



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE SERRA TALHADA
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

MARIA CELINA NUNES MARQUES XAVIER

**MEIO AMBIENTE NA AULA DE INGLÊS: JOGANDO PRINCESA MONONOKE
COM O *PRESENT CONTINUOUS***

Serra Talhada

2026

MARIA CELINA NUNES MARQUES XAVIER

**MEIO AMBIENTE NA AULA DE INGLÊS: JOGANDO PRINCESA MONONOKE
COM O *PRESENT CONTINUOUS***

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Letras da Universidade Federal Rural de
Pernambuco, Unidade Acadêmica de
Serra Talhada como requisito parcial para
obtenção do título de licenciada em Letras.

Orientador (a): Larissa de Pinho Cavalcanti

Serra Talhada

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Bibliotecário(a): Danilo Trindade Barbosa – CRB-4 002285/O

X3m Xavier, Maria Celina Nunes Marques.
Meio ambiente na aula de inglês: jogando Princesa Mononoke com o present continuous / Maria Celina Nunes Marques Xavier. – Serra Talhada, 2026.
94 f.; il.

Orientador(a): Larissa de Pinho Cavalcanti.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) –
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade
Acadêmica Serra Talhada - UAST, Licenciatura em Letras,
Serra Talhada, BR-PE, 2026.

Inclui referências e apêndice(s).

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Educação ambiental. 3. Sequência didática. 4. Jogos educativos I. Cavalcanti, Larissa de Pinho, orient. II. Título

CDD 410

MARIA CELINA NUNES MARQUES XAVIER

**MEIO AMBIENTE NA AULA DE INGLÊS: JOGANDO PRINCESA MONONOKE
COM O *PRESENT CONTINUOUS***

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Letras da Universidade Federal Rural de
Pernambuco, Unidade Acadêmica de
Serra Talhada como requisito parcial para
obtenção do título de licenciada em Letras

Aprovado em: 06/07/2026

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Larissa de Pinho Cavalcanti (Orientadora)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profa. Dra. Bruna Lopes Fernandes
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof. Dr. Paulo Roberto de Souza Ramos
Universidade Federal Rural de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Juscilene e Expedito, por tudo que fizeram para que eu pudesse estudar e correr atrás dos meus sonhos – cada sacrifício, conselho e orações. Agradeço aos meus irmãos, Duda, Djeferson, Gisele e Sheila, e à minha noiva, Samara, por todo apoio e companheirismo nessa jornada.

Agradeço também à minha segunda família, Marcone, Francineide, Mariana, Marcos e Marciel, por terem me acolhido com tanto carinho nos últimos anos, possibilitando a realização do meu sonho de cursar o Ensino Superior. Sem a ajuda de vocês, nada disso seria possível.

Agradeço ainda aos meus amigos da UAST, Raylan, Gleyson e Emilly, e às minhas amigas de Teixeira, Daniele e Ana Paula, por terem tornado a jornada acadêmica e a vida mais leves.

Agradeço também à minha orientadora, Prof.^a Larissa, por cada contribuição e ensinamentos valiosos – e por sempre ter acreditado no meu potencial. Saiba que você é minha maior inspiração.

Agradeço ainda à Prof.^a Bruna e ao Prof.^o Paulo por terem aceitado o convite para compor a banca examinadora e fazer parte desse momento tão importante. Saibam que também admiro muito vocês.

Por fim, quero agradecer a todos os professores e professoras que fizeram parte da minha formação – do prezinho à graduação. Eu sempre serei grata a vocês.

A todos vocês, o meu muito obrigada.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo principal avaliar os jogos não digitais desenvolvidos em um componente curricular do curso de Licenciatura em Letras da UFRPE-UAST, voltados para a temática da preservação ambiental materializada no filme “Princesa Mononoke”, por meio de seu uso em turmas do Ensino Médio da rede pública de Serra Talhada para ensinar o conteúdo “Present Continuous”. Para alcançar o objetivo principal, foram definidos os seguintes objetivos específicos: discutir o Novo Ensino Médio e sua articulação com a BNCC para Língua Inglesa no Ensino Médio, bem como com os Temas Contemporâneos Transversais (com ênfase no Meio Ambiente); discorrer sobre o uso de jogos nas aulas de inglês e os critérios para validação de sua eficácia; e construir uma sequência didática a partir da seleção de um conteúdo linguístico para aula de língua inglesa no Ensino Médio. O estudo se caracteriza, então, como qualitativo, de natureza exploratória e descritiva, desenvolvido como uma pesquisa-ação. Para alcançar esses objetivos, foram definidas três etapas para a realização da pesquisa: i) elaboração de uma Sequência Didática (SD) para ensinar o *present continuous* por meio da temática da preservação ambiental através de jogos não digitais elaborados com base no filme Princesa Mononoke; ii) aplicação da SD em contextos reais de sala de aula; e iii) interpretação dos dados coletados e análise dos resultados obtidos em diálogo com a literatura. Esta investigação se apoia em documentos norteadores como a BNCC (2018), o Currículo de Pernambuco (2020), para discutir sobre o Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio e Temas Transversais Contemporâneos na educação; e em autores como Luckesi (2004), Santaella (2012), Leal e D’Ávila (2013), Dutra (2023) e Guimarães (2026) sobre o papel do lúdico e dos jogos em sala de aula bem como nos critérios de Chapelle (2001) para avaliação da eficácia de jogos. Com a pesquisa, foi possível verificar que os jogos elaborados foram eficientes na promoção de um ensino/aprendizado significativo, promovendo o aprendizado contextualizado da gramática de língua inglesa e motivando estudantes do Ensino Médio a participarem das aulas de Língua Inglesa.

Palavras-chave: língua inglesa, estudo e ensino, educação ambiental, sequência didática, jogos educativos.

ABSTRACT

The main objective of this research was to evaluate the non-digital games developed as part of a curriculum component of the Letras degree course at UFRPE-UAST, focused on the theme of environmental preservation as materialized in the film “Princess Mononoke”, through their use in high school classes in the public school system of Serra Talhada to teach the “Present Continuous” content. To achieve the main objective, the following specific objectives were defined: to discuss the Novo Ensino Médio and its alignment with the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) for the English Language in high school, as well as with the Temas Contemporâneos Transversais (with an emphasis on the environment); to discuss the use of games in English classes and the criteria for validating their efficacy; and to develop a didactic sequence based on the selection of linguistic content for an English language class in high school. The research is characterized as qualitative, exploratory, and descriptive in its nature, and was conducted as action research. To achieve these objectives, three stages were defined for conducting the research: i) development of a Didactic Sequence (DS) to teach the present continuous tense using the thematic of environmental preservation through non-digital games based on the film “Princess Mononoke”; ii) implementation of the DS in real classroom contexts; and iii) interpretation of the collected data and analysis of the results obtained in light of the literature. This research is based on guiding documents such as the BNCC (2018) and the Pernambuco Curriculum (2020) to discuss the teaching of English in high school and contemporary themes in education; and on authors such as Luckesi (2004), Santaella (2012), Leal and D’Ávila (2013), Dutra (2023), and Guimarães (2026) regarding the role of play and games in the classroom, as well as on Chapelle’s (2001) criteria for evaluating the efficacy of games. Through this research, it was possible to verify that the games developed were effective in promoting meaningful teaching and learning, fostering contextualized learning of English grammar, and motivating high school students to participate in English language classes.

Keywords: English language, study and teaching, environmental education, didactic sequence, educational games.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Jogo da memória de Princesa Mononoke (1ª versão)	30
Figura 2 – Jogo de Tabuleiro Helping San and Ashitaka (1ª versão)	31
Figura 3 – Jogo de Tabuleiro Helping San and Ashitaka (1ª versão)	31
Figura 4 – Ficha de questões para a dinâmica de <i>lead-in</i>	33
Figura 5 – Imagens de lugares selecionadas para a dinâmica de <i>lead-in</i>	34
Figura 6 – Mini <i>cards</i> de vocabulário para a dinâmica de <i>lead-in</i>	34
Figura 7 – Sinopse adaptada do filme Princess Mononoke	35
Figura 8 – Fichas de apresentação dos personagens do filme	35
Figura 9 – Ficha de diálogo de Ashitaka e Jigo	36
Figura 10 – Recortes da cena legendada do diálogo de Ashitaka e Jigo	36
Figura 11 – Recortes do Mononoke Quiz	37
Figura 12 – Mini cards com ações da dinâmica das imitações	37
Figura 13 – Atividade de fixação do conteúdo <i>present continuous</i>	38
Figura 14 – Recortes do Quiz “Investigando o Present Continuous”	39
Figura 15 – Pôsteres da campanha da Greenpeace utilizadas na discussão final da SD	40
Figura 16 – Ficha com perguntas sobre a campanha da Greenpeace	41
Figura 17 – Mapa mental do Present Continuous	41
Figura 18 – Alunos do 1º “D” analisando as imagens da dinâmica de <i>lead-in</i>	44
Figura 19 – Alunos do 1º “D” explorando os mini cards de vocabulário	45
Figura 20 – 1º ano “D” circulando as <i>Cognate Words</i> da sinopse do filme	46
Figura 21 – Apresentação dos personagens de Princesa Mononoke	47
Figura 22 – Duplas circulando palavras do diálogo de Ashitaka e Jigo	49
Figura 23 – 1º “D” assistindo a cena do diálogo de Ashitaka e Jigo	50
Figura 24 – Aluno do 1º ano “D” responde a atividade de fixação escrita no quadro branco	53
Figura 25 – Aluna do 1º ano “D” responde a atividade de fixação escrita no quadro branco	54
Figura 26 – Exercício de análise com personagens do filme Princesa Mononoke	55
Figura 27 – Alunos do 1º “D” jogando o jogo da memória de Princesa Mononoke	57
Figura 28 – Alunos do 1º “D” jogando o tabuleiro de Princesa Mononoke	58

Figura 29 – Alunos do 1º “D” analisando as imagens da campanha da Greenpeace feitas com IA no estilo do Studio Ghibli	59
Figura 30 – Alunos do 1º “C” na dinâmica de lead-in	61
Figura 31 – Alunos do 1º “C” explorando os cards de vocabulário da dinâmica de lead-in	61
Figura 32 – Alunos do 1º “C” circulando as Cognate Words da sinopse do filme	62
Figura 33 – Exibição da cena dos personagens Ashitaka e Jigo no 1º ano “C”	64
Figura 34 – Apresentação do “Mononoke Quiz” no 1º ano “C”	64
Figura 35 – Aluno do 1º ano “C” responde a atividade de fixação escrita no quadro branco	66
Figura 36 – Aluno do 1º ano “C” respondendo a atividade de fixação escrita no quadro branco	68
Figura 37 – Alunos do 1º “C” jogando o jogo de tabuleiro de Princess Mononoke	70

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 O NOVO ENSINO MÉDIO E A BNCC DO ENSINO MÉDIO PARA LÍNGUA INGLESA	14
3 O USO DE JOGOS NA AULA DE LÍNGUA INGLESA	21
4 MONTANDO O TABULEIRO DA PESQUISA	25
5 JOGANDO COM PRINCESA MONONOKE NO ENSINO MÉDIO	43
5.1 AULA DO 1 ° ANO “D”	43
5.2 AULA DO 1 ° C	60
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICE A – PLANEJAMENTO DA AULA 1	79
APÊNDICE B – PLANEJAMENTO DA AULA 2	83
APÊNDICE C – PLANEJAMENTO DA AULA 3	86
APÊNDICE D – PLANEJAMENTO DA AULA 4	91

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu da experiência de elaboração de materiais didáticos a partir de filmes vivenciada na disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (MELI), um dos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Letras - Português e Inglês – da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE/UAST). A proposta da atividade era pensar em maneiras lúdicas de trabalhar conteúdos linguísticos ou gramaticais nas aulas de Língua Inglesa, diante da atual demanda por um ensino de inglês motivador e contextualizado, que dialogue com as necessidades e interesses dos estudantes, assim como com as demandas do mundo contemporâneo tal como orientado pela Base Nacional Comum Curricular (2018) e o Currículo de Pernambuco (2020).

A proposta do ensino lúdico surge então como uma alternativa para potencializar a motivação dos estudantes (Santaella, 2012). Aulas lúdicas integram as dimensões afetiva, motora e cognitiva, ajudando a fortalecer a atenção, a imaginação e a troca de sentidos, tornando o aprendizado significativo e contribuindo para o desenvolvimento pleno dos estudantes (Luckesi, 2004). Uma das várias formas de promover um ensino lúdico, conforme apontam Leal e D'Ávila (2013), é através de jogos, os quais devem ser cuidadosamente planejados, contendo diretrizes claras e objetivos específicos, a fim de garantir o aprendizado e a consolidação dos saberes de forma efetiva.

Por outro lado, visando uma educação cidadã, transversal e integradora, a BNCC assegurou para a etapa do Ensino Médio, em dezembro de 2018, a concepção dos chamados *Temas Contemporâneos Transversais* (TCTs) nos novos currículos (Brasil, 2019). Os TCTs são estratégicos para contextualizar os conteúdos ensinados na escola e facilitam a articulação entre saberes, ajudando a promover também a interdisciplinaridade (Brasil, 2022). Após modificações feitas no documento em 2022, os TCTs passaram a ser: Saúde; Economia; Cidadania e Civismo; Multiculturalismo; Ciência e Tecnologia; e Meio Ambiente (Brasil, 2022).

Nesse cenário, nasceram os jogos temáticos de Princesa Mononoke, materiais pensados para trabalhar conteúdos gramaticais como os *present tenses* (*simple/continuous*) – entre outros – em confluência com a Temática Ambiental, um dos Temas Contemporâneos Transversais. Para o componente curricular na UAST,

foram elaborados dois jogos: o jogo da memória de Princesa Mononoke¹, composto por 12 pares de cartas com imagens do filme e frases simples em inglês na estrutura dos *present tenses*; e o jogo de tabuleiro de Princesa Mononoke, pensado para trabalhar os mesmos tempos verbais e outros conteúdos a partir de missões e desafios inspirados na narrativa do filme e na temática ambiental.

Com os materiais didáticos elaborados, era preciso validar a sua eficácia em contextos reais de sala de aula e, para isso, seria utilizado o campo de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa. A pesquisa, portanto, buscou responder às seguintes perguntas: Como ensinar a gramática da língua inglesa de forma contextualizada e lúdica por meio de jogos não digitais? Como abordar questões ambientais em aulas de Língua Inglesa? Os jogos temáticos elaborados são eficientes?

Nesse contexto, o objetivo principal desta pesquisa foi avaliar os jogos temáticos de Princesa Mononoke por meio de seu uso em turmas do Ensino Médio da rede pública de Serra Talhada para ensinar o conteúdo de "Present Continuous". Para alcançar o objetivo principal, foram definidos os seguintes objetivos específicos: discutir o Novo Ensino Médio e sua articulação com a BNCC para Língua Inglesa no Ensino Médio bem como com os Temas Contemporâneos Transversais (com ênfase no Meio Ambiente); discorrer sobre o uso de jogos nas aulas de inglês e os critérios para validação de sua eficácia; e construir uma sequência didática a partir da seleção de um conteúdo linguístico para aula de língua inglesa no Ensino Médio.

A pesquisa, portanto, se define de natureza qualitativa, tal como definido por Godoy (1995) e Guerra *et al.* (2024) se volta a compreender e investigar de forma aprofundada os fenômenos em estudo, como é o caso do uso de jogos para o ensino de gramática da língua inglesa no Ensino Médio em uma escola pública do sertão de Pernambuco. O estudo tem portanto natureza exploratória, porque busca identificar e entender um fenômeno pouco conhecido ou explorado, que no âmbito do ensino de inglês, em uma perspectiva de pedagogia do pós-método, se concentra na validação do jogo criado a partir de um produto midiático específico e adaptado para o contexto escolar, a fim de levantar hipóteses e respostas para os questionamentos (Lösch *et*

¹ Este filme foi escolhido por trazer reflexões profundas sobre a temática ambiental – como a relação entre os seres humanos e a natureza e as consequência da exploração desenfreada dos recursos naturais –, sendo um recurso com potencial para abordar questões de meio ambiente nas aulas de inglês, e também por ser um produto cultural conhecido pelos adolescentes.

al., 2023). Ademais, é também um estudo descritivo, pois observa, registra e descreve as características do fenômeno estudado. Por fim, a pesquisa é norteada pelos princípios da pesquisa-ação conforme Silva *et al.* (2016), porque identifica um problema em dado contexto e propõe uma intervenção envolvendo os sujeitos nele inseridos.

Com esse desenho metodológico, foram propostas três etapas para a realização da pesquisa: i) elaboração de uma Sequência Didática (SD) para ensinar o *present continuous* – o conteúdo gramatical escolhido – por meio da temática da preservação ambiental, para a qual foi preciso adequar os jogos elaborados na UAST utilizando os seis critérios para avaliação de jogos de Chapelle (2001), ou seja, *Language Learning Potential*, *Learner Fit*, *Meaning Focus*, *Authenticity*, *Positive Impact* e *Practicality* – e inserir outras propostas de atividade para scaffolding² do conteúdo; ii) aplicação da SD em contextos reais de sala de aula; iii) realização da SD e dos jogos temáticos em contextos reais de sala de aula; e iv) interpretação dos dados coletados e análise dos resultados obtidos em diálogo com a literatura. O estudo foi realizado de maio a junho de 2025 em uma escola da rede pública de Serra Talhada com duas turmas de primeiro ano do Ensino Médio, com 30 e 34 estudantes, respectivamente.

Essa monografia se divide nas seguintes seções além desta introdução: O Novo Ensino Médio e a BNCC Do Ensino Médio para Língua Inglesa, em que se discute o percurso de aprovação do Novo Ensino Médio (NEM), a BNCC para o Ensino Médio para Língua Inglesa e os Temas Transversais Contemporâneos na educação, com ênfase no Meio Ambiente; O Uso de Jogos na Aula de Língua Inglesa, na qual se apresenta a relevância do ensino lúdico na promoção de um ensino de inglês motivador e significativo; Montando o Tabuleiro da Pesquisa, em que se realiza a caracterização da pesquisa, o desenho da sequência didática e o planejamento das atividades, assim como a apresentação dos jogos temáticos elaborados e demais materiais; Jogando com Princesa Mononoke no Ensino Médio, dedicada à narrativa e análise da realização da sequência didática e do uso dos jogos; E, por fim, as considerações finais e nossas referências.

² Scaffolding ou andaime em sala de aula consiste em interações úteis entre o professor e o aluno que permitem que o aluno faça algo além do que conseguiria fazer sozinho. No objetivo da pesquisa, era preciso construir a autonomia dos estudantes para que jogassem de forma autônoma e exercitassem o conteúdo gramatical, por isso, foram construídos jogos mais simples, usados em etapas distintas.

2 O NOVO ENSINO MÉDIO E A BNCC DO ENSINO MÉDIO PARA LÍNGUA INGLESA

O objetivo deste trabalho foi avaliar a eficácia dos jogos desenvolvidos em um componente curricular do curso de Licenciatura em Letras da UFRPE-UAST, com a temática da preservação ambiental materializada no filme Princesa Mononoke, por meio de seu uso em turmas do Ensino Médio da rede pública de Serra Talhada para ensinar o conteúdo de "Present Continuous". Para entendermos como essa proposta se articula ao desenho do Novo Ensino Médio, nesta seção apresentamos brevemente o percurso de aprovação da proposta da BNCC para o Ensino Médio – com ênfase no ensino de inglês – e os Temas Transversais Contemporâneos na educação e, na sequência, discutiremos sobre o uso de jogos na aula de Língua Inglesa³.

Antes de tudo, é preciso entender o porquê se propôs um novo Ensino Médio. De acordo com o programa *Nosso Ensino Médio* (2025), realizado pelos institutos Iungo e Reúna e o Itaú Trabalho e Educação, as escolas que ofertavam o Ensino Médio enfrentavam dificuldades com relação ao engajamento e aprendizagem dos estudantes, os quais não se identificavam com o curso ou não viam mais sentido nos estudos, até abandonando as instituições que pareciam cada vez mais deslocadas das suas necessidades, interesses e realidades, assim como das demandas do mundo contemporâneo.

Segundo dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (Brasil, 2018), a taxa de evasão do Ensino Médio (doravante EM) entre 2007 e 2008, por exemplo, chegou a atingir um total de 14,5%. Além disso, os números do EM no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) entre 2005 e 2017 apontam uma estagnação entre 3,4 e 3,8 (Brasil, 2020) que, somada à alta taxa de evasão escolar, confirmam a crise passada por essa etapa de ensino na época. Os desafios em questão impactavam especialmente os alunos da Rede Pública, visto que

O Ensino Médio é excludente e desigual. Quando levados em conta critérios como renda, raça/ cor e região, os números mostram as grandes disparidades internas do sistema educacional. 57,3% dos alunos que integram o quartil de renda mais baixa estão no Ensino Médio, contra 91,1% dos jovens que pertencem aos 25% mais ricos da população (Brasil, 2018, p. 36).

³ Ou LI ao longo deste trabalho.

A fim de tentar reverter essa situação, “governos, escolas e educadores buscaram enfrentar os desafios estruturais que impactam especialmente a rede pública de educação”, apoiados no pensamento de que apenas mudanças mais profundas poderiam “fortalecer o engajamento, a autonomia, o protagonismo, a aprendizagem e o desenvolvimento integral de estudantes” (Nosso Ensino Médio, 2025, p. 3).

A partir dessa constatação, em 2009, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) se mobilizou e intensificou as discussões sobre as mudanças no Ensino Médio, dando início à elaboração de propostas sobre o tema, com o intuito de ‘modernizar’ a última etapa da Educação Básica brasileira. Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) adicionou em suas metas a reforma do Ensino Médio, já tratando sobre temas como a flexibilização curricular, a interdisciplinaridade e a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (Nosso Ensino Médio, 2025).

Em 2016, o Ministério da Educação (MEC) propôs a infame Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, para modificar, em uma decisão polêmica e antecipada, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação (Nosso Ensino Médio, 2025). No ano seguinte, em 2017, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 13.415 que criava as condições legais de implementação da reforma, modificando a LDB e, consequentemente, a estrutura do Ensino Médio (Brasil, 2016; Ministério da Educação, 2018).

Entre as mudanças estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017 para a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), estavam a ampliação progressiva da carga horária anual dos estudantes, passando de 800 à 1000 horas até 2022; a adição da formação técnica e profissional ao currículo; e uma nova organização curricular, a qual passaria a ser composta por dois blocos indissociáveis: os componentes curriculares (Formação Geral Básica) e os itinerários formativos (parte diversificada) (Brasil, 2018).

A Lei nº 13.415/2017 também previa a organização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em áreas de conhecimento, sendo elas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A carga horária da BNCC deveria compor, no máximo, 1800 horas do currículo dos estudantes; sendo as 1200 horas restantes destinadas aos itinerários formativos (Brasil, 2022).

Ainda segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2018; 2022), a organização desse documento norteador por áreas seria um fator “motivador” para o desenvolvimento de projetos e atividades práticas e significativas na escola, por mobilizar conhecimentos de diferentes áreas/componentes curriculares – em suas competências e habilidades – e temas transversais, rompendo com o modelo disciplinar de aulas expositivas e sem a participação ativa dos estudantes.

A propaganda do Novo Ensino Médio (NEM), portanto, prometeu maravilhas na Educação Básica brasileira, com base no discurso da modernização do Ensino Médio público (Cássio; Goulart, 2022). Na realidade, a ‘inovadora’ reforma educacional transformou escolas e educadores em “bodes expiatórios”, culpabilizando-os pelo “desencanto da juventude”, pela alta taxa de evasão no Ensino Médio e pela quantidade de jovens egressos que não se inseriam no mercado de trabalho; discurso esse que serviu para “camuflar o caráter regressivo da reforma e forjar um consenso social sobre sua urgente necessidade” (Cássio; Goulart, 2022, p. 286).

Ainda segundo os autores, os efeitos perversos do NEM começaram a ser experimentados com intensidade pelos estudantes da rede pública de ensino a partir do primeiro semestre de 2022 – marco da implementação da proposta em grande parte dos estados brasileiros. Enquanto isso, nas escolas privadas “cujo regime de funcionamento é ditado por classes médias e elites pagantes de mensalidades – e que desejam, no mínimo, manter o seu status de classe –, a reforma não trouxe alterações significativas” (Cássio; Goulart, 2022, p. 289).

Em Honorato, Ventura e Silva (2024, p. 85), observa-se que os itinerários formativos – os quais seriam ofertados através de diferentes arranjos curriculares para fortalecer o discurso da flexibilização do currículo – instauraram, na realidade, “uma falsa possibilidade de escolha entre os diferentes caminhos de estudo que supostamente atendem às necessidades e interesses dos jovens”. Em sua pesquisa sobre os impactos do NEM, uma das docentes entrevistadas destaca que

(...) a flexibilização, diversificação e escolha, que deveriam ampliar a atratividade do EM, têm, na verdade, colocado a educação em níveis mais precários, comprometendo tanto os conhecimentos quanto os direitos fundamentais no desenvolvimento das juventudes. Além disso, o tempo limitado que os docentes têm para abordar temas além do currículo oficial também contribui para essa precarização (Honorato; Ventura, 2024, p. 91)

Cássio e Goulart (2022) também apontam que o NEM nem oferece uma formação geral sólida aos estudantes da rede pública de ensino – uma vez que retira da grade curricular conteúdos que são essenciais para a sua formação –, e nem os prepara para o mercado de trabalho – pois oferta um ensino profissional e técnico muito abaixo do ofertado em escolas técnicas estaduais e institutos federais, cujo acesso é restrito a poucos.

Carvalho, Santos e Oliveira (2019) apontam que o interesse neoliberal em estabelecer uma educação hegemônica e uma qualificação profissional aquém (em qualidade e quantidade) para os filhos dos trabalhadores tem por objetivo controlar os processos educativos e impedir que eles recebam a mesma educação que os filhos da elite, preservando e perpetuando, assim, uma organização social injusta e desigual. Nas escolas privadas, por exemplo, “Nenhum conteúdo escolar foi sacrificado (...) para dar lugar a cursinhos profissionalizantes de curta duração sob a justificativa de aumentar a ‘liberdade de escolha’ dos/as estudantes” (Cássio; Goulart, 2022, p. 289).

Além da qualificação profissional precária – ou inexistente – e o esvaziamento do currículo, também existem outras problemáticas que envolvem o NEM, como a falta de estrutura adequada das instituições; a falta de professores e de formação e orientação para ajudá-los a superar as limitações da profissão e os desafios do ensino; e também a falta de políticas públicas de permanência para que os jovens trabalhadores brasileiros – até auxiliando na manutenção de suas casas – possam frequentar as tão sonhadas escolas integrais (Cássio; Goulart, 2022).

Voltando à irmã gêmea desastrosa do Novo Ensino Médio, a BNCC para o Ensino Médio, verificamos que ela agrupa diferentes conhecimentos na área de Linguagens e suas Tecnologias com o objetivo de consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Como o próprio documento diz,

No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa) (Brasil, 2018, p. 474).

Tratando da Língua Inglesa, em específico, com a implementação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) ela passa a ser ofertada no currículo dos estudantes a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, tornando-se, pela primeira vez, um componente curricular obrigatório em escolas da rede pública e privada nos três anos do Ensino Médio, ao lado de Língua Portuguesa e Matemática.

A BNCC (Brasil, 2018) aponta que estudar inglês possibilita aos estudantes o acesso a conhecimentos linguísticos que permitem a criação de novas formas de engajamento e participação em um mundo cada vez mais globalizado e plural, abrindo novos caminhos de construção de saberes e de continuidade nos estudos.

No que diz respeito à Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Médio, a BNCC propõe uma educação “linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógica e política estão intrinsecamente ligadas” (Brasil, 2018, p. 239). Além da função política, a BNCC também prioriza o foco social e cultural da língua, orientando que o inglês seja tratado em seu status de *Língua Franca*, ou seja, de língua global. Afinal,

Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (Brasil, 2018, p. 242).

Essa perspectiva desloca o ensino do idioma de um modelo ideal de falante, “buscando romper com aspectos relativos à “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística” e tomando como válidos “os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais” (Brasil, 2018, p. 239-240).

No Ensino Médio, a Língua Inglesa cujo estudo é obrigatório (LDB, Art. 35-A, § 4º), continua a ser compreendida como língua de caráter global com ênfase na cultura digital. De outra maneira, a BNCC (Brasil, 2018) organiza o trabalho da área de Linguagens e suas Tecnologias em função dos campos de ação social, sendo eles: Campo da Vida Pessoal; Campo da Vida Pública; Campo Artístico-Literário; Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa; e Campo Jornalístico-Midiático.

Além disso, a área de Linguagens e suas Tecnologias deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas, das quais *três* definem

aprendizagens relativas às especificidades e aos saberes historicamente construídos acerca das Línguas, da Educação Física e da Arte e as demais contemplam aprendizagens que atravessam os componentes da área (Brasil, 2018).

Nesse contexto, vale salientar que o documento propõe que os repertórios “linguísticos, multissemióticos e culturais” dos discentes sejam expandidos, a fim de desenvolver o seu pensamento crítico sobre as “funções e usos do inglês na sociedade contemporânea”, motivando-os a “agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global” (Brasil, 2018, p. 476-477). Para isso, devem ser promovidas ações e situações voltadas para o desenvolvimento “cognitivo, linguístico, cultural e social” dos estudantes, ampliando sua “capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento” (Brasil, 2018, p. 477).

Vale destacar que a BNCC também propõe que a Língua Inglesa seja trabalhada de maneira contextualizada e significativa em sala de aula, envolvendo temas transversais e contemporâneos que perpassam as diferentes áreas de conhecimento e que dialoguem com a realidade dos estudantes. As situações didáticas e pedagógicas nas aulas de inglês, portanto, devem promover o desenvolvimento pleno dos discentes, ajudando-os a lidar com as novas perspectivas e desafios provenientes da contemporaneidade, preparando-os para a vida em sociedade (Brasil, 2018).

Apesar dos desafios na educação e dos diversos problemas que envolvem o Novo Ensino Médio discutido nesta seção, é importante destacar que já se nota um avanço no que diz respeito a uma das promessas da reforma: a perspectiva interdisciplinar no ensino. Esse avanço foi promovido a partir da configuração da BNCC e também da elaboração e inclusão dos chamados *Temas Contemporâneos Transversais* (TCTs) na educação. Os TCTs surgem para que o estudante também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade, de forma que os conteúdos escolares não sejam abstrações teóricas.

De acordo com o Ministério da Educação, os TCTs “não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e a trazem para a realidade do estudante” (Brasil, 2019, p. 7). Por facilitarem a articulação entre saberes, eles também ajudam a promover a interdisciplinaridade. Segundo Silveira (2020), a interdisciplinaridade busca uma experiência de compreensão integral na aprendizagem através da integração entre disciplinas

estudadas de forma fragmentada historicamente, fazendo com que elas colaborem entre si para alcançar um objetivo específico.

Vale salientar que a ideia de conteúdos transversais surge ainda com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1996, atualizando-os à luz das novas diretrizes de ensino e de novas legislações pertinentes à educação básica. Na BNCC, os TCTs foram distribuídos em seis grandes temáticas: meio ambiente, economia, saúde, cidadania e civismo, multiculturalismo e ciência e Tecnologia (Brasil, 2022). Com o direcionamento temático possível para discutir as questões de meio ambiente, especificamente, educação ambiental, que vimos possível por meio do filme Princesa Mononoke, ficou então o desafio de uma abordagem lúdica educacional. Para isso, discutiremos na sequência, o uso de jogos para ensinar e aprender língua inglesa

3 O USO DE JOGOS NA AULA DE LÍNGUA INGLESA

Tendo em mente o compromisso do ensino de LI com a educação integral dos estudantes (Brasil, 2018), buscamos desenvolver uma sequência didática para ensinar a gramática da língua inglesa (*present continuous*) a partir da temática ambiental – um dos TCTs – materializada no filme Princesa Mononoke por meio de jogos não digitais. Para entender a relevância deste trabalho, discutiremos brevemente nesta seção os desafios do ensino de LI na rede pública de ensino, a ludicidade como ferramenta motivadora na educação, o uso de jogos nas aulas de inglês e estratégias de avaliação de jogos para as aulas de LI.

A partir do que falamos na seção anterior sobre o Novo Ensino Médio, é preciso compreender quais são os desafios que atravessam o ensino de LI nas escolas públicas brasileiras para que a proposta do ensino lúdico e contextualizado faça sentido. No ano de 2015, por exemplo, o Instituto de Pesquisas Plano CDE, em uma pesquisa realizada para o British Council, buscou entender as características e a situação do ensino de LI na Rede Pública de ensino brasileira. Nessa ocasião, a pesquisa apontou que:

Os desafios para o ensino do inglês são muitos e têm diversas origens, sejam institucionais, formativas, ligadas à infraestrutura das escolas ou mesmo à vulnerabilidade social das famílias atendidas pelo sistema público (British Council, 2015, p. 29)

Dentre os principais desafios constatados estão a escassez ou inadequação dos recursos didáticos ofertados; a desvalorização da Língua Inglesa enquanto componente curricular; e o distanciamento do idioma da realidade dos estudantes (British Council, 2015). Ramos (2018. p. 17) também aponta esses desafios como fatores responsáveis pela falta de interesse dos alunos em aprender inglês e acrescenta outros, como, por exemplo, professores sem formação adequada e o uso de recursos avaliativos e práticas de ensino descontextualizados. Na experiência do estágio supervisionado, em 2025, pudemos constatar que aulas pouco motivadoras, conduzidas por práticas e metodologias mais tradicionais em que o foco é o ensino de gramática pela gramática e que trabalham conteúdos de LI de forma descontextualizada – seja da realidade e interesses dos estudantes, seja das demandas do mundo contemporâneo – também contribuem para o distanciamento

dos alunos do idioma, aumentando o desinteresse deles pelas aulas de inglês. Os pontos até aqui destacados tornam evidente a necessidade de materiais didáticos, estratégias e metodologias de ensino que possibilitem “não apenas o ensino da língua, mas sua aquisição significativa, contextualizada e motivadora” (Guimarães, 2026, p. 3).

A proposta do ensino lúdico, portanto, surge como um elemento capaz de potencializar a motivação dos estudantes (Santaella, 2012). Luckesi (2004) afirma que a atividade lúdica é aquela que propicia à pessoa que a vive, uma sensação de liberdade, um estado de plenitude e de entrega total para essa vivência. A ludicidade integra as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Logo, aulas de caráter lúdico têm como vantagem o fortalecimento da atenção, da imaginação, dos fatores sociais e, no caso da aula de línguas, da troca de sentido que visa o pleno desenvolvimento de forma significativa.

Uma das várias maneiras de construir o ensino lúdico é por meio de jogos. No final do século XIX, o jogo passa a ter três acepções: recreação, artifício para fazer emergir o desejo de aprender e exercício físico (Leal; D’Ávila, 2013). O jogo oscila entre o sério e o não-sério e, na esfera educativa, seu sucesso se dá pela compreensão de que é um meio. Por isso, as aulas lúdicas devem ser cuidadosamente planejadas com diretrizes claras e objetivos específicos, pois se o professor apenas “brincar” com os alunos, o conteúdo não será entregue e a consolidação dos saberes pode ficar comprometida.

Nesse contexto, a Aprendizagem Baseada em Jogos – ou *Game-Based Learning* (GBL) – surge como uma possível alternativa para ajudar os docentes a superar desafios como a desmotivação nas aulas de LI, pois integra “elementos lúdicos e pedagógicos em uma proposta que respeita os ritmos, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos” (Guimarães, 2026, p. 4).

Vale ressaltar que a Aprendizagem Baseada em Jogos não é o mesmo que Gamificação (Souza, 2024). Mas, antes de diferenciá-los, é preciso entender o que são jogos. Segundo Carvalho (2015), os jogos podem ser entendidos como atividades com regras, objetivos bem definidos, desafios e um elemento de diversão.

A Aprendizagem Baseada em Jogos enquanto abordagem consiste no uso de jogos, sejam eles digitais ou analógicos, “como ambiente estruturado de ensino, no qual os conteúdos são apresentados por meio de desafios, narrativas e interações significativas” (Guimarães, 2026, p. 4). A Gamificação, por outro lado, incorpora

apenas a mecânica e elementos de jogos – como sistema de pontos, classificação, desafios, recompensas, etc. – em atividades que não são lúdicas para gerar motivação e envolver seus participantes (Kapp, 2012; Fardo, 2013; Souza, 2024).

Ao utilizar jogos em sala de aula como “ambiente de ensino, com regras, objetivos e dinâmicas que promovem a construção ativa do conhecimento” (Guimarães, 2026, p. 4), conforme a perspectiva da Aprendizagem Baseada em Jogos, é possível abordar diferentes conteúdos e temáticas de maneira interessante e envolvente em sala de aula, uma vez que eles agem como facilitadores do aprendizado (Júnior, Rodrigues; Amorim (2021).

Dutra (2023), além de ressaltar o caráter estimulante e motivador que os jogos atribuem ao ensino de LI, também traz para a discussão que os jogos possibilitam desenvolver a autonomia e o pensamento crítico dos alunos por meio do incentivo à tomada de decisões, resolução de problemas e exploração autônoma dos conteúdos. Ainda, a autora (Dutra, 2023) afirma que os jogos promovem a interação e incentivam o trabalho em equipe, ajudando-os a desenvolverem habilidades sociais tão essenciais para a atuação em sociedade, como a comunicação e a cooperação. Segundo Santaella (2012), somente ao ajudar a promover o aprendizado de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades e competências específicas e essenciais para a formação integral dos estudantes é que os jogos cumprem o seu propósito educativo de forma efetiva.

Em sua obra “*Computer Applications in Second Language Acquisition*”, Carol Chapelle (2001) elabora seis critérios de avaliação de jogos para o uso em sala de aula e, nessa mesma linha de pensamento, Kuhn (2026), baseado em suas ideias, traz dicas atuais de como os professores podem implementá-los em sua prática de forma eficaz.

O primeiro critério elaborado por Chapelle (2001) para avaliação de jogos é o Potencial de aprendizagem de línguas (*Language Learning Potential*), que diz que os jogos escolhidos para a sala de aula podem ser envolventes, desde que o foco seja a aprendizagem e não somente o entretenimento (Kuhn, 2026). O segundo critério é o de Adequação ao Aluno (*Learner Fit*) (Chapelle, 2001). De acordo com Kuhn (2026), ele diz respeito à adequação do jogo às necessidades, habilidades e nível de conhecimento dos estudantes – e do professor. O Terceiro é o Foco no Significado (*Meaning Focus*). Aqui o professor deve definir de forma clara o objetivo da aula antes de pensar em selecionar os jogos para ensinar um conteúdo (Kuhn, 2026). O quarto

critério é a Autenticidade dos jogos (*Authenticity*) e seu potencial para permitir que os alunos utilizem ou explorem por meio deles a linguagem de forma criativa (Chapelle, 2001; Kuhn, 2026). O quinto critério, por sua vez, é o Impacto Positivo (*Positive Impact*) que está relacionado ao caráter motivador do jogo e seu potencial para gerar uma experiência positiva para os alunos em sala de aula (Chapelle, 2001; Kuhn, 2026). O sexto critério, por fim, é o da Praticalidade (*Practicality*) que, ainda segundo Chapelle (2001) e Kuhn (2026), é um dos critérios mais importantes, pois leva o professor a refletir sobre dois aspectos: i) a usabilidade do jogo diante de diferentes contextos educacionais e realidades; e ii) a necessidade de adaptar sua abordagem ou o próprio jogo para que ele atenda da melhor maneira as necessidades e especificidades de seus alunos.

Esses seis critérios, de acordo com Chapelle (2001) e Kuhn (2026) são capazes de auxiliar o professor na avaliação dos jogos escolhidos para as aulas de língua inglesa de modo a garantir um ensino eficaz, lúdico e significativo em sala de aula. Vale ressaltar que esses mesmos critérios foram utilizados como referência pela autora deste trabalho no processo de adequação dos jogos temáticos de Princesa Mononoke, pensados para trabalhar a temática ambiental – que é o tema central do filme – e o “*Present Continuous*” em turmas de Ensino Médio da Rede Pública de ensino de Serra Talhada, em uma proposta de ensino lúdico e contextualizado. Os jogos em questão e demais materiais didáticos desenvolvidos para a proposta, assim como os procedimentos metodológicos que a envolvem, serão apresentados e descritos na seção a seguir, intitulada *Montando o Tabuleiro da Pesquisa*.

4 MONTANDO O TABULEIRO DA PESQUISA

Nesta seção, nos dedicamos ao desenho metodológico da pesquisa, que teve como objetivo principal avaliar os jogos temáticos inspirados no filme *Princesa Mononoke* que foram desenvolvidos em uma disciplina do curso de Letras voltados para a temática da preservação ambiental e do *Present Continuous* por meio do uso em turmas do Ensino Médio da Rede Pública de ensino da cidade de Serra Talhada. A proposta surgiu a partir da elaboração dos jogos na disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa (doravante MELI) e se justifica devido à necessidade de materiais didáticos contextualizados para o ensino do idioma, que integrem linguagem e cidadania, contribuindo para a formação crítica e cidadã. Para a construção do estudo, as seguintes perguntas foram usadas: Como ensinar a gramática da língua inglesa de forma contextualizada e lúdica por meio de jogos não digitais? Como abordar questões ambientais em aulas de língua inglesa? Os jogos temáticos serão eficientes?

O estudo que desenvolvemos tem natureza qualitativa e exploratória-descritiva no formato de uma pesquisa-ação. A pesquisa qualitativa se fundamenta no entendimento aprofundado e na interpretação dos fenômenos estudados, sendo uma abordagem imprescindível na investigação científica (Godoy, 1995; Guerra et al., 2024). Em nossa proposta, o fenômeno estudado é o uso de jogos para o ensino de gramática da língua inglesa no Ensino Médio em uma escola pública do sertão de Pernambuco. A pesquisa exploratória, por sua vez, “tem como objetivo explorar, identificar e compreender conceitos, fenômenos ou relações que ainda são pouco conhecidos ou investigados” (Lösch et al., 2023, p. 9), isto é, nosso estudo no âmbito do ensino de inglês, pela perspectiva de pedagogia do pós-método, concentra-se na validação do jogo criado a partir de um produto midiático específico e adaptado para o contexto escolar (Lösch et al., 2023). Ademais, é também um estudo descritivo, pois observa, registra e descreve as características do fenômeno estudado. A pesquisa-ação, por fim, implica em identificar um problema em dado contexto e propor uma intervenção para solucionar o problema envolvendo os sujeitos daquele contexto (Silva et. al., 2016) – neste caso, o campo do Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II, com regência em uma Escola de Referência em Ensino Médio em Serra Talhada, Pernambuco.

Abaixo descrevemos rapidamente o campo do estágio e o local de nosso estudo, bem como a professora supervisora que nos acompanhou na escola.

A instituição concedente do estágio oferta para a sua comunidade o Ensino Médio de modo integral, das 07h30m às 17h00m, e o EJA, Educação de Jovens e Adultos, das 18h40m às 22h00m. A quantidade de alunos por turma varia entre 27 e 41, com exceção do Proeja, que conta com apenas 5 alunos. Com relação à comunidade escolar, com base em informações dispostas pela gestora durante a entrevista feita pela pesquisadora, aproximadamente 80% dos alunos são oriundos da zona rural e possuem pais agricultores. Os outros 20% são da zona urbana, advindos de famílias carentes e/ou em situação de desemprego. Ainda de acordo com a gestão e o corpo docente, esses fatores citados acima acabam refletindo no desempenho de boa parte dos discentes, uma vez que eles chegam à instituição apresentando dificuldades de aprendizagem devido às condições em que vivem e/ou a baixa escolaridade de seus pais.

Vale destacar, sobre a organização de ensino da Escola, a base na Pedagogia Progressista, mais especificamente, na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e na Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos, inculcando o estudante como agente de transformação da sociedade e privilegia meios didáticos que mais favorecem sua participação (PPP, 2023, p. 12).

Escolhemos para atuar os 1º anos “B”, “C” e “D”. O 1º ano “B” possui 37 alunos no total (23 meninos e 14 meninas); o 1º “C”, por sua vez, possui 30 alunos (16 meninos e 14 meninas); e o 1º “D”, por fim, possui 34 alunos (14 meninos e 20 meninas). Não foram registradas pessoas de identidade não binária de gênero. A professora supervisora dos grupos/classes em que atuamos reside em Serra Talhada - PE há cerca de 15 anos. Ela se mudou para o município após receber a notícia de que havia sido aprovada para o curso de Letras – português e inglês – da UFRPE/UAST. Ela concluiu a graduação no ano de 2017.

Segundo a docente, a maioria dos estudantes que chegam na escola não tem uma boa base sobre o idioma e não se lembram de assuntos que viram no Ensino Fundamental, na série anterior a deles ou, até mesmo, na mesma série em que estudam, o que gera a necessidade de se revisar constantemente os conteúdos dados em sala de aula. Em contrapartida, se observou na prática da docente, metodologias mais tradicionais, como evidencia a presença dos dicionários durante as atividades, trabalhos e provas avaliativas como material de apoio.

Durante as observações das aulas, para uma diagnose das turmas, os alunos estavam passando pelo processo de revisão dos conteúdos com atividades em dupla ou trios para resolver questões gramaticais do tipo *"fill the blank"* com frases clássicas e descontextualizadas. Esse movimento de "traduzir-materiais-didáticos-com-dicionários", inclusive, lembra um dos aspectos da Abordagem Gramática-Tradução (AGT). Segundo Richards e Rodgers (1999), essa abordagem consiste, de modo geral, no ensino do segundo idioma pelo primeiro e, para isso, se usa os exercícios de tradução. A pouca dedicação dos alunos apenas reforça a ineficácia das metodologias pautadas em gramática como um fim em si mesmo e tradução de textos para a língua materna com apoio do dicionário.

Durante as avaliações, a docente falou a tradução de cada questão, mas os estudantes ainda tinham dificuldade de responder, pois não lembravam dos conteúdos estudados e diziam que não sabiam o "significado das alternativas". Como consequência, muitos estudantes entraram na lista das atividades de recuperação, que a docente organizou da seguinte forma: quem tirou nota baixa ou não veio no dia da prova, iria para as filas à esquerda, por serem mais próximas à sua mesa, e quem tirou nota boa, para as filas à direita. Depois que os alunos se organizaram, a professora entregou as provas e os dicionários e traduziu as questões para os estudantes.

Após acompanhar as turmas, verificou-se duas coisas em comum: i) dificuldades de aprender os conteúdos das aulas de inglês e ii) pouca ou nenhuma afinidade com esse componente curricular. Como o objetivo da pesquisa foi inspirado no material elaborado na universidade para aulas de língua inglesa na temática das questões ambientais, o quadro de ensino tradicional de idiomas abria a possibilidade para que os alunos conhecessem uma nova dinâmica de aula. Para aliar a proposta da pesquisa às demandas escolares, com base no Organizador Curricular por Trimestre (2022) para elaborar as aulas de regência, o conteúdo escolhido foi o *present continuous*, e optou-se por trabalhá-lo em confluência com a temática da preservação ambiental, um dos Temas Contemporâneos Transversais apresentados pela BNCC (2018). Logo, foi elaborada uma sequência didática (SD) que trabalhasse o conteúdo gramatical escolhido de maneira contextualizada e lúdica a partir de um produto cultural conhecido dos adolescentes, o filme *"Princesa Mononoke"* de Hayao

Miyazaki⁴, uma animação japonesa que mescla fantasia com reflexões profundas sobre a relação entre os seres humanos e a natureza e as consequências da exploração desenfreada de recursos naturais e, portanto, um recurso com potencial para trabalhar questões de meio ambiente na escola.

O planejamento da sequência envolveu quatro aulas de cinquenta minutos. Na primeira aula, seria feita a apresentação da temática do meio ambiente por meio de atividades de construção de vocabulário e a exploração do filme “*Princesa Mononoke*” por meio de sua sinopse e ficha de personagens.

Na segunda aula, os estudantes entrariam em contato com o filme, mas, para isso, seria feita a leitura do diálogo da cena em inglês e, posteriormente, a sua exibição; depois, seria realizado um Quiz sobre a cena, com questões de *multiple choice*, *fill the blank*, *true or false* e perguntas reflexivas.

Na terceira aula, o foco recairia sobre o conteúdo gramatical selecionado, o *present continuous*, por meio da revisão dos verbos de ação com dinâmica de mímicas, conforme a perspectiva do *Total Physical Response*, onde o ensino de línguas acontece através de atividades motoras (Richards; Rodgers, 2001) e, depois, a apresentação e prática das formas do tempo verbal, com foco na forma afirmativa.

Na última aula, por fim, os estudantes usariam o jogo da memória de Princesa Mononoke e o jogo de tabuleiro de Princesa Mononoke – os materiais didáticos elaborados na disciplina de MELI – para ativarem e reforçarem seus conhecimentos sobre o *present continuous* e, posteriormente, seria feita a reflexão sobre a temática do filme e a avaliação das regências. O planejamento das aulas com todos os detalhes – incluindo links para os materiais elaborados e utilizados nas aulas – pode ser encontrado nos apêndices A, B, C e D deste documento.

Como se pode ver, o planejamento se alinha a uma perspectiva de era Pós-Método (Kumaravadivelu, 2001), em que os parâmetros da particularidade, da praticidade e da possibilidade permitem mesclar várias práticas de diferentes abordagens e métodos para atingir os objetivos de ensino-aprendizagem.

⁴ O filme “Princesa Mononoke” narra a história de Ashitaka, um jovem príncipe que é amaldiçoado ao salvar seu vilarejo de um furioso deus-javali. Em busca de uma cura, ele parte para o oeste, onde descobre um profundo desequilíbrio entre os seres humanos e a natureza: deuses ancestrais estão perdendo seu habitat em decorrência do avanço da atividade mineradora na região e, por isso, travam batalhas contra os humanos para garantir sua sobrevivência. Durante essa jornada, Ashitaka conhece a Princesa Mononoke (San), uma jovem humana criada por deuses-lobos. Ao vivenciar a realidade de San e dos deuses ancestrais, bem como a dos humanos que exploram minério de ferro na região, Ashitaka percebe problemas maiores que a maldição que o aflige.

Na pedagogia do Pós-Método, o parâmetro da particularidade aponta que o ensino, para ser relevante, deve estar adequado ao contexto (Kumaravadivelu, 2001). Para isso, cabe ao professor conhecer os seus alunos – individual e socialmente – para ser capaz de adaptar as suas práticas aos diferentes contextos educacionais. O parâmetro da praticidade, por sua vez, trata sobre o processo constante de reflexão sobre a relação entre teoria e prática na busca por entender o que funciona ou não em sala de aula em determinados contextos (Kumaravadivelu, 2001). Por fim, o parâmetro da possibilidade aponta que as pedagogias são atravessadas por relações de poder e dominação, e que o conhecimento de mundo dos estudantes é moldado não somente pelo ambiente escolar, mas também pelo contexto social, econômico e político em que cresceram e estão inseridos (Kumaravadivelu, 2001). Portanto, considerar a realidade sociocultural dos alunos e fazê-los refletir criticamente sobre ela – empoderando-os – é tão importante para a sua formação plena quanto as suas necessidades linguísticas.

Assim, sem abrir mão do ensino explícito de gramática e de atividades de fixação, pode-se conduzir a aula de língua inglesa para que aquele conhecimento estruture e dê suporte ao desenvolvimento amplo das competências linguísticas, como propõe o *Communicative Language Teaching* (CLT) (Richards; Rodgers, 2001). Diante dos materiais didáticos elaborados na disciplina de metodologia do ensino de língua inglesa (MELI), ficou evidente a necessidade de adaptação para a sequência didática por meio da construção de um andaime (estratégias de suporte com outros jogos) para que a autonomia dos estudantes fosse construída antes de chegar ao jogo de maior desafio.

O primeiro material construído foi o *jogo da memória de Princesa Mononoke*. Ele é formado por 12 pares de cartas contendo imagens retiradas do filme e suas respectivas frases/descrições em inglês, originalmente seguindo a estrutura dos *present tenses* (*simple/continuous*), conforme observa-se na Figura 1 a seguir:

Figura 1 – Jogo da memória de Princesa Mononoke (1ª versão)

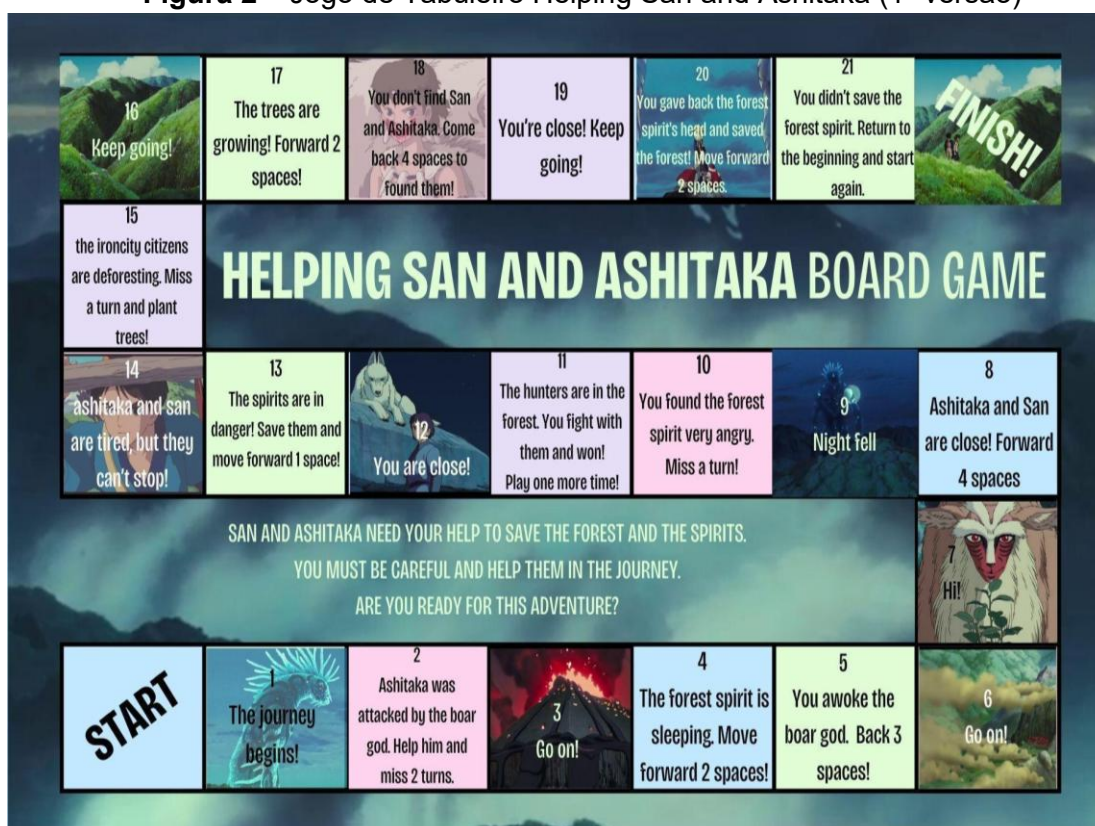


Fonte: A autora (2025).

Esse material pode ser utilizado por duplas ou grupos em sala de aula. Sobre seu manuseio, o professor pode solicitar que os estudantes leiam o conteúdo dos cartões em cada rodada e depois discutam o seu significado com os colegas para que juntos possam associar as sentenças às suas respectivas imagens. Para isso, é essencial trabalhar o vocabulário específico do jogo previamente, assim como o conteúdo gramatical desejado. O professor também pode adaptar o material para se adequar a diferentes turmas ou propostas e pode ser usado tanto em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental quanto em turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

O segundo material desenvolvido na disciplina de MELI foi o "*Helping San and Ashitaka Board Game*", um jogo de tabuleiro inspirado no filme Princesa Mononoke e que traz a temática da preservação ambiental, conforme observa-se na Figura 2 a seguir:

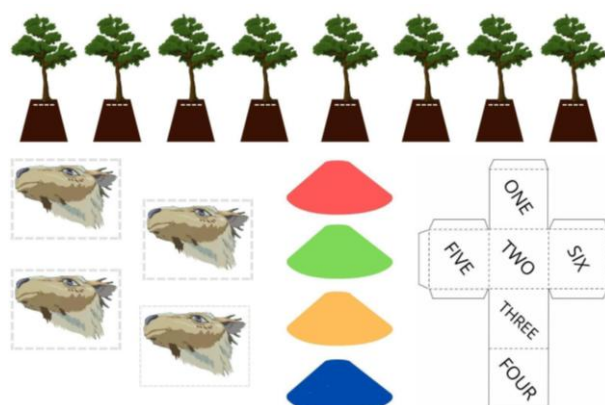
Figura 2 – Jogo de Tabuleiro Helping San and Ashitaka (1ª versão)



Fonte: A autora (2025).

O tabuleiro possui 23 casas ao todo, com imagens e missões inspiradas na narrativa do filme. Nessa primeira versão, ele conta com 4 peças para jogadores, 8 árvores para missões, 4 cabeças do Espírito da floresta e um molde de dado personalizado em inglês, conforme se observa na Figura 3 a seguir:

Figura 3 – Jogo de Tabuleiro Helping San and Ashitaka (1ª versão)



HELPING SAN AND ASHITAKA BOARD GAME

Fonte: A autora (2025).

Para jogar, cada estudante escolhe a sua peça e recebe uma cabeça do espírito da floresta, a qual deve ser protegida até o final da jornada. As árvores são utilizadas na missão da casa 15 e podem ser posicionadas em qualquer parte do tabuleiro. Este material pode ser jogado por até 4 estudantes. O professor pode solicitar que eles leiam as sentenças da trilha em cada rodada e depois discutam o seu significado com os colegas. Assim como o outro material, o tabuleiro de Princesa Mononoke também é adaptável, ficando a critério do professor modificá-lo para melhor atender a diferentes turmas ou propostas.

De modo geral, tanto o jogo da memória de Princesa Mononoke quanto o tabuleiro de Princesa Mononoke foram pensados originalmente para trabalhar ou revisar conteúdos gramaticais como *To Be Verb, Simple Present, Present Continuous* e/ou *Cognate Words* de maneira lúdica, interativa e contextualizada nas aulas de língua inglesa. Graças ao vocabulário e à jogabilidade simples, o jogo da memória pode ser utilizado tanto em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental quanto em turmas do Ensino Médio; o tabuleiro, por sua vez, por ser um pouco mais complexo, é mais indicado para turmas de Ensino Médio. Ambos os materiais permitem desenvolver habilidades de *reading, speaking* e *listening*, além de incentivar o trabalho em equipe e o exercício da reflexão acerca da temática do Meio Ambiente.

Vale destacar que, após conhecer a realidade das turmas de 1º ano observadas no estágio e entender as suas principais dificuldades com relação à Língua inglesa – como, por exemplo, a falta de afinidade com esse componente curricular e familiaridade com o idioma –, surgiu a necessidade de adaptar esses mesmos materiais – ou seja, o jogo da memória e o tabuleiro de Princesa Mononoke – para que eles atendessem melhor às suas necessidades e particularidades. Tendo isso em mente, as alterações feitas envolviam: i) o vocabulário do material; ii) elementos do tabuleiro; e iii) o conteúdo gramatical em foco.

Quanto ao primeiro ponto, foi feita uma adaptação no vocabulário utilizado nos materiais – principalmente no jogo de tabuleiro –, com o intuito de garantir que ele fosse mais próximo do nível de entendimento dos estudantes. O segundo ponto tinha como alvo o jogo de tabuleiro de Princesa Mononoke, especificamente, e foi motivado pela falta de afinidade dos alunos com o inglês. Os elementos incluídos foram novas missões com itens para solucioná-las e também a sinalização no tabuleiro de onde utilizá-los. O objetivo dessa mudança era trazer mais dinamicidade para o jogo –

tornando-o mais atraente –, a fim de despertar o interesse dos alunos em aprender inglês.

Por fim, a escolha do *Present Continuous* como o principal conteúdo das aulas de regência foi o aspecto que motivou o terceiro e último ponto. Ajustar para a estrutura do *present continuous* as sentenças presentes tanto no jogo da memória quanto no jogo de tabuleiro de Princesa Mononoke iria possibilitar um maior aproveitamento do conteúdo e dos materiais. Além disso, aumentar a exposição dos estudantes ao *present continuous* seria fundamental para assegurar o seu aprendizado, tendo vista a facilidade com que eles pareciam esquecer os conteúdos estudados em sala de aula. Além do jogo da memória e do tabuleiro de Princesa Mononoke, desenvolvemos também outros materiais especificamente para a SD, os quais serão descritos logo a seguir.

Para a primeira aula, onde o foco é introduzir a temática ambiental e o filme Princesa Mononoke, preparamos 4 materiais, sendo eles: fichinhas com questões; imagens para dinâmica de *lead-in*; mini cards de vocabulário; e a sinopse do filme. O primeiro deles, a *fichinha com questões*, pode ser observada na Figura 4 a seguir:

Figura 4 – Ficha de questões para a dinâmica de *lead-in*

01. Which images indicate:

- a) natural environment
- b) polluted environment
- c) natural disaster

02. “What do you see in image 1?”

I see _____,

_____ and _____.”

Fonte: A autora (2025).

Como visto na imagem, ela é composta por duas questões, uma de análise e interpretação e outra de *fill the blank*, elaboradas com base nas 6 imagens selecionadas para a dinâmica de *lead-in*, as quais retratam lugares reais – alguns devastados e poluídos, outros bonitos e conservados. As imagens em questão podem ser observadas a seguir, na Figura 5:

Figura 5 – Imagens de lugares selecionadas para a dinâmica de *lead-in*



Fonte: Agência Sertão (2022), Casa Ninja Amazônia (2024), CNN Brasil (2024), Gov.br (2017), InfoEscola (2020), Serra Azul Notícias (2022).

Para auxiliar os alunos a ativarem o vocabulário de língua inglesa sobre a temática ambiental e também ajudá-los na resolução da segunda questão da fichinha, criamos os *mini cards de vocabulário*, pensados a partir de elementos que compõem a imagem 1 vista anteriormente. Observe:

Figura 6 – Mini cards de vocabulário para a dinâmica de *lead-in*



Fonte: A autora (2025).

A sinopse do filme *Princesa Mononoke*, por fim, foi originalmente retirada do site IMDb, mas adaptada antes de ser levada para a sala de aula (ver Figura 7). Palavras-chave do texto que antes eram expressas por termos complexos foram

substituídas por *cognate words* (palavras cognatas), com o objetivo de aproximar o vocabulário do nível de compreensão dos estudantes, tornando-o ideal, também, para que pudéssemos trabalhar técnicas de leitura objetiva – a saber, *Skimming* e *Scanning* –, a fim de desenvolver suas habilidades de leitura e interpretação de texto, ajudando-os a superar suas dificuldades em língua inglesa.

Figura 7 – Sinopse adaptada do filme *Princess Mononoke*

Synopsis

"The Tale of Princess Mononoke is a fantasy adventure: an epic battle between humanity and nature. The story's conflicting interests - composed of cursed monsters, a group of people driven by ambition, an altruistic hero and vengeful gods - are remarkable because there is no villain, instead portraying the darkness and hate as it manifests in everyone".

Fonte: https://www.imdb.com/pt/title/tt0119698/plotsummary/?ref=tt_ov_at_pl_pl.

Fonte: IMDb, s/d (adaptação nossa).

Para a segunda aula, onde o trabalho com o filme e sua temática central continuam, preparamos os seguintes materiais: fichas de personagens; fichas de diálogo; cena legendada para exibição e um quiz sobre ela. As fichas de personagens apresentam imagens e descrições simples dos principais personagens do filme – a saber, Ashitaka, Princesa Mononoke, Nago, Moro, Lady Eboshi, Jigo e o Espírito da floresta. Alguns exemplos podem ser observados na Figura 8 a seguir:

Figura 8 – Fichas de apresentação dos personagens do filme



Fonte: A autora (2025).

A ficha de diálogo, por sua vez, traz uma conversa entre os personagens Ashitaka e Jigo, onde os dois falam sobre uma vila destruída por desastres naturais

(*fire, flood e landslides*) e sobre vidas ceifadas pela guerra, fome e doenças, como pode ser visto na Figura 9 a seguir:

Figura 9 – Ficha de diálogo de Ashitaka e Jigo

Ashitaka and Jigo's conversation Contexto: Ashitaka conta a Jigo sobre a maldição do deus Javali. Então, Jigo responde: Jigo: - So the demon monster turned out to be a giant boar. Ashitaka: - I followed its trail westward through the mountains, but then... Jigo: - You lost it. That's life. See this place here? When I came here last, a few years back, this was a lovely little village. But then there must have been a flood or a landslide, or a fire. Everybody is dead. These days, there are angry ghosts all around us, dead from wars, sickness, starvation. And nobody cares. So you say you are under a curse? So what? So is the whole damn world.
--

Fonte: A autora (2025).

Após trabalhar o diálogo, seria exibida para os estudantes a cena em que ele acontece, um fragmento de 53 segundos retirado do filme, com áudio e legendas em inglês – sendo essas feitas por nós, como observa-se na Figura 10 a seguir:

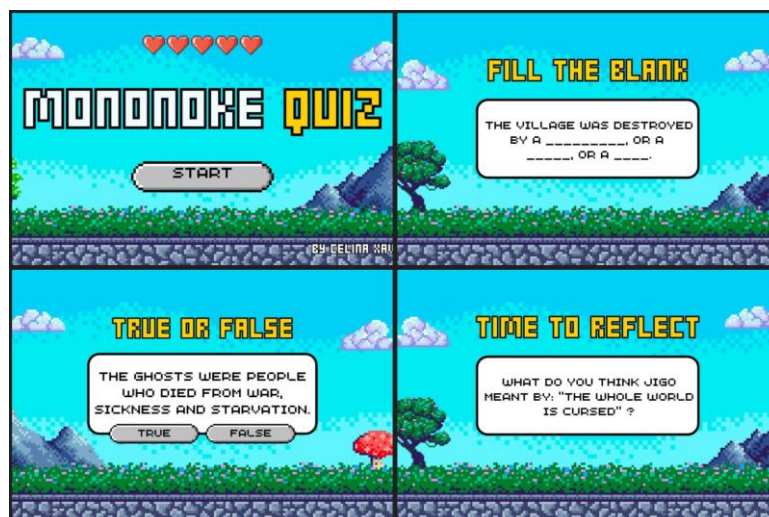
Figura 10 – Recortes da cena legendada do diálogo de Ashitaka e Jigo



Fonte: Netflix (2020); legendas autorais (2025).

Para avaliar o entendimento dos estudantes sobre a cena, de maneira lúdica e interativa, desenvolvemos o *Mononoke Quiz*. Ele é um questionário com *template* de *game* composto por questões em inglês de *multiple choice*, *fill the blank*, *true or false* e perguntas reflexivas, conforme observa-se na Figura 11 a seguir:

Figura 11 – Recortes do Mononoke Quiz



Fonte: A autora (2025).

Para a terceira aula, cujo foco é o *Present Continuous*, elaboramos os seguintes materiais: mini cards com ações; fichas de atividade de fixação; um quiz online sobre o conteúdo e um QR Code para acessá-lo. Os mini cards foram pensados para a dinâmica de *warm-up*, sendo, ao todo, 8 cartões com verbos em inglês, dicas de pronúncia e ilustrações, como pode ser visto na Figura 12 a seguir:

Figura 12 – Mini cards com ações da dinâmica das imitações



Fonte: A autora (2025).

A fichinha de atividades de fixação, por sua vez, é composta por 3 questões simples, sendo a primeira para treinar a junção verbo + *ing*; a segunda, para praticarem a regra CVC (consoante-vogal-consoante); e a terceira, por fim, para elaborarem uma frase afirmativa a partir do que aprenderam em sala de aula, conforme observa-se na Figura 13:

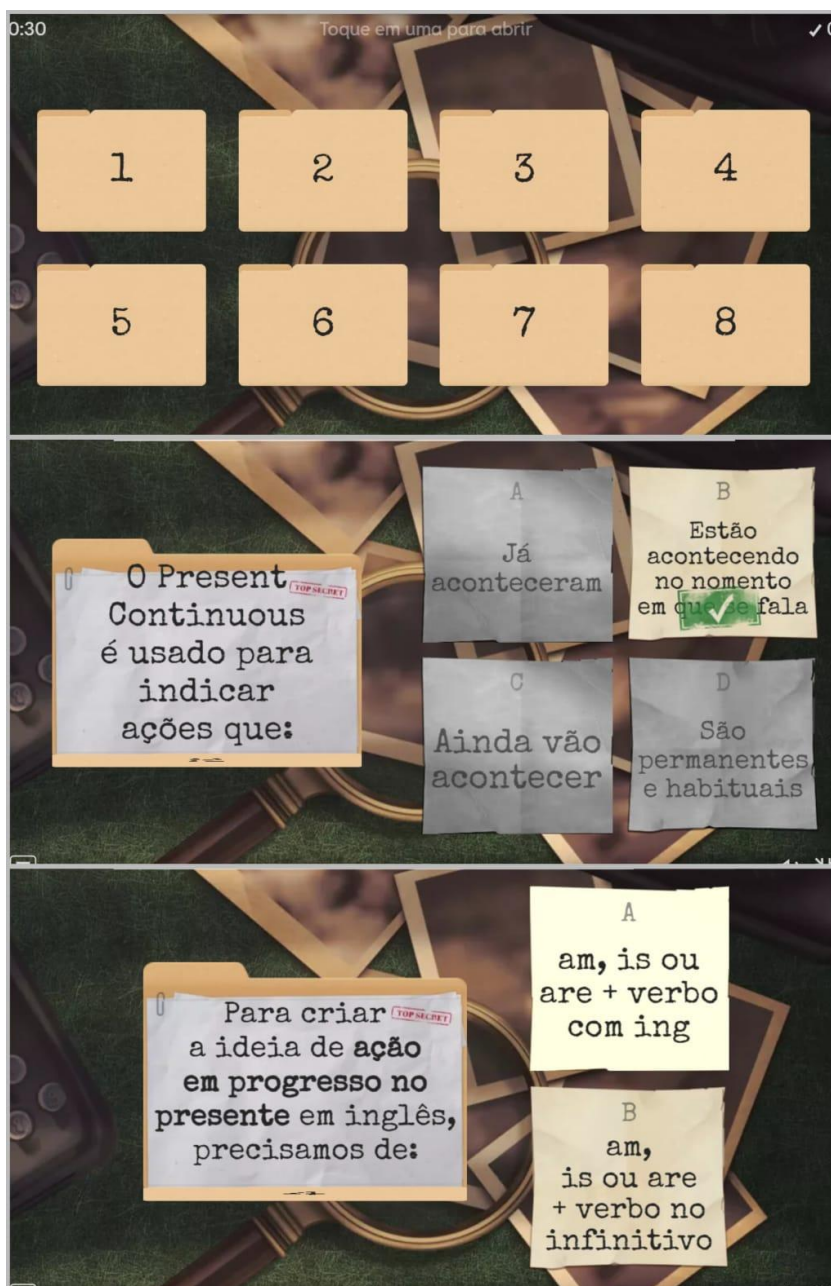
Figura 13 – Atividade de fixação do conteúdo *present continuous*

ACTIVITY
1 - Let's practice: verbo + <i>ing</i>
a) To <i>sleep</i> (dormir) + <i>ing</i> = _____
b) To <i>cook</i> (cozinhar) + <i>ing</i> = _____
c) To <i>eat</i> (comer) + <i>ing</i> = _____
d) To <i>run</i> (correr) + <i>ing</i> = _____
2 - Let's practice: regrinha CVC
a) To <i>run</i> (correr) + <i>ing</i> = _____
b) To <i>swim</i> (nadar) + <i>ing</i> = _____
3 - Exemplo de frase afirmativa:

Fonte: A autora (2025).

Por fim, para reforçar o que aprenderam sobre o *Present Continuous*, desenvolvemos o Quiz “*Investigando o Present Continuous*”, composto por 8 perguntas simples de *multiple choice* sobre o conteúdo. O quiz está disponível no site *WordWall*. Os estudantes poderão acessá-lo em casa de maneira direta ao escanear a ficha com o QR Code que entregaremos a cada um. A seguir, podem ser vistos alguns recortes do quiz:

Figura 14 – Recortes do Quiz “Investigando o Present Continuous”

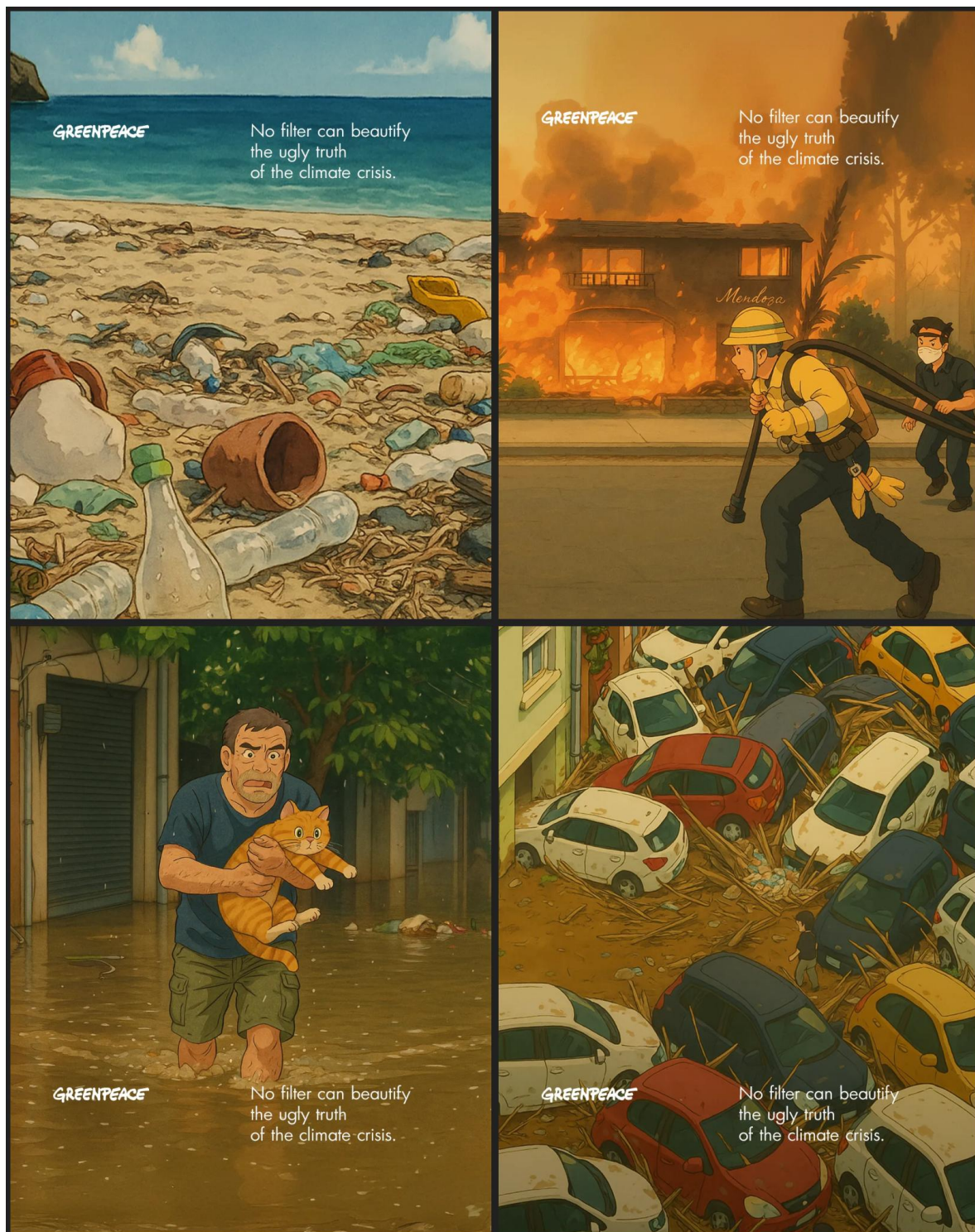


Fonte: A autora (2025).

Para a quarta e última aula, além do Jogo da Memória e o Tabuleiro de Princesa Mononoke apresentados anteriormente, elaboramos outros dois materiais. O primeiro deles é uma fichinha com perguntas de interpretação a partir de pôsteres de uma campanha da *Greenpeace* – uma organização não governamental (Ong) ambiental internacional – que surgiu no contexto da *trend* das imagens geradas por IA no estilo do Studio Ghibli para conscientizar a população sobre as mudanças climáticas e a

devastação ambiental. As imagens da campanha utilizadas em sala de aula para discussão podem ser vistas na Figura 15 a seguir:

Figura 15 – Pôsteres da campanha da Greenpeace utilizadas na discussão final da SD



Fonte: Campaigns of the World (2025).

A fichinha com perguntas, por sua vez, pode ser observada a seguir, na Figura 16:

Figura 16 – Ficha com perguntas sobre a campanha da Greenpeace

01 - Look at the images and answer:

a) What is happening in the image?

b) Does the image feel positive to you?

c) What do you think the message in the image means?

Fonte: A autora (2025).

O segundo material elaborado para a última aula foi o mapa mental do *Present Continuous*, para que os estudantes pudessem relembrar os principais pontos aprendidos sobre conteúdo ao longo das aulas de maneira simples e objetiva quando precisassem. Ele pode ser observado na Figura 17 a seguir:

Figura 17 – Mapa mental do Present Continuous



Fonte: A autora (2025).

Agora, com o Jogo da Memória e o tabuleiro de Princesa Mononoke devidamente adaptados para as turmas escolhidas – os 1º anos “C” e “D” – e os demais materiais elaborados para a SD prontos, é chegado o momento de testar a

sua eficácia em contextos reais de sala de aula. Os resultados do trabalho com a SD e os materiais aqui apresentados serão dispostos e analisados no tópico 5 a seguir, intitulado “Jogando com Princesa Mononoke no Ensino Médio”.

5 JOGANDO COM PRINCESA MONONOKE NO ENSINO MÉDIO

Após o diagnóstico e planejamento dos materiais e da sequência, escolhi para a pesquisa os 1º anos “C” e “D” para reger porque apresentavam as mesmas dificuldades com relação ao inglês: dependência do uso de dicionários nas aulas de Língua Inglesa e pouca ou nenhuma afinidade com esse componente curricular, o que abria espaço para apresentá-los a uma nova dinâmica de aulas. As regências aconteceram nas terças-feiras (das 08h20m às 09h10m), quartas-feiras (das 07h30m às 09h10m) e sextas-feiras (das 10h20m às 11h10m) em um total de oito horas de aula, sendo quatro para cada turma, as quais serão descritas com detalhes a seguir na ordem cronológica em que ocorreram para o 1º ano “D” e depois para o 1º ano “C”, uma vez que começamos antes naquela turma.

5.1 AULA DO 1º ANO “D”

No 1º dia de regência, 03 de junho (terça-feira), eu fui para o 1º ano “D”, onde fiquei das 08h20m às 09h10m (1h/a). Entrei na sala, cumprimentei os alunos e pedi que organizassem a sala em círculo, enquanto eu organizava os materiais que iria utilizar. Na sala estavam 24 alunos, 13 meninas e 11 meninos. Alguns alunos ficaram curiosos e foram observar o que eu estava fazendo, então solicitei a ajuda deles para colar as imagens da dinâmica de *lead-in* nas paredes e também para entregar as fichinhas da atividade. As imagens eram de lugares reais, alguns devastados e poluídos, outros bonitos e conservados; e as fichinhas, por sua vez, tinham 2 questões de análise em inglês sobre essas mesmas imagens.

Com tudo pronto e organizado, perguntei aos alunos como eles estavam e me apresentei brevemente para a turma, destacando que ficaria com eles durante as próximas aulas. Devido a questão da indisciplina vista durante as observações, propus um acordo aos alunos: se eles colaborassem e participassem das aulas, quando concluíssemos as atividades programadas, eu deixaria que descansassem e interagissem um pouco com os colegas.

Com o acordo feito e aceito, dei início a aula falando da primeira questão da fichinha: “*Which images indicate: a) natural environment; b) polluted environment; c) natural disaster*”. Li o enunciado e as alternativas e expliquei que a palavra “*environment*” significava “ambiente” ou “meio ambiente” em inglês e depois perguntei

aos alunos o que eles achavam que as outras palavras, ou seja, “*natural*”, “*polluted*” e “*disaster*”, queriam dizer. No começo, percebi que eles ficaram com receio de falar e errar, então disse que não tinha problema errarem, desde que tentassem – e eles acertaram o significado delas.

Depois de aprenderem as três expressões, expliquei a 1ª questão e pedi que eles circulassem pela sala para analisar as imagens e anotar as suas respostas na fichinha, dando a eles cinco minutos, conforme observa-se na Figura 18 a seguir:

Figura 18 – Alunos do 1º “D” analisando as imagens da dinâmica de *lead-in*



Fonte: A autora (2025).

Boa parte da turma participou da atividade, enquanto alguns nem se levantaram do lugar, mesmo com incentivos, e apenas copiaram as respostas dos colegas. Essa resistência é uma das dificuldades enfrentadas pelas novas pedagogias diante da cultura de práticas tradicionais onde o professor é visto como o “detentor do saber” e, o aluno, por sua vez, como um recipiente vazio a ser preenchido por ele – e não como o protagonista do seu processo de aprendizagem.

Quando todos terminaram, partimos para a segunda questão da fichinha: “*What do you see in image 1? I see ____, __ and __*”. Para isso, eu exibi com o datashow e slides a imagem 1 da dinâmica, um registro do Rio Amazonas poluído, e perguntei à turma: “*what do you see in the image 1?*”. As respostas deles foram de “lixo”, “plantas” e “água poluída” até “mato”, “papelão” e “colchão”. Espalhei, então, os mini cards de vocabulário com todos os elementos da imagem em inglês em cima de umas

mesinhas no centro da sala e orientei os alunos a consultarem as palavras disponíveis nos cards para explorar o vocabulário da atividade e depois preencher as lacunas, conforme observa-se na Figura 19. Dei a eles cinco minutos para realizarem a tarefa.

Figura 19 – Alunos do 1º “D” explorando os mini cards de vocabulário



Fonte: A autora (2025).

Novamente, boa parte da turma interagiu e realizou a atividade, enquanto alguns se mantiveram em seus lugares, somente copiando as respostas dos colegas, mesmo sendo uma atividade simples e orientada. Quando todos terminaram, discutimos brevemente sobre o conteúdo das imagens (quais delas pareciam “positive” e porquê; o que as “negative” tinham em comum; etc.) e corrigimos as duas questões, retomando os conhecimentos prévios deles sobre a temática do meio ambiente e gerando uma pequena discussão sobre o assunto. Feito isso, recolhi as fichinhas. Esse momento durou cerca de cinco minutos, completando os dez minutos estipulados para a resolução da 2ª questão.

Vale destacar que todo o trabalho envolvendo a temática do meio ambiente ao longo das aulas foi pensado com base no socioconstrutivismo. De acordo com Scarino e Liddicoat (2009), essa teoria da aprendizagem preza por aspectos importantes como o contexto social, cultural e histórico no processo de aprendizagem dos estudantes, contextualizando-o e tornando-o mais significativo para eles, o que se alinha à proposta das minhas aulas.

Dando continuidade, depois da discussão eu perguntei se os alunos conheciam a animação “*Princesa Mononoke*” e entreguei as fichinhas com a sinopse do filme. Alguns alunos, ao verem que o texto era todo em inglês, começaram a reclamar dizendo que “não estavam entendendo nada”. Pedi então que eles dessem uma olhada geral no texto (*Skimming*) e circulassem somente as palavras parecidas com português, conforme observa-se na Figura 20. Eles fizeram isso rapidamente. Perguntei depois quais palavras eles circularam e o porquê, e conforme eles iam dizendo, eu as anotava no quadro.

Figura 20 – 1º ano “D” circulando as *Cognate Words* da sinopse do filme



Fonte: A autora (2025).

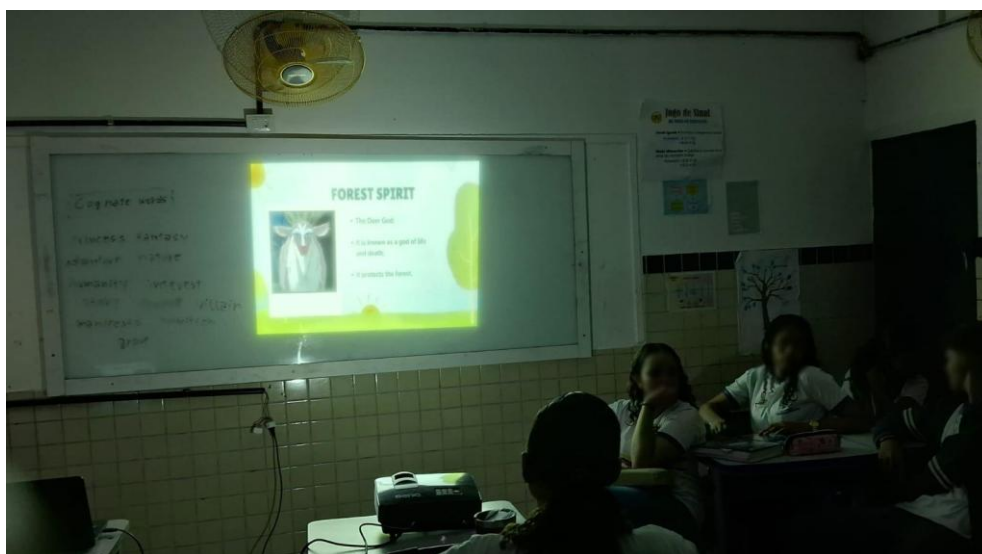
Após esse exercício, alguns alunos mudaram de ideia e disseram que o texto era até fácil de entender por ter várias palavras “parecidas com o português”. Expliquei então o conceito de “*cognate words*” e como elas podem ajudar a entender o conteúdo de alguns textos sem a ajuda de dicionários ou tradutores, e usei como exemplo as palavras pontuadas por eles na sinopse (*humanity, nature, conflicts*, etc).

Na sequência, eu fiz a leitura da sinopse e pedi que os alunos acompanhassem com atenção. Enquanto eu lia, alguns deles tentavam traduzir baixinho as sentenças. Ao ouvir, incentivei que continuassem, pausando após cada frase para ouvi-los. Eu li devagar e dei ênfase às palavras que eles não conheciam, como *cursed*, *vengeful*, *remarkable*, *portraying*, etc. Depois de entendermos a sinopse, foi feita uma nova leitura, dessa vez coletiva e focando na pronúncia das palavras: eu lia e eles repetiam, exercitando, assim, o *speaking*.

Toda a turma participou desse momento e até acharam engraçado, pois, às vezes, eles “enrolavam a língua” para falar certas palavras, como, por exemplo, “*there*” e “*are*”. Eu havia estipulado 20 minutos para o trabalho com a sinopse do filme, mas graças ao engajamento dos alunos, concluímos bem antes disso, acredito que em 15-16 minutos, mostrando que técnicas de metodologias tradicionais – como o *drilling*⁵ – podem impactar de maneira positiva no aprendizado deles, quando aliadas a estratégias que levem em consideração a realidade e o contexto sociocultural dos estudantes e atuem como *scaffolding* – ou seja, como uma estratégia que busque promover a equidade dentro da sala de aula (Rapini, 2022).

Depois da leitura, perguntei à turma: “*What do you expect from the movie based on this synopsis?*”. Com as respostas deles, partimos, então, para a apresentação dos personagens, a saber: Ashitaka, San, Lady Eboshi, Jigo, Moro, Nago e o Espírito da floresta. Para isso, exibi a imagem de cada personagem com descrições simples em inglês, conforme observa-se na Figura 21 a seguir.

Figura 21 – Apresentação dos personagens de Princesa Mononoke



Fonte: A autora (2025).

Após apresentar cada personagem, eu perguntava aos alunos se ele ou ela era “*a good guy or a bad guy*” baseado em suas descrições (fazendo gestos como “👍” para “*a good guy*” e “👎” para “*a bad guy*” para facilitar a associação), a fim de testar

⁵ exercícios de repetição/memorização usados para consolidar, de maneira mecânica/automática, conteúdos de natureza gramatical (Richards; Rodgers, 2001).

o entendimento deles e garantindo que interagissem com o material. Ensinar uma língua através de atividades motoras é uma das características do método *Total Physical Response* (TPR) (Richards; Rodgers, 2001) e permite outro nível de envolvimento com o conteúdo da aula.

Voltando à apresentação, no início os alunos ficaram com medo de responder “errado”, pois um mesmo personagem tinha características boas e outras ruins. Continuei incentivando a tentarem e o retorno foi positivo: boa parte da turma interagiu e eles gostaram que o filme pertence à categoria de “anime”. Terminamos tudo faltando quatro minutos para a aula acabar e, por terem cumprido com o acordo feito no início da aula, pedi que organizassem a sala e depois deixei que descansassem e interagissem com os colegas até o sinal tocar.

No segundo dia de regência para o 1º ano “D”, 06 de junho (sexta-feira), fiquei das 10h20m às 11h10m (1h/a). Na sala estavam 24 alunos, 10 meninos e 14 meninas. Cumprimentei eles, perguntei como estavam e fui organizando o meu material na mesa enquanto a supervisora me ajudava com o datashow. Com tudo pronto, lembrei a turma do acordo feito na aula anterior e comecei a aula perguntando se eles ainda lembravam dos personagens do filme *Princesa Mononoke* apresentados anteriormente.

A turma disse que sim e eu pedi exemplos. Então, eles citaram a San (princesa Mononoke), o “príncipe que não lembravam o nome” (Ashitaka), a “mulher com a espingarda” (Eboshi) e o espírito da floresta. Depois de ajudá-los a relembrar os nomes dos personagens, falei um pouco mais sobre o filme em si, dando uma contextualizada, e depois pedi que eles formassem duplas. Esse momento durou uns cinco minutos. Feito isso, distribuí para cada dupla as fichinhas com o diálogo entre Ashitaka e Jigo, onde os personagens falam sobre a vila destruída por desastres naturais (*fire, flood e landslides*) e sobre as vidas tiradas pela guerra, fome e doenças. Na sequência, expliquei o contexto do diálogo e pedi que as duplas fizessem a leitura do material, dessa vez destacando somente as palavras desconhecidas, conforme observa-se na Figura 22 a seguir:

Figura 22 – Duplas circulando palavras do diálogo de Ashitaka e Jigo



Fonte: A autora (2025).

Os alunos circularam as palavras bem rápido e destacaram boa parte das palavras. Após esse exercício, eu fiz a leitura do diálogo com os estudantes e fui perguntando quais palavras eles destacaram em cada fala. Conforme eles diziam as palavras, eu exibia uma imagem que as representava e perguntava à turma: “*what do you see in the image?*”. Dessa forma, eles chegaram ao significado das palavras através da associação com suas respectivas imagens.

Próximo de terminar o trabalho com o vocabulário da cena, o datashow parou de funcionar, então dei continuidade traduzindo com eles as palavras restantes. Feito isso, fizemos outra leitura, dessa vez guiando-nos pelo vocabulário aprendido. Para esse momento eu havia programado 20 minutos, e cada segundo deles foi aproveitado.

Depois de trabalhar o vocabulário específico, falei para a turma que passaria a cena do filme em que o diálogo em questão acontece. Pedi também que todos prestassem atenção, pois logo em seguida eu testaria o entendimento deles sobre a cena em uma atividade de interpretação. Dito isso, exibi o diálogo entre os personagens Ashitaka e Jigo, conforme observa-se na Figura 23.

Figura 23 – 1º “D” assistindo a cena do diálogo de Ashitaka e Jigo



Fonte: A autora (2025).

A cena tinha apenas 53 segundos de duração, com o áudio e as legendas em inglês feitas pela pesquisadora. A pedido dos alunos, eu repassei a cena mais duas vezes e então exibi com o datashow e slides o “*Mononoke Quiz*”. Pedi, então, que eles formassem grupos de até quatro pessoas, expliquei as regras do quiz e fui lendo as perguntas e enfatizando o significado das palavras novas, como, por exemplo, “*sleeps*”, “*cooks*”, “*meant*”, etc. Durante o quiz, os alunos foram revisitando as fichinhas com o diálogo escrito e pediram também para ver a cena do filme outras vezes. Quando eles respondiam uma questão, eu lia novamente as palavras “novas” e pedia que eles repetissem, a fim de trabalhar o *speaking* deles. Afinal, as palavras em questão iriam aparecer mais vezes nas próximas aulas.

Sobre as questões reflexivas, a turma ficou com receio de responder no início, mas depois alguns alunos foram associando as perguntas aos elementos do diálogo ou da narrativa do filme, mesmo que timidamente. Alguns disseram que a “maldição do mundo” estava ligada à guerra ou aos desastres naturais que destruíram a vila; outros relacionaram aos demônios da narrativa, como o deus javali que amaldiçoou Ashitaka. Um aluno, inclusive, se referiu a Nago como “a besta fera solta” e todos na sala riram. De modo geral, foi um momento positivo. Sobre a relação da fala do personagem Jigo com a temática do meio ambiente, os alunos disseram que ela tinha “tudo a ver”, pois os desastres naturais “afetavam também o meio ambiente”.

Por fim, destaco que havia programado 25 minutos para o trabalho com a cena do filme e o quiz, mas graças ao engajamento da turma nós terminamos tudo um pouco antes. Um aluno da turma inclusive brincou dizendo que as minhas aulas “passavam rápido”. Isso demonstrou que práticas de ensino centradas no aluno

(*student-centered*) funcionam bem em sala de aula, e que é possível, sim, ensinar conteúdos de Língua Inglesa sem recorrer unicamente às práticas tradicionais.

Voltando à aula, como os estudantes haviam cumprido novamente com o nosso acordo, participando da aula e contribuindo nas discussões, pedi que organizassem a sala e depois deixei que eles descansassem e interagissem com os colegas durante os cinco minutos restantes. Enquanto isso, eu recolhi as fichinhas do diálogo com as anotações deles para posterior análise.

No terceiro dia de regência no 1º ano “D”, 10 de junho, terça-feira, fiquei das 08h20m às 09h10m (1h/a). Na sala estavam 29 alunos, 12 meninos e 17 meninas. Entrei na sala, cumprimentei os estudantes e pedi que organizassem suas cadeiras em círculo. Enquanto isso, eu fui distribuindo em uma mesinha no centro da sala 8 mini cards com verbos em inglês – como, por exemplo, *to eat*, *to cook* e *to jump* – e ilustrações. Feito isso, anotei no quadro a pergunta “*what is he/she doing?*”.

Chamei a atenção da turma e expliquei como seria a dinâmica: um aluno escolheria um card com uma ação em inglês, leria ela para a turma e depois faria uma imitação, combinando fala (*speech*) e ação (*action*) conforme a perspectiva do *Total Physical Response* (Richards; Rodgers, 2001). O restante da turma, por sua vez, tentaria adivinhar que ação era enquanto ela acontecia. Para ajudar os alunos com a pronúncia das ações, deixei abaixo da forma escrita uma dica de como eles poderiam pronunciá-las, por exemplo: “*to jump*” → “*tchu djamp*”. Orientações dadas, perguntei quais alunos gostariam de participar. No entanto, eles não pareciam ter gostado muito da ideia e não queriam ir por vergonha. Continuei incentivando que participassem – e insisti bastante até que um aluno veio. Depois dele, os outros perderam o medo e participaram da dinâmica.

Durante as imitações dos colegas, eu perguntava ao restante da turma “*what is he/she doing?*” e anotava as respostas deles no quadro branco, como, por exemplo, “ele está dançando”, “ela está pulando”. Ao todo, seis alunos participaram da dinâmica de *warm-up*. Entretanto, devido à resistência deles no início, esse momento acabou demorando mais que os 10 minutos estipulados.

Vale destacar que aqui os alunos já estavam ativando inconscientemente conhecimentos linguísticos de Língua Portuguesa que os ajudariam a compreender o conteúdo de Língua Inglesa que estudariam posteriormente (*o present continuous*). Esse detalhe se assemelha ao “*code switching*” do *Community Language Learning* (CLL), em que o que se pretende ensinar é apresentado primeiro na língua materna

do aprendiz e depois na língua que ele pretende aprender, facilitando assim a tradução e criando um espaço seguro para que ele possa expressar suas ideias e sentimentos sem a pressão de uma imersão total ao idioma (Richards; Rodgers, 2001).

Dando continuidade à aula, depois da dinâmica das imitações eu questionei os alunos sobre as frases em português anotadas no quadro, perguntando se elas estavam no passado, presente ou futuro e se davam ideia de algo que “está acontecendo” ou que já aconteceu. A partir dessa discussão, eu introduzi o *present continuous*.

Com auxílio do notebook e datashow, exibi a apresentação de slides sobre o conteúdo e comecei explicando que o *present continuous* é um tempo verbal usado para expressar ações em andamento no presente, assim como as ações dos colegas deles na dinâmica. Em seguida, falei que para criar a ideia de ação em progresso no presente em inglês, era preciso duas coisas: i) as formas do verbo *to be* no presente simples (*am*, *is* ou *are*) + um verbo com a terminação *-ing*.

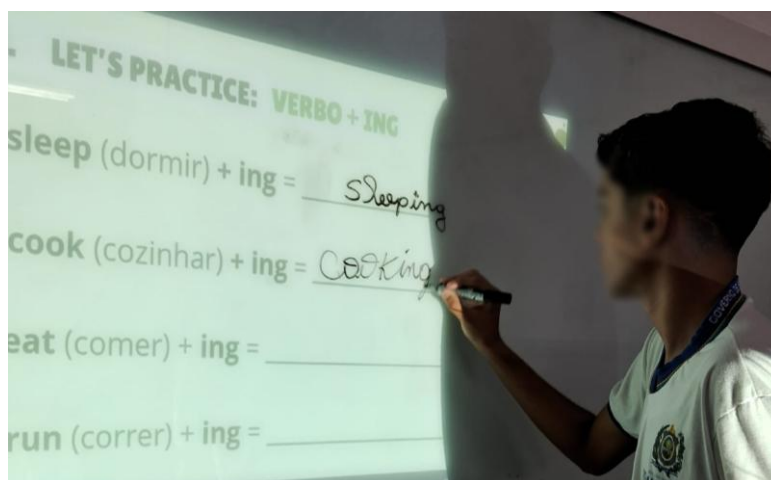
Primeiro, eu perguntei se eles ainda lembravam do verbo *to be* no presente e quando usamos o *am*, *is* ou *are*. Apesar de esse ter sido um dos assuntos da prova, eles não souberam responder direito, então revisamos brevemente o conteúdo. Pontuei, também, que o verbo *be* significa ser/estar, mas que no *present continuous* ele significa apenas “estar”. Por fim, para ilustrar a junção “verbo-*ing*”, eu mostrei um exemplo simples com o verbo *to study*, a saber: “*Maria is studying*”. Ao longo dessa parte mais expositiva da aula, sempre fui perguntando se eles estavam entendendo. No fim das contas, a parte teórica não demorou mais que 10 minutos – como eu havia planejado – mostrando que aliar os fatores *economy*, *easy* e *efficacy* (*The E-Factor*) do ensino de gramática gera resultados positivos.

O Fator *Economy* diz que o ensino de gramática deve ser econômico em termos de duração e quantidade, visto que períodos longos de exposição e excesso de detalhes podem confundir os aprendizes, dificultando a aprendizagem (Thornbury, 1999). O Fator *Easy*, por sua vez, sugere que as atividades levadas para a sala de aula sejam simples para os aprendizes e foquem nos aspectos mais relevantes sobre o conteúdo (Thornbury, 1999). O fator *Efficacy*, por fim, aponta que a qualidade da explicação, contextualização e verificação fazem a diferença na promoção de um ensino gramatical eficaz; e que para que a aprendizagem ocorra de forma eficiente os estudantes precisam focar no que está sendo ensinado, cabendo ao professor

(...) Escolher tarefas e materiais que envolvam os alunos. Tarefas e materiais que sejam envolventes, relevantes para as suas necessidades, que tenham um resultado alcançável e que apresentem um elemento de desafio, ao mesmo tempo que proporcionam o apoio necessário. (Thornbury, 1999, p. 26)⁶

Dando continuidade a aula, partimos para a parte prática. Para isso, entreguei aos alunos uma fichinha com três questões e expliquei que responderíamos uma questão de cada vez. A primeira delas era um exercício com quatro verbos em inglês (*to sleep, to cook, to eat e to run*) para praticar a junção verbo + ing. Resolvi a primeira alternativa no quadro (*to sleep + ing = sleeping*) e dei cinco minutos para que eles fizessem o mesmo com as outras alternativas. Enquanto eles respondiam, eu fui passando pelas mesinhas vendo o progresso deles, observando os erros recorrentes e tirando dúvidas individualmente. Quando todos terminaram, perguntei se alguém queria responder alguma alternativa no quadro (Figura 24) e, felizmente, voluntários não faltaram.

Figura 24 – Aluno do 1º ano “D” responde a atividade de fixação escrita no quadro branco



Fonte: A autora (2025).

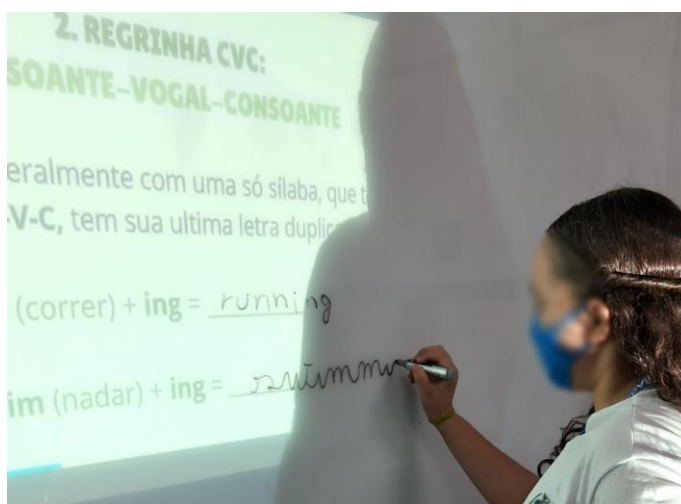
Nesse momento, já era possível notar uma mudança no comportamento/postura dos alunos em comparação ao início, quando a insegurança com relação ao idioma e o medo de errar os impediam de interagir e expor suas opiniões durante as aulas. O monitoramento do desempenho deles, os incentivos

⁶ No original: “to choose tasks and materials that engage the learners. Tasks and materials that are involving, that are relevant to their needs, that have an achievable outcome, and that have an element of challenge while providing the necessary support”.

constantes e feedbacks positivos ao longo das aulas e também a valorização das contribuições trazidas por eles foram pontos-chave para a construção de um bom filtro afetivo e *rapport*⁷ com a turma, fazendo com que os alunos se sentissem seguros em se expor e confiantes para participar de maneira mais ativa nas atividades em sala. Graças ao engajamento da turma, a primeira parte da atividade de fixação escrita fluíu bem e terminamos dentro dos cinco minutos estipulados.

Conforme eu esperava, quase todos os alunos responderam a alternativa d) da seguinte forma: “*to run + ing = runing*”. Com base nessa resposta, eu expliquei para a turma a regrinha CVC: verbos curtos, geralmente com uma só sílaba, que terminam com consoante-vogal-consoante, tem a última letra duplicada antes do *-ing*. Mostrei então a forma correta do verbo *run* no *present continuous* de acordo com a regra CVC – ou seja, *running* com dois “n” – e, depois, dei uma pausa para que eles fizessem o mesmo com o verbo “*to swim*” na segunda questão da fichinha. Novamente, circulei pela sala tirando as dúvidas. Quando todos terminaram, uma aluna se voluntariou para responder à segunda questão no quadro – conforme observa-se na Figura 25 – e, como todos tinham acertado, demos continuidade. Esse momento também fluíu bem e conseguimos terminar dentro dos cinco minutos estipulados.

Figura 25 – Aluna do 1º ano “D” responde a atividade de fixação escrita no quadro branco



Fonte: A autora (2025).

Para aprofundar o conhecimento fonológico dos alunos a partir do que havíamos visto sobre a dinâmica CVC, ensinei a eles a identificar as sílabas de uma

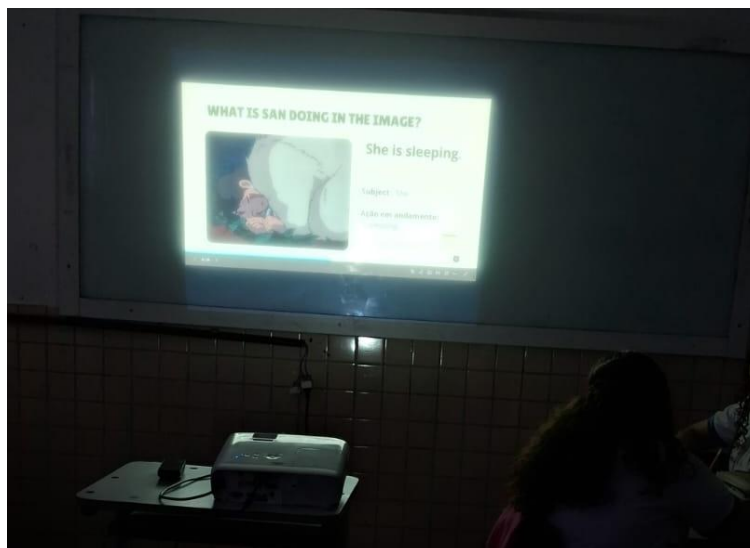
⁷ Rapport é uma técnica utilizada para criar conexão/sintonia com outra(s) pessoa(s), visando uma comunicação eficaz e empática.

palavra em inglês “batendo palmas”, usando a palavra “*nature*” e o próprio verbo “*run*”. Coloquei todos para fazerem esse exercício comigo e eles acharam divertido. Isso deu uma “acordada” na turma que estava ficando um pouco sonolenta. Depois de entenderem que a construção *be* + verbo-*ing* é que dá ideia de ação em andamento no presente, apresentei a eles a estrutura da forma afirmativa do *present continuous*: sujeito + *to be* + verbo com *ing*.

Primeiro, perguntei se os alunos lembravam o que era um sujeito e se poderiam dar exemplos. Reforcei que ele pode ser alguém (nome de pessoa, pronome) ou alguma coisa (animal, objeto), além de pontuar novamente a construção *be* + verbo-*ing*. Feito isso, partimos para um exercício simples de análise com três imagens de personagens do filme Princesa Mononoke realizando algumas ações.

Primeiro, eu exibia a imagem e perguntava para a turma, por exemplo, “*what is San doing in the image?*”. Os alunos respondiam em português, por exemplo, “San está dormindo” e, depois, eu exibia a frase afirmativa em inglês que correspondia a ação da personagem na imagem (“*She is sleeping*”), conforme observa-se na Figura 26.

Figura 26 – Exercício de análise com personagens do filme Princesa Mononoke



Fonte: A autora (2025).

Na sequência, perguntava aos alunos quem era o sujeito da frase (nesse caso: *She* ou *San*) e qual era a ação em andamento (nesse caso: *is sleeping*). Repeti esse mesmo processo com as outras duas imagens e, de modo geral, a turma interagiu bem e conseguiu identificar os elementos nas frases sem dificuldade, o que me deixou

contente e mostrou que eles estavam conseguindo entender o conteúdo e os materiais.

Para finalizar a aula, eu entreguei aos alunos um QR Code que dava acesso ao quiz “Investigando o *Present Continuous*”, disponível no site *Wordwall*, para acessarem em casa e testarem o que aprenderam e revisar o conteúdo de maneira lúdica. Novamente, graças à colaboração dos estudantes, terminamos tudo faltando 6 minutos para a aula acabar. Pedi então que a turma organizasse a sala, recolhi as fichinhas de atividade e deixei que eles descansassem até o sinal tocar, enquanto eu guardava o datashow e os meus materiais.

No último dia de regência no 1º ano “D”, onde fiquei das 10h20m às 11h10m (1h/a), estavam apenas 19 alunos, 11 meninas e 8 meninos. Entrei na sala, cumprimentei os estudantes e a professora que estava substituindo a docente regular e organizei meus materiais na mesa. Depois disso, perguntei aos alunos quem tinha acessado o *QR Code* e respondido o *quiz* sobre o *present continuous* em casa.

Nenhum aluno acessou, pois tinham esquecido. Como eu já esperava essa resposta, escrevi no quadro branco quatro orações – duas corretas e duas erradas – e revisei o conteúdo brevemente a partir delas, o que não levou mais do que cinco minutos. Feito isso, pedi que eles se dividissem em grupos de até cinco pessoas. Quando todos se organizaram, eu falei sobre o jogo da memória de Princesa Mononoke. Depois das orientações, entreguei um a cada grupo e espalhei os *cards* da dinâmica das imitações da aula anterior em uma mesinha no centro da sala para que pudessem consultá-los caso tivessem alguma dúvida sobre o significado das palavras para atuarem como *scaffolding*.

A primeira ação dos integrantes de cada grupo foi analisar o material e encontrar primeiro os pares do jogo, lendo as frases em inglês e discutindo seu significado para associá-las às suas respectivas imagens. Após entenderem quais eram os pares, partiram para o jogo, como pode ser visto na Figura 27 seguir:

com ela o arquivo do jogo, pois queria adaptá-lo para testar em suas turmas. Após o feedback dos alunos, recolhi os jogos da memória.

Seguindo o mesmo procedimento, apresentei o tabuleiro de Princesa Mononoke sobre o *present continuous* aos estudantes. Expliquei de maneira breve como ele funcionava e entreguei um tabuleiro e um envelope com os demais itens do jogo (quatro peões, um dado personalizado em inglês, itens para as missões, um card com os comandos do jogo e outro com as regras do jogo) para cada grupo.

Com os tabuleiros em mãos, pedi que os estudantes pegassem o card com as regras do jogo, acompanhassem a leitura e fossem dividindo os itens entre eles. O 1º ano “D” teve dificuldades de jogar o tabuleiro por conta das palavras novas que não tínhamos trabalhado anteriormente, como *growing*, *stealing*, *waking*, etc., então fui orientando os grupos sobre as missões e ajudei eles a entenderem as palavras desconhecidas. Ainda assim, a turma precisou de bastante suporte para conseguir jogar o tabuleiro no início. Em meio às dificuldades, foi possível notar que os grupos foram reinventando as regras do jogo de acordo com o que entendiam, criando maneiras diferentes de jogar o tabuleiro. Mesmo achando difícil, eles conseguiram explorar o material, lendo aos poucos e discutindo as missões com os colegas. Observe:

Figura 28 – Alunos do 1º “D” jogando o tabuleiro de Princesa Mononoke



Fonte: A autora (2025).

Perto de completar os 20 minutos estipulados para esse momento, chamei a atenção dos estudantes e pedi que eles recolhessem os materiais e me devolvessem.

Em seguida, fizemos uma breve discussão sobre o material. Os alunos disseram que tinham achado difícil no início, mas que depois conseguiram entender o que cada missão pedia com a ajuda de seus colegas, resolvendo os desafios da trilha a partir dos seus conhecimentos de língua inglesa e sobre o filme, a temática ambiental. Os estudantes também demonstraram ser capazes de identificar e entender expressões no *present continuous* no tabuleiro.

Para finalizar a última aula de regência no 1º ano “D”, conseguimos fazer a discussão sobre a campanha da *Greenpeace* com imagens geradas por IA no estilo do Studio Ghibli (Figura 29).

Figura 29 – Alunos do 1º “D” analisando as imagens da campanha da Greenpeace feitas com IA no estilo do Studio Ghibli



Fonte: A autora (2025).

Eu entreguei a cada grupo uma das imagens da campanha e uma fichinha com três perguntas de interpretação, sendo elas: “a) *What is happening in the image?*”, “b) *Does the image feel positive to you?*” e “c) *What do you think the message in the image means?*”. Como o tempo estava acabando, fui explicando cada alternativa, os alunos analisavam as imagens e respondiam oralmente, sem escrever nada nas fichinhas.

Depois da discussão, eu expliquei à turma que as imagens faziam parte de uma campanha de conscientização ambiental e falei sobre a trend envolvendo a arte do estúdio que criou o filme *Princesa Mononoke* e os impactos da geração de imagens pela Inteligência artificial ao meio ambiente, como o alto consumo de água potável e energia. Os alunos ficaram curiosos com as informações, mas só três deles participaram oralmente da discussão. A professora substituta também contribuiu. Faltando três minutos para tocar, eu recolhi as imagens e as fichinhas e entreguei os

mapas mentais sobre o *present continuous* para os estudantes. Feito isso, tiramos uma foto juntos e eu me despedi deles.

5.2 AULA DO 1º C

No 1º dia de regência do 1º ano “C”, 04 de junho, onde fiquei das 07h30m às 09h10m (2h/a), entrei na sala e fui logo organizando o meu material enquanto o restante dos estudantes ia chegando. Alguns alunos se voluntariaram para me ajudar a colar as seis imagens da dinâmica de *lead-in* na parede. Por ser a primeira aula do dia, os alunos estavam realmente muito agitados, conversando bastante e andando pela sala. Quando todos chegaram, tentei me apresentar e começar a aula, mas tive dificuldade por conta do barulho. Na sala estavam 27 alunos, 16 meninos e 11 meninas.

Com a ajuda da professora, consegui acalmar a turma e tentei me apresentar novamente, pedindo em seguida que eles organizassem a sala em círculo. Assim como fiz na outra turma, antes de começar a aula, propus um acordo aos estudantes: se eles colaborassem e participassem das aulas, quando todas as atividades programadas tivessem sido feitas, eu daria uma pausa no final de cada aula para que descansassem um pouquinho.

Com o acordo feito e aceito, entreguei as fichinhas com as duas questões de análise sobre as imagens nas paredes e os alunos começaram a dizer: “O que é isso?”, “É para fazer o quê?”, “Não estou entendendo nada”. Eu pedi paciência e segui o mesmo procedimento que na turma anterior: li o enunciado da 1ª questão; expliquei o significado da palavra “*environment*”; perguntei o significado das palavras “*natural*”, “*polluted*” e “*disaster*” e, depois de aprendidas as três expressões (*natural environment*, *polluted environment* e *natural disaster*), dei cinco minutos para que circulassem pela sala, analisassem as imagens e anotassem suas respostas nas fichinhas, conforme observa-se na Figura 30 a seguir:

Figura 30 – Alunos do 1º “C” na dinâmica de *lead-in*



Fonte: A autora (2025).

Mais da metade da turma participou da atividade. O restante ficou conversando e copiando as respostas dos colegas ou não fizeram de jeito nenhum, como a aluna que passou a aula toda pintando “*Boobie Goods*”. Terminada a primeira questão, eu exibi com o datashow e slides a primeira imagem da dinâmica de *lead-in* e perguntei à turma: “*what do you see in the image 1?*”. Depois das respostas deles, eu distribuí os mini cards de vocabulário pelas mesinhas no centro da sala e orientei os alunos a consultarem eles para explorar o vocabulário da atividade e responder à segunda questão, conforme observa-se na Figura 31. Dei mais cinco minutos para fazerem isso e eles conseguiram fazer tranquilamente.

Figura 31 – Alunos do 1º “C” explorando os cards de vocabulário da dinâmica de *lead-in*



Fonte: A autora (2025).

Na sequência, discutimos brevemente sobre o conteúdo das seis imagens, retomando os conhecimentos prévios deles sobre a temática do meio ambiente e

corrigimos as duas questões da fichinha, a qual eu recolhi logo em seguida. Feito isso, comentei que as imagens analisadas por eles tinham uma conexão com o filme “*Princess Mononoke*” e perguntei se alguém da sala o conhecia. Só um aluno disse que sim. Sem dar *spoilers*, entreguei as fichinhas com a sinopse do filme com a ajuda de uma estudante.

Como esperado, os alunos reclamaram de o texto ser todo em inglês, afirmando que não sabiam ler e que não entendiam nada. Um aluno, inclusive, me perguntou se podia ir pegar os dicionários. Outro aluno – que havia chegado atrasado na aula – fazia “piadinhas” com os materiais. A turma ia ficando cada vez mais agitada e dispersa, e os pedidos de atenção já não eram suficientes. Nesse momento, a professora supervisora interveio e conversou com os estudantes, apontando para o comportamento indisciplinado deles, o barulho e as conversas paralelas que estavam atrapalhando o andamento da aula. Quando eles se acalmaram, pedi que dessem uma olhada geral no texto (*skimming*) e circulassem somente as palavras que se pareciam com alguma em português (Figura 32).

Figura 32 – Alunos do 1º “C” circulando as Cognate Words da sinopse do filme



Fonte: A autora (2025).

A ideia aqui era exercitar o *reading* dos estudantes. Perguntei, então, quais palavras eles tinham destacado e o porquê e fui anotando no quadro. Em seguida, expliquei o que são as “*cognate words*” e que elas ajudam a entender informações sobre os textos sem a ajuda de dicionários, usando como exemplo as palavras destacadas por eles (*humanity, adventure, conflicts etc.*).

Feito isso, pedi que acompanhassem a leitura da sinopse com atenção. Fui lendo devagar, dando ênfase às palavras que eles não conheciam e traduzindo as frases com eles. Em seguida, fizemos uma nova leitura, dessa vez em conjunto: eu lia pausadamente e eles repetiam, treinando a pronúncia das palavras e trabalhando o *speaking*. Pela primeira vez, todos os alunos da turma participaram.

Na sequência, perguntei aos estudantes: “*What do you expect from the movie based on this synopsis?*”. Eles responderam coisas do tipo “uma aventura com monstros”, “conflitos entre a humanidade e a natureza”, etc. Eu confirmei as impressões deles e falei um pouco sobre o filme, partindo depois para a apresentação dos personagens. Ensinei então as expressões “*good guy*” e “*bad guy*”, associando-as novamente aos gestos “👍” e “👎” (TPR) para facilitar a associação e testar a compreensão deles sobre as descrições dos personagens.

Nesse momento, a turma foi ficando agitada novamente e eu tive que parar várias vezes para pedir silêncio e atenção. Por conta do barulho, esse momento acabou demorando mais do que eu esperava, ultrapassando a marca dos dez minutos programados. Além disso, as conversas paralelas me desconcentraram e acabei esquecendo de perguntar as impressões deles sobre alguns dos personagens.

Quando o sinal tocou para a segunda aula, às 08h20m, eu avisei aos alunos que não faríamos a pausa para descanso, já que eles descumpriram o nosso acordo várias vezes durante a primeira aula. Pedi então que eles formassem duplas e entreguei a cada uma o diálogo entre os personagens Ashitaka e Jigo, onde os dois falam sobre uma vila destruída por desastres naturais (*fire, flood e landslides*) e sobre vidas tiradas pela guerra, fome e doenças. Com o material em mãos, expliquei o contexto do diálogo e pedi que as duplas realizassem a leitura, dessa vez destacando somente as palavras desconhecidas. Os alunos brincaram dizendo que iriam “circular o texto todo” e, de fato, alguns fizeram isso mesmo.

Quando as duplas terminaram, fiz a leitura do diálogo parando para perguntar quais palavras elas destacaram em cada fala. Em vez de falar o significado de cada uma, eu mostrava a imagem que a representava nos slides e perguntava: “*what do you see in the image?*”. O intuito era levar os alunos a pensar nos significados das palavras através da associação. Depois de aprenderem o vocabulário específico da cena, eu iria exibi-la. No entanto, uma pessoa da direção pediu licença para dar um aviso sobre uma reunião com os pais e acabou ocupando uns 15 minutos da aula, devido às várias dúvidas dos estudantes. Após essa interferência, a turma só falava

na reunião e, por isso, tive dificuldade para chamar a atenção deles novamente. A supervisora interveio mais uma vez.

Quando todos se acalmaram, conectei a caixinha de som da escola ao notebook, expliquei novamente o contexto do diálogo e exibi a cena do filme para a turma (Figura 33), pedindo que eles prestassem muita atenção, pois seria feita uma atividade de interpretação.

Figura 33 – Exibição da cena dos personagens Ashitaka e Jigo no 1º ano “C”



Fonte: A autora (2025).

A cena tinha apenas 53 segundos com áudio e legendas em inglês feitas por mim. Depois de exibi-la duas vezes, pedi que os alunos formassem grupos de quatro pessoas e apresentei com o datashow os slides do “*Mononoke Quiz*” (Figura 34). Ele era composto por cinco perguntas simples em inglês, sendo uma de *multiple choice*, uma de *fill the blank*, uma de *true or false* e duas perguntas reflexivas sobre a cena assistida.

Figura 34 – Apresentação do “Mononoke Quiz” no 1º ano “C”



Fonte: A autora (2025).

Comecei explicando as regras do quiz às equipes e depois fui lendo as perguntas e alternativas em inglês, explicando o significado das palavras diferentes – como *beginning*, *jumps*, *cooks*, etc. – e dando um tempo (até três minutos) para eles discutirem com os colegas e pensarem nas respostas. Os alunos foram revisitando os papéis com as falas dos personagens e suas anotações e também pediram para assistir a cena do filme outras vezes ao longo da atividade.

De modo geral, a turma teve um pouco de dificuldade para identificar os desastres naturais da questão de *fill the blank* e dividiu opiniões na questão de *true or false*, mas pude perceber que eles estavam perdendo o medo de compartilhar suas respostas durante as aulas e participando mais de cada momento, mostrando que, apesar dos desafios apresentados até então, havia espaço para reconduzir o foco do processo de ensino-aprendizagem para o estudante, permitindo desenvolver a sua autonomia em sala de aula. Apesar dos imprevistos na segunda aula e da indisciplina e agitação da turma, conseguimos realizar tudo que estava programado e ainda sobrou alguns minutos, os quais foram utilizados para organizar a sala de aula.

No segundo dia de regência no 1º ano “C”, 11 de junho, fiquei das 08h20m às 09h10m (2h/a). Na sala estavam 30 alunos, 16 meninos e 14 meninas. Como sempre, ao entrar na sala eu cumprimentei os alunos e pedi que organizassem as cadeiras em círculo, enquanto eu distribuía os oito *cards* ilustrados com verbos em inglês em uma mesinha no centro da sala. Feito isso, anotei no quadro a pergunta “*what is he/she doing?*”. Os alunos ficaram bem curiosos.

Com tudo pronto, pedi atenção a eles e expliquei como seria a dinâmica, assim como fiz na outra turma. Em seguida, perguntei quem gostariam de participar. Para minha surpresa, duas meninas e um menino já se voluntariaram. Eu orientei cada um por vez e, enquanto eles faziam as imitações, eu perguntava à turma “*what is she/he doing?*”, anotando as respostas no quadro branco. Graças ao engajamento deles nesse início da aula, terminamos esse momento dentro dos dez minutos programados.

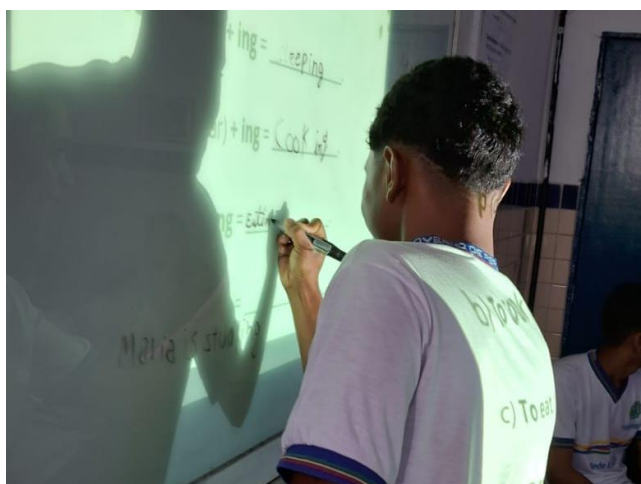
Seguindo com a programação, perguntei se as três frases geradas durante a dinâmica das imitações estavam no passado, presente ou futuro e se elas davam ideia de algo que ainda estava acontecendo ou que já tinha acabado. A partir das respostas deles, introduzi o *present continuous*. Para isso, exibi os slides com o conteúdo e segui o mesmo procedimento que na turma anterior: expliquei que o *present continuous* é

um tempo verbal usado para expressar ações em progresso quando se fala e que para criar essa ideia de ação em andamento no presente em inglês utilizamos o verbo *to be* (*am, is* ou *are*) + um verbo com a terminação *-ing*.

Assim como na outra turma, eles não lembravam direito do verbo *to be*, então revisei brevemente com eles, pontuando que no *present continuous* o *be* significava apenas “estar”. Revisei também os pronomes, pois eles também não lembravam. Dando sequência, expliquei a junção “verbo-ing” usando o mesmo exemplo com o “*to study*”, ou seja, “*Maria is studying*” e concluímos esse momento dentro dos 10 minutos planejados (fator *easy, efficient* e *economy* novamente).

Como até aqui os alunos disseram que tinham entendido, entreguei as fichas com as três questões e expliquei que faríamos cada uma delas juntos. Respondi a alternativa “a” da primeira questão (*to sleep + ing = sleeping*) e dei um tempinho para que eles respondessem as alternativas restantes. Enquanto isso, fui circulando pela sala tirando as dúvidas deles e vendo se estavam fazendo certo, assim como fiz na outra turma. Quando todos terminaram, chamei 3 voluntários para responder no quadro as alternativas “b”, “c” e “d” (ver Figura 35) e corrigimos juntos a primeira questão da fichinha.

Figura 35 – Aluno do 1º ano “C” responde a atividade de fixação escrita no quadro branco



Fonte: A autora (2025).

Assim como esperado, esta turma também escreveu “runing” com um “n” só na alternativa “d”. A partir dessa resposta, expliquei a regra CVC (consoante-vogal-consoante), mostrei a forma correta do verbo *run* no *present continuous* (*running* com 2 n's) e pedi que eles fizessem o mesmo com o verbo “*to swim*” na segunda questão

da fichinha. Também fiz com eles o exercício de bater palmas para contar as sílabas usando a palavra “nature” e o verbo “to swim”. Nem todos fizeram, mas acharam engraçado. Enquanto eles respondiam, eu passei pelas mesas tirando suas dúvidas e orientando os que estavam com dificuldade. Felizmente, todos conseguiram fazer e pude observar que eles estavam de fato aprendendo o conteúdo.

Depois que corrigimos a segunda questão, apresentei para os alunos a estrutura da forma afirmativa do *present continuous*: sujeito + to be + verbo com ing. Novamente, eu fui por partes: perguntei se eles lembravam o que é um sujeito e pedi que dessem exemplos, reforçando que ele pode ser um nome de pessoa ou pronome (felizmente, eles lembraram os principais), ou um animal, objeto, enfim.

Feito isso, partimos para o exercício de análise com as três imagens dos personagens do filme Princesa Mononoke. Assim como feito na outra turma, eu exibia a imagem do personagem, perguntava o que ele estava fazendo e depois das respostas deles eu mostrava a frase afirmativa em inglês que correspondia a imagem. Esta turma também conseguiu identificar os sujeitos e as ações em progresso nas frases com tranquilidade.

Por fim, a terceira questão da fichinha solicitava que escrevessem uma frase em inglês seguindo a estrutura afirmativa do *present continuous*. Aqui eu os deixei livres para criar as suas próprias frases a partir do que aprenderam ou escrever algum exemplo visto na aula. Alguns alunos já tinham respondido essa questão sozinhos e foram me mostrar, e outros foram fazendo e me chamando para dar uma olhada. De modo geral, eles se saíram muito bem e conseguiram fazer o que tinha sido proposto. Terminamos a programação da primeira aula com dez minutos de antecedência, pois a turma estava participando bastante da aula e interagindo com os materiais. Além disso, foram poucas as vezes que tive que parar a aula para pedir atenção.

Apesar de eu ter uma atividade extra sobre o *present continuous* para aplicar caso sobrasse muito tempo na primeira aula, eu preferi dar sequência com a programação, pois a turma se saiu bem na atividade de fixação escrita e mostrou ter compreendido o conteúdo. Por essa razão, chamei a atenção dos alunos e expliquei que faríamos algumas atividades lúdicas a partir daquele momento e que eu iria precisar da colaboração deles.

Comecei pedindo que se dividissem em grupos de até cinco pessoas. Feito isso, pedi que os alunos tivessem cuidado com os materiais, não perdessem e nem rasurassem, pois eles seriam utilizados na outra turma também. Entreguei, então, um

jogo da memória com imagens de Princesa Mononoke a cada grupo, o qual continha imagens do filme e frases relacionadas aos personagens e suas ações, seguindo a estrutura do *present continuous*.

De início, os estudantes foram lendo as sentenças e associando-as às imagens, mostrando que estavam conseguindo entender o material sem dificuldade, o que só foi possível graças ao trabalho que fizemos com o vocabulário ao longo das aulas (ver Figura 36). Alguns alunos estavam conversando durante a explicação e não sabiam o que era para fazer, então passei nos grupos explicando novamente. Além disso, eu deixei os *cards* da dinâmica de *warm-up* da aula anterior em uma mesinha no centro da sala, pois assim eles poderiam consultá-los caso tivessem alguma dúvida sobre o significado das ações do jogo da memória. Esse momento foi muito significativo, pois todos participaram (até a aluna que passou as aulas anteriores pintando *boobie goods*). Dois grupos, inclusive, jogaram mais de duas vezes.

Figura 36 – Alunos do 1º ano “C” jogando o jogo da memória de Princesa Mononoke



Fonte: A autora (2025).

No geral, eu tinha programado dez minutos para o momento com o jogo da memória, mas como eles se empolgaram com o material, acabamos passando uns 15-16 minutos. Quando todos terminaram, discutimos sobre o que eles acharam do jogo da memória e se conseguiram entender as frases e identificar a presença do conteúdo estudado nos cartões. Eu os acompanhei em todo o processo e pude perceber que entenderam, sim – o que eles confirmaram durante a discussão. Eles também acharam o material fácil de entender e gostaram da dinâmica. Pedi então que eles recolhessem os jogos da memória e me entregassem.

Dando continuidade, eu mostrei o jogo de tabuleiro de Princesa Mononoke sobre o *present continuous* para a turma. Pedi que prestassem atenção, pois ele seria mais difícil. Passei então as orientações gerais sobre o tabuleiro e depois entreguei um a cada grupo junto com o envelope com os itens do jogo: quatro peões, um dado personalizado em inglês, itens para as missões (árvores, cabeças do espírito da floresta e moedas), um card com os comandos do jogo (*move forward, miss a turn, keep going* etc.) e outro card com as regras do jogo.

Depois de entregues os materiais, pedi que os alunos pegassem o *card* com as regras do jogo e lemos juntos. Durante a leitura, pedi que fossem dividindo os itens entre eles e, quando terminamos, dei o ok para começarem. Apesar do jogo de tabuleiro ter as mesmas estruturas do *present continuous*, os alunos tiveram um pouco de dificuldade no início devido a presença de palavras que não tínhamos trabalhado ainda, como *growing, stealing, waking*, etc., e também dos comandos, mesmo eles tendo um card explicando o significado deles.

Por essa razão, fui passando em todos os grupos, explicando novamente como o jogo funcionava e tirando as dúvidas deles conforme iam jogando. Cada grupo foi explorando o tabuleiro de um jeito diferente e aos poucos foram entendendo a lógica do jogo e conseguindo jogar sozinhos. Todos estavam participando da tarefa, conforme observa-se na Figura 37 a seguir:

Figura 37 – Alunos do 1º “C” jogando o jogo de tabuleiro de Princess Mononoke



Fonte: A autora (2025)

No entanto, esse momento já tinha ultrapassado a marca dos 20 minutos programados há um tempo, então interrompi a jogatina e pedi que eles guardassem os materiais e me devolvessem. Feito isso, discutimos sobre as missões do jogo, se eles conseguiram entendê-las, se identificaram a presença dos conteúdos estudados no tabuleiro. Eles disseram que conseguiram, mas que o tabuleiro tinha sido mais difícil de entender.

Para finalizar a aula, eu tinha programado uma discussão sobre uma campanha da *Greenpeace* com imagens geradas por Inteligência Artificial no estilo do Studio Ghibli. No entanto, como faltavam menos de oito minutos para o fim da aula, apenas mostrei as imagens aos estudantes e falei brevemente sobre a *trend* das fotos geradas por IA no estilo Ghibli, o impacto dela no meio ambiente e como a *Greenpeace* usou a *trend* pra chamar a atenção da população para as mudanças climáticas e a devastação ambiental. Feito isso, entreguei aos estudantes um minimapa mental sobre o “*present continuous*” para colarem nos cadernos e o QR code de acesso ao quiz sobre o conteúdo para que eles pudessem revisá-lo quando precisassem. Feito isso, tiramos uma foto juntos e me despedi deles.

De modo geral, apesar dos desafios enfrentados em sala de aula em ambas as turmas, foi possível notar um avanço quanto a autonomia e participação dos estudantes nas aulas de língua inglesa. O 1º ano “D” que possuía um perfil mais tranquilo, em comparação às outras turmas, interagiu bem desde o início – mesmo que timidamente – e, graças aos incentivos constantes e orientação, mostraram-se engajados nas atividades e discussões propostas, além de demonstrarem segurança sobre os conteúdos de língua inglesa trabalhados em sala de aula. O 1º ano “C”, por sua vez, possuía um perfil mais agitado, sendo visto como um dos 1º anos mais “indisciplinados” da escola. De início, essa turma demonstrou mais resistência à proposta de aulas com mais foco no estudante por ser algo diferente do que estavam acostumados, mas aos poucos se permitiram interagir mais nas aulas, também graças aos incentivos constantes e orientação, mostrando entusiasmo principalmente diante de atividades mais dinâmicas como os jogos temáticos de Princesa Mononoke.

Contemplando os critérios de Chapelle (2001), pode-se afirmar que os jogos usados fizeram uso da Adequação ao Aluno (*Learner Fit*) e também da Praticalidade (Practicality), visto sua usabilidade nas aulas de inglês em ambas as turmas sem dificuldades no manuseio, na compreensão das regras e dos objetivos; quanto ao Foco no Significado (*Meaning Focus*), ao elaborar as propostas, a construção das sentenças não foi o alvo, mas a compreensão do uso do *present continuous* (Chapelle, 2001). Quanto ao Impacto Positivo (*Positive Impact*), os jogos elaborados mostraram-se promissores na promoção de uma aprendizagem motivadora e envolvente, o que se tornou evidente através do engajamento e participação ativa dos alunos (Chapelle, 2001). Além disso, observou-se também que os jogos de Princesa Mononoke possibilitaram que os estudantes explorassem de forma criativa os conteúdos aprendidos, apontando sua Autenticidade (*Authenticity*) no ensino de inglês (Chapelle, 2001).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se voltou para avaliar os jogos temáticos desenvolvidos em um componente curricular do curso de Licenciatura em Letras da UFRPE-UAST, com a temática da preservação ambiental materializada no filme *Princesa Mononoke* e o *Present Continuous*, por meio de seu uso em turmas do Ensino Médio da rede pública de Serra Talhada.

Para isso, discutimos o Novo Ensino Médio (Brasil, 2018, 2022; Cássio; Goulart, 2022; Honorato; Ventura; Silva, 2024; Nosso Ensino Médio, 2025) no contexto do estágio supervisionado em que foi realizada a proposta de avaliação dos jogos elaborados, bem como os aspectos relevantes da BNCC para Língua Inglesa no Ensino Médio (Brasil, 2018) e os Temas Contemporâneos Transversais (Brasil, 2019; Brasil, 2022), dos quais levamos a proposta de trabalhar com questões de Meio Ambiente. Dada a natureza do material elaborado, também discorremos sobre a contribuição da ludicidade (Luckesi, 2004; Santaella, 2012) e as vantagens do uso de jogos nas aulas de inglês (Dutra, 2023; Guimarães, 2026; Leal; D'Ávila, 2013), diferenciando a Abordagem Baseada em Jogos e a Gamificação (Kapp, 2012; Souza, 2024).

Na sequência, fizemos o desenho metodológico do estudo, de natureza qualitativa (Godoy, 1995; Guerra *et al.*, 2024), exploratória-descritiva (Lösch *et al.*, 2023), conforme os princípios da pesquisa-ação (Silva *et al.*, 2016). Para isso, à luz das condições do estágio supervisionado, selecionamos o conteúdo linguístico para aula de língua inglesa no Ensino Médio (*present continuous*) e elaboramos uma Sequência Didática (SD) para ensinar o *present continuous* em confluência com a temática da preservação ambiental abordada no filme *Princesa Mononoke* por meio de jogos de autoria própria. Nessa última etapa, foi preciso adaptar o que havia sido planejado para a universidade, ou seja, o jogo da Memória e o Jogo de Tabuleiro de *Princesa Mononoke*, à luz dos critérios de Chapelle (2001) para avaliação de jogos, ou seja, *Language Learning Potential*, *Learner Fit*, *Meaning Focus*, *Authenticity*, *Positive Impact* e *Practicality*. Com os jogos temáticos adaptados, sua eficácia foi avaliada em contextos reais de sala de aula em duas turmas de 1º ano do Ensino Médio da rede pública de ensino.

Na ocasião, verificou-se que os jogos criados a partir do filme *Princesa Mononoke* asseguraram o aprendizado acerca do *present continuous* e da temática

ambiental, evidenciando o seu Potencial de Aprendizado de Línguas (*Language Learning Potential*) e, apesar dos desafios apresentados, mostraram-se alinhados às necessidades, habilidades e nível de conhecimento dos estudantes, conforme os critérios de (Chapelle, 2001). Dessa maneira, a sequência didática mostrou que trabalhar conteúdos de Língua Inglesa em confluência com Temas Contemporâneos Transversais através de jogos temáticos possibilita a criação de um espaço educativo capaz de mesclar questões sociais, interdisciplinares e linguísticas na promoção de um ensino de Língua Inglesa motivador, contextualizado e significativo e que contribui para o desenvolvimento pleno dos estudantes, assim como pede a BNCC (2018) e o Currículo de Pernambuco (2020).

Apesar dos resultados obtidos terem sido satisfatórios – e os objetivos alcançados –, apontamos como limitações do estudo: i) o curto período de aplicação da proposta, o que impossibilitou o acompanhamento/observação dos efeitos da SD e do trabalho com os jogos temáticos de Princesa Mononoke à longo prazo nas turmas; e ii) o contexto específico em que o estudo foi realizado, visto que por se tratar de uma pesquisa-ação, os resultados obtidos refletem as particularidades dos participantes envolvidos e do contexto investigado, podendo restringir generalizações sobre outros cenários e questões complexas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Nesse sentido, novos trabalhos poderão ser desenvolvidos para investigar os efeitos da aplicação da SD e dos Jogos Temáticos de Princesa Mononoke em outras turmas e realidades para diferentes propostas de ensino, a fim de compreender o seu funcionamento e eficácia em diferentes contextos educacionais e realidades.

Com base nas discussões feitas ao longo deste trabalho acerca dos desafios que atravessam o ensino de LI, é importante destacar também a urgente necessidade de recursos didáticos adequados para os estudantes da rede pública de Ensino que permitam trabalhar os conteúdos de Língua Inglesa de forma motivadora, significativa e contextualizada. Vale ressaltar que bons recursos didáticos por si só não garantem um ensino eficiente, é preciso saber como utilizá-los para construir o aprendizado através do uso da língua em sala de aula. Isso requer do professor conhecimento teórico acerca do ensino de línguas, conhecimento pedagógico e *stance*⁸ (Scarino;

⁸ De acordo com os autores, *stance* compreende desde posturas corporais aos posicionamentos políticos e as perspectivas utilizadas para formular suas perguntas, observações e relatórios.

Liddicoat, 2009) para conduzir sua prática e recursos didáticos para promover um aprendizado coletivo, colaborativo e autônomo, levando os estudantes a explorarem o idioma de forma criativa e significativa em sala de aula, assegurando o aprendizado e ajudando-os a superarem as suas dificuldades, a fim de torná-los os protagonistas de seu processo de aprendizagem

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018**. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 22 set. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 23 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Língua Inglesa**. Brasília, 2018. p. 241–261. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 14 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Novo Ensino Médio Descontinuado**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado>. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. **Caderno saúde [livro eletrônico]: educação alimentar e nutricional**. Ministério da Educação; curadoria Maria Luciana da Silva Nóbrega. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos**. 2019. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em 29 mai. de 2026.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. São Paulo: British Council, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 07 jun. 2026.

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; RIBAS, Fernanda Costa. Estágio Supervisionado de Língua Inglesa como espaço de (trans)formação de professores. **Entrepalavras**, [S.l.], v. 8, n. 3, p. 244-263, dez. 2018. ISSN 2237-6321. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1241>>. Acesso em: 23 abr. 2026. doi:<http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-31241>.

BRITO JÚNIOR, Jairo José Ribeiro Toscano de; RODRIGUES, Rodrigo Lins; AMORIM, Americo Nobre Gonçalves Ferreira. An overview of Game-based learning studies and their relationship to student engagement. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 210–220, 2023. DOI: 10.22456/1679-1916.134348. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/134348>. Acesso em: 19 mai. 2026.

CARVALHO, Carlos Vaz de. Aprendizagem baseada em jogos-Game-based learning. In: II WorldCongress on Systems Engineering and Information Technology. 2015, Vigo, Espanha. **Anais...** Vigo: COPEC, 2015. p. 176–181. Disponível em: <https://copec.eu/congresses/wcseit2015/proc/works/40.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2026.

CAMPAIGNS OF THE WORLD. **Greenpeace Turns Ghibli-Style Art Into Climate Alarm**. Disponível em: <https://campaignsoftheworld.com/creative-print-ads/greenpeace-ghibli-style-art/>. Acesso em: 09 jun. 2025.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 285–293, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620> Acesso em: 27 ago. 2025.

DUTRA, Gabriela M. L. M. **Manual de estudos**: jogos educacionais no ensino de inglês. 2023. 83 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Meio Ambiente) – Instituto de Ciências Exatas e Naturais, Universidade Federal do Pará, Belém, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/server/api/core/bitstreams/18fba24d-bba4-4db9-8fc4-dc698ad5573a/content>. Acesso em: 06 jun. 2026.

FARDO, Marcelo Luis. KAPP, Karl M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012. **CONJECTURA: Filosofia e Educação**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 201–206, 2013. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2048>. Acesso em: 07 jun. 2026.

GUIMARÃES, Savio Bernardo Scussulin Vieira. Aprendizagem Baseada em Jogos como Metodologia de Aquisição Linguística do Inglês. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 32, p. 1-13, 2026. ISSN: 2965-6672. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/aprendizagem-baseada-em-jogos-como-metodologia-de-aquisicao-linguistica-do-ingles>. Acesso em: 07 jun. 2026.

GUERRA, A. de L. e R.; STROPARO, T. R.; COSTA, M. da; CASTRO JÚNIOR, F. P. de; LACERDA JÚNIOR, O. da S.; BRASIL, M. M.; CAMBA, M. Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. **Revista de Gestão e Secretariado**, [S. l.], v. 15, n. 7, p. e4019, 2024. DOI: 10.7769/gesec.v15i7.4019. Acesso em: 28 ago 2025.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; VENTURA, Juan Cleslay Pereira; SILVA, Ranielly Alves da. Homogeneização curricular e singularização das juventudes: a armadilha da Reforma do Ensino Médio. **Revista Educação e Emancipação**, v. 17,

n. 3, p. 77–95, 23 Dez 2024. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/24058> Acesso em: 28 ago 2025.

Kapp, Karl M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KUHN, Jeff. 6 Ways to Evaluate Games for the Classroom. **Tesol International Association**, 2021. Disponível em: <https://www.tesol.org/blog/posts/6-ways-to-evaluate-games-for-the-classroom/>. Acesso em: 05 jun. 2026.

KUMARAVADIVELU, Bala. Toward a Postmethod Pedagogy. **TESOL Quarterly**, vol. 35, N. 4, 2001, p. 537-560. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/260354183_Toward_a_Postmethod_Pedagogy Acesso em: 19 mai. 2026.

LEAL, Luiz Antonio Batista; D'ÁVILA, Cristina Maria. A ludicidade como princípio formativo. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 1, n. 2, p. 41–52, fev. 2013. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/395/236>. Acesso em: 9 jun. 2026.

LEFFA, Vilson 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.

LUCKESI, Cipriano. Estados de consciência e atividades lúdicas. In: PORTO, Bernadete. **Educação e ludicidade**. Ensaios 3. Salvador: UFBA, 2004, pp. 11-20.

NOSSO ENSINO MÉDIO. **O que há de novo no Ensino Médio**: Texto de Referência. Formação Geral básica. [S. l.]. Instituto longo; Instituto Reúna; Itaú Trabalho e Educação, 2025. p. 1-26. Disponível em: https://nossoensinomedio.org.br/wp-content/uploads/2021/03/FGB_C2_Texto-1.pdf Acesso em: 14 ago. 2025.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: Ensino Médio**. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2020. p. 99-110. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/ensino-medio/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola de Referência em Ensino Médio Solidônio Leite**. Serra Talhada: EREMSOL, 2023. p. 01-40.

RAMOS, Ana Adelina Lôpo. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, [S. l.], v. 13, n. 01, p. 233–267, 2021. DOI: 10.26512/rbla.v13i01.37207. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207>. Acesso em: 31 mai. 2025.

RAMOS, Sara. **A Ludicidade nas Aulas de Língua Inglesa: Reflexões e**

Práticas. Conceição de Coité: 2018. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/bd0272bc-52c8-40a8-a89d-4bbee1050238/content>. Acesso em 05 jun. 2026.

RAPINI, Rafaella. Scaffolding como possibilidade de equidade na escola. **Currículo Be**, 2022. Disponível em: <https://curriculobe.com.br/blog/scaffolding-como-possibilidade-de-equidade-na-escola/>. Acesso em: 25 mar. 2026.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods In Language Teaching**: a description and analysis. Cambridge University Press: United States of America, 1999. p. 14 - 152.

SANTAELLA, Lucia. O papel do lúdico na aprendizagem. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, p. 11 pgs., 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24277>. Acesso em: 02 jun. 2026.

SANTOS, Dayanna Pereira; CARVALHO, Edson Silva; OLIVEIRA, Eudiane Nunes de. O Ensino Médio brasileiro e a Lei n.º 13.415 em tempos de neoliberalismo: formação para emancipação ou formação para o mercado?. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 19, p. 108–131, 2019. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2019.46491. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/46491>. Acesso em: 28 ago. 2025.

SCARINO, Angela; LIDDICOAT, Anthony. Developing a personal, professional 'stance'. In: SCARINO, Angela; LIDDICOAT, Anthony. **Teaching and Learning Languages**: A guide. Curriculum Corporation: Austrália, 2009.

SILVEIRA, Thiago Araújo da. **Oficinas didáticas interdisciplinares**: teoria, prática e reflexão. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 29.

SOUZA, Isadora. Gamificação x Aprendizagem Baseada em Jogos. **Start Educação**, 2024. Disponível em: <https://www.starteducacao.com/post/gamificacao-x-aprendizagem-baseada-em-jogos-a-diferenca>. Acesso em: 02 jun. 2026.

VASQUEZ, Veronica. Scaffolding Techniques for English Language Learners: Part 1. **Collaborative Classroom**, 2026. Disponível em: <https://www.collaborativeclassroom.org/blog/scaffolding-techniques-english-language-learners-part-1/>. Acesso em: 06 jul. 2026.

APÊNDICE A – PLANEJAMENTO DA AULA 1



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA SERRA TALHADA
LICENCIATURA EM LETRAS



ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO
EM LÍNGUA INGLESA 2A

1º ano / Turmas “C” e “D” / 30 e 34 alunos, respectivamente

Competências/habilidades:

- (EM13LGG101LI01PE) Compreensão Oral/Leitura – Identificar a ideia central e as informações secundárias a partir de enunciados orais (quando o ritmo da fala for relativamente lento e claro) e/ou textos escritos, em língua inglesa, nos diversos campos de atuação social (escola, trabalho, lazer, entre outros).
- (EM13LGG401LI25PE) Compreensão Oral/Leitura – Identificar informações gerais em textos orais e/ou escritos (documentários, artigos, entrevistas etc.) que apontem aspectos culturais específicos de diferentes países falantes de língua inglesa, relacionando-os (por afastamento ou aproximação) com aspectos da nossa cultura linguística local, tais como: expressões de polidez, formalidade e informalidade no uso da língua, conforme diferentes contextos.
- (EM13LGG304LI23PE) Compreensão Oral/ Leitura – Apreender, de textos em língua inglesa (informativos, reportagens, documentários etc.) a partir de estratégias de escuta/ leitura pertinentes, informações gerais e específicas sobre temas ligados às relações de meio ambiente e consumo que fundamentem pontos de vista.
- (Competência Específica 3) Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
- (EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.

AULA 01

Recursos ou equipamentos utilizados: imagens, fita adesiva, lápis de quadro, ficha de atividade, caixinha com mini cards (palavras em inglês), notebook, datashow, slides, sinopse do filme.

Tema: Meio ambiente e *Princess Mononoke*

Público-alvo: 1º ano “C” e “D”

Tempo: 50 minutos

Momento 01: *Atividade de lead-in: dinâmica com imagens.* Após o acolhimento dos estudantes, irei solicitar que organizem suas cadeiras em círculo. Enquanto isso, irei colar nas paredes da sala 6 imagens de lugares reais⁹, alguns devastados e poluídos, outros bonitos e conservados. Em seguida, entregarei para cada estudante uma fichinha com 2 questões¹⁰, sendo a primeira: “*Which images indicate: a) natural environment; b) polluted environment; c) natural disaster*”. A missão dos alunos será circular pela sala de aula, analisar as imagens e escrever as respostas das alternativas da 1ª questão nas fichinhas.

Tempo da atividade: 5 minutos

Estratégias de interação: S - Ss

Momento 02: Feito isso, iremos para a segunda questão: “*What do you see in image 1? I see _____, _____ and _____*”. Aqui, os alunos devem observar a imagem 1 novamente e preencher os 3 espaços vazios com elementos presentes na imagem. Para ajudá-los na atividade, colocarei no centro da sala uma caixinha com mini cards¹¹, com itens como “*polluted water*”, “*water*”, “*litter*”, “*trees*”, “*pet bottle*”, “*cardboard*”, etc., e orientarei que consultem as palavras disponíveis para explorar o vocabulário da atividade e depois preencher as lacunas. Depois de responderem, iremos discutir sobre as suas respostas. O objetivo desse momento é ativar o

⁹ Imagens da dinâmica de lead-in:

https://docs.google.com/document/d/15rSlou79itso0wPBSNvNI4rnebfFzR49_Lnd8nKrhWA/edit?usp=sharing

¹⁰ Fichinhas com questões:

https://docs.google.com/document/d/1GrO8yz4ExlUd6Y1ZG5Xg_asUu8cmBeq1xWpGDRkdCAI/edit?usp=sharing

¹¹ Mini cards de vocabulário:

https://www.canva.com/design/DAGoZeD_8LY/OVTgovXewn6sZ2JvgJfncg/edit?utm_content=DAGoZeD_8LY&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

vocabulário de língua inglesa e gerar uma pequena discussão sobre a temática do meio ambiente, buscando retomar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o assunto - que é tema central do filme "*Princess Mononoke*".

Tempo da atividade: 10 minutos.

Estratégias de interação: S, Ss.

Momento 03: Apresentando o filme "*Princess Mononoke*". Após a breve discussão sobre a temática do meio ambiente, irei perguntar aos alunos se eles conhecem o filme *Princesa Mononoke* e irei entregar a eles uma cópia impressa da sinopse do filme¹² em inglês. Sua primeira tarefa será dar uma olhada no texto, procurando por palavras conhecidas - ou que se parecem com alguma em português, ou seja, os "*cognatos*" - e destacá-las no papel.

Em seguida, perguntarei aos estudantes quais palavras eles destacaram - e o porquê- e irei escrever as mais relevantes no quadro branco, como, por exemplo: *humanity, nature, conflicts, battle, ambition, etc.*

Feito isso, farei a leitura da sinopse com os estudantes, lendo pausadamente e salientando o significado das palavras novas do texto (*cursed, altruistic, vengeful, remarkable, portraying*).

Na sequência, faremos uma nova leitura em que eu lerei e eles deverão repetir a pronúncia das frases. Após o momento de *reading*, irei perguntar aos alunos: "*what do you expect from the movie based on this synopsis?*".

Tempo da atividade: 20 minutos

Estratégias de interação: T-S, S.

Momento 04: Apresentação das personagens de "*Princess Mononoke*"¹³. Após os alunos conhecerem a história do filme, irei apresentá-los aos seus integrantes: Ashitaka, San, Lady Eboshi, Jigo, Moro, Nago e o espírito da floresta. Para isso, utilizarei o datashow e slides com imagens e descrições simples dos personagens e

¹² Sinopse do filme:

https://docs.google.com/document/d/13y7sm2SbZN780yIBOm3TyT7PiAyMOuDErRBtU_PUL6g/edit?usp=sharing

¹³ Apresentação dos personagens:

https://www.canva.com/design/DAGoSm0L0pl/ILo6-6agZiZKcQTEJ_Lwng/edit?utm_content=DAGoSm0L0pl&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

seus papéis na trama. Nas descrições, também estarão inclusas as frases presentes na sinopse. Por exemplo: Ashitaka - *an altruistic hero*; Nago - *a vengeful god* etc. Após apresentar um personagem, irei perguntar aos alunos: "*good guy or bad guy?*", testando, assim, a compreensão deles sobre cada descrição e garantindo que eles interajam também com o material.

Tempo da atividade: 10 minutos

Estratégias de interação: T-S.

APÊNDICE B – PLANEJAMENTO DA AULA 2



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA SERRA TALHADA
LICENCIATURA EM LETRAS



ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO
EM LÍNGUA INGLESA 2A

1º ano / Turmas “C” e “D” / 30 e 34 alunos, respectivamente

Competências/habilidades:

- (EM13LGG101LI01PE) Compreensão Oral/Leitura – Identificar a ideia central e as informações secundárias a partir de enunciados orais (quando o ritmo da fala for relativamente lento e claro) e/ou textos escritos, em língua inglesa, nos diversos campos de atuação social (escola, trabalho, lazer, entre outros).
- (EM13LGG401LI25PE) Compreensão Oral/Leitura – Identificar informações gerais em textos orais e/ou escritos (documentários, artigos, entrevistas etc.) que apontem aspectos culturais específicos de diferentes países falantes de língua inglesa, relacionando-os (por afastamento ou aproximação) com aspectos da nossa cultura linguística local, tais como: expressões de polidez, formalidade e informalidade no uso da língua, conforme diferentes contextos.
- (EM13LGG304LI23PE) Compreensão Oral/ Leitura – Apreender, de textos em língua inglesa (informativos, reportagens, documentários etc.) a partir de estratégias de escuta/ leitura pertinentes, informações gerais e específicas sobre temas ligados às relações de meio ambiente e consumo que fundamentem pontos de vista.
- (Competência Específica 3) Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
- (EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global

AULA 02

Recursos ou equipamentos utilizados: atividade de leitura, notebook, datashow, slides, lápis de quadro, caixinha de som, fragmento do filme, quiz sobre o filme.

Tema: Meio ambiente e *Princess Mononoke*

Público-alvo: 1º ano “C” e “D”

Tempo: 50 minutos

Momento 01: *Momento de reading e exibição de cena do filme.* Após apresentar os personagens e falar mais um pouco sobre a história de Princesa Mononoke, pedirei que os estudantes formem duplas e a cada uma entregarei um papel com falas dos personagens Jigo e Ashitaka¹⁴. Feito isso, irei explicar o contexto do diálogo e pedirei que as duplas façam a leitura do material, destacando as palavras desconhecidas. Depois, farei a leitura das falas com os estudantes, perguntando quais palavras eles destacaram em cada uma delas e, em vez de falar o que cada uma significa, com auxílio do datashow e slides, mostrarei imagens e perguntarei “*what do you see in the image?*”, levando-os a pensar em seus significados através da associação¹⁵. Depois de trabalhar o vocabulário específico da cena¹⁶, irei exibi-la para a turma, então, partiremos para as questões de interpretação.

Tempo da atividade: 25 minutos

Estratégias de interação: S, S-S, T-S.

Momento 02: “*Mononoke Quiz*”: questões de interpretação sobre o diálogo entre Ashitaka e Jigo. Após assistirem a cena do filme, com auxílio do datashow e slides, irei exibir o “*Mononoke Quiz*”¹⁷. O quiz contém perguntas simples em inglês sobre o diálogo entre Ashitaka e Jigo, onde os personagens falam sobre uma vila destruída por desastres naturais (*fire, flood e landslides*), e sobre vidas tiradas pela guerra, pela

¹⁴Ficha do diálogo entre Ahitaka e Jigo:

https://docs.google.com/document/d/1iqbRZ_UO6_urLwqmLV8aq82luVz4qTkVp5MeE6y00lg/edit?usp=sharing

¹⁵ Vocabulário da cena:

https://www.canva.com/design/DAGnQYvgpIU/o48lzI4rCBDW7xk8HRqg_A/edit?utm_content=DAGnQYvgpIU&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

¹⁶ Cena legendada do diálogo de Ashitaka e Jigo: https://drive.google.com/file/d/12fplrx51L-ErYc1PjVGv8NEGk-49oZM/view?usp=drive_link

¹⁷ Mononoke Quiz: https://www.canva.com/design/DAGm3R70H5M/a39d-JraH9BHkdLmZLzdVA/edit?utm_content=DAGm3R70H5M&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton.

fome e por doenças. Em primeiro lugar, irei pedir que os estudantes formem grupos de até 4 pessoas. Em seguida, irei ler as perguntas, explicar o significado e incentivar os estudantes a lerem as alternativas e verbalizar suas respostas. As perguntas envolvem questões de *multiple choice*, *fill the blank*, *true or false* e perguntas reflexivas.

Tempo da atividade: 25 minutos.

Estratégias de interação: T-S, Ss.

APÊNDICE C – PLANEJAMENTO DA AULA 3



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA SERRA TALHADA
LICENCIATURA EM LETRAS



ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO
EM LÍNGUA INGLESA 2A

1º ano / Turmas “C” e “D” / 30 e 34 alunos, respectivamente

Competências/habilidades:

- (EM13LGG101LI01PE) Compreensão Oral/Leitura – Identificar a ideia central e as informações secundárias a partir de enunciados orais (quando o ritmo da fala for relativamente lento e claro) e/ou textos escritos, em língua inglesa, nos diversos campos de atuação social (escola, trabalho, lazer, entre outros).
- (EM13LGG401LI25PE) Compreensão Oral/Leitura – Identificar informações gerais em textos orais e/ou escritos (documentários, artigos, entrevistas etc.) que apontem aspectos culturais específicos de diferentes países falantes de língua inglesa, relacionando-os (por afastamento ou aproximação) com aspectos da nossa cultura linguística local, tais como: expressões de polidez, formalidade e informalidade no uso da língua, conforme diferentes contextos.
- (EM13LGG304LI23PE) Compreensão Oral/ Leitura – Apreender, de textos em língua inglesa (informativos, reportagens, documentários etc.) a partir de estratégias de escuta/ leitura pertinentes, informações gerais e específicas sobre temas ligados às relações de meio ambiente e consumo que fundamentem pontos de vista.
- (Competência Específica 3) Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
- (EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.

AULA 03

Recursos ou equipamentos utilizados: mini cards com ações em inglês, notebook, data show, slides, lápis de quadro, fichinha com questões, envelopes, papéis com palavras, imagens, QR Code.

Conteúdo: Simple present e Present continuous.

Público-alvo: 1º ano “C” e “D”

Tempo: 50 minutos

Momento 01: *Acolhimento e atividade de warm up: mímica com mini cards de ações*¹⁸.

Após o acolhimento dos estudantes, irei pedir que eles organizem suas cadeiras em círculo. Enquanto isso, irei colocar no centro da sala uma caixa com 8 mini cards com verbos em inglês - como, por exemplo, *to eat*, *to dance* e *to jump* - e suas imagens correspondentes. Depois de explicar como será a dinâmica, irei perguntar quais alunos querem participar. Para esse momento, chamarei de 3 a 5 alunos. Os voluntários devem escolher um card, ler a ação nele para a turma e depois reproduzi-la através de imitações.

Durante as imitações, perguntarei ao restante da turma “*what is he/she doing?*”, e anotarei as respostas (como, por exemplo, “ele está dançando”, “ela está pulando”) no quadro branco.

Para ajudar os alunos com a pronúncia das ações, deixei abaixo de sua forma escrita uma dica de como eles podem pronunciá-las. Por exemplo: *to jump* → eles podem falar “tchu djamp”.

Tempo da atividade: 10 minutos.

Estratégias de interação: T-S, Ss.

Momento 02: *Introduzindo o present continuous + atividades de escrita.* Com base nas respostas em português dos estudantes na dinâmica das imitações, irei introduzi-los ao *present continuous*, com auxílio do notebook, datashow e slides¹⁹.

¹⁸ Mini cards das ações: https://www.canva.com/design/DAGpsIUUc0g/PDwQRf8uvXJa-1tcep9Guw/edit?utm_content=DAGpsIUUc0g&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

¹⁹ Slides do conteúdo: https://www.canva.com/design/DAGpyZrwjQQ/vcP0Ok4u7X_YdMExyClOuA/edit?utm_content=DAGpyZrwjQQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Começarei explicando que o *present continuous* é um tempo verbal usado para expressar ações em andamento no presente, assim como as ações dos colegas na dinâmica.

Em seguida, direi que para criar a ideia de ação em progresso no presente em inglês, precisamos de duas coisas: i) as formas do verbo *to be* no presente simples (am, is ou are) + um verbo com a terminação -ing. Primeiro, perguntarei se eles lembram dessas formas do verbo *to be* - visto que já o estudaram - e, caso não, explicarei brevemente. Em seguida, pontuarei que o *be* significa ser/estar, mas que no *present continuous* ele assume o significado "estar". Para ilustrar a junção "verbo-ing", mostrarei um exemplo com o verbo *to study*.

Tempo da atividade: 10 minutos.

Estratégias de interação: T-S.

Momento 03: *Atividade de fixação escrita: treinando a junção verbo + ing.* Dando sequência, depois do exemplo, entregarei aos alunos uma fichinha com 3 questões²⁰. A primeira questão é um exercício com 4 verbos em inglês para praticarem a junção verbo + ing. Darei uma pausa para que respondam a 1ª questão e depois discutiremos suas respostas. (5 minutos)

Com base na provável resposta "*to run + ing = running*" da alternativa d), explicarei para a turma a **regra CVC**: verbos curtos, geralmente com uma só sílaba, que terminam com **consoante-vogal-consoante**, tem a sua última letra duplicada.

Para aprender a identificar as sílabas de uma palavra em inglês, farei com eles o exercício de "bater palmas". Para isso, usarei como exemplos a palavra "*nature*" e o próprio verbo "*run*". Depois da explicação, mostrarei a eles a forma correta do verbo no *present continuous* - ou seja, *running* com 2 n 's - e darei uma pausa para que façam o mesmo com o verbo *to swim* na questão 2 da atividade. (5 minutos).

Tempo da atividade: 10 minutos.

Estratégias de interação: T-S, S.

Momento 04: *Present continuous: affirmative form.* Depois de entenderem que a construção *be + verbo-ing* é que dá ideia de ação em andamento no presente, apresentarei a eles a estrutura da forma afirmativa do *present continuous*.

²⁰ Ficha de atividade:

<https://docs.google.com/document/d/1xJPaWb1zzX8OCyAlAxr4rMOtTrp0qaoiwK6t1Dm59oY/edit?usp=sharing>

Com auxílio dos slides, irei exibir a estrutura da forma afirmativa: *sujeito + to be + verbo com ing*. Primeiro, perguntarei se os alunos lembram o que é um sujeito e se podem dar exemplos. Direi, de modo geral, que ele pode ser alguém (nome de pessoa, pronome) ou alguma coisa (animal, objeto). E pontuarei novamente a construção *be + verbo-ing*.

Depois de entenderem como a estrutura das frases afirmativas do *present continuous* é formada, partiremos para um exercício simples de análise com imagens e frases.

Tempo da atividade: 5 minutos

Estratégias de interação: T-S.

Momento 05: *Atividade de análise com imagens e frases*. Nesse momento, iremos observar 3 imagens de personagens do filme *Princesa Mononoke* realizando algumas ações e depois vamos analisar essas ações de acordo com a forma afirmativa do *present continuous*.

Primeiro, mostrarei uma imagem e depois farei uma pergunta para a turma sobre ela, como por exemplo, “*what is San doing in the image?*”. Depois, mostrarei a frase afirmativa em inglês que corresponde a ação da personagem na imagem, por exemplo: “*She is sleeping*”. Feito isso, farei perguntas aos alunos sobre a frase para identificarmos juntos quem é o seu sujeito (nesse caso: *She* ou *San*) e qual é a ação em andamento (nesse caso: *is sleeping*). Repetirei esse mesmo processo com as outras duas imagens.

Tempo da atividade: 10 minutos

Estratégias de interação: T-S, Ss.

Momento 06: *Quiz “Investigando o Present Continuous”: atividade para casa*²¹. No final da aula, irei entregar a cada aluno um QR Code²² para acessarem em casa e direi que ele lhes dará acesso a um quiz sobre o *present continuous*, disponível no site Wordwall. Nele, eles poderão “testar” o que aprenderam em sala de aula sobre o conteúdo e também revisá-lo de maneira dinâmica.

²¹Quiz “Investigando o Present Continuous”: wordwall.net/pt/resource/93473152

²² QR Code do quiz:

https://docs.google.com/document/d/1TBrNoDH0ryllaZsjU81g2fnpm0p8r0bTvxqVYQ_acnU/edit?usp=sharing

Tempo da atividade: 5 minutos.

Estratégias de interação: T-S.

APÊNDICE D – PLANEJAMENTO DA AULA 4



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA SERRA TALHADA
LICENCIATURA EM LETRAS



ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO
EM LÍNGUA INGLESA 2A

1º ano / Turmas “C” e “D” / 30 e 34 alunos, respectivamente

Competências/habilidades:

- (EM13LGG101LI01PE) Compreensão Oral/Leitura – Identificar a ideia central e as informações secundárias a partir de enunciados orais (quando o ritmo da fala for relativamente lento e claro) e/ou textos escritos, em língua inglesa, nos diversos campos de atuação social (escola, trabalho, lazer, entre outros).
- (EM13LGG401LI25PE) Compreensão Oral/Leitura – Identificar informações gerais em textos orais e/ou escritos (documentários, artigos, entrevistas etc.) que apontem aspectos culturais específicos de diferentes países falantes de língua inglesa, relacionando-os (por afastamento ou aproximação) com aspectos da nossa cultura linguística local, tais como: expressões de polidez, formalidade e informalidade no uso da língua, conforme diferentes contextos.
- (EM13LGG304LI23PE) Compreensão Oral/ Leitura – Apreender, de textos em língua inglesa (informativos, reportagens, documentários etc.) a partir de estratégias de escuta/ leitura pertinentes, informações gerais e específicas sobre temas ligados às relações de meio ambiente e consumo que fundamentem pontos de vista.
- (Competência Específica 3) Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
- (EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.

AULA 04

Recursos ou equipamentos utilizados: jogo da memória de Princesa Mononoke, jogo de tabuleiro de Princesa Mononoke, imagem da campanha da Greenpeace, fichinha com questões, mapa mental do *present continuous*.

Conteúdo: Simple present e Present continuous.

Público-alvo: 1º ano “C” e “D”

Tempo: 50 minutos

Momento 01: *Acolhimento e discussão sobre o jogo.* Após o acolhimento dos estudantes, irei perguntar quem conseguiu acessar o quiz sobre o *present continuous* em casa e discutiremos brevemente sobre ele. Em seguida, irei escrever no quadro branco quatro orações - duas corretas e duas erradas - e irei revisar o conteúdo brevemente a partir delas.

Tempo da atividade: 5 minutos.

Estratégias de interação: T-S.

Momento 02: *jogando o jogo da memória de princesa Mononoke*²³. Após ter certeza de que eles entenderam o conteúdo, pedirei que se dividam em grupos de até 5 pessoas. Darei para cada grupo um envelope contendo o jogo da memória de Princesa Mononoke, o qual irá conter imagens do filme e frases relacionadas aos personagens e suas ações, seguindo a estrutura do *present continuous*. No primeiro momento, a missão dos estudantes será jogar o jogo da memória e pedirei que tentem ler o conteúdo dos cartões em cada rodada, trabalhando o reading e o speaking, e depois discutam o seu significado com os colegas para que juntos possam associar as sentenças as suas respectivas imagens. Em seguida, iremos discutir brevemente sobre o jogo da memória (o que eles acharam, se conseguiram entender as frases e identificar a presença do conteúdo estudado nos cartões, etc.).

Tempo da atividade: 10 minutos.

Estratégias de interação: Ss, T-S.

²³ Jogo da memória de Princesa Mononoke:

https://www.canva.com/design/DAGgkzkgLHU/Y5hamYQG1BlppOnSlxpcXA/edit?utm_content=DAGgkzkgLHU&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Momento 03: *Meio ambiente e present tenses com o jogo de tabuleiro de Princesa Mononoke*²⁴. Após recolher os jogos da memória, irei entregar aos mesmos grupos os materiais da nova atividade: um jogo de tabuleiro de Princesa Mononoke sobre os *present tenses* e a temática do meio ambiente; 4 peças para jogadores, um molde de dado personalizado em inglês, itens para as missões do jogo (árvores e cabeças do Espírito da floresta) e um card com os comandos do jogo, como *move forward*, *miss a turn*, entre outros.

Irei orientá-los sobre como o jogo funciona e depois entregarei o jogo. Pedirei que eles analisem as missões com calma, tentem ler o conteúdo dos cartões em cada rodada, trabalhando o reading e o speaking e discutam o seu significado com os colegas, para que juntos possam resolver os desafios e concluir a jornada do jogo. Dito isso, deixarei que eles explorem o material com suas equipes. Enquanto eles jogam, ficarei disponível para tirar dúvidas e auxiliá-los no que precisarem.

Terminada a jornada do jogo, iremos discutir sobre o material. Para isso, perguntarei aos grupos o que eles acharam, se conseguiram entender as frases do jogo, se identificaram a presença dos conteúdos estudados no tabuleiro e se podem citar alguns exemplos.

Tempo da atividade: 20 minutos.

Estratégias de interação: Ss, S-S.

Momento 04: *Discutindo sobre o uso da IA para gerar imagens e o impacto dessa prática no meio ambiente*. Depois de recolher os tabuleiros com ajuda dos grupos, irei espalhar pela sala algumas imagens de uma campanha da *Greenpeace*²⁵, em colaboração com a *Ogilvy Greece*²⁶, que utiliza imagens geradas por IA no estilo do estúdio Ghibli para chamar a atenção da população para as mudanças climáticas e a destruição ambiental²⁷.

²⁴ Jogo de Tabuleiro de Princesa Mononoke:

https://www.canva.com/design/DAGGk9DZBIU/JhRI7wETO-NS0YI61Gb6Eg/edit?utm_content=DAGGk9DZBIU&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

²⁵ A Greenpeace é uma organização não governamental (Ong) ambiental internacional, fundada em 1971.

²⁶ A Ogilvy Greece é uma agência de publicidade, relações públicas, tecnologia e plataformas sociais da Grécia.

²⁷ Imagens da Campanha da Greenpeace e Ogilvy Greece para a dinâmica:

https://docs.google.com/document/d/1awoTcPZUNYNo1OTb6zlr_tyErPYoPTERrqC3N-8zEOg/edit?usp=sharing

Após espalhar as imagens, darei aos estudantes uma fichinha com 1 questão²⁸. Em seguida, irei explicar o que cada alternativa pede. São elas: “a) *What is happening in the images?*, b) *Do the images feel positive to you?*; c) *What do you think the message in the images means?*”. A missão dos estudantes será circular pela sala de aula, observar as imagens e anotar suas respostas na fichinha.

Quando todos terminarem, iremos discutir sobre as suas respostas. Depois, direi que as imagens fazem parte de uma campanha de conscientização ambiental e irei explicar o contexto por trás dela. Falarei da trend envolvendo a arte do estúdio Ghibli e dos impactos da geração de imagens pela Inteligência artificial ao meio ambiente, fazendo, assim, uma ponte entre essa discussão e a temática central do filme *Princesa Mononoke*.

Tempo da atividade: 10 minutos.

Estratégias de interação: S, Ss, T-S.

Momento Final: *Entrega de mapa mental e Avaliação das aulas pelos alunos*. Após a discussão, entregarei a cada estudante um minimapa mental²⁹ sobre o conteúdo para eles colarem no caderno depois.

Feito isso, irei finalizar a aula promovendo um momento de discussão sobre as aulas em geral, para ouvir a opinião dos estudantes sobre elas. Irei perguntá-los sobre o que gostaram, o que acharam difícil e o que funcionou ou não para eles, seja com relação aos materiais e atividades, seja em relação a minha prática docente.

Tempo da atividade: 5 minutos.

Estratégias de interação: T-S.

²⁸ Ficha da discussão final:

<https://docs.google.com/document/d/1XDIN1kBUcBP-IMzeZ-4OATIf60ZeSkpxd7m7IF8syMs/edit?usp=sharing>

²⁹ Mapa mental do present continuous:

https://www.canva.com/design/DAGpyVXwK7s/l9lCWHx6Ze6OZgfPRnNn-w/edit?utm_content=DAGpyVXwK7s&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton.