSOR: Very good!
 MAGALI: Eu sei que *very good* porque eu vejo muito a Dora, a Aventureira.

A partir do que havia exposto aos alunos, dei continuidade à narrativa da história. Deparando-se com o dilema de libertar o Sanguanel ou não, Lúcia decidiu não o fazer, ainda que estivesse muito incerta sobre o que seria o correto fazer. Complementei a narrativa, contando eu mesmo, ora em inglês ora em português, que Lúcia seguiu seu caminho, perdida ainda na mata, maravilhada com tudo que via à sua volta até que se deparou com um perigo iminente. Questionei os alunos, então, sobre o que poderiam encontrar na mata e o que teria surpreendido a heroína.

CASCÃO: [...] a gente pode, tipo, por exemplo, se a gente tá numa mata com grandes árvores, a gente pode encontrar ursos...
 JEREMIAS: Insetos.
 CHICO BENTO: Coelhos.
 CASCÃO: Árvores... ahn, a gente pode encontrar borboletas, insetos...
 PROFESSOR: We can find bears, we can find butterflies...
 CASCÃO: Insetos.
 PROFESSOR: We can find bears... [...] Okay... we can find butterflies, we can find bugs. Mas eu tenho uma outra question para vocês. Are there any bears in Brazil? Existem ursos no Brasil? [...] O que vocês acham?
 MAGALI: Eu acho que não.
 PROFESSOR: No, right? We can't see any bears in Brazil. Não podemos ver ursos no Brasil. [...] Right, vamos ver o que a Lúcia encontrou...
 ANINHA: Acharam flores...
 PROFESSOR: We can find flowers, too... but Lucia here, people, she found this. Ela encontrou isso aqui. This, people. How do you call this in Portuguese? Como a gente chama isso aqui em português?
 CASCÃO: É uma onça pintada.
 PROFESSOR: Uma onça pintada. In English we say a jaguar.

Mostrando a figura de uma onça pintada, expliquei aos alunos que iríamos estar ouvindo um diálogo entre Lúcia e o Sanguanel e como se depararam com essa fera. Orientando os alunos a desligarem os seus microfones, solicitei à turma que se atentassem às palavras que conheciam, para que buscassem entender o que estava acontecendo. Na passagem do áudio, Lúcia estava muito cansada de ter andado bastante, sem rumo, pela mata, quando se deparou com o rugido de uma onça pintada. Assustada, ela foi orientada pelo Sanguanel a escalar uma frondosa árvore, para que o animal não a pegasse. Agarrada aos seus galhos, Lúcia ficou encurralada pela fera.

Os alunos ouviram a passagem duas vezes. Na primeira ocasião, havia sido para irem se acostumando com os sons que escutavam, enquanto, na segunda, deveriam procurar criar relações com as palavras que conheciam no contexto da história. A passagem em questão contava, além dos diálogos gravados pelos voluntários, com efeitos sonoros que simulavam sons da mata, além de rugidos de onças. Isso acabou por facilitar, também, a compreensão dos alunos em relação ao que estava acontecendo. Questionados quanto ao que haviam conseguido entender, me deparei com os seguintes comentários:

ANINHA: E é por isso que eu nunca vou entrar em uma floresta!

[...]

PROFESSOR: E aí, o que vocês acham que aconteceu?

MAGALI: Ahn... a onça pintada?

ANINHA: A onça pintada queria devorar a Lúcia, Não, a Mia.

PROFESSOR: Lúcia. It's correct. É a Lúcia, Aninha. Muito bom. And was Lúcia scared? A Lúcia estava assustada?

MAGALI: Aham.

ANINHA: Não, ela tá com fome!

PROFESSOR: A Lúcia está com fome? Ou a onça que está com fome?

MAGALI: A Lúcia. A Lúcia está muito assustada.

PROFESSOR: Yes.

ANINHA: A Lúcia está assustada e a onça está com fome.

Questionei os alunos em inglês se, no lugar de Lúcia, ficariam também assustados. Devido ao fluxo de vozes que concordavam e exprimindo opiniões que caíram para um lado tragicômico da situação, a aluna Aninha inferiu que o Sanguanel iria conseguir auxiliar Lúcia a sair das garras da temida onça, baseado no que havia entendido.

Apresentando o Sanguanel com o nome Giramundo, narrei, de maneira mais direta aos alunos, alternando entre inglês e português, que Lúcia havia decidido, por fim, libertar Giramundo. Ele havia cogitado uma solução para salvar a menina. Porém, antes de mostrar essa solução, apresentei três possíveis respostas para esse problema que a menina estava

enfrentando naquele ponto da história, todas apoiadas em frases que continham o uso do verbo modal “*can*”, conforme a Figura 48.

Figura 48. Tela da plataforma Canva: Como Lúcia poderia se livrar da Onça Pintada?



Fonte: O Autor (2021)

Conforme apresentado em Murphy e Smalzer (2003), quando se trata do verbo modal “*can*”, ele é utilizado em determinados contextos comunicativos, para fazer pedidos, oferecer algo e permissão. Como esse havia sido o primeiro contato dos alunos com esse verbo, me detive no uso de habilidades e capacidades de realizar determinadas ações. Assim, apresentei três frases, utilizando esse verbo, explorando com eles o seu sentido naquela situação. Esse jogo de interpretação foi possível graças à análise que os alunos fizeram desta, com o apoio da imagem que ilustrava a frase, como no exemplo que se vê abaixo, quando líamos juntos a primeira frase.

PROFESSOR: So, what can Lúcia do, people? She can blind the jaguar. O que vocês acham que é blind?

MAGALI: Blaind?

PROFESSOR: É. Olhando só a imagem. She can blind the jaguar.

MARINA: Lanterna.

PROFESSOR: Lanterna. E se você botar uma lanterna bem no olho da pessoa, o que acontece?

CASCÃO: Ahn... tem cegueira.

ANINHA: A onça fica cega.

PROFESSOR: That's right. So, Lúcia can try to blind the jaguar. A Lúcia pode tentar cegar a onça.

Primeiramente, os alunos relacionaram o vocábulo “*blind*” com a imagem de uma lanterna. Através da contextualização sobre os efeitos e as consequências que aconteciam, caso aproximássemos demais a luz da lanterna contra o olho de uma pessoa, os alunos

conseguiram fazer essa interpretação. O mesmo tipo de lógica foi possível, quando examinamos as outras duas frases. Por meio de exemplos do cotidiano, os alunos foram conseguindo criar associações com as novas palavras que eram apresentadas a eles.

PROFESSOR: She can yell at the jaguar. She can yell at the jaguar. O que vocês acham que é yell?

ANINHA: Não faço a mínima ideia.

MAGALI: Botar medo na onça?

PROFESSOR: Oi?

MAGALI: Tentar botar medo na onça? [...] É tipo tentar deixar a onça com medo. Tentar ser a maior, a mais forte.

PROFESSOR: Could it be, poderia ser. Vamos usar um exemplo, um exemplo que a gente vê na escola todo dia. Digamos que o profe tá lá dando aula para vocês e aí eu fiquei irritado com vocês que não estão prestando a atenção e eu ahhhhh para vocês. Ahhhhhhh. O que é yell? Yell é isso aqui que eu fiz. Ahhhhhhh.

ANINHA: Gritou?

MAGALI: Ela pode gritar?

CASCÃO: Ela gritou.

MAGALI: Ela pode gritar? Isso?

PROFESSOR: Ela pode gritar. Very good! Depois de toda essa encenação digna de um Oscar... Jesus. But you cannot yell at school. Vocês não podem gritar na escola. It's not nice.

Para a última frase, “*She can throw some itching powder*”, equivalente à “Ela pode jogar um pouco de pó de mico”, tomou-se como referência a cena descrita no livro “O Saci” de Monteiro Lobato. Como havia muitas palavras que os alunos desconheciam ou que não haviam sido expostas anteriormente, busquei eu mesmo desmembrá-las em partes e explicar cada uma delas. Finalizado esse processo, questionei-os, mais uma vez em inglês, sobre o que acham que Lúcia poderia fazer.

PROFESSOR: So, I want to know people, what do you think Lúcia can do? What do you think Lúcia can do, people? O que vocês acham que a Lúcia pode fazer aqui, então? She can blind the jaguar. She can yell at the jaguar, or she can throw some itching powder at the jaguar. Qual dessas três opções aqui, people?

MAGALI: Eu acho que ela pode pegar e (*som inaudível*) e aí não vai dar. Se é maior, pode até dar...

CASCÃO: Vai dar ruim. [...] E o pó de mico pode ajudar ela a (*som inaudível*) Ela toca e sai correndo.

MAGALI: É. (*som inaudível*)

CASCÃO: É que vai dar um tempo bom para ela estar bem longe.

ANINHA: Eu acho que...

CASCÃO: É a grande lógica da mata.

ANINHA: (*som inaudível*) pó de mico. Por que daí a onça pintada fica se coçando e se arranhando.

MAGALI: É. E dá tempo dela fugir, da Lúcia fugir.

ANINHA: Também se a onça tivesse um pouco, tivesse contando ela vai (*som inaudível*) na realidade. Ela vai tá se arranhando. Eita.

PROFESSOR: Very interesting. Very interesting your suppositions, people.

CASCÃO: Ô professor Antonio. Ahn... pó de mico, numa floresta (*som inaudível*) É uma mágica.
 PROFESSOR: There are some...
 ANINHA: O sanguanel...
 CASCÃO: Ah, é verdade, o sanguanel.
 PROFESSOR: Very good, I liked it. Very good, that's right.

Assim, confirmei com os alunos que a melhor alternativa seria a que envolvia o uso de pó de mico, reforçando que as demais se revelavam muito perigosas, e tracei com eles possíveis problemas que poderiam ocorrer com a personagem. Expliquei aos alunos que Lúcia acabou utilizando o pó de mico. Mas, no meio da ação, a boneca Pernafina, a qual Lúcia carregava consigo para todos os lados, acabou sofrendo as consequências e ficou quase que completamente desmantelada no contato com a onça. Naturalmente, a menina havia ficado muito triste com o ocorrido, pois Pernafina era a sua companheira de aventuras. Giramundo explicou que somente uma pessoa poderia ajudar a menina naquele momento: a Mãe da Mata, a mais poderosa feiticeira da região e protetora de todos os seres encantados. Lúcia perguntou a Giramundo se essa bruxa vivia muito longe dali, e ele afirmou que não, contudo Lúcia não poderia vê-la, pois é um lugar secreto e protegido contra o olhar humano. Havia uma passagem secreta que somente os seres encantados conseguiriam abrir.

Assim, introduzi uma nova atividade de *hangman* com os alunos, na qual deveriam desvendar a palavra mágica, para abrir a passagem secreta da toca da Mãe da Mata. Como mencionado anteriormente, por ser um tipo de atividade que a professora regente costumava realizar com a turma, os alunos ficavam mais engajados e interessados em participar. À medida que cada um falava uma letra em português, eu buscava repeti-la em inglês. No final da atividade, descobriram que a palavra mágica, para abrir a passagem para a toca da bruxa, era “Perlim-pym-pym”, em referência ao pó mágico, idealizado por Lobato, no final de “Reinações de Narizinho”.

Aproximando-se do final da aula, expliquei aos alunos que eles estariam assistindo a uma cena que mostrava como havia sido o encontro de Lúcia com a Mãe da Mata. Pedi que, durante o vídeo, tivessem os seus microfones silenciados, para não haver interferências sonoras externas. O vídeo contava com legendas bilíngues, tanto em português quanto em inglês. Nessa cena, a Mãe da Mata ficou furiosa, por Giramundo ter trazido uma criança humana para a parte mais proibida da floresta. Sua preocupação era que a menina estivesse atrás da lendária flor de Perlim, a mais poderosa daquela região. No entanto, Lúcia afirmou que somente estava ali para que a bruxa pudesse restaurar sua

boneca Pernaфина, o que a surpreendeu. Tendo feito isso, Lúcia ficou encantada com tudo o que via naquele local, enquanto a Mãe da Mata conversava seriamente com Giramundo sobre o fato de ter trazido uma desconhecida ali. Giramundo não via problema naquilo, mas a feiticeira temia que Lúcia pudesse estar trabalhando para a terrível Cumacanga, sua irmã, que há anos está atrás da flor mágica. À proporção que iam conversando a respeito, Lúcia se deparou com um livro de feitiços e começou a ler a transcrição que ali estava. De uma maneira extremamente misteriosa, ela despertou uma magia antiga que fez com que Pernaфина ganhasse vida e saísse correndo pela mata. Perguntei aos alunos sobre o que haviam compreendido até aquele ponto.

PROFESSOR: Okay, people. So, what happened here? O que aconteceu aqui?

[...]

CASCÃO: A Lúcia transformou a boneca dela em humana...

MAGALI: Só que foi sem querer, por que ela tava lá lendo um livro, só que ela pensou que era um livro de receita, vamos dizer.

CASCÃO: É, né?

MAGALI: E daí ela pegou falando lá e daí a Pernaфина ficou se olhando assim, assim.

CASCÃO: Aí ela caiu.

MAGALI: Ela caiu e saiu correndo.

CASCÃO: E eles saíram correndo....

Assim que finalizamos essa parte, contextualizei o uso do verbo modal “*can*” e explanei aos alunos a respeito da atividade de casa que teriam que fazer, conforme demonstrado na Figura 49, a seguir.

Figura 49. Tela da plataforma Canva: Atividade da semana (25/06/2021)

What can you do?

Check the things you can do and write what you can do.
Example:

I can play soccer and I can draw.

	() play soccer	I can _____ _____ _____
	() draw	_____ _____ _____
	() sing	_____ _____ _____
	() dance	_____ _____

Fonte: O Autor (2021)

Nessa atividade guiada, os alunos deveriam selecionar o que eles faziam todos os dias e escrever, do lado, a forma completa em inglês. Assim como as demais atividades, esta deveria ser encaminhada para a professora regente que repassaria as respostas para mim. Com isso, finalizamos a aula.

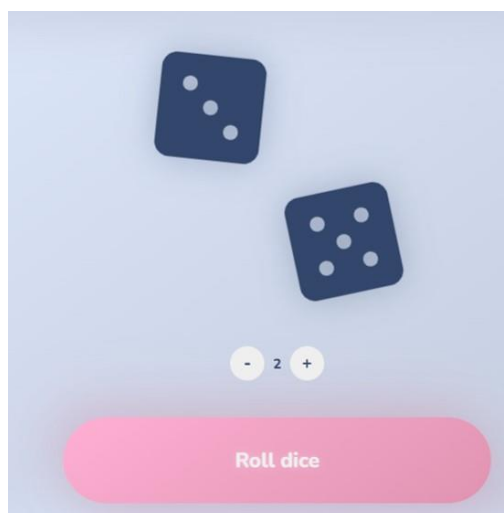
6.8 CHAPTER EIGHT: GALAFUZ (02/07/2021)

A penúltima e oitava aula da história de “*Lúcia in the Woods*” contou com a participação dos alunos, Mônica, Magali, Cebolinha, Cascão, Milena e Chico Bento.

Assim como no encontro anterior, a aluna Mônica havia participado até um ponto da aula, já que havia perdido sua conexão e não pudera mais retornar à videochamada. Pela fala trazida pela aluna Magali, a colega Mônica estava tendo dificuldades de acesso à plataforma, disponibilizada para as aulas síncronas.

Apresentando a página inicial do capítulo, intitulado “Galafuz”, questionei os alunos tanto em inglês quanto em português sobre o que achavam que ele poderia aludir: a um nome de pessoa, a um lugar ou mesmo a um objeto. Apenas a aluna Magali havia se manifestado, afirmando ser um lugar, contudo os demais permaneciam em silêncio. Assim, dei seguimento ao meu planejamento, o qual previa uma atividade de quebra-gelo, envolvendo o uso de um jogo de dados *online*, conforme pode-se perceber na Figura 50 abaixo.

Figura 50. Print da tela compartilhada do site *DiceApp.io*



Fonte: O Autor (2021)

Nessa atividade, eu jogava os dados para cada aluno que estava na videochamada e, de acordo com o número sorteado, o aluno deveria falar um determinado número de fatos que havia acontecido com ele durante a semana. No decorrer da atividade, todos os alunos falaram esses fatos em português. Naquele momento, optei por não responder em inglês, pois minha intenção era buscar fazê-los perceber sobre as coisas que faziam em comum e o que os aproximava. Assim que todos se manifestaram, questionei-os quanto a isso. À medida que iam falando, tomava nota no *chat* do Google Meet e ia mediando a situação com eles. Ações, como “*sleep*” (“dormir”), “*eat*” (“comer”), “*watch TV*” (“assistir televisão”), “*play games*” (“jogar jogos”) e “*breathe*” (“respirar”), foram as mais citadas

por eles. Não somente busquei me deter em fazer com que os alunos simplesmente elencassem essas ações, como também solicitei a eles detalhes, como, por exemplo, o tipo de programa de televisão que assistiam ou o jogo que gostavam de jogar em seu tempo livre. Todas essas ações serviram para gerar uma atmosfera descontraída durante a aula do dia.

Visando a relembrar pontos essenciais da história, havia preparado previamente uma atividade no Google Forms, na qual os alunos deveriam indicar os personagens principais do capítulo anterior. Apoiei-me, novamente, no uso do pronome demonstrativo “*this*” seguido do verbo “*to be*”. Os alunos demonstravam uma compreensão mais rápida e conseguiram assimilar, com maior facilidade, o que estava sendo pedido naquele momento. Em conformidade com o que vemos no excerto abaixo, a aluna Magali conseguiu já assimilar o que eu estava pedindo e respondia, ainda que em português:

PROFESSOR: Do you remember them? (*silêncio*) Do you remember? (*silêncio*)
Do you remember them?

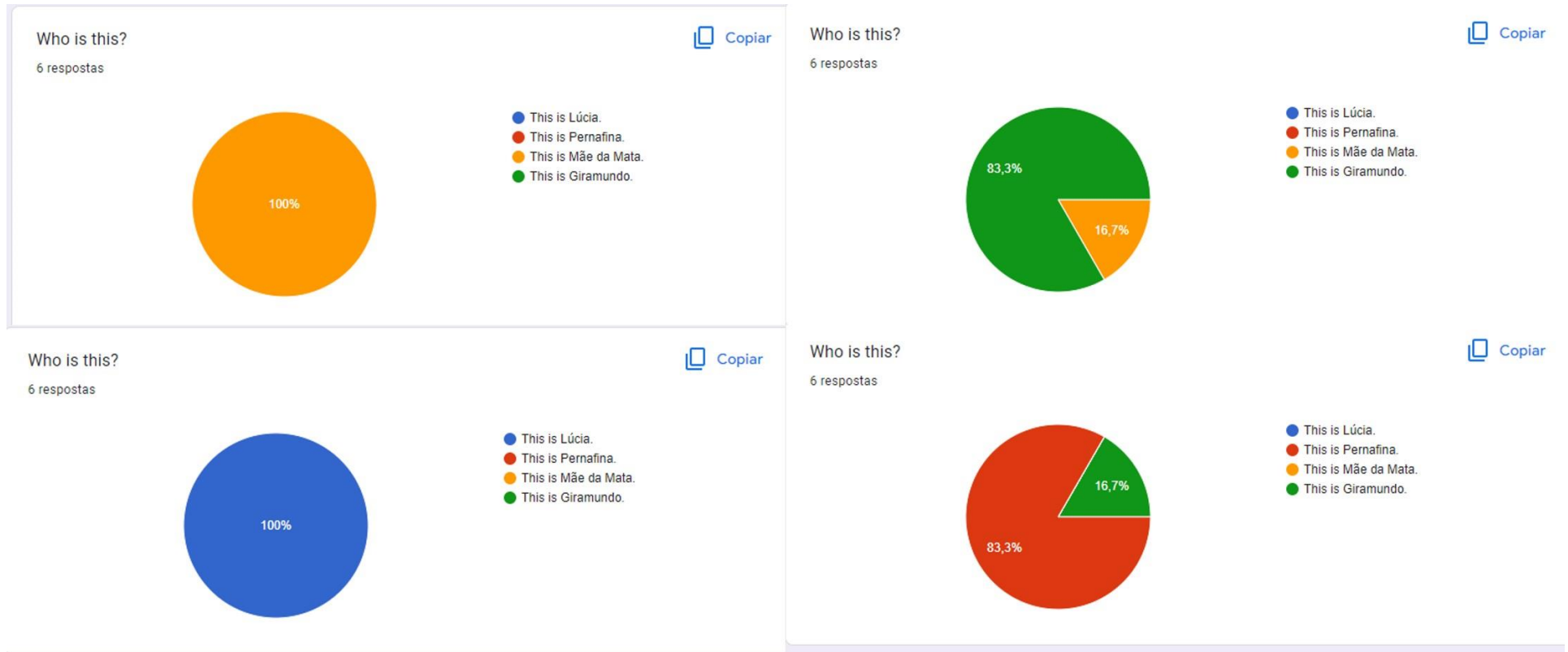
MAGALI: Quê? Se eu me lembro de alguém aí? Isso?

PROFESSOR: Very good, Ana! Very good! Olha só! Pegando rápido as coisas!
Tá pegando fogo essa menina. Okay, so. Do you remember them?

MAGALI: Aí é a Lúcia, a Perna fina e o outro lá que é o... é o Saci, o Saci.

Tal como é demonstrado no gráfico de respostas de cada pergunta abaixo, os alunos conseguiram captar a essência da mensagem através dessa atividade (Figura 51).

Figura 51. Tela do Google Forms: Respostas da atividade “Who are they?”



Fonte: O Autor (2021)

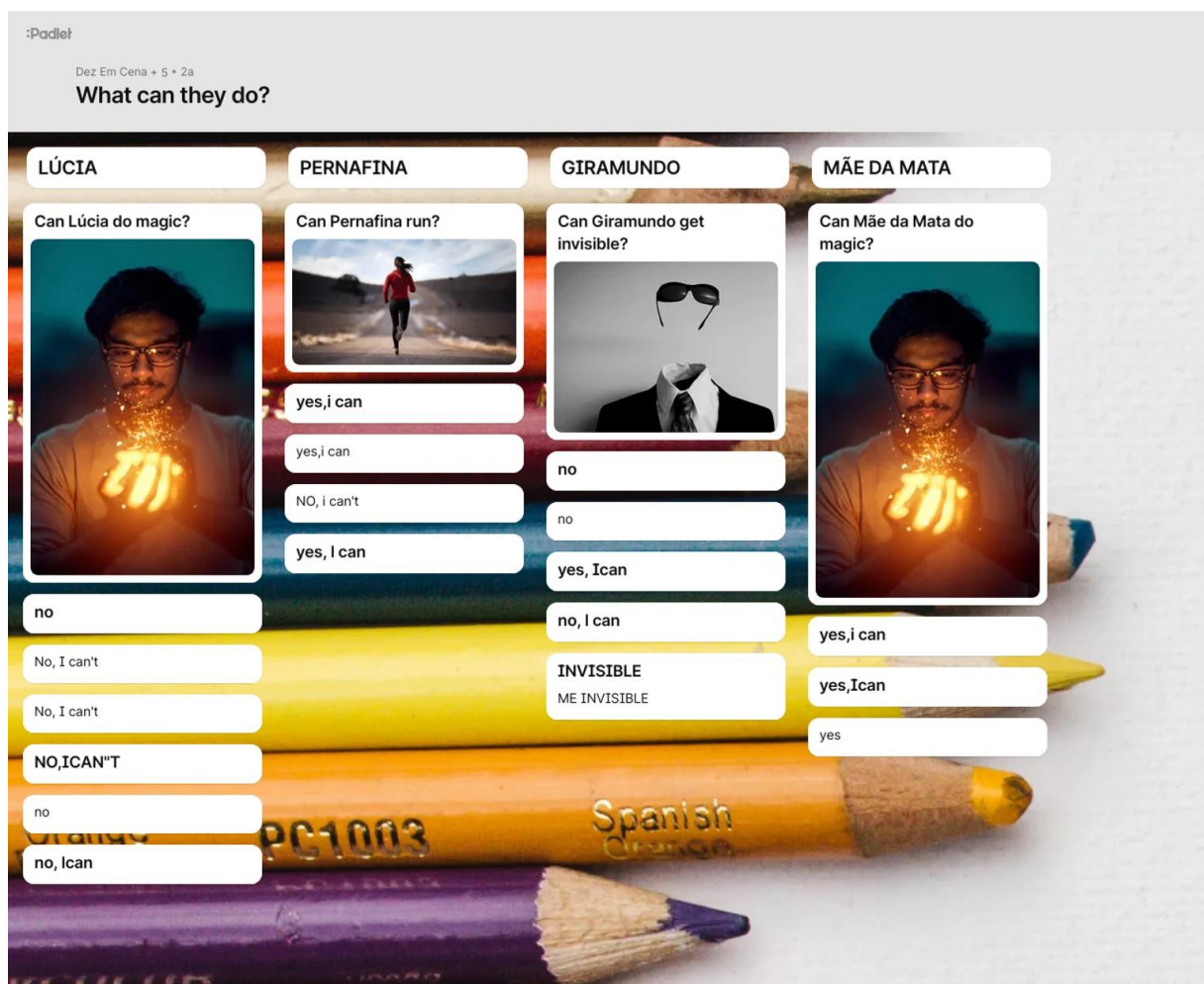
Realizei breves comentários a respeito do que já sabíamos das personagens e ofereci mais detalhes da personagem Mãe da Mata, baseada na entidade de mesmo nome do folclore brasileiro.⁹⁹ Respeitando as linhas traçadas, a única característica que a difere das descrições já existentes é a de que a Mãe da Mata da história de “*Lúcia in the Woods*” é uma feiticeira. Durante a interação na realização da atividade, os alunos já conseguiam assimilar as personagens e, logo, já assumiam uma postura mais ativa na sua produção oral, de acordo com o excerto abaixo:

PROFESSOR: How about this one? I think you know this one. Who is this?
 MAGALI: Disis Lúcia (This is Lúcia).
 PROFESSOR: Very good, Magali! Very good. This Lúcia. Okay, and who is this?
 MAGALI: Er... ahm... é o Gira, é Giramundo, né?
 PROFESSOR: That's right. This is Giramundo. Very good! And this one is...
 CHICO BENTO: Pernafina.
 PROFESSOR: And this one is Pernafina, very good! All right, guys! Very good here.

A partir disso, dei seguimento à atividade, elaborando um mural no Padlet, em que os alunos se deparavam com o seguinte questionamento: “*What can they do?*” Tendo estudado, no encontro anterior, o uso do verbo modal “*can*”, essa atividade propunha aos alunos responderem perguntas de “Sim” ou “Não” com esse verbo. O objetivo do exercício era praticar a escrita guiada em inglês, reagindo com “*Yes, he/she can*” ou “*No, he/she can't*”, como está apresentado na Figura 52, a seguir.

⁹⁹ De acordo com Alves (2017), a Mãe da Mata, também chamada de “Caamanha ou Mãe do Mato”, rege todos os seres que habitam as florestas. É representada como um duende e associada a outro ser místico, o Curupira. A autora complementa, dizendo que, quando os trabalhadores deixam seus acampamentos erguidos na mata, eles buscam desatar suas redes ou camas, com receio de que esta entidade coloque gravetos envenenados para fazê-los dormir profundamente.

Figura 52. Tela do Padlet: Respostas dos alunos das perguntas elaboradas



Fonte: O Autor (2021)

Antes de iniciarem a redigir suas respostas, busquei explorar com os alunos sobre até que ponto conseguiam compreendê-las. Assim, fui trabalhando com a turma o significado de cada uma dessas perguntas.

PROFESSOR: Antes de mandar aqui [o link] para vocês, vamos ver estas questions. Can Lúcia do magic? O que vocês acham que eu estou perguntando aqui?

MAGALI: Er... se ela faz magia?

PROFESSOR: That's right. Very good! Perfect. E aqui? Can Pernaфина run?

MAGALI: Se ela corre?

PROFESSOR: Very good! Can Giramundo get invisible?

MAGALI: Hmm.... Se ele fica invisível?

PROFESSOR: Very good! And here: can Mãe da Mata...

CEBOLINHA: Se a Mãe da Mata faz magia!

PROFESSOR: Vocês estão ficando afiados, hein? Very good!

Os fatores que auxiliaram bastante os alunos no entendimento do que estava escrito no Padlet foram os seguintes: as imagens ilustrativas e o fato de alguns desses vocábulos já terem sido apresentados anteriormente nas aulas. Assim feito, encaminhei o *link* de acesso aos alunos, e eles começaram os trabalhos.

Alguns desses alunos, como Magali e Chico Bento, lidaram com conexões instáveis, fazendo com que a página do Padlet demorasse um pouco para carregar, somente pudessem visualizar o pano de fundo. Logo, assim que foi possível, conseguiram ter o acesso apropriado ao Padlet e iniciaram os trabalhos. Também, esses mesmos alunos atrapalharam-se, pois não sabiam como poderiam colocar suas respostas nesse *site*. Dessa forma tive que compartilhar suas telas, para poder guiá-los na melhor maneira de realizar a atividade. Assim que essas dúvidas foram esclarecidas, os alunos conseguiram fazer o que havia sido solicitado.

Tal como vê-se na Figura 52 acima, eles demonstraram a já mencionada compreensão da pergunta, ainda que alguns tivessem se confundido na maneira de respondê-las. Aqui, percebe-se a troca de sujeitos, tendo em vista estarem acostumados com somente o uso do “*P*” (“eu” em inglês) nas respostas transcritas no Padlet. A partir do que conseguiram apresentar nesse painel, fui tecendo comentários e relacionando-os com o que havíamos, até então, vivenciado na história de Lúcia.

PROFESSOR: Very good, guys! Let’s see if you were correct. People. (*silêncio*) Actually, we discovered last class that Lúcia can do magic. A gente descobriu que a Lúcia consegue fazer magia. Yes? (*silêncio*) Do you remember she was Reading a magical book that made Pernafina alive? Lembram que ela leu um livro de feitiços no final e que fez a Pernafina ganhar vida?

MAGALI: Aham, eu lembro.

PROFESSOR: So, she does magic.

MAGALI: Por isso que a Pernafina saiu correndo.

PROFESSOR: That’s right! So, that’s why Pernafina can run. And Giramundo can get invisible. Esta é uma das habilidades do Giramundo. Ele consegue ficar invisível.

MAGALI: É?

PROFESSOR: Aham. Because he is a Child of the Wind, por que ele é um Filho do Vento e eles conseguem ficar invisíveis. And Mãe da Mata can do magic, too, like we saw it. Como a gente viu.

Logo, observei, com os alunos, o que aproximava as perguntas umas das outras, além do fato de estarem entrelaçadas com a história de Lúcia. A aluna Magali arriscou-se, ao apontar o verbo modal “*can*” como a palavra que mais se repetia nas perguntas. A partir dessa ação, explanei aos alunos o uso e contexto do “*can*” em frases da língua inglesa,

trazendo os exemplos que haviam sido vistos a respeito das personagens da história. Dessa forma, esse foi o fio que me auxiliou a conduzir os alunos a uma atividade de *speaking*, na qual se deparariam com perguntas com respostas de “sim” ou “não”, utilizando o “*can*”.

Como exposto na Figura 53, esse jogo de perguntas foi elaborado novamente a partir do *site Wheel Decide*. Girando a roleta, uma questão aleatória era sorteada, e os alunos deveriam interagir a partir do momento em que se deparavam com uma nova pergunta, um de cada vez. Em geral, os que estavam na chamada respondiam diretamente com “*Yes*” ou “*No*”, trazendo complementos em português. Uma vez encerrada a atividade, seguimos do ponto em que havíamos parado na história.

No seguimento apresentado aos alunos, via-se Lúcia na companhia do Sanguanel Giramundo. Perambulando pela mata à noite, testemunham vários vestígios deixados por variados animais pertencentes à fauna folclórica. De maneira simples, Lúcia foi questionando o seu amigo Sanguanel de quem seriam aquelas pegadas. Na mesma proporção, Giramundo fora respondendo às dúvidas da menina, falando a respeito de três entidades pouco conhecidas: o Arranca-Línguas, o Capelobo e o Tutu Marambá.¹⁰⁰ A escolha dessas personagens havia sido proposital, porque a maioria dos alunos sabia pouco ou quase nada a respeito. Personagens emblemáticos, como o Saci-Pererê, o Curupira e a Mula-Sem-Cabeça, eram os que mais imperavam, quando se tratava de seres que representavam o folclore brasileiro.

¹⁰⁰ Tal como Alves (2017, p. 34) constatou a respeito destas três personagens, o primeiro é um “macaco que mede quase quatro metros de altura. Ele ataca rebanhos de gado e arranca apenas a língua dos animais, deixando o resto do corpo intocado”. Já o Capelobo “tem focinho de anta ou de tamandúá e corpo de gente. Anda com uma pata só, cuja sola parece fundo de garrafa [...] Ele sai à noite, rondando os acampamentos em busca de animais recém-nascido e, quando os encontra, morde a carótida e bebe todo o sangue” (ALVES, 2017, p. 100) e, por fim, o Tutu Marambá, descrito como uma espécie de porco-do-mato preto, que estaria relacionado a duas outras entidades, pertencentes ao imaginário popular: o Bicho-Papão e a Cuca.

Figura 53. Tela do site Wheel Decide: Uso do “can”



Fonte: O Autor (2021)

Diferente das narrativas anteriores, alinhando uma relação de gestos às palavras novas, estruturei esse diálogo com os vocábulos que os alunos já conheciam e me apoiei em algo que pudesse ser trabalhado de maneira mais direta, sem entrar em detalhes. O que pude notar, à proporção que ia mediando a passagem narrativa, foram essas reações e observações feitas pelos alunos, consoante o seguinte excerto:

PROFESSOR: O que vocês conseguiram entender, people?

CEBOLINHA: Que eles estavam conhecendo muito monstro ali.

PROFESSOR: Aham, isso aí. Havia monstros ali e por pouco a Lúcia não cruzou com eles, né? Mas quais eram estes monsters? Vocês se lembram destes monsters?

CASCÃO: Ô professor Antonio. Que monstro era aquele?

PROFESSOR: Qual?

CHICO BENTO: Era o tamanduá, eu acho.

CASCÃO: É um, é um lobo misturado com tamanduá. Nada haver.

CHICO BENTO: É. Não.

PROFESSOR: O Capelobo. Yes. Have you ever heard about the Capelobo? Vocês já ouviram falar do Capelobo, gente? It is a very dangerous monster from our legends. É um dos monstros mais perigosos das nossas lendas. A gente tinha o Capelobo e tinha mais dois. [...] Tinha um haver com isso aqui [*mostra a língua*].

CASCÃO: Uma língua?

CHICO BENTO: É, tinha haver com a língua ali.

PROFESSOR: Tinha haver com a língua. E ele faz isso aqui, ó. O que é isso aqui?

CHICO BENTO: Ahn... cortou a língua? Puxava a língua?

PROFESSOR: Isso, estamos chegando. É o Arranca-Línguas, por que ele literalmente arrancava línguas. And we have this one, too. Esse aqui que talvez a gente não conheça tanto, que é o Tutu Marambá. It is a big black pig. É um grande porco preto. Yes? People, vocês já ouviram falar desses monstros? Do nosso folclore?

PROFESSOR: Não.

Percebeu-se, nessa fala, que as entidades, ali apresentadas, de fato, eram desconhecidas pelos alunos. Assim, além do fato de estar mediando a compreensão linguística, pude também trabalhar com lendas do folclore brasileiro que eram pouco conhecidas por eles. Os alunos foram movidos pela curiosidade, questionavam entre eles e comigo o que tinham visto na tela do computador. Estar trabalhando mais precisamente com elementos que evocavam o maravilhoso e o fantástico também foi um ponto a ser destacado aqui. Coelho (2000) já identificava no maravilhoso a linguagem metafórica que se comunicava facilmente com o que chamava de “pensamento mágico”. O maravilhoso, quando concretizado em imagens e símbolos, torna-se o mediador de valores que serão assimilados pelos ouvintes e/ou leitores, “para além do puro prazer que sua linguagem possa transmitir” (COELHO, 2000, p. 44).

Seguindo nesse fluxo, expliquei aos alunos que eles escutariam um conjunto de sons, não contendo diálogo algum. Esses ruídos eram compostos por simulações de uivos de lobo, rastejar de pés por uma floresta e relinchos de equídeos. Pedi aos que estavam presentes, para que ouvissem e que identificassem, a partir desses e do diálogo, o que haviam lido e ouvido anteriormente. Os alunos conseguiram identificar os sons e apenas haviam pressuposto que Lúcia e Giramundo estariam fugindo desses seres que estariam atrás deles.

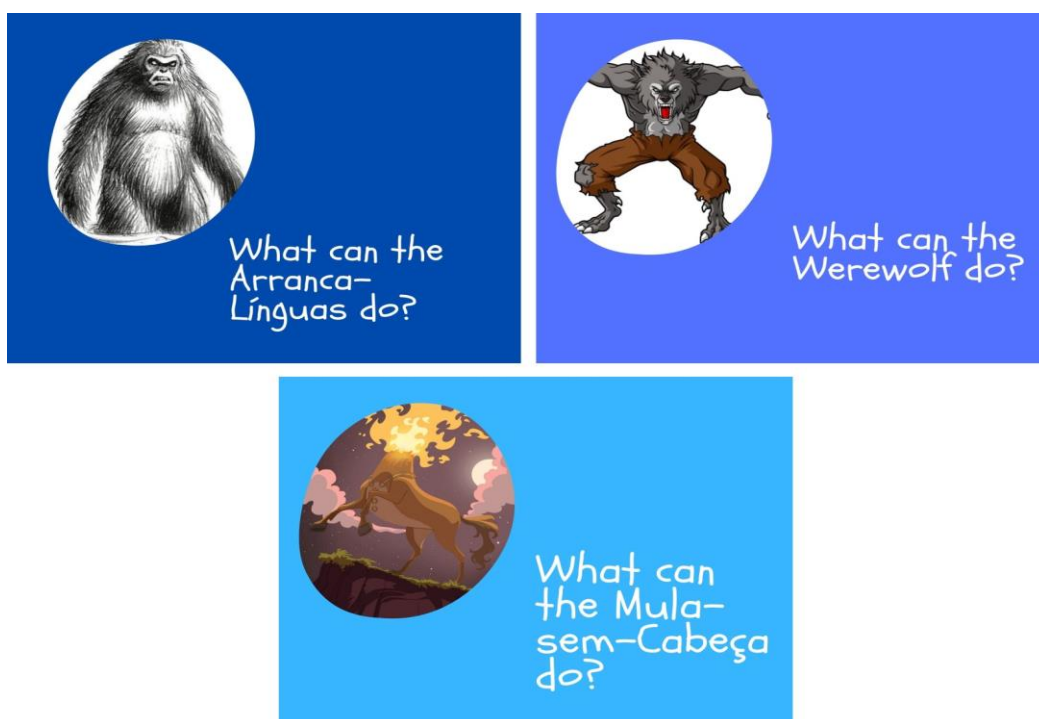
No áudio que estariam prestes a escutar, Lúcia e Giramundo seguiram a sua jornada pela floresta. Desta vez, a menina se deparou com uivos e relinchos de entidades conhecidas, como o Lobisomem e a Mula-sem-Cabeça.¹⁰¹ Ao se deparar com esses sons,

¹⁰¹ Novamente, pelas contribuições de Alves (2017), essas personagens não se diferem tanto do que se sabe a partir do imaginário popular. O Lobisomem foi um mito, trazido pelos colonos europeus. De raízes que evocam a mitologia grega, Câmara Cascudo (1976) afirma que a lenda está em todos os lugares e tempos do mundo conhecido. Na vertente brasileira, o Lobisomem é o sétimo ou o oitavo filho de uma família que já tinha sete meninas. Quando este filho completa treze anos, seja numa terça ou sexta-feira, “ele sai de noite em busca de um lugar onde um jumento tenha se lambuzado, se sujado. Então, tira sua roupa, faz sete nós em toda ela e se esfrega naquele chão. Assim, torna-se Lobisomem.” (ALVES, 2017, p. 210). Já a Mula-sem-Cabeça, para algumas pessoas, “ela só aparece nas noites de quinta para sexta-feira”, enquanto para outros,

Lúcia questionou, e Giramundo falou a respeito dessas entidades, até que se depararam com algo no caminho. Propositalmente, não fora mencionado no áudio com quem eles haviam se deparado, pois a intenção era trabalhar com os alunos sobre as possibilidades que poderiam surgir, baseado no que haviam visto até então da história.

Os alunos apresentaram uma certa dificuldade na compreensão do áudio inicialmente. Por meio de uma mediação, conduzida por mim e pelos pontos que foram tecidos previamente, conseguiram interpretar os aspectos referentes aos seres da história. A partir do que haviam ouvido e lido anteriormente sobre essas entidades conhecidas ou não, do folclore brasileiro, apresentei uma relação desses seres e os inseri em frases, nas quais tivessem que utilizar o verbo modal “*can*”. Explorei com os alunos isso, como observado na Figura 54.

Figura 54. Tela da plataforma Canva: Lendas do Folclore



Fonte: O Autor (2021)

“só dá o ar da graça na Quaresma [...] ou ainda a cada sete anos.”. A sina de virar esta entidade se daria como uma punição às mulheres que se enamoram de padres ou quando esta seria casada e trai o marido com o sacerdote. “Então, quando é meia-noite em ponto, ela se levanta da cama, pula a janela e deixa o marido dormindo para cumprir a sua má sorte” (ALVES, 2017, p. 260).

A intenção era, além de revisar frases com o verbo “*can*” na terceira pessoa do singular, rever as principais figuras do folclore, apresentadas na história. Retomei, logo em seguida com os alunos, o assunto para explicar a respeito da parada abrupta que havia acontecido no áudio anteriormente. Mostrei, portanto, no próximo *slide*, a imagem que corresponde à Figura 55.

Figura 55. Tela da plataforma Canva: Galafuz



Fonte: O Autor (2021)

Indaguei aos alunos, ora em inglês ora em português, que tipo de criatura mágica poderia ser esta. Por ser algo extremamente incomum, os alunos apostavam em descrições que se apoiavam em animais da fazenda, como bodes e cabras, além de associarem ao imaginário originário dos Smurfs, pequenos seres azuis, criados pelo cartunista belga, Peyo, nome artístico de Pierre Culiford (1928-1992), no final da década de 1950. Assim, expliquei que escutaríamos uma nova passagem de áudio, que continuaria do ponto em que haviam parado anteriormente e que conheceriam mais a respeito do personagem em questão: Galafuz. Essa entidade foi inspirada livremente na lenda de João Galafuz, um duende que pode ser associado com o Boitatá.¹⁰² Na mitologia, criada na história de Lúcia, Galafuz também é um ser que auxilia as pessoas a encontrarem objetos e entes perdidos na

¹⁰² “[...] surge das pedras que ficam bem no fundo do mar de Itamaracá, e, antes de ele aparecer, o que se vê é um facho de luz multicolorido! [...] por isso Galafuz é confundido com o Fogo-Fátuo e com a Boitará, que são personagens com essas características: um facho de luz ou fogo que se movimentam. Porém, apesar do efeito bonito, vê-lo não é uma coisa tão boa assim: quando ele aparece, anuncia grandes tempestades e naufrágios dos navios” (ALVES, 2017, p. 200).

mata. É um amigo de Giramundo que havia avistado Pernaфина fugindo para uma direção oposta à que estavam indo. A entidade os orienta para onde deveriam ir, e, assim, partiram.

Aproximando-se do final do capítulo, fui direcionando os alunos ao vídeo com a encenação dos atores voluntários. Nessa cena, dando continuidade à atividade de *listening*, articulada anteriormente, Lúcia e Giramundo seguiram as orientações de Galafuz, e a menina percebeu que Pernaфина foi parar em frente aos portões da Quinta do Carapina, o lar de Lúcia. A menina sentiu-se aliviada, pois a sua aventura na mata teria finalizado ali, e todos poderiam se direcionar aos seus lares. Contudo, Giramundo recebeu a visita do seu amigo, o pássaro Bacurau.¹⁰³ O Sanguanel explicou à Lúcia e Pernaфина que ele só realmente aparece quando algo de ruim acontece. Giramundo conversou com o pássaro e revelou que a terrível feiticeira Cumacanga havia capturado Mia e que somente a soltaria se os três entregassem a ela a mítica Flor de Perlim.

No final da cena, indaguei aos alunos sobre o que haviam conseguido entender. Mantive, na edição do vídeo em questão, legendas bilíngues, para que pudessem auxiliar os alunos na compreensão do áudio.

MAGALI: Ele achou o amigo dele, o Bacurau. Daí ele falou que algo de ruim aconteceria com ele e ele tinha que voltar correndo.

PROFESSOR: Oh, my gosh. You are right. But what is this bad thing? O que é essa coisa ruim?

MAGALI: Era... a... Mãe da Mata lá, aquela bruxa? Aquela bruxa...

PROFESSOR: Ah, aí é que está. São duas witches que a gente tem aqui. Mãe da Mata is a good witch, and Cumacanga is a bad witch.

MAGALI: Ah...

PROFESSOR: Right? So, Cumacanga captured Mia. Do you remember Mia? Lembra da Mia, lá do início da história?

MAGALI: Aham.

PROFESSOR: So, Cumacanga captured her. A Cumacanga capturou ela. Oh, my gosh! And she is only going to free Mia if Lúcia gives the Perlim flower back to her. Ela só vai libertar a Mia se a Lúcia trazer a flor de Perlim lá para a Cumacanga. Oh, my gosh... so many things here! How do you think this story is going to end, people? Como vocês acham que essa história vai acabar?

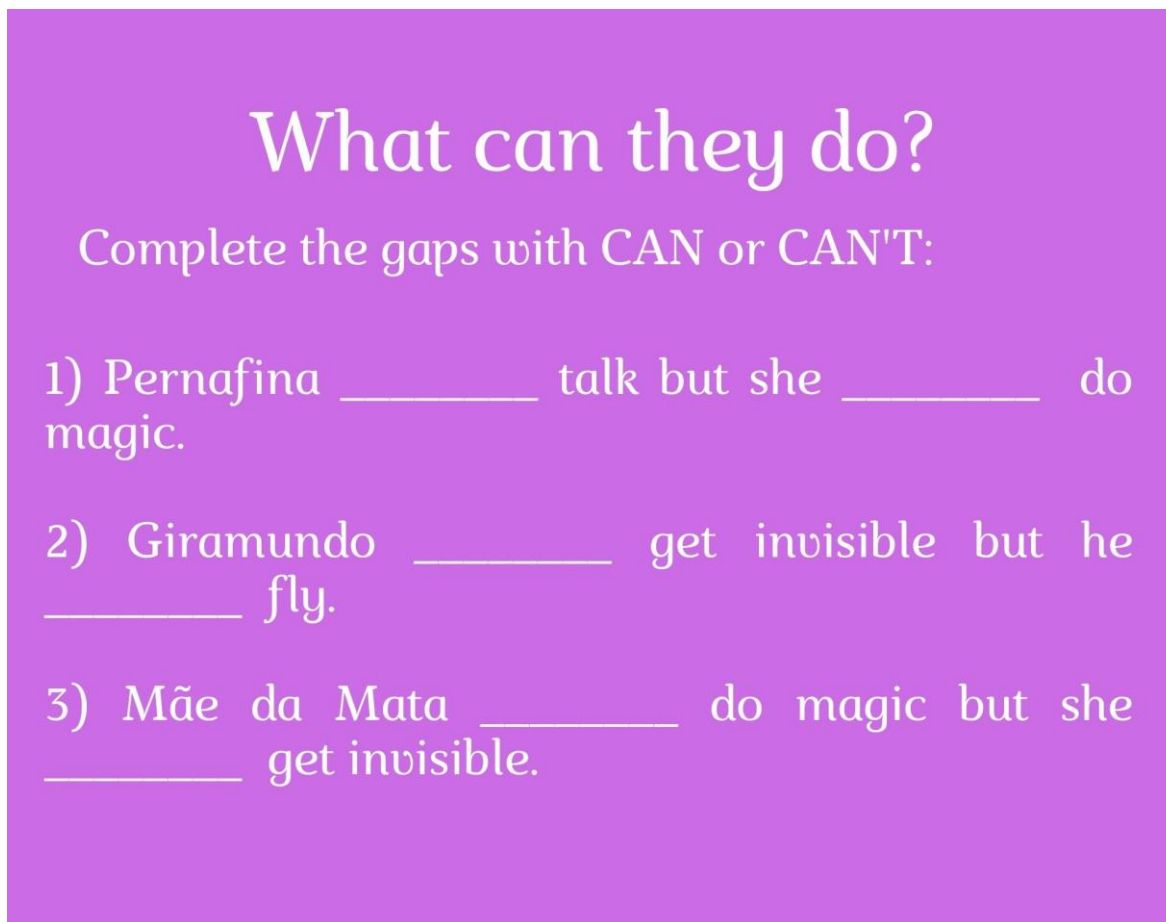
MAGALI: Eu acho que vai acabar tudo bem, né? Por que de todas essas coisas aí, essas historinhas, sempre acaba bem. Dessas histórias sempre acaba bem.

CASCÃO: Eu concordo com a Magali.

Indiquei aos alunos, como atividade de casa, um exercício guiado do uso de “*can*” e “*can’t*”. Conforme percebe-se na Figura 56, eles se deparariam com frases, cujos vocábulos haviam sido estudados e explorados no decorrer das últimas oito aulas.

¹⁰³ Novamente, Alves (2017) comenta que, de acordo com as lendas, o Bacurau seria capaz de várias proezas, trazendo um aspecto mítico a esta ave.

Figura 56. Tela da plataforma Canva: Atividade de casa



What can they do?

Complete the gaps with CAN or CAN'T:

- 1) Pernaфина _____ talk but she _____ do magic.
- 2) Giramundo _____ get invisible but he _____ fly.
- 3) Mãe da Mata _____ do magic but she _____ get invisible.

Fonte: O Autor (2021)

Os alunos deveriam completar as lacunas com o verbo modal nas formas afirmativa e negativa, de acordo com o que havíamos explorado na história. Enfatizei que buscassem realizar os exercícios e o entregassem o quanto antes, porque poucos da turma estavam realmente fazendo as atividades. Com isso, finalizamos o nosso penúltimo encontro síncrono.

6.9 CHAPTER NINE: THE END (09/07/2021)

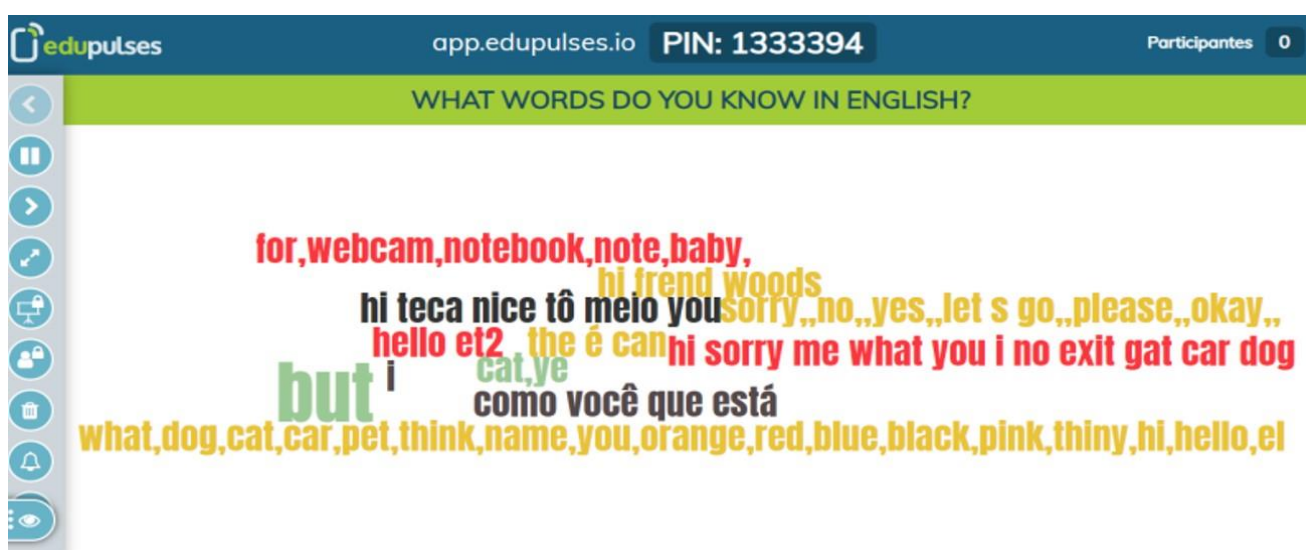
A última aula da história de “*Lúcia in the Woods*” contou com a participação de quase todos os alunos: Mônica, Cebolinha, Cascão, Magali, Milena, Marina, Chico Bento, Jeremias e Aninha. No decorrer do encontro, a aluna Magali havia perdido conexão e não

retornou mais à videochamada. Esse encontro foi o mais longo do projeto, pois se tratava da conclusão da história que havia sido trabalhada com os alunos desde o início de maio.

Antes de dar início às atividades, reforcei aos alunos sobre a importância de entregarem as atividades que foram solicitadas nos encontros. Até aquele ponto, somente os alunos, Cebolinha, Milena, Marina, Chico Bento, Jeremias e Aninha, haviam entregado os exercícios. Para resgatar esses alunos que ainda não haviam devolvido as atividades de casa, reuni todos em um pequeno compêndio estruturado, a partir do Canva e repassando-os à professora regente.

Uma vez realizada essa observação inicial, apresentei um exercício de quebra-gelo aos alunos, gerado a partir do *site* Edupulses. Conforme podemos perceber, na Figura 57 abaixo, os alunos deveriam escrever ali todas as palavras que haviam aprendido em inglês nos últimos dois meses, para verificar o quanto de vocabulário tinham conseguido reter por meio dessa experiência de ensino.

Figura 57. Tela do site Edupulses: Nuvem de palavras criada pelos alunos



Fonte: O Autor (2021)

Como em outras situações, os alunos demonstraram inicialmente dificuldades em utilizar os recursos do *site*, apesar de não ser esta a primeira vez que o estavam acessando. Após tirarem suas dúvidas quanto ao uso, reforcei que evitassem escrever em português, pois o objetivo dessa atividade era colocar em prática a escrita de palavras em inglês que já reconheciam. Como vimos na Figura 57 acima, a maioria dessas palavras eram

monossílabas, às quais eles já estavam acostumados em seu cotidiano e as expressões formulaicas, apresentadas a eles na história ou por mim mesmo. Havia reforçado aos alunos que tentassem escrever eles próprios essas palavras e evitassem solicitar ajuda.

Logo após esse momento de conscientização sobre o que tinham aprendido em relação às palavras em inglês, apresentei aos alunos um *slide* com os personagens que apareceram, até então, na história de “*Lúcia in the Woods*”, tal qual vê-se na Figura 58.

Figura 58. Tela da plataforma Canva: Personagens de “*Lúcia in the Woods*”



Fonte: O Autor (2021)

O intuito da atividade era fazer com que os alunos explicassem, com suas próprias palavras, o que conseguiam se lembrar da história. A aluna Magali pontuou sobre a mensagem que a história trazia (“Tava falando sobre amizade, sobre magia...”), além de ser esta uma forma de aprender inglês. Essas foram as suas próprias palavras. Já o aluno Cebolinha havia falado a respeito dos elementos que a história tinha abordado (“Que fala também do... acho que tem coisa do folclore brasileiro, né?”), além dos cenários que evocavam sua realidade pré-isolamento social (“Também tem a ver com escola.”). Expliquei aos alunos que não me lembrava muito dos personagens que eram trazidos no contexto da história.

CEBOLINHA: Giramundo.
 MAGALI: Lúcia. Mia, a Mia. O...
 CEBOLINHA: Pernaфина!
 MAGALI: O... é o... Smurf com chifre! O Smurf com chifre.
 PROFESSOR: O Smurf com chifre...
 CEBOLINHA: Ah, como é o nome daquela que tinha na mata?
 MAGALI: A Mãe da Mata.
 CEBOLINHA: É.
 PROFESSOR: So, this is the story of Lúcia, Mia, Giramundo...
 MAGALI: E tem o Smurf.
 PROFESSOR: O Smurf, people, é o Galafuz. [...] So, it's a story about friendship and magic. It's a story about Brazilian legends. It's a story about school. It's the story of Lúcia, Mia, Giramundo and many others...

Feito essa conexão, questionei os alunos o que conseguiam se lembrar de nosso último encontro. O aluno Cascão recordou-se de fatos que, apesar de sua importância para o desenrolar da história, haviam ocorrido há alguns encontros anteriores (“Eu me lembro que elas [*Lúcia e Mia*] capturaram o Saci...”), enquanto a aluna Magali pontuou sobre os elementos fantásticos, vistos na última aula (“Eles [*Lúcia e Giramundo*] acharam os monstros... eles acharam o monstro, ah eu esqueci o nome. Ah, o Smurf com chifres!”), sendo a sua fala complementada por Cascão (“Acharam o... acharam os monstros, o Lobisomem... Mula-sem-Cabeça...”). Perguntei a eles se conseguiam se recordar do fato de Pernaфина ter se perdido na mata e, logo mais, reencontrada por Lúcia e Giramundo, graças ao auxílio de entidades, como Galafuz, tal como fora tratado no encontro anterior.

PROFESSOR: But then guys, when we thought the story as ending, something happened! Quando nós achamos que a história havia terminado, algo aconteceu! What was this? Do you remember? O que foi isso? Vocês se lembram? (*silêncio*) Foi bem no finalzinho... (*silêncio*) Well, como estamos tendo uma dificuldade em lembrar, let's see here now...

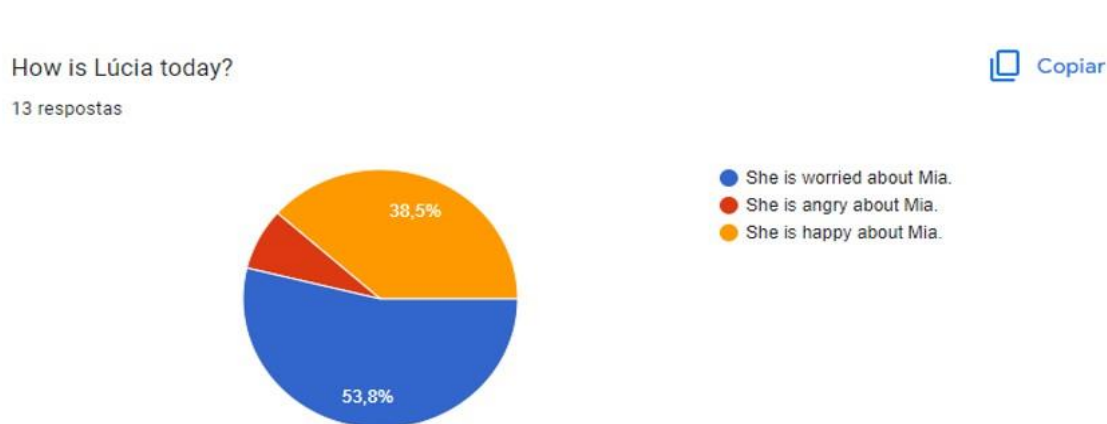
Novamente, o silêncio tomou conta dos alunos. Nenhum arriscou-se em afirmar algo a respeito do que havia transcorrido no final desse último encontro. Para auxiliar no resgate dos eventos da história, providenciei uma atividade, elaborada a partir do Google Forms, na qual eu perguntava como Lúcia estava naquele dia. Explanei acerca da pergunta e das alternativas às quais eles deveriam inferir a respeito. Todas as opções estavam associadas aos sentimentos da menina em relação à sua melhor amiga, Mia.

Durante a execução da atividade, alguns alunos estavam enfrentando a instabilidade de conexão a ponto de terem que reiniciar as suas máquinas. Também, alguns tiveram dificuldade em abrir a atividade, por não saberem como deveriam se manter na videochamada e acessar o Google Forms no aparelho celular. Conforme havia ocorrido em

outras aulas, pedia para que escolhessem as alternativas, a partir da minha tela compartilhada, e eu os ajudei a marcar as suas respostas.

Tal como vemos no gráfico abaixo, na Figura 59, sete pessoas, correspondendo a 53,8% das respostas marcadas, optaram, como alternativa correta, “*She is worried about Mia*”. Cinco pessoas (38,5%), contudo, haviam escolhido, como resposta a opção “*She is happy about Mia*”. Por fim, somente uma pessoa indicou, como possível solução, “*She is angry about Mia*”, representando 7,7% das respostas coletadas.

Figura 59. Tela do Google Forms: Gráfico das respostas marcadas pelos alunos



Fonte: O Autor (2021)

Ao comentar com os alunos sobre as respostas colhidas, ia questionando quanto ao significado daquelas alternativas. Para facilitar a compreensão dessa atividade, associei a cada alternativa uma imagem que pudesse ilustrar o sentido da frase.

PROFESSOR: So, seven, people, think Lúcia is worried about Mia. Sete pessoas acham que a Lúcia está worried. O que vocês acham que é worried?

MAGALI: Que tá triste.

PROFESSOR: Este é uma forma de tristeza...

ANINHA: Preocupada! Ela está muito preocupada.

PROFESSOR: That's right! Isso aí.

ANINHA: Úôriéde (worried) é preocupado.

MAGALI: Ah, eu também botei ela triste, porque, no último, ela não apareceu tanto...

PROFESSOR: Very good interpretation, Magali!

Considerando a estrutura, criada para as frases que serviriam de alternativas, busquei me embasar no conjunto de palavras já vistas pelos alunos anteriormente. Por conseguinte, as imagens que serviriam de recurso visual auxiliaram na ativação de sua

memória quanto aos vocábulos já vistos. Além das figuras, novamente me apoie i em gestos e caretas, para que se lembrassem dos vocábulos.

PROFESSOR: One person thinks she is angry about Mia. O que é angry, people? Lembram? (*silêncio*) Angry?
 CASCÃO: Vish...
 PROFESSOR: Angry. (*faz careta*) I am angry at you, people. (*continua fazendo careta*). Angry. (*silêncio*) O que é angry? Como o profe está?
 CASCÃO: É... brabo.
 ANINHA: Bravaaaa!
 PROFESSOR: That's right!
 ANINHA: Ai âm êngry uíth iú (I am angry with you).

Assim, expliquei aos alunos que a resposta correta seria “*She is worried about Mia*” e, em seguida, perguntei à turma por que a personagem estaria preocupada com a sua amiga. As suposições e ideias, trazidas pelos alunos, variavam, de acordo com o que fomos falando em aula.

MAGALI: Por causa do monstro?
 PROFESSOR: Because of the monster...
 [...]
 ANINHA: Porque ela saiu correndo com o Sanguanel para a floresta...
 MAGALI: É porque quando ela saiu de noite, ela meio que sabia que ia ter monstro...
 CASCÃO: Sumiu!
 ANINHA: ... saiu correndo para a floresta.
 [...]
 PROFESSOR: She is worried because of the monsters... she is worried because she ran to the woods, porque ela fugiu para a mata... what else, guys?
 [...]
 ANINHA: Porque ela quis pegar o Sanguanel, também!
 [...]
 MAGALI: É porque tipo, ela tá preocupada porque a Mia saiu muito tarde, daí é perigoso.

Acolhi as respostas dos alunos e, enquanto iam apresentado suas ideias em português, respondia em inglês e tomava nota, pelo *chat* do Google Meet. Congratulei-os, pelas ideias trazidas. Esclareci, então, que o real motivo pelo qual Lúcia estava preocupada com Mia era pelo fato de sua amiga se encontrar prisioneira da feiticeira Cumacanga. Esta personagem em questão havia sido estruturada a partir de duas entidades do folclore brasileiro: a Cuca e a própria Cumacanga.¹⁰⁴ Assim, como atividade posterior, elaborei um

¹⁰⁴ A Cuca, outrora introduzida na obra de Monteiro Lobato no livro “*O saci*”, ganhou um forte apelo popular através das adaptações televisivas do Sítio do Picapau Amarelo. Conforme observa Alves (2017, p.122), a Cuca “é descrita como um ente velho, feio, todo desganhado, que aparece de noite para levar consigo as crianças inquietas e insones”. Já a entidade Cumacanga, citada também por Alves (2017), seria um tipo de lobisomem, com elementos que o diferenciam desta lenda: “nas noites de sexta-feira, sua cabeça se solta do

mural virtual no Padlet, onde os alunos iriam descrever, em inglês, como poderia ser essa entidade. Compartilhei o *link* e solicitei a eles que tentassem se amparar no modelo deixado por mim no *site* e que utilizassem palavras que conheciam ou que buscassem o meu auxílio quando houvesse dúvidas sobre o vocabulário e a escrita.

Retomei com os alunos a forma como podemos utilizar as funções de escrita do Padlet, ainda que alguns não estivessem atentos, fazendo com que retomasse a explicação novamente. Dos que estavam presentes na chamada, contudo, apenas cinco conseguiram responder efetivamente a essa atividade. As respostas dos alunos pouco variavam, percebendo-se um forte uso dos adjetivos “*evil*” (“malvada”), “*big*” (“grande”), “*ugly*” (“feia”), “*mad*” (“maluca”) e “*tall*” (“alta”). Quanto à estrutura das frases, às quais os alunos tinham que se apoiar para escrever, apenas um conseguiu seguir o modelo (“*She is evil, big and ugly*” e “*She is tall ande vil*”), enquanto os demais acabaram por se atrapalhar nesse processo (“*He s mad*”). Apenas um acabou por manter tanto o português quanto o inglês na frase, além de “comer”, ou seja, omitir algumas letras nas palavras utilizadas (“*She malvda, big feia*”). Durante o desenvolvimento e execução da atividade, apenas o aluno Cascão me questionava quanto ao significado de palavras que desejava colocar em suas frases, conforme pode-se perceber no excerto abaixo:

CASCÃO: Como é que se escreve “ela”?
 PROFESSOR: She.
 [...]
 CASCÃO: Como é que se escreve “alta”?
 PROFESSOR: Tall. Está lá no Padlet. Tall.
 CASCÃO: Xi its táu ênd ivil (She its tall and evil). [...] Professor Antonio, como é que aquele no final de êivil (evil), que é grande?
 PROFESSOR: [...] Alto é tall. Grande é big.
 [...]
 CASCÃO: Como é “feia” em inglês?
 PROFESSOR: Ugly.
 CASCÃO: Hmm... malvada?
 PROFESSOR: Malvada, evil. Pode falar evil ou também pode falar wicked.

Logo após ter comentado a respeito das respostas partilhadas no Padlet, solicitei aos alunos que desligassem seus microfones na chamada, pois iria dar continuidade à narrativa da história. Nessa sequência, os alunos viam Lúcia indagar a Giramundo sobre a aparência e a essência da feiticeira Cumacanga e do porquê de ela ser tão temida pelos seres da mata. O Sanguanel explicou que Cumacanga é o ser mais poderoso daquele cosmo, tão poderoso

corpo e sai voando pelos ares como se fosse uma bola de fogo, apavorando a todos que encontra estrada afora, especialmente no Pará e no Maranhão, onde esse mito é mais conhecido” (ALVES, 2017, p. 124).

quanto a própria Mãe da Mata. Giramundo complementou a sua fala, dizendo que ela estava atrás da Flor de Perlim, a flor mística da mata, há milênios e, quando a tivesse em mãos, ela haveria de destruir todos que ali habitavam. Lúcia não entendia por que Mia estava metida nessa história, mas nem Giramundo saberia explicar os motivos da feiticeira.

Perguntei aos alunos a respeito do que haviam conseguido entender. Nota-se, mais uma vez, que utilizei totalmente a língua inglesa, me apoiando em estruturas verbais e lexicais já apresentadas a eles em aula. O aluno Cebolinha havia sido o primeiro a se manifestar, afirmando que as personagens estavam falando a respeito da feiticeira. Nisso, desmembrei algumas partes da frase que eles haviam visto e fui perguntando sobre algumas expressões já estudadas ou que pudessem ser inferidas a partir do contexto dado na leitura.

PROFESSOR: Cumacanga is a very powerful witch. Powerful. O que vocês acham que pode ser powerful?

CHICO BENTO: Forte.

PROFESSOR: Exatamente, Chico Bento. Powerful, forte. Poderosa. O que é uma witch, people? (*silêncio*) O que é uma witch? (*silêncio*) É aquele ser que tem um chapéu pontudo...

CHICO BENTO: É uma bruxa.

PROFESSOR: That's right. [...] She's a very powerful witch. She is very dangerous and cruel. O que vocês acham que podem ser estas duas palavras aqui? (*indica com o cursor do mouse na frase projetada em tela*) Dangerous and cruel. (*silêncio*) Cruel é fácil. Parece com uma palavra in Portuguese... (*silêncio*) Dangerous and cruel. (*silêncio*) Dangerous, perigosa. E cruel. O que é cruel?

CASCÃO: É cruel.

PROFESSOR: That's right.

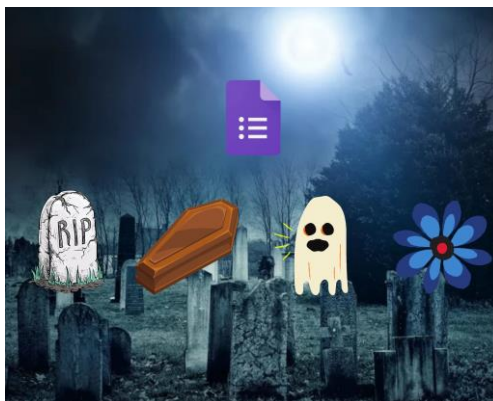
Como pôde ser percebido nessa interação que tive com os alunos, destacou-se a participação de Chico Bento. O aluno conseguiu inferir os significados das expressões, baseado no que havíamos já visto em aula, além de interpretar essas palavras a partir de explicações que eu havia trazido à turma. À proporção que ia trabalhando esses sentidos lexicais com os alunos, nessa passagem específica, o silêncio novamente fez-se presente. No *slide* seguinte, questionei os alunos por que motivo achavam que Cumacanga precisava de Mia em seus planos maléficos. O silêncio se intensificou, fazendo com que perguntasse se estavam conseguindo me ouvir. Alguns alunos haviam afirmado que não tinham conseguido entender o que eu havia perguntado, fazendo com que retomasse a questão mais uma vez.

PROFESSOR: Why does Cumacanga need Mia for? Por que vocês acham que a Cumacanga precisa da Mia?

CASCÃO: Porque ela conseguiu trazer a boneca dela à vida. Foi o que eu consegui pensar até agora...

Indaguei aos alunos quais outras ideias poderíamos inferir dali. De novo, não obtive resposta da turma. Então, contextualizei e narrei o que havia acontecido com as personagens após aquele diálogo entre elas. Lúcia, Pernafina e Giramundo seguiam a sua jornada, mata adentro, quando se depararam com uma encruzilhada que indicava dois caminhos tortuosos – um à esquerda e o outro à direita. Consequentemente, não sabiam para onde deveriam ir. Nota-se aqui que ambos os caminhos indicavam passagens diferentes da história, nos quais os alunos se deparariam com eventos, objetos e personagens que, até então, não tinham aparecido. Expliquei que eles deveriam escolher qual o melhor caminho que os heróis poderiam seguir. Eles optaram pela esquerda. Então, se depararam com a imagem de um cemitério abandonado. Apresentei a palavra “*graveyard*”, juntamente com uma relação de objetos que eram relacionados com o cenário e a história em si, tal qual se vê na Figura 60.

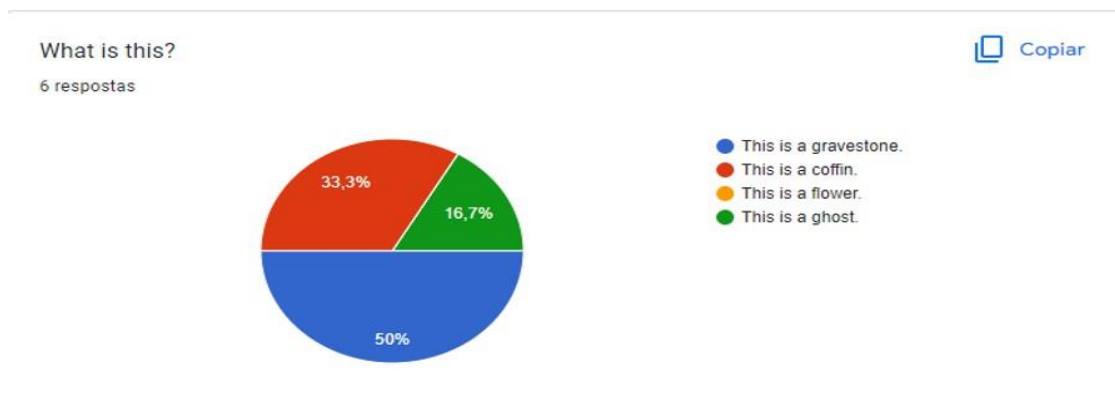
Figura 60. Tela da plataforma Canva com o cenário da história



Fonte: O Autor (2021)

Explorei com a turma quais eram aqueles objetos em português, para que pudesse verificar a compreensão desta sobre o assunto. Todos conseguiram identificar cada item. O aluno Cascão arriscou-se a pressupor o significado de alguns daqueles objetos em inglês (“E ali é um fântom (phantom), ali um fântom (phantom).”). Nisso, compartilhei um *link* do Google Forms, onde havia uma atividade em que deveriam inferir qual seria o significado de cada objeto em inglês.

Figura 61. Tela do Google Forms: Gráfico das respostas da primeira pergunta



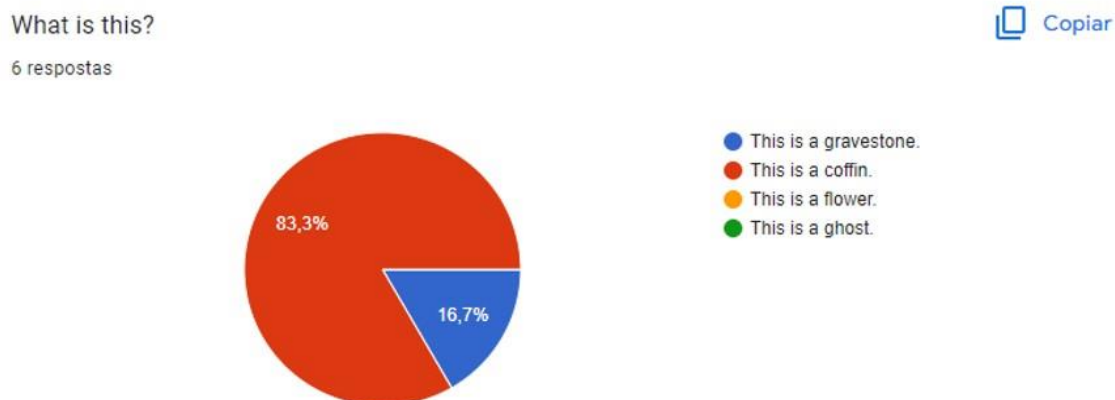
Fonte: O Autor (2021)

No total, apenas seis respostas, considerando também a professora regente, foram coletadas. A primeira pergunta correspondia à imagem de uma lápide. Como está exposto na Figura 61, acima, 50% das respostas coletadas correspondiam à alternativa “*This is a gravestone*”; enquanto 33,3% relacionavam-se à alternativa “*This is a coffin*” e apenas 16,7% marcaram, como a resposta correta, “*This is a ghost*”. Expliquei aos alunos que aqueles que assinalaram como resposta correta “*This is a gravestone*” estavam corretos.

PROFESSOR: Agora vamos pensar assim: graveyard é cemitério. Em um cemitério há várias lápides. Seguindo esta lógica, people, gravestone. So people, this is a gravestone.

Feita essa observação, parti para a análise das respostas, obtidas da segunda pergunta no formulário. A imagem correspondia a um caixão.

Figura 62. Tela do Google Forms: Gráfico das respostas da segunda pergunta



Fonte: O Autor (2021)

Das respostas obtidas, 83,3% dos alunos relacionaram-na com a alternativa “*This is a coffin*”, enquanto 16,7% escolheram, como melhor opção, “*This is a gravestone*”. Parabenizei-os, pela maioria ter acertado a resposta. Destaca-se o comentário da professora regente que participou espontaneamente da atividade.

MAROCAS: Sabe por que eu marquei esse, professor Antonio?

PROFESSOR: Por que, profe?

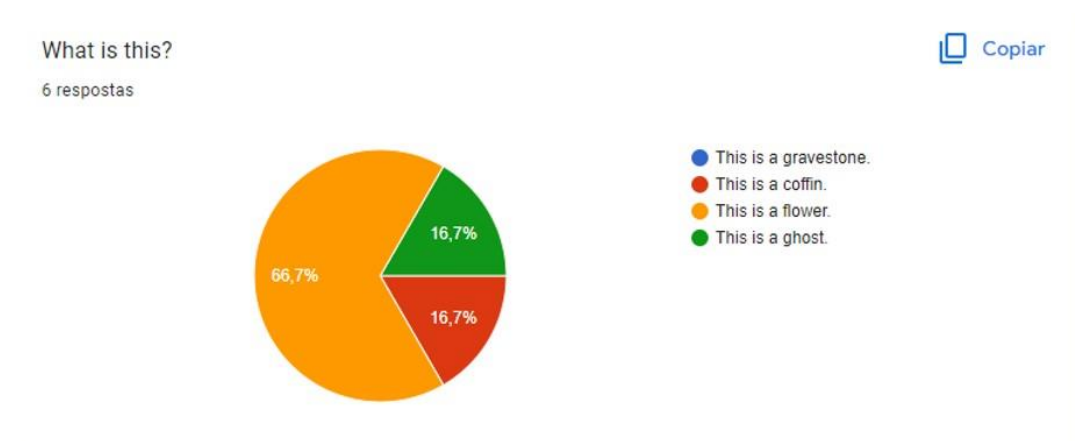
MAROCAS: Porque eu pensei num cofre e aí fiz uma relação com um tipo de cofre, alguma coisa de colocar dentro... acertei também!

PROFESSOR: I love When this happens! Eu adoro sabe por que, profe? Porque cada um tem uma forma de pensar tão diferente que quando a gente divide com o pessoal, faz com que nós possamos perceber algo que não tínhamos pensado antes! Very good, profe!

MAROCAS: Uhu! Eu acertei duas.

O comentário, trazido pela professora Marocas, foi essencial, pois havia sido uma maneira encontrada de incentivar os alunos a pensarem estratégias que pudessem auxiliá-los no seu processo de aprendizagem. Para a terceira pergunta, os alunos se depararam com a imagem de uma flor. Esse havia sido o único objeto, daqueles expostos nessa atividade, que os alunos já haviam sido expostos anteriormente.

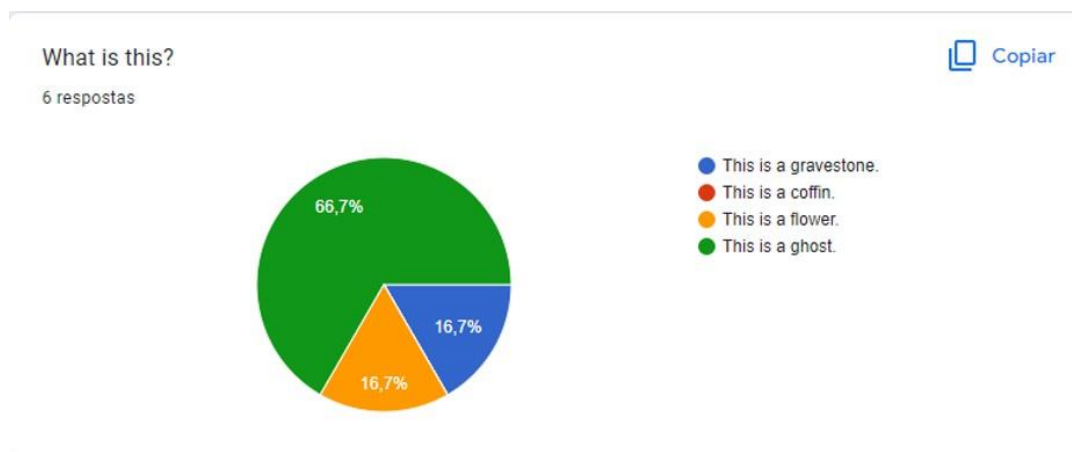
Figura 63. Tela do Google Forms: Gráfico das respostas da terceira pergunta



Fonte: O Autor (2021)

De acordo com o gráfico da Figura 63, 66,7% das respostas marcadas apontavam “*This is a flower*”, enquanto 16,7%, cada das alternativas, “*This is a ghost*” e “*This is a coffin*”. Por fim, a última pergunta indicava a imagem de um fantasma.

Figura 64. Tela do Google Forms: Gráfico das respostas da quarta pergunta



Fonte: O Autor (2021)

Tal como as respostas, coletadas na pergunta anterior, 66,7% indicavam “*This is a ghost*” e 16,7% das alternativas, “*This is a flower*” e “*This is a gravestone*” foram apontadas como as melhores opções. Dei os parabéns, pela performance dos alunos e da professora regente e elenquei novamente os termos aprendidos através do Google Forms. Assim, perguntei aos alunos o que achavam que os três amigos iriam encontrar dentre os

objetos que haviam estudado. Nenhum havia se manifestado, fazendo com que eu desse continuidade à narrativa, explicando que, dentre aqueles itens, Lúcia se depararia com outra flor mágica, chamada “*Midnight Flower*” ou “Flor da Meia-noite”. Como essa tinha sido uma expressão nova, indaguei aos alunos o que acham que poderia ser “*midnight*”. O silêncio novamente se manifestou. Como uma maneira de motivar a sua participação, busquei trazer exemplos que facilitassem a compreensão.

PROFESSOR: Se separarmos esta palavra, fica “mid” e “night”. Night é uma palavra que já conhecemos. (*silêncio*) I have lunch at noon. Eu almoço ao meio-dia. In Portuguese we have “meio-dia”. Qual o oposto do dia? (*silêncio*) Qual é o oposto de dia, gente? É dia e a...

CEBOLINHA: Noite.

PROFESSOR: That’s right. Dia é o oposto de noite e noite é o oposto de dia. Qual é o oposto de meio-dia, people?

CEBOLINHA e CHICO BENTO: Meia-noite.

PROFESSOR: That’s right.

Após essa exploração lexical, pedi que mantivessem seus microfones desligados, pois iria dar continuidade à narrativa da história. Neste seguimento, Lúcia vagava por um cemitério abandonado, juntamente com Pernaфина e Giramundo, quando a menina se deparou com uma flor que achava ser a mística Flor de Perlim. Todavia, o Sanguanel explicou que aquela era a Flor da Meia-Noite, tão poderosa quanto. Pernaфина sugeriu aos dois que pegassem algumas dessas para a sua jornada.

Não entrei em detalhes na narrativa sobre as propriedades mágicas da Flor da Meia-Noite. Perguntei tanto à professora regente quanto aos alunos que ainda seguiam na videochamada sobre os poderes dela. As ideias variavam, ao mesmo tempo que se aproximavam do contexto do cenário.

CEBOLINHA: Ela... ah, eu vou chutar uma coisa bem estranha, tá? Que ela congela as pessoas...

PROFESSOR: I like it!

CEBOLINHA: Por que ela parece que congela...

PROFESSOR: I like it, Cebolinha! Very good. It can freeze people. Ela pode congelar as pessoas. I like it!

[...]

CHICO BENTO: Ah, eu acho que é algo de espírito, sei lá... não sei... foi a primeira coisa que veio na minha cabeça... [...] Hmm... alguma coisa com os espíritos.

PROFESSOR: Hmm... something like this, then. Gostei! It can call the spirits.

[...]

CASCÃO: Hmm... peraí, deixa eu pensar... [...] Eu acho que a flor da noite dá poder pros espíritos, né? E... dá um poder para os espíritos sair... e sair, pluft! E... ir lá pro céu.

[...]

MAROCAS: O que eu tinha pensado no início, bem no início mesmo, era que ela [*a Flor da Meia-Noite*] tinha de encantar as pessoas que viessem no cemitério, por exemplo, para que voltassem. Entendeu? [...] Era de encantamento, assim. De trazer as pessoas que olhassem para ela a retornar, por causa da questão espiritual assim, para ficar naquele ambiente sempre que alguém olhasse e tivesse vontade de voltar assim. Por causa dos monstros que tem no cemitério assim.

PROFESSOR: Olha só! Eu gostei!

MAROCAS: Né? Aí, eu pensei assim: vai de tarde, por exemplo. Olha para a flor azul, ela vai atrair para que ele volte à noite, onde tem os espíritos, vamos dizer que fosse, os monstros lá que nem tem, né gente? Mas que teriam para que sejam atraídos os espíritos. É uma forma de sugar a energia daquelas pessoas assim.

O que chamou bastante atenção nessa interação foi não só a confluência das ideias e teorias que todos os envolvidos estavam traçando, mas também como a história estava aproximando alunos e professores. Ali a imaginação não tinha limites. O que me faz considerar os apontamentos, trazidos por Rodari (1982, p. 20), ao afirmar que a imaginação “não é uma faculdade qualquer, separada da mente: é a própria mente, na sua interação, a qual, solicitada, por uma atividade mais que por outra, serve-se sempre dos mesmos procedimentos”. Geralmente, no planejamento diário, poucas vezes se lida ou considera a imaginação como um recurso importante para potencializar a aprendizagem dos alunos.

Assim, fomos nos aproximando no final da história. Lúcia, Pernaфина e Giramundo seguiram seu trajeto, quando finalmente alcançaram a toca de Cumacanga. É um local extremamente escuro e úmido. Lúcia se deparou com várias estátuas das mais diferentes criaturas. Ela as achou muito realistas, e Giramundo explicou que elas já foram seres vivos antes e que todos foram vítimas dos encantamentos de Cumacanga. Eles seguiram explorando o local até Lúcia se deparar com Mia petrificada, deixando-a assustada e preocupada com o destino da amiga. Uma música era entoada ao fundo e, logo, os três companheiros de viagem se depararam com Cumacanga, que não possuía uma forma própria, porque necessitaria da Flor de Perlím para ser restituída. Ela logo percebeu que Lúcia carregava algumas flores e deduziu ser a própria flor encantada. Por nunca ter visto a Flor de Perlím anteriormente, Cumacanga acreditava que aquilo que Lúcia carregava era a dita flor. Giramundo a convenceu de entregá-la à feiticeira para o desespero de Lúcia.

Após finalizar essa narrativa, me deparei com comentários entusiasmados do aluno Cascão (“Ela trouxe de volta os zumbis! Sabia! Eu vi aquelas estátuas desde o início e aí eu falava, é zumbi! Sabia! Dê uólki-dédi (*The walking dead*)”). Isso acabou facilitando a participação do aluno quanto ao questionamento que havia lançado à turma sobre o que

tinham conseguido entender daquela parte da história. Esse mesmo aluno compartilhou suas impressões, falando do encontro com Cumacanga e sobre o fato de achar que Lúcia e seus amigos estavam com a Flor de Perlim. Então, perguntei o que achavam que iria acontecer com Cumacanga, ao ter em suas mãos a Flor da Meia-Noite. Novamente, o aluno Cascão presumiu que poderia ser a chave, para derrotar a feiticeira e libertar todos que estavam sob o seu encantamento. A partir desse ponto, dei continuidade à narrativa.

Cumacanga se vangloria por ter conseguido a Flor de Perlim, presumivelmente. Estava cantando vitória, quando percebeu que a Flor da Meia-Noite estava fazendo um efeito oposto. Sendo assim, estava neutralizando sua magia e a deixando enfraquecida. Aqui, descobrimos que os efeitos desta flor mágica fazem com que a magia de um ser encantado enfraqueça, como se drenasse sua energia mágica. Agindo com destreza, Giramundo alcançou para Lúcia um pergaminho mágico, o qual revelara tê-lo conseguido com a Mãe da Mata, um pouco antes de partirem para a jornada, e fez com que Lúcia lesse um encantamento que faria com que Cumacanga fosse destruída para todo o sempre. Lúcia não entendeu por que ela seria a escolhida, e Giramundo afirmou que ela tinha sangue encantado em suas veias, fazendo com que tivesse o poder necessário para combater a feiticeira. Evocando os poderes sagrados da natureza, Lúcia conseguiu, por fim, derrotar Cumacanga.

Logo após finalizar a narrativa, os alunos que ainda seguiam na videochamada vibravam por cada momento relacionado ao final da história, conforme podemos perceber no excerto abaixo:

CASCÃO: Ela se afogou? Como é que é? [...] Bá! Olha, olha. Essa aí eu posso responder! A Lúcia, a Lúcia usou o estilo água lá do Naruto para fazer a Cumacanga se afogar.

PROFESSOR: Se afogar? Hmm...

CASCÃO: Ué, foi o que entendi! Tu tava fazendo aqueles efeitos sonoros de se afogar.

CHICO BENTO: Eu acho que a flor usou o poder nela e queimou... não, não... queimou não. Ela ficou tipo... ahn... lançou a água...

CASCÃO: Água, meu Deus! Tá doido, Chico Bento? Ficou doido de vez?

PROFESSOR: Hmm... why not?

CHICO BENTO: ... e ela virou fumaça.

Aproveitando que os alunos estavam mais engajados nesta reta final e como a história estava sendo finalizada, perguntei a eles se acreditavam que Lúcia conseguiria salvar Mia no final. Todos haviam concordado que sim e logo contei que, estando ciente do que poderia fazer com sua magia, Lúcia conseguiu quebrar os encantos de Cumacanga e

resgatar Mia. Assim, todos puderam retornar sãos e salvos aos seus lares. Com isso, finalizei a história “*Lúcia in the Woods*”.

7 RESPIRO FUNDO... E LÁ VOU EU:¹⁰⁵ ANALISANDO OS RESULTADOS OBTIDOS

Conforme o capítulo “Cada um faz seu caminho”, a análise dos dados, realizada no *corpus* das observações das aulas da professora regente e das aulas de contação de histórias em inglês, foi feita por meio da análise textual discursiva, apoiada em Moraes e Galiazzi (2007). Essa análise pode ser encarada como uma forma auto-organizada para construir uma compreensão da qual emergem novos entendimentos, a partir de uma sequência recursiva de três elementos principais: a desconstrução dos textos do *corpus*, a unitarização desses elementos e a categorização. Para as análises, foi adotada uma descrição na terceira pessoa do singular. Apenas na seção “As observações finais do 6º ano do Ensino Fundamental” é que a descrição se volta novamente à primeira pessoa do singular.

Assim, do caos desordenado das informações deparadas, “[...] formam-se “*flashes*” fugazes de raios de luz sobre os fenômenos investigados, que, por meio de um esforço de comunicação intenso, possibilitam expressar novas expressões, alcançadas ao longo da análise” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 13). A escrita desempenha, nesse contexto, dois papéis principais na tempestade de ideias: a participação na elaboração de novos entendimentos e de uma comunicação entre os conceitos de forma mais consistente, dando forma às categorias “contextualização da aula de contação de histórias”, “as quatro habilidades no ensino e aprendizagem da língua inglesa” e “das dificuldades à superação: o trajeto de aprendizagem dos alunos”. Na sequência, tem-se a discussão da categoria intitulada “contextualização na aula de contação de histórias”.

7.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA AULA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Cada escola tem uma realidade, inserida em um espaço próprio e único. Similaridades permeiam esses diferentes ambientes escolares, mas o contexto no qual se localiza faz uma escola diferente da outra. O mesmo ocorre com as salas de aula que são constituídas por estudantes diversos, advindos de diferentes famílias e vivências, logo uma sessão de aula é diferente da outra, e a sua contextualização precisa refletir a realidade dos alunos, da escola e do seu entorno. Nessa direção, a contextualização, visa a vincular o

¹⁰⁵ O título da presente seção é um dos trechos da faixa musical “Respiro Fundo” do espetáculo “Cargas d’Água: um Musical de Bolso”, de Vitor Rocha.

conhecimento à sua origem e à sua aplicação (MENEZES, 2001), o que permite ao aluno dar sentido e significado aos conteúdos. Isso foi visível nas aulas desenvolvidas, pois, nos momentos em que o conteúdo linguístico era contextualizado, os alunos relacionavam o vocabulário aprendido com ações ou elementos que vinham de seu cotidiano.

Os alunos, ao serem cumprimentados em inglês, percebem como a língua inglesa pode estar presente em nosso dia a dia e a necessidade do uso dessa língua em diferentes situações do cotidiano deles. Assim, podem ampliar o seu repertório desde a leitura de um manual de instruções de equipamento eletrônicos a palavras soltas em comerciais e propagandas. Essa situação se alinha aos direcionamentos da LDB (BRASIL, 1996), a qual orienta para a compreensão dos conhecimentos voltados ao uso cotidiano. Vale citar, também, que a BNCC (BRASIL, 2018) indica a organização de práticas de linguagem por meio de campos de atuação. Tais práticas devem ser derivadas de situações do cotidiano, a fim de que possam ser situadas nos ambientes dos alunos. Mesmo que, durante as aulas, toda a construção linguística tenha ocorrido pela estruturação da história “*Lúcia in the Woods*”, reflexões sobre a realidade da escola, dos alunos foram realizadas, como é possível ler no excerto que segue:

PROFESSOR: [O inglês] Está nas coisas que a gente fala, no dia a dia, nos objetos que a gente usa. Por exemplo, eu estou falando com vocês, usando um laptop. Um laptop que é a ideia de um computador de colo. Essa aqui é uma palavra em inglês: laptop. Para usar isso aqui, para ficar mexendo e clicando nas coisas. Que é que isso que a gente chama?

CASCÃO: É um mouse.

PROFESSOR: Mouse. Sabe por que a gente fala ‘mouse’? [...] Que animal vocês acham que parece isso aqui?

CASCÃO: Ahn, mouse é rato em inglês.

Quanto ao uso do inglês no cotidiano, trazido aos alunos no início de aula, autores, como Crystal (2003; 2008; 2011; 2019), Graddol (2007), Gimenez (2011) e Baratta (2019), apoiam essa contextualização. Esses autores vêm pontuando quanto à questão do expansionismo da língua inglesa ao redor do mundo. Por mais que estudos, amplamente publicados e divulgados, comprovem, cada vez mais, a presença do inglês no contexto mundial, Garcez e Zilles (2001) reforçam que a língua ainda é encarada como uma língua estrangeira na realidade brasileira. Aqui, depara-se com o fenômeno linguístico do estrangeirismo, em que palavras e/ou expressões de uma outra língua incorporam-se à língua materna (GASPARELLO; JACYNTHO; SOUZA, 2019), o que explica o motivo de

os alunos estarem reconhecendo as expressões trazidas nesse momento inicial da aula, reforçando a necessidade do estudo e aprendizagem dessa língua.

Os alunos foram chamados a citarem outras palavras em inglês, as que eles conheciam, que ouviram falar, ou escritas no dia a dia. O uso de palavras inglesas na língua portuguesa, é chamado por Gasparello, Jacyntho e Souza (2019) de “anglicanismo”, sendo utilizado, devido à uma necessidade de caracterizar fenômenos novos com os quais nos deparamos nos novos tempos. Contudo, muitas dessas palavras foram e estão sendo adaptadas e reescritas de acordo com a fala e a compreensão do português brasileiro. Logo, este movimento contribui para que os alunos tomem consciência de que já sabem algumas expressões na língua inglesa, mas possuem a capacidade de aprender mais coisas a respeito dela, partindo de sua própria vivência.

As diferentes atividades de quebra-gelo envolveram a questão “*How are you today?*” Esse movimento foi intencional não somente como uma forma de exercitar as habilidades comunicativas que são atreladas a essa pergunta, como ainda contempla a escuta que é um elemento muito importante na prática pedagógica. Freire (2014, p. 111) observa, nesse aspecto, que “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar *a ele*.”

Seguindo as ideias de Freire (2014), ressalta-se a importância da escuta do professor. Muitas vezes, há uma preocupação em demasia em seguir à risca um planejamento, de cumprir metas da aprendizagem e, por vezes, imbuídos nesse espírito, esquece-se de que estamos lidando com um ser humano em formação. Freire (1998, p.56) reforça que “ouvir com atenção a quem nos procura, não importa seu nível intelectual, é dever humano e gosto democrático, nada elitista”. Nessa linha, o autor ainda assinala que, para que haja uma superação de preconceitos, e aqui pode-se delinear a ideia de que esse pré-conceito ocorre pelo fato de boa parte dos alunos não ter tido um contato mais direto com a língua inglesa no 5º ano, nas escolas públicas é necessário ser ouvido. Logo, “[...] é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, a uma outra qualidade, a *amorosidade*, sem a qual seu trabalho perde o significado” (FREIRE, 1998, p. 57). Desta forma, por meio de uma atividade simples, como ao perguntar “*How are you today?*”, não somente trabalhava-se com habilidades da fala em língua inglesa, mas também era uma maneira sincera de demonstrar preocupação e afeto para com os alunos em tempos incertos que se configuravam no período de isolamento social, ocasionado pela pandemia do coronavírus.

A contação de histórias explorou vocábulos simples, como “*happy*”, “*sad*” ou “*fine*”, apresentados de duas maneiras possíveis: por meio do uso de imagens ou pela simples tradução do termo nas respostas ao questionamento: “*How are you today?*”. No ensino de vocabulário, Oliveira (2015) menciona a diversidade de possibilidades que se pode trabalhar em sala de aula, devendo estar atreladas ao nível de proficiência dos alunos. Por exemplo, se a explicação do vocábulo “*happy*” fosse dada oralmente, como “*feeling pleased and satisfied*”,¹⁰⁶ a aprendizagem não teria tanto efeito. Sendo o primeiro contato real com a língua, o uso do português faz-se necessário, a fim de que os alunos possam ir criando as suas associações e imagens no decorrer da construção interna de palavras.

O uso da língua portuguesa torna-se uma alternativa possível para os alunos ainda iniciantes no idioma ou diante de situações áulicas mais complexas. A língua portuguesa se faz necessária, em vários momentos, como, por exemplo, quando se quer dar melhor seguimento a uma determinada proposta. Oliveira (2015, p. 194) percebe, nesse aspecto, que o professor deve levar em conta que “[...] há palavras cujo significado é difícil de ser explicado. Não se está falando aqui de substantivos abstratos, mas de palavras que nos remetem a entidades culturais inexistentes na cultura dos aprendizes.”, como no exemplo citado no parágrafo anterior. Oliveira (2015, p. 39) reforça esse ponto, esclarecendo sobre a necessidade de haver um equilíbrio, no qual o professor

[...] precisa ponderar acerca do uso de português na aula de inglês levando em consideração dois pontos. O primeiro é o fato de os alunos aprenderem inglês. Logo, quanto menos português for usado na sala de aula, melhor. [...] O segundo ponto é o cuidado que o professor precisa ter para não ampliar desnecessariamente o seu tempo de fala. Assim, se um aluno do nível iniciante faz uma pergunta acerca do significado de uma palavra que, por acaso, faz parte de uma atividade e se essa palavra não for o foco da atividade, é muito mais racional e lógico traduzir a palavra do que gastar preciosos minutos tentando fazê-lo entender uma explicação em inglês sem a garantia de que a entenderá.

O autor questiona que se há uma língua materna, por que simplesmente o professor deveria ignorar sua existência e não a usar a favor da aprendizagem do aluno de outra língua? Em outro estudo sobre metodologias de ensino da língua inglesa, Oliveira (2014) comenta que a proibição do uso da língua materna possui um potencial negativo, ocasionando o aumento da ansiedade nos alunos e a dificuldade de efetivar a comunicação,

¹⁰⁶ A definição completa do vocábulo pode ser encontrada no verbete *online* “HAPPY” em <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/happy_1>. Acesso em 28 dez. 2022.

“[...] obrigando o estudante a esforços cognitivos e afetivos desnecessários e contraproducentes” (OLIVEIRA, 2014, p. 86).

Para a construção do vocabulário a ser estudado durante a contação de histórias, foram observadas as competências e habilidades a serem desenvolvidas, alinhadas à BNCC (BRASIL, 2018), além de considerar palavras que os alunos já poderiam saber por meio de músicas, jogos *online* e outras experiências, aliadas a palavras específicas que foram situadas no cenário linguístico da história contada e que emergiram nas falas dos alunos. O papel do professor se faz presente aqui, a partir da mediação entre os conhecimentos trazidos pelos alunos do seu cotidiano com o que liam, viam e ouviam na contação de histórias. Dentro desse cenário, no qual o protagonismo infantil foi evidenciado tanto pela história narrada quanto pelo incentivo à participação dos alunos. Assim “o papel do professor não se limita a transferir conhecimentos, mas se prolonga nas ações de cada criança que, por meio da sua mediação, irão buscar novas formas de compreender e criar” (DA BOIT; BACKES, 2022, p. 10). Oliveira (2015, p. 199) novamente enfatiza que caberia ao professor “decidir o que fazer com as palavras menos comuns”, porque os alunos precisam saber “em que contextos as palavras podem ser usadas, em que registros podem ser empregadas”.

No ensino de vocabulário da língua inglesa, Cameron (2008) traz contribuições a respeito da aprendizagem de palavras novas. Primeiramente, a autora explana que, quando as crianças estão sendo alfabetizadas em sua língua materna, passam por um período de desenvolvimento lexical rápido, à proporção que vão nomeando os objetos à sua volta. Em seguida, um mundo de descobertas se revela. Por fim, quando têm contato com os aspectos lexicais de uma língua estrangeira, algumas palavras às quais são expostas farão com que, automaticamente, a criança mapeie os seus significados a partir de vocábulos que já estão consolidados na língua materna. O ensino de vocabulário, nesta pesquisa, foi amparado em três aspectos: apresentar palavras novas em formas variadas (por meio de gestos ou imagens, por exemplo), relembrar palavras vistas anteriormente e exercitar a autonomia dos aprendizes.

A autonomia representa um desafio para os alunos, habituados a uma postura passiva em seu aprendizado. Sendo assim, os professores precisam “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2014, p. 47). No caso aqui, a construção se apoiou sempre em ouvir do aluno o que ele já sabia, já havia experienciado e avançar para o novo.

Na atividade de quebra-gelo, as frases foram estruturadas de modo que o sujeito de cada sentença fosse um dos alunos participantes da aula de contação de histórias. O objetivo do exercício comunicativo era verificar se o colega em questão se encontrava naquele estado de espírito, o qual estava descrito no Canva. Desta forma, em um *slide*, os alunos se deparavam com frases e, logo atrás destas, estava uma imagem que pudesse representar o entendimento do seu contexto. Um exemplo que pode ser trazido, nessa atividade, foi no momento que o aluno Chico Bento realizava a interpretação que havia sido sorteada para ele.

PROFESSOR: Chico Bento, “Nimbus is sad today”. O que você acha que é “sad”?

CHICO BENTO: Ah... deixa eu ver, peraí. Eu acho... ó, eu não entendi muito essa parte, mas eu acho que é eu acho que ele tá triste, nesse negócio.

PROFESSOR: Isso aí. Quando falamos “sad”, Chico Bento, é justamente isso. Triste. Você acha que ele está triste?

CHICO BENTO: Tá, sim.

No excerto acima, o aluno conseguiu inferir e compreender o significado do vocábulo a partir da imagem, sem intervenção do professor. Foram poucas as vezes em que isso ocorreu. Grande parte das aulas, nas quais o vocabulário era apresentado ou lembrado, utilizando imagens ou gestos, apenas foram feitas mediações que conduziram os alunos a verbalizarem o entendimento. Um exemplo disso pode ser visto na interação com o aluno Jeremias que se deparou com a frase “*Milena is sleepy today*”, atrelada à imagem de um gato dormindo. Ao ser questionado se ele achava que a colega poderia estar sonolenta na aula em inglês, ocorreu a seguinte interação.

PROFESSOR: Olhando a imagem e a palavra, como que você acha que o gatinho [da imagem do slide] está?

JEREMIAS: Com sono.

PROFESSOR: Isso. Is Milena sleepy today?

JEREMIAS: Acho que sim.

O uso de imagens, no processo de aquisição linguística, é de suma importância, já que esse recurso estimula partes do cérebro que somente as palavras em si não são suficientes para consolidar seu significado (KEDDIE, 2009). Hurst (2014, p. 22) observa também que as imagens “têm a vantagem de criar e pressupor naturalmente significados

dos quais podem ser explorados através da segunda língua.¹⁰⁷” (tradução literal). Sendo assim, a sua adesão, no ensino de língua inglesa, vem a ser uma maneira importante para consolidar esse vocabulário.

Outra técnica, utilizada na apresentação de palavras novas, havia sido por meio de gestos e mímicas. Esse recurso fora adotado, pela necessidade de superar a dificuldade em reter palavras ou expressões às quais os alunos já tinham sido previamente expostos. Então, antes de iniciar a leitura de um seguimento da história contada, era preparada, como atividade de pré-leitura, a apresentação de palavras-chave, para as quais eram atribuídos um gesto ou mímica. Oliveira (2015) comenta, nesse sentido, que atividades de pré-leitura são essenciais, eis que proporcionam aos alunos uma forma de acionar os seus esquemas mentais, para realização da atividade. Os estudantes foram convidados a repetirem os gestos, e a expressão era então reforçada. Assim, quando a narrativa da história iniciava, tais gestos simultaneamente permeavam o cenário.

Através dessa técnica, os alunos não somente conseguiam identificar as expressões ali apresentadas, como também assumiam uma postura ativa no seu aprendizado. Por vezes, o gesto era apenas realizado com as mãos e, automaticamente, os alunos já buscavam inferir o seu sentimento a partir disso.

PROFESSOR: Quando eu fizer esse símbolo [faz um coração com as duas mãos] quer dizer “loving”.
CASCÃO: Loving é amor.
PROFESSOR: “Love” é amor, mas quando falamos “loving” é de amável.

Sobre o uso de gestos e mímicas em sala de aula, Szezecinski, Felicetti e Spicer-Escalante (2019) destacam seus benefícios, quando da experiência de ensino com a história de Harry Potter na sala de aula. Estudos de Tonelli e Lima (2013) assinalam que o uso de recursos como esse são bastante produtivos durante atividades de contação de histórias, como forma de se fazer compreender o que está sendo narrado em língua inglesa. Vale reforçar também que, durante a elaboração do material, o tipo de palavras utilizadas foi cuidadosamente pensado, e a associação ao cotidiano dos alunos foi feita. Oliveira (2015), ainda a respeito dos aspectos do ensino de vocabulário na aula de inglês, reforça que deve ser pensada e planejada a forma como as palavras novas vão ser apresentadas aos alunos. Dessa maneira, o contexto, vivido pelos alunos, foi essencial, bem como o uso de

¹⁰⁷ “[images] have the advantage of naturally creating and implying meanings which can be explored through second language.”

cognatos, isto é, o conjunto de palavras que possuem uma forma similar e significado igual (TOASSI; PEREIRA, 2019). A adoção de palavras cognatas para as atividades da contação de histórias ocorreu como um todo, visto que, para os alunos não-falantes de língua inglesa elas são processadas mais rapidamente do que as não-cognatas (POORT; ROOD, 2017).

Portanto, o uso dos cognatos nas atividades havia sido intencional, o que fez com que os alunos percebessem que a língua inglesa podia estar presente em expressões conhecidas e utilizadas por eles em seu cotidiano, nos filmes, jogos, por exemplo. No excerto abaixo, logo após fazer a associação do adjetivo “*intelligent*” à cabeça, os alunos inferiram a respeito do seu significado.

PROFESSOR: Agora a próxima palavra. Aqui [indica o dedo à cabeça] Apontando assim para a cabeça. Isso. “*Intelligent*”.
 MAGALI: Ideia? Não sei.
 CASCÃO: Inteligente.
 PROFESSOR: Isso, inteligente. “*Intelligent*”.

A aluna Magali conseguiu relacionar a palavra ao sentido de “ideia”, e os alunos inferir o seu significado a partir do cognato apresentado. Como abordado anteriormente, durante o planejamento e elaboração do material, a atenção estava em palavras previamente conhecidas pelos alunos e em cognatos que pudessem auxiliá-los na compreensão linguística da história e na execução de suas respectivas atividades. Dessa maneira, utilizava passagens da história “*Lúcia in the Woods*”, para lembrar esses vocábulos e construir o entendimento da história para os alunos.

PROFESSOR: Tia Nieta is intelligent. O que é intelligent mesmo?
 ANINA e MARINA: Inteligente!
 PROFESSOR: That’s right! And responsible. O que é responsible?
 ANINHA: Responsável.
 PROFESSOR: Isso! Vocês viram que é bem parecido em português?
 CEBOLINHA: Aham.
 PROFESSOR: Muito bom. E a tia Neca? Tia Neca is gentle...
 ANINHA: Gentil!
 PROFESSOR: Muito bom! Friendly.
 CEBOLINHA: Gentil.
 PROFESSOR: E friendly? O que é que é friendly?
 CEBOLINHA: Ahn... amigável.
 PROFESSOR: Isso! E outgoing.
 CEBOLINHA: É... que gosta de se abrir, que gosta de falar, ahn de desabafar...
 PROFESSOR: Exato. Em português, a palavra que a gente usa é... extrovertido.

Como pôde ser percebido no excerto em questão, a família da protagonista havia sido apresentada aos alunos. Na passagem da narrativa, Lúcia descreve a amiga Mia e as

características das tias. Depois desse momento, foi reforçado, com os alunos, o significado que essas palavras apresentavam. Das três expressões vistas, duas são cognatas, às quais os alunos conseguiram fazer uma inferência; já as outras duas expressões conseguiram se lembrar pelos gestos e mímicas que foram atribuídos a elas, realizando as mesmas gesticulações durante a chamada.

Nessa dinâmica, evidencia-se que os alunos espontaneamente lembram de palavras vistas ou utilizadas em seu cotidiano, fazendo questionamentos nesses momentos ou mesmo durante as atividades, conduzidas na hora do conto. Freire (2014) destaca que, enquanto professor, há de se estar aberto à curiosidade trazida pelo aluno. Assim, a curiosidade ao desconhecido é estimulada. Nesta pesquisa, tais relatos os estimulavam a terem vontade de aprender algo em inglês.

A contextualização foi intensificada em situações em que os alunos foram expostos a interações com as personagens da história, em que utilizavam as expressões e palavras apresentadas anteriormente e tentaram compreender o seu significado. Por conta disso, percebe-se que, muitas vezes, os alunos associavam palavras monossilábicas por eles aprendidas ou já conhecidas e que as reconheciam pela voz das personagens ou pelas imagens que viam.

PROFESSOR: [...] Que é que está acontecendo, que é que eles estão fazendo?
 ANINHA: Acho que eles estão se conhecendo.
 PROFESSOR: Exatamente! Eles estão se conhecendo. Está vendo só? Então, por exemplo, como é que eles estão perguntando lá o nome, como é que a Lúcia tá perguntando o nome da Mia?
 ANINHA: What is your name?
 PROFESSOR: Very good! E como é que, deixa eu ver aqui, como é que a Mia, só um instantinho aqui, pergunta quem é o Giramundo.
 [...]
 CASCÃO: Uóts iór neime? (What is your name?)
 PROFESSOR: Também. Outra forma também que a Mia pergunta é essa aqui: Who is this? Quem é este? Certo? E, é isso. Muito bom, gente. Parabéns!

As observações, trazidas por Backes (2011), apontam que todo ser humano busca sempre relacionar o conhecimento com o seu viver, atribuindo-lhe significados. No excerto anterior, é possível perceber que os alunos conseguem inferir o sentido das palavras a partir do ambiente apresentado na contação de histórias, alinhando às expressões formulaicas já introduzidas.

Essa mesma contextualização ocorre nas atividades aplicadas durante a contação de histórias. A espontaneidade dos alunos nesse contexto e com os novos vocábulos apresentados é outro fator desta categoria que merece ser destacado. Isso ocorria

principalmente quando os alunos se deparavam com expressões e/ou vocábulos com os quais já possuíam certa familiaridade, conhecendo, assim, a sua grafia e/ou sonoridade.

A contextualização do conteúdo se dava, também, quando os alunos trabalhavam, no grande grupo, com atividades em que deveriam criar diálogos com “língua controlada”. De acordo com o glossário *online* do TESOL¹⁰⁸ (s.d.), quando se fala de “língua controlada”, trata-se da descrição de exercícios que são estruturados para reforçar um ponto específico da língua estrangeira e que necessitaria de uma resposta padrão. No caso, como se tratava do uso de cumprimentos básicos na língua inglesa, estava-se lidando com o uso de expressões específicas para uma situação pontual. Na atividade em questão, as expressões formulaicas eram apresentadas aos alunos no *slide* do Google Jamboard, para que pudessem tomá-las como referência. Iniciava-se esse movimento, ao chamar um voluntário que devia responder com as expressões que tinham sido mencionadas naquele momento.

PROFESSOR: Então aqui, alguém falou para mim que “hello” é olá. Muito bom. Vocês sabem outra forma de falar “hello”?

CASCÃO: Hi.

PROFESSOR: Hi! Muito bom. Very good!

CEBOLINHA: Hi.

PROFESSOR: Muito bom. Ótimo! [...] Como é que eu pergunto, “como vai você?” Vocês lembram?

ANINHA: Hello, how are you?

PROFESSOR: Muito bom! How are you? [...] Como vai você, exatamente! Estes são pontos importantíssimos. Mas imaginemos que estamos em um ambiente, como uma escola nova, ou digamos, estou conhecendo gente nova e eu quero saber o nome de um colega. Alguém aí sabe como eu pergunto “Qual é o seu nome?”

CASCÃO: What’s your name!

PROFESSOR: Isso! Estamos afiados hoje. Muito bom! [...] What is your name? Qual é o seu nome? Como é que eu posso responder esta pergunta?

ANINHA: My name is Aninha.

O uso de expressões formulaicas, nesse ponto de partida do aprendizado de inglês, é essencial, para que os alunos possam elaborar e consolidar o vocabulário aprendido. Wray (1999; 2002) define expressões formulaicas como componentes importantes para o aprendizado de uma língua estrangeira. Essas expressões compõem uma sequência contínua ou descontínua de palavras as quais tendem a ser “pré-fabricadas”, sendo armazenadas e encontradas na memória no momento do seu uso (WRAY, 1999).

¹⁰⁸ Do inglês, “*Teaching English to Speakers of Other Languages*”, ou seja, “Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas”. Informações a respeito do TESOL podem ser encontradas no endereço www.tesol.org. Acesso a 26 dez. 2022.

À proporção que a contação avança na narrativa da história, alimenta o insumo linguístico dos alunos, por meio de expressões formulaicas, cognatos e palavras previamente conhecidos por eles. Assim, é possível conduzir pequenos diálogos totalmente em língua inglesa. Conforme pode ser percebido no excerto abaixo, referente à questão padrão, “*How many*”, atrelada a um vocabulário alinhado com as partes do corpo, a aluna Aninha conseguiu compreender o que estava sendo questionado e respondê-la em inglês.

PROFESSOR: I have a question for you, people! How many heads does it have?
How many heads? How many?
ANINHA: Uón (One).
PROFESSOR: That's right! It has one head.

Nesse diálogo, evidencia-se a evolução na compreensão oral de Aninha, tendo entendido o que havia sido questionado e respondendo em inglês. Para Oliveira (2015), o desenvolvimento do ensino da fala é uma habilidade que quase não possui espaço na sala de aula. No Brasil, ainda muitas escolas apoiam-se exclusivamente no método de gramática e tradução, que não abre espaço para o desenvolvimento e aprimoramento dessa habilidade. Segundo Oliveira, a fala, em língua inglesa, é entendida como uma “[...] capacidade de interagir com outras pessoas, utilizando a língua inglesa, entendendo-as e fazendo-nos entender acerca de assuntos diversos [...]” (OLIVEIRA, 2015, p. 132). Nas aulas de contação de histórias, a fala foi uma habilidade em que os alunos mais demonstravam resistência e, muitas das vezes, limitavam-se ao uso de “*Yes*” ou “*No*”. Utilizavam, às vezes, palavras divergiam dessas palavras monossilábicas, mas raras vezes isto ocorria. Novamente, Oliveira (2015) reforça que, além do aspecto cognitivo que está imbuído no processo de aquisição linguística, é preciso considerar ainda os estados psicológicos dos alunos. Para o autor,

Há pessoas com barreiras psicológicas tão fortes que se recusam a responder uma pergunta do professor diante de todos os colegas. Essa recusa pode se dar de maneira explícita ou camuflada, que se materializa na forma da resposta *I don't know*. [...] O mais comum é a existência de alunos temerosos de cometerem erros ao falar. E esse temor acaba provocando uma espécie de timidez contingencial no aluno, que não necessariamente é tímido, mas que sente insegurança e evita tentar falar para não correr riscos (OLIVEIRA, 2015, p. 133).

Esse ponto, naturalmente, está ligado a outra categoria que se formou, que está relacionada à insegurança e ao receio do aluno na aula de inglês. No cenário da contextualização da aula de inglês, esse foi um aspecto que se fez presente, pois, além dos

fatores elencados por Oliveira (2015), havia o medo, o estresse, sentimentos vividos, devido à pandemia do COVID-19, os quais também se refletiam nas aulas. As incertezas obrigaram o contingente populacional a repensar sua rotina diária, tendo que se adaptar a uma vida remota, separada por uma tela de computador ou de celular. Para a superação dos momentos de incerteza, estabelecer relação com os personagens da história contribuiu para a legitimação de suas perturbações e conhecimentos já construídos por meio da projeção, em atividades de *speaking*.

Esses aspectos podem ser verificados nos elementos da história trabalhada em uma atividade de *speaking*, na qual os alunos deveriam identificar as personagens apresentadas a eles no encontro anterior.

PROFESSOR: So, I don't remember! Eu não estou me lembrando muito. Então, eu vou pedir a ajuda de vocês. Certo? I remember this girl. Eu me lembro dessa menina [indicando à Lúcia]. But who is this? Quem é ela? Do you remember? Vocês lembram?

MAGALI: Essa é a Lúcia.

CEBOLINHA: É a Lúcia.

TITI: Lúcia.

PROFESSOR: Ah, okay. So she is Lúcia. And how old is she? Quantos anos ela tem?

MAGALI: Ela tem doze, eu acho.

TITI: Acho que treze.

CEBOLINHA: Doze.

PROFESSOR: Treze?

CEBOLINHA: Doze.

PROFESSOR: Hmm, so she is twelve... [passa para o próximo slide] Oh, almost there, people! Quase lá. This is Lúcia, and she is ten years old.

Na interação, evidencia-se a participação dos alunos, por meio das identificações com as personagens em relação à idade, isto é, conforme Da Boit e Backes (2022), em seu estudo sobre a articulação de conhecimentos dentro da contação de histórias, “[...] as crianças se autorizavam a expressar os seus pensamentos sobre as experiências vivenciadas, elaborar hipóteses sem a preocupação com o erro, estabelecer analogias [...] e assumir a autoria de suas histórias [...]” (DA BOIT; BACKES, p. 26). Nessa situação, o medo de errar não é explícito. Havia situações, contudo, em que o contexto do objeto de conhecimento, no caso a língua inglesa, havia sido bem explorado pelos alunos. Dessa forma, demonstraram compreensão do conteúdo para realizar uma comunicação.

PROFESSOR: [...] então, agora a frase que eu vou trazer para vocês é essa aqui [Good afternoon, how are you?].

JEREMIAS: Good afternoon, how é you? (Good afternoon, how are you?)

CASCÃO: You eu sei que é você.

PROFESSOR: Começamos muito bem! Isso! [...] O que vocês acham que eu estou falando para vocês, nessa frase? Quem se arrisca?
 CASCÃO: Boa tarde, ahn, boa tarde, como vai com vocês?
 PROFESSOR: Muito bom! Very good!

Destaca-se ainda a importância de explorar expressões já utilizadas nas aulas de contação de histórias na língua inglesa. Quando se trata da leitura oral, por exemplo, Oliveira (2015) reforça que a coerência de um texto depende dos conhecimentos prévios trazidos pelos alunos. Este conjunto de saberes, esses esquemas mentais “[...] são estruturas de conhecimentos nas quais se armazenam os conhecimentos que construímos a partir de nossas experiências” (OLIVEIRA, 2015, p. 101).

Na articulação entre as habilidades de falar (*speaking*) e leitura oral, observa-se a motivação dos alunos para ler as frases presentes em atividades, alinhadas e à aula (contação de história). O aluno Cascão pede para ler os enunciados da atividade em que deveriam reconhecer as personagens principais da contação de histórias:

CASCÃO: Ô professor, eu posso ler?
 PROFESSOR: Pode! Vamos lá.
 CASCÃO: Ahn...
 PROFESSOR: Você quer ler os quatro?
 CASCÃO: Qual que eu leio?
 PROFESSOR: Pode ser essa aqui primeiro.
 CASCÃO: Tá. This-is Lúcia. This-is Pernã-fina.
 PROFESSOR: Isso.
 ANINHA: Pernafina.
 CASCÃO: This-is Mía. Thisis Giramundo.
 PROFESSOR: Very good! Very good. Excellent, muito bom.

Mais uma vez, constata-se, segundo Nuttall (2005), que amparar-se na questão de sentidos, produzida a partir de um texto escrito, é fundamental. Oliveira (2015, p. 101) afirma que essa questão depende “[...] das marcas linguísticas ali presentes e dos conhecimentos prévios do leitor, ou seja, de elementos que não estão no texto”.

Juntamente com o ensino do vocabulário, os pontos gramaticais que tiveram atenção são de suma relevância não somente para a compreensão dos alunos do que liam ou ouviam, como também para a própria produção escrita. Assim, a gramática se fez presente nas falas das personagens, a partir de descrições ou questionamentos que faziam no contínuo da história. Quanto ao ensino da gramática, Oliveira (2015) comenta que há uma barreira em torno da gramática, visto ser taxada pelos alunos como algo cansativo, para não dizer “chato”. Por isso, o autor fala da necessidade de o professor selecionar atividades relevantes e que não intensifiquem o estereótipo dado a ela. Há um mito de que,

em aulas de inglês, a gramática não deveria ser um ponto relevante, pois ela surgiria por si só. Essa visão tomou grandes proporções com o advento da abordagem comunicativa.

Contudo, Oliveira (2015, p. 207) esclarece que “os aprendizes podem se beneficiar de explicações e práticas voltadas para determinados pontos gramaticais”. Nisso, o autor traz reflexões quanto ao ensino, amparado em Ceuce-Murcia e Larse-Freeman (1999). As autoras supracitadas apontam que se pode pensar o ensino da gramática a partir de uma perspectiva tridimensional: a formal, a qual se ampara no questionamento de como o elemento gramatical pode ser formado; a semântica, quanto ao significado desse elemento; e, a pragmática, sobre quando e por que esse elemento gramatical deve ser utilizado.

Quando se trata das dimensões do ensino de gramática em aulas de língua inglesa, existe uma tendência de o professor somente se limitar à dimensão formal, negligenciando as outras duas (CEUCE-MURCIA; LARSE-FREEMAN, 1999; OLIVEIRA, 2015). Sendo assim, é necessário que o professor compreenda que os elementos gramaticais vão além de suas estruturas e pense, dentro do seu planejamento, como a gramática pode ser trabalhada de maneira adequada para o aluno, fato esse ocorrido nas aulas de contação de história em inglês.

A partir das ideias de Ceuce-Murcia e Larse-Freeman (1999) e Oliveira (2015), propõe-se a gramática no contexto da contação de história não somente para trabalhar com adjetivos comuns, como também explorar o contexto da história, em que essas palavras são estruturadas.

PROFESSOR: Eu quero que vocês prestem atenção numa pergunta que a Mia fez para a Lúcia sobre as tias. “What are your aunts like?” Daí, a Lúcia vai responder dessa maneira: “Tia Nieta is intelligent, and responsible. She is intelligent, and responsible. And tia Neca is gentle, friendly, and outgoing”. Esta foi a pergunta da Mia e esta a resposta da Lúcia. O que vocês acham que a Mia perguntou para a Lúcia, sobre as tias? Para ela ter dado aquela resposta? O que é que vocês acham?

MARINA: Como que as tias são?

PROFESSOR: Exatamente, muito bom.

Na contação de histórias, exploram-se estruturas de frases simples, alinhadas com o vocabulário e expressões conhecidas pelos alunos, para que consigam perceber a evolução do seu entendimento em relação à língua. Vale lembrar que Collins e Cooper (2005), quando tratam dos doze benefícios da contação de histórias na sala de aula, elencam questões voltadas ao vocabulário e à apreciação da beleza e do ritmo da língua. Logo, é

possível inferir que, por meio dessa alternativa de ensino, os conteúdos gramaticais e lexicais da língua estrangeira podem ser trabalhados, dando sentido e significado ao aluno.

Na contação de histórias, é importante levar em conta alguns fatores, tais como: a variação nas formas de narrar; o uso de imagens, gestos e mímicas; as gravações de vozes das personagens, alinhadas em faixas de áudio; a gravação de cenas audiovisuais, com os atores voluntários; e aspectos que possam emergir da criatividade do contador. Dessa forma, para a retomada de alguns pontos da história, empregou-se a língua inglesa, bem como a língua portuguesa, quando necessário.

A contextualização ocorre em diferentes dimensões, como a realidade do aluno, a história, os conhecimentos prévios, o objeto de conhecimento (língua inglesa) e o letramento digital. Ao ensinar a língua inglesa, neste estudo, também foram exploradas determinadas funções do Google Meet ou de tecnologias de compartilhamento, como Google Forms, Padlet e Mentimeter, pois são espaços que a interação entre os alunos. Das tecnologias, utilizadas nas aulas de contação de história em inglês, o Google Forms foi a que os alunos mais apresentaram fluência. Na atividade de vocabulário, com essa ferramenta, identificaram uma palavra que estava associada a uma imagem ou vice-versa.

As tecnologias do Padlet e do Mentimeter representaram um desafio para os alunos. Por não serem amplamente utilizadas pela professora regente durante o período em que estiveram com ela, fizeram vários questionamentos, quando aplicados para uma atividade de escrita. No que tange ao uso do Mentimeter, este havia sido mais desafiador ainda, visto que os alunos necessitaram de um aparelho celular para poderem responder aos questionamentos, alinhados à narrativa de Lúcia.

No caso do Padlet, este foi empregado como uma maneira de os alunos retomarem pontos vistos na história e poderem exercitar a escrita em inglês. Em todos os casos, para a elaboração de perguntas, foram estruturadas as de “Sim” e “Não”. Esse tipo de pergunta foi utilizado, porque levava a duas possíveis respostas: os alunos iriam se habituando com o inglês escrito e poderiam criar associações com as palavras estudadas no decorrer das aulas de contação de histórias. A fim de que pudessem realizar a atividade de escrita, sempre foi feita a exploração, com os alunos, do significado das perguntas que liam no Padlet.

PROFESSOR: Eu vou compartilhar a minha tela e vou mostrar estas questions para vocês. Vocês vão estar me vendo e vão estar vendo a minha tela também. Esse aqui é um grande desafio para todo mundo, porque a gente vai ver perguntas em inglês e vai tentar responder em inglês. Eu acho que vocês

conseguem! Acho não, eu tenho certeza! Como é que funciona o Padlet, gente: não sei se vocês já usaram o Padlet alguma vez em aula, mas...

CASCÃO: Acho que eu nunca usei. Acho que a gente nunca usou.

PROFESSOR: Não tem problema! Isso aqui a gente explica. E é bem tranquilo de usar, gente. Isso aqui o profe gosta de usar muito lá nas aulas da escola que ele trabalha. Assim eu trabalho quando o pessoal vai lá escrever alguma coisa. Mas vamos primeiro ver aqui. Nós temos five questions. Who is she? Is Pernaína Lúcia's ragdoll? Is this Chico Baé? Are Lúcia and Mia sisters? And, is this Mia's house? Vamos primeiro ver se a gente consegue entender. People, na primeira question, o que é que estou perguntando? O que é que vocês acham?

ANINHA: Ela é a tia Neca.

PROFESSOR: Isso, ali na primeira, eu estou perguntando, isso, aqui então a gente vai responder a primeira question. Vocês viram que lá no de vocês tem um sinalzinho de mais?

CASCÃO e ANINHA: Sim.

PROFESSOR: Vocês vão clicar nele assim, e vão escrever as respostas de vocês. Então, escrevam lá: tia Neca. Isso, deu? Muito bom, gente.

CASCÃO: Ô professor. Agora eu aperto aonde? No mais?

PROFESSOR: Agora... isso, clica no ladinho. Pode clicar no ladinho fora da caixinha, isso. Muito bom, gente. É bem tranquilo aqui o Padlet, não tem nenhum mistério. Todo mundo conseguiu se encontrar, gente? Pode perguntar se não conseguir.

No caso do excerto acima, sobre a estruturação das perguntas, foram apresentados os nomes das personagens as imagens que ilustravam cenas da história e vocábulos previamente introduzidos, para facilitar o entendimento da história. Para cada atividade individual realizada em aula, foram tecidos comentários, elencando os pontos assinalados ou escritos, tal como é perceptível no excerto que segue.

PROFESSOR: [...] o que nós mais marcamos: two girls, a farm, a big tree e three erasers. [...] Primeira opção. Two girls. Can you see two girls here? Vocês estão vendo duas meninas aqui?

MAGALI: Aham.

PROFESSOR: Exatamente. We see two girls. There are two girls. Há duas meninas aqui. [...] Vamos ver a próxima. Three erasers. Estamos vendo three erasers here?

ANINHA, CEBOLINHA e TITI: Não.

PROFESSOR: Não estamos vendo, né? Nós vimos isso na última aula. Aqui nós não estamos vendo. Então aqui não há three erasers. O que é eraser?

CASCÃO: É borracha.

PROFESSOR: Isso aí, é borracha.

A correção de erros ou mesmo de confusões, percebidos nas respostas dos alunos, durante as atividades, recebeu uma atenção especial, pois deve-se conduzi-la de forma que os alunos não se sintam constrangidos. Para Oliveira (2015), inspirado em Larsen-Freeman e Long (1997, p. 226), o professor “vê os erros dos seus alunos como evidências do seu processo de aprendizagem, do processo de construção de conhecimentos linguísticos, e essas evidências podem ser positivas”. Vive-se em uma cultura em que o erro é visto como

algo negativo, relacionado à falha ou a um suposto insucesso. Porém, errar faz parte do processo de aprendizagem e, por meio dele, surge a possibilidade de ver o que pode ser aprimorado. Tendo isso em mente, destaca-se a importância do papel do professor em ser um mediador para os alunos nesse contexto.

Nas aulas de contação de histórias em inglês, a turma deveria escrever no Padlet como achavam que era a feiticeira Cumacanga. Cascão foi um dos alunos que mais questionou e participou dessa atividade. Em um dado momento, havia perguntado ao professor como seria “malvada” em inglês. Foi apontada a palavra “*evil*”. Contudo, durante a elaboração de sua frase, o aluno manteve a expressão em português, não a corrigindo. Enquanto os presentes liam as frases elaboradas, o professor buscou retomar a frase do aluno e explicar como se poderia dizer “malvada” na língua-alvo, fazendo com que se lembrasse dela e a ajustasse no Padlet.

Um dos pontos de preocupações do professor é a tarefa de casa. Em todas as aulas com os alunos do 5º ano, uma média de cinco alunos as entregaram, apesar de terem sido conduzidas correções sempre ao início das aulas, antes de se retomar à história. A cada final de encontro, passava um exercício que estivesse alinhado com o vocabulário e a gramática que haviam sido explorados no capítulo em questão. Procurava-se reforçar a importância da realização dos exercícios, mas as devolutivas tinham se mantido baixas até o final da prática pedagógica.

Oliveira (2015) enfatiza, nesse aspecto, a necessidade de se manter uma frequência na realização da tarefa de casa no processo da aprendizagem. Para o autor, “fazê-las é importante para os alunos internalizarem informações linguísticas. Até os exercícios nos quais o aluno deve copiar sentenças e palavras, que parecem tão bobos por não exigirem muito esforço cognitivo, são importantes para a fixação da ortografia” (OLIVEIRA, 2015, p. 35). Por conseguinte, um dos principais motivos pelos quais os alunos demonstravam dificuldade, muitas vezes, em reter vocabulário, embora fossem palavras mais simples, era justamente pela falta de uma prática individual que ia além da sala de aula, ou seja, a tarefa de casa. Seu contato com o inglês somente se dava nos dias em que realizávamos a contação de histórias. Apenas alguns alunos demonstravam facilidade com algumas expressões, por estarem em contato com familiares, ou pelos jogos *online* e desenhos animados que consumiam em seu tempo livre.

No contexto do ERE, a comunidade escolar (pais, alunos, professores e demais profissionais da educação) se reorganizou no planejamento (ações e estratégias

pedagógicas) e no cotidiano. Na vivência proporcionada pela história de Lúcia, os alunos criavam sentido e apreciação pelas palavras, bem como ao ritmo da história, como observado em Collins e Cooper (2005). Ao mesmo tempo, buscou-se, na estruturação do material, alinhar ao que a BNCC (BRASIL, 2018) orienta para a aprendizagem do aluno – o que aprender, para que aprender, como ensinar e promover redes de aprendizagem colaborativas. Esses pontos foram contemplados nas aulas de contação de histórias em inglês, propiciando aos alunos encarar a aprendizagem da língua inglesa de forma diferenciada, prazerosa e desafiadora.

Por meio das falas das personagens, narrativas feitas e mediadas pelo professor, bem como das interações feitas com os alunos, a história, a partir de um planejamento contextualizado, serviu como uma forma de estímulo à imaginação (EGAN, 1989). Porém, evidenciaram-se, ainda, muitos momentos em que a omissão ocupava um lugar de destaque, por justamente não estarem acostumados a serem protagonistas de sua própria aprendizagem.

A aula de contação de histórias em inglês contempla não somente a questão do “aprendendo a fazer”, isto é, um aprender alinhado à realidade (MOSER, 2019), mas também, contextualizado aos significados da realidade. Por mais que a história apresentasse elementos fantásticos, advindos do folclore brasileiro, ainda sim se articulava, misturava e contribuía para a interpretação da realidade desses alunos. Os cenários, evocados na narrativa, remetiam a lugares e a pessoas que, possivelmente, poderiam ser parecidos com aqueles que fazem parte do seu cotidiano. Desta forma, por meio da aula de contação de histórias em inglês, os alunos puderam associar os insumos linguísticos, de uma forma concreta, à sua realidade. O fato também de estarem escutando a história, seja pela fala do professor ou das personagens por meio de faixas auditivas ou vídeos, auxiliava-os a reter um número de informações, eis que estavam criando relações e conexões com as palavras que ali estavam sendo apresentadas (HAMILTON; WEISS, 2005). Contudo, mais do que isso, a aula de contação de histórias em inglês proporciona um outro lado, que é o do professor – o de contador de histórias. Acioly e Pennafort (2019), ao comentarem a respeito do ofício, aduzem que

[*os contadores de histórias*] criam novas sementes e despertam curiosidade fundamental para o livro e para a leitura. Com a fala, a respiração, o olhar e as

expressões faciais, reescrevem a paixão pela palavra, pelo folclore, pela literatura e pelo que atravessa todos os tempos: as melhores histórias.

A experiência da aula de contação de histórias em língua inglesa, alinhada e desenhada a partir das necessidades que os alunos poderiam demonstrar, é única. Segundo Brant (2019), quando se conta uma história, é uma experiência catártica que, vivida em conjunto (neste caso, vivida entre professor e alunos), reside sua força. Em tempos incertos, em que não se sabia como seria o dia depois de amanhã, a possibilidade da esperança em dias melhores era o que mantinha os alunos presentes, em meio aos obstáculos que cada um enfrentava em seu íntimo.

7.2 AS QUATRO HABILIDADES NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

As quatro habilidades os processos de ensino e de aprendizagem da língua inglesa tratam também de como a língua pode ser percebida. O conceito do termo “língua” é vasto e rico. Língua pode ser percebida como algo que se pode produzir, e, por meio dela, compreender e empregar novas estruturas gramaticais nunca antes faladas (FROMKIN; RODMAN; HYAMS, 2010). Ainda, pode ser considerada um sistema complexo, dinâmico e adaptativo (FIORIN, 2013). Já Bagno (2014) percebe a língua como um fenômeno da natureza sociocognitiva, um conjunto de representações simbólicas do mundo físico e mental. A língua “existe no cérebro de cada indivíduo, mas também depende das interações sociais para ser ativada e permitir a integração desse indivíduo na herança cultural que é dele.” (BAGNO, 2014, p. 22). Terra (2018, p. 402), por sua vez, entende que ela “é exterior aos indivíduos e, por isso, eles não podem criá-la ou modificá-la individualmente. A língua só existe em decorrência de uma espécie de contrato coletivo que se estabeleceu entre as pessoas e ao qual todos aderiram”. Contudo, pode ser vista como algo que não é necessariamente estruturado apenas por palavras, mas como um meio de comunicação verbal, aplicado na interação social entre os sujeitos (SZEZECINSKI, 2018).

Como evidenciado por Kumaravidelu (2003), Harmer (2007) e Araújo, Dias e Lopes (2016), utiliza-se mais de uma habilidade linguística em nosso cotidiano. A integração das quatro habilidades coincide com o real sentido da comunicação (HINKEL, 2010; ARAÚJO; DIAS; LOPES, 2016). Anteriormente, os PCNs (BRASIL, 1998)

recomendavam aos professores de inglês, atuantes na Educação Básica, que focassem essencialmente no ensino da leitura, visto que muitos professores não possuem o domínio pleno da língua. Com a promulgação da BNCC (BRASIL, 2018), reforça-se o uso das quatro habilidades no contexto de sala de aula. Entretanto, de acordo com o que fora constatado nesta pesquisa, ainda é um desafio trabalhar com as quatro habilidades em sua essência.

As quatro habilidades foram contempladas nas aulas de contação de histórias em inglês em vários momentos: desde os alunos questionando palavras desconhecidas, ou mesmo quando solicitados a lerem o enunciado ou alguma frase que havia sido elaborada em aula. Assim, tais habilidades foram desenvolvidas com uma linguagem mais direcionada, mediada pelo professor-pesquisador, bem como em ações livres, exploratórias e autorais dos alunos.

Eram exploradas isoladamente e/ou combinadas entre duas ou mais em uma mesma atividade, para que pudessem utilizar a língua em contexto de falas reais. As tarefas que abrangiam aspectos da compreensão linguística haviam sido aquelas em que os alunos demonstravam maior desenvoltura, mais do que as que exigiam uma produção oral ou mesmo escrita. A compreensão oral, porém, foi a habilidade que revelou as maiores dificuldades dos alunos.

Em um aprendizado, dificuldades e obstáculos surgem à proporção que avançam na história. Nesse contexto, Freire (1998) enfatiza a existência da relação entre o medo e a dificuldade. No meio disso, está o sujeito que tem medo do que é difícil, que teme não conseguir contornar essas dificuldades. Nesse aspecto, ele percebe também que

[...] o difícil ou a dificuldade está sempre em relação com a capacidade de resposta do sujeito que, em face do difícil e da avaliação de si mesmo quanto à capacidade de resposta, terá mais ou menos medo ou nenhum medo ou medo infundado ou, reconhecendo que o desafio ultrapassa os limites do medo, se afunda no pânico. O pânico é o estado de espírito que paralisa o sujeito em face de um desafio reconhecido sem nenhuma dificuldade como absolutamente superior a qualquer tentativa de resposta (FREIRE, 1998, p. 40).

Quando se estuda uma língua que tem uma estrutura diferente da língua materna, as dificuldades tendem a aparecer logo no início, associadas às barreiras psicológicas que os alunos enfrentam em relação ao medo do erro. Oliveira (2015) aborda a importância de o professor auxiliar o aluno no processo de lidar com os erros e superar as barreiras que surgem em seu aprendizado. É de suma importância trabalhar as quatro habilidades

alinhas em conjunto, para que o aluno saiba utilizar a língua, adequadamente, em contexto real de comunicação (TAJZAD; NAMAGLI, 2014; ARAÚJO, DIAS; LOPES, 2016). De tal maneira, as análises abaixo tratam de como os alunos lidaram com as habilidades nas aulas de contação de histórias em língua inglesa. Por mais que cada subitem desta categoria trabalhasse uma determinada habilidade, pode ser percebido que estas encontram-se interligadas, sendo impossível se desassociar uma da outra.

7.2.1 O mundo precede à palavra:¹⁰⁹ a leitura em língua inglesa

Quando se trata da questão do ato de ler por si só, este poderia ser simplesmente pensado como um processo que se dá a partir da construção de sentidos, criados a partir do contato com o texto escrito. Todavia, ater-se a essa visão é o mesmo que estar ignorando as dimensões por trás deste ato. Oliveira (2015) observa, nesse quesito, que a leitura não deve se reduzir “à mera decodificação de símbolos impressos no papel, na tela, na camiseta ou em outros suportes: os sentidos são produzidos a partir da interação entre o que está no texto e os conhecimentos que o leitor traz para o ato de leitura” (OLIVEIRA, 2015, p. 97).

De acordo com dados do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o PNAIC (BRASIL, 2015), a maioria desses alunos não está conseguindo se apropriar adequadamente dos conteúdos escolares relacionados à leitura, escrita e as quatro operações matemáticas. Percebe-se, assim, a leitura como um poderoso fator de inclusão social (COSSON, 2017).

Paulo Freire (1998) esclarece, quanto a questões envolvidas nas práticas de leitura na escola, que

ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade, a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da compreensão serão tão mais profunda quanto sejam nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade (FREIRE, 1998, p. 29-30).

¹⁰⁹ Referência ao pensamento e trecho de Paulo Freire sobre a importância da leitura: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2021, p. 50).

Em outro estudo, Freire (2021) aponta também como a leitura pode e deve estar alinhada com a realidade que circunda o aluno, pois, nesse sentido, “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 2021, p. 36). Cosson (2017) complementa a percepção de Freire (1998; 2021), ao afirmar que, no ato de ler, são produzidos sentidos pelos diálogos das personagens. Esses se movimentam com o passado, enquanto experiência do outro, “experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto” (FREIRE, 2021, p. 36). Por esse motivo, a leitura revela-se como uma habilidade complexa e depende dos conhecimentos prévios, trazidos pelo leitor. Sem esses conhecimentos, a produção de sentidos tende a tornar-se ora difícil ora impossível (OLIVEIRA, 2015).

Na aprendizagem da língua inglesa, para Oliveira (2015), há dois fatores alinhados na questão da leitura: os símbolos linguísticos impressos e os conhecimentos do leitor. As dificuldades que surgem nesse processo podem ser divididas em dois grupos: as textual-linguísticas (relacionadas ao insumo linguístico que o aluno possa ou não ter na língua inglesa, bem como as dificuldades quanto aos gêneros textuais) e as de leitura (relacionadas a habilidades que possuem ou não, como leitores de língua portuguesa e utilizadas na leitura em língua inglesa). Oliveira (2015) ainda ressalta a resistência que os alunos podem apresentar ao ato de ler.

Nas aulas de contação de histórias, buscou-se levar em conta que aquele estava sendo o contato inicial de muitos alunos. Logo, apoiar-se em textos mais longos podia tornar a atividade cansativa, ainda mais no formato remoto que a prática pedagógica havia sido conduzida. Assim, optou-se por trabalhar a leitura e escrita pela oralidade, isto é, a narração, conduzida pelo professor, e os alunos acompanhando-a pela voz e pelo texto que era compartilhado em tela. Foi escolhido também o formato de diálogos entre as personagens, com frases curtas e objetivas, para que a aula não ficasse cansativa. Para que essa habilidade fosse trabalhada no ritmo dos alunos, atividades de pré-leitura haviam sido adotadas no decorrer das aulas. Conforme acentuado por Oliveira (2015), este tipo de atividade possui propósitos pedagógicos bem claros: possibilita ao professor ter a noção dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito da temática abordada do texto e proporciona a eles uma forma de construir esquemas mentais exigidos pelo texto.

Percebeu-se bastante vários tipos de resistências da parte dos alunos à realização da tarefa, por não conhecerem o som das palavras ou mesmo pelo receio de falar algo errado e virar motivo de riso entre os colegas. No decorrer dos encontros, buscou-se trabalhar a habilidade da leitura de tal forma que os alunos pudessem sentir-se à vontade em tomar pequenos riscos. Pelo formato remoto que fora adotado durante essa prática pedagógica, optou-se pela habilidade de leitura no formato da leitura oral.

Foi perceptível o papel do professor nas aulas. Em todos os momentos, nos quais os alunos tivessem que realizar a atividade de leitura, os aspectos da língua a serem desenvolvidos eram ressaltados naquele momento da história. Por não estar sendo utilizado um livro didático, mas, uma história, sem uma orientação específica expressa nas atividades, essa ação tornava-se necessária, como salienta também Oliveira (2015). Isso pode ser notado por meio deste excerto extraído da segunda aula. Na atividade em questão, foi explicado aos alunos que o tema de casa seria corrigido em aula. Enquanto verificavam as respostas corretas, a leitura oral era conduzida juntamente com os alunos.

PROFESSOR: Vamos nessa primeira frase da Mia? Eu te ajudo.
 MAGALI: Rei, Lúcia. (Hey, Lúcia) Hmmm, nici (nice) eu acho...
 PROFESSOR: Isso, você consegue.
 MAGALI: tô... eu não sei mesmo.
 PROFESSOR: Vamos lá, eu te ajudo (indicando o cursor do mouse na frase).
 “Nice to” bla-bla-bla-bla-bla. E esse aqui?
 MAGALI: ãhm, agora o debaixo?
 PROFESSOR: Isso.
 MAGALI: iú, mi náme, naime (you, my name, name) eu acho, is Mia.
 PROFESSOR: Isso. Muito bem!

A aluna buscava associar os sons da língua portuguesa ao ler as frases em inglês indicadas. Compreende-se que ela se apoiava nos conhecimentos prévios, como leitora, para a oralização, associando a fonética da língua portuguesa à sua produção oral inicial, para a produção de sentidos (FREIRE, 1998, 2021; OLIVEIRA, 2015). Mesmo que a aluna estivesse realizando uma leitura oral, esta não chegava a ser uma atividade de fala. Oliveira (2015, p. 135) deixa claro que “ler em voz alta não é falar, é oralizar textos escritos”. Embora esse tipo de atividade seja importante para a produção oral dos alunos, há os “[...] que simplesmente memorizam um texto inteirinho e a apresentação não passa de uma espécie de leitura em voz alta a partir de um texto impresso em sua memória” (OLIVEIRA, 2015, p. 136). Dessa maneira, surge o questionamento: O que está sendo falado está imbuído de sentido para o aluno?

A língua portuguesa revelou-se como um fator para impulsionar a construção de significados na língua inglesa, além de do fato de serem utilizadas palavras amplamente exploradas no contexto da história, para que os alunos, em sua produção oral, fossem atribuindo sentido a elas. A estruturação interna das palavras aprendidas foi construída no desenvolvimento das aulas de contação de histórias em inglês.

PROFESSOR: Comece aqui [indicando com o cursor do mouse na frase a ser lida].
 MÔNICA: Él... i, ai Lúcia... i ár iérs, iérs órdê (I, Lúcia... I am years old). Assim?
 PROFESSOR: Irei te ajudar agora.
 MÔNICA: Tá.
 PROFESSOR: Parabéns pela tentativa. Esse aqui, people, é o “eu” no inglês. Certo?
 MÔNICA: Aham.
 PROFESSOR: O “eu”, a gente vai, a gente usa a letra “I” quando a gente tá falando sobre a gente.
 MÔNICA: Aham.
 PROFESSOR: E no I, ele tem esse som aqui, gente. Aaaaai. Que nem no “nice”, que nem no “my”. Então vai ficar ai. I am... Lúcia.
 MÔNICA: Ai ãhm Lúcia (I am Lúcia).
 PROFESSOR: Isso! Muito bom.

A aluna Mônica demonstrou maior tranquilidade na realização da tarefa, já que reconheceu a estrutura da aula anterior, ainda que tenha se atrapalhado na pronúncia das palavras. Novamente, assinala-se o papel do professor na mediação dos conhecimentos, eis que fora necessário, para que a aluna conseguisse pronunciar as palavras. Conforme percebe-se no excerto que segue, logo após a atividade de *listening*, a mediação pedagógica foi proposta ao aluno Cebolinha, para que fizesse a leitura oral do texto.

PROFESSOR: Cebolinha, você pode ler aqui a primeira fala da dona Merê? Eu te ajudo.
 CEBOLINHA: Tá. Ahn... rúri upi, Lúcia. Ruri upi. (Hurry up, Lúcia. Hurry up.)
 PROFESSOR: Isso, muito bom, Cebolinha. [...] Você pode ler a outra frase da dona Merê aqui?
 CEBOLINHA: Tá. Are iú hêr fôr dê clés. (Are you here for the class?)
 PROFESSOR: Isso. Are you here for the class? Você está aqui para a aula? [...] Lê aqui o próximo?
 CEBOLINHA: Ahn, iés, I âm. Uér is mi clésrum. (Yes, I am. Where is my classroom?)
 PROFESSOR: Muito bom, Cebolinha. Você pode ler este outro da dona Merê?
 CEBOLINHA: Iú are in rum... cinco. (You are in room...)
 PROFESSOR: Five.
 CEBOLINHA: Ah, não sei como é que é.
 PROFESSOR: Não tem problema, Cebolinha. Five.
 CEBOLINHA: Faive. (Five).
 PROFESSOR: Isso aí. Você está na sala cinco. And, who is my teacher? Quem é a minha professora? O que é que a dona Merê fala aqui, Cebolinha?
 CEBOLINHA: Ahn... i âm dê têicher. (I am the teacher).

PROFESSOR: Isso aí. I am the teacher. Oh, yes! I am so happy, yey! Oh, God. Ah, eu tô tão feliz, ah Deus.

Nesse momento, no qual o contato inicial da língua estava sendo estabelecido, o papel que o professor desempenha é de vital relevância. Portanto, “o professor aqui deve se portar como mediador dos conhecimentos trazidos pelos alunos e pelos conhecimentos a serem administrados no contexto da aquisição linguística” (SZEZECINSKI; VEIGA; SPICER-ESCALANTE, 2021, p. 81). No quesito da aprendizagem da leitura, foi essencial o papel mediador, desempenhado pelo professor na sala de aula remota.

Outro fator essencial para a compreensão da língua pelos alunos foi o uso de elementos da narrativa que ouviriam da história, os quais incluíam as figuras mitológicas do folclore brasileiro, retratos na história e/ou referências, para criar analogias no seu cotidiano, conforme o próximo excerto de uma atividade de compreensão escrita. Por meio do Google Forms, os alunos deveriam reconhecer os elementos presentes na imagem e assinalar o que conseguiam identificar no formulário. Assim, iam ampliando o vocabulário de forma mais significativa do que em outras atividades.

PROFESSOR: A outra opção que a gente marcou foi “farm”. O que é uma “farm” aqui? O que é que vocês acham?

ANINHA e JEREMIAS: Uma fazenda?

PROFESSOR: Uma fazenda, that’s right. So there is a farm. Very good. The other option, a outra opção. A big tree. O que é uma big tree, gente?

ANINHA: Uma árvore grande.

PROFESSOR: Uma árvore grande, muito bom. There is a big tree.

A imagem, no processo de aprendizagem e aquisição da língua inglesa e na própria contação de histórias, é uma das formas mais úteis e práticas para se trabalhar com a introdução de vocabulário específico (SZEZECINSKI; FELICETTI; SPICER-ESCALANTE, 2019). Pode-se, então, associar esse recurso com as questões que envolvem o uso do livro de imagem, isto é, histórias contadas por meio de uma linguagem visual, sem o apoio do texto narrativo (ABRAMOVICH, 1997; COELHO, 2000; FARIA, 2016). O uso de imagens, nesse tipo de livro, como denota Faria (2016), com fundamentos em Poslaniec (2000; 2002), possui um papel fundamentalmente narrativo, pois a história se constrói por meio das imagens. Conseqüentemente, quando os alunos realizavam exercícios em que tinham que identificar os elementos da história em língua inglesa, indagava-se a eles o que estaria ocorrendo naquela passagem, para que exercitassem a sua imaginação.

Para além do recurso da interpretação de imagens, outras formas de se trabalhar a compreensão dos alunos foram utilizadas. Uma dessas havia sido o jogo de *hangman*, popularmente conhecido no Brasil como “jogo da forca”. Nessa atividade lúdica, os alunos são expostos a uma forma diferenciada de se trabalhar com o vocabulário da história e os sons das letras do alfabeto. Após tomarem conhecimento do vocábulo explorado, buscava-se criar associações, utilizando objetos que estavam ao redor dos alunos ou em suas casas. No excerto abaixo, os alunos haviam desvendado a palavra “*flashlight*”, objeto necessário que as personagens Lúcia e Mia iriam utilizar na sua busca pelo Sanguanel.

PROFESSOR: Let me show, people. Vou mostrar aqui para vocês. (pega o celular) People, o que é que é uma flashlight? What can you see here in my cellphone? O que vocês estão vendo aqui no meu celular?

[...]

CHICO BENTO: É uma luz. Que vem do celular, dessas tecnologias.

CEBOLINHA: Lanterna, lanterna!

PROFESSOR: Lanterna, that’s right.

Há uma necessidade de os alunos estarem envolvidos na aprendizagem, pois, assim, “[...] permite que todos trabalhem na sala e sinaliza para os alunos não apenas que eles podem ser chamados a participar a qualquer momento – e, portanto, que devem se envolver no trabalho da aula –, mas também que você quer saber o que eles têm a dizer” (LEMOV, 2011, p. 131).

Quando se trata de trabalhar a leitura em língua inglesa, essa também contempla a compreensão escrita da língua. Foi levado em conta, nesse sentido, o “período silencioso” pelo qual todos os aprendizes de uma língua estrangeira atravessam, o de não conseguir ainda reproduzir oralmente todo o insumo linguísticos recebido, passando aqui por um processo aquisitivo por meio da escuta e leitura (KAGAN, 1989; ELLIS, 1997; BLIGH, 2014). Dessa forma, o uso de recursos, como o Google Forms, Padlet e Mentimeter, permite trabalhar com formas mais diretas e objetivas de escrita, além de colaborar para a compreensão escrita. Constata-se aqui que, em todos os aspectos de leitura, explorados na contação de histórias, havia as palavras que os alunos conheciam e já as haviam utilizado em suas experiências, bem como as expressões que foram sendo introduzidas à medida que avançavam na história.

Nesse aspecto, outro exemplo, em uma atividade no Padlet, consistia nas perguntas de “sim” e “não”, visto que os alunos deveriam responder aos questionamentos, baseados no que haviam lido e visto no encontro anterior.

PROFESSOR: Can Lúcia do magic? O que vocês acham que eu estou perguntando aqui?
 MAGALI: Er... se ela faz magia?
 PROFESSOR: That's right. Very good! Perfect. E aqui? Can Pernaфина run?
 MAGALI: Se ela corre?
 PROFESSOR: Very good! Can Giramundo get invisible?
 MAGALI: Hmm... se ele fica invisível?
 PROFESSOR: Very good! And here: Can Mãe da Mata...
 CEBOLINHA: Se a Mãe da Mata faz magia!
 PROFESSOR: Vocês estão ficando afiados, hein? Pelo amor de Deus... Very good!

Percebe-se aqui que os alunos conseguiram fazer, com maior tranquilidade, as relações entre as perguntas. Isso somente havia sido possível, por terem sido amparados em vocabulário amplamente explorado na contação de histórias e pelo uso de cognatos que facilitassem a sua associação. Havia sido intencional a criação e a estruturação desse tipo de pergunta, para que fosse trabalhado internamente, em cada aluno participante, o quanto estavam evoluindo no seu aprendizado.

Logo, são apresentadas as palavras de Severino (2021, p. 25) no prefácio da primeira edição da obra, “A importância do ato de ler”, de Paulo Freire, as quais ecoam nos sentidos produzidos nesta seção: “[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.”

7.2.2 Bota pra fora:¹¹⁰ a fala em língua inglesa

Em uma definição simples, pode-se afirmar que a fala, sendo considerada meramente um ato ou faculdade de falar,¹¹¹ não conseguiria abranger a complexidade que está por trás desse conceito. Freire (1998) vê que a fala, enquanto linguagem, é uma aquisição adquirida socialmente, pois “vem muito antes da escrita, assim como uma certa “escrita” ou anúncio dela vem muito antes do que a gente chama de escrita. E assim como é preciso falar para falar, é preciso escrever para escrever” (FREIRE, 1998, p. 109). Quando trata desta habilidade, Terra (2018) percebe a língua como pertencente a uma comunidade de falantes que utilizavam a fala como meio de comunicação. O uso da língua,

¹¹⁰ Referência à faixa musical de mesmo nome do espetáculo “Bom dia sem Companhia”, de Vitor Rocha. O espetáculo foi transmitido *online*, em setembro de 2021, com gravações no Teatro Viradalata, em São Paulo.

¹¹¹ O verbete “fala” pode ser consultado no seguinte endereço eletrônico: < <https://www.dicio.com.br/fala/>>. Acesso em 07 jan. 2023.

por cada indivíduo, é denominado “fala”, “por outro lado, possui um caráter privado, ou seja, pertence exclusivamente ao indivíduo que a utiliza. É o aspecto individual da linguagem humana” (TERRA, 2018, p. 421).

Normalmente, escolas em nível nacional empregam o uso do método de gramática e tradução, reprimindo o uso dessa habilidade em foco. Em contrapartida, escolas de idiomas incluem o desenvolvimento da fala como sua prioridade, tanto na metodologia aplicada quanto nos anúncios comerciais e publicitários de seu negócio. A fala em língua inglesa, tal como o autor observa, está entrelaçada a outros pontos no processo de aquisição e aprendizagem, como aprimoramento de pronúncia de palavras, desenvolvimento de conhecimentos linguísticos e micro-habilidades de precisão gramatical e de fluência (OLIVEIRA, 2015).

Nas aulas de contação de histórias em língua inglesa, a fala foi um aspecto a ser pensado naturalmente no planejamento. Como estava sendo o primeiro contato real dos alunos com a língua, levou-se em conta o uso de atividades de pré-fala, bem como o desenvolvimento de vocabulário, por meio de atividades de *speaking* mais curtas. No escopo desses exercícios, procurou-se utilizar palavras cognatas e expressões formulaicas apresentadas previamente a eles.

As atividades de pré-fala são tratadas por Oliveira (2015) como importantes, por estabelecerem o contexto ao qual os alunos devem se situar. Uma vez que ele é estabelecido, o papel do professor consiste em auxiliar o aluno a construir os esquemas mentais que serão necessários para a realização dessas atividades. Um exemplo prático de uma atividade de pré-fala é o *brainstorming* ou a tempestade de ideias. Na aula de contação de histórias em inglês, ao introduzir alguns exemplos de cumprimentos, questionava-se os alunos o que conseguiam entender e solicitava-se que tecessem comentários a respeito das palavras que viam no seu dia a dia. Depois disso, era realizado um diálogo entre os alunos, os quais teriam que utilizar essas expressões.

Esse tipo de atividade contribui para o desenvolvimento de outras habilidades trabalhadas, como a leitura e a escuta. A partir da tela compartilhada do Canva, mostrava-se aos alunos a mesa de estudos de Lúcia e o seu material escolar. Com o cursor do *mouse*, indicava-se aos alunos o objeto alvo, a fim de que eles os reconhecessem e os identificassem em inglês, logo após terem sido apresentados na língua-alvo em questão.

PROFESSOR: Magali, what is this?
MAGALI: Tis-is a... clue, eu acho.

PROFESSOR: A glue, isso. This is a glue. Glue.

Em meio a essas atividades, a postura dos alunos era variava: por vezes, ficavam mais introvertidos quando o professor os chamava para responder o questionamento ou sentiam-se mais dispostos a atender o chamado. Quando ficavam mais à vontade, a maioria das respostas era composta por monossílabas ou cognatos. Em atividades voltadas ao *listening*, na qual os alunos exercitavam a pronúncia de vocabulários inseridos no contexto da mensagem, Aninha se arriscou e usou uma frase simples em inglês, utilizando o verbo apresentado.

PROFESSOR: Todo mundo prestando atenção na pronúncia. Know. Know.
ANINHA: Ai dônt nôu. (I don't know).
PROFESSOR: Very good, isso aí!

Nessas interações com os alunos, evidencia-se a melhora na compreensão e na produção da comunicação em língua inglesa, ao explorar os elementos da narrativa que estava sendo trabalhada. A comunicação também pode ser evidenciada na interação dos alunos ao compartilharem ideias em inglês sobre o universo dos Sacis e Sanguaneis.

PROFESSOR: Now, people. What is this? What is this?
ANINHA: Oh! This is the Saci!
CASCÃO: É o saci!
PROFESSOR: This is the Saci, that's right! That's right, this is the Saci. That's right, very good!
ANINHA: Rêr nâmi is Saci. (Her name is saci).
PROFESSOR: That's right!
ANINHA: Saci. Nâmi is Saci. (Name is saci).
PROFESSOR: That's right, Ysa! Very good. Now, this is a aci. Do you know? Do you know the Saci?
ANINHA: Quê?
PROFESSOR: Do you know?
ANINHA: Yes. Ai nôu. (I know).
PROFESSOR: Okay, you know, Ysa! Very good. And you, guys?
ANINHA: Ai nôu it is Saci. (I know it is Saci).

Nessa interação, os alunos assumiram riscos e produziram suas próprias frases em inglês, sem contar com uma intervenção ou mediação do docente. Embora tenham sido em poucos momentos, também evidenciamos essa interação no questionamento feito aos alunos se já haviam visto aquele ser. Contudo, a forma como a pergunta havia sido estruturada apoiava-se no uso de um tempo verbal avançado ao escopo do momento. De tal

maneira, a pergunta foi feita inicialmente em inglês e, logo depois, traduzida para o português.

PROFESSOR: Have you seen a Sanguanel? Já viram um Sanguanel, people?
ANINHA: Ai néver cí uón. (I never see one).

Ao explorar vocabulários já trabalhados, feita a associação com a língua portuguesa e o contexto da história, alunos, como Aninha, se sentiram encorajados para formular frases com sujeito, verbo e complemento, de maneira alinhada. Em geral, nas perguntas feitas em inglês, cujas respostas poderiam ser “sim” ou “não”, os alunos utilizavam a língua inglesa, mas, em seguida, mantinham as respostas em português.

PROFESSOR: Is this Mia's home? Esta é a casa da Mia?
MAGALI e CASCÃO: No.
PROFESSOR: No? From whom? De quem é?
ANINHA: Ahn...
CASCÃO: Essa daí é da Lúcia.
MAGALI: Da Lúcia, da Lúcia. Das tias da Lúcia.
CASCÃO: Da Lúcia.
MAGALI: Das tias da Lúcia.
PROFESSOR: Hmm... that's right! No, it isn't Mia's home. This is Lúcia's home. Very good!

O uso de respostas totalmente em inglês ocorria quando as perguntas eram diretamente relacionadas à história, isto é, aos assuntos e vocabulários que os alunos demonstravam bastante domínio. No excerto abaixo, observamos frases alinhadas com pronomes demonstrativos e a presença de personagens na expressão oral dos alunos. Ainda que conseguissem compreender o que estava sendo questionado, mantinham o uso de respostas padrão, amparado em expressões formulaicas e um forte uso da língua portuguesa.

PROFESSOR: And this one? I think you know this one. Who is this?
MAGALI: Disis Lúcia.
PROFESSOR: Very good, Ana! Very good. This is Lúcia. Okay, and who is this?
MAGALI: Er... ahn... é o Gira, é Giramundo, né?
PROFESSOR: That's right. This is Giramundo. Very good! And...
CHICO BENTO: Pernafina.
PROFESSOR: And this is Pernafina, very good! All right, guys! Very good here. Now...

Nas atividades de pré-fala, antes mesmo de iniciar a atividade propriamente dita, explorava-se o uso de imagens e palavras contidas no exercício, como uma maneira de verificar a compreensão dos alunos e os conhecimentos prévios deste. Assim, dados eram apresentados aos alunos, para que fossem jogados, e um número seria sorteado. De acordo com o número ali apresentado, os alunos deveriam tentar falar as coisas que haviam feito naquela semana.

PROFESSOR: These are three dices. Isso aqui in English é um dice. Mas como é em Portuguese?
 MAGALI: É, dados.
 PROFESSOR: That's right.

O uso de imagens auxiliou a aluna Magali a fazer a associação do vocábulo “*dice*” com os dados mostrados na tela do computador. Porém, percebemos que, nas atividades de pré-fala, ainda era possível evidenciar que a resistência ao falar em inglês se fortalecia, mesmo que tivessem insumo suficiente para a realização do exercício em questão.

PROFESSOR: What is this? Você pode ler o que está escrito aqui embaixo [indicando a frase na tela do computador com o cursor do mouse].
 MÔNICA: Estojo?
 PROFESSOR: Leia como está aqui. Como é que falamos? This is...
 MÔNICA: Is... Dis-is pêncl cáze, cáze. (This is a pencil case).

Mesmo a aluna Mônica tendo conseguindo visualizar o material elaborado de acordo com o seu entendimento, apresentava resistência em ler o que estava escrito. Muitas vezes, isso acaba provocando uma timidez contingencial que não estava relacionada ao fato de ser tímida, mas, à insegurança que faz com que ela evitasse tomar parte nesse tipo de atividade, para não correr nenhum risco.

Na habilidade de fala, focou-se também no uso de uma pronúncia inteligível. Nesse aspecto, não está se comparando a fala dos alunos com a de um falante nativo, entretanto deve ficar claro para os professores de inglês que “os alunos precisam aprender a pronunciar as palavras de forma inteligível, de maneira que sejam entendidos. [...] O sotaque não é relevante para a interação com outros falantes, desde que [...] ele não interfira na inteligibilidade” (OLIVEIRA, 2015, p. 140). Afinal, conforme Oliveira (2015), o falante nativo nada mais é do que um mito, por ser um conceito vago e difícil de ser definido. Assim, nas aulas de contação de histórias em inglês, a pronúncia foi trabalhada

em todos os momentos: quando os alunos demonstravam dificuldade em dizer uma palavra ou quando apresentado um conjunto de palavras na hora da narrativa oral da história.

Nas atividades de *speaking*, buscou-se trabalhar com o uso de vocabulário apresentado de maneira guiada. O desenvolvimento da fala está intrinsecamente alinhado com o aumento do escopo linguístico, logo torna-se essencial que este seja trabalhado tanto na fala quanto nas demais habilidades (OLIVEIRA, 2015). Assim, buscou-se trabalhar ambas as competências, de acordo com os limites dos alunos: o uso de vocabulário e o aumento do escopo linguístico, o qual é analisado no extrato abaixo.

PROFESSOR: People, who is this? Quem é esta?
 MAGALI: Essa é a Mia, eu acho.
 PROFESSOR: That's right. This is Mia. Very good!
 MÔNICA: Yes!
 PROFESSOR: Yes, very good! Okay, now how about this one? E esta aqui? Who is this?
 MAGALI: Pernaфина?
 MÔNICA: Pernaфина?
 PROFESSOR: Aham, very good, people! This is Pernaфина. Excellent! Okay... And who is him? Esse aqui a gente viu um pouquinho.
 CEBOLINHA: Ahn... Giramundo.
 PROFESSOR: Wow! What a memory! Very good. You are very good! He is Giramundo. Now... people, and what is my name? Who is this?
 CEBOLINHA e MAGALI: Lúcia!
 PROFESSOR: Very good! Okay, you have a good memory, people!

Os questionamentos iniciavam-se em inglês e eram complementados em português. No entanto, após os alunos terem conseguido demonstrar entendimento da pergunta “*Who is this?*”, o uso do português foi deixado de lado, e os alunos conseguiram entender o significado da pergunta.

PROFESSOR: And are Lúcia and Mia in the same class? (*silêncio*) Elas estão na mesma aula?
 CEBOLINHA: Yes.
 TITI: Não.
 CASCÃO: Não.
 ANINHA: Yes.
 MAGALI: Yes.
 PROFESSOR: Yes, they are.
 MAGALI: Elas estão na mesma aula.

Os personagens e/ou elementos vistos na história contribuíram para que os alunos realizassem associações mais rapidamente e pudessem se comunicar em inglês. Também observamos que a intervenção mais direta do professor contribuiu para uma comunicação mais fluida, necessitava de um número menor de alunos.

PROFESSOR: Como é que falamos “fazenda” em inglês? Vocês se lembram?
 ANINHA: Fárm. (Farm).
 CASCÃO: Fárm. (Farm).
 PROFESSOR: Very good! Oh, my God! What a memory!
 ANINHA: Minha memória é muito boa!

Devido à instabilidade na conexão, o trabalho conduzido havia sido mais direto e objetivo. As facilidades e dificuldades que os alunos apresentavam no dia foram trabalhadas mais acentuadamente, e, a partir dessa ação, os alunos se sentiam mais confortáveis em utilizar o inglês, sendo este comportamento perceptível tanto na leitura quanto na fala em língua inglesa. Esse foi um trabalho conjunto, o qual explorou, além da linguagem, uma passagem do universo mágico de Sacis e Sanguaneis. Nesse sentido, emergiram, nas ações dos alunos, livres associações entre as línguas portuguesa e inglesa. Aninha questionou a respeito do significado da palavra “*sorry*”, e pensou ser “sorrir”. Após os exemplos dados e correção das respostas, ela buscou utilizar as palavras em uma frase livre.

ANINHA: Por que ela falou “sorry”? Eu não entendi essa parte.
 PROFESSOR: O “sorry” aqui não é sorrir. Quando eu falo, “I am sorry”...
 CASCÃO: Sorry é desculpa.
 PROFESSOR: ... nós fazemos isso quando queremos pedir licença para a pessoa. Me desculpa, você é a Lúcia?
 ANINHA: Me desculpa, você é a Lúcia? Não sei.
 PROFESSOR: Isso.
 ANINHA: Ai âm sóuri, ár iú tícher Antonio? (I am sorry, are you teacher Antonio?)
 PROFESSOR: Yes, I am! E aqui, o profe acabou te dar a resposta. Yes, I am.
 ANINHA: Iés, ai âm. Ár ú in dê seime cléss? (Yes, I am. Are you in the same class?)
 PROFESSOR: Isso aí, Aninha. Are we in the same class? Nós estamos na mesma aula? A Aninha e o Cascão estão indo muito bem hoje!

À medida que a narrativa avançava em sua essência, percebeu-se que a compreensão escrita e oral dos alunos foi aumentando. Também, ao passo que as interações em inglês eram realizadas com os alunos, mais motivados eles estavam para participar das atividades. A partir de iniciativas dos alunos, o processo de aprendizagem pela contação de histórias abria espaços para explorar outros conhecimentos. Nesse sentido, embora não muito frequente, evidenciam-se algumas frases autorais.

No meio da narrativa da história, Aninha tecia comentários em inglês e já buscava falar mais nesse idioma. (“*I don’t want Saci with me...*”). A aluna em questão participava por meio de repetição das palavras, pronunciadas em aula ou de sua criação.

PROFESSOR: People, let’s see here. Today is the last chapter of Lucia in the Woods. Hoje é o último capítulo de nossa história...

ANINHA: Túdêi dê istóri êndis (Today the story ends).

PROFESSOR: That’s right, Aninha. Today is the end. It’s the last chapter. But before we start...

ANINHA: Dê ûênd. Dê ûênd óf dê istóri óf Lucia in the Uôds (The end. The end of the story of “Lucia in the Woods”).

PROFESSOR: Very good, Aninha! Very good!

Constatou-se que Aninha conseguia expressar o seu pensamento na fala, de forma coerente com os fatos. Então, pode-se inferir que a aluna também conseguia interpretar e se posicionar na atividade de interpretação. Nas aulas de contação de histórias, buscou-se alinhar atividades de *speaking*, baseadas no insumo dado em uma passagem da narrativa, a fim de que os alunos tivessem oportunidade de utilizar o inglês pela fala, a partir do *site Wheel Decide*. Conforme vislumbrado na Figura 16, depararam-se com perguntas padrão, iniciadas com “*Are you?*” e deveriam responder com “*Yes, I am*” ou “*No, I’m not*”. Nessa atividade, percebemos que alunos, com dificuldade, eram instigados a participar.

As perguntas direcionadas e objetivas possibilitaram a participação de Jeremias que conseguia responder, de acordo com o modelo apresentado no Canva. Porém, essa atividade não atingiu todos os alunos, como Mônica, que constantemente, utilizava o português, para que pudessem ser compreendidas.

PROFESSOR: Here, Mônica. Are you Chico Bento?

MÔNICA: No.

PROFESSOR: Oh, who are you? (silêncio) Quem é você?

MÔNICA: Mônica.

PROFESSOR: Okay...

Isso é bastante visível também nas interações com a Milena. Mesmo expondo e trabalhando com o mesmo modelo de pergunta, a aluna tinha bastante dificuldade em respondê-la, não conseguindo usar as palavras, ainda que estivesse supostamente acompanhando a performance dos colegas. A intervenção em português foi utilizada, e ela evitava falar em inglês.

PROFESSOR: Milena, is Magali in class today?

MILENA: Repete, por favor.
 PROFESSOR: Of course. Is Magali in class today? (silêncio) A Magali está na aula hoje?
 MILENA: Sim.

Para superar essas dificuldades, o uso de inglês e português foi alternado, apesar da ênfase no inglês para a produção oral. Entretanto, todos os alunos mantiveram o uso do português em sua fala. Por exemplo, observou-se que o aluno Titi não conseguiu reconhecer o sentido da frase, por mais que tenha reproduzido uma fala curta em inglês, assim como o aluno Cascão, em uma outra atividade. Atividade semelhante havia sido conduzida na quarta aula. Tal como é possível verificar na Figura 32 (p. 219), os alunos deveriam escolher um dos balões enumerados no *PowerPoint* e responder a uma pergunta em inglês. O direcionamento foi dado em inglês e estimulado para que os alunos buscassem falar os números também nessa língua. Vale lembrar que a exposição ao vocabulário era voltada às letras do alfabeto e aos números cardinais. Nem todos os alunos utilizaram o inglês, contudo o aluno Cascão arriscou-se a responder em inglês, ainda que utilizasse respostas curtas.

PROFESSOR: Cascão, number two is okay. Now you can choose another number. Pode escolher outro número.
 CASCÃO: Hmm... faive! (Five!)
 PROFESSOR: Number five, very good, Cascão! The same question that I asked Jeremias. Cascão, are you good today?
 CASCÃO: Iés. (Yes).

No excerto, ficou claro que os vocabulários explorados em inglês estavam coerentes com as questões propostas, com a narrativa da história e a mensagem que os alunos tinham a intenção de transmitir. Assim, demonstraram o desenvolvimento da habilidade de expressão oral (fala). Aqueles que apresentavam muita dificuldade em fazer uso da fala em inglês, preferindo responder em português, tinham um bom nível de compreensão sobre as questões e mensagens expressas na língua em questão, mas não exploraram nem mesmo os vocabulários mais simples e corriqueiros.

PROFESSOR: So Cebolinha, tell me your favorite band. O que você entendeu aqui?
 CEBOLINHA: Qual a minha banda favorita?
 PROFESSOR: That's right! Qual é?
 [...]
 CEBOLINHA: Ah, tem várias. Eu não sei. Eu escuto várias, mas eu não sei o nome delas.
 [...]

PROFESSOR: Vamos para o Chico Bento. Let's see... okay, the same question to Chico Bento. Chico Bento, tell me your favorite band.
 CHICO BENTO: Er... não.
 PROFESSOR: Don't you have one? Você não tem?
 CHICO BENTO: Não, não tenho.
 PROFESSOR: [...] But what do you like to listen to? O que você gosta de escutar? De estilo?
 CHICO BENTO: Não sei. Por que eu só escuto às vezes mesmo.

No excerto acima, os alunos Cebolinha e Chico Bento demonstraram entendimento da pergunta, apesar de terem mantido o uso do português e não terem dado uma resposta exata. Dessa forma, em algumas atividades, para que fosse possível fazer um resgate do inglês para a aula, foi perguntado aos alunos quais eram as ações que haviam sido mencionadas em sua fala que eram similares às de seus colegas. Enquanto os alunos comentavam, rebatia-se em inglês e estimulava-se a repetição dos termos.

PROFESSOR: Cada um de vocês fez coisas diferentes. Contudo, eu percebi que muitos aqui fizeram quase as mesmas coisas. Vocês prestaram atenção nisso? Quais foram estas mesmas coisas?
 MAGALI: Sim, dormir.
 PROFESSOR: Dormir. Quando eu quero falar em inglês “eu dormi”, I sleep. Everybody: I sleep.
 CEBOLINHA: Ai íslíp. (I sleep)
 PROFESSOR: Tem mais coisas que todo mundo fez junto.
 CASCÃO e MAGALI: Ver TV.
 CEBOLINHA: Comeu.
 PROFESSOR: I watch TV.
 MAGALI: Comeu.
 PROFESSOR: Essa palavra já vimos em algumas aulas. Como é que é comer em inglês? Quem é que se lembra? (silêncio) I eat. I eat, (silêncio) Everybody: I eat.
 CASCÃO e MAGALI: Ai ít (I eat).
 PROFESSOR: Isso. Então, I sleep. I watch TV. I eat. Right?

A repetição do vocabulário foi incorporada pelos estudantes nas ações cotidianas. Quando palavras ou expressões novas eram apresentadas, mesmo sem conduzir uma repetição, esses alunos reproduziam o fonema destas. A aluna Aninha havia sido uma das que mais buscava fazer esse movimento em aula. Através de uma atividade de *listening*, foi introduzida a expressão formulaica “*May I come, too?*” Com isso, foi mostrado aos alunos o uso contextualizado do verbo modal “*may*”, a partir de exemplos que os alunos poderiam se deparar no cotidiano da sala de aula.

ANINHA: Mei ai gô tú dê béfrúm? (May I go to the bathroom?)
 PROFESSOR: Isso! May I go to the bathroom? Eu posso ir ao banheiro?
 ANINHA: Máí ai rév sômi uatêr? (May I have some water?)

Por livre e espontânea vontade, a aluna repetiu as expressões, como uma possível maneira de internalizar as frases. Conforme visto em Szezecinski, Felicetti e Spicer-Escalante (2019), a repetição de vocábulos em língua inglesa auxilia bastante na assimilação das palavras, permitindo que os alunos possam criar outras frases em momentos não relacionados com a história, principalmente, no final das aulas.

ANINHA: Títchêr. Du iú réf a pét? (Teacher. Do you have a pet?)

PROFESSOR: Of course I have! I have a dog. Her name is Zara. She is a Labrador.

ANINHA: Oh mai Gód! Ameizingue. (Oh, my God! Amazing.)

Levando-se em conta que a fala ainda reside como uma habilidade que lida internamente com várias barreiras dos alunos, é importante frisar sobre o respeito aos seus limites. A linguagem é um sistema complexo, multicomponencial e que garante as funções de comunicação e representação (KAIL, 2013). De tal modo, devem ser respeitados os limites dos falantes, mas, ao mesmo tempo, é preciso que sejam estimulados a produzir e desenvolver seu próprio escopo linguístico. É uma árdua tarefa, mas não, impossível.

7.2.3 Um povo que se escuta sabe bem o que diz:¹¹² a escuta em língua inglesa

Quando se trata da escuta ou da compreensão oral, Scarcella e Oxford (1992, p. 138) a entendem como “processo de receber, atentar para e atribuir sentido a estímulos orais”. Oliveira (2015) complementa essa visão, afirmando que a compreensão oral estaria vinculada a uma atribuição de sentidos aos sons, percebidos pelos aprendizes, em seu processo de aprendizagem. Goh e Vandergrift (2022) concordam quanto à importância da compreensão oral neste processo, já que possibilita aos alunos uma maneira de receber e interagir com o insumo linguístico, facilitando, assim, o surgimento de outras habilidades linguísticas.

Oliveira (2015) é assertivo, ao comentar que é de entendimento geral da parte dos professores quanto às dificuldades que os alunos enfrentam para o desenvolvimento da compreensão oral, enquanto competência comunicativa. O autor ainda observa que

¹¹² Referência a um trecho da música final do espetáculo “Se essa lua fosse minha”, intitulada “Reza a lenda (Reprise)”.

[...] embora haja alguns aprendizes que se expõem ao inglês falado ao ouvirem músicas e ao assistirem a filmes e séries de TV, a maioria deles ouve palavras, frases e textos falados em português quase o tempo todo e só fica exposta ao inglês falado nas aulas, que costumam ocorrer duas vezes por semana durante 100 minutos cada vez, sendo que apenas parte desse tempo é feita de inglês falado. Ora, quanto menos nós nos expomos ao inglês falado, mais lentamente desenvolvemos nossa habilidade de compreensão oral (OLIVEIRA, 2015, p. 76).

Goh e Vandergrift (2022), em consonância com a citação acima, afirmam que, por mais que os alunos sejam constantemente expostos a variadas atividades que explorem a sua compreensão oral, muitos deles ainda continuam a desenvolver essas habilidades por conta própria, com pouco apoio direto dado pelo professor. Acredita-se que, possivelmente, isso venha a ocorrer pelo fato de os próprios professores carregarem suas incertezas de como trabalhar com essa habilidade no seu planejamento didático. Enquanto a pesquisa acadêmica demonstra o valor residido no ensino da compreensão oral de forma explícita, por meio da centralização nos processos, habilidades e estratégias que os alunos necessitam para tanto, a realidade percebida, em sala de aula, mostra o oposto: os alunos lidam com o insumo linguístico de forma passiva (GRAHAM, 2017).

Também, outros fatores podem vir a desempenhar papéis fundamentais para o desenvolvimento da escuta em língua inglesa que vão desde aspectos internos, como vocabulário, elementos fonológicos e estruturas sintáticas dominadas ou não, pelos alunos, passando por aspectos externos, como qualidade do equipamento do som, utilizado nas aulas. Esses aspectos, portanto, são decisivos para que os alunos possam trabalhar, de maneira plena, a sua compreensão oral (OLIVEIRA, 2015). Dentro do contexto das aulas de contação de histórias, essa habilidade havia sido uma das que os alunos mais demonstravam dificuldade, quando ouviam as faixas auditivas ou do material audiovisual desenvolvido. Em variados momentos, o *script* das faixas auditivas precisou ser "quebrado", e serem feitas mediações, para que os alunos pudessem entender o que estava acontecendo, mesmo que esse áudio estivesse utilizando somente expressões que eles já entendiam e identificavam.

Para que os alunos desenvolvessem suas competências comunicativas através da compreensão oral, assim como havia sido procedido nas demais habilidades, amparou-se no uso de atividades de pré-compreensão oral e em micro-habilidades, nelas focadas. Oliveira (2015) afirma que toda a compreensão linguística é pontuada a partir dos conhecimentos prévios, trazidos pelos alunos. Nesse contexto, as mesmas observações são

trazidas por Freire (2014) quanto aos saberes trazidos pelos educandos. Para o autor, o professor tem

[...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitárias –, mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino de conteúdos (FREIRE, 2014, p. 31).

Tendo em mente esses aspectos, bem como o fato de estar sendo estabelecido um contato inicial dos alunos participantes com a língua inglesa, o uso de atividades de pré-compreensão oral foi mais do que necessário, ou seja, crucial nesse movimento. Logo, a intervenção pedagógica e mediação feita pelo professor foram essenciais, as quais deram aos alunos os meios para que pudessem participar das atividades de uma forma mais confiante. Oliveira (2015) reforça também que os alunos necessitam desse preparo para a realização destas atividades e alerta que, “se não houver uma preparação, eles [*os alunos*] provavelmente encontrarão dificuldades para realizá-las e, pior, sentirão um baque na sua autoestima, o que pode se tornar uma barreira psicológica para o aprendizado” (OLIVEIRA, 2015, p. 79).

A preparação para atividades de compreensão oral deve estar ligada igualmente à vida real. Conforme reforçado por Rees (2014) e Oliveira (2015), é bastante comum indivíduos realizarem um exercício de entendimento da fala de alguém sem terem a ideia do que estão ouvindo. Sendo assim, a partir do momento em que se solicita aos alunos que escutem determinada passagem de áudio e respondam às perguntas relacionadas a ela, sem uma preparação adequada, isto acaba por tornar a compreensão oral mais difícil, porque ela estará descontextualizada.

Foram trabalhados, no total, onze passagens de áudio, contudo, estes não foram os únicos recursos adotados para que a escuta fosse trabalhada em aula. Além das faixas auditivas, contou-se também com as gravações audiovisuais, todas estruturadas a partir da plataforma Zoom. Foram sete vídeos apresentados aos alunos no seu total. Também, destaca-se a própria condução feita do professor, a partir da narrativa oral de passagens, que trabalhava também com a compreensão escrita. Para cada atividade que explorou o uso dessa habilidade, buscou-se situar os alunos dentro do contexto que estariam ouvindo.

Para Oliveira (2015, p. 79), essa ação é estabelecimento do contexto, na qual o professor “precisa situar seus alunos quanto às personagens ou pessoas que participam da fala que ouvirão, onde elas estão, quando a fala ocorre”. Para tanto, procurou-se utilizar

várias formas de como apresentar o insumo linguístico, os quais os alunos haveriam de ouvir nos áudios, vídeos e narrativas orais. Como recurso, foram utilizadas imagens, as quais deveriam ser identificadas pelos alunos e estariam presentes na atividade de compreensão oral, ou mesmo a associação de gestos. A diversificação desses recursos refletia-se também na construção dos seus esquemas mentais. Ao apresentar um conjunto de palavras-chave, entre novas e as já conhecidas, os alunos buscara construir um contexto, como no caso do pronome “*this*”.

PROFESSOR: A nossa próxima palavra, people. O “*this*”. (gesticula) “*This*”.
 ANINHA: Rú is dís? (Who is this?)
 PROFESSOR: This. Who is this?
 CASCÃO: É quem é você? Não, não é você. É...
 PROFESSOR: Exemplo: “*This is my cellphone*”.
 CASCÃO: Ah...
 ANINHA: Esse, essa.
 PROFESSOR: Very good! Este.

Não somente a aluna Aninha havia conseguido fazer a associação do que havia sido estudado nas outras aulas, como a trouxe em uma frase. O que percebemos aqui foi o que Oliveira (2015) considera *construção dos esquemas mentais*. Na aprendizagem e na consolidação de linguagem, os esquemas mentais “são essenciais para o processamento descendente, no caso dos esquemas vinculados aos conhecimentos enciclopédicos, e, para o processamento ascendente, no caso dos esquemas vinculados aos conhecimentos linguísticos” (OLIVEIRA, p. 80). Nesse caso, a aluna ativou seu esquema mental, vinculado ao aspecto linguístico. Quando se trata de conhecimentos linguísticos, Oliveira (2015, p. 56) também os define como aqueles que “[...] englobam os conhecimentos semânticos, lexicais, morfológicos, sintáticos e fonológicos acerca de determinada língua”. Tendo sido exposta ao pronome “*this*” nas três primeiras aulas e visto ser utilizado de acordo com o seu objetivo comunicativo na escrita e fala, a aluna Aninha conseguiu inferir o seu significado.

A associação de conhecimentos enciclopédicos pode ser vista na introdução da nova palavra, o verbo “*catch*”. O uso de gestos foi um recurso utilizado na prática, contribuindo para a compreensão linguística dos alunos, tal como reforçado em estudos já apontados (TONELLI; LIMA, 2013; SZEZECINSKI; FELICETTI; SPICER-ESCALANTE, 2019). Na atividade de pré-compreensão oral, os alunos novamente foram expostos a um grupo de palavras-chave que serviriam para que conseguissem entender o diálogo, apresentado pelas personagens.

PROFESSOR: Todo mundo fazendo isso daqui. Everybody. Okay... people, catch. Catch. Catch. O que é “catch”? (silêncio) O que vocês acham que é catch? [...]
 CHICO BENTO: É pegar.
 PROFESSOR: Pegar, that's right.
 CASCÃO: Pegar.

A partir do movimento feito com a mão, o aluno Chico Bento conseguiu relacionar o gesto com o significado do vocábulo. Durante as aplicações das atividades que antecediam a compreensão oral, a *motivação* também contribuiu para as atividades de pré-compreensão oral (OLIVEIRA, 2015). As atividades que trabalham a motivação no aluno, como o próprio termo já diz, incentiva-os a realizar atividades planejadas “[...] quando tratar de um tema que pode, a princípio, não ser interessante para eles devido ao seu perfil.” (OLIVERIA, 2015, p. 80). A motivação foi explorada em situações que não contemplavam, necessariamente, o interesse dos alunos. Na apresentação dos personagens do folclore brasileiro, nem todos demonstraram entusiasmo. Assim, buscou-se motivá-los em relação às entidades folclóricas, com os elementos intrínsecos desses personagens que eram associados ao seu cotidiano. Explorando a sua aparência física (“Ah, é um bode misturado com Smurf, por que é azul.”), os alunos conseguiam realizar essa aproximação com o cotidiano.

Na habilidade da escuta em língua inglesa, foram desenvolvidas as chamadas “micro-habilidades”, que são essenciais para as competências comunicativas voltadas para escuta. Além disso, trabalhar com essas competências serve também como uma maneira de entender o inglês falado em situações extraclasse, com as quais os alunos possam vir se deparar futuramente. Oliveira (2015) identifica quatro tipos de micro-habilidades de compreensão oral que devem ser trabalhadas na aula, a saber a busca por informações específicas, o reconhecimento de palavras, a busca por ideias gerais e a realização de inferências.

A busca por informações específicas estava alinhada aos objetivos que os alunos tinham que realizar, ou seja, escutar uma passagem da história e responder a um questionamento, levantado antes do início desta. Isso se dava em todos os momentos em que a compreensão oral fora explorada. Em uma passagem de áudio entre Lúcia e sua professora, Merê, os alunos identificaram o que ambas poderiam estar dialogando a respeito. Ao mesmo tempo em que dividiram o que haviam compreendido na passagem, identificaram as palavras que tinham visto anteriormente. Na micro-habilidade, no

reconhecimento de palavras, os alunos identificam o que é específico e essencial para a compreensão oral (OLIVEIRA, 2015). Para que os alunos consigam buscar informações específicas, torna-se necessário que façam inferências e reconheçam as palavras que ali estão ouvindo.

Evidenciamos, no excerto abaixo, que os alunos tinham maior facilidade em reconhecer cognatos e palavras monossilábicas, como a aluna Marina, ao identificar a palavra “*sorry*” e, logo depois, “*yes*”.

MARINA: Sóuri (*sorry*) é obrigado?
 PROFESSOR: [...] “*sorry*” aqui é “me desculpa”, quando vocês querem pedir desculpa para alguém, “I am *sorry*”.
 MÔNICA: Ai ãhm sórii (I am *sorry*).
 PROFESSOR: [...] Vocês conseguiram ouvir outra palavra?
 MARINA: O iés (*yes*)?
 PROFESSOR: O “*yes*”. Muito bom.

Mesmo quando o trecho era passado mais de uma vez, para que a sua percepção pudesse ser melhorada, a identificação de monossílabas se seguia. Na repetição de diálogos entre as personagens, percebe-se que o aluno Cebolinha havia conseguido identificar mais palavras.

PROFESSOR: Ficou melhor?
 CEBOLINHA: Eu ouvi, ouvi bastante até.
 PROFESSOR: Ótimo!
 MÔNICA: Eu ouvi iés (*yes*).
 CEBOLINHA: Eu ouvi iés, répi, o rú, sóuri... (*yes, happy, who, sorry*).

Oliveira (2015) comenta, nesse sentido, que reconhecer palavras pode se desdobrar em outras ações, como reconhecer a pronúncia, o seu significado e as funções sintáticas que desempenham no texto ouvido. Deve ser levado em conta, novamente, a questão de estar sendo o primeiro contato de muitos desses alunos com o inglês falado. Assim, alguns fatores podem contribuir para a dificuldade que os alunos tiveram e possam ainda ter em a sua compreensão oral. Dentre elas, destaca-se a própria proficiência dos alunos.

A proficiência dos alunos é um fator que foi logo identificado durante as atividades de pré-compreensão oral e no uso de micro-habilidades. Oliveira (2015, p. 89) comenta que, “quanto menos [*os alunos*] conhecem palavras e estruturas sintáticas, menos serão capazes de reconhecer palavras ao ouvirem um texto”. Muitas das palavras com as quais os alunos conseguiam fazer assimilações na oralidade foram as que eles tiveram um contato

anteriormente, os cognatos e as palavras monossilábicas. O insumo linguístico já havia sido apresentado anteriormente por meio de atividades de leitura e fala. Notou-se -se, nessa breve interação descrita abaixo, que a relação feita pelos alunos havia sido melhor justamente por conta deste aspecto.

MAGALI: Eu só o entendi o búque (book) que é...

CEBOLINHA: Noutibuque! Píncel, pênzil... (Notebook! Pencil case, pencil...)

PROFESSOR: Isso aí. Muito bom, gente!

Na micro-habilidade, na “busca por ideias gerais”, os alunos precisavam ser capazes “de ouvir um texto e, mesmo sem entender seus detalhes, entender do que ele trata” (OLIVEIRA, 2015, p. 90). A cada final de capítulo da história, uma encenação com as personagens da história era passada por meio do recurso audiovisual e verificado o que os alunos haviam compreendido pelo questionamento “*What is going to happen?*” Considerando que os alunos estavam demonstrando dificuldades e receios com as primeiras atividades, nos primeiros vídeos, utilizou-se o recurso de legendas em português. Já, nos últimos vídeos, foram adotadas legendas bilíngues, para que eles fizessem o reconhecimento das palavras em inglês. No excerto abaixo, os alunos assistiam ao momento em que Lúcia e Mia haviam conseguido capturar Giramundo e prendê-lo dentro de uma garrafa.

PROFESSOR: Okay, people! E aí? Conseguimos ouvir? Certo? Okay, what happened here?

[...]

CEBOLINHA: Que elas estavam perdidas na floresta e elas estavam procurando o saci.

CASCÃO: E a Mia...

CEBOLINHA: E elas botaram na caixa.

CASCÃO: E a Mia falou que ali era um bom lugar para pegar o saci e elas dormiram. Aí a Lúcia acordou e...

CHICO BENTO: Ouvindo barulho de vento.

CASCÃO: E escutou barulho de vento.

CHICO BENTO: Daí pegaram a peneira, depois pegaram a garrafa pra capturar.

Por conta deste recurso, os alunos conseguiram ser mais assertivos sobre o que haviam visto. Pelo audiovisual, percebeu-se também que eles demonstravam maior entendimento da história. O audiovisual, que dialogava com as encenações teatrais, já havia sido verificado em Szezecinski, Felicetti e Spicer-Escalante (2019), já que utilizaram encenações teatrais para contar a história de Harry Potter em inglês. Oliveira (2015) pontua a necessidade da mobilização de conhecimentos linguísticos e

enciclopédicos, pois as experiências de mundo dos alunos auxiliam no processo de interpretação do que está sendo escutado. O uso de legendas bilíngues possibilitou aos alunos a interpretação de maneira mais acentuada, como é perceptível na fala deles. Por mais que a aluna Magali tivesse se lembrado somente de alguns aspectos da história, conseguiu identificar o que estava acontecendo na cena em questão.

PROFESSOR: People, o que aconteceu aqui?

MAGALI: Ele achou o amigo dele, o Cabral, esqueci o nome. Daí ele falou que algo de ruim com ele e ele tinha que voltar correndo.

PROFESSOR: Oh, my gosh. You are right. But what is this bad thing? O que é essa coisa ruim?

MAGALI: Era... a... Mãe da Mata lá, aquela bruxa? Aquela bruxa...

PROFESSOR: No entanto, são duas witches que nós temos aqui. Mãe da Mata is a good witch, and Cumacanga is a bad witch.

MAGALI: Ah...

PROFESSOR: Right? So, Cumacanga captured Mia.

Os efeitos sonoros também auxiliaram os alunos a entenderem o que poderia estar acontecendo em cena. Isso pôde ser percebido, quando se depararam com os sons da floresta, como forma de introduzir elementos do folclore, presentes na história.

PROFESSOR: What did we listen here, people? O que nós ouvimos agora? (silêncio) O que foi aquilo?

CEBOLINHA: (som inaudível) uivo de lobo.

CHICO BENTO: Nossa, deu ruído.

PROFESSOR: And what do you think it is going to happen? O que vocês acham que vai acontecer?

[...]

CASCÃO: O lobo, (som inaudível) os cavalos correndo...

CHICO BENTO: E alguma coisa...

CASCÃO: Ó os cavalos falaram bem assim: corre, verme!

CHICO BENTO: Corre. Agora tu corre!

Por fim, a micro-habilidade, a “inferência” “[...] permite ao ouvinte fazer deduções a partir do que não está dito no texto, do que está nas entrelinhas, do contexto de produção textual, dos indivíduos envolvidos e dos elementos não linguísticos, como tons da voz, gestos e expressões faciais desses indivíduos” (OLIVEIRA, 2015, p. 91). O exemplo descrito acima pode também ser percebido como uma inferência, realizada pelos alunos pois, a partir dos sons, identificaram o que iria acontecer. A inferência também ocorreu na apresentação das palavras-chave por meio de gestos e mímicas, para a narração oral da passagem escrita da história.

PROFESSOR: Bom, o que conseguimos entender assim por cima? Aqui nós estamos vendo a Lúcia e a Mia conversando. Mas elas estão falando sobre o quê?
 JEREMIAS: Sobre a tia da Lúcia.
 CEBOLINHA: Sobre as tias da Lúcia.

Um elemento que havia sido levado em conta, nesse momento de elaboração do material, foi a utilização de palavras que os alunos já tinham maior domínio. Além disso, foram criados diálogos mais curtos e objetivos, sem deixar de lado a apreciação pelos sons produzidos na contação de histórias, tal como Collins e Cooper (2005) observam.

7.2.4 Ninguém escreve se não escrever:¹¹³ a escrita em língua inglesa

Quando se trata do desenvolvimento das habilidades escritas do alunado, não se está falando de um ensino isolado das demais habilidades. Tal como a leitura, a escrita vai também trabalhar com uma multiplicidade de competências e habilidades que devem e deverão ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica (ROJO, 2009). Logo, o ato de escrever

[...] não é um puro ato mecânico, precedido de um outro, que seria um ato maior, mais importante, o ato de pensar ordenadamente, organizadamente, sobre um certo objeto, em cujo exercício o sujeito pensante, apropriando-se da significação mais profunda do objeto sendo pensado, termina por apreender a sua razão de ser.” (FREIRE, 1998, p. 07).

A escrita não é um simples exercício mecânico, pois o ato de escrever “é mais complexo e mais demandante do que o de pensar sem escrever” (FREIRE, 1998, p. 09). Segundo Oliveira (2015, p. 150), a escrita, muitas vezes, é vista “meramente como um meio para o aprendizado da ortografia, para a memorização de palavras e frases e para a prática de estruturas gramaticais”. Nesse sentido, a escrita deve ser encarada como uma habilidade linguística a ser trabalhada, porque o foco nas aulas de inglês deve estar justamente no desenvolvimento das competências comunicativas (OLIVEIRA, 2015).

Na aula de contação de histórias em inglês, a escrita foi utilizada em dois momentos: na contação de histórias, ao escrever as palavras apresentadas aos alunos ou palavras já conhecidas, e nas atividades que se configuravam como tarefas de casa. Compreende-se o entendimento da escrita, dentro da contação de histórias em língua, a

¹¹³ “E assim como é preciso falar para falar, é preciso escrever para escrever. Ninguém escreve se não escrever, assim como ninguém aprender a andar se não andar” (FREIRE, 1998, p. 109).

partir de três pressupostos: como organização de pensamento; a forma como a escrita em inglês se articula entre os seus falantes; e como uma escrita sistematizada da aprendizagem. As atividades que foram realizadas em aula podem ser configuradas como atividades de pré-escrita e micro-habilidades de escrita, tendo em vista que os alunos não teriam insumo linguístico suficiente para a elaboração de um parágrafo completo.

Quando se trata do uso de atividades de pré-escrita, Oliveira (2015) afirma que elas são fundamentais, para que os alunos possam compreender pontos importantes para a elaboração da sua escrita. Esse tipo de atividade pode ser variado, de acordo com a necessidade alinhada ao objetivo de aprendizagem a ser trabalhado em sala de aula, como o *brainstorming* ou a tempestade de ideias em uma tradução literal. Via-se, nesse sentido, o quão participativos os alunos conseguiam ficar, conforme percebe-se no excerto abaixo:

CASCÃO: Como é que se escreve “ela”?

PROFESSOR: She.

[...]

CASCÃO: Como é que se escreve “alta”?

PROFESSOR: “Tall”. Está lá no Padlet, você viu? Escrevemos “Tall”.

CASCÃO: Xi is táu ênd ivil. (She is tall and evil). [...] Professor Antonio, como é que aquele no final de êvil (evil), que é grande?

PROFESSOR: Alto é “tall”. Grande é “big”.

[...]

CASCÃO: Como é “feia” em inglês?

PROFESSOR: Ugly.

CASCÃO: Hmm... malvada?

PROFESSOR: Malvada, evil. Pode falar “evil” ou também pode falar “wicked”.

O aluno Cascão destaca-se por uma postura mais ativa na sua produção escrita. Por mais que palavras, como “*she*”, “*tall*” e “*evil*”, tenham sido apresentadas no contexto da aula de contação de histórias em inglês, ele ainda revelava a necessidade de contar com o apoio do professor na elaboração de sua frase. Isso já havia sido encontrado em Szezecinski (2018), quando, em uma observação em uma turma de aprendizes adultos, iniciantes da língua inglesa, observa que eles demonstravam insegurança na sua produção e contavam constantemente com o apoio do professor na sua produção escrita. Com o intuito de ampliar a interação, também eram propostos questionamentos extras para os alunos após a apresentação de suas frases.

PROFESSOR: Eu adorei a definição do Cascão: she is malvada, big e ugly. Gostaria de fazer uma pergunta ao Cascão.

CASCÃO: Oi?

PROFESSOR: How can you say “malvada”? Lembra como é que é “malvada”?

CASCÃO: Aham. Ível (Evil).

PROFESSOR: That’s right! [...] So, she is evil, big, and ugly. She is mad. She is tall and evil. So, she is a very bad guy. Let’s find more about Cumacanga then, people.

Por mais que tivessem suas dúvidas esclarecidas, o aluno ainda se apoiava no uso do português para a sua produção escrita. Foi feito um exercício de reconhecimento de vocábulos, a fim de que se lembrassem da palavra previamente apresentada. Porém, conforme já percebido em muitos momentos da prática pedagógica, os alunos demonstravam resistência em utilizar a língua-alvo nas atividades requisitadas.

A aplicação de micro-habilidades de escrita pode ser uma simples cópia de palavras ou frases e/ou exercícios de desembaralhamento de letras e correção de palavras. Nas aulas do ERE, o Padlet foi explorado tanto para a compreensão quanto a produção escrita. Por meio de imagens e perguntas de “sim” ou “não”, as atividades foram alinhadas com vocabulário conhecido e apresentado previamente aos alunos, para que escrevessem suas respostas. Essa havia sido a primeira vez que os alunos estavam trabalhando com a escrita em língua inglesa.

MAROCAS: Deixa eu fazer uma pergunta! O que é aquele último ali? (indicando a figura da casa de Lúcia no Padlet)

CASCÃO: Essa ali é a casa da Mia. Não, é a casa da Lúcia.

PROFESSOR: That’s right!

ANINHA: Nou, áre Lúcia house. (No, are Lúcia house).

Enquanto alguns alunos detiveram-se em simplesmente escrever “Yes” ou “No” como sua resposta final, outros arriscaram-se em dar mais informações. Pode-se ver uma amostra disso quando um dos respondentes escreveu a pergunta “*Is Pernaфина Lúcia’s ragdoll?*” O aluno em questão tentou utilizar as palavras que foram previamente apresentadas e deu uma resposta que ia além do “sim” ou “não”: “*Yes this is Lúcia’s ragdoll*”.

O uso de atividades que explorassem micro-habilidades de escrita também estava presente nas tarefas de casa, proporcionadas aos alunos, para a sistematização da aprendizagem. Vale reforçar aqui também que apenas seis alunos fizeram a devolutiva dessas atividades, embora não em sua totalidade (Quadro 7).

Quadro 7 – Controle da entrega das tarefas de casa (maio e julho de 2021)

RELAÇÃO DE ALUNOS	TAREFAS DE CASA							
	05/05/21	12/05/21	21/05/21	28/05/21	11/06/21	18/06/21	25/06/21	02/07/21
Aninha	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	X
Cascão	X	X	X	X	X	X	X	X
Cebolinha	✓	✓	X	X	✓	X	X	✓
Chico Bento	✓	✓	✓	X	X	X	X	X
Humberto	X	X	X	X	X	X	X	X
Jeremias	✓	X	X	✓	X	✓	X	X
Magali	X	X	X	X	X	X	X	X
Marina	✓	✓	X	✓	X	X	X	X
Milena	X	✓	X	X	X	X	X	X
Mônica	X	X	X	X	X	X	X	X
Tití	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: o autor (2021)

Como percebe-se no Quadro 7 acima, as tarefas solicitadas nos dois primeiros dias de aula tiveram devolutivas maiores. Após o segundo encontro, essa frequência foi diminuindo. Oliveira (2015) reforça a importância da realização das tarefas de casa como uma maneira de internalizar o insumo linguístico que é trabalhado. A não realização das tarefas de casa pôde ser percebida como um fator diferencial na performance de Aninha e Cebolinha em relação aos demais. Os alunos em questão eram mais participativos e conseguiam criar associações mais rápidas com a história, se comparados aos alunos, como Mônica e Tití que, por não terem realizado e as atividades, sempre sinalizavam as dificuldades na compreensão dos exercícios propostos.

A correção foi realizada com certa frequência até a metade das aulas de contação de histórias. Primeiramente, era feita, mesmo que um ou nenhum aluno tivesse entregado o exercício, como uma forma de instigá-los a tentar realizar a atividade logo após esse momento. Inicialmente, percebia-se que os alunos adotavam uma postura mais participativa e inquiridora.

PROFESSOR: Então, ali primeiro. Lá na Lúcia. You Juca? Nós vamos usar o “are” ou o “am”?

ANINHA: Ár iú Juca? (Are you Juca?)

PROFESSOR: Isso aí! Very good. Very good, Ysa.

CASCÃO: Áre iú Juca? Assim? (Are you Juca?)

PROFESSOR: That’s right! “Are you Juca?” [...] E aqui o Juca vai fazer uma outra question...

ANINHA: Áre iú riâr fôr Dona Merês cléss tiú? (Are you here for Dona Merê’s class too?)

PROFESSOR: Very good.

ANINHA: Iés ai âm. (Yes, I am).

PROFESSOR: Very good! Isso aí.

ANINHA: Tô pegando o jeito, professor. Tô pegando o jeito! Tô pegando fogo. Ai âm bûrningue, ai âm bûrningue. (I am burning, I am burning).

No excerto, evidencia-se que os alunos conseguiram criar associações mais rápidas por terem já tido contato com a língua inglesa há algum tempo.

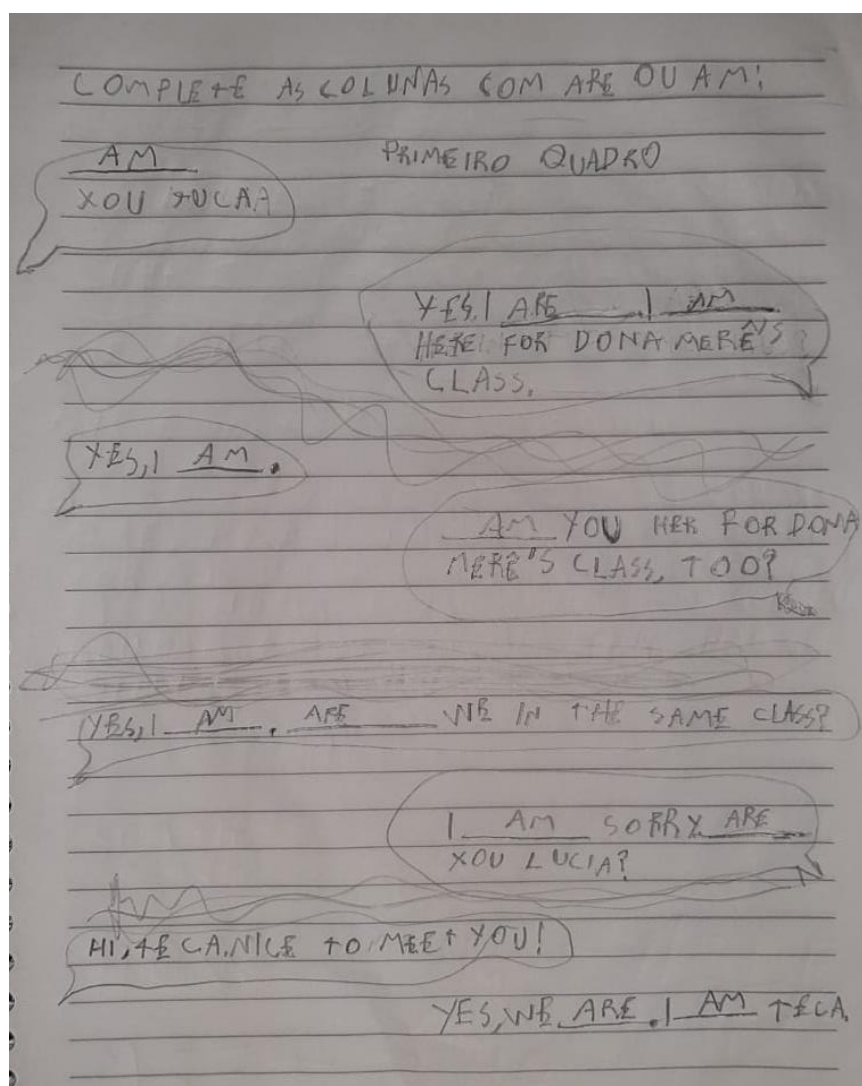
PROFESSOR: You are going to check the things you can do. Vocês vão marcar aqui as coisas que vocês conseguem fazer. And write what you can do. Vocês vão fazer duas coisas diferentes. Aqui vocês vão marcar o que vocês conseguem fazer e aqui vocês vão escrever, que nem no exemplo que a gente tem aqui. I can play soccer and I can draw, por exemplo. Okay? Essa atividade vou mandar para a profe depois, para ela mandar para vocês, para a semana que vem. Okay? So, next class, people, we are going to move on to the penultimate chapter of our story. A gente já está se encaminhando para o penúltimo capítulo da nossa história. Yes? Já está acabando a nossa história logo, logo, okay? Qualquer dúvida vocês tiverem das atividades, vocês podem mandar para a profe que ela manda para mim para eu tirar essa dúvida para vocês.

ANINHA: I cân dral, I cân síngui, I cân dânce... (I can draw, I can sing, I can dance...).

Além disso, quanto às tarefas de casa, buscou-se relacionar elementos da narrativa com exercícios de escrita em língua inglesa, alinhados com uma linguagem controlada. Isso havia sido intencional, pois era necessário que os alunos buscassem consolidar as expressões aprendidas durante a aula de contação de histórias e, por meio dessas, relembressem o que havia sido tratado na história em questão. Sendo assim, ocorreu o uso de um vocabulário produtivo. Nesse caso, a apropriação desse vocabulário na produção escrita apresenta uma necessidade de expressar um significado, seja por meio da fala ou da escrita, fazendo com que o recupere de forma apropriada (NATION, 2003). Logo, a partir do momento em que os alunos deveriam realizar a tarefa de casa, eles atribuiriam significados dentro do seu escopo linguístico. A aprendizagem de vocabulário deve ir além de somente aprender palavras, porque o mais relevante é saber como devem ser utilizadas no momento certo e com clareza de significado, estando alinhadas ao que se quer comunicar (SCAFFARO, 2006).

Destaca-se aqui o aluno Cebolinha que, não somente foi um dos que mais havia feito a devolutiva das atividades de casa, como ainda manteve uma postura similar nas aulas observadas do 6º ano do Ensino Fundamental de 2022.

Figura 65. Registro da atividade de 12/05/2021 entregue pelo aluno Cebolinha



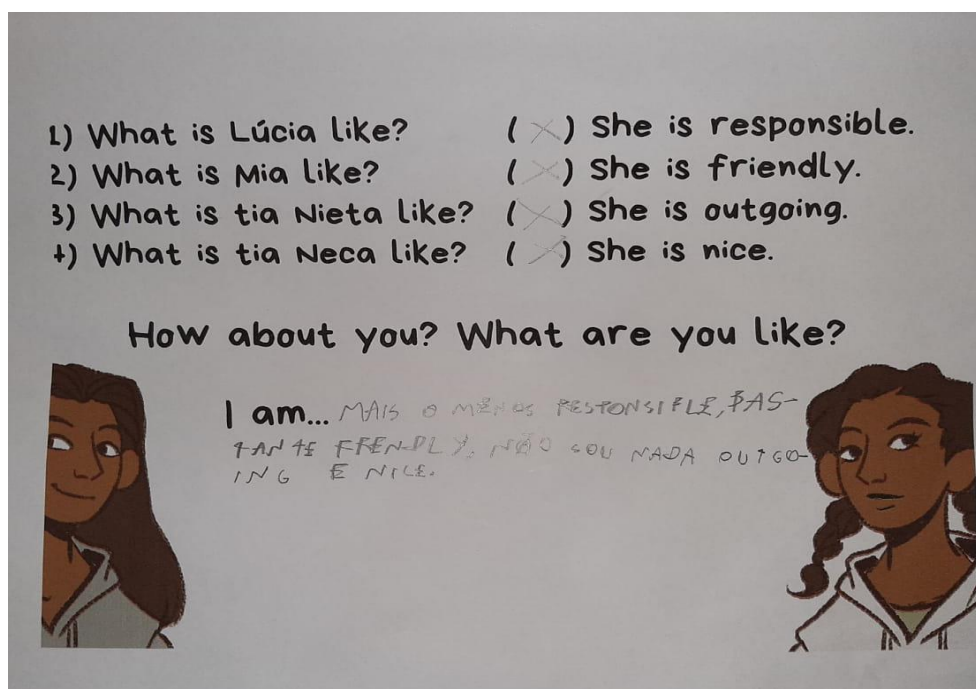
Fonte: O Autor (2021)

O aluno Cebolinha havia adotado o mesmo procedimento da colega Aninha: realizou a cópia do exercício e respondeu-o no caderno. Dessa forma, foi possível perceber que se confundiu no uso correto dos verbos em relação aos sujeitos. Essa dúvida foi sinalizada por ele no momento da entrega da atividade, e as quais já haviam sido sanadas em aula.

Das oito tarefas de casa, solicitadas no decorrer da contação de histórias, a média de entrega ficava entre duas e uma atividade. Verificou-se que, à proporção que os conteúdos gramaticais e lexicais iam sendo abordados nas tarefas, os alunos demonstravam maior receio ao realizá-las.

Conforme a Figura 66, Cebolinha confundiu-se e assinalou com “X” as alternativas mostradas no exercício, não relacionando-as com a enumeração das perguntas. Também, utilizou os exemplos trazidos no próprio exercício para a elaboração da sua frase, ainda que misturasse um pouco com o português.

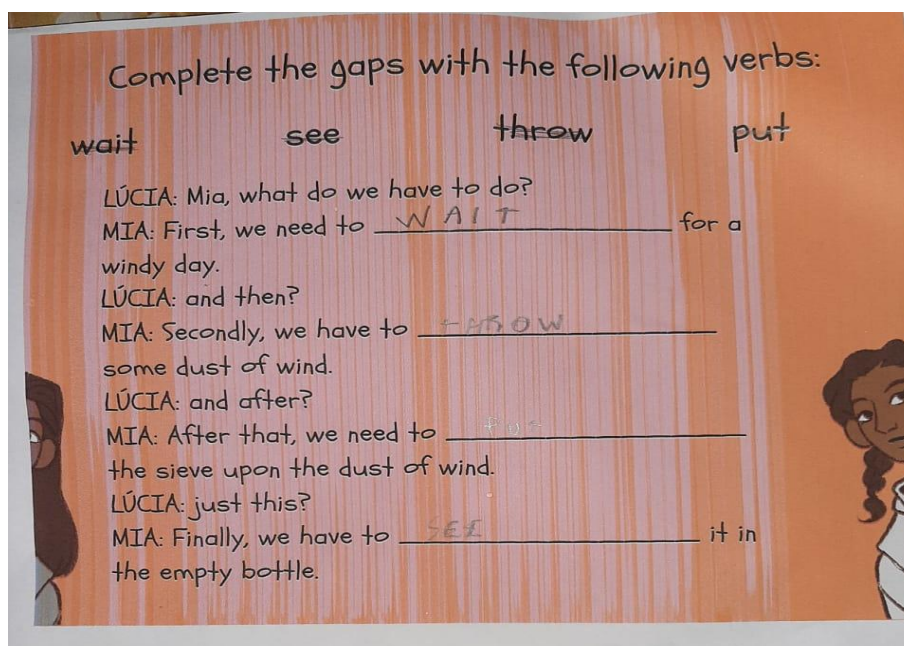
Figura 66. Registro da atividade de 21/05/2021 entregue pelo aluno Cebolinha



Fonte: o autor (2021)

Na análise, foi perceptível que o aluno havia trocado a ordem dos verbos em seu contexto. Tal como é observado na Figura 67, ele fez uma troca no sentido de três verbos apontados. Na segunda lacuna, onde o aluno se deparava com a frase “*Secondly, we have to _____ some dust of wind.*”, o verbo correto seria “*see*”, ao invés de “*throw*”. Em um terceiro momento, na frase “*After that, we need to _____ the sieve upon the dust of wind*”, a melhor resposta seria o verbo “*throw*”, por estar de acordo com a história, ao invés do uso verbo “*put*”. O mesmo serve para a frase “*Finally, we have to _____ it in the empty bottle*”. O aluno utilizou o verbo “*see*”, apesar de a melhor opção ser o verbo “*put*”.

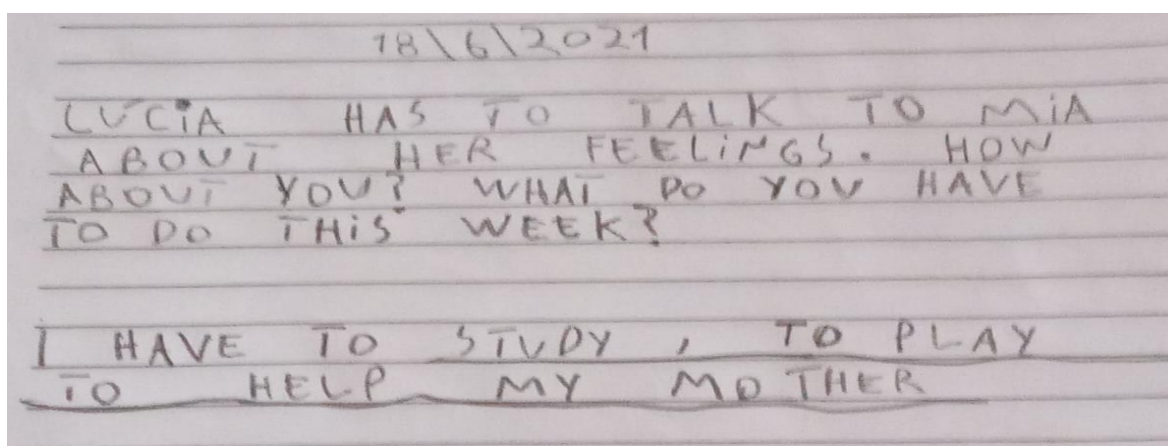
Figura 67. Registro da atividade de 11/06/2021 entregue pelo aluno Cebolinha



Fonte: O Autor (2021)

Somente o aluno Jeremias havia feito a devolutiva da atividade em questão, tal como se vê a seguir.

Figura 68. Registro da atividade de 18/06/2021 entregue pelo aluno Jeremias



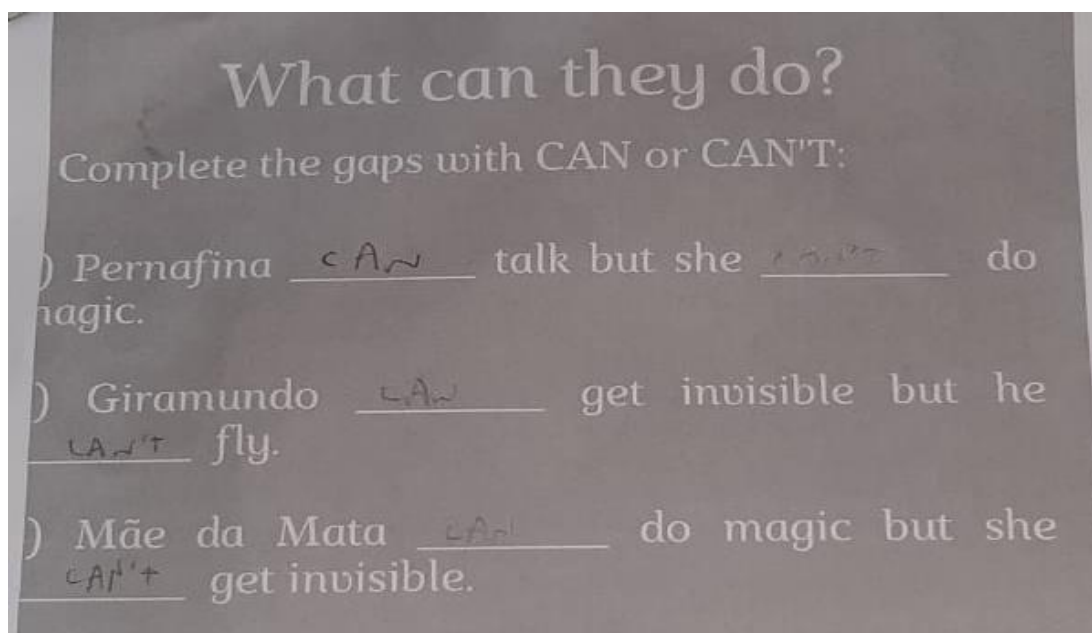
Fonte: O Autor (2021)

O aluno transcreveu as direções dadas para o exercício e registrou a resposta no caderno, encaminhando a foto desta à professora regente para correção. Vê-se aqui uma

evolução do entendimento do aluno em relação ao uso dos verbos “*study*”, “*play*” e “*help*”. A única observação que havia sido feita era a repetição constante de “*to*”. Contudo, o objetivo comunicativo era que fossem identificadas as atividades que o aluno realizava em sua semana, e estes foram atingidos pela escrita.

Conforme visto na Figura 56 (p. 279) anteriormente, o intuito do exercício era fazer que os alunos completassem lacunas com os verbos “*can*” ou “*can't*”, de acordo com o contexto da história. Assim como é perceptível na Figura 69, o aluno Cebolinha conseguiu atingir os objetivos apontados no exercício.

Figura 69. Registro da atividade de 02/07/2021 entregue pelo aluno Cebolinha



Fonte: O Autor (2021)

A importância da realização das tarefas de casa está simultaneamente interligada ao ato de estudar. Como Freire (1998, p. 33) explica, “estudar é desocultar, é ganhar a *compreensão* mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito de estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria”. Logo, ressalta-se a ideia de que fazer as tarefas de casa, solicitadas em aula, não deve ser encarada como uma forma desinteressante, sem nexos. Ela deve ser vista como uma maneira de o aluno vislumbrar ele mesmo os riscos e as descobertas por meio dos saberes que traz consigo, dos limites e das capacidades que pode vir a desenvolver. É um desafio

que cada aprendiz deve encarar como uma maneira de se aprimorar, enquanto viajante, aventurando-se na longa estrada da vida.

7.3 DAS DIFICULDADES À SUPERAÇÃO: O TRAJETO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Esta categoria tomou como princípio três elementos, observados em aula: os riscos que os alunos assumiam, ao utilizarem alguma das quatro habilidades necessárias à aprendizagem da língua inglesa; as dificuldades, surgidas em torno da língua; e as que permeavam o processo de aprendizagem. Como o próprio nome já indica, esta seção trata da resistência e das barreiras implícitas nas dinâmicas que envolvem o ensinar e aprender um outro idioma. Foram vários momentos em que o receio de se expor, de errar e ser corrigido mostraram-se limitadores quanto à participação dos alunos em aula, necessitando, por vezes, do apoio e suporte do professor, a fim de poderem executar a atividade oral e/ou escrita. Essa situação é perceptível em um dos momentos de interação inicial, desenvolvido nas aulas:

PROFESSOR: Então assim, Jeremias. Se eu te perguntasse, como você vai, o que você diria para mim in Portuguese? (*silêncio*). Vai falando. (*silêncio*). Se eu te perguntasse, Jeremias, como é que você está? O que você fala para mim?
 JEREMIAS: Tô bem.
 PROFESSOR: Ótimo, começamos muito bem, então. Você quer se arriscar e tentar a falar isso em inglês? Você consegue?
 JEREMIAS: Acho que não, profe.

Muitas vezes, na interação com os alunos durante a aula, um silêncio ininterrupto se instaurava e se prolongava até que o professor tivesse que rompê-lo, como percebe-se no momento descrito acima. Questionava-se o aluno, e este demorava para assumir uma postura, por mais que a indagação fosse algo simples (“Como é que nós falamos “inteligente” em inglês, mesmo? (*silêncio*), Vamos ver se vocês se lembram. (*silêncio*). É parecido, bem parecido. (*silêncio*) Inté... (*silêncio*) [...] *Intelligent. Intelligent.*”). Segundo Ellis (1997), todos os aprendizes iniciais de uma língua estrangeira e, estando estes no estágio biológico e psicológico da infância, passam pelo que se chama de “período silencioso”. Durante as etapas iniciais da aquisição de uma segunda língua, os aprendizes tendem a não reproduzirem oralmente nada do que escutam. Processam as informações, expostas por meio da escuta e da leitura, recebidas do insumo linguístico oferecido em sala de aula ou em outros cenários dos quais estão em contato com a língua estrangeira. Para

Ellis (1997), o período silencioso serve como uma forma de preparação para uma produção linguística subsequente. Além disso, “alguns aprendizes falam com eles mesmos na L2 mesmo quando eles recusam a falar com outras pessoas” (ELLIS, 1997, p. 20).

Ainda, não raramente, embora a resposta que o aluno gostaria de dar estivesse transcrita na tela do Google Jamboard ou fosse repetida continuamente pelos colegas, ou até mediada pelo professor, o aluno em questão não respondia. Um exemplo nítido dessa situação havia sido em interações com a aluna Milena.

PROFESSOR: Mi, e você, como é que você está? Pode falar in Portuguese mesmo.
 MILENA: Oi, sor.
 PROFESSOR: Como é que você está?
 MILENA: Tô bem.
 PROFESSOR: Ó, então é a mesma coisa, que beleza. Você quer se arriscar a falar aqui, Mi?
 MILENA: Quero.
 PROFESSOR: Vai lá, então. (*silêncio*). Quer que o profe te ajude um pouco aqui?
 MILENA: Quero.
 PROFESSOR: Tá bom, então.

Em relação a esse quesito, Oliveira (2015) explica que a existência de fatores didático-pedagógicos interfere no desenvolvimento da fala dos alunos. Sobre o fato deles não responderem ou mesmo se recusarem a responder uma pergunta feita em sala de aula, o autor adverte que o professor deve questionar quais são as barreiras psicológicas que ali foram erigidas pelos alunos. A respeito da postura, adotada tanto pelo aluno Jeremias quanto pela aluna Milena perante os seus receios em responder às perguntas, Bligh (2014), trazendo considerações em Kagan (1989), explana que crianças que são temperamentalmente inibidas tendem a ser mais cuidadosas, menos sociáveis e estão menos dispostas a se arriscarem, quando expostas ao insumo linguístico. Isso faz com que sejam mais temerosas ao cometerem erros, fazendo com que o seu período silencioso se prolongue mais. No decorrer da aula em questão, ambos os alunos demonstravam um comportamento mais reservado, apoiando-se constantemente na intervenção e mediação do professor, para que pudessem responder às perguntas lançadas a eles em aula.

Além disso, essa postura era percebida nos momentos em que se propunha a prática da compreensão e produção linguística. Os alunos foram instruídos para que lessem como achavam que seria a sua pronúncia de determinadas palavras, pois é necessário que criassem, desde já, certa intimidade com elas, que se permitissem ao erro e pudessem

construir o seu repertório linguístico. Novamente, percebe-se esse movimento na fala de Jeremias:

PROFESSOR: Profe [Marocas], escolhe um voluntário para a gente aqui? Para ler [a fala do] Enzo.
 MAROCAS: Quem é que quer ler, turminha? Tem alguém que queira ler? (*silêncio*) Ou a profê tem que escolher? (*silêncio*) Eu sei que vocês gostam de ler. Vocês podem ler como vocês sabem. Vamos tentar?
 JEREMIAS: É para ler em português, profê?
 MAROCAS: Lê ali como tu consegue ler, tá?
 PROFESSOR: Exatamente. Isso e eu vou te ajudando.
 MAROCAS: Vai tu então, começa com o Jeremias.
 JEREMIAS: Não sei se eu quero, profê. É muito difícil ler assim.
 PROFESSOR: A letra está muito pequena, Jeremias? (*silêncio*) Jeremias, está muito pequena a letra?
 JEREMIAS: Não, é por que não sei ler isso, profê.
 PROFESSOR: E se eu ler primeiro, daí você quer tentar ler também? (*silêncio*) O que é que você acha?
 JEREMIAS: Pode ser.

Jeremias somente se permitiu participar da leitura oral após ter sido orientado como deveria ler a fala da personagem Enzo, que se encontrava logo nas primeiras páginas do material desenvolvido. Os alunos se sentiam à vontade para ler os enunciados ou mesmo responderem às perguntas direcionadas a eles em inglês, após a mediação do professor. Oliveira (2015, p. 133) observa que esse é um comportamento corriqueiro: o medo de ‘falar errado’. Tal temor “[...] acaba provocando uma espécie de timidez contingencial no aluno que não necessariamente é tímido, mas que sente insegurança e evita tentar falar para não correr riscos”.

O silêncio surgia nos momentos em que eram realizados questionamentos diversos nos espaços destinados para lerem, ao responderem às perguntas e no estudo do entendimento do vocabulário.

PROFESSOR: [...] Então, começamos bem. Algumas palavras aí bem legais. “She congratulated Lúcia for her work”. Parabenizou a Lúcia com as notas dela. Any other idea? (*silêncio*) Mais uma ideia aí, gente? (*silêncio*) O que é que vocês acham? (*silêncio*) Não? (*silêncio*) Well, let’s see here what they are talking about. Vamos ver então o que elas estão falando. O que a gente tem aqui na nossa próxima página, no nosso próximo slide: “Lúcia’s first day at school”. Vocês têm alguma ideia o que quer dizer isso aqui?
 MAGALI: Acho que tava dando interferência.
 PROFESSOR: Alguma ideia, gente? (*silêncio*) Não? (*silêncio*) Bom, quando eu falo em “first day”, first é primeiro. Day é dia. E school, é a escola que a gente falou antes. Então, o que vocês acham que é essa página daqui? O que ela tá falando?
 MAGALI: Da primeira?
 PROFESSOR: Exatamente. O primeiro dia de escola da Lúcia.

A questão do período silencioso integra os estágios iniciais de aquisição de uma segunda língua (KAGAN, 1989; ELLIS, 1997; BLIGH, 2014), pois as crianças não possuem o domínio para a utilização de expressões formulaicas, por estarem se habituando ao seu uso. Essas expressões, para Ellis (1997), são importantes nos estágios iniciais da aquisição de segunda língua, porque os alunos vão se desenvolvendo linguisticamente. O silêncio entre eles era mantido também quando se propunha uma interação na contação de histórias. Em momentos em que passagens eram ouvidas, vistas ou narradas, um simples questionamento que visasse a uma tempestade de ideias, por exemplo, os alunos não se manifestavam, não dizendo nada contra ou a favor do evento narrado (“Então, *people*, com todas essas palavras que nós vimos, o que vocês acham que vai acontecer agora na história? (*silêncio*) Alguma ideia? (*silêncio*) Sem ideias?”).

A esse aspecto, Freire (1998, p. 45) acredita ser este um reflexo de como a imaginação é tratada dentro da sala de aula. Percebendo que o ato de imaginar é algo quase que proibido, “ela [*a criança*] não é convidada, de um lado, a reviver imaginativamente a estória contada no livro; de outro, a apropriar-se aos poucos, da significação do conteúdo do texto”. Conforme Machado (2004), quando se trabalha com contação de histórias no âmbito pedagógico, é possível compreender a estrutura narrativa enquanto arte. A criança que é habituada a ouvir histórias “internaliza essa estrutura e familiariza-se com ela” (MACHADO, 2004, p. 29). Vê-se que a necessidade de se trabalhar com histórias é urgente, eis que os alunos, enquanto crianças, precisam de um constante contato com repertório de imagens e ideias, porém não são estimulados em suas famílias, tampouco na escola. Dessa forma, a pergunta que surgia nos segmentos da narrativa, sobre usar a voz, tornava-se algo novo, que os colocava em evidência.

O silêncio, na maioria das vezes, era quebrado pelo professor. Em outros momentos, contava-se com o amparo da professora regente que insistia para que os alunos se manifestassem. Constata-se aqui o papel do professor em mediar e oportunizar momentos aos alunos para participar, legitimando os seus conhecimentos.

Levava-se em conta que os estudantes poderiam não se sentir à vontade em ligar os seus microfones e falar a respeito da história. Quebrava-se intencionalmente o gelo, apelando-se para brincadeira, como uma forma de instigar os alunos a falarem. Esse movimento fazia com que os alunos tomassem a frente as suas falas.

CASCÃO: Eu não tô escutando nada...

MAGALI: Bá, ninguém quer ajudar os amigos... Quando precisa, ninguém

ajuda...

PROFESSOR: Que coisa triste... E aí? O que a gente lembra?

CASCÃO: Tá, eu vou ajudar.

ANINHA: Ninguém se lembra de nada?

CASCÃO: (som inaudível) a lembrar.

MAGALI: Tá, ninguém vai me ajudar aí?

CASCÃO: Professor, é que aconteceu muita coisa...

PROFESSOR: Vamos focar aqui então o que está mais fresquinho na memória de vocês.

CASCÃO: Ahn... a Lúcia e a Mia, elas prenderam um saci igual o meu, elas brigaram... fizeram as pazes... ahn... agora é com vocês.

Mesmo que o aluno Cascão tivesse conseguido elencar pontos principais da história, ele recusava-se a falar mais do que havia mencionado. Os alunos iniciavam um pensamento e, abruptamente, interrompiam este fluxo, sendo tomado o momento novamente pelo silêncio. A incerteza de ter realmente entendido os inibia de falarem, de seguirem contando o que ouviram e entenderam. Nessas situações, a mediação pedagógica é a ponte entre o ouvido, o entendido e o falado. Deve-se manter, portanto, o diálogo com os alunos, de modo que eles percebam que o erro faz parte do processo de aprendizagem no contexto áulico.

A importância de dialogar com os alunos sobre o direito de sentir medo de errar faz-se real, já que “o educador não é um ser invulnerável. É tão gente, tão sentimento e tão emoção quanto o educando. O que o contra-indica, em face ao medo, a ser educador, é a incapacidade de lutar para sobrepujar o medo e não o fato de tê-lo ou de senti-lo.” (FREIRE, 1998, p. 66). A partir do momento em que trata do medo e da insegurança, “o educador vai fazendo, de um lado, uma espécie de catarse indispensável ao controle do medo, de outro, vai ganhando a confiança dos educandos” (FREIRE, 1998, p. 67). Assim, torna-se função do professor, nesse cenário, reforçar a confiança em seus alunos.

Toda história contada sempre há algo a dizer sobre a vida, auxiliando aqueles que a escutam a criar um sentido das suas próprias experiências e entender a dos outros (COLLINS; COOPER, 2005). Pela possibilidade de estar em contato com uma história, os alunos ganham referências, a fim de que possam trabalhar suas percepções da vida, no confronto com as dificuldades e oportunidades que possam surgir (MAGUIRE, 1985). O papel do professor-contador de histórias surge, nesse sentido, como elemento importante nas narrativas, por mediar os conflitos pelos quais as personagens possivelmente se depararão, propondo diálogos, surgidos a partir da contação de histórias, que se entrelaçam com as vivências dos alunos. Tais experiências são imbuídas de receios, sonhos e desejos.

Então, as histórias permitem aos alunos que percebam que as vivências e condutas adotadas por estes alunos são compartilhadas entre iguais.

Brown e Larson-Hall (2012), tratando do contexto da aprendizagem de línguas, pontuam que o fator emocional contribui para esse processo. Para os autores, as emoções “estão relacionadas a atitudes e motivações. De fato, emoções são gatilhos que levam as pessoas a irem de objetivos e orientações a ação, ou a gatilhos que impeçam a ação” (BROWN; LARSON-HALL, 2012, p. 129 (tradução literal). Questiona-se, por conseguinte: Até que ponto esses alunos estariam preparados psicologicamente para ter que lidar com este conjunto de informações e as assimilar ao seu cotidiano? Eis aqui a tarefa do professor – ser a ponte para que isso aconteça. Evidenciou-se que os alunos demonstraram dificuldades na compreensão do que era ouvido, então a leitura do que havia sido falado foi proposta como outra possibilidade, para um melhor entendimento das falas diversificando os caminhos para que isto acontecesse. Em todas as atividades que envolveram o *listening*, uma ilustração da ação era mostrada e apresentadas falas transcritas do áudio, a exemplo das edições da série de livros *Touchstone*.

Os alunos não estavam acostumados a se fazerem ouvir em sala de aula, assim tentou-se oportunizar espaços em que pudessem realizar escolhas. Proporcionar esses pequenos momentos, desde escolher colegas ou mesmo a forma como isso poderia ser feito, os deixavam mais à vontade para realizar determinada atividade. Leffa (2007) esclarece que há uma tendência de os professores ficarem receosos de darem liberdade aos alunos para realizarem suas escolhas, com medo de que o caos possa emergir. Contudo, sabe-se da importância desses momentos de autonomia, principalmente, quando remete a uma aprendizagem que requer a utilização das quatro habilidades interconectadas e em constante dinâmica.

Freire (2014) assinala que é necessário, na prática educativa dos docentes, o respeito a essa autonomia. Em vários momentos, os alunos que tomaram parte da contação de histórias faziam questionamentos que não necessariamente estavam relacionados à aula em questão. Esses tópicos trazidos sempre eram associados com a aula. Dar esse tipo de abertura aos alunos revelou-se uma possibilidade, para que eles identificassem o que era significativo em aula, e representou um convite a fazerem perguntas e as responderem, quando questionados.

A autonomia instalada permite ao aluno que participe mais em aula, como é possível observar no diálogo que segue:

PROFESSOR: Hmm... eu escolho, vamos ver... vamos ver... Vou escolher a Magali! Já que eu tava falando com a Magali antes, vamos começar com a Magali. Magali, olha só.

MÔNICA: Se ferrou, Magali.

MAGALI: Bah, professor, sabe meu nome é, meu nome é, é... Jubiscleusa! Eu não sou a Magali...

PROFESSOR: Ah, mas pode ser tu, pode ser tu, sem problemas! Não tem problemas. Meu bem, olha só. Não precisa falar a resposta, o profe só quer que tu tente aqui ó, eu vou te ajudando. Vamos nessa primeira frase da Mia? Te ajudo.

MAGALI: Rei, Lúcia. Hmm, nici eu acho...

PROFESSOR: Aham, vai tentando lá.

MAGALI: tô, eu não sei mesmo.

PROFESSOR: Aham. Ó, nice to bla-bla-bla-bla-bla. E esse aqui?

MAGALI: ãhm, agora o debaixo?

PROFESSOR: Isso.

MAGALI: iú, mi náme, naime eu acho, is Mia.

Pensando na questão que envolve o desenvolvimento da autonomia dos alunos, o conhecimento é dado como “um cadáver de informação – um corpo morto de conhecimento –, e não como uma conexão viva com a realidade deles. [...] o conhecimento não passa de uma tarefa imposta aos estudantes pela voz monóloga de um programa oficial” (FREIRE, 2021b, p. 18). Nesse aspecto, cabe à escola a busca pela lapidação da motivação, sendo este um momento da própria ação pedagógica (FREIRE, 2021b). Shor (2021) também pontua que a motivação deve estar presente no ato de estudar. Ela é vista na escola como se fosse algo que vai além do seu currículo. A partir do momento em que a motivação é trabalhada, o início da superação de obstáculos se dará.

Como pôde ser percebido no excerto acima, em meio a uma descontração criada pela aluna Magali, ainda que o medo de errar a acompanhasse, o silêncio havia se rompido. Por mais que os vocábulos a serem lidos por eles, tivessem sido introduzidos no encontro anterior, a aluna ainda demonstrava receios em relação à oralidade. Ela conseguiu realizar a leitura com mediação e auxílio. Aqui, nota-se o papel do professor nesse contato inicial com a língua. Conforme Szezecinski (2018) e reforçado por Szezecinski, Veiga e Spicer-Escalante (2021), o papel do professor, no contexto de aprendizado de uma língua estrangeira, é o de mediar os conhecimentos dos alunos e os que são gerenciados no contexto da sala de aula.

Mônica sempre relatava que não havia entendido algo ou mesmo que não se lembrava de expressões que já tinham sido expostas anteriormente em sala de aula. Os receios que giravam em torno do não verbalizar as dúvidas eram perceptíveis em atividades que demandavam afirmações dos alunos. Foi perguntado a Cascão se ele seria extrovertido, por meio da palavra “*outgoing*”. O aluno desconhecia o significado tanto em

inglês quanto em português fazendo com que se apoiasse na negativa em sua resposta. A explicação inicial, dada por meio de gestos e até o significado que havia sido atribuído, não foram suficientes para que ele pudesse fazer uma associação. A interferência da professora regente fez-se necessária nesse aspecto que tornou a significado mais acessível para o entendimento do aluno.

Um obstáculo, enfrentado pelos alunos, foi o de reconhecer o inglês falado, seja pela pronúncia do professor ou pelas falas das personagens, presentes nas passagens de áudio ou das gravações em vídeo. Mesmo com expressões constantemente vistas e expostas, eles tinham dificuldades em estabelecer as associações. As atividades de *listening* envolviam a compreensão oral do que as personagens da história tratavam na sua fala, a qual envolve várias limitações a serem transpostas pelos alunos, mas estes devem ser apoiados pela mediação do professor. Como sugere Oliveira (2015, p. 75), tarefas de compreensão oral não se limitam à identificação de sons, mas também “está vinculada à atribuição de sentidos aos sons percebidos, atividade nada fácil para os aprendizes de línguas estrangeiras”. Para que cumprisse seu objetivo, foram estruturados diálogos a partir de vocábulos e expressões previamente estudadas pelos alunos, para que conseguissem vê-las situadas em um contexto real da língua.

PROFESSOR: Bom, primeiro ponto que eu quero ver aqui com vocês, gente. Conseguiram ouvir o áudio?
 CEBOLINHA: Sim.
 MÔNICA: É, mais ou menos.
 MAGALI: Eu consegui ouvir o áudio.
 PROFESSOR: Não tem problema, tá? Ó, então vamos fazer o seguinte: conseguiram ouvir umas palavras que vocês já conhecem do inglês? Desse áudio? Conseguiram ouvir?
 MAGALI: Er... nossa, perai.
 JEREMIAS: Mais ou menos.
 MÔNICA: Eu não ouvi nada.
 MARINA: Eu ouvi só um pouquinho.
 PROFESSOR: Não tem problema de ouvir só uma, tá gente?

As aulas eram acompanhadas pelos celulares, o que, às vezes, dificultava a escuta ou então desencadeava o descomprometimento dos alunos em relação à aula. No entanto, na fala da aluna Mônica, sempre havia o tom de negação e não, de participação, independente da sua conexão de *Internet*. Nisso, a fala de Shor (2021) a respeito da postura passivo-agressiva dos alunos reflete-se esse sentido. Para o autor, a pedagogia tradicional estabeleceu e internalizou papéis passivos aos alunos na aprendizagem.

Esses alunos estão em silêncio, porque já não esperam que a educação inclua o prazer de aprender, ou momentos de paixão, inspiração ou comédia, ou até que a educação esteja ligada às suas condições reais de vida. [...] Esse retraimento do estudante pode ser simplesmente passivo ou pode ser um raivoso silêncio reprimido. Alguns alunos silenciosos fazem anotações e acompanham a voz do professor diligentemente. Outros sentam-se em silêncio e devaneiam, desligados das condições intoleráveis da sala de aula. Outros sentam-se com raiva, provocada pela imposição, sobre eles, do tédio e da ortodoxia (SHOR, 2021, p. 207-208).

Por mais que o cenário descrito por Shor (2021) remeta à educação básica dos Estados Unidos na segunda metade do século XX, esta situação é bastante presente nas salas de aula da atualidade. A pandemia de COVID-19 simplesmente havia acentuado as problemáticas já enfrentadas pela educação (SCHWARCZ, 2020). Os alunos não estavam acostumados a acompanhar aulas de forma remota, apesar de estarem vivenciando o ERE desde 2020, além de apresentarem dificuldades com o acesso às tecnologias e à conexão de *Internet*. Esse fato foi percebido no inglês falado, seja pelo professor ou pelo material preparado para a compreensão oral, ocasionando enganos ou erros, além da câmera desligada.

Os alunos, automaticamente, participavam por meio da escrita no bate-papo do Google Meet ou mesmo encaminhando uma mensagem via WhatsApp à professora Marocas. Durante a adoção do ERE, ela mantinha um grupo na rede social para estar em contato com os alunos e seus pais e/ou responsáveis, facilitando a comunicação. Um exemplo disso ocorreu nas interações com a Milena que acompanhava as aulas pelo celular. A aluna demonstrava dificuldade em compreender questionamentos ou realizar exercícios que demandassem uma performance oral em todos os momentos que havia uma interação ou a realização de uma tarefa oral em inglês.

O uso do português acabava se tornando a melhor maneira de fazer os alunos entenderem os objetivos propostos. O emprego do inglês acabava, por vezes, se limitando ao uso de expressões que os alunos possivelmente teriam maior facilidade na compreensão: desde as instruções sob a forma imperativa (“*Choose a number*”, “*Let’s see*” ou “*Watch the scene*”), passando pelo uso de cognatos (“*intelligent*”, “*different*” ou “*important*”), de monossílabas (“*water*”, “*choose*” ou “*hello*”) e de expressões formulaicas (“*How are you today?*”, “*What is she like?*” ou “*What can she do?*”). A diversidade de recursos *online*, como Google Forms Mentimeter e Padlet, representaram um desafio. Além de os alunos terem que explorar uma nova tecnologia, era necessário que compreendessem as atividades solicitadas.

A tarefa, elaborada no Mentimeter, implica compartilhar um código de acesso para que possa ser efetuado o exercício, o que resultou na redução na participação tanto pela conexão quanto pelo artefato tecnológico (celular) com uma interface pequena. Para que o aluno não tivesse a participação excluída por total, pedia-se que partilhasse ou indicasse a sua resposta pelo *chat* do Google Meet. Contudo, Jeremias não havia sido o único exemplo neste quesito, pois a aluna Mônica também apresentava dificuldades no acesso e na realização de exercícios.

MÔNICA: Sor, não deu!

PROFESSOR: Oh, my! Você digitou e não foi, Mônica?

[...]

MÔNICA: Não...

[...]

PROFESSOR: [...] Mônica, faz assim então: mande para mim a sua resposta que eu envio para você.

MÔNICA: Eu não consegui entrar, sor.

[...]

PROFESSOR: Eu vou mostrar aqui as opções. [...] Me fala qual é a sua opção aqui, daí eu marco para você.

MÔNICA: Hmm... [...] Acho que é a primeira, sor.

Ellis (1997) faz uma importante observação sobre a diferenciação dos termos “erro” e “engano”. Segundo o autor, “erros refletem as lacunas no conhecimento de um aprendiz”, sendo que estes ocorrem somente porque não se sabe o que está correto. Enganos refletem lapsos ocasionais na performance, que ocorrem em uma instância particular, porque o aprendiz “não foi capaz de performar o que ele ou ela sabe.” (ELLIS, 1997, p. 17). Logo, a forma como uma correção deve ser realizada vai depender do contexto no qual o problema está situado. Alguns erros, conforme ainda observa o autor, são tidos como “erros globais” que interrompem o balanço estrutural de uma sentença, fazendo com que sua compreensão não seja alcançada plenamente. Outro tipo salientado por Ellis (1997) são os chamados “erros locais”, os quais afetam apenas uma parte específica de uma frase.

A aluna Magali havia confundido a expressão em inglês, “*Are you Cebolinha?*” com “Quem é Cebolinha?”, e este pode ser apontado como um erro local. A aluna conseguiu identificar a quem se referia a frase, que era o seu colega. Ela demonstrou compreensão em relação à essência da pergunta, mas ainda não conseguiu construir as estruturas necessárias, necessitando de correção. Aprendendo uma língua que se difere em vários aspectos da língua materna, a consolidação do aprendizado é mais complexa e

necessita de mediação. Freire (2014) relembra do compromisso ético que o educador deve ter com o aluno no auxílio de sua aprendizagem.

À medida que as aulas avançavam, alguns alunos tiveram suas dificuldades diminuídas a partir das práticas, propostas na contação de histórias. Alguns começaram a questionar mais a respeito dos conteúdos que eram trabalhados na narrativa. Um exemplo disso ocorreu quando as palavras-chave da narrativa eram previamente apresentadas a eles e trabalhava-se com a pronúncia destas.

PROFESSOR: E isso aqui agora? (indica aos próprios olhos).

ANINHA: Êies.

CASCÃO: O olho?

PROFESSOR: Os zoio. Isso. Eyes. Eyes. Os eyes.

ANINHA: É difícil pronunciar!

PROFESSOR: É normal termos dificuldades em pronunciar palavras novas.

Então, o que eu vou pedir para vocês: fechem os seus olhos e só escutem a minha voz. Fecharam os olhos?

ANINHA: Aham.

PROFESSOR: Eyes.

ANINHA e CASCÃO: Ais. (Eyes).

PROFESSOR: Viram?

ANINHA: Olha só!

CASCÃO: Nossa, professor! Tu é cheio das magia.

No caso, os alunos estavam estudando algumas partes do corpo e demonstraram dificuldades na pronúncia do vocábulo “eyes”. A curiosidade em saber como pronunciar aquele vocábulo foi uma mudança na postura de como lidavam com vocabulário novo. Além disso, foi percebido, durante o contínuo das aulas que, apesar das dificuldades que tinham no uso de tecnologias, eles passaram a ser mais participativos e dispostos a se arriscar mesmo assim, como evidenciado na fala do aluno Cascão: “Eu não sei mexer muito em computador, não. Mas eu vou tentar!”. Um dos piores erros que pode ser cometido pelos alunos é “recuar em face do primeiro obstáculo com que nos defrontamos. É o de não assumirmos a responsabilidade que a tarefa de estudar nos impõe, como, de resto, qualquer tarefa o faz a quem a deve cumprir” (FREIRE, 1998, p. 41). Via-se uma mudança na perspectiva de encarar o inglês pelos alunos. A participação deles foi tomando forma à proporção que as aulas iam avançando. Conforme já mencionado anteriormente, era solicitado a eles constantemente a interação em aula, dentro do que já dominavam da língua inglesa. Isso é perceptível no excerto abaixo, em que a atividade demandava que identificassem as personagens da história, utilizando a expressão formulaica “*This is...*”:

PROFESSOR: Very good, Chico Bento. Chico Bento, choose another person. Escolhe outra pessoa.

CHICO BENTO: O Cebolinha.
 PROFESSOR: Cebolinha. Cebolinha, who is this?
 CEBOLINHA: Oi?
 PROFESSOR: Who is this, Cebolinha? Quem é esta?
 CEBOLINHA: This is Pernaфина.
 PROFESSOR: Very good!

Essa participação também se dava, quando tinham que acessar *links* externos, como os gerados pelo Google Forms, e marcar as respostas de acordo com os enunciados explanados. A confirmação dava-se, quando os alunos afirmavam que haviam conseguido abrir os *links* ou mesmo quando reforçavam oralmente o envio das respostas. Esse aspecto havia sido considerado como parte da participação em aula, pois, muitas vezes, durante a videochamada, os alunos perdiam a conexão e demoravam para retomá-la e ingressar novamente à aula.

Outra maneira de participação acontecia quando eram tecidos comentários a respeito das respostas marcadas e/ou escritas pelos alunos durante a aula.

PROFESSOR: Vamos ver, então. A primeira aqui, gente. 77, 78% das pessoas falaram que não, que a primeira não era a Pernaфина. Essa aqui, então, não é a Pernaфина. Exatamente.
 TITI: Ela é a Lúcia.
 PROFESSOR: É a Lúcia, será?
 MAGALI: Ela é a Mia.
 CASCÃO: É a Mia.
 MAROCAS: É a Mia, não é?
 PROFESSOR: Essa aqui é a Mia. Muito bom.
 TITI: Ah, tá. Mia, tá.
 PROFESSOR: Isso.

Ao ser questionada, a aluna Mônica depositou toda a expectativa da resposta em mim, como pode ser percebido no excerto abaixo:

PROFESSOR: Quantos anos tu tens, Mônica?
 MÔNICA: Tenho doze.
 PROFESSOR: Doze, okay. Então a gente vai fazer um pouquinho diferente. Doze. Essa palavrinha aqui. I am twelve years old. A gente vai falar literalmente assim. Essa palavra, tuélv. How old are you? Lê pra gente a tua resposta, então.
 MÔNICA: Acho que eu não sei, sor.
 PROFESSOR: Vou te ajudar então, ó. Ó, repete depois de mim. I.
 MÔNICA: Ai.
 PROFESSOR: Am.
 MÔNICA: Áhm.
 PROFESSOR: Twelve.
 MÔNICA: Tolv.
 PROFESSOR: Years.
 MÔNICA: Íárs.
 PROFESSOR: Old.
 MÔNICA: Ouds.

PROFESSOR: Very good, Mônica.

Ao passo que as aulas avançavam, a participação e a presença da aluna foram diminuindo aos poucos. Nos últimos encontros, ela ficava no momento inicial e logo saía, não retornando mais para a chamada de vídeo, apesar da professora regente tentar encontrá-la

A partir dessas categorias, portanto, foram levadas em conta a revisão do planejamento e como este poderia ser adaptado em aula ou não. Como denota Freire (1998), fazer a leitura do mundo em que esses alunos se encontravam, enquanto membros do corpo discente de uma escola estadual e que estavam lidando ainda com os desafios impostos pela pandemia, era mais do que necessário.

A aprendizagem e o aprender em si, de acordo com Paiva (2011), embasado no aporte de Lave e Wenger (1991), Sfard (1998) e van Lier (2004), é um agir no mundo, em que o sujeito é percebido como “um processo de tornar-se membro de determinada comunidade” (SFARD, 1998, p. 06). Existe uma necessidade de uma interação social, para que a aprendizagem e a aquisição ocorram. Por mais que a professora regente tivesse disponibilizado o tempo, necessário para realização dessa prática pedagógica, Paiva (2011) explica que, mesmo duas horas semanais, disponibilizadas pelo currículo escolar, estas ainda não são suficientes para que a escola de Educação Básica produza falantes avançados de língua inglesa.

Portanto, trabalhar aspectos da compreensão linguística dos alunos se revela o caminho a ser traçado para esses aprendizes de língua inglesa. Levar em conta esses aspectos auxiliou, para que pudesse dar continuidade ao trabalho que estava em desenvolvimento.

7.4 FECHANDO O CICLO: AS OBSERVAÇÕES FINAIS NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Em tempos de pandemia, diante dos recursos tecnológicos precários e da conectividade instável, o acesso às aulas remotas acontecia em média por 11 dos 16 alunos matriculados, atingindo o mínimo de participação de cinco alunos. Evidenciei que aqueles que participavam da videochamada da aula assim o faziam por meio de aparelhos celulares, sendo que o número de alunos com acesso a computadores ou computadores

portáteis variava dentre esses, que utilizavam os aparelhos celulares, a maioria não lhes pertencia, mas, sim, aos seus pais que os emprestavam durante as aulas do ERE.

Conforme Schwarcz (2020), a pandemia ressaltou as divergências sociais que já imperavam no país. A partir do cenário no qual esses alunos estavam, foi preciso adaptar os planejamentos e até mesmo a forma como a história de “*Lúcia in the Woods*” seria contada: quais tecnologias iriam ser apoiadas na elaboração do material e como seriam aplicadas na contação de histórias. Inicialmente, cogitou-se em utilizar atividades que pudessem trabalhar com recursos tecnológicos diversos para explorar melhor a história. Porém, a partir das observações iniciais e na própria prática pedagógica, percebeu-se que os alunos tinham que enfrentar uma conectividade precária, e o acesso que possuíam destas tecnologias era mínimo. Portanto, recursos tecnológicos com materiais que os alunos poderiam ter fácil acesso, considerando o cenário em que se deparavam, havia sido a solução encontrada para que a prática pudesse dar seguimento.

Passados alguns meses, rever, *in loco*, muitos dos alunos que participaram da contação de história me fez entender que uma nova dinâmica se instalava: a volta ao ensino presencial e às novas velhas práticas, sendo retomadas no dia a dia da sala de aula, possibilitando a realização da última etapa desta pesquisa, a observação no 6º ano do Ensino Fundamental. Esta seção vem fechar e consolidar o trabalho aqui realizado. Diferente do que havia ocorrido nos anos letivos de 2020 e 2021, as aulas da rede estadual no Rio Grande do Sul ocorreram de forma 100% presencial, conforme a Portaria 300/2021, sendo o ensino remoto restrito apenas aos alunos que apresentassem indicações médicas precisas. Para que houvesse segurança quanto ao retorno dos alunos, a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/RS) orientou a obrigatoriedade do uso de máscaras nas escolas, ambientes ventilados e higienização constante nas mãos, não deixando de mencionar a recomendação do distanciamento social (COSTA, 2022).

A observação foi realizada na turma do 6º ano, com os alunos do 5º ano, em 2021, participantes desta pesquisa. Esta fase do estudo estava prevista para acontecer no primeiro semestre de 2022. Todavia, devido à incongruência dos horários da escola com os do meu trabalho, as observações tiveram que ser transferidas para o semestre seguinte de 2022. Nesse mesmo ano o professor de inglês da turma havia solicitado exoneração do Estado, fazendo com que os alunos estivessem sem professor de inglês no início do semestre.

Levando isso em conta, bem como as necessidades de verificar como estava a aprendizagem de língua inglesa da turma, assumi voluntariamente a responsabilidade como

docente por um mês e meio. Apresentei essa proposta à direção e à coordenação da escola que prontamente foi aceita. Pela direção, tive acesso ao diário de classe da turma, de onde pude verificar quais dos alunos, participantes da prática pedagógica em 2021, se encontravam no 6º ano.

Dos onze alunos que participaram da contação de histórias, ocorrida em 2021, dois haviam sido transferidos para outras escolas: Aninha e Chico Bento. Os demais estavam na turma do 6º ano, no qual assumi como regente. A turma contava com 28 alunos em julho de 2022. Durante o primeiro semestre do ano letivo em questão, os estudantes tiveram um período de cinquenta minutos de língua inglesa às quartas-feiras. Não trabalhavam com um livro didático, e isto fez com que o professor se apoiasse exclusivamente nas competências e habilidades indicadas pela BNCC (BRASIL, 2018). Como pode-se ver, no Quadro 8 abaixo, a relação dos conteúdos, os quais haviam sido abordados em seu planejamento, não se estendeu para além de um ensino de vocabulário.

Quadro 8 – Conteúdos de língua inglesa, no primeiro semestre do 6º ano do Ensino Fundamental

BIM	DIA	MÊS	PERÍODO	Registre a habilidade desenvolvida e a(s) estratégia(s) utilizada(s)
1º BIMESTRE	23	FEV	1	Acolhimento
	02	MAR	1	Introdução
	09	MAR	1	Alphabet
	16	MAR	1	Alphabet and numbers – Exercícios
	23	MAR	1	Alphabet and numbers – Correção e Exercícios
	30	MAR	1	Vocabulary – Animals
	06	ABR	1	Vocabulary – Activities
	13	ABR	1	
	20	ABR	1	
	27	ABR	1	Word Search – Animals
	04	MAI	1	Plurals – Introdução
2º BIMESTRE	11	MAI	1	Conselho de Classe
	18	MAI	2	Pronomes – Introdução
	25	MAI	1	Pronomes – Atividade e Correção
	01	JUN	1	Pronomes – Atividade e Correção
	08	JUN	1	Pronomes – Atividade e Correção
	15	JUN	1	Pronomes – Atividade e Correção
	22	JUN	1	Pronomes – Atividade e Correção
	06	JUL	1	Atividade avaliativa
13	JUL	1	Listening Dua Lipa	

Fonte: O Autor (2022)

Analisando também esses conteúdos, não pôde ser estabelecida uma relação contínua que interligasse os tópicos abordados em aula. Pelo registro do caderno dos alunos, via-se que um ensino de memorização e incentivo à escrita por meio de exercícios

simples. Assim, pelo desenvolvimento das competências e habilidades possivelmente trabalhadas pelo professor, percebe-se que uma perspectiva comunicativa não foi amplamente explorada nas aulas do 6º ano. O planejamento deve estar alinhado aos objetivos da aula, principalmente em torno das competências e habilidades almejadas na BNCC (BRASIL, 2018), o que é essencial para que o ensino seja bem-sucedido (OLIVEIRA, 2015).

Logo de início, notei que os alunos haviam se desacostumado à rotina de estudos de inglês. Foi necessário, nesta retomada às aulas, conhecer esses alunos. Como afirma Shor (2021), é importante saber, nesse início de trabalho docente, o quão pode ser aprendido com os alunos. Reforça-se a ideia de que uma atmosfera na sala de aula pode ser criada, para que os alunos possam dizer, escrever e fazer o que tomam por autêntico. Por mais que eles fossem receptivos às tarefas solicitadas, os dois meses que ficaram sem um professor titular de língua inglesa foi prejudicial para foco que deveriam ter nas atividades. Os alunos que participaram da contação de histórias em 2021 demonstraram uma predisposição e interesse bem maior nas atividades, sendo os mediadores das dúvidas na turma.

Percebi que, pela falta de um professor de inglês em seu cotidiano escolar, os alunos, além de não estarem colocando em prática o que havia sido estudado e possivelmente se esqueceram-se do conteúdo visto anteriormente. As aulas, portanto, foram pautadas em um resgate do que foi trabalhado com os alunos participantes da contação de história em 2021 e uma introdução para os demais, não deixando de ser para a toda a turma uma revisão de conteúdos, abordados no primeiro semestre.

Dessa forma perceberam-se algumas aproximações e diferenças entre a prática pedagógica executada em 2021, no formato remoto, em relação às aulas presenciais de inglês do 6º ano em 2022. Primeiramente, quanto ao uso de determinadas tecnologias, os alunos estavam bem ambientados, mas não com todas elas. Durante as observações iniciais e a prática pedagógica, quando um compartilhamento de vídeo acabava sendo limitado, era comum a aluna Magali orientar a professora Marocas ou mesmo a mim para melhorar a qualidade do som. Desligar os microfones da chamada e compartilhar, logo em seguida, o áudio ou vídeo revelaram-se como uma alternativa possível.

Para além do aprendizado de uma língua estrangeira, tratava-se também do letramento digital dos alunos. Ao se abordar o letramento digital, conforme Soares (2002), fala-se de uma nova maneira de ler e interpretar textos compostos por diferentes mídias. A

prática pedagógica acabava ocorrendo dentro de um cenário, no qual o letramento digital tomava corpo. Os alunos podiam explorar um insumo linguístico em construção dentro de um ambiente virtual, desenhado no contexto do ERE, fazendo com que aprendessem e gerenciassem os recursos oferecidos nesse formato remoto.

Já, durante as aulas observadas no 6º ano, foi notado que os alunos mantinham a mesma noção do uso de determinadas tecnologias, contudo esta não era explorada em sala de aula. A escola não tinha recursos para que pudessem explorar práticas, advindas do letramento digital que haviam sido possivelmente trabalhadas durante o ERE. A impressão que se tinha é que a escola não havia atravessado pelo isolamento social que caracterizou o biênio 2020-2021. Como fora dito no início da seção, "velhas novas práticas" emergiram. Assim, a adoção de atividades que visavam à ampliação de um letramento digital não pôde ser cogitada no planejamento a ser executado, na prática, no 6º ano. Pensando nessa perspectiva, levei em consideração as competências e habilidades indicadas pela BNCC (BRASIL, 2018), e as aulas de inglês retomaram o vocabulário relacionado a cumprimentos em inglês e feita a revisão de expressões que os alunos se deparavam em seu cotidiano. As quatro habilidades faziam-se presentes nesses momentos, não, de maneira separada, mas, uníssona, conforme já percebido por Tajzad e Namagli (2014) e Araújo, Dias e Lopes (2016).

Assim, durante a performance dos alunos da turma em questão, ela, primeiramente, fora dividida para a observação em dois grupos distintos: os que haviam participado da prática pedagógica em 2021 e aqueles que não participaram.

Em segundo lugar, evidenciou-se a dificuldade na entrega das atividades, porque somente cinco alunos entregaram os oito exercícios solicitados, entretanto nem todos foram realizados integralmente. Como observado na prática pedagógica de 2021, a tarefa de casa, na aprendizagem, é muito importante, porque é, por meio dela, que ocorre a consolidação do que é discutido e estudado em sala de aula. A escola não deve ser, por conseguinte, o único espaço onde a aprendizagem deve ser contemplada, mas, em todos aqueles em que o aluno, em que como sujeito de aprendizagem, se encontre. No decorrer dos capítulos da narrativa de "*Lúcia in the Woods*", em que os conhecimentos que giravam em torno da língua inglesa transcorriam por meio de atividades específicas, a realização da tarefa de casa vinha desempenhar um papel de extrema relevância.

Já, durante as aulas de inglês, conduzidas em 2022, quanto à entrega de tarefas de casa solicitadas em aula, os alunos que não tomaram parte da prática pedagógica foram os

que mais realizaram a entrega. O fato de os alunos do ano anterior não entregarem as tarefas acabou por ser um hábito, ou seja, reflexo do que havia sido testemunhado durante a contação de histórias no ERE, já que se estendeu durante as aulas de 2021. Dentre as atividades pedidas, havia a elaboração de um mapa mental no qual deveriam colocar expressões e palavras relacionadas a cumprimentos em língua inglesa. O intuito era que pudessem organizar as palavras para a elaboração de um pequeno diálogo a ser apresentado oralmente em aula. A partir da análise feita das expressões que os alunos traziam em aula, tais como: “*Good morning*”, “*Good afternoon*” e “*Good night*”, bem como “*How are you?*” e “*Nice to meet you*”, os alunos realizaram a atividade e puderam ver um sentido real em sua produção escrita.

Em terceiro lugar, a respeito da prática da contação de histórias e de seus elementos intrínsecos, pelo contexto em que estavam situados, compreende-se que, quando o ERE fora adotado, como medida provisória de ensino e de aprendizagem, o objetivo era dar continuidade aos processos. No entanto, não houve formações dadas aos docentes, o que pode ter influenciado nas dinâmicas adotadas tanto no que concerne ao ato de ensinar quanto ao de aprender. Nogueira et al. (2022) comentam que os professores não tiveram um espaço de formação, para que se pudessem estruturar e alinhar este ensino remoto ou fazer quaisquer adaptações necessárias. Isso acabava por se refletir nos alunos, principalmente quando se tratava da realização das tarefas de casa. Um exemplo havia sido quando, durante as observações iniciais, a professora Marocas tinha postado material em PDF dos livros de Monteiro Lobato para o acesso dos alunos, a fim de que fossem lendo em casa. Contudo, muitos deles não haviam lido, por não saberem como acessar o material, fazendo com que a professora buscasse mostrar, à sua maneira, como isto era feito. No caso das aulas de contação de histórias em língua inglesa, poucos alunos realizaram a entrega das tarefas de casa. Isso se dava, por ser algo novo em seu cotidiano, necessitando de minha mediação em alguns momentos da prática pedagógica.

Os professores de todos os segmentos tiveram que lidar com a imprevisibilidade do retorno das atividades propostas aos alunos. No caso que envolvia as aulas remotas em língua inglesa, no contexto da contação de histórias desenvolvida nesta pesquisa, por mais que os alunos tivessem a oportunidade de retomar pontos da história e do vocabulário explorado no decorrer daquelas aulas, vários obstáculos foram encontrados no trajeto. Como foi observado anteriormente, o fato de o inglês ser somente percebido em canais, como redes sociais e jogos *online* e ser introduzido no currículo tardiamente, revelava-se

algo totalmente novo para os alunos. Essa situação pôde ser constatada nas atividades propostas ao longo da contação de histórias, porque os alunos se deparavam com um insumo linguístico que tomava significado para eles, a partir da narrativa de “*Lúcia in the Woods*”.

Logo, percebe-se que a contação de histórias, tratada nesse contexto, adquire dois diferentes vieses. De um lado, os alunos se deparavam com uma narrativa que dialogava ora com seu cotidiano, ora com os elementos fantásticos do folclore brasileiro, os quais propiciavam debates aquém da sua realidade, como a importância da amizade e do respeito à natureza. Por outro, pela contação de histórias, eram introduzidos objetos de conhecimento focados no ensino e aprendizagem da língua inglesa que seriam referência no 6º ano. As histórias são os espelhos universais que revelam a verdade sobre os sujeitos que estão em contato. Quando se veem nesse espelho, percebem a sua rotina diária e as circunstâncias mundanas, transformadas em algo profundo. Elas tornam tudo que possa ser ordinário em algo especial e as vincula à existência humana, revelando a significância de tudo que possa ser trivial (LIVO; RIETZ, 1986). Como mencionado anteriormente, a narrativa de Lúcia explorou o mundo do senso comum, um cotidiano que refletiu a realidade dos alunos, anterior ao início do isolamento social, com situações em que poderiam se identificar: a chegada no primeiro dia de aula, o retorno ao lar, os passeios com a melhor amiga... Tudo isso fora pensado, para que se desdobrasse, logo em seguida, um mundo maravilhoso, recheado de referências ao folclore brasileiro.

Percebe-se, nesse sentido, o papel relevante da contação de histórias nos processos de ensino e de aprendizagem. Os alunos conseguiram relacionar as imagens de cenários e das personagens, presentes na história de Lúcia, à sua realidade, bem como puderam evocar verbos, substantivos e adjetivos vistos anteriormente. Destaca-se ainda que os alunos, participantes das sessões de contação de história do semestre anterior, tinham um comportamento mais ativo nas sessões do período posterior, muito mais que seus colegas que não haviam participado. As histórias trazem significados que podem ser utilizados como uma maneira de se comunicar com as crianças de forma mais efetiva (EGAN, 1989). Fica a critério do professor definir qual aspecto poderá trabalhar por meio das histórias, parlendas ou lendas que venham a cair em suas mãos. No caso desta pesquisa, com a contação de histórias em língua inglesa, objetivou-se apresentar um conteúdo simples: cumprimentos básicos e números por meio das personagens principais de “*Lúcia in the Woods*”, como forma de traçar um diagnóstico inicial do conhecimento de inglês dos

alunos participantes e, assim, desenvolver a proposta pedagógica, diferentemente daquela experienciada pelos alunos no primeiro semestre.

Durante as aulas do 6º ano, a contação de histórias não havia sido executada, contudo, durante as atividades que os alunos deveriam performar em aula, foram utilizados seus elementos. Nesse caso, por meio dos personagens principais de “*Lúcia in the Woods*”, foram utilizados tanto o reconhecimento e a associação de cumprimentos em língua inglesa em uma atividade de revisão quanto no trabalho avaliativo final propostos à turma. A atividade avaliativa foi dividida em quatro exercícios: dois que tratavam de compreensão escrita e dois que exploravam a produção escrita.

Em quarto lugar, o foco estava na participação dos alunos em sala de aula. Importante retomar que o contexto no qual esta prática pedagógica foi aplicada era extremamente atípico, pois a pandemia ali perpassava. Aumentava-se o número de casos de COVID-19, bem como de mortes, o que impossibilitava o retorno completo das atividades presenciais. A escola estava se preparando para um retorno parcial, devido às medidas tomadas pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul, atendendo os alunos que estavam em atraso no seu processo de aprendizagem e/ou não estavam tendo acesso à plataforma *online* do Google Education. Mesmo assim, com poucos alunos na forma remota, pode-se dizer que esses buscavam uma interação com os elementos da narrativa e com as palavras e expressões em inglês aprendidas com a história. Seja pelo fato de estarem se sentindo à vontade comigo ou movidos pela curiosidade, a contação de história revelou-se, por si, como algo diferente na rotina na sala de aula. Criava-se uma expectativa quanto ao que seria tratado nas aulas, à medida que a história ia avançando.

Durante as aulas no 6º ano, a participação dos alunos tomava um viés diferente. No decorrer das observações finais, os alunos realizaram uma revisão de conteúdos, trabalhados previamente no decorrer do primeiro semestre letivo. A partir desta retomada, percebi que os alunos, inicialmente, demonstravam receio e até mesmo negação quanto ao que sabiam a respeito da língua inglesa. Entretanto, pelas mediações que realizava, estimulando-os a lembrarem de expressões e palavras aprendidas, eles foram efetivando essa revisão, a partir da elaboração de mapas mentais e pequenos diálogos, para que pudessem pôr em prática o que fora aprendido e consolidado internamente.

Nisso, notou-se que a produção inicial linguística foi desenvolvida em apenas dois alunos, que demonstraram uma familiaridade maior com a língua. De fato, o inglês está relacionado à atualidade e presente em quase todos os segmentos da sociedade

(CRYSTAL, 2011; 2019). São feitas, assim, associações com o cotidiano, seja pelos jogos de videogame, *online* ou não, pelas séries transmitidas via canais de *streaming* ou pelo uso de aplicativos de redes sociais, como TikTok ou Instagram. Quanto à compreensão oral e escrita da língua dos alunos, foram constatadas relações feitas com a língua portuguesa, tanto por meio de sua fonética quanto das semelhanças na escrita. Percebeu-se também uma facilidade maior com palavras ou expressões curtas, de fácil memorização e associação, sejam elas expressões-padrão, (em relação a cumprimentos, como “*What is your name?*” ou “*How are you?*”) ou por expressões que evocavam similaridades com o português, principalmente quanto aos seus sons (expressões, como “*This is*” e “*How old are you?*”. Esses são alguns exemplos trazidos e avaliados da fala dos alunos).

Nas aulas planejadas, aplicadas e observadas em 2022, percebi que os alunos de 2021 demonstraram uma compreensão maior das palavras escritas em inglês que os demais. Conseguiram identificar o contexto no qual os diálogos eram postos e utilizavam o português, na maioria das vezes, para responder ao questionamento. Nas atividades em que a escrita da língua inglesa era pedida, via-se distintamente a divisão de três grupos: os que conseguiram realizar uma produção escrita com expressões conhecidas e já gerenciadas por eles de seu insumo linguístico; os que ainda se apoiavam no uso do português para elaboração dos diálogos; e os que haviam deixado em branco as respostas. Já os alunos que não participaram da prática pedagógica em 2021, na sua produção escrita, se detinham ao uso de expressões formulaicas em diálogos que não passavam mais do que três linhas.

A partir do que fora observado nas aulas, pôde-se ver até onde poderia ser trabalhado ou não, com os alunos. Busquei respeitar, nesse aspecto, o que Freire (2014) denomina “respeito aos saberes dos alunos”. Por mais que o inglês não fosse falado com a mesma frequência que o português no seu cotidiano, os alunos, ainda assim, se deparavam com frases e palavras soltas que são adotadas em jogos eletrônicos, nas redes sociais e em programas e séries de *streaming*. Assim, pretendi reforçar, enquanto professor-contador de histórias, que o inglês já os acompanhava nestes meios. O desafio que se impunha a eles era de se apoiar em vocábulos que conheciam e atrelá-los a um sentido produzido a partir da narrativa de “*Lúcia in the Woods*”. Sendo assim, nas atividades de contação de histórias, foi explorado o escopo linguístico, baseado no conteúdo programático, previsto pela BNCC (BRASIL, 2018), em congruência com o que os alunos conseguiam produzir, respeitando as suas limitações, provenientes do cenário atípico pós-pandemia.

Em quinto lugar, um fator que havia sido constatado no decorrer das aulas remotas do 5º ano é o da relação interpessoal existente entre a professora regente e os seus alunos. Muitos deles eram bastante abertos com ela e conseguiam falar sobre as dificuldades pelas quais a família estava atravessando durante o isolamento social. Mônica, por exemplo relatou suas preocupações com o pai que estava tomando medicações e enfrentando problemas com o desaparecimento do automóvel da família; também Denise, mesmo não tendo participado da prática anterior, relatou que havia perdido a mãe no Natal de 2020. Denise e suas colegas, Mônica e Magali, constantemente falavam pelo WhatsApp e, logo no início da aula, estavam falando sobre suas dificuldades à professora Marocas. É visível aqui, portanto a importância do papel do professor na formação do aluno.

Freire (2014) pontua que é fundamental querer bem os seus alunos. Nas suas observações, afirma que é necessário que o professor esteja aberto ao gosto de querer bem os alunos, e que, por vezes, isso se revela como um ato de coragem. Acrescenta ainda que a afetividade para com os alunos não se separa da cognoscibilidade. Torna-se, assim, importante ressaltar que desejar o bem aos alunos é “[...] a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano” (FREIRE, 2014, p. 138). Assim sendo, levando as considerações as ideias de Freire (2014), a professora regente havia contornado esse tipo de situação de maneira exemplar:

MAROCAS: [...] mas ô, Mônica, antes da gente começar a aula, vou falar uma coisa para ti bem séria, tá? [...] Assim como tu falou que tá passando por dificuldades com teu pai, por causa da saúde do teu pai [...] não sei se tu te lembra que a mamãe dela [*de Denise*] morreu agora no dia do Natal. Tu lembra disso? [...] Então, acho também que tá difícil por causa disso, entendeu? Não é fácil a gente perder a mãe da gente, né? Então toda vez que tu ficar assim, tu pensa também no lado dela, porque a gente tem a família da gente ali, ela já não tem mais a mãe dela, tá? [...] Então, vamos começar a aula?

Como lidar com este tipo de questionamento, ou seja, este tipo de situação? A morte tornou-se uma parte do nosso cotidiano. Há uma banalização na forma como estamos lidando com esse fenômeno. Falar sobre os impactos da morte ou sobre a morte em si sempre foi tratado como tabu na sala de aula, ainda mais quando voltado às crianças. Qual a melhor forma de se tratar isso? Ela existe? Como administrar esses sentimentos que, muitas vezes, nem mesmo nós entendemos?

Diante do envolvimento da professora regente do 5º ano com seus alunos, destaca-se sua participação nas aulas de contação de histórias, enquanto aluna de inglês. Desde o

primeiro dia de aula, a professora Marocas demonstrou interesse em participar nos momentos oportunizados em sala de aula. Há uma possibilidade de ela ter tomado frente aqui por dois motivos: primeiramente, como forma de instigar a participação dos alunos nas atividades apresentadas nas aulas remotas; em segundo lugar, o próprio interesse em aprender uma língua estrangeira. O desempenho exercido por terceiros, conforme definido em minha dissertação sobre o aprendizado adulto em língua inglesa (SZEZECINSKI, 2018), é uma das engrenagens que auxiliam na aprendizagem de uma língua estrangeira. A iniciativa da professora regente em estimular os alunos revelava-se como um elemento decisivo para que a aprendizagem fosse possível.

Em muitos momentos, os alunos esperavam que o professor desse a resposta e acabavam depositando a expectativa da sua aprendizagem sobre ele. O professor, preocupado em dar seguimento ao planejamento, acabava assumindo esse compromisso. Porém, quando este tipo de papel é desempenhado, tem-se o que Lee e VanPatten (2003) denominam como “complexo de Atlas”. O professor assume a responsabilidade total da aprendizagem do aluno, enquanto este toma um comportamento passivo. Ao mesmo tempo, entende-se a peculiaridade apresentada nesse contexto e do próprio objeto de conhecimento. Como lidar com a aprendizagem da língua inglesa em um cenário atípico, ainda mais pelo fato de os alunos, em geral, não estarem habituados a uma rotina de estudos da língua inglesa? Tais questionamentos acompanharam todas as aulas de contação de histórias ali ministradas, fazendo com que cada prática fosse repensada e replanejada em sintonia com o movimento da anterior.

Já, durante as aulas do 6º ano, à medida que os alunos realizavam os exercícios indicados por mim, ora em duplas ou em grupos, eu buscava dialogar com eles como forma de me aproximar e melhor entender a dinâmica por eles desenvolvida nas atividades. Além dos alunos participantes de 2021, a maioria havia tido contato com a língua por meio de aplicativos de aprendizagem, como Duolingo ou mesmo pelos jogos com os quais se entretinham e pelos animes que consumiam. Scaffaro (2006) ressalta, nesse aspecto, sobre domínio de palavras de alta e baixa frequência. De acordo com a pesquisadora, palavras de alta frequência são formadas por expressões lexicais que um falante nativo necessita para poder estabelecer uma comunicação inteligível. Já palavras de baixa frequência são estruturadas a partir das que ocorrem com pouca frequência e que cobrem apenas uma parte de qualquer texto lido. Vê-se, dessa forma, que as palavras, dominadas até então

pelos alunos dos dois grupos, faziam parte das palavras de alta frequência, pois estavam ainda em construção.

A ausência de um professor, responsável para a estruturação de seu insumo linguístico, foi também um elemento que contribuiu para reforçar ainda mais os obstáculos que surgiram durante as aulas. Por não estarem tendo uma prática semanal da língua inglesa, a qual era somente restrita aos aplicativos e a outras mídias possivelmente consumidas pelos alunos, fazia com que expressões já vistas, mesmo na contação de histórias, fossem difíceis de serem lembradas e associadas ao contexto. Verificou-se que, com a inserção das personagens da narrativa de "*Lúcia in the Woods*", o resgate do vocabulário, visto pelos alunos participantes da prática pedagógica de 2021, ainda que necessitassem da minha mediação para esta retomada, foi um marco auxiliar para dar continuidade à aprendizagem.

Isso fez com que tivesse que retomar algumas considerações a respeito do planejamento didático. Conforme Schewtschik (2017), esse processo demanda do professor reflexões acerca do ensino e aprendizagem. Mais do que tudo, o planejamento não deve ser tratado como algo engessado ou mesmo imutável. Ele nada mais é do que um roteiro de atividades que foram pensadas de acordo com a realidade e experienciada pelos alunos. Assim, durante a prática pedagógica da contação de histórias em língua inglesa, aplicada durante o ERE, foram utilizadas expressões formulaicas e palavras que haviam sido exploradas nos encontros anteriores, mostrando que aquelas palavras, previamente estudadas, já se tornaram parte de seu vocabulário, além daquelas que tinham semelhança na escrita ou oralidade com a língua portuguesa. Também, foram utilizadas ordens curtas e diretas em inglês, facilitando o seu entendimento e permitindo que os alunos fossem se acostumando com elas. À proporção que os alunos se familiarizavam com a presença do professor pesquisador, para eles o contador de histórias, aumentava o interesse pela história e ficavam surpresos por serem os primeiros leitores e ouvintes da aventura de Lúcia. No planejamento didático, refletiu-se como a contação de histórias pode potencializar a articulação entre conhecimentos, habilidades e realidade dos estudantes.

Contudo, a distância dos alunos, tendo a tela como visualizador, não permitia ter clareza do que de fato ocorria com o aluno. Alguns deles alegavam, com certa frequência, que o áudio havia travado ou que haviam perdido conexão, quando o professor realizava questionamentos ou quando falavam uma frase curta em inglês. Será que tais desculpas não estavam se tornando uma espécie de bengala de apoio para evitarem ter que responder as

perguntas realizadas? Essa é uma incerteza da qual não se pode ter uma resposta assertiva, pois tudo era possível, tendo em vista que muitos deles lidavam com várias falhas de conexão durante as aulas. Alguns utilizavam outras estratégias para poderem participar da aula, seja escrevendo no *chat* do Google Meet ou mesmo com o auxílio dos colegas e da professora regente no decorrer da lição.

Já, no contexto, apresentado pelo ensino presencial, tomado nas observações finais do 6º ano, dois pontos devem ser ressaltados. O planejamento que havia sido adotado durante o primeiro semestre do ano letivo. Nesse sentido, por mais que não tivesse conseguido acesso aos detalhes conduzidos e apontados pelo então professor titular de língua inglesa, percebe-se, a partir da leitura da relação de conteúdos do diário de classe disponibilizado pela coordenação da escola, que estes não seguiam uma linha que promovesse o uso comunicativo das quatro habilidades, desta forma o ensino ficou centralizado no armazenamento de vocabulário voltado a animais, letras do alfabeto e números. Logo, os alunos acabavam por focar-se na memorização de palavras, sem atribuir um significado real destas ao seu cotidiano.

De tal maneira, durante as aulas, conduzidas por mim em um mês e meio, busquei trazer essa retomada de uma proposta que pudesse trazer um real significado do que era estudado. Portanto, o objetivo era fazer com que os alunos percebessem que o inglês estava em todos os contextos em que pudessem estar em contato. O uso de palavras cognatas havia sido também outro foco dado a essas aulas, para que percebessem que seu contato de inglês podia também ser realizado na própria língua materna. Assim, vocábulos, como “*intelligent*”, “*different*” e “*computer*”, eram expressões que foram introduzidas, a fim de que pudessem notar essas diferenciações e aproximações que surgiam nas as atividades planejadas.

8 TEM MUITO MAIS SE OLHAR ALÉM:¹¹⁴ CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Começou? Não começou.
Não começou porque não acabou.
Uma história só acaba quando deixam de contar,
E um povo só morre quando deixa de cantar.*

(“Se Essa Lua Fosse Minha”, de Vitor Rocha)

Câmara Cascudo em “Contos tradicionais do Brasil”¹¹⁵ pontua que as histórias orais são o primeiro leite intelectual que as pessoas recebem. Pelas histórias, elas conhecem seus primeiros heróis, seus primeiros amores e seus primeiros sonhos. Ao mesmo tempo, as primeiras desavenças, as primeiras dificuldades e os primeiros cismas acompanham essas narrativas fabulosas ouvidas na infância. Complemento essa visão de como as histórias também fazem parte do trajeto, enquanto desbravadores dessa jornada curiosa e desafiadora chamada “vida”. O fascínio, gerado pelas narrativas que marcaram nossa infância, muitas vezes, ocorrida na presença de um ou mais familiares ou do momento afetivo que havia se formado no contato inicial da leitura, são um reflexo do que cada ser humano é ou busca ser. Alberto Manguel percebe, nesse contexto, que o contar e recontar histórias trazem consolo, por estar sempre fortalecendo a esperança do mundo.¹¹⁶ A arte de contar histórias se desenvolveu como um instrumento que proporciona o desenvolvimento da empatia, exercendo, assim, uma função social e intelectual na vida do ser humano.

Esta tese de doutorado em Educação, inserida na linha de pesquisa “Formação de Professores, Teorias e Práticas” da Universidade La Salle, teve a seguinte questão de pesquisa: Como se configuram o ensino e a aprendizagem da língua inglesa, pela contação de histórias, para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Porto Alegre-RS? e o seu objetivo de foi analisar como se configuram o ensino e a aprendizagem da língua inglesa na contação de histórias para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola estadual de Porto Alegre.

Dentre seus objetivos específicos, procurou-se desenvolver uma narrativa oral e visual em língua inglesa que estivesse alinhada com as competências e habilidades da

¹¹⁴ O título da presente seção é um dos trechos da faixa musical “Me Descobrir” do espetáculo “Se Essa Lua Fosse Minha”, de Vitor Rocha.

¹¹⁵ CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil**. 13 ed. São Paulo: Global, 2004.

¹¹⁶ MANGUEL, Alberto. **Encaixotando minha biblioteca: uma elegia e dez digressões**. Tradução de Jorio Dauster. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

língua inglesa de acordo com o referencial da BNCC; realizar uma prática pedagógica, baseada na contação de histórias em língua inglesa dentro do contexto do ERE, com a narrativa desenvolvida em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental; avaliar os resultados da prática pedagógica de contação de histórias em língua inglesa; identificar as semelhanças e diferenças de aprendizagem entre os alunos que fizeram parte da contação de história e os que não participaram; e, por fim, comparar os resultados de aprendizagem de 2021 com o de 2022. Como tese, crê-se que a contação de história propiciada no espaço da hora do conto em uma escola estadual de Porto Alegre, é uma possibilidade de configurar o ensino e a aprendizagem da língua inglesa para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

Ao mesmo tempo, percebe-se que essa atividade, baseada no aporte teórico, não é algo novo, pois é uma das formas mais antigas de que se tem conhecimento de lidar com a educação. Formam-se pessoas a partir de contos que despertam o imaginário dos ouvintes, criando reflexões a partir das jornadas dos heróis e tirando lições a respeito disso. Logo, aqui a contação de histórias deve ser percebida não somente como algo diferente a ser trazido no âmbito da sala de aula, mas também ter, em sua prática, a ressignificação necessária em tempos, em que constantemente a sociedade necessita se reinventar.

Esses dois campos de interesse, a contação de história e o ensino e aprendizagem da língua inglesa, à primeira vista, parecem distintos. Como água e vinho, possivelmente. No entanto, quando se lida com o aprendizado de uma língua, seja ela materna ou estrangeira, é natural que histórias surjam nesse caminho. As palavras ganham sentido, quando se dá a elas um significado apropriado. Assim sendo, acredita-se que a contação de histórias, para a aprendizagem da língua inglesa, seja um caminho possível, o qual poderá preencher determinadas lacunas. Sabe-se que os índices de proficiência da língua inglesa no Brasil são baixos e que dominar as quatro habilidades da língua inglesa hoje não mais configura-se um diferencial no mundo globalizado, mas, sim, uma necessidade. Por mais que existam escolas de idiomas diversificadas e espalhadas aos quatro cantos do país, ainda sim o acesso a elas é limitado por questões financeiras. Assim, pensar em estratégias e/ou ressignificar possibilidades de ensino e aprendizagem da língua inglesa dentro da Educação Básica torna-se um compromisso a ser levado a sério.

A literatura, nesse aspecto, mostra que a escola e a contação de histórias adentram na formação humana. Aí reside a importância de se saber trabalhar com narrativas para a formação do aluno, enquanto cidadão de um mundo globalizado. Essa atividade torna-se

essencial em tempos em que a tecnologia cada vez mais preside nas ações dos indivíduos. Para que a contação de histórias possa contribuir com os objetivos pedagógicos da escola, é fundamental não apenas conhecer o livro a ser trabalhado, mas também, o aluno que está diante do texto. Dessa forma, buscar adotar estratégias a serem exploradas em atividades de leitura torna-se um dos grandes desafios educacionais.

Então, quando se inicia o aprendizado de uma segunda língua, esta sensação não é tão diferente. Quando alguém decide estudar uma outra língua, seja qual for a sua razão principal, depara-se com um novo horizonte que se estende à sua frente. Nesse processo, há um contato com uma cultura que tende a diferenciar-se daquela na qual se está inserido. Um mundo de descobertas se desdobra perante seus olhos, revelando oportunidades que se têm ao alcance das mãos.

A tese buscou desenvolver uma narrativa oral e visual em língua inglesa que estivesse alinhada com as competências e habilidades da língua inglesa de acordo com o referencial da BNCC. Essa narrativa havia tomado como referência a obra literária de Monteiro Lobato, voltada ao público infantil. Por mais que o “Sítio do Picapau Amarelo” represente, na memória coletiva, ideias de infância e imaginação, o texto em si apresenta alguns pontos que se tornam inviáveis de se trabalhar em uma sala de aula, evocando imagens caricatas da população negra no período pós-abolição.

Assim, a narrativa oral e visual que foi criada especificamente para os propósitos almejados na pesquisa tomou, como referência parcial, alguns elementos extraídos da obra lobatiana. Para o desenvolvimento da história, haviam sido majoritariamente escolhidos os eventos principais do livro “O Saci”, publicado em 1921 pelo autor, apesar de dialogar com referências de outras histórias elaboradas por Lobato, como “Reinações de Narizinho” e “Caçadas de Pedrinho”.

Enquanto os alunos se aventuravam com Lúcia, perdida em uma mata que poderia ser qualquer uma do Brasil, a heroína se deparava com seres mágicos, inspirados ou extraídos do folclore brasileiro. Ao mesmo tempo que o material procurou se apoiar nas etapas da jornada do herói, também estava alinhado com as quatro habilidades da língua inglesa no processo de ensino e aprendizagem, respeitando as competências e habilidades elencadas pela BNCC.

O segundo objetivo específico foi realizar uma prática pedagógica, baseada na contação de histórias em língua inglesa dentro do contexto do ERE, com a narrativa desenvolvida em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. O ensino da língua inglesa

dentro da escola regular é obrigatório a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, ficando a critério das escolas, em geral, a adoção ou não, do ensino do inglês nos anos que antecedem aos anos finais. Contudo, em virtude do avanço cada vez mais rápido da globalização, saber inglês não mais configura-se um mero adicional na vida de alguém. No Brasil, apenas 5,1% da população na faixa etária dos 16 anos para cima possui certo conhecimento da língua inglesa.¹¹⁷ O Brasil ocupa a 53ª posição no nível de proficiência do inglês entre países não-falantes da língua – estando abaixo da Argentina que, dentre os países da América Latina, ocupa a primeira posição, e acima da Colômbia e Equador.¹¹⁸ Neste sentido, considerando os motivos já elencados, a necessidade de saber inglês pontua-se não mais como um diferencial no mercado de trabalho, mas como mais uma habilidade básica a compor um currículo padrão na sociedade atual. No entanto, o que se vê, na realidade brasileira no ensino da língua, é bastante diferente do que se espera.

Logo, pensar em diferentes formas de se trabalhar com a aprendizagem da língua inglesa no espaço escolar torna-se necessário na conjuntura global. A contação de histórias deve estar entrelaçada com objetivos educacionais, incentivando a empatia e o apreço pela cultura e trabalhar com o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas que estão alinhadas ao progresso do sujeito em sua formação global. A contação de histórias em língua inglesa, portanto, deu-se no contexto do ERE, como uma maneira diferenciada de se trabalhar o ensino e a aprendizagem da língua inglesa.

Nessa prática pedagógica, foi gerado um tensionamento a partir de dois vieses – o primeiro é relacionado à tecnologia e o segundo, à conectividade precária dos estudantes. Muitas vezes, os alunos acabavam perdendo a conexão durante a aula por conta desta instabilidade, fazendo com que o material que havia sido criado fosse alinhado com a realidade na qual eles se encontravam. Esse fator contribuiu para dificultar o engajamento e a participação dos alunos nas atividades previstas na contação de histórias. Estavam enfrentando problemas nesse momento histórico que se vivia durante a prática pedagógica, que foi a COVID-19. Percebe-se também essa dificuldade como fruto de uma história educacional empirista, na qual o conhecimento é transmitido pelo professor e reproduzido

¹¹⁷ Dados extraídos da pesquisa “Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil”, organizada pelo *British Council* (2013). Para mais informações, na íntegra, a respeito destes dados, acessar em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagem_pesquisacompleta.pdf>.

¹¹⁸ Dados extraídos da pesquisa conduzida pela *Education First* (2020), “Informe EF – English Proficiency Index EF-EPI”. Para mais informações, na íntegra, a respeito destes dados, acessar em: https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/legacy/_~/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v10/ef-epi-2020-english.pdf.

pelo aluno. Para o aluno, não há uma real necessidade de participar ou construir conhecimentos e saberes juntamente com o professor. Entretanto, a contação de histórias, por si só, se revela como algo oposto do que se espera da tradicional sala de aula. Ela envolve todos os participantes, trazendo benefícios que vão desde ao aprimoramento das habilidades comunicativas como até a relação interpessoal entre contadores e ouvintes. Tendo sido uma das formas mais antigas de se educar sujeitos, o movimento da contação de histórias, realizado no contexto da pesquisa, faz um resgate dessa maneira de se pensar a vida como um todo.

A partir do objetivo específico mencionado acima, desdobra-se a sistematização da prática pedagógica visada na contação de histórias em língua inglesa. Tem-se estudado bastante a respeito da contação de histórias na perspectiva da educação e dos campos de linguística e letras, como, por exemplo, no processo de alfabetização e letramento de alunos em idade pré-escolar. Muitas pesquisas têm, cada vez mais, explorado a contação de histórias como uma alternativa para explorar a criatividade e a imaginação das crianças. Contudo, isso não significou que alguns pontos explorados não puderam servir de referência no material desenvolvido no teor desta pesquisa. Levando em conta os aspectos que poderiam ser trabalhados na contação de histórias e os elementos necessários aliados ao planejamento didático das aulas, baseadas na narrativa de *“Lúcia in the Woods”*, foi possível compreender, com maior profundidade, a respeito desta sistematização.

O objetivo específico, que pretendeu avaliar os resultados da prática pedagógica de contação de histórias em língua inglesa, dialogou bastante com os demais objetivos que visavam a identificar as semelhanças e diferenças de aprendizagem entre os alunos que fizeram parte da contação de história e os que não participaram, bem como comparar os resultados de aprendizagem de 2021 (como alunos do 5º ano) para 2022 (como alunos do 6º ano). Ao mesmo tempo em que isso se portava como um desafio, constatou-se que, por justamente se revelar como uma prática pedagógica que fugia da usual, os alunos eram movidos pela curiosidade. A contação de histórias abordou pontos que se refletiam na representatividade. Buscou trazer a campo um grupo de protagonistas que poderiam ser os colegas dos alunos na vida real ou que pudessem ser eles mesmos e permitir que os relacionassem com as personagens. Isso foi perceptível não somente em momentos da prática pedagógica no 5º ano, como ainda durante as observações finais em 2022, visto que o interesse em aprender inglês era demonstrado, pela curiosidade a partir de questionamentos feitos em sala de aula do ERE e durante a inserção no 6º ano.

Intencionalmente, foram escolhidos personagens que apresentassem características físicas e de histórias que possivelmente pudessem estar conectadas às histórias de vida dos alunos, para que conseguissem se engajar nas aulas. Vendo personagens que se pareciam com eles, falando inglês, foi um fator que serviu de motivação para que buscassem se aprimorar no idioma e falar como as personagens. Ao utilizar voluntários, falantes do português brasileiro, se expressando por meio de frases e vocábulos em língua inglesa, foi outro elemento que os estimulou para que pudessem avançar em sua produção linguística.

Além disso, a contação de histórias evocava elementos lúdicos e narrativos e não excluía as possibilidades de uma prática pedagógica que se embasasse em um aporte teórico, alinhado com um planejamento didático, no qual se previa o exercício e a prática da língua inglesa. Abria um espaço para que os alunos tirassem suas dúvidas na realização das tarefas, além de promover reflexões e correções ao início de algumas aulas

A prática pedagógica, envolvendo a contação de histórias, revelou-se desafiadora em variados aspectos. Concebida anteriormente a partir da realidade da sala de aula, esta experiência teve que ser realinhada tanto em relação aos objetivos quanto à forma que seria conduzida, devido ao isolamento social, imposto com o avanço do coronavírus. Apoiando-se em plataformas e recursos, como Canva, Padlet e Zoom, o material desenvolvido para a narrativa de “*Lúcia in the Woods*” contou com o auxílio de voluntários, com domínio fluente ou parcial da língua inglesa, que desejavam aprimorar suas habilidades linguísticas. O material buscou contemplar, além das competências e habilidades, embasadas na BNCC (BRASIL, 2018), as quatro habilidades linguísticas: leitura, fala, escuta e escrita. Tradicionalmente trabalhadas de forma distinta no planejamento didático de escolas regulares, o material, elaborado para a prática pedagógica, amparou-se no alinhamento das habilidades em cada aula programada.

Nisso, a pesquisa amparou-se na seguinte tese: *Na contação de histórias, articulamos as quatro habilidades linguísticas e transformamos o fazer em aula, contextualizando os conhecimentos, ou seja, o conhecimento associado ao dia a dia do aluno, tornando o inglês significativo e vivo para ele. Pelas histórias, há um desdobramento destas habilidades de modo natural. Pela escuta e leitura, nos familiarizamos com a musicalidade das palavras, na ordenação oral de vocábulos e expressões até então que não eram explorados ou conhecidos pelos alunos. Pela fala e escrita, os alunos verbalizam pela forma oral ou escrita uma história à sua maneira, utilizando expressões por eles conhecidas onde possam expressar sua autonomia. Assim, a*

contação de história, propiciada no espaço da hora do conto, no contexto dos anos iniciais em escola pública, é uma possibilidade de configurar o ensino e a aprendizagem da língua inglesa nos anos finais.

A contação de histórias não se limita a uma hora do conto, podendo ser explorada de variadas maneiras, ficando a critério do professor qual a melhor maneira de trabalhá-la com os seus alunos. No contexto da aprendizagem em língua inglesa, ela revela-se não apenas como uma alternativa de se trabalhar com os seus objetos de conhecimento, mas também como uma forma de explorar e estimular o uso da criatividade e da imaginação da criança. Na contação de histórias em língua inglesa, são considerados aspectos sobre os conhecimentos prévios e histórias de vidas dos sujeitos envolvidos, que está alinhado ao conhecimento linguístico trazido por estes. Sendo o inglês uma língua global e franca, os alunos estão em contato com suas palavras e expressões.

A criança não é uma tela em branco do qual o professor irá definir sua pintura. Ela sempre trará seus conhecimentos a partir dos cenários no qual estão situadas. Seja a partir de jogos *online* ou de plataformas diversas, por meio das redes sociais e de filmes e séries de canais de *streaming*, ela, enquanto sujeito de aprendizagem, sempre estará tendo esse contato e realizando suas associações na sua aquisição e aprendizado da língua. Assim, quando a contação de histórias é estruturada e contemplada no planejamento do professor, ela deve levar em consideração os saberes linguísticos prévios dos alunos, bem como suas competências e habilidades, que deverão ser alinhadas a seu ano escolar. É importante que as aulas sejam ligadas a este cenário para que o aluno consiga criar associações com a língua-alvo e condições para que consiga consolidar o que fora aprendido.

A contação de histórias em língua inglesa, a partir de narrativas, podem trabalhar aspectos de aquisição e aprendizado da língua na infância a partir de sua realidade. Por isto, deve ser colocada no planejamento das aulas de inglês. O contexto da pesquisa tomou como ponto de concentração uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, por ser o ano que antecede a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa nos anos finais. Contudo, é possível trabalhar com a contação de histórias nos anos que antecedem ao 5º ano, tendo início desde a Educação Infantil.

As histórias, como foi trazido no aporte teórico desta pesquisa e na sua prática pedagógica, estimulam o aumento do escopo linguístico dos alunos. A partir do momento em que o ensino de inglês, por meio das histórias, for trabalhado desde a pré-escola, verificar-se-á um aumento de vocabulário e de associação dessas palavras às histórias. Os

alunos terão esses insumos linguísticos, como base para o 6º ano. Ela se configura em um contexto imaginário, e os alunos poderão associá-lo à sua realidade no processo de aprendizagem, para que, assim, possam saber usar a língua em questão, de uma maneira apropriada, com diversas situações. Ela proporciona um espaço para o desenvolvimento das crianças em muitos aspectos.

Para a elaboração de narrativas no escopo da **contação de histórias em língua inglesa**, deve ser considerado o contexto em que os alunos estão inseridos. A narrativa de “*Lúcia in the Woods*” apoiou-se no maravilhoso, utilizando figuras emblemáticas do folclore brasileiro, dentro de uma realidade, partilhada por boa parcela dos alunos. As narrativas podem ser estruturadas de várias maneiras possíveis – passando por episódios corriqueiros no dia a dia e alcançando elementos que evoquem o fantástico, que geram o maravilhamento. No caso também desta narrativa, seu processo criativo partiu, baseado na minha vivência e de minha relação com o poder da literatura infantojuvenil. Nada impede, entretanto, que o professor em questão exerça a escuta dos seus alunos e também ceda alguns minutos para que partilhem histórias entre si, tragam imagens de seu cotidiano, de suas preferências musicais e de outras formas de entretenimento para uma narrativa ser criada e trabalhada para aprimorar as competências linguísticas dos alunos no idioma em foco. Neste quesito, reforça-se aqui ainda sobre questões envolvendo a representatividade das histórias.

Muitas histórias nos marcaram na infância e, mesmo na idade adulta, as carregamos conosco. Isso ocorre é porque, de certa maneira, nos vimos dentro dessas narrativas. O poder que isso tem na criança que se vê no herói ou na heroína da história que seu professor traz não pode ser traduzido em meras palavras. Podemos até mesmo não nos lembrar detalhadamente da jornada que o herói atravessa, mas o momento em que ela foi contada e trazida a criança sempre será permeada pelo afeto trazido à sua infância.

A forma como o ensino da língua inglesa é encarada pela sociedade deve ser repensada. Por mais que a valorização da língua tenha sido fruto de políticas imperialista de potências, como da Inglaterra e dos Estados Unidos, o seu estudo necessita ser pensado como uma chave que abre portas que oportunizam experiências e novas perspectivas de mundo. Reconhece-se hoje que o inglês é também a língua da ciência, da tecnologia e da pesquisa. Por isso, pensar em uma maneira que se possa garantir um ensino de qualidade da língua torna-se não apenas como algo a mais a ser aprendido, mas também, como algo que irá garantir um futuro melhor às crianças.

A contação de histórias trata-se nada mais do que uma tessitura das próprias vivências experienciadas pelos indivíduos. Contar histórias é algo inerente a todo indivíduo, estando presente ativamente no seu cotidiano. Seja por meio de um “Como vai você?” ou mesmo de “Você sabe o que aconteceu com Fulano de tal?”, as pessoas contam histórias diariamente. Elas deixam-se envolver por fatos que estão ligadas a elas ou não, podem criar relações sobre a história ouvida com sua própria existência e permitir-se a entender o outro lado de uma história. Por meio da contação de histórias, nos permitimos a uma reflexão interna. Contamos histórias como uma forma de entender a condição humana, não existindo uma forma certa, mas várias formas possíveis, tal como dito anteriormente. A partir das histórias, as pessoas têm acesso a universos que se divergem daquilo que presenciam em sua realidade.

As histórias são poderosas. Elas são um eco da alma. Em um momento, no qual a incerteza prevalece, e o amanhã é uma ideia confusa, as histórias trazem esperança para que cada um possa seguir o seu caminho. Acreditar no seu poder sempre será a diferença. Finalizo as últimas linhas desta pesquisa que me acompanhou nos últimos anos com uma fala de Câmara Cascudo:

“E como encontraram, tal qual encontrei; assim me contaram, assim vos contei!”.

REFERÊNCIAS

- A BELA e a Fera. Direção de Gary Trousdale e Kirk Wise. Burbank, California: Walt Disney Animation Studios, 1991. 84 min.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ACERO ORDÓÑEZ, Óscar Leonardo. **Aportes pedagógicos del uso de las TIC em el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: um estudo de teoria particular**. 2014. 214 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidad Santo Tomás, Bogotá, 2014.
- ACIOLY, Karen; PENNAFORT, Roberta. Contadores de histórias infantis dão continuidade a uma tradição milenar: A arte faz parte da comunicação humana literalmente desde que ela existe; presente nas atividades para crianças no Brasil, a contação se mantém forte e passa por diferentes formatos. **Globo Cultura**, Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/contadores-de-historias-infantis-dao-continuidade-uma-tradicao-milenar-23773215>. Acesso em 03 mar. 2022.
- ALADDIN. Direção de Ron Clements e John Musker. Burbank, California: Walt Disney Animation Studios, 1992. 90 min
- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, 1991.
- ALVES, Francisco Cordeiro. Diário – um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. **Instituto politécnico de Viseu**. Disponível em <https://www.ipv.pt/millennium/Millennium29/30.pdf>. Acesso em 22.ago 2020.
- ALVES, Januária Cristina. **Abecedário de personagens do folclore brasileiro**. Ilustrações de Berje. 1ª ed. São Paulo: FTD: Edições SESC, 2017.
- ALVES, Reginaldo. **A presença do storytelling nos livros didáticos de língua inglesa – PNL D 2014 – Ensino Fundamental II**. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.
- AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES (ACTFL). 2012. **Proficiency Guidelines**. Disponível em: <<https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines2012>>. Acesso em: 28 jan. 2023.
- ANÁLISE de Tendências & Salários do Brasil 2019. 2019. Disponível em: <<https://cloud.email.hays.com/br-guia-salarial-2019>>. Acesso em: 30 jan. 2020.
- A PEQUENA sereia. Direção de Ron Clements e John Musker. Burbank, California: Walt Disney Animation Studios, 1989. 83 min.
- ARAÚJO, Alyne Ferreira de; DIAS, Daise Lilian Fonseca; LOPES, Francisco Edson de Freitas. Integrando as quatro habilidades linguísticas no ensino de língua inglesa. III

CONEDU, 2016, Natal. **Cenários contemporâneos: a educação e suas multiplicidades**, 2016. v. 1. p. 1-14.

ARCANJO, Fernando; HANASHIRO, Midori. **A História da Educação no Brasil**. São Paulo: Biblioteca24horas, 2010.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de; COX, Maria Inês Pagliarini. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, p. 5-14, jan/abril 2007.

BACKES, Luciana. **Espaço de convivência digital virtual**: A cultura emergente no processo de formação do educador. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2011. Cotutela em Science de l'Education, Université Lumière Lyon 2

BAGNO, Marcos. **Língua, linguagem, linguística**: pondo os pingos nos ii. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAKER, W. **Culture and identity through English and a Lingua Franca**: rethinking concepts and goals in intercultural communication. Berlin: De Gruyter, 2015.

BAKHTIN, M. V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BANDEIRA, Pedro. **Narizinho** – A Menina mais Querida do Brasil. Adaptação da obra de Monteiro Lobato. Ilustrações de Renato Alarcão. São Paulo: Moderna, 2019.

BARATTA, Alex. **World Englishes in English Language Teaching**. Manchester: Palgrave Macmillan, 2019.

BARBOSA, Maria Sílvia Pereira Rodrigues-Alves. **Entrou por uma língua e saiu por outra...** Contação de histórias em espanhol para crianças brasileiras. 2009. 201 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2009.

BARCELONA, Espanha. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. 1996.

Disponível em:

http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf.

Acesso em 05 abril 2021.

BEDOYA GONZALEZ, Juan Rodrigo. **Desarrollo de la escucha comprensiva em uma L2 mediante la enseñanza de estratégias metacognitivas y la utilización de podcasts y reproductores portátiles**. 2012. 256 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidad de Antioquia, Medellin, 2012.

BERND, Zilá; IMBERT, Patrick. Apresentação. In: BERND, Z.; IMBERT, P. (org.). **Encontros transculturais Brasil-Canadá**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2015. p. 11-19.

BLAINEY, Geoffrey. **Uma breve história do século XX**. São Paulo: Fundamento, 2009.

BLIGH, Caroline. **The silent experiences of young bilingual learners: a sociocultural study into the silent period**. Springer, 2014.

BODROVA, E.; LEONG, J.D. **Tools of the mind**. 2nd ed. Columbus, Pearson/Merril Prentice Hall, 2007.

BOIT, Érica Cecília da; BACKES, Luciana. A construção do conhecimento científico na contação de histórias: o protagonismo em crianças do ensino fundamental. **Cenas Educacionais**, 5, e12583, 2022 Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/12583>. Acesso em 09 fev. 2023.

BRANCA de Neve e os Sete Anões. Direção de David Hand, William Cottrell, Wilfred Jackson, Larry Morey, Perce Pearce, Ben Sharpsteen. Burbank, California: Walt Disney Animation Studios, 1937, 83 min.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BRASIL. **Lei Federal 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 05 abril 2021.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**: 3º relatório do programa. Brasília, Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**: Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: de 5 de outubro de 1988. 35. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2012.

BREWSTER, Jean; GAIL, Ellis; GIRARD, Dennis. **The Primary English Teacher's Guide**. New Edition. England: Pearson Education Limited, 2002.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet.** Maria Carmelita Pádua Dias; revisão técnica Paulo Vaz. — 2.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

BROWN, Steven; LARSON-HALL, Jenifer. **Second language acquisition myths: applying second language research to classroom teaching.** Ann Arbor, Estados Unidos: University of Michigan Press, 2012.

BRUMFIT, Christopher. **Individual freedom in language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 2001.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CALÇA, Rafael. **Jeremias: Pele.** Roteiro por Rafael Calça. Arte por Jefferson Costa. Barueri, SP: Panini Brasil, 2018.

CAMERON, Lynne. **Teaching languages to young learners.** 11. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

CAMPBELL, Joseph. **O Herói de Mil Faces.** Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Pensamento, 2007.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations.** London: Routledge, 2013.

CANTUÁRIA, Adriana Lech. De protagonista a coadjuvante: o ônus das virtudes de Narizinho. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 32, n. 86, p. 45-60, jan.-abr. 2012.

CARLE, Eric. **The grouchy ladybug.** Harper Collins, 197-.

_____. **The very busy spider.** Philomel, 1960.

_____. **The very hungry caterpillar.** New York: Collins Publishers, 1996.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi.** 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Geografia dos mitos brasileiros.** 2 ed. Rio de Janeiro, J. Olympio; Nrasília, INL, 1976.

CASTRO, Ruy. **Metrópole à Beira-Mar: o Rio moderno nos anos 20.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Ensino das línguas estrangeiras: olhando para o futuro.** In: CELANI, M.A.A (Org.). **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens.** São Paulo: EDUC, 1997.

CEUCI-MURCIA, M.; LARSEN-FREEMAN, D. **The Grammar Book: An ESL/EFL Course**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

CHALMERS, A. **Introducing Books to Children**. Londres: Heinemann, 1973.

CLOUD, N., GENESEE, F., & HAMAYAN, E. (Eds.). **Dual language instruction: A handbook for enriched education**. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira**. 5 ed. rev. Atual. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

COLLIER, V.P. How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. In: **TESOL Quarterly**, 23(3), 1989.

COLLINS, Rivers; COOPER, Pamela J. **The Power of Story: Teaching through Storytelling**. Long Grove, Illinois: Waveland Press, Inc., 2005.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. 1ª ed. São Paulo: Global, 2017.

CORREA, Dóris; GONZÁLEZ, Adriana. English in Public Primary Schools in Colombia: Achievements and Challenges Brought about by National Language Education Policies. **Education Policy Analysis Archives**, Special Issue: English Language Teaching in Public Primary School in Latin America, 2016. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2459>>. Acesso em 31 julho 2020.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

COSTA, Diego da. Começa implantação das Aulas Remotas na Rede Estadual de Ensino: Professores e alunos serão capacitados para uso da plataforma Google Classroom. **Secretaria da Educação**. 02/06/2020. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/comeca-implantacao-das-aulas-remotas-na-rede-estadual-de-ensino>. Acesso em 29 jan. 2023.

COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: InterSaberes, 2013. 172 p.

COUPLAND, Nikolas. Sociolinguistic prevarication about 'standard English'. **Journal of Sociolinguistics**, v. 4, p. 622-634, 2000.

CRYSTAL, David. **English as a Global Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

CRYSTAL, David. **English: a status report**. **Spotlight**. September 2011. p. 28-33. Disponível em: <www.davidcrystal.com/books-and-articles/english-language>. Acesso em: 03 dez. 2019.

CRYSTAL, David. **The Cambridge Encyclopedia of the English Language**. 3rd edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

CRYSTAL, David. Two thousand million? **English Today**, v. 24, n.1, p. 03-06, 2008.

DAILEY, Stephanie; BROWNING, Larry. **Retelling stories in organizations: understanding the functions of narrative repetition**. *Academy of Management Review* 2014, Vol. 39, No. 1, 22–43.

DANNA, Marilda Fernandes; MATOS, Maria Amélia. **Ensinando observação: uma introdução**. Revisão técnica de Antônio Jayro da Fonseca Mota Fagundes. 2 ed. São Paulo: Edicom, 1986.

DAVOS Manifesto 2020: The Universal Purpose of a Company in the Fourth Industrial Revolution. **World Economic Forum**. Disponível em: <<https://www.weforum.org/agenda/2019/12/davos-manifesto-2020-the-universal-purpose-of-a-company-in-the-fourth-industrial-revolution/>>. Acesso em 01 fev. 2020.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

DEMANDAS de Aprendizagem de Inglês no Brasil. **British Council**, 2013. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisa_completa.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2018.

DENMAN, Gregory. Daring to Tell: The Making of a Storyteller. In: THE NATIONAL STORYTELLING ASSOCIATION. **Tales as Tools: the Power of Story in the Classroom**. Jonesborough, Tennessee: National Storytelling Press, 1994. p. 04-06.

DIVERSITY – Toronto Facts – Your City. City of Toronto. Disponível em: <<https://web.archive.org/web/20150406180836/http://www1.toronto.ca/wps/portal/contentonly?vgnextoid=dbe867b42d853410VgnVCM10000071d60f89RCRD&vgnnextchannel=57a12cc817453410VgnVCM10000071d60f89RCRDD>>. Acesso em 27 jan. 2020.

DOHME, Vania D'Angelo. **Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

EDUCATION First. **Informe EF - English Proficiency Index EF-EPI**, 2020. Disponível em: https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/legacy/___/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v10/ef-epi-2020-english.pdf. Acesso em: 13 jan. 2021.

EDWARDS, J. Foundations of bilingualism. In T. Bhatia and W. Ritchie (Eds.), **The Handbook of Bilingualism**. Oxford: Blackwell, 2006. p. 05-29.

EGAN, Kieran. **Teaching as story telling: An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School.** Chicago: The University of Chicago Press, 1989.

EISNER, Will. **Comics & Sequential Art.** Tamarac, Florida: Poorhouse Press, 2000.

ELLIS, Gail; BREWSTER, Jean. **The storytelling handbook: a guide for primary teachers of English.** London: Penguin, 1991.

ELLIS, Rod. **SLA research and language teaching.** Oxford, Inglaterra: Oxford University Press, 1997.

FACCHINETTI, Roberta; CRYSTAL, David; SEIDLHOFER, Barbara. Introduction. In: FACCHINETTI, Roberta; CRYSTAL, David; SEIDLHOFER, Barbara. **From International to Local English – And Back Again.** Bern, Switzerland: Peter Lang International Academic Publishers, 2010.

FAILA, Zoara (org). **Retratos de leitura no Brasil 5.** Rio de Janeiro: Sextante, 2020.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power.** New York: Longman Publishing Book, 1989.

FANG, Fan Gabriel. World Englishes or English as a Lingua Franca: Where does English in China stand? **English Today** 129, v. 33, n. 1, March 2017.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula.** 5ª ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

FERNANDES, Meirilene Alves. **Estratégias didáticas para o ensino da língua inglesa na Educação Básica: Considerando as Quatro Habilidades.** 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade La Salle, Canoas, 2017.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 56 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. p. 11-30.

FIRTH, Alan. **The discursive accomplishment of normality: on 'lingua franca' English and conversation analysis.** Journal of Pragmatics 26, 1996. p. 237-259.

FOCUS on Geography Series, 2016 Census: Toronto, City (CSD) – Ontario: Immigration and Ethnocultural diversity. **Statistics Canada.** Disponível em: [<web.archive.org/web/20171108124945/www12.statcan.ca/census-recensement/2016/as-sa/fogs-spg/Facts-CSD-eng.cfm?TOPIC=7&LANG=eng&GK=CSD&GC=3520005.>](http://web.archive.org/web/20171108124945/www12.statcan.ca/census-recensement/2016/as-sa/fogs-spg/Facts-CSD-eng.cfm?TOPIC=7&LANG=eng&GK=CSD&GC=3520005.>) Acesso em 27 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam.** 52ª ed. São Paulo: Cortez, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 9ª ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1998.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopes. Revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. 14 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

GARCEZ, P. M. Microethnography. In: HORNBERGER, N. H. (Ed.). **Encyclopedia of Language and Education**. 2 ed. New York: Springer, 2008.

GARCEZ, Pedro M.; ZILLES, Ana Maria S. Estrangeirismos: desejos e ameaças. In: FARACO, Carlos Alberto (org.). **Estrangeirismos**: guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola, 2001.

GASPARELO, Lucilia de Lima; JACYNTHO, Edileusa Nascimento; SOUZA, Dayane Lino. O estrangeirismo na língua portuguesa nos dias atuais. **Seminário de Formação do Cefapro**, v. 1., n.1, p. 88-93, 2019

GENESEE, F. Dual language in the global village. In: FORTUNE, T.W.; TEDWICK, D.J. **Pathways to multilingualism**: Evolving perspectives on immersion education. Clevedon, England: Multilingual Matters, Ltd, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOH, Christine C. M.; VANDERGRIFT, Larry. **Teaching and Learning Second Language Listening**. Nova York: Routledge, 2022.

GOMES, Angela de Castro (org.). **História do Brasil Nação**: Olhando para Dentro, 1930-1964. São Paulo: Objetiva, 2013.

GRAHAM, S. Research into practice: listening strategies in an instructed classroom setting. **Language Teaching**, v. 50, n. 1, p. 107–119, 2017.

GRUPO de Estudos Relacionados aos Estudantes. **GERES**. 2019. Disponível em: <https://pesquisageres.blogspot.com/>. Acesso em: 11 out. 2019.

GRADDOL, David. **English Next**. London: The British Council, 2007.

GRANADOS BELTRÁN, Carlos Erwin. **La interculturalidad crítica em los programas de formación inicial de docentes de lenguas extranjeras em el contexto colombiano contemporáneo**. 2018. 313 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidad Santo Tomás, Bogotá, 2018.

GROSJEAN, François. Neurolinguists, beware! The Bilingual is not two monolinguals in one person. In: **Autor Brain and Language**, Burlington, MA: Elsevier, 36, p. 3-15, 1989.

GIMENEZ, Telma. Narrativa 14: Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 47-54.

HAMILTON, Martha; WEISS, Mitch. **Children tell stories: Teaching and Using Storytelling in the Classroom.** 2nd edition. Katonah, New York: Richard C. Owen Publishers, Inc., 2005.

HANS Christian Andersen Award. **International Board on Books for Young People.** Disponível em: <https://www.ibby.org/awards-activities/awards/hans-christian-andersen-awards>. Acesso em 21 jan. 2021.

HARMER, Jeremy. **The practice of English Language Teaching.** Excess: Logman, 2007.

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., BAPTISTA, P. **Metodología de la investigación.** 3ra ed. Santiago: McGraw Hill, 2004.

HINKEL, Eli. Integrating the four skills: current and historical perspectives. In: Autor **The Oxford Handbook of Applied Linguistics.** United States of America: Oxford University Press, 2010.

HOUSE, J. **Misunderstanding in intercultural communication: interactions in English as a lingua franca and the myth of mutual intelligibility** in C. Gnutzmann (ed.), 1999, pp. 73–89

HOWARD, E. R., SUGARMAN, J., CHRISTIAN, D., LINDHOLM-LEARY, K. J., & ROGERS, D. **Guiding principles for dual language education.** 2nd ed. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 2007.

HURST, Nicolas Robert. Visual representations in Portuguese produced English language teaching coursebooks. **Linguarum Arena.** v. 5. p. 21-30, 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/302919436.pdf> Acesso em: 13 mar. 2022.

IMBERT, Patrick. Comparando o Canadá e o Brasil: da exclusão ao transcultural. In: BERND, Z.; IMBERT, P. (org). **Encontros transculturais Brasil-Canadá.** Porto Alegre: Tomo Editorial, 2015. p. 21-40.

ISHIKAWA, Tomokazu. World Englishes and English as a Lingua Franca: Conceptualising the legitimacy of Asian people's English. **Asian Englishes,** v. 18, n. 2, 2016.

JENKINS, Jennifer. **World Englishes.** London: Routledge, 2003.

JENKINS, Jennifer. **English as a Lingua Franca in the international university: the politics of academic English language policy.** London: Routledge, 2014.

JENKINS, Jennifer; BAKER, Will; DEWEY, Martin. **The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca.** Abingdon, Oxon: Routledge, 2018.

KACHRU, Braj. Models for non-native Englishes. IN: KACHRU, B. **The other tongue: English across cultures**. Chicago, University of Chicago Press, 1992. p. 48-74.

KAIL, Michèle. **Aquisição de linguagem**. Tradução de Marcos Marcionilo. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

KEDDIE, Jamie. **Images**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

KLEIN, Viviane dos Santos. **Atividade de inglês ou atividade em inglês: contando histórias na sala de aula de língua estrangeira**. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

KUMARANVIDELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven and London: Yale University Press, 2003.

LAJOLO, Marisa. A Figura do Negro em Monteiro Lobato. **Revista Presença Pedagógica**. São Paulo, 1998.

LAJOLO, Marisa. **Monteiro Lobato, Livro a Livro**: obra infantil. 1ª reimpressão. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

LAJOLO, Marisa; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Reinações de Monteiro Lobato: uma biografia**. Ilustrações de Lole. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Ática, 1985.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LANDAU, Cecília Winik. **Observações sobre o processo de aquisição/aprendizagem do inglês a partir de propostas lúdicas: um estudo de caso relativo a um grupo de crianças de Educação Infantil de uma escola bilíngue**. 2017. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. **An Introduction to Second Language Acquisition**. Nova York: Addison-Wesley Longman, 1997.

LEFFA, Vilson J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-31.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LISBOA, Maria Fernanda Grosso. **A avaliação em LE em escolas de idiomas: subsídios para uma formação reflexiva do professor de línguas**. 2007. 152 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

- LIVO, N.; RIETZ, S. **Storytelling: Process and Practice**. Littleton, CO: Libraries Unlimited, 1986.
- LOBATO, Monteiro. **Caçadas de Pedrinho**. Ilustrações de André Le Blanc, K. Wiese, J.U. Campos, J.G. Villin. 5ª ed. São Paulo: Biblioteca Azul, 2015.
- LOBATO, Monteiro. **O saci**. Ilustrações de Lole. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.
- LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. Ilustrações de Lole. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.
- LÓPEZ, M. V. **Boca ancha, el gran pez**. Disponível em: http://www.geocities.com/wialo_al/cuentos.htm Acesso em: 13 set. 2008.
- MACHADO, Rachel; CAMPOS, Ticiania R. de; SAUNDERS, Maria do Carmo. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista HELB**, v. 01, 2007. 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 a 17 jan. 2020.
- MACHADO, Regina. **Acordais: Fundamentos Teórico-Poéticos da Arte de Contar Histórias**. São Paulo: DCL, 2004.
- MACIEL, Lizete; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez. 2006.
- MAGUIRE, J. **Creative Storytelling: Choosing, Inventing, and Sharing Tales for Children**. New York, McGraw-Hill, 1985.
- MAIR, Christian. (ed.). **The Politics of English as a World Language**. Amsterdam: Rodopi, 2003.
- MANGUEL, Alberto. **Encaixotando minha biblioteca: uma elegia e dez digressões**. Tradução de Jorio Dauster. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- MARINHO, Sthéfani. Um estudo de caso sobre as propostas de leitura literária em sala de aula: o professor mediador em um processo significativo. In: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; COENGA, Rosemar Eurico (orgs). **Leitura e Literatura Infantil e Juvenil: Limiares entre a Teoria e Prática**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. p. 185-200.
- MATIAS, Carlos dos Passos Paulo [et al]. Legado da semana de 22 e a gestação da ideia de Patrimônio Cultural Imaterial no Brasil. **Revista Memorare**, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2020. Disponível em: http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/memorare_grupep/article/view/9000. Acesso em 01 fev.2021.

MAY, S. Bilingual/immersion education: What the research tells us. In **Encyclopedia of language and education** (Second, Vol. 5, pp. 19–34). Philadelphia, PA: Springer Science + Business Media LLC, 2008.

MAY, S. **Language and minority rights**: Ethnicity, nationalism and the politics of language. Routledge, 2013.

MCARTHUR, Tom. **The English Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

MEIERKORD, C. 1996. **Englisch als Medium der interkulturellen Kommunikation**. Untersuchungen zum non-native-/non-native speaker—Diskurs. Frankfurt/Main: Lang.

MELCHERS, Gunnel; SHAW, Philip. **World Englishes**. London: Arnold, 2003.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete contextualização. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/contextualizacao/>>. Acesso em: 3 maio 2021.

MET, M., & LIVACCARI, C. Basics of Program Design. In: Autor. **Chinese language learning in the early grades**: A handbook of resources and best practices for Mandarin immersion. Asia Society, 2012. p. 16–21.

MEURER, Daiane. **Compreensão leitora em língua estrangeira**: uma perspectiva saussuriana para o ensino em escolas de idiomas. 2019. 91 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.

MINCATO, Marina Camargo. **A Hora do Conto associada ao Lúdico no Ensino e Aprendizagem de Inglês**: uma Experiência de Ensino. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade La Salle, Canoas, 2017.

MOGHADAM, Javad Nabizadeh; ADEL, Seyyed Mohammad Reza. The Importance of Whole Language Approach in Teaching English to Intermediate Iranian EFL Learners. In: **Theory and Practice in Language Studies**, Finland, v. 1, n. 11, p. 1643-1654, nov. 2011. Disponível em: <http://ojs.academypublisher.com/index.php/tpls/article/viewFile/011116431654/3888>. Acesso em 01.02.2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORGAN, John; RINVOLUCRI, Mario. **Once upon a time**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

MOSER, Alvino. Educação para a Indústria 4.0 e Transformação Digital. In: AFONSO, Germano Bruno; OLIVEIRA, Márcia Maria Fernandes de; DONATO, Sueli Pereira. (Org.). **Educação e Tecnologias** – Perspectivas teóricas e práticas da educação contemporânea. São Paulo: Artesanato Educacional, 2019, p. 292-310.

MUKMINATIEN, N. Pedagogical movements in teaching English in the emerging issues of World Englishes. *ELT in Asia in the digital Era: Global citizenship and identity. Proceedings of the 15th Asia TEFL and 64th TEFLIN International Conference on English Language Teaching*, July 13-15, 2017. Yogyakarta, Indonesia, 2012.

MURPHY, Raymond; SMALZER, William R. **Grammar in Use Intermediate with answers**. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

NASCIMENTO, Simone Maria de Bastos; NUNES, Maristela Aparecida; DOMINICO, Eliane. Contação de Histórias: Caminhos para a Prática da Leitura com Crianças. In: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; COENGA, Rosemar Eurico (orgs). **Leitura e Literatura Infantil e Juvenil: Limiares entre a Teoria e Prática**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. p. 221-237.

NATION, Paul. **Learning vocabulary in another language**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2003.

NELSON, Cecil L.; PROSHINA, Zoya G.; DAVIS, Daniel R. **The Handbook of World Englishes**. 2nd ed. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2020.

O ENSINO de Inglês na Educação Pública Brasileira: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. **British Council**, 2015. Disponível em:

<https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2019.

OLIVEIRA, Adelaide P. Era uma vez, um aluno que queria aprender inglês e tornar-se um professor. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 67-78.

OLIVEIRA, Ênio de; MOTA, Ilka de Oliveira. **Ensino de língua inglesa na educação básica**: entre a 'qualidade' dos cursos de idioma de iniciativa privada e o silenciamento das escolas públicas estaduais paulistas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 42., p.125-134, 2003.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Aula de inglês**: do planejamento à avaliação. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês**: teorias, práticas, ideologias. 1^a ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. **A historiografia brasileira da literatura inglesa**: uma história do ensino de inglês no Brasil. 1999. 193 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ORTIZ, R. **Mundialização**: saberes e crenças. São Paulo, Brasiliense, 2006.

OSMA LOAIZA, Juan Carlos. **Fundamentos epistemológicos, pedagógicos y didácticos de los currículos de las licenciaturas de inglés y francés en Colombia**. 2018. 210 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidad Santo Tomás, Bogotá, 2018.

OXFORD, Rebeca. Integrated skills in the ESL/EFL classroom. **ERIC Digest**. ERIC Identifier: ED456670, 2001.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 33-46.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **A língua inglesa enquanto signo na cultura brasileira**. 1991. 394 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

PAULA, Zé Henrique de. Prefácio: Muitas histórias, sete notas e alguns acidentes. In: VÁRIOS AUTORES. **Era uma vez na Broadway**: Uma antologia musical. São Paulo: BurnBooks, 2020. p. 06-08.

PELLEGRINI, Tânia; FERREIRA, Marina. **Palavra e arte: 2º grau**. São Paulo: Atual, 1996.

PEÑAFLORES, F. R. **Los conejitos de colores**. Disponível em: http://www.cibercuentos.org/cuentos/los_conejitos_de_colores.html. Acesso em: 10 maio. 2008.

PENNYCOOK, Alastair. **Language as a local practice**. London: Routledge, 2010.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PIANTÁ, P.; ROSA, A.; SCAFFARO, A. Uma proposta de educação em língua inglesa para a 1ª série. In: **V Fórum Fapa: conhecimento – caminho para um novo mundo**. 2006, Porto Alegre: FAPERGS, 2006.

PIMIENGA, R. **Encuestas probabilísticas vs no probabilísticas**. Política y Cultura. N. 13. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco – Distrito Federal, México, 2000.

POORT, Eva D.; RODD, Jennifer M. The cognate facilitation effect in bilingual lexical decision is influenced by stimulus list composition. **Acta psychologica**, v. 180, pp. 52-63, 2017.

PRENSKY, Marc. **Teaching digital natives: partnering for real learning**. Thousand Oaks: Sage, 2010.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 55-65.

REES, G. Teaching English Pre-Listening Activities. **British Council**. [s.d.]. Disponível em: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/pre-listening-activities>. Acesso em 09 jan. 2023.

REIS, Juliani Menezes dos. **Literaturalização das ciências e educação on-line: a aventura de construir conhecimentos**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/3357>. Acesso em: 09 nov. 2022.

REIS, Pedro. **Observação de aulas e avaliação do desempenho docente**. Lisboa: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>.

ROCHA, Natércia. **Bibliografia geral da literatura portuguesa para crianças**. Lisboa: Editorial Comunicação, 1987.

ROCHA, Vitor. **Cargas d'Água: Um Musical de Bolso**. São Paulo: Editora Burn Books, 2022.

ROCHA, Vitor. **O Mágico di Ó**. São Paulo: Panda Books, 2022.

ROCHA, Vitor. **Se Essa Lua Fosse Minha**. São Paulo: Editora Burn Books, 2022.

ROCHA, Vitor. Posfácio. In: CEPADA, Guilherme et al. **Era uma vez na Broadway: Uma antologia musical**. São Paulo: BurnBooks, 2020. p. 156-158.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSA, Aline Paulino da. **É o professor quem diz quando fala?** A tomada de turnos de fala em atividades diferentes em uma turma de 1ª série em educação bilíngue. 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ROSSONI, Janaína Ce. **A contação de histórias como possibilidade educativa: análise de dissertações e teses produzidas no contexto brasileiro**. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário La Salle, Canoas, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Kelly Barros. **“Sou do Candyall Guetho Square, sou do mundo e tenho algo para lhe falar”**: A Contação de Histórias como Ação Social nas Aulas de Inglês como Língua Franca (ILF) no Candeal. 2017. 227 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017a.

SANTOS, Leide Vilma Pereira. A cor do preconceito na obra de Monteiro Lobato. **Educon**, Aracaju, v. 11, n. 01, p.1-5, set/2017b.

SCAFFARO, Andréa Peixoto. **O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar**.

2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

SCARCELLA, Robin C.; OXFORD, Rebecca L. The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom. **The Electronic Journal for English as a Second Language**, 1992. Disponível em: <http://tesl-ej.org/wordpress/issues/volume1/ej03/ej03r20/>. Acesso em 09 fev. 2023.

SCHEWTSCHIK, Annaly. O planejamento de aula: um instrumento de garantia de aprendizagem. **ANAIS DO CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, v. 1, p. 10661-10677, 2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1889-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org). **História do Brasil Nação: A Abertura para o Mundo, 1889-1930**. São Paulo, Objetiva: 2012a.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012b.

SEIDLHOFER, Barbara. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, v.11, p. 133–58, 2001

SEIDLHOFER, Barbara. English as a lingua franca. **ELT Journal**, v. 59, n. 4, p. 339-341, 2005

SEVCENKO, Nicolau. O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso. In: Nicolau Sevcenko. (Org.). **História da Vida Privada no Brasil: da Belle Époque à era do rádio**. 3ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, v. 3, p. 7-48.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Prefácio à 1ª edição. In: FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. 52ª ed. São Paulo: Cortez, 2021. p. 21-25.

SILVA, Thaiza Aparecida da. **Atividade de contação de histórias nas aulas de inglês**. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

SPICER-ESCALANTE, Maria Luísa. Introduction to Dual Language Immersion: Utah's Experience. In: deJonge-Kannan, K., Spicer-Escalante, M. L., Abell, E., and Salgado, A. (Eds.). **Perspectives on Effective Teaching in Dual Language Immersion and Foreign Language Classrooms**. Logan, UT: Department of Languages, Philosophy, and Communication Studies at Utah State University, 2017. p. 03-15.

SUMMARY by language size. **Sil**. 2019. Disponível em: <<https://www.ethnologue.com/statistics/size>>. Acesso em 05 dez. 2019.

SZEZECINSKI, Antonio Filipe Maciel. **Estratégias utilizadas por adultos na aprendizagem de língua inglesa: ultrapassando as barreiras linguísticas**. 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade La Salle, Canoas, 2018.

SZEZECINSKI, Antonio Filipe Maciel; BARCHINSKI, Karen Cardoso; JULIANO, Kátia Renata Quinteiro; BACKES, Luciana. O Inominável: uma Narrativa Criada e Imaginada a partir das obras de Tarsila do Amaral. In: SCHLEMMER, Eliane [et al]. **O Habitar do Ensinar e do Aprender: Desafios para/na/da Educação OnLife**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2022. p. 285-298.

SZEZECINSKI, Antonio Filipe Maciel; FELICETTI, Vera Lucia. **Uma história para inglês ver: revisando o papel da Língua e seu poder no contexto global**. Revista Assensus, Volume 3. 2018. p.

SZEZECINSKI, Antonio Filipe Maciel; FELICETTI, Vera Lucia. A prática da contação de histórias em Língua Inglesa em tempos de pandemia: uma experiência de ensino. In: SCHLEMMER, Eliane; BACKES, Luciana; BITTENCOURT, João Ricardo; PALAGI, Ana Maria Marques. (Org.). **O Habitar do Ensinar e do Aprender Online: Vivências na Educação Contemporânea**. 1ed. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021, v. 1, p. 133-146.

SZEZECINSKI, Antonio Filipe Maciel; FELICETTI, Vera Lucia; SPICER-ESCALANTE, Maria Luisa. Magia além das palavras: Uma experiência de ensino de contação de histórias em língua inglesa com *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*, de J.K. Rowling. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2398-2414, out/dez 2019.

TAJZAD, Maryam; NAMAGHI, Seyyed Ali Ostovar. Exploring EFL Learners' Perceptions of Integrated Skills Approach: A Grounded Theory. In: **English Language Teaching**. Canadá: v. 7, n. 11, out. 2014. Disponível em: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/view/41508/22743>. Acesso em 01.02.2021.

TERRA, Ernani. **Linguagem, Língua e Fala**. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

THE NATIONAL STORYTELLING ASSOCIATION. **Tales as Tools: the Power of Story in the Classroom**. Jonesborough, Tennessee: National Storytelling Press, 1994. 213 p.

TOASSI, Pâmela Freitas Pereira; PEREIRA, Silvia Hedine de Albuquerque. Understanding cognate words in a first contact with English. In: **Caderno de Letras**, nº 35, Set-Dez - 2019 - ISSN 0102-9576.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. 2005. 359 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; LIMA, Haraceli Oliveira Atividade de desenho sobre histórias infantis na aprendizagem de Inglês para crianças. **Revista de Ciências Humanas**, v. 13, p. 355-375, 2013.

TORONTO. **2011 Census Backgrounder Language-with Maps**. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20160822060057/https://www1.toronto.ca/city_of_toronto/social_development_finance_administration/files/pdf/language_2011_backgrounder.pdf>. Acesso em 27 jan. 2020.

TOTA, Antonio Pedro. **O imperialismo sedutor**: a americanização do Brasil na época da Segunda Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

van EK, J. A. **The Threshold level for modern language learning in schools**. London: Longman, 1976.

VARANDY, David (org). **Desegregating the City**: Ghettos, Enclaves, and Inequality. Albany, New York: State University of New York Press, 2006.

VOGLER, Christopher. **A Jornada do Escritor**: Estruturas Míticas para Contadores de Histórias e Roteiristas. Tradução de Ana Maria Machado. Rio de Janeiro: Ampersand, 1997.

WENGER, Étienne. **Communities of practice**: learning meaning, and identity. 18 ed. New York: Cambridge University Press, 2008.

WILKINS, D.A. **Notional syllabuses**. London: Oxford University Press, 1976.

WOOLARD, K.A. Language and identity choice in Catalonia: the interplay of contrasting ideologies of linguistic authority. In K. Süselbeck, U. Mühlischlegel, P. Masson (Eds.). **Lengua, nación y identidad**: la regulación del plurilingüismo en España y América Latina. Madrid: Iberoamericana, 2008. p. 303-323.

WRAY, Alison. **Formulaic language in learners and native speakers**. *Language Teaching*, 32, 213-231. 1999.

WRAY, Alison . **Formulaic language and the lexicon**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

WRIGHT, Andrew. **Storytelling with children**. Oxford: Oxford University Press, 1995.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZORRO ROJAS, Imelda. **La tutoría dialógica para la autorregulación y la autonomía em el aprendizaje de una lengua extranjera**. 2015. 201 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidad Santo Tomás, Bogotá, 2015.

ZOTTIS, Alexandra Marcella. **Da cucagna ao sanguanel**: considerações sobre imagem e imaginários da imigração italiana no Rio Grande do Sul. In: VI Reunión de Antropología del Mercosur, 2005, Montevideú. **Anais da VI Reunión de Antropología del Mercosur**, 2005.

ANEXO – Sistema Educacional Brasileiro

BRAZILIAN EDUCATIONAL SYSTEM					
Postdoctoral Study and Research					
HIGHER EDUCATION	Direct doctoral (5-6 years)	Academic doctoral (4years)		Medical Residency (2 years)	
				Especialization (1-2 years)	
	Technological (2-3 years)	Master academic or Master professional (2 years)		Licenciatur/Major (teacher) (4)	Medicine (6 years)
Engineering (4-5)		Bachelor degree (4-5)			
BASIC EDUCATION	3º (17 years)	High School		Technical (2 years)	
	2º (16 years)				
	1º (15 years)				
	9º (14 years)	Fundamental Education II			
	8º (13 years)				
	7º (12 years)				
	6º (11 years)	Fundamental Education I			
	5º (10 years)				
	4º (9 years)				
	3º (8 years)				
	2º (7 years)				
	1º (6 years)				
CHILD EDUCATION	Kindergarten (4-5 years)				
	Nursey School (0-3 years)				

Fonte: O Autor (2021)

APÊNDICE – Roteiros utilizados na contação de histórias “Lucia in the Woods”

SCRIPT #001 (Audio only)

LÚCIA: *Hello, I am Lúcia. What is your name?*
 MIA: *Hello, Lúcia. I am Mia!*
 LÚCIA: *Nice to meet you, Mia! This is Pernaфина.*
 MIA: *Hello, Pernaфина! Nice to meet you.*
 PERNAFINA: *Hello, Mia! Nice to meet you, too.*
 MIA: *Who is this?*
 LÚCIA: *This is Giramundo.*
 MIA: *Hello, Giramundo! Nice to meet you.*
 GIRAMUNDO: *Hello, Mia! Nice to meet you, too.*

SCRIPT #002 (Audio only)

MIA: *Hello, Lúcia.*
 LÚCIA: *Hello, Mia. Oh, hello! What is your name?*
 GIGI: *Hi! I am Gigi.*
 LÚCIA: *How old are you?*
 GIGI: *I am 12 years old.*
 LÚCIA: *And you, Mia? How old are you?*
 MIA: *I am 13 years old. And you, Lúcia?*
 LÚCIA: *I am 12 years old, too.*

SCRIPT #003 (Audio only)

D. MERÊ: *Hurry up, Lúcia! Hurry up!*
 LÚCIA: *I am so sorry, dona Merê.*
 D. MERÊ: *Are you here for the class?*
 LÚCIA: *Yes, I am. Where is my classroom?*
 D. MERÊ: *You are in Room 5.*
 LÚCIA: *Who is my teacher?*
 D. MERÊ: *I am the teacher.*
 LÚCIA: *Oh, yes! I am so happy, yey! (pausa) Oh, God...*
 D. MERÊ: *What?*
 LÚCIA: *I am late, dona Merê! See you in class.*

SCRIPT #004 (Audio only)

D. MERÊ: *Where is Enzo? Is he here today?*
 LÚCIA: *No, he is not. I think he is sick.*
 D. MERÊ: *Poor Enzo. How about Gigi?*
 LÚCIA: *I don't know. I think she is in the library.*
 D. MERÊ: *Okay. Are Bianca and Ana Cristina here?*
 LÚCIA: *No, they aren't. They are at the principal's office.*
 D. MERÊ: *Again? Oh, God... and where is Mia?*

(Mia chega atrasada e abre a porta.)

MIA: *I am here. Sorry!*
 D. MERÊ: *You are late again, miss.*
 MIA: *Sorry, dona Merê.*
 D. MERÊ: *Come on in, let's start the class. So...*

SCRIPT #005 (Audio only)

MIA: *Hey, Lúcia! Wait.*
 LÚCIA: *Hi, Mia. What is it?*
 MIA: *Is this your pencil?*
 LÚCIA: *Oh, yes, it is. Thanks!*
 MIA: *And are these your books?*
 LÚCIA: *No, they aren't. They are Gigi's books.*
 MIA: *I see. And how about this pencil case? Is it yours?*
 LÚCIA: *Yes, it is. I always forget my things...*
 MIA: *Oh, me too! But don't worry... I have something to ask!*
 LÚCIA: *What is it?*
 MIA: *So...*

SCRIPT #006 (Video)

***Gravações com vídeo terão legendagem.**

MIA: *I have to go to Chico Baé's house. Do you want to come?*
 LÚCIA: *I don't know. Where does he live?*
 MIA: *He lives far from the school.*
 LÚCIA: *Oh...*
 MIA: *I don't want to go alone. Let's go together?*
 LÚCIA: *I don't know... What do you have to do there?*
 MIA: *I have to give his wife this package from my mother.*
 LÚCIA: *Hmmm. I see.*

MIA: *Please, let's go!*

LÚCIA: *I have to talk to my aunts first.*

MIA: *Don't they know Chico Baé?*

LÚCIA: *I don't know.*

MIA: *Well, I think they do. Everybody knows Chico Baé.*

LÚCIA: *If you say so.*

MIA: *So... would you go with me?*

LÚCIA: *Alright, alright. I go with you.*

SCRIPT #007 (Audio only)

MIA: *Lúcia, what is this in your bag?*

LÚCIA: *What?*

MIA: *This...*

(Mia tira a mochila das mãos de Lúcia.)

LÚCIA: *Hey, this is my bag!*

MIA: *Is this a doll?*

LÚCIA: *Maybe...*

MIA (rindo): *Oh, my God! You play with dolls!*

LÚCIA: *What is the problem?*

MIA: *Well, you are a big girl now.*

LÚCIA: *and your point is...?*

MIA: *Oh, come on, Lu!*

LÚCIA: *Give me back my doll, Mia. It's not nice to do this!*

MIA: *Do what?*

LÚCIA: *To get other people's things.*

MIA: *Alright, sorry... What is her name?*

LÚCIA: *Who?*

MIA: *Your doll.*

LÚCIA: *Her name is Pernaфина.*

MIA: *It's a nice name, you know.*

LÚCIA: *Thanks, Mia.*

SCRIPT #008 (Audio only)

MIA: *Lúcia, where do you live?*

LÚCIA: *I live at Quinta do Carapina with my aunts.*

MIA: *How about your mother and father?*

LÚCIA: *Well... they are dead.*

MIA: *Oh, sorry, Lu.*

LÚCIA: *It's okay...*

MIA: *What are your aunts like?*

LÚCIA: *They are loving women but they are very different from each other. Tia Nieta is very intelligent and responsible. She works at the school, too.*

MIA: *Really? I never see her there...*

LÚCIA: *It's because she works with the big kids.*

MIA: *And how about your other aunt?*

LÚCIA: *Tia Neca is gentle and friendly. She is very outgoing. She is tia Nieta's sister.*

MIA: *I get it!*

SCRIPT #009 (Audio only)

LÚCIA: *Hey, aunties. I am home!*

TIA NECA: *Welcome back, darling. Is everything okay at school?*

LÚCIA: *Yes, it is. Where is tia Nieta?*

TIA NECA: *She is right here! (grita) Nieta! Lúcia is home!*

LÚCIA: *Hi, tia Nieta!*

TIA NIETA: *Hello, darling. How are you?*

LÚCIA: *I am very good, thanks. Aunties, this is my friend, Mia.*

TIA NIETA: *Nice to meet you, Mia! I am Nieta.*

TIA NECA: *And I am Neca.*

MIA: *Nice to meet you, dona Nieta! You too, dona Neca.*

TIA NECA: *Are you hungry, love?*

LÚCIA: *No, I am not.*

TIA NECA: *and how about you, Mia?*

MIA: *I am okay, too.*

LÚCIA: *Aunties, I want to ask you something.*

TIA NIETA: *What is it?*

LÚCIA: *Mia needs to give this package to Chico Baé, at his farm. May I come, too?*

SCRIPT #010 (Audio only)

LÚCIA: *Mia needs to give this package to Chico Baé, at his farm. May I come, too?*

TIA NIETA: *Well, I don't know...*

LÚCIA: *Please, auntie I would love to go!*

TIA NECA: *How about your homework? You have to do your homework, you know?*

LÚCIA: *I always do my homework!*

TIA NECA: *Well, this is true.*

TIA NIETA: *Yes, but I don't think is safe. Baé lives very far from here.*

MIA: *We get back before the sun sets, Mrs. Nieta! I take care of Lúcia!*

TIA NECA: *In this case...*

TIA NIETA: *Alright, alright. You may go, Lúcia. But be here before the sun sets, okay?*

LÚCIA: *Oh, thank you so much, auntie!*

SCRIPT #011 (Video)

***Gravações com vídeo terão legendagem.**

MIA: *Hello, seu Baé! Hello, dona Dita!*

CHICO BAÉ: *Hello, Mia!*

DONA DITA: *How are you, darling?*

MIA: *I am very good, thank you. It's good to see you!*

DONA DITA: *good to see you, too!*

MIA – *this is my friend, Lúcia.*

LÚCIA (*envergonhada*): *well... hello.*

DONA DITA: *Hello, love! Is she your sister?*

MIA: *no, she isn't! She is my friend only.*

(*pega a encomenda e entrega aos Baés.*)

MIA (cont.): *Dona Dita, my mother sends this to you.*

DONA DITA: *thank you, very much! I have to give you the money. Wait here.*

(*Dona Dita sai de cena.*)

CHICO BAÉ: *Lúcia, how is Nieta?*

LÚCIA: *She is very good, seu Baé. Her godson arrives next week, and she is very happy about it!*

CHICO BAÉ: *I can imagine! And how about Neca?*

LÚCIA: *tia Neca is tia Neca, right? She is going to participate in the town's quermesse next weekend. She is excited!*

(*Dona Dita volta completamente atônita e apavorada, quase sem fôlego.*)

CHICO BAÉ: *what is it, Dita?*

DONA DITA: *you are not going to believe it!*

CHICO BAÉ: *what is it?*

DONA DITA: *the milk is burned! Look!*

(Dona Dita mostra a jarra de leite queimado.)

CHICO BAÉ: *it looks like a saci thing.*
 LÚCIA: *sorry, what?*
 MIA: *I don't get it, too... what is a saci?*
 CHICO BAÉ: *Well, Mia, sacis are...*

SCRIPT #012 (Audio only)

MIA: *Dona Merê, I have a question about the homework.*
 DONA MERÊ: *Right... wait, where are the books?*
 MIA: *There are in the closet, miss.*
 DONA MERÊ: *Oh, alright.*
 MIA: *So, about the homework?*
 DONA MERÊ: *Yes, what do you... wait, where are the student's notebooks?*
 MIA: *Ahn... they are on your desk, miss...*
 DONA MERÊ: *Oh, that is true...*
 MIA: *So, I don't understand what we have to do and...*
 DONA MERÊ: *sorry to interrupt you again, Mia. Where are my car keys?*
 MIA: *Do you have a car, miss?*
 DONA MERÊ: *Of course! I can't find my car keys...*
 MIA: *Aren't these your car keys, miss?*
 DONA MERÊ: *Where?*
 MIA: *On the floor...*
 DONA MERÊ: *That's true! Thank you, Mia. See you tomorrow!*
 MIA: *wait, dona Merê! How about my questions?*
 DONA MERÊ: *We check tomorrow. I am already late!*

(Dona Merê sai de cena.)

MIA: *But the homework is for tomorrow...*

SCRIPT #013 (Audio only)

TIA NECA: *Oh, hi you there! Nieta, come here!*
 TIA NIETA: *What is it?*
 TIA NECA: *we have company!*
 TIA NIETA: *oh, hello, everyone! How are you?*

(Esperar resposta dos alunos. Seguir com o áudio.)

TIA NECA: *So, what do you want to know?*

(Esperar resposta dos alunos. Seguir com o áudio.)

TIA NECA: *my full name is Manuela Encerrabodes de Oliveira.*

TIA NIETA: *mine is Antonieta Encerrabodes de Oliveira.*

(Esperar resposta dos alunos. Seguir com o áudio.)

TIA NECA: *I am 57 years old.*

TIA NIETA: *and I am 55 years old.*

(Esperar resposta dos alunos. Seguir com o áudio.)

TIA NECA: *I am outgoing, kind, gentle, and friendly.*

TIA NIETA: *and I am responsible and very intelligent.*

(Esperar resposta dos alunos. Seguir com o áudio.)

TIA NECA: *Well, we all live here at Quinta do Carapina. This house is in our family for generations!*

TIA NIETA: *Look at the time!*

TIA NECA: *That is true! Lúcia is on her way! Let's go, Nieta!*

TIA NIETA: *Let's! See you soon!*

SCRIPT #014 (Video)

***Gravações com vídeo terão legendagem.**

CHICO BAÉ: *it looks like a saci thing.*

LÚCIA: *sorry, what?*

MIA: *I don't get it, too... what is a saci?*

CHICO BAÉ: *Well, Mia, sacis are small creatures of the woods.*

MIA: *small creatures of the woods?*

CHICO BAÉ: *that's right. There are many kinds of sacis in the world. Here in our land, there is only a kind of saci.*

LÚCIA: *does it have a name?*

CHICO BAÉ: *Yes, it does. We call it 'sanguanel'.*

MIA: *what are they like?*

CHICO BAÉ: *well, they are small. Every saci is small. But they are red too.*

MIA: *does it have any legs?*

CHICO BAÉ: *yes, it does. The sanguanel has two legs.*

MIA: *So it's very different from the saci that I know.*

CHICO BAÉ: *yes, it is. And the best part is that, if you catch a sanguanel, it can give you three wishes.*

LÚCIA: *really?*

MIA: *how can we catch a sanguanel, seu Baé?*

CHICO BAÉ: *it is very simple. Listen carefully...*

SCRIPT #015 (Audio only)

MIA: *how can we catch a sanguanel, seu Baé?*

CHICO BAÉ: *it is very simple. Listen carefully...*

(As duas meninas se aproximam.)

CHICO BAÉ: *You have to catch it on a windy day.*

LÚCIA: *A windy day?*

MIA: *It is a day with a lot of wind.*

LÚCIA: *I know what windy means, silly.*

CHICO BAÉ: *girls, focus!*

LÚCIA: *sorry.*

MIA: *What else, seu Baé?*

CHICO BAÉ: *you need a kitchen sieve and an empty bottle.*

LÚCIA: *What is a sieve?*

CHICO BAÉ: *it is like a net. Like these here.*

(Mostra para Lúcia uma peneira.)

MIA: *my mother has one!*

CHICO BAÉ: *of course, she does! Everybody does.*

LÚCIA: *seu Baé, I have a question.*

CHICO BAÉ: *what is it?*

LÚCIA: *why a windy day?*

CHICO BAÉ: *that is easy. All sacis are children of the wind. They are invisible to us. They move through the wind. That's why the sieve is the only way to get a saci.*

MIA: *That's brilliant!*

LÚCIA: *and then what?*

CHICO BAÉ: *when you see some dust of wind coming, be sure that you are seeing a saci.*

MIA: *and what we do?*

CHICO BAÉ: *throw the sieve upon it. The saci is going to be paralyzed, and you can put it on the bottle.*

LÚCIA: *is that it?*

CHICO BAÉ: *that's right.*

MIA: *a piece of cake! Let's go, Lu!*

LÚCIA: *for whom?*

SCRIPT #016 (Video)

***Gravações com vídeo terão legendagem.**

MIA: *hurry up, Lu!*

LÚCIA: *I am tired, Mia... let's go back, please!*

MIA: *No! Now, let's go.*

(Seguem caminhando um pouco mais.)

LÚCIA: *where are we, Mia?*

MIA: *I don't know.*

LÚCIA: *great! We are lost...*

MIA: *no, we are not! Let's stop and think a bit.*

(Param e se sentam embaixo de uma clareira na mata.)

LÚCIA: *now what?*

MIA: *now we wait. I think this is a good place for us to wait for the saci.*

(As duas se sentam abaixo de uma árvore e ficam observando o verde em torno do capoeirão.)

LÚCIA: *how green is this place, right?*

MIA: *yes, it is!*

(As meninas ficam em silêncio, olhando para o chão.)

LÚCIA: *Mia, I have a question.*

MIA: *what is it?*

LÚCIA: *What is the name of this saci?*

MIA: *its name is sanguanel.*

LÚCIA: *what does he look like?*

MIA: *well, he is short, and very different from the saci. It has two legs...*

LÚCIA: *really?*

MIA: *yes! It has red skin. I think his hair is also red.*

LÚCIA: *I get it. And does he wear any clothes?*

MIA: *yes, he does. He wears a straw hat and wears some shorts too.*

LÚCIA: *Oh, my!*

MIA: *now, we have to be attentive, Lu. The sanguanel may show up at any minute!*

(Alguns minutos depois, contudo, as duas meninas estão dormindo debaixo da árvore, sucumbindo ao calor das matas. Um som de redemoinho vai se intensificando, fazendo com que Lúcia levante de repente.)

LÚCIA: *wait... what is it?*

(Lúcia esfrega os olhos, tentando afastar o sono de seu corpo.)

LÚCIA: *what the... what is this?*

(Lúcia se levanta, a roupa ainda toda amarrotada. Está apavorada.)

LÚCIA: *oh, my God! What is this wind?! (pausa) Mia! Mia! Mia, wake up!*

MIA (sonolenta): *what is it?*

LÚCIA: *it is the saci! The saci is here!*

(Mia para, esfrega os olhos e se assusta, ao mesmo tempo em que se alegra.)

MIA: *oh, my! Hurry, Lúcia! Get the sieve, quick!*

LÚCIA: *what?*

MIA (gritando): *the sieve! Hurry up!*

(Lúcia, ainda meio atarantada e perdida, pega a peneira.)

LÚCIA: *now what?*

MIA: *throw the sieve at it!*

LÚCIA: *throw what?*

MIA: *the sieve! Just throw it!*

(Lúcia vai aproximando-se aos poucos, pé ante pé. Mia logo atrás dela, observando. Então, após muita cautela, joga a peneira sobre o redemoinho.)

LÚCIA: *I got it! I got it!*

(Quando diz isso, Lúcia está debruçada com todo o peso do seu corpo sobre a peneira emborcada. Mia corre para ajudá-la.)

LÚCIA: *hurry up, Mia! Hurry up!*

(Mia pega a garrafa que estava atirada ao chão. Ela acocora-se próxima a Lúcia e enfia a garrafa dentro da peneira. Lúcia vai cercando os lados. Mia, logo, tira do bolso uma rolha. Ela tampa a garrafa e retira da peneira.)

MIA: *yes, sir, yes! I have a saci now.*

LÚCIA (incomodada): *only you?*

MIA: *sorry... We have a saci now.*

LÚCIA: *let me see it!*

(Lúcia aproxima-se para ver de perto o sanganel quando ela se surpreende com o conteúdo da garrafa.)

LÚCIA: *wait... I can't see it!*

MIA: *it's because it is invisible. We can see it only when we are almost sleeping. Now, let's go home!*

(Lúcia e Mia saem de cena.)

SCRIPT #017 (Audio only)

TIA NECA: *Good morning, love! How are you?*

(Lúcia responde com um grunhido).

TIA NECA (cont.): *Oh, my... someone is in a bad mood this morning...*

LÚCIA: *sorry, auntie.*

TIA NECA: *Why are you angry?*
 LÚCIA: *oh, auntie... it is Mia... again!*
 TIA NECA: *what about Mia? Is she okay?*
 LÚCIA: *yes, she is.*
 TIA NECA: *so, I don't understand.*
 LÚCIA: *Well... do you remember the saci we got?*
 TIA NECA (meio rindo): *Oh yes, I do.*
 LÚCIA: *well, I helped her, auntie. I swear I did.*
 TIA NECA: *alright, alright.*
 LÚCIA: *And Mia is saying she got the saci!*
 TIA NECA: *Oh, my...*
 LÚCIA: *I'm so angry at her!*
 TIA NECA: *well, I think you have to talk to her...*
 LÚCIA: *I know, but I'm not sure...*
 TIA NECA: *You have to be honest with your feelings, love.*
 LÚCIA: *I know... well, I think I am going to talk to Mia, then.*
 TIA NECA: *Wonderful, but first, have some coffee with milk!*

(Tia Neca despeja o líquido na xícara de Lúcia).

TIA NECA (cont.): *There you go!*
 LÚCIA: *thanks, auntie!*

SCRIPT #018 (Audio only)

LÚCIA: *Hey, Mia! I have to talk to you...*
 MIA: *not now, Mia. I am busy.*
 LÚCIA: *but it is important!*
 MIA: *sorry, I have to go, Lu. Bye, bye!*

(Mia sai de cena, deixando Lúcia sozinha).

LÚCIA: *great! What do I have to do now?*

(Lúcia olha para os lados e acaba se sentando na escada. De repente, ela olha para a garrafa onde o saci está capturado.)

LÚCIA: *look! Mia forgot the bottle...*

(Lúcia olha para dentro da garrafa, tentando encontrar o saci).

LÚCIA: *saci, saci... Where are you? Are you in here?*

(Lúcia segue olhando para a garrafa).

LÚCIA: *let's walk, Mr. Saci? Let's take a walk and see other places...*

(Lúcia pega a garrafa e sai de cena).

SCRIPT #019 (Video)

***Gravações com vídeo terão legendagem.**

LÚCIA: *Where am I? I think I am lost...*

(Lúcia olha para os lados, completamente perdida).

LÚCIA (cont.): *I think I am lost... and I am tired, too!*

(Lúcia busca alguma coisa, algum local).

LÚCIA (cont.): *Oh! There is a place to stay. Let me sit here.*

(Lúcia se sente à sombra de uma grande árvore. À sua frente, há um ribeirão que corre).

LÚCIA (cont.): *It is so calm here... and it is so peaceful! (boceja) I am so sleepy, too! I think I am going to sleep a little...*

(Lúcia vai fechando os olhos até cair no sono.)

Letreiro: *SOME MINUTES LATER...*

(Lúcia segue dormindo tranquilamente. Está agarrada a garrafa do saci. Aos poucos, vamos vendo uma imagem se formando dentro da garrafa. Vemos o saci tomando forma pela primeira vez).

GIRAMUNDO: *hey, little girl!*

(Lúcia continua dormindo).

GIRAMUNDO: *hey, you! Wake up! Wake up!*

(Lúcia vai abrindo os olhos, enquanto o saci segue chamando por ela).

LÚCIA: *wait... what? (olha para dentro da garrafa e se espanta). Wait! I can see you! It is a saci!*

GIRAMUNDO: *yes, I am.*

LÚCIA: *that's wonderful!*

GIRAMUNDO: *yeah, yeah. Little girl, we don't have any time! We need to get out of here!*

LÚCIA: *what for?*

GIRAMUNDO: *you are at Toca Fria, the most dangerous part of the woods!*

LÚCIA (espantada): *really?*

GIRAMUNDO: *yes, really. Let's move!*

LÚCIA: *why?*

GIRAMUNDO: *there are many jaguars here. They can appear at any minute!*

(Lúcia se levanta apavorada, segurando a garrafa em uma mão e Pernafina em outra).

LÚCIA: *but where do I have to go?*

GIRAMUNDO: *I have an idea!*

LÚCIA: *what is it?*

GIRAMUNDO: *if you set me free, I take you to your aunties. It's very simple. But you have to free me. So, what do you say?*

(Lúcia não sabe que fazer. Fim de cena.)

SCRIPT #020 (Video)

*Gravações com vídeo terão legendagem.

LÚCIA: *Where am I? I think I am lost...*

(Lúcia olha para os lados, completamente perdida).

LÚCIA (cont.): *I think I am lost... and I am tired, too!*

(Lúcia busca alguma coisa, algum local)

LÚCIA (cont.): *Oh! There is a place to stay. Let me sit here.*

(Lúcia se sente à sombra de uma grande árvore. À sua frente, há um ribeirão que corre).

LÚCIA (cont.): *It is so calm here... and it is so peaceful! (boceja) I am so sleepy, too! I think I am going to sleep a little...*

(Lúcia vai fechando os olhos até cair no sono.)

SOME MINUTES LATER...

(Lúcia segue dormindo tranquilamente. Está agarrada a garrafa do saci. Aos poucos, vamos vendo uma imagem se formando dentro da garrafa. Vemos o saci tomando forma pela primeira vez).

GIRAMUNDO: *hey, little girl!*

(Lúcia continua dormindo).

GIRAMUNDO: *hey, you! Wake up! Wake up!*

(Lúcia vai abrindo os olhos, enquanto o saci segue chamando por ela).

LÚCIA: *wait... what? (olha para dentro da garrafa e se espanta). Wait! I can see you! It is a saci!*

GIRAMUNDO: *yes, I am.*

LÚCIA: *that's wonderful!*

GIRAMUNDO: *yeah, yeah. Little girl, we don't have any time! We need to get out of here!*

LÚCIA: *what for?*

GIRAMUNDO: *you are at Toca Fria, the most dangerous part of the woods!*

LÚCIA (espantada): *really?*

GIRAMUNDO: *yes, really. Let's move!*

LÚCIA: *why?*

GIRAMUNDO: *there are many jaguars here. They can appear at any minute!*

(Lúcia se levanta apavorada, segurando a garrafa em uma mão e Pernafina em outra).

LÚCIA: *but where do I have to go?*

GIRAMUNDO: *I have an idea!*

LÚCIA: *what is it?*

GIRAMUNDO: *if you set me free, I take you to your aunties. It's very simple. But you have to free me. So, what do you say?*

(Lúcia não sabe que fazer. Fim de cena.)

SCRIPT #021 (Audio only)

GIRAMUNDO: So... what do you say?

LÚCIA: Well... I am not sure if this is the best thing.

GIRAMUNDO: If you set me free, I help you get out of here.

LÚCIA: And if I not?

GIRAMUNDO: If you don't set me free, you are on your own.

LÚCIA: Oh, Lord... I am so confused!

GIRAMUNDO: You decide.

(Pausa por alguns segundos, o som da mata ao fundo.)

LÚCIA: Well, I think I can do this by my own...

GIRAMUNDO: But...

LÚCIA: be quiet now, Mr. Saci. I am sure I am going to be home in a few minutes...

(Pausa por alguns segundos. Retomada.

Sons ressoando pisadas em folhas secas.)

LÚCIA: Oh my... I am so tired... Where am I now? Do you know, Mr. Saci?

GIRAMUNDO: Don't ask me...

(Um miado de um felino é escutado de longe.)

LÚCIA: What is that?

GIRAMUNDO: That? Oh, I am pretty sure is nothing to worry about. It's just a jaguar.

LÚCIA: A what?!

GIRAMUNDO: A jaguar, you know? A big cat with many spots...

LÚCIA: I know what a jaguar is!

(O miado fica mais intensificado, parecendo estar próximo deles.)

JAGUAR: I smell human meat! I am so hungry...

LÚCIA: Oh, my God! It is getting closer! I don't know what to do!

GIRAMUNDO: go climb on that tree!

JAGUAR: I am so hungry...

LÚCIA: What?

GIRAMUNDO: The tree! There is a tree next to you!

(Som de passos e Lúcia tentando subir à árvore.)

JAGUAR: Where are you, little girl? I am going to find you...

GIRAMUNDO: Not this tree, you fool! The other...

(Som de passos novamente e Lúcia tentando escalar em outra árvore.)

LÚCIA: What now?

GIRAMUNDO: We wait.

SCRIPT #022 (Audio only)

LÚCIA: *Oh, look at her, Giramundo...*

GIRAMUNDO: *poor Pernaфина...*

LÚCIA: *I don't know if tia Neca can have her fixed.*

GIRAMUNDO: *So sorry for this, little girl.*

LÚCIA: *don't be. It's not your fault. It's mine. (pausa) I don't know where we are either... I was so scared...*

GIRAMUNDO: *look, little girl. I think I know someone who could help fix your doll.*

LÚCIA: *do you?*

GIRAMUNDO: *of course.*

LÚCIA: *who is it?*

GIRAMUNDO: *it's Mãe da Mata.*

LÚCIA: *Mãe da Mata?*

GIRAMUNDO: *yes! Do you know who is she?*

LÚCIA: *She is a witch, isn't she?*

GIRAMUNDO: *not simply a 'witch'. She's our saviour. She protects us all.*

LÚCIA: *where does she live?*

GIRAMUNDO: *not far from here.*

LÚCIA: *can you take me there?*

GIRAMUNDO (hesitante): *I can... but you can't see.*

LÚCIA: *why not?*

GIRAMUNDO: *because humans can't go there.*

LÚCIA: *oh...*

GIRAMUNDO: *you can close your eyes and guide you. Can it be?*

LÚCIA: *all right...*

SCRIPT #023 (Video)

LÚCIA e GIRAMUNDO vão chegando de mansinho na toca da bruxa quando esta vira-se de lado, com um olhar intimidador.

MÃE DA MATA: *who is there?*

GIRAMUNDO: *it's Giramundo, ma'am!*

MÃE DA MATA: *oh, it's just you... I thought it was... (vê Lúcia e fica de olhos sobressaltados) what in the name of the gods is that?!*

LÚCIA: *well, hi... Mrs Witch, nice to meet you.*

MÃE DA MATA: *who are you?*

LÚCIA: *I am Lúcia. Just Lúcia...*

MÃE DA MATA: *humans and their false modesty... What brings a human here?*

LÚCIA: *ma'am, Mrs Witch... I... well, my doll is like this... (estende Pernaфина à bruxa). Giramundo says you can fix her.*

MÃE DA MATA: *so, you are not here for the Perlim flower?*

LÚCIA: *the-what?*

GIRAMUNDO: *she doesn't know anything about this, ma'am.*

MÃE DA MATA: *well, I didn't see that coming... let me see.*

Lúcia entrega Pernaфина à Mãe da Mata. Ela a examina cuidadosamente.

MÃE DA MATA: *she just needs to be stuffed. Wait here.*

Mãe da Mata sai de cena, enquanto Lúcia e Giramundo ficam ali esperando.

LÚCIA: *I think she doesn't like me.*

GIRAMUNDO: *Nah, don't mind her. She's very moody.*

LÚCIA: *do you think it's going to take too long? It's getting late...*

GIRAMUNDO: *well, she has magic, so I think not.*

Mãe da Mata retorna e se depara com os dois ali. Entrega Pernaфина à Lúcia.

MÃE DA MATA: *there you go, little girl. Your doll is safe and sound, now.*

LÚCIA: *oh, Mrs Witch, thank you, so much!*

MÃE DA MATA: *of course you are. (olha pra Giramundo) Now, Giramundo we have to talk seriously...*

Enquanto Mãe da Mata e Giramundo discutem, Lúcia começa a explorar o local, deixando Pernaфина sentada em uma cadeira.

GIRAMUNDO: *if it's about bringing the little girl here...*

MÃE DA MATA: *which is forbidden, I have to say!*

GIRAMUNDO: *ma'am you are overreacting...*

MÃE DA MATA: *what if she works for Cumacanga? You know she is after the flower for ages!*

GIRAMUNDO: *again, you are overreacting...*

À medida em que vão discutindo, Lúcia encontra um livro de feitiços e começa a dizer algo incompreensível em voz alta.

MÃE DA MATA: *don't you dare to tell me... wait, what are you doing?*

Sons de trovoadas ecoam na caverna. Todos se encolhem, receosos.

LÚCIA: *what is happening?*

MÃE DA MATA: *impossible! She couldn't do this, unless she is...*

GIRAMUNDO: *do you think? I don't believe it...*

Escutam barulheira vindo de onde Pernafina havia sido deixada.
Todos olham espantados para a boneca.

MÃE DA MATA: *She didn't...*

GIRAMUNDO: *my gods...*

LÚCIA: *Perna! You are alive!*

Pernafina olha confusa para todos e consegue fugir da toca da Mãe da Mata.

SCRIPT #024 (Audio only)

LÚCIA: *What is this?*

GIRAMUNDO: *Oh, I think the Werewolf is here.*

LÚCIA (assustada): *Werewolf?!*

GIRAMUNDO: *Yes, Lúcia! Do you know the werewolf?*

LÚCIA: *Yes... The werewolf can eat you up...*

GIRAMUNDO: *But don't you worry, Lu! I am here to protect you...*

LÚCIA: *What is this now?*

GIRAMUNDO: *Oh, I think it is the Mula-sem-Cabeça...*

LÚCIA: *Is it dangerous?*

GIRAMUNDO: *No, it isn't... but don't look at her!*

LÚCIA: *why not?*

GIRAMUNDO: *Don't ask...*

LÚCIA: *Wait... Giramundo, what is that?*

GIRAMUNDO: *I can't believe my eyes! It is...*

SCRIPT #025 (Audio only)

GIRAMUNDO: *I can't believe my eyes! It is you! Galafuz!*

GALAFUZ: *Hello, Giramundo! Are you lost?*

LÚCIA (confusa): *Who is him?*

GIRAMUNDO: *Lu, this is Galafuz.*

LÚCIA: *Hey, I know you! My aunt Neca always prays for you...*

GALAFUZ: *Yes, she does! I always help people find the things they lost.*

GIRAMUNDO: *So you can help us!*

GALAFUZ: *Did you lose anything?*

LÚCIA: *Yes, we did! I mean... I did.*

GALAFUZ: *What is it?*

LÚCIA: *My ragdoll, Pernaфина... I don't know where she went...*

GALAFUZ: *Oh, it is easy! Pay attention, you two...*

SCRIPT #026 (Video)

LÚCIA e GIRAMUNDO vão chegando à entrada da Quinta do Carapina, quando veem
PERNAFINA atirada próxima à porteira.

LÚCIA: *Pernaфина! There you are. Where have you been?*

PERNAFINA: *I was scared! Sorry...*

LÚCIA (assustada): *Oh, my God! You can talk!*

PERNAFINA: *So are you, but still you are not so clever...*

LÚCIA (à parte): *How smart she is, right? (pausa) Come on, Pernaфина, let's go home...*

GIRAMUNDO: *Wait, Lúcia!*

LÚCIA: *What is it?*

GIRAMUNDO: *It's my friend, Bacurau! Hey, there! Wait here.*

LÚCIA: *Why? We found Pernaфина already...*

GIRAMUNDO: *Yes, but when Bacurau shows up, something bad is about to happen... wait here.*

LÚCIA e PERNAFINA se entreolham, confusas. GIRAMUNDO volta à cena.

GIRAMUNDO: *We have to go back to the woods!*

LÚCIA: *Why?*

GIRAMUNDO: *Cumacanga, the most dangerous witch of these woods, has captured Mia. She is not going to give her back unless...*

LÚCIA: *Unless what?*

GIRAMUNDO: *Unless we give her the Perlím flower.*