

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS

LUCAS RAFAEL DA SILVA

Autoestima e ensino de inglês: uma proposta didática para o contexto público

SÃO CARLOS-SP

2020

LUCAS RAFAEL DA SILVA

AUTOESTIMA E ENSINO DE INGLÊS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O
CONTEXTO PÚBLICO

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Federal de São Carlos como requisito essencial para obtenção do Grau de Licenciado em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula

SÃO CARLOS

2020

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, José Roberto e Helena, por me amarem e me permitirem escolher meus caminhos, me educarem e acreditarem em mim.

A minha família como um todo, especialmente meus irmãos, pelo apoio e respeito ao longo desses anos.

Aos meus amigos de formação e da vida, Fernanda, Larissa e Thiago, pelas contribuições, discussões críticas, surtos e apoios em todo o tempo de caminhada.

Ao Marcus, por acreditar em mim quando nem mesmo eu acreditei e por não desistir de mim nos meus piores momentos.

A todos da comunidade UFSCar e do Departamento de Letras, em especial a Prof.^a Sandra, que me ensinaram a ensinar e me mostraram que a educação nos transforma, nos reconfigura e nos move.

A Deus, por tudo que tem me permitido viver e pelos milagres que conduz na minha vida.

*There are millions of possibilities for the future,
but it's up to you to choose which becomes reality.*

Steven Universe.

RESUMO

O autoconhecimento e a autovalorização são fatores importantes no desenvolvimento de uma identidade saudável. Por isso, a autoestima – vista como um processo de construção da própria imagem em relação ao mundo externo – é um importante tema nas aulas do ensino médio do contexto público brasileiro. O objetivo dessa pesquisa é refletir teoricamente sobre um material desenvolvido para a autoestima nas aulas de língua inglesa, tomando como base orientações presentes em documentos oficiais que indicam o desenvolvimento do campo afetivo e apontando para o impacto da autoestima no processo de ensino e aprendizagem de uma língua. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, tendo por base os pressupostos de uma educação linguística crítica, esse estudo culmina em reflexões sobre um material didático que aborda essa temática, sua importância no ensino e também o papel do professor em um ensino crítico.

Palavras-chave: Autoestima. Ensino de Inglês. Educação linguística crítica. Ensino Público. Material Didático.

ABSTRACT

The self-knowledge and self-value are important factors in the development of a healthy identity. That is why the self esteem - seen as a process of building your own image according to the outside world - is an important theme in Brazilian public high school classes. The aim of this research is to make a theoretical reflection of an instructional material developed to the self esteem theme in English classes, showing that official documents foresee the development of the affection and the impact of the self esteem in the teaching and learning process of a language. In a bibliographic research, based on the critical linguistic education thoughts, this study ends with some reflections about a instructional material with the self esteem theme, its importance in the teaching process and also about the teacher's role in a critical teaching.

Keywords: Self esteem. English teaching. Critical language education. Public education. Instructional material.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	METODOLOGIA	11
3	PERSPECTIVAS TEÓRICAS	12
	12	
	14	
	16	
	18	
4	UMA PROPOSTA DIDÁTICA BASEADA NA AUTOESTIMA	19
	21	
4.1.1	Unidade 1 - Body Confidence	22
4.1.2	Unidade 2 – Mindful Education	26
4.1.2	Unidade 3 – Bonding	27
	32	
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
	REFERÊNCIAS	31
	APÊNDICE A - Unidade 1 – Body Confidence	34
	APÊNDICE B - Unidade 2 - Mindful Education	36
	APÊNDICE C - Unidade 3 – Bonding	39
	ANEXO A - Text: Take responsibility for your actions	41
	ANEXO B - Lyric: "Nobody's Perfect"	42
	ANEXO C - Lyric song: "Here comes a thought"	43

1 INTRODUÇÃO

O processo de aquisição de uma segunda língua não pode ser encarado como algo unicamente cognitivo, mas também crucialmente afetivo (DEWAELE, 2015). O ato de promover um espaço para o desenvolvimento de questões ligadas à afetividade faz parte de um processo de formação integral do aluno, buscando um ensino holístico e humanizado. Porém, essa completude só pode ocorrer se o próprio aluno tiver consciência e criticidade para se entender como importante e digno dessa formação integral. É a partir dessa necessária afetividade que ter a autoestima como tema recorrente é importante nas aulas de línguas do ensino público brasileiro.

A autoestima elevada facilita e potencializa o sucesso do aprendiz no processo educacional. Com a crescente onda de doenças psicológicas, como a ansiedade e a depressão, que afetam adolescentes em fase escolar, se faz necessário pensar em um ensino que lhes auxilie a lidar não apenas com o mundo exterior e globalizado, mas também com seus sentimentos e conflitos internos. Por isso, trabalhar com a temática de autoestima pode proporcionar um ambiente fértil para o ensino e acolhedor para o aluno, que pode se reconhecer e se fazer protagonista nesse processo de aprendizagem.

Para o Ensino de Língua Estrangeira (no caso do Brasil, a Língua Inglesa, que é ofertada desde o Ensino Fundamental Ciclo II), trazer atividades que estimulem a autoestima do aluno e lhe permitam se sentir realizado durante as aulas pode fazer com que o curto tempo que o professor tem disponível para ensinar uma nova língua (nesse caso, 1h30 por semana) seja potencializado por alunos mais engajados em si e na disciplina.

Durante meu período de estágio nas escolas públicas de São Carlos, percebi um forte sentimento de autodepreciação por parte dos alunos. Eles negavam suas qualidades constantemente e repetiam sempre em voz alta: *“Eu sou burro. Não adianta você me explicar, eu sou burro e não vou entender”*. Esse sentimento negativo sobre si mesmo é fruto, dentre outros muitos fatores, de um discurso de senso comum que deprecia o ensino público (classificando-o como fraco e insuficiente), desumaniza alunos e professores (percebendo-os como meros transmissores e receptores de informações) e faz com que o aluno não se sinta digno de aprender, ou, pior ainda, se veja como intelectualmente incapaz.

Roeser e Eccles (2000 apud STEVANATO et al., 2003) falam sobre essa frustração no processo de aprendizagem:

[...] as crianças que apresentam pobre desempenho escolar e atribuem isso à incompetência pessoal apresentam sentimentos de vergonha, dúvidas sobre si mesmas, baixa estima e distanciamento das demandas da aprendizagem, caracterizando problemas emocionais e comportamentos internalizados. (ROESER; ECCLES, 2000 apud STEVANATO et al., 2003, p. 68).

Pensar um ensino que valorize a imagem do aluno sobre si é pensar em estratégias para aumentar as possibilidades de se aprender em todas as áreas do conhecimento. A autoestima do aluno é uma temática plenamente transversal, podendo ser trabalhada em todas as frentes do conhecimento e de variadas formas, sem necessariamente ter o nome de “aula sobre autoestima”.

Contudo, os materiais didáticos que encontrei ao longo do percurso enquanto aluno e professor não estimulavam a afetividade, mas sim a objetividade: como cumprimentar, pedir por direções, falar sobre o tempo, entre muitos outros tópicos que priorizam situações externas, inclusive chegando a temas complexos como aquecimento global (temas de extrema importância inclusive, mas que trazem uma ideia de exterioridade que homogeneiza e idealiza o mundo, apagando as diferenças).

Tais materiais não incentivam o aluno a refletir sobre si e suas próprias emoções, tampouco auxiliam o professor nessa necessidade. Dewaele (2005) diz que “Emotion-free course books do not prepare L2 learners to become proficient L2 users.”¹, o que reforça a ideia de que uma abordagem apática não é eficiente na formação do aluno.

Há uma preferência pelo desenvolvimento único de uma consciência lexical que não é acompanhada de uma consciência afetiva. E quando há essa consciência afetiva, ela está voltada para o externo ou questões coletivas; falta uma conscientização do “eu” na língua estrangeira (ainda que muito se fale sobre identidade e cultura nas aulas).

Um ensino que valorize a dimensão afetiva está alinhado a uma perspectiva de educação linguística crítica, que garante “a possibilidade de participar e interferir na construção de uma sociedade letrada” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 70). É ensinarmos a língua como prática social e entendermos essa educação linguística “como o processo de construção de repertórios

¹ “Livros de cursos livres de emoções não preparam os aprendizes de uma L2 para se tornarem usuários proficientes dessa L2” (tradução livre).

linguísticos, em ambiente escolar e fora dele, capaz de provocar movimentos de mudança que abram espaços para outros modos de ser e estar no mundo (SILVESTRE, 2018, p. 257).

Ao nos voltarmos para os documentos oficiais, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), podemos notar que há a preocupação com a formação do aluno em toda a sua complexidade. A linearidade ou o ensino voltado para o desenvolvimento de habilidades unicamente cognitivas são conceitos abandonados; a própria BNCC “afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral” (BRASIL, 2018, p. 14).

Contextualização da pesquisa

Para melhor compreender os resultados dessa pesquisa, é necessário traçarmos o percurso pelo qual ela passou. O projeto inicial era desenvolver um material didático com a temática da autoestima para aplicação em uma das escolas de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Portanto, todo o material foi criado com um contexto em mente: as aulas seriam dadas por mim (com supervisão do(a) professor(a)) em uma escola de ensino médio regular de São Carlos. Tanto o corpo docente quanto a estrutura escolar já eram conhecidas por mim devido ao estágio anterior.

A partir da vivência no papel de estagiário e residente em um contexto de escola pública no ensino médio, foi elaborado um material didático que visava suprir parte de uma necessidade identificada em aulas de língua inglesa: desenvolver temáticas que permitam ao aluno se reconhecer como ser dotado de capacidades, digno de aprender uma nova língua e de ser protagonista desse processo. Por isso, a autoestima é aqui entendida como fator importante e tema indispensável nesse ensino.

Contudo, com o surgimento da pandemia de COVID-19 às vésperas do início das aulas, foi necessário reformular o desenho da pesquisa. Ao invés da aplicação e análise de resultados, optou-se por uma pesquisa bibliográfica, a fim de explicitar a teoria subjacente ao material desenvolvido.

Objetivo

O objetivo dessa pesquisa é refletir e discutir teoricamente sobre o material desenvolvido para a autoestima nas aulas de língua inglesa e sua necessidade em sala de aula, considerando que sua ideia inicial foi despertada por situações experienciadas durante o estágio

na rede pública de ensino. A partir do objetivo geral, outros dois objetivos específicos surgem: verificar na BNCC o que se diz sobre a autoestima e subtemas relacionados (como emoções e afetividade) e identificar as teorias que se relacionam com a temática trazida a fim de elucidar ideias e (des)construir conceitos.

2 METODOLOGIA

Para discutir melhor o funcionamento da temática da autoestima nas aulas de língua inglesa e seus impactos, apresento neste trabalho algumas unidades pedagógicas, refletindo sobre práticas possíveis para o contexto do ensino público. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, uma vez que "não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32) já que tal pesquisa busca "entender [e] interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto." (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34), de cunho bibliográfico. A pesquisa bibliográfica aqui não se caracteriza apenas por uma revisão bibliográfica das teorias (necessária a todo e qualquer estudo) (LIMA; MIOTO, 2007), mas sim como "um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório" (p. 38). O estudo bibliográfico se mostra ainda mais necessário no campo da afetividade nos tempos atuais, pois a educação durante e pós-pandemia necessitará pensar em caminhos didáticos que contemplem as emoções dos alunos em uma nova realidade. Pensando assim, é possível afirmar que Lima e Mioto (2007) estavam corretas ao dizer que

reafirma-se a pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas (p. 44).

A realidade em nenhum momento é perdida de vista durante a pesquisa, pois "a pesquisa bibliográfica, embora não implique intervenção direta na realidade, possibilita maior compreensão de determinado conceito ou ideia, e também abre caminhos para futuras intervenções." (FRAIHA PAIVA, 2015, p. 24). Portanto, a partir da análise do material didático desenvolvido (objeto de estudo), posto à luz da teoria do ensino linguístico crítico (lente escolhida para olhar para o objeto), espera-se ter uma ampliação nas reflexões sobre a autoestima no ensino de línguas da escola pública no Brasil.

Para tanto, uma breve contextualização histórica sobre o ensino de línguas é feita para entendermos melhor, logo em seguida, a importância da autoestima nesse ensino. Ainda nessa

direção, procede-se a uma revisão de como essa ideia está consolidada de diferentes formas em nossas diretrizes por meio da BNCC.

Feito esse percurso, o conceito de Educação Crítica por meio do ensino que valorize a afetividade em sala de aula embasa uma proposta didática com conteúdos elaborados de acordo com a BNCC, que prevê dentre seus variados eixos um ensino transversal entre língua, sociedade e protagonismo. São propostas três unidades didáticas, cada uma com seus objetivos específicos, mas organizadas dentro de uma lógica de desenvolvimento afetivo-linguístico.

Para organizar o material didático, utilizou-se dos conceitos e estruturas da Sequência Didática (CRISTOVÃO, 2009) para desenvolver o tema da autoestima em sala de aula. A partir desse material é feita uma análise (por meio da explanação das atividades propostas e seus objetivos), conversando com perspectivas teóricas e políticas educacionais, buscando entender como tais materiais podem auxiliar no ensino de língua inglesa no contexto público.

3 PERSPECTIVAS TEÓRICAS

3.1 HISTORICIDADE

Para entendermos a necessidade de trazer o tema da autoestima para as aulas de língua estrangeira, é preciso olhar para a história do ensino de línguas e compreender o momento em que vivemos esse ensino.

No início, a aprendizagem de línguas se dava por meio do contato com outros povos. Segundo Leffa (2012), nessa época, chamada de pré-método, não havia uma sistematização dessa aprendizagem; seria como aprender por exposição às outras línguas. Foi com o advento da escola que surgiu a necessidade de uma sistematização para se ensinar língua, e dessa necessidade surge o primeiro grande método (utilizado até hoje em alguns lugares, embora amplamente criticado): o Método da Tradução (também conhecido como Método Indireto), utilizado para se ensinar Latim nas instituições educacionais e religiosas da Idade Média.

Somente no séc. XIX teremos um contraponto ao Método da Tradução, conhecido por Método Direto. Se o primeiro preza pela memorização do léxico e da sintaxe por meio da tradução, o segundo busca apagar a existência da L1 nesse processo para que o aprendiz foque apenas na L2, trazendo exemplos que o levarão à regra (LEFFA, 2012).

O primeiro método concebido cientificamente foi o Audiolingual, uma reedição do Método Direto (LEFFA, 2008), que tem suas raízes no período da Segunda Guerra Mundial quando os soldados americanos precisaram aprender línguas estrangeiras rapidamente. Segundo Leffa (2008):

Para isso, nenhum esforço foi poupado: lingüistas e informantes nativos foram contratados, as turmas de aprendizagem foram reduzidas ao tamanho ideal, e o tempo, apesar da urgência, foi dado com liberalidade: nove horas por dia por um período de seis a nove meses (p. 221).

Devido ao sucesso obtido nesse período, o método passou a ser adotado nas escolas de educação básica e superior; suas premissas foram reformuladas e sua popularidade se estendeu até o final da década de 1970, quando surge a proposta do Ensino Comunicativo. Vale salientar, entretanto, que o Método Audiolingual se faz presente em muitos contextos de ensino de línguas ainda nos dias de hoje.

O Ensino Comunicativo surge com o propósito primeiro de incluir a dimensão social no processo de ensino-aprendizagem. Muito além de uma língua translúcida e objetiva, entendeu-se que aprender uma língua se relaciona (e é afetada) por estruturas externas: “O léxico e a sintaxe de uma língua não existiam apenas para expressar noções de tempo e espaço, representando a realidade que nos cerca, mas também para transformar essa realidade” (LEFFA, 2012, p. 397).

Desde seu surgimento, o Ensino Comunicativo tem passado por diferentes leituras, as quais têm contribuído para diferentes propostas pedagógicas: línguas para fins específicos, ensino baseado em conteúdo, ensino baseado em tarefas, para citar apenas algumas. A proposta que adotamos neste estudo alinha-se ao ensino temático, também orientado pelos princípios que fundamentam o Ensino Comunicativo, em que unidades temáticas são desenhadas a partir de um único tema e alguns subtemas. Justificamos, dessa forma, o desenvolvimento de sequências didáticas que visam problematizar a afetividade e a autoestima mais especificamente, de modo a contemplar as necessidades prementes dos alunos.

Entendo ser importante destacar que dentro de um longo período na história do ensino de línguas, o falante-aprendiz e suas realidades foram considerados nesse processo de aprendizagem de forma mais recente. Dito isso, acredito que professores e instituições de ensino precisam repensar constantemente metodologias e abordagens em sala de aula, não

apenas em busca de alcançar objetivos descritos no plano de aula, mas principalmente alcançar seus alunos.

3.2 A AUTOESTIMA E O ENSINO

Para entendermos as relações da autoestima com o processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessário delimitarmos o que é a autoestima. Empréstimo aqui a definição dada por Coopersmith (1967), citada por Maura (DOURADO; SPERB, 2012) a partir da leitura de Brown (1994, p. 137):

Por autoestima referimo-nos à avaliação que o indivíduo faz e costumeiramente mantém de si próprio que expressa uma atitude de aprovação ou desaprovação e indica até que ponto um indivíduo julga-se capaz, significante, bem sucedido e valioso. Em resumo, autoestima é um julgamento pessoal de valor que é expresso nas atitudes que o indivíduo tem em relação a si próprio. É uma experiência subjetiva que o indivíduo transmite aos outros por relatos verbais e outros comportamentos expressivos explícitos.

Sendo assim, a pessoa atribui um valor a si que refletirá diretamente em suas ações e modo de ver e interagir com o mundo. É um ato cognitivo (reconhecer-se) aliado ao afetivo, no qual a pessoa se vê positiva ou negativamente. No campo social, o impacto dessa autoavaliação molda a interação com os outros indivíduos - e o caminho contrário também: a interação com os outros indivíduos impactam essa autoavaliação. Esse autoconceito também afeta a relação do indivíduo com o próprio conhecimento e formas de aprendizagem.

Não será adotada aqui uma visão de autoestima enquanto característica inata ao sujeito, de caráter biológico e imutável. Ela é pensada, neste trabalho, como fruto de diversos fatores não-biológicos inatos aos seres humanos. De acordo com Santos (2003, apud Franco, 2009, p. 327)

a autoestima constrói-se na relação com os demais membros da cultura, uma vez que contextos socioeconômicos, culturais, familiares e escolares exercem variadas influências na trama de interações que são, de acordo com a teoria sócio-histórica, constitutivas do indivíduo.

Tomando como pressuposto a autoestima enquanto construção histórico-social, com influência direta na aprendizagem, acredita-se ser importante não perder de vista as oportunidades que surgem em sala de aula para explorar-se o tema.

Branden (2000a) aponta as características que uma pessoa com a autoestima elevada apresenta: racionalismo e realismo, criatividade, independência, flexibilidade, capacidade para enfrentar mudanças e superar obstáculos, cooperação, disponibilidade para admitir e corrigir erros, persistência e determinação.

Dentro desse universo de características positivas que a autoestima pode trazer, é necessário pensar em como elas podem beneficiar a aprendizagem, principalmente no campo da autonomia. Um aprendiz mais cooperativo, por exemplo, terá uma maior probabilidade de engajamento em atividades em grupo, tão utilizadas em aulas de língua para promover interação. Um outro exemplo seria relacionado a independência e a flexibilidade: em tempos de isolamento social e mudança brusca na forma de interagir com a comunidade escolar, ter aprendizes com essas competências poderia amenizar o impacto na relação entre o aluno e o novo meio de interação.

Ao falarmos do ensino de língua estrangeira em contexto de escola pública, há conceitos estabelecidos e que perpassam nosso cotidiano. Frases como "não se aprende inglês na escola pública" não são incomuns no discurso coletivo brasileiro. Mas crenças semelhantes passam por todos os níveis da educação, inclusive no nível superior.

Segundo Barcelos (2004), por exemplo, parte dos alunos do curso superior de Letras acreditam que só se aprende a língua alvo em contexto de imersão. Nesse mesmo texto ainda, a crença de que "o professor é o responsável pela aprendizagem do aluno" reforça a ideia de um ensino centrado no repasse de informações do professor ao aluno, opondo-se à criticidade necessária para a construção de novos conhecimentos.

É preciso reafirmar que um "L2 learner is also a legitimate L2 user"² (DEWAELE, 2005, p. 3) e essa mudança de perspectiva (de aprendiz para usuário) pode produzir mais um reforço no processo de autonomia.

Ao olharmos para a prática na disciplina de Língua Inglesa em escolas públicas nos contextos atuais, veremos muitas atividades ligadas à estrutura da língua com temáticas ligadas

² "Um aprendiz na L2 também é um legítimo usuário dela" (tradução livre).

ao multiculturalismo (relacionado principalmente aos países que têm o inglês como primeira língua). O conteúdo (que por ser muitas vezes estruturalista já é difícil de ser interessante e prático na visão do aluno) aparece de forma distante, havendo dificuldade em relacionar o que se aprende com o que se usa.

Sendo assim, temos a seguinte equação: um discurso recorrente que aponta uma suposta falha no ensino de língua estrangeira no sistema público, somado a um aluno, que, permeado por esse discurso dentro e fora da escola, não consegue se aproximar de um conhecimento que lhe é apresentado como várias regras não orgânicas (e é importante frisar que nem aluno, nem professor/escola sozinhos são responsáveis por essa problemática).

3.3 A AUTOESTIMA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Aliada aos demais documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica, a BNCC (BRASIL, 2018) não prevê apenas o desenvolvimento de habilidades linguísticas dos alunos, mas também

o estímulo ao desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à autonomia pessoal, profissional, intelectual e política e do estímulo ao protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e na construção de seus projetos de vida (BRASIL, 2018, p. 41).

Em um contexto de ensino e aprendizagem de línguas que valoriza a prática social, as aulas de inglês não podem se ater ao estruturalismo ou se tornarem uma resposta imediata à necessidade do mercado capitalista que demanda falantes da língua inglesa. Esse estímulo ao protagonismo do aluno e construção de um projeto de vida vem necessariamente acompanhado de materiais que circulam no mundo, e, de preferência, no mundo desses alunos, com temáticas e assuntos que sejam importantes para aquela faixa etária, e de discussões críticas da sociedade que nos envolve. A leitura de um texto, verbal ou não-verbal, passa pela leitura do mundo.

A BNCC não trata explicitamente da “autoestima”; a palavra não é citada em nenhuma parte do documento. Contudo, seu compromisso com o desenvolvimento integral dos alunos durante as práticas pedagógicas fica explícito:

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não

linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, **reconhecimento e desenvolvimento pleno**, nas suas **singularidades e diversidades** (BRASIL, 2018, p. 14, grifos meus).

As emoções e questões de ordem afetiva são contempladas pelas orientações dadas no documento em diversos momentos: a área de Linguagens e suas tecnologias, por exemplo, explicita que reflexões dentro de um projeto de vida envolvem questões afetivas (BRASIL, 2018). O campo da vida pessoal é um dos pilares dessa área, e é descrito como um campo que “articula e integra as aprendizagens promovidas em todos os campos de atuação” (p. 480). Há um compromisso com o desenvolvimento humano em seus mais diversos aspectos, e a autoestima precisa ser contemplada nesse projeto de vida para que o aluno seja protagonista em seu próprio processo de aprendizagem.

Um outro ponto interessante da questão afetiva na BNCC é o fato da palavra “emoção” aparecer muito ligada aos textos literários (ou à tradição literária) na área de Linguagens e suas tecnologias. Aqui pode haver certa confusão, uma vez que pode-se entender que apenas na Literatura podemos tratar das emoções. Entretanto, como já dito e reforçado diversas vezes nesse texto, elas são um tema transversal a todos os conteúdos pensados no documento (inclusive nas aulas de língua).

É preciso ressaltar que a dimensão afetiva não deve ser tratada como algo à parte do ensino. Ela está integrada às demais dimensões, e não deve ser considerada como um ensino de menor valor. São as emoções que articulam os conhecimentos práticos e de caráter objetivo, e elas não podem ser apetrechos no processo pedagógico. Para Silvestre (2018)

o componente curricular Língua Inglesa na escola básica tem o papel de, por meio da ampliação do repertório linguístico dessa língua, possibilitar às pessoas envolvidas nesse processo (docentes, discentes, comunidade etc.) a expansão de perspectivas (MONTE MÓR, 2013) sobre si e sobre o mundo que as cerca, o que exige autoquestionamento, percepção crítica e engajamento (p. 257).

É o aluno-agente que, dentro das possibilidades e reflexões trazidas para a sala de aula, fará o processo de auto-adjetivação, valorizando-se e entendendo-se como ser inteligente e questionador, aprendendo a língua e ressignificando-a para sua realidade. A autoestima aqui não é apenas um pano de fundo para atividades de língua. Ela é, sobretudo, um produto das

reflexões e das oportunidades criadas pelo professor, que permitirá que o aluno se entenda como uma pessoa capaz e digna de se reconhecer como falante do inglês.

3.4 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA E AS EMOÇÕES

A ideia de se trabalhar a autoestima em sala de aula está de acordo com uma perspectiva de educação linguística crítica, definida por Bagno e Rangel (2005) como

o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos (p. 63).

Assim como a autoestima, essa educação linguística é construída ao longo da vida do indivíduo em suas interações com a comunidade e o ambiente familiar (BAGNO; RANGEL, 2005). Pensando em um dos aparatos que participam dessa construção na educação linguística, a escola, versada com materiais didáticos e documentos oficiais com as teorias e discussões mais inovadoras sobre o ensino, não recebe novos professores com práticas de ensino que acompanhem todas essas políticas. Isso faz com que os professores recém formados não tenham tido contato com outras práticas de ensino que valorizem essa criticidade (como a prática do letramento e de multiletramentos), voltando-se eles então para as práticas (geralmente tradicionais) com as quais tiveram contato e nas quais se sentem seguros para lecionar. É imprescindível pensarmos em uma formação do professor que contemple essas novas práticas e dê conta de um ensino altamente crítico e reflexivo (que é demandado no material desenvolvido aqui, por exemplo).

Ao falarmos de Letramento, entende-se que é uma prática para além da alfabetização. De acordo com Bagno e Rangel (2005)

letrar não é simplesmente “ensinar a ler e a escrever”, mas criar condições para que o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir do modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa, especialmente no que diz respeito aos espaços mais institucionalizados do convívio republicano (p. 69).

Partindo do pressuposto de que letrar é mais do que ter domínio gramatical sobre uma língua, as práticas de letramento são ainda mais necessárias no ensino de língua inglesa. Para

além da estrutura gramatical do inglês, tomar posse e se entender como falante dessa língua, repensando conceitos colonizadores, é construir sua própria identidade; é reler-se, e consequentemente, reescrever-se no mundo.

Essa construção de cidadania e identidade, tão preconizada por teóricos e documentos norteadores, não pode ocorrer fora do campo da educação. Assim como a autoestima, essa construção se dá na relação com o outro e consigo mesmo; é parte fundamental do processo de aprendizagem.

Pensar como a autoestima pode fazer parte de uma educação linguística é assumir que as emoções dos alunos são importantes para a prática pedagógica. Ao adotarmos uma postura binarista, na qual a razão (o que é objetivo) deve ser considerada como único pilar do ato de educar e a emoção (o que seria subjetivo) não é importante, apagamos parte da humanização do ensino. Não há desenvolvimento de um sujeito por completo se não o aceitamos *por completo* em sala de aula, entendendo as emoções como parte fundamental do ensino linguístico. Essa distinção entre razão e emoção é explicada por Jordão (2019) ao dizer que

O estruturalismo saussureano, fundante da linguística moderna, e especialmente em sua distinção entre *langue* e *parole*, é causa e consequência desse binarismo: ao reservar à *langue* o espaço da ciência, essa perspectiva legitimou gerações e gerações de linguistas que, em prol da ciência, ignoraram a *parole* e com ela o caótico, o inexplicável, o surpreendente, o inédito, o indisciplinado: o afeto. A linguística, ciência nova no século XIX, precisava se mostrar racional para ser aceita no mundo acadêmico da época. Não mais. As emoções e o desconhecido, o irracional e o incompreensível podem fazer parte das discussões da ciência. E o fazem quando se trata de letramento – inclusive do crítico.

É preciso resgatar esse afeto no ensino se quisermos alunos autônomos, críticos e saudáveis. E uma das práticas pedagógicas aqui mencionadas para essa função, é a do letramento crítico (LC), aqui entendido como um processo constituído por emoções (JORDÃO, 2019).

A reflexividade característica do LC, como a venho discutindo desde muito (JORDÃO, 2006; 2013a, b, c; 2015), trata justamente do ler o mundo e a si, observando-se implicado nos processos de construção de sentidos não apenas como um ser racional e consciente, mas também como alguém atravessado por **emoções, afetos e desejos** (p. 62, grifo meu).

Essa construção de sentidos permeada por emoções, afetos e desejos pode se dar no campo da temática da autoestima. Entender-se como falante (ser atuante) na língua inglesa é aprofundar-se na criticidade sobre si e sobre o mundo ao seu redor.

Uma proposta didática que permita ao professor trazer à tona o autorreconhecimento dos alunos e permita também o desenvolvimento da autoestima é fundamental para atingirmos o objetivo de construção de uma identidade saudável em fase escolar.

Trabalhar com a temática da autoestima nas aulas de língua no ensino público é empoderar alunos que são criados imersos em um senso comum de que “não se aprende inglês na escola pública”; é cooperar no processo de emancipação da aprendizagem do indivíduo, uma vez que alunos com elevada autoestima tendem a ser mais independentes no processo de aprendizagem.

4 UMA PROPOSTA DIDÁTICA BASEADA NA AUTOESTIMA

Ao olharmos para os materiais didáticos encontrados atualmente nas escolas públicas, notamos uma preferência quase que exclusiva por temáticas globais no ensino de línguas. O aluno sempre aparece em um contexto de interação externa, com outras culturas, mas são poucos os elementos que os auxiliam a lidar com as questões internas, como sentimentos e emoções. O aprendiz consegue identificar e lidar com culturas diversas, mas quando tem algum confronto interno ou algum sentimento conflitante, não sabe como agir; não lhe foi permitido um momento para refletir sobre o indivíduo que é, os sentimentos que possui e como isso é importante. E, principalmente, como esse desenvolvimento afetivo também deve ocorrer na aula de línguas (especialmente na de língua inglesa), pois esta não é mero “complemento” curricular, mas componente fundamental para o complexo desenvolvimento do aluno.

Portanto, seguindo essa necessidade identificada, foi desenvolvido um material didático visando auxiliar nesse processo de construção da autoestima. Para tal, o uso de Sequência Didática (SD) como forma de organizar as aulas de língua pode ser fundamental no processo de ensino e criação de ambientes propícios para o protagonismo. A SD, "considerada um conjunto de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo

geral, ou por uma produção dentro de um projeto de classe" (CRISTOVÃO, 2009), foi utilizada na abordagem educacional da proposta didática.

Ainda no campo da SD, as aulas elaboradas visam um professor com papel de mediador entre o aluno e o conhecimento, seguindo o que preconiza Cristovão (2009)

[..] o professor se volta para criar as oportunidades adequadas de aprendizagem em oposição àquele professor que se dedica à transmissão de conhecimento. Assim, nem o texto, nem o professor dão o sentido, mas este é construído pelos sujeitos leitores inseridos em um contexto de produção de leitura adequada à situação (CRISTOVÃO, 2009, p.?).

Por meio da construção de sentidos dos diversos gêneros trabalhados em sala e de fácil identificação dos participantes, as atividades visam atingir um reconhecimento identitário do aluno, no qual ele possa se qualificar e se reconhecer como um possível falante do inglês, se apropriando não apenas das estruturas linguísticas mas também de sua cultura, resignificando-a para seu contexto e desconstruindo pré-conceitos ou conceitos negativos (de si e do outro).

4.1 O MATERIAL

O material desenvolvido foi pensado para 8 aulas, distribuídas em 3 unidades didáticas, nomeadas aqui de *body confidence*, *mindful education* e *bonding*. O público alvo específico desse material são alunos de escola pública do primeiro ano do ensino médio, com idade entre 14 e 15 anos. O público-alvo é essencial para entender o material por dois fatores: faixa etária e classe social.

A faixa etária escolhida corresponde ao momento no qual o adolescente está em transição de diversas formas: mudanças corporais e hormonais, mudanças na estrutura escolar (do ensino fundamental para ensino médio), e até mesmo mudanças comportamentais por conta dessas transições. A autoestima é um campo riquíssimo para as aulas de língua inglesa nessa faixa e pode ajudar tanto aluno quanto professor a promover a aprendizagem.

A questão da classe social também é um ponto interessante no entendimento da construção. O material pode ser utilizado em redes privadas de ensino (afinal, todos os indivíduos possuem uma imagem melhor ou pior de si e merecem ser valorizados, independente de renda per capita), entretanto, esse grupo não é tão afetado e minorizado pelo

discurso de uma aprendizagem ineficaz no ensino do inglês. Não há qualquer impedimento ou restrição na aplicação deste material em unidades particulares de ensino, mas a ressalva feita por mim é que os alunos do ensino público precisam ser vistos para além de futura mão-de-obra barata. Desenvolver a autoestima e questões afetivas em uma disciplina de língua inglesa (tão mercantilizada e voltada para propósitos quase que sempre profissionais, ou fora da realidade do aluno) é subverter a realidade imposta; é potencializar a criticidade do indivíduo e aumentar as chances dessa interação gerar aprendizado.

As aulas foram projetadas para que os alunos construíssem gradualmente uma imagem de si, e conseqüentemente do outro, pois eu acredito que o processo de desenvolver a autoestima não pode se dar exclusivamente no campo do “eu”, mas sim, do “nós”. O aluno só atribui a si mesmo qualidades negativas porque convive ou verifica qualidades positivas sendo atribuídas a outrem; nenhum aluno se auto intitula burro se não houver o aluno considerado inteligente, e assim por diante. A desconstrução de padrões nocivos que impactam no autodesenvolvimento do aluno precisa ocorrer no social, para que o impacto ocorra no individual.

A SD possui uma lógica de construção gradual de uma imagem de si: fala-se sobre a imagem física (corpo), em seguida, fala-se da imagem abstrata ou não-palpável (consciência), e conclui-se com a interação dessas imagens com o mundo. Em “Body Confidence”, temas como consciência corporal e padrão de beleza são discutidos e repensados pelos alunos. Na sequência, “Mindful Education”, uma unidade maior focada no desenvolvimento de uma consciência crítica e positiva sobre si, levantando discussões sobre como administrar sentimentos conflituosos, tomar decisões e lidar com questões de ordem interna. Para concluir, os temas que surgiram nas unidades anteriores voltam em uma atividade e uma reflexão para que os alunos possam ver que corpo e mente são orgânicos e sociais.

4.1.1 Unidade 1 - Body Confidence

Para que se possa discutir sobre questões de ordem emocional, optou-se por iniciar com uma temática palpável e muito recorrente no meio adolescente (e no mundo como um todo): o corpo humano.

Pensando em uma faixa etária em que os corpos dos alunos estão passando por mudanças biológicas (como variação hormonal e mudança física) e sociais (padrão de beleza e *bullying*, por exemplo), falar sobre o próprio corpo é um desafio, principalmente por ser um

tabu em diversas instituições. Em muitas ocasiões, os alunos não têm oportunidade de pensar e refletir sobre o próprio corpo de maneira saudável, sem hipersexualização ou constrangimento.

Ao preconizar como o ensino de língua inglesa deve ser no ensino médio, a BNCC (BRASIL, 2018) diz que

Nas situações de aprendizagem do inglês, os estudantes podem reconhecer o caráter fluido, dinâmico e particular dessa língua, como também as **marcas identitárias** e de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de **construir identidades** (p. 476, grifo meu).

Ao pensarmos na construção dessa identidade, precisamos falar sobre a diversidade de corpos, trazendo uma reflexão sobre respeito, aceitação e valorização.

Para iniciar a discussão, duas propagandas são exibidas (o plano de aula da unidade completa pode ser conferido no Apêndice A). Ambas as propagandas trazem em seu discurso a ideia de *body positivity*, mostrando mulheres de diversas cores e tamanhos, com frases negativas ouvidas por algumas delas ou mensagens positivas sobre os próprios corpos. A ideia é que os alunos possam falar não apenas o que acharam das propagandas, mas que eles possam falar abertamente sobre o que pensam. Aqui, nesse primeiro momento, é possível que surjam comentários do senso comum dos alunos que defendam um determinado padrão de beleza (magra, cabelo liso, branca, etc), que não devem ser censurados ou coagidos, mas colocados na lousa, fazendo um *brainstorm* daquilo que for surgindo da discussão sobre esses vídeos (Quadro 1). O papel do professor aqui é acompanhar o aluno nesse processo de reconhecimento de um padrão nocivo e na desconstrução; é o aluno que faz esse percurso, mas é o professor quem pavimenta o caminho.

Quadro 1 – Parte do desenvolvimento do plano de aula 1

Desenvolvimento:

Warm Up - Adverts (15 minutos)

Mostrar aos alunos dois comerciais sobre a multiplicidade de corpos e promover um breve *brainstorm* sobre o tema, colocando algumas palavras-chave na lousa (ex: *body confidence, skin color, weight, beauty*) e trazendo informações relevantes para

fomentar o entendimento dos alunos, contrastando o que eles viram em cada comercial.

Atividade 1 - QUEEN (35 minutos)

Os alunos devem formar grupos de 4 ou 5 pessoas. Após estarem reunidos, será exibido o videoclipe legendado da música “Queen”, da cantora britânica Jessie J.

Cada grupo então receberá um papel com algumas questões norteadoras para pensarem e discutirem, juntamente com a letra da música:

- Quais são os conselhos que a cantora dá na música? Pra quem são?
- Em qual trecho vocês acreditam que a letra da música mais se relaciona com o clipe?
- De forma geral, quem eram as mulheres do videoclipe?
- Há um padrão nas mulheres que aparecem no clipe?
- O que é ser bonito (a) para você?
- Os homens também possuem um padrão de beleza?

O professor estará circulando pela sala, escutando um pouco de cada grupo. Após 5 minutos de discussão, dois alunos de cada grupo devem se deslocar para o próximo grupo, de modo a compartilhar as ideias que surgiram no grupo anterior, enriquecendo a discussão.

Passados outros 5 minutos, dois outros alunos (que ainda não se deslocaram) irão para outro grupo e farão o mesmo movimento de reflexão e compartilhamento de pensamentos.

Após esses pequenos grupos discutirem, abrir a discussão a nível geral, pedindo para que cada grupo fale brevemente sobre o que foi discutido.

Caso a discussão seja breve, vislumbrar um pouco a estrutura do Present Simple presente na letra da música (I love my body, por exemplo) alterando o verbo por outras possibilidades (como por exemplo like, dislike, hate, etc).

Fonte: elaboração do autor.

Não há nessa atividade ainda uma desconstrução, mas sim, uma constatação: existe um padrão de beleza. E os comerciais podem levantar ainda mais questões, como o porquê das

propagandas serem exclusivamente para o público feminino, ou por que não há deficientes físicos ou de personalidades que falam outra língua, etc.

Figura 1 - Cena do comercial “#ThisBody Is Made to Shine” de 2016, da empresa Lane Bryant.



Fonte: Lane Bryant (2016).

Em seguida, o videoclipe da música “Queen”, da cantora britânica Jessie J, será exibido para a sala, já dividida em grupos, que poderá acompanhar o clipe com a letra da música. Nesse videoclipe, também focado na multiplicidade dos corpos femininos, os alunos verão uma diversidade que os tira da zona de conforto, pois a questão do que é bonito se expande para além das dualidades gorda/magra e branca/negra: há mulheres tatuadas, com doença de pele (vitiligo), da terceira idade, de religião islâmica, de diferentes etnias. A cantora convidou inclusive a mulher considerada “a mais feia do mundo” para participar do videoclipe em que canta “eu amo meu corpo, eu amo a minha pele / eu sou uma deusa, eu sou uma rainha”.

Figura 2 - Cena do videoclipe “Queen”, da cantora Jessie J.



Fonte: Jessie J (2018).

Sempre orientados por questões norteadoras, os alunos devem discutir/são estimulados a responder algumas perguntas em pequenos grupos. Há também rotatividade de alguns membros de cada grupo, para que as discussões possam ser enriquecidas com os mais diversos pontos de vista.

Fazer com que os alunos possam ver e falar sobre os mais diversos corpos é de extrema importância para a criação de uma autoconsciência corporal. Ao questionarem os padrões de beleza aos quais estão expostos, é possível entender que o padrão existe, mas que ele está ligado a questões mais comerciais do que físicas/saudáveis em si (visto que mesmo nas propagandas de *body positivity*, que buscam “quebrar o padrão”, ainda há um padrão estipulado – magras, geralmente brancas, com maquiagem e cabelos perfeitamente arrumados-, enquanto o videoclipe vai um pouco além na diversidade).

Um outro ponto que pode aparecer nas aulas sobre o corpo é o *bullying*. E falar sobre autoestima no contexto escolar pode ser uma ferramenta de combate ao bullying, uma vez que um dos objetivos dessa atividade é fazer com que os alunos reflitam sobre uma consciência do próprio corpo.

Um tópico de estrutura linguística para se trabalhar aqui é o presente simples, muito recorrente na letra da música e dos comerciais. Uma estratégia seria pedir que os alunos, baseados nos conselhos positivos dados na música, escrevessem afirmações positivas sobre os próprios corpos. Essas afirmações poderiam ser compartilhadas (caso o professor entendesse

ser algo positivo), contudo, é necessário delicadeza ao conduzir o assunto, uma vez que isso poderia deixar os alunos expostos demais. Uma outra opção seria escrever essas afirmações de forma anônima e o professor leria as afirmações pra sala, conduzindo um momento de encorajamento às qualidades dos alunos.

4.1.2 Unidade 2 – Mindful Education

Logo após discutirmos questões físicas, a Unidade 2 (que pode ser conferida em detalhes no Apêndice B) se volta para ajudar a estruturar uma “educação emocional consciente”. É um momento em que os alunos podem aprender a lidar com o erro, responsabilidade pessoal, capacidade reflexiva, auto reconhecimento e cuidado. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), estas são competências gerais da educação básica, devendo ser desenvolvidas em todas as frentes do conhecimento: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.” (p. 10).

Com o lema “Nobody’s Perfect” (música da britânica Jessie J – Anexo B), começa-se a desenvolver uma ideia de aceitação e reconhecimento do ato de errar. Os alunos são convidados a ouvir a música, e assistir ao videoclipe e a refletirem sobre o significado de errar (e inclusive de pedir perdão). Seria a base para entenderem que falhar não é sinônimo de insucesso, mas o caminho para a aprendizagem em qualquer situação (inclusive para se aprender inglês). A naturalização do ato de errar na aula de línguas faz com que o aluno se sinta mais confortável com a ideia de que haverá percalços, mas que reconhecer esses percalços (ali na sala de aula e na vida como um todo) são fundamentais para a trajetória.

É necessário que o professor tenha cuidado com as mensagens que estão sendo passadas. O intuito não é que os alunos se sintam motivados a errar ou a escolherem continuar errando, como se não houvesse nenhum problema. A reflexão é para que os alunos entendam que aprender algo novo (não apenas um conteúdo escolar) é uma prática tortuosa, e que gera erros, e que esses erros são parte da caminhada. Buscar saber um pouco mais do que ontem e errar menos é objetivo, inclusive nas aulas de inglês onde se escuta muitas coisas como “nunca vou saber”, “nunca ou entender” ou ainda “não preciso disso”.

Em seguida, após esse processo de discussão sobre reconhecimento do erro, o texto “Take responsibility for your own actions” vem para trazer senso de responsabilidade e auto-crítica nos alunos. Não basta ter conhecimento sobre seus próprios erros; é necessário tomar

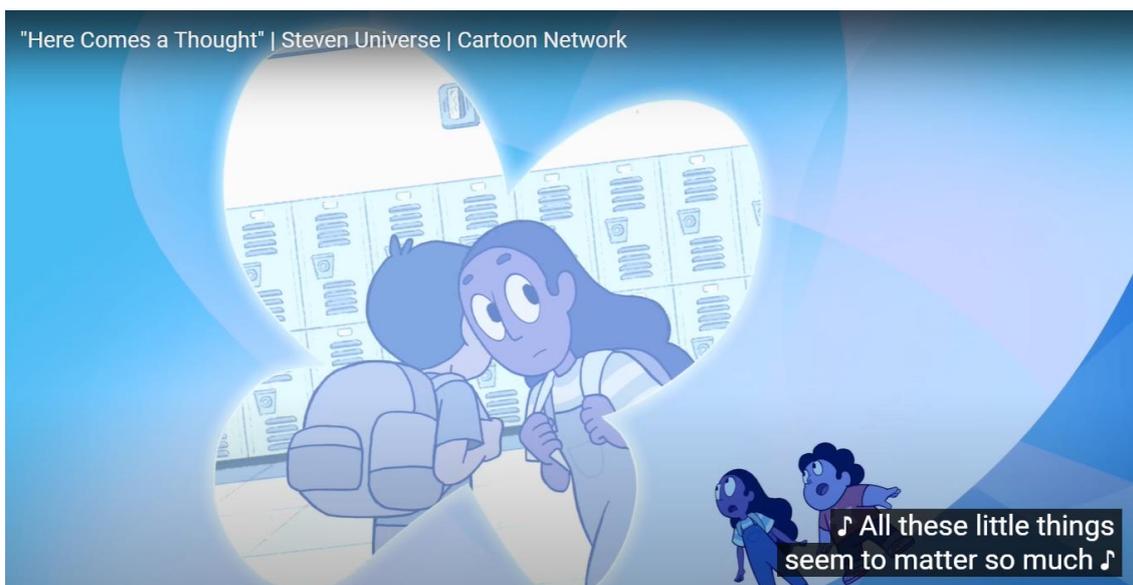
responsabilidade sobre eles. Reconhecer suas falhas e seus pontos de melhoria faz parte do processo de aumentar a autoestima, mas é preciso ter a ação e o posicionamento crítico sobre o mundo e sobre si: “We are responsible for our actions – all of them. We are responsible for our thoughts and behaviour, whether deliberate or unintentional. A responsible person makes mistakes, but when they do, they take responsibility and make it right.” (excerto do texto “Take responsibility for your own actions” – Anexo A).

O fato da atividade ser feita em grupos também auxilia no processo de construção dessa responsabilidade. Entender que cada um tem o seu papel e seu momento de falar, participar e que algumas responsabilidades (como responder as questões em grupo) são coletivas trará discussões ricas para a sala de aula. O texto permite reflexões em diversas direções e temas, desde culpabilização do erro alheio, autossabotagem, apreciar pequenas ações como “agradecer” e “pedir desculpa”, tomada de atitude, entre outros muitos diversos. Essa socialização em grupos menores (muitas vezes formados por amigos com maior afinidade) tendem a ser mais espontâneas e descontraídas, tratando temas importantíssimos com uma leveza que se tratados muito formalmente podem levar à constrangimentos ou simplesmente ao desinteresse dos alunos.

Não é esperado que o aluno tenha uma epifania sobre a própria vida e existência, mas é sim esperado e incentivado que esse aluno se permita pensar em si e nas suas ações, conhecendo novas perspectivas e possibilidades de mudança. Mostrar aos alunos essas possibilidades em uma segunda língua é universalizar algumas questões (sem generalizá-los e reconhecendo suas individualidades), aproximando culturas, apresentando temas que independem da língua que se fala, mas que cada contexto as enfrenta de um jeito diferente. É possível contrastar até mesmo o conceito de responsabilidade que cada sociedade tem, trazendo exemplos como: idade mínima para se dirigir um automóvel ou para beber álcool, voto obrigatório ou opcional, porte de armas de fogo, uso de substâncias químicas, etc (apenas para fazer alguns paralelos entre Brasil e EUA). Cada professor deve olhar para todas essas informações e entender o que é pertinente e proveitoso para o ensino naquele contexto.

E para concluir essa Unidade, temos um movimento reflexivo com a música “Here comes a thought” (Anexo C), do desenho animado da Cartoon Network, Steven Universe. Esse foi o primeiro vídeo escolhido dentre todos do material, pois para mim era nítida a importância do tema: parar e pensar. Se um dos objetivos do nosso ensino é ajudar aos alunos reconhecerem suas próprias emoções, é necessário ensiná-los a como lidar com esses sentimentos.

Figura 3 - Cena do videoclipe “Here comes a Thought”, de Steven Universe.



Fonte: Steven Universe (2016).

Retomo o trecho da BNCC (BRASIL, 2018) que diz sobre o ensino do inglês auxiliar a “valorizar o mundo” (p. 476). Uma valorização saudável do mundo só se dá quando quem o valoriza também se valoriza. O aluno não pode ter o inglês como janela para um mundo idealizado da qual ele não faz parte; ele é parte desse mundo, deve se reconhecer como tal e para isso devemos muni-lo com ferramentas para que desvele essa realidade. A reflexão é uma das ferramentas para se entender melhor, e consequentemente, melhorar a autoestima.

A finalização das atividades dessa unidade é com um vídeo curto com o nome “We deserve to shine”, ressaltando novamente a questão de ser merecedor ou não de ser celebrado, amado, desejado, querido e cuidado, independente de qualquer critério ou de experiências prévias que neguem esse merecimento.

O processo dessa unidade toda é de: 1. entender que erramos e isso é normal; 2. reconhecer esses erros e tomar ação para corrigi-los; 3. refletir sobre a caminhada feita ao longo desse processo. É um percurso muito intimista e que exige do professor sensibilidade para lidar com os assuntos, além de uma visão crítica e humanista do ensino de língua. Toda a estrutura gramatical está permeada nessas discussões que derivam da realidade vivida por esses alunos, mesmo que ela não seja a base para as aulas. Assim como as línguas naturais surgem do mundo real e de uma necessidade de comunicação, assim também surgem as discussões e necessidades desses alunos, que se apropriam das normas para reescrever suas realidades.

4.1.2 Unidade 3 – Bonding

Nesta última Unidade (Apêndice C), o aluno é convidado a retomar as atividades anteriores para a criação de um perfil em alguma rede social. Na Unidade 1, uma das atividades foi a criação de um corpo humano e suas características físicas (ver Apêndice A). A partir dessa criação, e se apoiando nas discussões da Unidade 2, os alunos irão desenvolver um perfil fictício completo para uma rede social: nome, data de nascimento, gênero, nacionalidade, etc. Mas para além de informações objetivas, os alunos irão escrever um pequeno texto com informações sobre rotina, qualidades e defeitos, sonhos para o futuro, hobbies, entre outros.

Ainda que seja a criação de um perfil fictício, essa atividade visa fazer com que o aluno reflita e entenda a complexidade de se pensar um ser humano, as diversidades de ser, e principalmente, as possibilidades que existem para além do que é imposto. Tal atividade demanda muito do professor (na verdade, toda essa SD precisa de um professor atento e altamente engajado), uma vez que é preciso que ele conduza os alunos nessas reflexões sem perder o foco: pensar-se e reconstruir-se na língua inglesa. Aqui é o momento que o aluno irá, ainda que inconscientemente, colocar-se (em maior ou menor escala) em evidência; as informações que forem colocadas no perfil podem refletir os desejos desses alunos. É também o momento da retomada do vocabulário desenvolvido e da gramática aprendida nas unidades anteriores, para que eles possam se apropriar da estrutura e reescrevê-la conforme suas necessidades.

Essa é uma atividade em que o professor deixará os alunos um pouco mais livres que as demais, pois é o momento de criatividade e de verificar quais os efeitos das discussões ao longo das aulas. É aconselhável que seja feita até mesmo fora da sala de aula convencional (no pátio ou quadra, ou algum outro espaço de socialização, se possível). Vai ser durante as conversas individuais com as duplas ou alunos solos que o professor poderá avaliar se algumas percepções mudaram, se os alunos pensaram sobre alguns dos temas propostos, qual é o nível de engajamento de cada um, e acredito que principalmente como os conteúdos foram percebidos pelos alunos.

Ao falarmos de subjetividade é preciso entender que não há um controle total sobre o que pode surgir. O professor pode trazer conteúdos e textos que visem uma discussão específica, mas outros detalhes e conhecimentos de mundo dos alunos podem levar à outras necessidades. E por isso o planejamento das atividades é importante: não para podar os alunos

e seus desejos e anseios, mas para estar minimamente preparado para lidar com o que surgir (sejam elas questões de língua ou questões da vida no geral). Ensinar abraçando o caos que é a subjetividade de cada um é, no mínimo, desafiador; e na mesma proporção, recompensador.

A criação e exposição do perfil desenvolvido pelos alunos não precisa ser desenvolvida aqui de forma única na disciplina de língua inglesa. Um projeto com a disciplina de Ciências (para falar de corpo humano), ou com aulas de Informática (no desenvolvimento do perfil de uma rede social), ou ainda com disciplina de Sociologia, é perfeitamente possível e recomendado. Quanto maior a participação em atividades reflexivas, maiores as chances do aluno se compreender, sem mencionar as demais vantagens de um ensino transversal.

Por fim, temos uma atividade final de auto-avaliação: os alunos escreverão um e-mail para si mesmo no futuro no website *Dear Future Me*. Esse website permite que você escreva uma carta para si e a receba depois de um determinado período (escolhido pelo usuário). Guiados por algumas questões norteadoras, os alunos devem responder questões como:

- Como se sentiram;
- O que aprenderam sobre a língua inglesa;
- O que mais gostaram e o que menos gostaram das aulas;
- O quanto se empenharam nas atividades (utilizando uma escala de 0 a 5);
- O que aprenderam sobre si durante as aulas;
- O que aprenderam sobre os outros (colegas, professores, familiares, escola) durante as aulas;
- Sua principal qualidade e seu ponto a desenvolver na língua inglesa.

Essas são apenas orientações, que não devem ser respondidas em forma de tópicos. A orientação é para que escrevam como se estivessem escrevendo para si (similar a um diário), utilizando as ferramentas e conhecimentos desenvolvidos ao longo das aulas.

A autoavaliação pode ser entendida pelos alunos (e inclusive por muitos professores) como ineficaz. Entretanto, para uma Sequência Didática que visa um ensino reflexivo e introspectivo, é natural que os alunos sejam postos à prova dessa maneira: voltar o olhar para si e para seu processo de aprendizagem é exercitar a autocrítica. Avaliar a si não é fácil e é muito pouco incentivado em nossa sociedade, uma vez que é a avaliação alheia que valida nossas posturas, conhecimentos e nosso valor. A autoavaliação também reforça um dos papéis

das instituições de ensino: oportunizar que o aluno faça esse processo autorreflexivo, não descartando o entendimento que o aluno tem de si e do quanto aprendeu e evoluiu.

4.2 CONSIDERAÇÕES PÓS-DESENVOLVIMENTO DO MATERIAL

O material desenvolvido não tem a intenção de ser prescritivo, mas sim, sugestivo. Calcado em uma visão de língua enquanto prática social, ele prioriza o ensino da língua para formação de um sujeito crítico em relação a si e que dialoga com o mundo. Ele não busca atender uma necessidade imediata mercadológica, de cunho neoliberal, mas entende uma necessidade dos nossos tempos, que é a de formação de cidadãos autônomos e engajados na sociedade. Obviamente, cada professor encontrará aspectos que se destacam para cada realidade. Alguns podem se aprofundar mais ou menos em cada atividade, ou focar ainda em outros temas que se relacionam com a autoestima, como bullying, racismo, *body shaming*, depressão e ansiedade, por exemplo. A maior ambição destas aulas é apresentar motivações para que a autoestima seja um tema didático importante nas aulas de língua.

Para tal material, a estrutura da língua, em seus mais diversos níveis, se apresentam como ferramentas para que o aluno não apenas entenda a(s) realidade(s), mas também a(s) reconstrua; que se aproprie dela e reescreva estruturas linguísticas e sociais. Empresto-me aqui o que entendo ser a melhor definição do que é ensinar uma língua estrangeira: “permitir ao aluno viver a língua” (SILVA, 2018). E neste material, essa vivência se dá no campo das emoções.

É preciso reforçar ainda a importância de professores que se debruçam sobre seu contexto escolar, sempre tão plural e rico na esfera pública. Eles têm papel fundamental na constituição das identidades e reconstrução das realidades, sem deixar de lado os objetivos pedagógicos, e sua formação é o primeiro passo nesse processo de construção da criticidade, destacado por Silva (2018) como “movimento de resistência”:

Mais que nunca, faz-se importante formar professores de inglês que sejam críticos, percebam a importância que as línguas têm na constituição das sociedades e entendam que insistir em ser professor crítico na atualidade já é, por si só, engajar-se em um movimento de resistência (p. 217).

Para que o conteúdo aqui proposto tome forma e atinja seus objetivos, o professor-crítico é essencial; um professor que entenda a língua para além de um complexo sistema de

regras, e aceite/abraçe a dinamicidade entre esse sistema e o mundo em sala de aula. Para Souza (2018), “ser crítico significa questionar, problematizar sempre a verdade vigente para identificar o quanto ela exclui, desconsidera as diversidades, busca o consenso eliminando as diferenças.” (p. 170). É nesse sentido que a criticidade questiona, desafia e reconfigura as nossas práticas pedagógicas, abalando as desigualdades sociais e do saber.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a educação linguística crítica nos permite “entender por que lemos da forma que lemos” (SOUZA, 2018, p. 165), a autoestima seria a base para que essa leitura seja mais consciente, uma vez que teríamos alunos cada vez mais engajados em si e cientes das suas possibilidades.

Ao pensarmos nesse ensino crítico, que não pode deixar de valorizar o aprendiz em sua totalidade, abrangendo a razão e as emoções (que aqui são pensadas como diversas, complexas, incontrolláveis, porém necessárias para a aprendizagem), reforçamos uma ideia já defendida por ARIA anteriormente: “a negação da afetividade no conhecimento é uma das consequências mais graves da colonialidade do saber, que tem como consequência a colonialidade da afetividade, do coração” (ARIA, 2010, CITADA POR SILVESTRE, 2018). Deixar esses corações cativos para que controlemos a aprendizagem é seguir os ideais colonialistas, que não nos permitem alcançar nosso potencial em sala de aula.

Se considerarmos a visão que o aluno tem de si mesmo em nossos materiais e reflexões, consideramos as partes que nem mesmo esses alunos compreendem. E esse autoconhecimento, desenvolvido por meio de atividades e reflexões críticas, traz benefícios para além do microcosmo da sala de aula; um indivíduo que se reconhece como um ser de valor e importante na sociedade, reconhece também a sua necessidade de participação nela. Desenvolver a autoestima no ensino de línguas é ajudar na construção de identidades que se reconheçam como cidadãos, não apenas dotados de direitos e deveres, mas agentes no processo da construção de uma sociedade mais justa e no seu próprio processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. **Tarefas da educação lingüística no Brasil**. Rev. bras. linguist. apl., Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BARCELOS, A. M. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada ensino de línguas**. Linguagem e ensino, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 (Estratégias de ensino, 8).

BRANDEN, N. **Auto-estima e os seus seis pilares**. São Paulo: Saraiva, 2000a.

BRANDEN, N. **Auto-estima**: Como aprender a gostar de si mesmo. São Paulo: Saraiva, 2000b.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CASTILHO, D. R. B. **A afetividade e o lúdico na aprendizagem: memorial de formação**. 2006. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa Especial de Formação de Professores em Exercício da Região Metropolitana de Campinas (PROESF), Campinas, 2006.

CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. *In*: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

DEWAELE, J-M. **Investigating the psychological and emotional dimensions in instructed language learning**: obstacles and possibilities. The Modern Language Journal, vol. 89, n. 3, p. 367-380, 2005. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00311.x>.

DEWAELE, J-M. **On Emotions in Foreign Language Learning and Use**. The Language Teacher, v. 39, n. 3, p. 13-15, 2015. <http://dx.doi.org/10.37546/JALTTLT39.3-3>.

DOURADO, M. R.; SPERB, L. W. **Auto-estima e aprendizagem de línguas estrangeiras**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 39, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639342>. Acesso em: 7 nov. 2020.

FRAIHA PAIVA, A. **A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras - problematizando o termo competência comunicativa intercultural**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FRANCO, A. F. O mito da autoestima na aprendizagem escolar. **Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 325-332, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000200015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 7 nov. 2020.

JESSIE J. **Queen**. 2018. Youtube (3m24s). Disponível em: <<https://youtu.be/Hw8k0dW3Drk>>. Acesso em: 02 dez. 2020.

JORDÃO, C. M. O lugar da emoção na criticidade do letramento. *In*: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p. 58-66.

LANE BRYANT. **#ThisBody Is Made to Shine | Lane Bryant Fall 2016. 2016**. Youtube (1m20s). Disponível em: <<https://youtu.be/Z5wpm1QwOmQ>>. Acesso em: 02 dez. 2020.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. *In*: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Lingüística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005, p. 203-218.

LEFFA, V. J. **Pra que estudar inglês, profe?**: Auto-exclusão em língua-estrangeira. Claritas, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, 2007.

LEFFA, V. J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2.ed. Pelotas: EDUCAT, 2008.

LEFFA, V. J. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. Revista de Estudos da Linguagem. Vol. 20, n. 2, p. 389-411, jul/dez 2012.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. katálysis, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007.

PRETO, T. **A autoestima de alunos de uma escola de ensino fundamental de Londrina**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, S. B. Educação Linguística Crítica, protagonismo e mobilidade: caminhos para viver a língua inglesa. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MÓR, W. M. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil** [recurso eletrônico]: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 211-222.

SILVESTRE, V. P. V. Gênese de uma trajetória em curso na formação crítica de professoras/es de inglês. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MÓR, W. M. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil** [recurso eletrônico]: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 251-261.

SOUZA, M. A. A. Formação de professores de inglês: buscando caminhos para uma educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MÓR, W. M. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil** [recurso eletrônico]: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 161-171.

STEVANATO, I. S. *et al.* **Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 8, n. 1, p. 67-76, jan./jun. 2003.

STEVEN UNIVERSE. **Here comes a thought**. 2016. Youtube (3m32s). Disponível em: <<https://youtu.be/dHg50mdODFM>>. Acesso em: 02 dez. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Unidade 1 – Body Confidence

Aula 1 – Body confidence (part 1)	Duração: 50 minutos
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introduzir por meio de diversas mídias (propaganda, música, videoclipe) a temática do <i>body positivity</i>, com debates e reflexões sobre a imagem corporal. - Proporcionar aos alunos a possibilidade de refletirem sobre o próprio corpo. - Desenvolver vocabulário específico da LE sobre as partes do corpo humano. 	
<p>Equipamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Notebook e Projetor/Caixa de som - Lousa/Giz 	
<p>Desenvolvimento: Warm Up - Commercials</p> <p>Mostrar aos alunos dois comerciais sobre a multiplicidade de corpos e promover um breve brainstorm sobre o tema, colocando algumas palavras-chave na lousa (ex: body confidence, skin color, weight, beauty) e trazendo informações relevantes para fomentar o entendimento dos alunos, contrastando o que eles viram em cada comercial.</p> <p>#ThisBody Is Made to Shine Lane Bryant Fall 2016 Introducing #AerieREAL Role Models</p> <p>Atividade 1 - QUEEN</p> <p>Os alunos devem formar grupos de 4 ou 5 pessoas. Após estarem reunidos, será exibido o videoclipe legendado da música “Queen”, da cantora britânica Jessie J. Cada grupo então receberá um papel com algumas questões norteadoras para pensarem e discutirem, juntamente com a letra da música:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais são os conselhos que a cantora dá na música? Pra quem são? - Em qual trecho vocês acreditam que a letra da música mais se relaciona com o clipe? - De forma geral, quem eram as mulheres do videoclipe? - Há um padrão nas mulheres que aparecem no clipe? - O que é ser bonito (a) para você? - Os homens também possuem um padrão de beleza? <p>O professor estará circulando pela sala, escutando um pouco de cada grupo. Após 5 minutos de discussão, dois alunos de cada grupo devem se deslocar para o próximo grupo, de modo a compartilhar as ideias que surgiram no grupo anterior, enriquecendo a discussão.</p> <p>Passados outros 5 minutos, dois outros alunos (que ainda não se deslocaram) irão para outro grupo e farão o mesmo movimento de reflexão e compartilhamento de pensamentos.</p> <p>Após esses pequenos grupos discutirem, abrir a discussão a nível geral, pedindo para que cada grupo fale brevemente sobre o que foi discutido. Caso a discussão seja breve, vislumbrar um pouco a estrutura do Present Simple presente na letra da música (I love my body, por exemplo) alterando o verbo por outras possibilidades (como por exemplo like, dislike, hate, etc).</p>	
<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação em sala; 	

- Realização dos exercícios propostos.

Links/Material:

#ThisBody Is Made to Shine | Lane Bryant Fall 2016: <https://youtu.be/Z5wpm1QwOmQ>

Introducing #AerieREAL Role Models: https://youtu.be/byBCKV_j-As

Jessie J – Queen: <https://youtu.be/Hw8k0dW3Drk>

Aula 2 – Body confidence (part 2)

Duração: 50 minutos

Objetivos:

- Introduzir por meio de diversas mídias (propaganda, música, videoclipe) a temática do *body positivity*, com debates e reflexões sobre a imagem corporal.
- Proporcionar aos alunos a possibilidade de refletirem sobre o próprio corpo.
- Desenvolver vocabulário específico da LE sobre as partes do corpo humano.

Equipamentos:

- Notebook e Projetor/Caixa de som
- Lousa/Giz
- Cartolinas ou semelhante

Desenvolvimento:

Atividade 2 - Body Talk

Tendo a sala se dividido em dois grupos (ou grupos menores, se possível), entregar a cada grupo dois saquinhos com plaquinhas. Em um dos saquinhos estarão os adjetivos e no outro, partes do corpo humano. Cada aluno precisa pensar em uma parte de seu corpo que mais gosta e buscar a palavra correspondente, juntamente com um adjetivo.

Em uma cartolina ou semelhante, pedir que os alunos desenhem a pessoa de acordo com as características desejadas, escrevendo e indicando por setas as partes do corpo.

Pedir que os alunos também pensem em um nome, profissão e uma breve descrição sobre a personalidade. Ao final da atividade, pedir que os alunos apresentem brevemente a pessoa que criaram.

Finalização - Steven Universe: We deserve to shine

Após assistir à propaganda do desenho Steven Universo com a Dove (legendado em português), situar os alunos sobre o desenho e o projeto por trás dessa propaganda, conversando sobre a temática como um todo.

Para finalizar a aula, pedir aos alunos que escrevam no caderno um nome diferente para a música e socializem com os colegas o nome proposto.

Avaliação:

- Participação em sala;
- Realização dos exercícios propostos.

Links/Material:

Steven Universe: We deserve to shine: <https://youtu.be/ewyYsQ1vNtU>

APÊNDICE B - Unidade 2 - Mindful Education

Aula 3 - Nobody's Perfect	Duração: 50 minutos
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introduzir a temática "Mindful Education"; - Ampliar conhecimento lexical; - Refletir sobre perfeccionismo e erro; - Desenvolver habilidades de <i>listening</i>. 	
<p>Equipamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Notebook; - Retroprojeter; - Aparelho de som (ou caixinhas de som); - Handout. 	
<p>Desenvolvimento:</p> <p>Warm up</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Exibir o videoclipe da música "Nobody's Perfect - Jessie J"; 2. Realizar um brainstorm com os alunos, anotando as respostas na lousa, a partir das questões abaixo: <ul style="list-style-type: none"> - Qual o sentido geral da música? - Quais palavras puderam identificar na música? - Qual o significado delas para o contexto? - Que tipo de tempo verbal é mais recorrente na música? - Qual elemento mais chamou sua atenção na música - Qual elemento mais chamou sua atenção no clipe? <p>Activity 1 - Filling the gaps</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dividir a sala em pequenos grupos (máx. 4 alunos); 2. Entregar a letra da música, com os devidos espaços em branco para serem preenchidos pelos alunos; 3. Tocar a música novamente para a classe, sem clipe (até 2 vezes) e pedir que eles preencham as lacunas, de acordo com o que acreditam terem ouvido; 4. Realizar preenchimento das lacunas em conjunto, pedindo que um aluno de cada grupo, alternadamente, escreva na lousa a palavra correspondente. 	
<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação em sala; - Realização dos exercícios propostos. 	
<p>Links/Material:</p> <p>Letra da música: Jessie J - Nobody's Perfect: https://www.letras.mus.br/jessie-j/1791744/</p>	

Aula 4 - Take responsibility for your own actions	Duração: 50 minutos
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre responsabilidade pessoal; - Aprender a reconhecer e utilizar o <i>Imperative form</i> em alguns contextos; - Desenvolver habilidades de <i>reading</i> e <i>vocabulary</i>. 	
<p>Equipamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Notebook; - Aparelho de som (ou caixinhas de som); - Handout. 	

Warm Up

1. Escrever na lousa a frase "We are responsible for our actions – all of them." e discutir sobre o que eles entendem por essa afirmação.

Activity 1

1. Pedir aos alunos que se reúnam em 7 grupos;
2. Entregar para cada grupo uma afirmação (feita em um card) retirada do texto "Take responsibility for your actions";
3. Pedir que eles leiam e discutam entre o grupo a afirmação.
4. Projetar as seguintes questões que devem ser respondidas por cada grupo (escrita em folha separada para entregar):
 - Qual é a principal afirmação do trecho?
 - Vocês concordam ou não com a afirmação? Explique.
 - Dê exemplos de como colocar em prática a atitude indicada pelo texto.
 - Escreva seu próprio conselho para ser uma pessoa mais responsável.

Sistematizar o Imperative Form

1. Com exemplos do texto, questionar aos alunos qual "ação" fica destacada logo no começo de cada frase (ex: uma ordem, conselho, etc);
2. Induzi-los a entender como são formadas essas construções;
3. Sistematizar os usos principais do Imperativo (por meio de slides, trazer mais exemplos).

Avaliação:

- Participação em sala;
- Realização dos exercícios propostos.

Links/Material:

Texto - Take responsibility for your own actions: <https://oureverydaylife.com/responsibility-actions-4802685.html>

Aula 5 - Here Comes a Thought**Duração:** 50 minutos**Objetivos:**

- Desenvolver habilidades de *listening* e *speaking*;
- Apresentar os diferentes sons de *th* no inglês;
- Proporcionar oportunidades para que os alunos falem na língua alvo;
- Trazer reflexão sobre autoconhecimento e tomada de decisão.

Equipamentos:

- Notebook;
- Aparelho de som (ou caixinhas de som);
- Handout.

Warm Up/Activity 1 - Tongue Twister

1. Trazer alguns Tongue Twisters para a sala poder exercitar os sons do voiced e unvoiced "th". Em grupos, pedir que eles pratiquem os tongue twisters.
2. Entregar um card com um tongue twister diferente para cada grupo e ir revezando de tempos em tempos.
 1. The first thing that they think of is this.
 2. Some theories believe there to be things out there.
 3. These things finish sooner than you think.
 4. Thirsty throats find things to drink.
 5. Some things seem to find themselves.
 6. My thumb is too thick to flick this.
 7. Thanks for the things you sang for me.

8. These thieves thrive on farmers grief.
9. Three thousand spears were thrown at the throne.
10. On Thursdays, I find thrills in finding things.

Activity 2 - Here Comes a Thought

1. Entregar a letra e reproduzir o videoclipe da música "Here Comes a Thought" e discutir com os alunos sobre o conteúdo proposto a partir das seguintes questões:
 - Sobre o que fala a canção?
 - Quais são os principais eventos que ocorrem no videoclipe?
 - Quais foram as ações da personagem principal?
 - Para qual público a música/videoclipe é direcionado?
2. Realizar algumas reflexões/discussões sobre a importância de refletir sobre tomada de decisão, sobre as próprias ações e sobre autoconhecimento.
3. Pedir aos alunos que identifiquem na letra da música os dois sons de "th" que surgiram nos tongue twister, separando as palavras em duas colunas (reproduzir a música mais duas vezes).
4. Ainda em grupos, pedir que, em turnos, um aluno de cada grupo vá até a lousa escrever uma palavra em uma das colunas.

Avaliação:

- Participação em sala;
- Realização dos exercícios propostos.

Links/Material:

Steven Universe - Here comes a Thought: <https://www.youtube.com/watch?v=dHg50mdODFM>

APÊNDICE C - Unidade 3 – Bonding

Aulas 6 e 7 - Creating a profile	Duração: 140 minutos
Objetivos: - Criar ambiente fértil para a reflexão; - Retomar os conhecimentos e reflexões criadas nas aulas anteriores;	
Equipamentos: - Lousa/giz; - Handout.	
1. Retomar o conteúdo das duas primeiras aulas, lembrando os alunos sobre a criação feita por eles de um corpo humano (trazer novamente a atividade pronta). 2. Após retomada, orientá-los sobre a criação de um profile para alguma rede social (Facebook, Instagram, Twitter) de acordo com esse humano criado. Poderá ser feito em duplas ou individual.	
Informações primárias: <ul style="list-style-type: none"> - Name - Date of birth - Age - Gender - Nationality 	
Informações complementares (deverá ser elaborado um pequeno texto): <ul style="list-style-type: none"> - Routine (work, study, family, etc); - Hobbies (what do you enjoy doing on your free time); - Qualities and defects; Aspiration in life/Dreams/Goals.	
Avaliação: - Participação em sala; - Engajamento na atividade em grupo; - Entrega da atividade com nota.	
Links/Material: -	

Aula 8 - Dear Future Me	Duração: 50 minutos
Objetivos: - Permitir que os alunos possam refletir sobre seu processo de aprendizagem;	
Equipamentos: - Sala de informática com acesso à internet (computadores).	
1. Realizar um brainstorm de tudo que foi trabalhado até então, aula a aula, de forma concisa (focar nos conteúdos e temas de cada aula). 2. Pedir que os alunos escrevam uma carta/recado para si mesmo no futuro, no website <i>Future Me</i> , falando sobre como foram as aulas (utilizando a língua inglesa), para que possam comparar seu conhecimento atual e daqui 1 ano.	

Questões norteadoras:

- Como se sentiram;
- O que aprenderam sobre a língua inglesa;
- O que mais gostaram e o que menos gostaram das aulas;
- O quanto se empenharam nas atividades (utilizando uma escala de 0 a 5);
- O que aprenderam sobre si durante as aulas;
- O que aprenderam sobre os outros (colegas, professores, familiares, escola) durante as aulas;
- Sua principal qualidade e seu ponto a desenvolver na língua inglesa.

(Verificar possibilidade de realizar essa atividade na primeira e na última aula)

Avaliação:

- Auto avaliação
- Avaliação do curso (caso seja oferecido em formato de minicurso).

Links/Material:

Future Me: <https://www.futureme.org/>

ANEXOS

ANEXO A - Text: Take responsibility for your actions

Take responsibility for your own actions

We are responsible for our actions – all of them. We are responsible for our thoughts and behaviour, whether deliberate or unintentional. A responsible person makes mistakes, but when they do, they take responsibility and make it right.

You are where you are because of who you are. Everything that exists in your life exists because of you, because of your behaviour, words and actions.

How do I become a responsible person?

- Be accountable. If your children are feisty, your partner unreasonable, your coworker unbearable, you are always responsible for how you respond. Your behaviour is under your control.
- Stop blaming. When you stop pointing the finger, you have control over yourself. Just because the other person is acting a fool, don't be one yourself.
- Acknowledge what happened. When you acknowledge, "Yes, I forgot to call when I said I would," you eliminate the need to make up silly excuses. "I messed up" is the responsible three-word sentence, and when followed with "How can I make it up to you?" it makes people willing to forgive. Your integrity earns respect.
- Accentuate the positive. Move through your day with positive attitude. Have you ever noticed that people who don't take responsibility for their own behaviour are negative and cynical? Anything that goes wrong is always that other person's fault. They're perpetual victims. When you take responsibility for having the life you want, you switch your focus from what went wrong to what went right. A small shift in focus turns a loser into a winner.
- See yourself clearly. Taking responsibility means acknowledging both your weaknesses and strengths. It means acknowledging all that is wonderful about you. You are kind to yourself. A responsible person does not dismiss her own achievements. She knows her good and positive qualities. She has a complete picture of who she is. A responsible person continues to grow emotionally.
- Say "thank you." Accept praise graciously. When someone acknowledges you, say, "thank you." When someone is kind or gives you a gift, the responsible response is a sincere "thank you."
- Practice healthy self-focus. Thinking too much about our own problems, worrying endlessly about the future, regretting the past, and feeling sorry for ourselves can lead to indulgent self-pity. It's exhausting. However, taking time to really know what makes you tick, in a gentle, reflective way is the beginning of self-love and personal responsibility.

Source: <https://oureverydaylife.com/responsibility-actions-4802685.html>

ANEXO B - Lyric: "Nobody's Perfect"

Nobody's Perfect - Jessie J

When I'm nervous I have this thing yeah I talk too much
 Sometimes I just can't shut the hell up
 It's like I need to tell someone anyone who'll listen
 And that's where I seem to fuck up, yeah
 I forget about the consequences,
 For a minute there I lose my senses
 And in the heat of the moment
 My mouth starts going the words start flowing
 But I never meant to hurt you,
 I know it's time that I learned to
 Treat the people I love like I wanna be loved
 This is a lesson learned,
 I hate that I let you down and I feel so bad about it
 I guess karma comes back around
 'Cause now I'm the one that's hurting yeah
 And I hate that I made you think that the trust we had is broken
 So don't tell me you can't forgive me
 'Cause nobody's perfect,
 No, no, no, no, no, no, no, nobody's perfect
 If I could turn back the hands of time
 I swear I never woulda cross that line
 I should of kept it between us
 But no I went and told the whole world how I feelin', oh
 So I sit and I realize with these tears falling from my eyes
 I gotta change if I wanna keep you forever
 I promise that I'm gonna try
 But I never meant to hurt you,
 I know it's time that I learn to
 Treat the people I love like I wanna be loved
 This is a lesson learned
 I hate that I let you down
 And I feel so bad about it
 I guess karma comes back around
 'Cause now I'm the one that's hurting yeah
 And I hate that I made you think
 That the trust we had is broken
 So don't tell me you can't forgive me
 'Cause nobody's perfect,
 No, no, no, no, no, no, no, nobody's perfect
 I'm not a saint no not at all,
 But what I did it wasn't cool
 But I swear that I'll never do that again to you
 I'm not a saint, no not at all,
 But what I did it wasn't cool
 But I swear that I'll never do that again to you
 I hate that I let you down,
 And I feel so bad about it
 I guess karma comes back around
 'Cause now I'm the one that's hurting yeah
 And I hate that I made you think
 That the trust we had is broken
 So don't tell me you can't forgive me
 'Cause nobody's perfect, no
 And I hate that I let you down

And I feel so bad about it
 I guess karma comes back around
 'Cause I'm the one that's hurting, yeah
 And I hate that I made you think
 That the trust we had is broken
 So don't tell me you can't forgive me
 'Cause nobody's perfect, yeah yeah
 Don't tell me, don't tell me
 Don't tell me, you cant forgive, no, no, no
 Because nobody's perfect, no

ANEXO C - Lyric song: "Here comes a thought"

Here comes a thought - Steven Universe

Take a moment to think of just
 flexibility, love, and trust.
 Take a moment to think of just
 flexibility, love, and trust.
 Here comes a thought,
 that might alarm you.
 What someone said,
 and how it harmed you.
 Something you did,
 that failed to be charming.
 Things that you said are
 suddenly swarming and, oh.
 You're losing sight,
 You're losing touch.
 All these little things seem to matter so much,
 that they confuse you,
 That I might lose you.
 Take a moment remind yourself to,
 take a moment and find yourself,
 Take a moment to ask yourself if
 this is how we fall apart?
 But it's not, but it's not, but it's not, but it's not, but it's not.
 It's okay, It's okay, It's okay, It's okay, It's okay.
 You've got nothing, got nothing, got nothing, got nothing to fear.
 I'm here, I'm here, I'm here.
 Here comes a thought,
 that might alarm me.
 What someone said,
 and how it harmed me.
 Something I did,
 that failed to be charming.
 Things that I said are
 suddenly swarming and, oh.
 I'm losing sight,
 I'm losing touch.
 All these little things seem to matter so much,
 that they confuse me,
 That I might lose me.
 Take a moment remind yourself to,
 take a moment and find yourself,

Take a moment and ask yourself if
this is how we fall apart?
But it's not, but it's not, but it's not, but it's not, but it's not.
It's okay, It's okay, It's okay, It's okay, It's okay.
I've got nothing, got nothing, got nothing, got nothing to fear.
I'm here, I'm here, I'm here.
And it was just a thought, just a thought, just a thought, just a thought, just a thought.
It's okay, It's okay, It's okay, It's okay, It's okay.
We can watch, we can watch, we can watch, we can watch them go by.
From here, from here, from here.
Take a moment to think of just
flexibility, love, and trust.
Take a moment to think of just
flexibility, love, and trust.