



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Jessica Fernandes Natarelli da Cruz

**Novas perspectivas para o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do
Ensino Fundamental: o trabalho com os multiletramentos no 1º ano**

Rio de Janeiro

2019

Jessica Fernandes Natarelli da Cruz

**Novas perspectivas para o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino
Fundamental: o trabalho com os multiletramentos no 1º ano**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Andrea da Silva Marques Ribeiro

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

C957 Cruz, Jessica Fernandes Natarelli da
Novas perspectivas para o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do
Ensino Fundamental: o trabalho com os multiletramentos no 1º ano / Jessica
Fernandes Natarelli da – 2019.
128 f. : il.

Orientadora: Andrea da Silva Marques Ribeiro.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino - Teses. 2. Anos iniciais do Ensino
Fundamental - Teses. 3. Escola Pública - Teses. 3. Multiletramentos –
Teses. I. Ribeiro, Andrea da Silva Marques. II. Título.

CDU 802.0(07)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Jessica Fernandes Natarelli da Cruz

**Novas perspectivas para o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino
Fundamental: o trabalho com os multiletramentos no 1º ano**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 30 de agosto de 2019.

Banca examinadora:

Prof^a. Dra. Andrea da Silva Marques Ribeiro
(Orientadora)

Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira –
UERJ

Prof^a. Dra. Jonê Carla Baião

Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira –
UERJ

Prof. Dr. Rogério da Costa Neves

Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, aos meus alunos e aos meus professores,
principalmente à minha orientadora.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é fruto de uma longa jornada enquanto estudante da carreira do magistério.

Assim, primeiramente, eu agradeço à minha mãe, que sempre me incentivou e me orientou. Também, gratifico o meu pai, as minhas irmãs e o meu noivo que têm me acompanhado nessa trajetória.

Sigo agradecendo aos meus professores, principalmente à minha orientadora Prof^ª. Dr^ª. Andrea da Silva Marques Ribeiro, a qual tem um papel primordial no percurso até o mestrado desde os tempos em que era a minha professora da licenciatura do curso de Letras, Inglês e Literaturas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aos meus alunos, que dedico completamente esta pesquisa, pois eles são a verdadeira inspiração para que tudo se concretizasse.

Aos meus colegas de trabalho, à direção de minha escola, Escola Municipal Professor André Trouche, e à Fundação Municipal de Educação de Niterói por contribuírem para o desenvolvimento deste trabalho, dedicando-se ao proporcionar uma educação de qualidade para os nossos alunos.

Também, faço agradecimentos aos professores da banca, os quais eu tenho imensa admiração: Prof^ª. Dr^ª. Jonê Carla Baião, Prof^º. Dr. Rogério da Costa Neves, Prof^º. Dr. Claudio de Paiva Franco e Prof^ª. Dr^ª. Janaína da Silva Cardoso.

Por fim, agradeço ao Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB), aos meus colegas do Mestrado, ao Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp), à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e aos seus professores por todo conhecimento recebido e pela oportunidade de mais uma vez firmar uma maravilhosa parceria de trabalho em busca de uma educação de qualidade para todos. UERJ VIVE E RESISTE SEMPRE!

Na verdade, para que a afirmação “quem sabe, ensina a quem não sabe” se recupere de seu caráter autoritário, é preciso que quem sabe saiba sobretudo que ninguém ache tudo e que ninguém tudo ignora. O educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui.

Paulo Freire – A Importância do Ato de Ler

RESUMO

CRUZ, Jessica Fernandes Natarelli da. **Novas perspectivas para o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: o trabalho com os multiletramentos no 1º ano. 2019. 128f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Apesar da obrigatoriedade do ensino de Língua Inglesa a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, LDB 9394/96, art. 26, §5º), atualmente o ensino do idioma tem se expandido de maneira irregular para os anos iniciais do Ensino Fundamental nas principais redes públicas do país. Embora haja uma grande demanda, pouco tem sido discutido e feito para adequar o ensino de Inglês aos 1º e 2º ciclos (TILIO; ROCHA, 2010), pois diante da falta de legitimidade, o ensino do idioma para esse segmento, deixa de participar de diversas políticas públicas de investimento na Educação Básica, como o Programa Nacional do Livro Didático. Considerando a relevância do ensino de uma língua adicional na Educação Básica, buscando contribuir com diversos benefícios para o aprendizado de língua materna e para a formação do aluno como cidadão do mundo globalizado (FREIRE, 1967, 1979, 1987; MEC, 1998; MOITA LOPES, 1996), esta pesquisa tem como intuito investigar como a elaboração e a aplicação de uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) para o ensino de Inglês, desenvolvendo os multiletramentos (COPE, KALANTZIS, 2009; ROJO, 2012) a partir de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2013) multimodais (DIONISIO, 2011; KRESS, VAN LEEUWEN, 2001 *apud* MELO, DE OLIVEIRA, VALEZI, 2012; STOKES, 2002), pode contribuir para um processo de ensino-aprendizagem mais crítico e significativo no 1º ano do Ensino Fundamental. Inspirado na proposta curricular para ensino de língua adicional, de Rocha (2010), baseada em gêneros discursivos, e numa perspectiva sociointeracionista da linguagem (VYGOTSKY, 1991, 2001), este trabalho reflete uma necessidade constatada através da minha própria prática como estudante da licenciatura em Letras e como professora de rede pública municipal. Assim, busquei o Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB-UERJ) na tentativa de superar os obstáculos e os desafios aqui apresentados. Sendo uma pesquisa de caráter qualitativo e utilizando a pesquisa-ação como metodologia, por meio do instrumento Roda de Conversa e de um questionário para a professora de Inglês da turma, os dados foram gerados com o suporte de fotos, vídeos, áudios e registro em diário de campo a fim de verificar os interesses dos alunos e as adequações do material. A análise dos dados gerados aponta que não há barreiras para um ensino de Língua Inglesa contextualizado e significativo nos primeiros anos do Ensino Fundamental, pois de acordo com as informações levantadas durante as Rodas de Conversa, os alunos demonstraram muito interesse pelas atividades propostas, principalmente as que envolviam o seu protagonismo e o lúdico, aparentando atender às suas expectativas em relação ao aprendizado de uma língua adicional. Com isso, como produto, um caderno pedagógico foi confeccionado para o 1º ano do Ensino Fundamental. Em suma, este trabalho propõe a reflexão acerca da atual conjuntura do ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto da escola pública na busca pela sua ressignificação.

Palavras-chave: Ensino. Língua adicional. Multiletramentos. Anos iniciais do ensino fundamental. Escola pública.

ABSTRACT

CRUZ, Jessica Fernandes Natarelli da. **New perspectivas for English language teaching in primary school:** developing multiliteracy in first grade. 2019. 128f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

English language teaching is mandatory from the 6th grade of Middle School in Brazil (BRAZIL, LDB 9394/96, art. 26, §5 °). Despite of that, it has been expanding to the first grades of Elementary School at public and private schools. There is a great demand concerning teaching English in those grades, but there has not been substantial discussion about adapting English teaching to this segment of basic education (TILIO; ROCHA, 2010). Considering the lack of legitimacy, the language teaching for the early grades of Elementary School has not been part of various public policies for investment in Basic Education, such as the PNLD. Bearing in mind the relevance of additional language learning in Basic Education as well as seeking to contribute with several benefits to mother tongue learning and to the formation of student as a citizen of the globalized world (FREIRE, 1967, 1979, 1987; MEC, 1998; MOITA LOPES , 1996), this research aims to investigate how the elaboration and application of a didactic sequence (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) for English teaching, developing multiliteracy (COPE, KALANTZIS, 2009; ROJO, 2012) from multimodal discursive genres (BAKHTIN, 2013) (DIONISIO, 2011; KRESS, VAN LEEUWEN, 2001 *apud* MELO, OLIVEIRA, VALEZI, 2012; STOKES, 2002), can contribute to a more critical and meaningful teaching-learning process in the 1st grade of Elementary School. Inspired by Rocha (2010) curriculum proposal for additional language teaching, based on discursive genres, and a socio-interactionist perspective of language (VYGOTSKY, 1991, 2001), this work reflects a need found through my own practice as an undergraduate in English Language and as a teacher of public school. Thus, I have found at the Post-Graduate Program of Teaching in Basic Education (PPGEB-UERJ) the knowledge to overcome the obstacles and challenges presented here. It is a qualitative research and using action research as a methodology, through the Conversation Wheel instrument and a questionnaire for the English teacher, the data were generated with the support of photos, videos, audios and recording in a field diary to check student interests and material adequacy. The analysis of the generated data indicates that there are no barriers to a contextualized and meaningful English Language teaching in the early grades of Elementary School, because according to the information gathered during the Conversation Wheels, students showed great interest in the proposed activities, especially in those which involves their protagonism and playfulness, seeming to meet their expectations about learning an additional language. Thus, as a product, an activity book was produced to the 1st year of Elementary School. In sum, this paper proposes a reflection on the current conjuncture of English Language teaching in the early years of Elementary School in the context of the public school in search of its resignification.

Keywords: Teaching. Additional language. Multiliteracy. Early years of elementary school.

Public school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - livro didático	23
Gráfico 2 - desafios e obstáculos.....	24
Foto 1 - primeira Roda de Conversa.....	63
Foto 2 - atividade 1	72
Foto 3 - atividade 2	73
Foto 4 - atividade 3.....	74
Foto 5 - atividade 4.....	75
Foto 6 - atividade 5.....	75
Foto 7 - atividade 6.....	76
Foto 8 - atividade 7.....	77
Foto 9 - atividade 8.....	77
Foto 10 - segunda Roda de Conversa	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAp – Colégio de Aplicação (Instituto Fernando Rodrigues da Silveira)

EF – Ensino Fundamental

EFI – Ensino Fundamental I

LA – Língua adicional

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEDEN – Linguagem e Educação: ensino e ciência (Laboratório de Desenho e Linguagem Visual)

LI – Língua Inglesa

LM – Língua materna

MG – Minas Gerais

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PPGEB – Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica

RJ – Rio de Janeiro

SP – São Paulo

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	18
2 JUSTIFICATIVA	21
2.1 A expansão do ensino de Inglês para o Ensino Fundamental I	21
2.2 Motivação pessoal do estudo	25
2.3 Relevância do aprendizado de Língua Inglesa no contexto da escola pública	26
2.3.1 <i>Inglês como língua adicional</i>	27
2.3.2 <i>Processos metacognitivos</i>	29
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	32
3.1 O ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do EF: algumas questões	32
3.1.1 <i>Inglês como prática da liberdade</i>	34
3.2 Em busca da ressignificação do material didático	38
3.2.1 <i>Multiletramentos: um modelo de ensino de línguas adicionais</i>	40
3.2.2 <i>O gênero do discurso</i>	42
3.2.3 <i>A multimodalidade</i>	44
3.2.4 <i>Pós-método de Kumaravadivelu</i>	45
3.3 O ensino de Inglês para crianças: algumas contribuições a partir de pressupostos vygotskianos	47
3.3.1 <i>O lúdico</i>	48
4 METODOLOGIA	50
4.1 Contexto de pesquisa	50
4.2 Método e instrumentos	51
4.3 Roda de Conversa: instrumento pedagógico e metodológico	56
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS GERADOS	61
5.1 Roda de Conversa	61
5.1.1 <i>Primeira Roda de Conversa</i>	62
5.2 O papel da professora de Língua Inglesa	68
5.3 Elaboração e aplicação da sequência didática	70
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
APÊNDICE A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (alunos	94

APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (responsáveis).....	95
APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (professora de Inglês)	96
APÊNDICE D – Transcrição da primeira Roda de Conversa.....	97
APÊNDICE E – Transcrição da segunda Roda de Conversa.....	106
APÊNDICE F – Questionário inicial da professora de Inglês	113
APÊNDICE G – Questionário final da professora de Inglês	114
APÊNDICE H – Plano de aula 1.....	116
APÊNDICE I – Plano de aula 2	118
APÊNDICE J – Plano de aula 3.....	120
APÊNDICE K – Plano de aula 4.....	122
APÊNDICE L – Sequência didática.....	123
ANEXO – Autorização para geração de dados.....	128

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Inglesa (LI, daqui por diante) tem se expandido nas principais redes públicas e particulares embora seu aprendizado seja obrigatório somente a partir do sexto ano do Ensino Fundamental como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, LDB 9394/96, art. 26, §5º). De maneira irregular, algumas redes municipais e estaduais ofertam o ensino de uma língua adicional (doravante LA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). No entanto, ainda há diversos obstáculos e problemáticas que envolvem o ensino da LI, principalmente no contexto da escola pública, como a falta de infraestrutura, o tempo reduzido da carga horária destinada à disciplina e o grande número de alunos por turma (BRASIL, 1998; MOITA LOPES, 1996). No que tange o primeiro segmento do Ensino Fundamental, esse cenário ainda é mais agravante, pois o ensino do idioma estendeu-se para os 1º e 2º ciclos sem haver diretrizes nacionais norteadoras e nem políticas públicas próprias. Com isso, o ensino de Inglês, para esse segmento, não é amparado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), dentre outras iniciativas de políticas públicas. Há ainda a falta de espaços de discussão e pesquisas voltadas para as especificidades do ensino de línguas adicionais para crianças no escopo da educação pública (TÍLIO; ROCHA, 2009).

Diante das minhas experiências nas redes municipais de ensino do Rio de Janeiro e de Niterói, contexto no qual esta pesquisa está inserida, foi possível constatar que um dos maiores nós, para o ensino de Inglês no EFI, é a questão do material didático. Algumas escolas contam com o material didático, adquirido via licitações externas, que frequentemente não atende às necessidades do ensino de LI, principalmente no que concerne o trabalho crítico com a linguagem. Por outro lado, há escolas que não são atendidas pelo material e nem contam com nenhum suporte didático. A situação se agrava com a falta de orientações curriculares e de políticas públicas específicas, o que corrobora para a falta de legitimidade do ensino do idioma na escola. Com isso, fica à critério das Secretarias de Educação regulamentar o seu ensino. Em contrapartida, é possível observar que, nas escolas particulares, há um crescente investimento no ensino de uma LA cada vez mais cedo (TÍLIO; ROCHA, 2009).

Nesse cenário, o Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB), do Instituto Fernando Rodrigues da Silveira, Colégio de Aplicação, da

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, forneceu algumas ferramentas na busca em refletir e tentar compreender as necessidades e a relevância do ensino de LI para os anos iniciais do Ensino Fundamental *com*¹ a escola pública, principalmente em relação ao material didático, propondo possíveis contribuições na tentativa de oferecer um processo mais significativo, levando em consideração uma das premissas da educação, que é a formação crítica-cidadã (FREIRE, 1967, 1979, 1987).

Para atender a essa demanda, apresento o motivo pelo qual é relevante o aprendizado de uma língua adicional em seu caráter metacognitivo e social (BRASIL, 1998; CHAMOT, 1987; FLAVELL, 1979, MOITA LOPES, 1996; NEVES, 2003; OXFORD, 1990), principalmente do Inglês, único idioma obrigatório segundo a legislação vigente educacional, (BRASIL, 1996, 2018) como língua franca de um mundo globalizado (CRYSTAL, 2003). Teorias do período crítico (LENNERBERG, 1967; PENFIELD e ROBERTS, 1959) também irão sustentar a pertinência da aprendizagem de uma nova língua para a criança. Então, a pergunta, que guiará este trabalho, surge da tentativa de responder ao problema de pesquisa: qual é a possibilidade de um trabalho mais crítico no ensino de Inglês para o 1º ano do Ensino Fundamental, desenvolvendo as mais diversas práticas de multiletramento por meio de gêneros discursivos? E as hipóteses, alinhadas com a proposta curricular para ensino de LA, baseada em gêneros discursivos, de Rocha (2010), que tem pesquisado sobre o processo no primeiro segmento do Ensino Fundamental, refletem a busca por tentar respondê-la. Além disso, ao pensar a língua adicional como prática de libertação e humanização (FREIRE, 1967, 1979, 1987), esta pesquisa se utiliza de teorias, como a profecia autorrealizadora de Rosenthal e Jacobson (1968) e a violência simbólica de Bourdieu e Passeron (2013) para argumentar a falta de iniciativa do poder público na construção de um ensino de Inglês mais crítico e significativo. Dessa maneira, o intuito é trabalhar os multiletramentos (COPE e KALANTZIS, 2009; ROJO, 2012) por meio de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011) multimodais (DIONISIO, 2011; KRESS, VAN LEEUWEN, 2001 *apud* MELO, DE OLIVEIRA, VALEZI, 2012; STOKES, 2002), compondo sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) numa perspectiva sociointeracionista (VYGOTSKY, 1991, 2001) e lúdica (VYGOTSKY 1991; RAU, 2011) de ensino/aprendizado de línguas, pautado nos pressupostos da Pedagogia Pós-Método de Kumaravadivelu (1994, 2003).

Sendo assim, esta pesquisa, de caráter qualitativo, utilizando a metodologia de pesquisa pesquisa-ação se desenvolveu em uma turma de 1º ano do EF, com 25 alunos,

¹ Refiro-me aos estudos de Ferrazo (2007) *com* o cotidiano de Certeau.

situada numa escola da Rede Municipal de Ensino de Niterói, e foi dividida em cinco etapas: a primeira, uma Roda de Conversa com os alunos na tentativa de compreender a sua relação com a Língua Inglesa, além de explorar as suas necessidades e os seus interesses para a construção das atividades. Então, em colaboração com a professora de Inglês, que também respondeu a um questionário inicial para conhecer a sua trajetória e as suas expectativas acerca do ensino da língua alvo para crianças, uma sequência didática foi elaborada e aplicada com a intenção de analisar a produção dos discentes, verificando a possibilidade do trabalho com a abordagem de gêneros na LA nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Em seguida, houve uma segunda Roda de Conversa com os alunos e um questionário para a professora de Inglês para gerar dados referente às impressões dos sujeitos-participantes em relação à atividade proposta. Ademais, o registro foi feito através de fotos, de observações em um diário de campo e da gravação de áudio e vídeo. Por fim, um caderno de atividades de Língua Inglesa, destinado ao 1º ano do Ensino Fundamental, foi elaborado a partir das adequações feitas na sequência didática aplicada aos alunos. Esse produto foi construído por meio de didáticas, tendo como eixo central gêneros discursivos multimodais, relevantes socialmente e que busquem contribuir para o desenvolvimento dos multiletramentos com os discentes, acompanhando as diretrizes e o currículo para esse ano de escolaridade.

A aplicação da sequência ocorreu em seis aulas, do mês de outubro ao mês de dezembro, durante os tempos, dois semanais, destinados às aulas de Inglês. Na primeira aula, os alunos participaram de uma Roda de Conversa destinada a discutir o gênero discursivo trabalhado, o pôster do filme *Angry Birds*, e a apresentar o vocabulário pertinente, como sentimentos e cores. Na sequência, os discentes realizaram os primeiros exercícios de compreensão leitora das folhas impressas com as atividades. É importante mencionar que essas atividades foram elaboradas de acordo com as habilidades necessárias e o nível de letramento de crianças dessa faixa etária. Como crianças ainda em processo de alfabetização em língua materna, o idioma alvo foi usado à medida de sua necessidade, como no desenvolvimento dos aspectos linguísticos, nos comandos em sala de aula e em enunciados simples. Na aula seguinte, os alunos retomaram o vocabulário apresentado com o uso de jogos no computador, para então, realizarem as atividades propostas para o desenvolvimento desse conteúdo, interagindo oralmente com os seus pares. No dia 12 de novembro, ocorreu a exibição do filme *Angry Birds*. Após uma discussão sobre as suas impressões acerca do filme, revisitando o vocabulário desenvolvido, os discentes pintaram mãozinhas com os sinais positivo, verde, e negativo, vermelho, para os auxiliarem a expressar a sua opinião.

Contextualizando a língua em uso, eles utilizaram as frases “*I like it*”² caso gostassem do filme e “*I don’t like it*”³ se sua resposta fosse negativa. Logo, na próxima aula, os alunos criaram pôsteres para os seus próprios filmes em dupla. Destaco que alguns discentes optaram por realizar essa atividade sozinhos. Depois da confecção dos pôsteres, eles os apresentaram para os seus colegas de turma. Apesar da timidez, os alunos demonstraram gostar desse tipo de atividades das quais eles são os protagonistas da sala de aula. Nessa atividade, os discentes também opinaram sobre os pôsteres dos filmes dos colegas, utilizando as mãozinhas e as frases usadas na discussão sobre o filme. Cabe salientar que uma das aulas ocorreu num feriadão, não sendo viável trabalhar com uma das etapas programadas da sequência didática devido ao baixo quórum de discentes. Com isso, a professora de Inglês levou um quebra-cabeça dos *Angry Birds* para os alunos pintarem, cortarem e colarem, aproveitando para reforçar todo o vocabulário desenvolvido durante as aulas do projeto.

Dessa maneira, os dados apontam que é possível adotar uma concepção de língua voltada para o seu uso social por meio de gêneros discursivos no ensino de Inglês nos primeiros anos do EF, tendo como recorte uma turma do 1º ano de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Niterói, respeitando os interesses, as expectativas e as necessidades de alunos dessa faixa etária. De acordo com alguns dados gerados, os discentes apresentaram mais interesse nas atividades lúdicas, que envolviam os personagens do filme, como os jogos e as atividades de pintura, mas também demonstraram muito entusiasmo pelo momento de opinar em Inglês sobre o filme e pela confecção do pôster. Esses tipos de atividades, que estimulam diversos sentidos, são defendidos por Brown (1994) como sugestões para se ensinar uma LA para crianças. Durante a segunda Roda de Conversa, foi possível identificar o quanto eles reconheceram do seu progresso no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. Atendendo às suas expectativas, apresentadas na primeira Roda de Conversa, houve uma tentativa de trabalhar de maneira integrada com todas as habilidades linguísticas para que os alunos pudessem constatar o uso do idioma alvo. No geral, eles não demonstraram dificuldades com os aspectos linguísticos, o que foi promissor para seguir com esse modelo nas sequências didáticas que fazem parte do produto.

Assim sendo, com este trabalho, busco propor a reflexão acerca da atual conjuntura do ensino de LI para os anos iniciais do Ensino Fundamental, sugerindo um norte, por meio do material didático, para atender às demandas específicas dessa faixa etária em consonância

² “Eu gosto.” (tradução minha).

³ “Eu não gosto.” (tradução minha).

com as orientações para o ensino de línguas adicionais no contexto da escola pública atual, buscando assim a ressignificação do processo de ensino-aprendizagem.

1 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho está dividido em 6 partes. A primeira, apresenta a pesquisa, traçando os seus objetivos e divulgando as perguntas que a norteiam.

A segunda parte é responsável pelas justificativas que demonstram porque esta pesquisa pode ser relevante na atual conjuntura do ensino de Inglês para os anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto da escola pública. Para isso, contextualizo a pesquisa diante de alguns dados referentes à expansão da língua para esse segmento da Educação Básica, inclusive sobre o cenário na qual ela se insere, acrescido de teorias que destacam a sua pertinência para a formação integral do aluno.

A terceira parte apresenta os constructos teóricos que sustentam a premissa de um ensino de Língua Inglesa dialógico, crítico, significativo e focado na língua em seu uso social, levando em consideração as especificidades dos alunos nessa faixa etária. Essas teorias demonstram ser de fundamental importância para a construção do produto deste trabalho.

Assim, a quarta parte trata da metodologia que pautou esta pesquisa. O método e os instrumentos de pesquisa são apresentados, destacando a importância de ferramentas, como a Roda de Conversa, que valorizam o protagonismo dos alunos; importantes atores do processo de pesquisa uma vez que foi imprescindível ouvir os seus interesses e as suas necessidades como ponto de partida para a construção da sequência didática. Esta teve a sua aplicação analisada para verificar a possibilidade do trabalho com gêneros discursivos no 1º ano do Ensino Fundamental.

Na quinta parte, os dados gerados e os resultados são discutidos e analisados. Primeiramente, apresento a análise da primeira Roda de Conversa dividida em suas perguntas geradoras. A seguir, os dados dos questionários, preenchidos pela professora de Inglês, são analisados e discutidos com vistas a demonstrar as suas impressões, as suas contribuições e a sua opinião sobre a elaboração da sequência didática e os resultados de sua aplicação. Em sequência, a produção e a aplicação da sequência didática são analisadas através de três tipos de observação: a observação participante, a sistemática e a assistemática (GIL, 1989; RUDIO, 2007). Os resultados são divididos em dois: a segunda Roda de Conversa e o caderno pedagógico. A segunda Roda de Conversa reflete a receptividade dos discentes em relação ao trabalho proposto. Cabe destacar que a opinião da professora acerca dos resultados encontra-se na seção “O papel da professora de Inglês”. Os resultados da aplicação da sequência

didática foram de suma importância para averiguar a sua validade e fazer as devidas adequações como modelo para as outras sequências didáticas que compõem o caderno de atividades, o qual reflete toda a pesquisa e as principais necessidades do ensino de LI para o 1º ciclo do Ensino Fundamental em escola pública.

Por último, as considerações finais são apresentadas, articulando e concluindo todas as proposições e os resultados desta pesquisa na tentativa de colaborar para o processo de reflexão acerca do ensino de Inglês para o primeiro segmento, bem como servir de mais um instrumento na prática docente tendo em vista que o seu produto será divulgado para uso do professor.

1.1 Objetivos e perguntas de pesquisa

Levando em consideração o contexto atual do ensino de Inglês na Educação Básica e sua expansão para os primeiros anos do Ensino Fundamental, surge a necessidade de se repensar na atual legislação educacional e nas diretrizes nacionais para o ensino de línguas adicionais para que assim seja possível legitimar o ensino do idioma para esse segmento. Dessa maneira, o ensino de Língua Inglesa nos 1º e 2º ciclos poderá ter mais visibilidade, tornando-se tema das pautas de discussões sobre a educação brasileira nas escolas e nos principais centros universitários, contribuindo para uma organização curricular que atenda às necessidades e às demandas do ensino de uma LA no contexto da Educação Básica. Ademais, legitimá-lo, contribui para a possível solução de um dos maiores nós que envolve o ensino do idioma para esse segmento, a falta de suporte didático comprometido com a formação cidadã e com uma visão crítica da linguagem. Os anos iniciais do EF não são atendidos por políticas públicas, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com isso, os professores de LI, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas, não contam oficialmente com nenhum livro didático. Portanto, o principal objetivo desta pesquisa é investigar como a elaboração e a implementação de material didático em Língua Inglesa, voltado para o desenvolvimento dos multiletramentos por meio de gêneros discursivos multimodais, apresentados a partir de sequência didáticas, em uma perspectiva sociointeracionista de língua, pode contribuir para um trabalho mais crítico e significativo em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de Niterói. Além disso, ela pretende compreender melhor as relações que os alunos têm com o Inglês, bem como seus interesses e expectativas no que concerne o ensino da língua, para, então,

elaborar sequências didáticas, a partir da abordagem por gêneros, que tenha como foco a integração das habilidades linguísticas, dentro de uma visão sociointeracionista de língua de modo a contribuir para a elaboração de um caderno de atividades para o ensino de Língua Inglesa no 1º ano do EF. Assim, espere-se que o produto possa ser útil também em outras realidades, servindo como suporte norteador para tomadas de decisões, especialmente no que concerne à seleção e elaboração de material didático.

Posto isso, é nesse recorte que esta pesquisa se organiza, a partir da seguinte questão norteadora: qual é a possibilidade de um trabalho mais crítico no ensino de Inglês para o 1º ano do Ensino Fundamental, desenvolvendo as mais diversas práticas de multiletramentos por meio de gêneros discursivos? Para responder a essa indagação, é necessário levar em consideração outras questões que envolvem o ensino de uma língua adicional para crianças no contexto da escola pública, como:

1. Quais são os interesses e as expectativas dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal em relação a aprender a Língua Inglesa?
2. Quais as contribuições da implementação de uma sequência didática para o desenvolvimento de um trabalho mais crítico e significativo no ensino de Inglês para alunos do 1º ano do EF e para os professores envolvidos em uma escola pública municipal?

Essas questões são de extrema importância para conduzir esta reflexão, promovendo os recursos necessários para a conclusão desta pesquisa e produção do produto, que é um caderno de atividades em LI para o primeiro segmento da Educação Básica.

2 JUSTIFICATIVA

2.1 A expansão do ensino de Inglês para o Ensino Fundamental I

Recentemente, o ensino de Língua Inglesa passou a compor a grade curricular do primeiro segmento do Ensino Fundamental em algumas redes de escolas públicas e privadas. Todavia, segundo a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular, o Inglês tornou-se a língua alvo a partir do 6º ano do Ensino Fundamental: “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a Língua Inglesa” (BRASIL, LDB 9394/96, art. 26, §5º). No artigo 35 da mesma lei, para o Ensino Médio, embora o idioma seja o obrigatório, há a possibilidade da oferta de mais um. Dentro desse cenário, ainda há muito o que ser feito para superar os obstáculos do ensino de uma língua adicional dentro da escola pública, principalmente para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que por não ser amparado legalmente, deixa de fazer parte de diversas políticas públicas voltadas para o ensino de idiomas.

Apesar da expansão do idioma, pouco tem sido feito para superar todos os problemas que envolvem o ensino de LI no contexto da escola pública brasileira, que já eram apontados por autores como Moita Lopes (1996), Almeida (2012) e pelos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua estrangeira (BRASIL, 1998). Ao observar a referência mais antiga, é possível perceber que mesmo após mais de 20 anos, as mudanças são quase imperceptíveis. Além disso, a falta de investimento e preocupação com o ensino de Inglês tem afetado diretamente a sua expansão, pois pouco se discute e se propõe soluções para o idioma nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Moita Lopes (1996) aponta alguns obstáculos para o ensino de inglês nas escolas:

[...] carga horária reduzida (duas aulas semanais de 50 minutos); um grande número de alunos por turma (média de 40 alunos por turma); domínio reduzido das habilidades orais por parte da maioria dos professores; ausência de material instrucional extra além do livro e do giz, etc (MOITA LOPES, 1996, p. 132).

Atualmente, os professores, que ministram o Inglês do 1º ao 5º anos, enfrentam diversas dificuldades para além das já mencionadas, como a falta de formação inicial e

continuada e de material didático disponível. O que já era um obstáculo para um ensino de línguas como prática social, tornou-se um desafio. Sem legislações, documentos e políticas públicas próprias, o ensino do idioma para o primeiro segmento do Ensino Fundamental ficou sob a responsabilidade de cada rede de ensino, o que pode levar a uma pulverização e falta de unidade do ensino do idioma nesse contexto.

2.1.1 Alguns dados da Região Sudeste

Nesta seção, alguns dados, gerados em 2018, a partir de uma pesquisa desenvolvida no grupo de pesquisa Linguagem e Educação: Ensino e Ciência (LEDEN) do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sobre o ensino de Inglês para os anos iniciais do Ensino Fundamental em escola pública são apresentados. Devido à complexidade de acesso às informações, o recorte estabelecido foi na Região Sudeste. A intenção desses dados é apresentar como tem se dado o processo de implementação, ou não, do ensino de Língua Inglesa para o EF I no contexto da escola pública nos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Cabe mencionar que não houve respostas do Estado do Espírito Santo.

Para a geração de dados, professores de Inglês, que atuam nos 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental em escola pública, responderam a um questionário disponibilizado no *Website Google Formulário*⁴. O questionário é composto por 11 perguntas que visam identificar:

- O nome da escola;
- A esfera pública na qual a escola se insere;
- A oferta ou não de ensino de Inglês nos anos iniciais do EF;
- Tipo de material didático utilizado;
- A existência ou não de orientações curriculares para o ensino de LI;
- A oferta ou não de disciplinas, cursos de extensão e programas de pós-graduação voltados para a temática do ensino de Inglês para crianças.

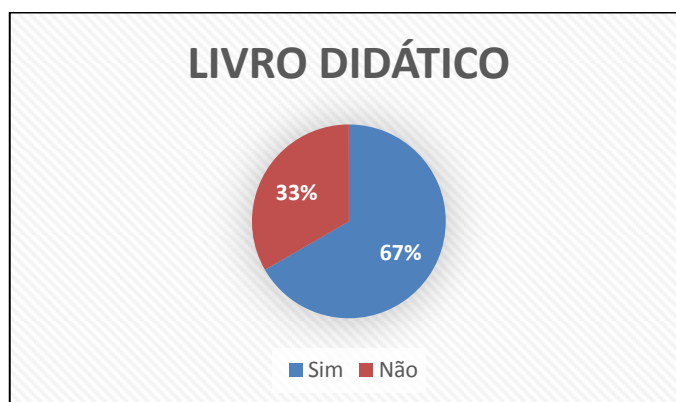
⁴ Disponível em: < https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdqzRX0qm0pCXmQL_fcy3FHUFOiQo-QxmjngzB8zxKnZx19yw/viewform?usp=sf_link >. Acesso em: 05 jan. 2019.

Ainda de maneira opcional, os professores tinham a possibilidade de opinar sobre os maiores desafios e obstáculos de se ensinar LI no Ensino Fundamental I no âmbito da escola pública.

O questionário foi respondido por 46 professores de diferentes escolas. Das 46 respostas, 74% foram de professores de Inglês, 15% dos anos iniciais do Ensino Fundamental e 5% atuam como coordenador. Na pesquisa, também responderam um diretor, um professor de Português/Literaturas e um professor de Português/Libras. Das 46 escolas, 40 são municipais, 4 estaduais e 2 federais. Para fins de geração de dados, 30 respostas foram consideradas, contemplando uma para cada rede de Educação, município ou escola; somente para as perguntas sobre a formação, todas as perguntas foram analisadas. As escolas, redes municipais e estaduais que contam com a disciplina no primeiro segmento são: Niterói (RJ), Rio de Janeiro (RJ), Taboão da Serra (SP), Tatuí (SP), Colégio Estadual Militar (Contagem – MG), Rio das Ostras (RJ), Jundiaí (SP), Cajobi (SP), Itu (SP), Centro Pedagógico da UFMG (Belo Horizonte – MG), Campinas (SP) e São Paulo (SP). Então, a maioria das redes municipais, que tem o idioma como componente curricular no segmento, fica no Estado de São Paulo.

Sobre o material didático utilizado, foram consideradas as 12 respostas que afirmaram que há ensino de Língua Inglesa para os 1º e 2º ciclos na sua escola (ver gráfico 1). Dessas respostas, 8 professores responderam utilizar algum livro enquanto 4 alegaram não contar com nenhum material didático, além de folhas de ofício, fotocópias, recursos tecnológicos e pedagógicos.

Gráfico 1 - livro didático



É importante mencionar que esses livros didáticos foram obtidos através de licitação com editoras, que produzem materiais para o ensino de língua adicionais, sem qualquer

participação dos professores que atuam nas escolas gerando diversos obstáculos para o processo de ensino-aprendizagem como menciona uma professora da Prefeitura de Jundiaí, SP⁵:

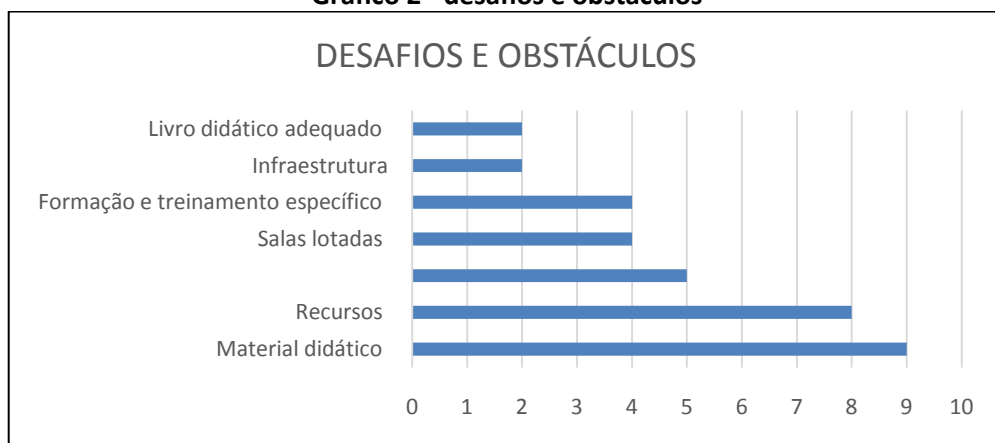
Em Jundiaí, há ensino de Inglês para o Fundamental I desde 2000. Este ano, trabalhamos com material da Oxford e temos formação excelente para desenvolvimento do trabalho. O maior desafio é adequar aulas para um número de 30 a 35 crianças por sala, com níveis de conhecimento diferentes e às vezes com problemas disciplinares (professora da prefeitura de Jundiaí, SP).

Em relação às orientações curriculares, das 12 respostas, 67% afirmaram que há orientações para o ensino de Inglês nos primeiros anos do Ensino Fundamental em sua rede de ensino. Esse dado é muito positivo levando em consideração que o ensino de LI para esse segmento não é legitimado, deixando de ser contemplado com parâmetros norteadores nacionais. No entanto, não foi possível saber como ocorreu o processo de elaboração dessas orientações, pois é importante destacar que elas precisam refletir as necessidades e os interesses da comunidade local, bem como atender às premissas nacionais de educação.

A respeito da formação, das 46 respostas iniciais, somente 2% alegaram ter tido algum contato com teorias e práticas sobre o ensino de Inglês para crianças durante os cursos de graduação e de Pós-graduação.

Dos maiores desafios encontrados pelos professores para o ensino de Língua Inglesa na escola pública, a maioria mencionou a falta de material didático seguido pela falta de recursos básicos, como papel ofício, fotocópias e recursos tecnológicos (ver gráfico 2).

Gráfico 2 - desafios e obstáculos



⁵ Informações adicionais foram coletadas através do contato via e-mail.

Dessa maneira, os dados aqui apresentados apontam para uma necessidade nacional de se discutir as especificidades do ensino de LI para os anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto da escola pública devido à crescente demanda em busca da implementação do idioma nesse segmento da Educação Básica. Essas discussões poderão contribuir para maiores avanços em relação à criação de parâmetros nacionais norteadores e de livros didáticos condizente com a realidade da escola pública.

2.2 Motivação pessoal do estudo

Esta pesquisa é fruto de minha atuação como estudante e professora da rede pública de ensino. São longos anos, desde minhas primeiras impressões acerca do ensino de Língua Inglesa, reflexões e de tomadas de ação com o objetivo de compreender o fracasso do ensino do idioma na Educação Básica, pensando em como seria possível desatar os nós da minha própria prática. Como professora regente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os maiores obstáculos surgiram no processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional para crianças na faixa etária entre os 6-10 anos, pois diante da demanda do ensino de uma LA, o Inglês tornou-se o idioma alvo durante a Educação Básica, e expandiu-se para outros segmentos, como os primeiros anos do Ensino Fundamental, em algumas redes de ensino públicas e privadas.

Recentemente, a Rede Municipal de Ensino de Niterói adotou um livro didático para ensino de LI para os anos iniciais do Ensino Fundamental, elaborado por uma editora que desenvolve materiais para cursos de idiomas, que não aparenta realizar um trabalho crítico com a linguagem. Ao contrário, a língua é apresentada de maneira descontextualizada por meio de palavras e frases isoladas, além de não oferecer nenhuma situação de uso real. A licitação para a oferta do livro durou cerca de um ano. Com isso, atualmente, os professores de Inglês, que atuam nos anos iniciais do EF, não contam com nenhum suporte material para as suas aulas, além de uma cota de impressões e fotocópias extremamente limitadas. Cabe ressaltar que há orientações curriculares municipais em Niterói para o ensino do idioma nesse segmento.

Com este desafio, o Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB – Mestrado Profissional), do Instituto de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ), surge como um alicerce na busca por refletir e encontrar

possíveis contribuições para enfrentar a dificuldade da falta de um material didático, destinado aos 1º e 2º ciclos, que tenha compromisso com a formação social do aluno. Entendendo que o livro didático não é a única ferramenta pedagógica do professor, a proposta, aqui presente, levanta a possibilidade de se repensar o ensino de Língua Inglesa, propondo orientações que possam futuramente contribuir para o ensino do idioma nos primeiros ciclos da Educação Básica.

2.3 Relevância do aprendizado de Língua Inglesa no contexto da escola pública

As línguas adicionais exercem um importante papel na educação escolar “à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade” (BRASIL, PCN língua estrangeira, 1998, p. 54), além de contribuir de modo significativo para o aprendizado da língua materna (BRASIL, 1998; MOITA LOPES, 1996). Nesse sentido, os PCN ressaltam não só a relação entre língua adicional (ou língua estrangeira, como aparece nos PCN) e língua materna, mas também sua importância para o acesso e compreensão de outras culturas:

[...] leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento (BRASIL, PCN língua estrangeira, 1998, p. 37).

Aprender outra língua, além de acesso aos bens culturais da humanidade e da ampliação de repertório cultural, também contribui para a formação integral do aluno como cidadão de um mundo globalizado, com fronteiras cada vez mais tênues, o que vem enfatizar a relevância da aprendizagem de Língua Inglesa em diferentes contextos educacionais, inclusive na escola pública.

Assim, neste subitem, algumas considerações serão apresentadas para justificar a relevância do aprendizado de Língua Inglesa na formação integral do aluno como cidadão de um mundo globalizado.

2.3.1 Inglês como língua adicional

Provavelmente, a escolha da LI deve-se a crescente participação do Brasil em eventos internacionais e na busca por atender às demandas de um mundo globalizado. “A preferência pelo Inglês está obviamente relacionada à importância inegável do Inglês como uma língua internacional, o que se deve ao poder econômico da Inglaterra e dos Estados Unidos na primeira e na segunda metades do século” (MOITA LOPES, 1996, p. 129). Entendido como língua franca na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o mais recente documento que trata das orientações curriculares para a Educação Básica, a Língua Inglesa tem o papel de contribuir para a formação o aluno como um ser capaz de refletir sobre as suas ações no mundo, expandindo os seus horizontes linguísticos e culturais.

[...] o tratamento do Inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da Língua Inglesa em seus contextos locais. 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, BNCC, 2018, p. 239).

Há também fatores econômicos implícitos que determinam a escolha do Inglês como língua obrigatória na Educação Básica, além da influência que os Estados Unidos da América exercem como potência mundial, interferindo em diversos setores da economia, da comunicação, da cultura e da educação, conforme apontam o PCN língua estrangeira.

O caso típico é o papel representado pelo Inglês, em função do poder e da influência da economia norte-americana. Essa influência cresceu ao longo deste século, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, e atingiu seu apogeu na chamada sociedade globalizada e de alto nível tecnológico, em que alguns indivíduos vivem neste final do século. O inglês, hoje, é a língua mais usada no mundo dos negócios, e em alguns países, como Holanda, Suécia e Finlândia, seu domínio é praticamente universal nas

universidades. É possível antever que, no futuro, outras línguas desempenhem esse papel (BRASIL, PCN língua estrangeira, 1998, p. 23).

Segundo Crystal (2003), o Inglês atingiu o papel de língua global, já que “Uma língua atinge um verdadeiro status global quando ela desenvolve um papel especial que é reconhecido em todo o mundo” (CRYSTAL, 2003, p. 3).⁶ Para atingir esse reconhecimento, uma língua precisa ter determinadas características, como ser falada por grande número de pessoas no mundo. O autor aponta, ainda, que um quarto do mundo é fluente ou competente no uso do Inglês. Com a intenção de explicar esse fenômeno, ele distingue a língua em três vertentes, a língua mãe ou primeira língua, a segunda língua e a língua estrangeira. No caso da Língua Inglesa, mesmo que ela seja a língua materna de diversos países do mundo, isso não a tornaria uma língua global. Para se alcançar este status, um idioma precisaria ter um espaço especial dentro da comunidade de um país. Tendo isto em vista, atualmente, o Inglês tornou-se a língua oficial ou o segundo idioma de mais de 70 países. Crystal (2003) explica que um país pode tornar uma determina língua oficial para ser um meio de comunicação na política, nas mídias, nas escolas e nos tribunais, principalmente em países que há mais de uma língua ou dialeto. Quando uma língua se torna a segunda de um país, surge da necessidade complementar à língua materna, seja por fatores históricos, culturais ou econômicos. Ademais, ele também menciona o fato de mais de 100 países terem o Inglês como língua estrangeira ensinada nas escolas. Diferente de David Crystal (2003), segundo estudos recentes da Linguística Aplicada, neste trabalho será utilizado o termo língua adicional, em substituição à língua estrangeira, referindo-se as outras línguas comumente ensinadas nas escolas brasileiras, das quais “[...] fazem parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea. Nesse sentido, são línguas adicionais, [...] úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 128). Em relação ao conceito de língua adicional, Leffa e Irala (2014) afirmam que:

O fato de a língua adicional pressupor no mínimo a existência de outra língua, falada pelo aluno – sobre a qual constrói numa relação que envolve aspectos sistêmicos, de prática social e de constituição de sujeito – gera implicações teóricas e práticas. Nesse caso, nenhum desses aspectos desenvolve-se a partir da própria língua, como pode acontecer, por exemplo, com a aquisição da língua materna. A língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece (LEFFA; IRALA, 2014, p. 33).

⁶ “A language achieves a genuinely global status when it develops a special role that is recognized in every country” (CRYSTAL, 2003, p. 3). Todas as traduções dos autores citados neste trabalho são de minha inteira responsabilidade.

Nesse sentido, ao ensinar Inglês em um país como o Brasil, precisamos considerar que os alunos falam Português como língua materna, o que caracteriza o ensino de LI como LA, já que não podemos ignorar todo o cabedal trazido pelos falantes de pelo menos um idioma, a língua materna.

Além disso, os benefícios de se aprender outra língua estendem-se às habilidades da língua materna, como a leitura, por exemplo, atentando para processos metacognitivos, sobre os quais discorro brevemente a seguir.

2.3.2 Processos metacognitivos

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua estrangeira (BRASIL, 1998) ressaltam os benefícios que o aprendizado de uma LA pode proporcionar para o aperfeiçoamento da habilidade de leitura em língua materna (doravante LM) e para o aumento do nível de letramento através do conhecimento sistêmico, do conhecimento da organização textual e do conhecimento de mundo. Ao propor um ensino que estabeleça relações com os conhecimentos de mundo e de língua materna, além de considerarmos os usos que o aluno faz do idioma, competências linguísticas são desenvolvidas propiciando uma melhor compreensão da Língua Portuguesa e da língua adicional. Por conseguinte, ao aprender outra língua, o aluno cria novas estratégias de aprendizagem que podem beneficiar o seu desenvolvimento cognitivo e pessoal como um todo. Com o conhecimento sistêmico, o aluno estabelece ligações entre a língua materna e a língua alvo, melhorando a sua percepção acerca do próprio idioma. Já com o conhecimento da organização textual, o processo de ensino e aprendizagem na LA poderá valer-se de trabalhar com as manifestações discursivas que o aluno tem acesso em LM, facilitando a compreensão da nova língua. Além disso, o aprendizado de uma língua adicional não abrange somente conhecimento de competências e de habilidades linguísticas, ele também é carregado de posições ideológicas e políticas e de manifestações culturais, dessa maneira, o aluno expande o seu conhecimento de mundo, a sua percepção acerca da sua própria cultura e passa a compreender melhor as diferenças étnicas e sociais.

É nesse sentido, explorando aspectos metacognitivos da aprendizagem, que a aprendizagem da língua estrangeira pode ajudar na educação linguística do

aluno como um todo, aumentando sua consciência do fenômeno linguístico, e no aprimoramento de seu nível de letramento (BRASIL, PCN língua estrangeira, 1998, p. 34).

Ademais, segundo Moita Lopes (1996), o desenvolvimento da habilidade de leitura em línguas adicionais favorece o trabalho com a leitura em língua materna. Novas estratégias são aprendidas, na tentativa de compreender a língua alvo, que podem ser transferidas para o processo de aprendizagem em LM. Essas estratégias são habilidades de metacognição, adaptáveis de acordo com as necessidades do discente e transferíveis entre as áreas do conhecimento. Ao criar estratégias, o aluno é ator do seu próprio processo de aprendizagem, este é monitorado e controlado para que se alcancem os objetivos estabelecidos. É nesse sentido que o caráter metacognitivo do aprendizado de uma segunda língua pode beneficiar o desenvolvimento integral e autônomo do aluno (OXFORD; LEE, 2007). Estratégias metacognitivas são entendidas como processos de autorregulação da aprendizagem, pelos quais o discente planeja, monitora e avalia o seu próprio desenvolvimento (CHAMOT, 1987; OXFORD, 1990). Flavell (1979) dividiu o seu modelo de monitoramento cognitivo em quatro fenômenos que agem e interagem entre si: o conhecimento metacognitivo, as experiências metacognitivas, os objetivos ou as tarefas e as ações ou as estratégias. O primeiro diz respeito ao conhecimento de mundo, no qual há fatores variáveis, como o conhecimento da pessoa, da tarefa e das estratégias, que afetam o resultado dos procedimentos cognitivos, controlando-os e avaliando possíveis resultados. As experiências metacognitivas são de ordem afetiva e consciente cognitiva que influenciam no processo de aprendizagem, pois sua função é a de informar ao aprendiz o ponto em que ele se encontra, suas principais dificuldades e o seu progresso. Os objetivos ou as tarefas referem-se ao que é relevante ou não para o alcance de uma iniciativa cognitiva, coordenada através das ações ou do uso de estratégias. Para o aprendizado de línguas, o monitoramento cognitivo é importante a medida que “em muitas situações da vida real, o problema de monitoramento não é determinar o quão bem você entende o que significa uma mensagem, mas para determinar o quanto você deve acreditar nela ou fazer o que ela diz para ser feito” (FLAVELL, 1979, p. 910).⁷ De acordo com Neves (2003, p. 172), boa parte dos alunos não reconhecem que fazem a utilização de alguma estratégia de leitura na compreensão da língua mãe. Em um estudo realizado pelo professor Rogério da Costa Neves (UERJ e CPII, 2003),

⁷ “In many real-life situations, the monitoring problem is not to determine how well you understand what a message means but to determine how much you ought to believe it or do what it says to do” (FLAVELL, 1979, p. 910). Todas as traduções dos autores citados neste trabalho são de minha inteira responsabilidade.

no Colégio Pedro II, sobre a influência das estratégias de leitura em LA no ensino de LM, o professor-pesquisador coletou resultados que demonstram que 92,2% dos alunos entrevistados do Ensino Médio utilizam alguma estratégia de leitura na compreensão de textos em outra língua, e que a maioria desses alunos reaproveita essas estratégias em outras áreas do conhecimento. “[...] a utilização do ensino de estratégias de leitura não se restringe a transformar o aluno em um melhor leitor de Inglês, mas em um melhor leitor, um melhor aluno em todos os sentidos” (NEVES, 2003, p. 170).

Assim, a partir da compreensão da LI como LA e suas potencialidades na aprendizagem em um sentido mais amplo, passo a apresentar no próximo capítulo, os construtos teóricos que fundamentaram esta pesquisa.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 O ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do EF: algumas questões

No que diz respeito aos alunos na faixa etária entre 6 e 10 anos, segundo teorias do período crítico, introduzidas por Wilder Penfield e Lamar Roberts (1959), com a chegada da puberdade, ocorre a conclusão do desenvolvimento da lateralização do cérebro, havendo uma perda significativa na predisposição biológica em adquirir uma língua de forma a se tornar *native-like fluent*. Cabe ressaltar que há diferença entre aquisição e aprendizagem. Para Lennerberg (1964), seria aquisição e comunicação uma vez que ele não nega que adultos possam comunicar-se em outra língua. Já de acordo com Krashen (1982), aquisição é um processo que ocorre num contexto natural e no nível do subconsciente através da exposição à língua que visa à comunicação para sobrevivência. O aprendizado ocorre de maneira artificial, normalmente em salas de aula, onde o aprendiz irá assimilar estruturas e regras de uma determinada língua, ou seja, aprender requer um esforço consciente e cognitivo do falante.

De acordo com Wilder Penfield e Lamar Roberts (1959 *apud* HYLSTENSTAM e ABRAHAMSSON, 2003, p. 539), a plasticidade cerebral, que permite a aprendizagem direta, não artificial, é perdida por volta dos 9 anos de idade. Utilizando a teoria do período crítico, descrita por Lennerberg (1967), Jacqueline Johnson e Elissa Newport (1989, p. 66) comprovaram que, no que tange o processo de aprendizado de uma LA, a maior perda estaria no desenvolvimento dos acentos da língua alvo, no sotaque e na pronúncia.

Segundo presumiu Lenneberg (1964, 1967), do nascimento do ser humano até ele completar aproximadamente 18 meses, os hemisférios seriam funcionalmente idênticos, mesmo eles não sendo estruturalmente homólogos, como acreditava Penfield (1963, *apud* Scovel, 1988). Para Lenneberg, somente após esse período, o funcionamento dos hemisférios começaria a se especializar, passando a controlar diferentes áreas da atividade humana. As funções características da linguagem ficariam sob a regência do hemisfério esquerdo; mas, na eventualidade de ocorrer uma lesão no hemisfério esquerdo, o direito assumiria o controle dessas funções e esse quadro se manteria até a época da puberdade. Na puberdade, essa plasticidade cerebral se consolidaria e os hemisférios assumiriam o controle de outras funções das atividades humanas (SCOPINHO, 2011).

Conquanto, há quem discorde dos estudos sobre o período crítico, como Ellis (1997). Segundo o autor, não seria impossível atingir a proficiência de um nativo no aprendizado de

uma língua adicional. Para corroborar com essa ideia, ele cita o caso de Julie, uma mulher Inglesa, que começou a aprender Árabe com 21 anos de idade, atingindo nível de proficiência, comprovado por diversos testes, após viver 26 anos no Cairo (ELLIS, 1997, p. 68). Por outro lado, Ellis (1997) ressalta que a exposição precoce é um dos fatores que facilitaria a aprendizagem da língua alvo, dando destaque para a questão da pronúncia, à qual poderia ficar comprometida após os 6 anos de idade. “Curiosamente, a idade inicial é um prenunciador muito melhor da conquista final do que o número de anos de exposição ao idioma alvo” (ELLIS, 1997, p. 68).⁸ Além dos fatores biológicos, não podemos ignorar os fatores de ordem afetiva, como menciona Krashen (2003) com a hipótese do filtro afetivo. Segundo o autor, é necessário que o aprendiz esteja emocionalmente disponível para a entrada de insumos, amostra de linguagem fornecida, pois variantes, como motivação, autoconfiança e ansiedade, interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Para Brown (1994), as crianças realizam grandes esforços cognitivos e afetivos ao aprenderem a língua materna e a língua adicional ao mesmo tempo. O autor cita três razões pelas quais nem sempre podemos levar ao pé da letra a teoria de que as crianças são melhores aprendizes do que os adultos. Primeiramente, a diferença entre as crianças e os adultos (lê-se pessoas que passaram da puberdade) em aprender um novo idioma estaria na atenção periférica espontânea das crianças às formas da língua. Já, os adultos apresentam consciência e atenção centrais e explícitas a essas formas. Além disso, os adultos são capazes de aprender e reter um vasto vocabulário e de utilizar processos dedutivos e abstratos como atalhos para aprender aspectos linguísticos da língua alvo. Se, para as crianças, aprender um segundo idioma pode aparentar ser algo fluente e natural, para os adultos, sua bagagem de vida pode contribuir para um aprendizado mais rápido e para uma melhor relação com a dinâmica de uma sala de aula. Brown (1994) ainda destaca alguns complexos obstáculos que podem surgir durante o Ensino Fundamental, como questões pessoais, sociais, culturais e políticas.

Com isso, trago algumas considerações a respeito do ensino de línguas adicionais para crianças de acordo com cinco categorias levantadas por Brown (1994, p. 87): desenvolvimento intelectual, atenção, *input* sensorial, fatores afetivos e língua autêntica e significativa. Levando em consideração que as crianças nessa faixa etária encontram-se no estágio que Piaget (1972 *apud* Brown, 1994, p. 88) chamou de operatório concreto, Brown sugere que o professor evite termos complexos e exemplos abstratos. Ele também salienta que

⁸ “Interestingly, age of arrival is a much better predictor of ultimate achievement than the number of years of exposure to the target language” (ELLIS, 1997, p. 68). Todas as traduções dos autores citados neste trabalho são de minha inteira responsabilidade.

as crianças têm um tempo curto de atenção, sendo necessário o trabalho com atividades que possam captar o seu interesse imediato e que estimulem os cinco sentidos. Para o autor, em sala de aula, é importante considerar aspectos afetivos, como encarar os erros de maneira mais positiva, contribuir para o desenvolvimento da autoestima do aluno e estimular a participação de todos. Por último, Brown (1994) destaca que as crianças procuram entender a função do que elas estão aprendendo. No caso da língua, se ela não for autêntica e contextualizada, poderá ser rejeitada pelos discentes. O autor condena os métodos que tendem a segmentar a língua nos seus aspectos morfológicos e a desintegrar as habilidades.

Sendo assim, independentemente da idade ser um fator para o aprendizado de uma língua adicional, este trabalho foca na relevância em se aprender um novo idioma desde a mais tenra idade, que estaria ligada à expansão do conhecimento de mundo, seus benefícios, que foram apresentados no capítulo anterior, e na formação integral do aluno como cidadão de um mundo globalizado, levando em consideração as especificidades de se ensinar uma LA para crianças.

3.1.1 Inglês como prática da liberdade

Há inúmeras crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma língua alvo, principalmente no contexto da escola pública. “Eles não aprendem Português quanto mais Inglês”, fala retirada do livro *Oficina de Linguística Aplicada*, no qual Moita Lopes (1996) apresentou dados de pesquisa sobre uma avaliação de um programa de ensino de Língua Inglesa nas escolas municipais do Rio de Janeiro. Para os primeiros anos do Ensino Fundamental, a capacidade dos alunos em aprender um novo idioma é ainda mais questionada, provavelmente por se tratar de crianças ainda em processo inicial de alfabetização em língua materna, fazendo com que as propostas de ensino sejam voltadas para a memorização de vocabulário descontextualizado sem sentido para o uso social. Cabe ressaltar que Bakhtin (2006) concebe a língua como uma atividade dialógica, inexistente sem um contexto social. A respeito sobre a crença da falta de capacidade dos alunos, em 1968, Rosenthal e Jacobson realizaram uma pesquisa em uma escola, onde pediram a professoras para aplicarem um teste em 18 turmas. Com os resultados, os pesquisadores escolheram aleatoriamente 20% dos discentes de cada turma, indicando que eles tinham uma capacidade intelectual maior que a dos demais. Posteriormente, os alunos realizaram os testes novamente,

e os que obtiveram melhores resultados foram os indicados pelos pesquisadores no início da pesquisa. Portanto, aqueles discentes que as professoras esperavam ter mais progresso cognitivo, realmente apresentaram um bom desempenho nos testes. Para o fenômeno, os autores chamaram de profecia autorrealizadora ou efeito Pigmalão: “A expectativa de uma pessoa pelo comportamento de outra pode, involuntariamente, se tornar uma previsão mais precisa, simplesmente porque ela foi feita” (ROSENTHAL; JACOBSON, 1968, p. 7).⁹ Assim sendo, as ações do professor, mesmo que implicitamente, podem, de alguma maneira, influenciar no desempenho dos seus alunos. De acordo com Bourdieu e Passeron (2013), a escola é um *campo* de manutenção e de reprodução das desigualdades sociais, impondo relações de força:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 25).

Promover uma aprendizagem mais significativa,¹⁰ é motivar o aluno a reconhecer as suas próprias potencialidades. Então, privar o discente, oriundo da escola pública, de aprender Inglês, o qual tem uma significativa relevância no processo de escolarização, ou propor um ensino aquém por conta da crença da falta de capacidade, enquanto as escolas particulares têm investido cada vez mais na manutenção do ensino de uma língua adicional na Educação Básica, são fatores representantes da violência simbólica gerada nas escolas. Reconhece-se que “o ensino de língua estrangeira ainda não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe é assegurado” (BRASIL, 1998, p. 24).

Para Paulo Freire (1979), a educação é necessária na sociedade por conta do homem se constituir como um ser inacabado, imperfeito, na busca pela perfeição. Essa busca deveria ser coletiva, pois o contrário proporcionaria ao homem ter mais, porém, ser menos. Então, a busca pela educação estaria condicionada ao saber, partindo do próprio entendimento da ignorância do homem. Para tal, faz-se necessário o amor para que se alcance o entendimento, uma condição da educação, e a esperança de se alcançar aquilo que procura. Dentro dessa

⁹ “One person’s expectation for another person’s behavior can quite unwittingly become a more accurate prediction simply for its having been made” (ROSENTHAL; JACOBSON, 1968, p. 7). Todas as traduções dos autores citados neste trabalho são de minha inteira responsabilidade.

¹⁰ Segundo David Ausubel *et al* (1978), a aprendizagem significativa ocorre quando o novo conteúdo relaciona-se com conceitos relevantes, claros e disponíveis na estrutura cognitiva.

perspectiva, a negação do ensino de uma LA para estudantes de escola pública, estaria ligado à opressão que impede que o oprimido conquiste a sua humanização, logo a sua liberdade.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 1987, p. 32-33).

Segundo Freire (1987), a educação opera mudança quando ela fornece as ferramentas para que o educando reflita criticamente sobre o seu papel na sociedade, lutando para superar as “situações limite” que impedem a transformação da realidade. Cabe salientar que Freire passou a defender uma pedagogia libertadora diante de uma sociedade desenvolvida a partir do sistema de classes, na qual a educação exerce o papel mantedor dessa ordem. Fundamentada na educação bancária (FREIRE, 1987), a escola deixa de ser um espaço de conscientização social, depositando conteúdos que não condizem com a realidade e domesticando à serviço de um sistema opressor. Para o educador, a educação deve ser dialógica, diagonal e ativa, voltada para a responsabilidade política e social. Então, a escola só alcançaria o seu objetivo quando “tentasse a passagem da transividade ingênua à transividade crítica” (FREIRE, 1967, p. 86). Dessa maneira, o educando passaria a enxergar-se como oprimido, combatendo as ações do opressor na busca pela recuperação da sua humanidade e pela igualdade de direitos.

Analisa-se a possibilidade crescente que tem o homem de, por seu espírito criador, por seu trabalho, nas suas relações com o mundo, transformá-lo cada vez mais. E que esta transformação, contudo, só tem sentido na medida em que contribuir para a humanização do homem. Na medida em que se inscrever na direção da sua libertação. Analisam-se finalmente implicações da educação para o desenvolvimento (FREIRE, 1967, p. 130).

Levando em consideração o que foi apresentado, é necessário quebrar esse ciclo de reprodução da proposta de ensino de Inglês para os primeiros anos do Ensino Fundamental no contexto da escola pública, buscando refletir sobre um processo mais significativo e dialógico. Para Kramsch (1998, p. 56 *apud* SANTOS, 2005), para fazer parte do mundo letrado, o indivíduo “não deve somente ser capaz de codificar e decodificar palavras escritas, ou fazer análises, deve ser capaz de entender e manipular os significados culturais e sociais da

linguagem impressa em pensamentos, sentimentos e ações”. Santos (2005) e Rocha (2010) concordam que o ensino de Língua Inglesa do 1º ao 5º anos não se baste na apresentação de vocábulos, na memorização de estruturas e no treino da pronúncia, sendo necessário engajar o aluno discursivamente no processo de aprendizagem de um novo idioma, vivendo experiências condizentes com a realidade social, de interação com novas culturas e com o outro.

Pautar a educação de línguas por tais premissas implica a impossibilidade de tratarmos qualquer recurso ou materialidade linguística separada de seu(s) contexto(s) de uso. Mais que isso, significa abordar a linguagem como prática social dialogicamente situada, necessariamente levando-se em consideração as especificidades das infinitas situações sociais que integram a vida cotidiana, em seus variados campos, observando-se, entre outros fatores, como a linguagem funciona nesses eventos e práticas, os indivíduos que delas participam, suas posições sociais, possíveis valorações e visões de mundo, além dos propósitos e formas de interação, seus recursos e meios (ROCHA, 2010, p. 28).

No entanto, sobre o ensino de línguas, Santos (2005, p. 164) afirma que “a prática continua amparada em uma concepção de língua(gem) apenas como um código linguístico, uma estrutura a ser aprendida, ou melhor, memorizada”. Rocha (2010), em sua tese de Doutorado, intitulada *Proposta para o Inglês no Ensino Fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos*, apresenta uma proposta curricular de ensino de LI, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, pautada numa abordagem por gêneros discursivos (BAKTHIN, 2011), que, em alguns aspectos, vai ao encontro com o plano adotado por este projeto. Dessa maneira, este trabalho pode ser relevante à medida que

Por outro lado, de um modo geral, mostram-se acentuadamente limitadas, ou praticamente inexistentes no âmbito no EFI [Ensino Fundamental I], propostas contemporâneas, mais explicitamente orientadas por uma visão de linguagem sociocultural e historicamente situada e focadas no desenvolvimento de múltiplas capacidades e letramentos [...] (ROCHA, 2010, p. 12).

Destarte, de tudo que foi elencado, pode-se concluir que não há barreiras para um ensino de Inglês voltado para o desenvolvimento das diversas práticas de letramentos, os multiletramentos (COPE e KALANTZIS, 2009; ROJO, 2012), por meio de gêneros do discurso, justificável a medida que proporciona ao aluno um entendimento plural do mundo e do seu papel de cidadão frente às demandas da globalização, buscando o sentido da língua alvo, que é construído por meio das negociações estabelecidas pelos sujeitos do discurso

(BAKTHIN, 2011), nos primeiros anos escolares, desde que seja respeitada as especificidades desse segmento da Educação Básica.

3.2 Em busca da ressignificação do material didático

Mais que um suporte material, o livro didático tem sido utilizado como fonte principal de apoio ao planejamento do professor, propondo diretrizes norteadoras para o processo de ensino-aprendizagem.

Almeida Filho (1994:44) descreve que são influentes na construção do processo de ensinar e aprender línguas, porque o livro didático é muitas vezes a única fonte de LE [língua estrangeira] com que contam professor e alunos e pela formação precária do professor que se vê incapaz de buscar insumo em outras fontes (ALMEIDA FILHO *apud* SANTOS, 2005, p. 158).

Entretanto, esse suporte também surge como vilão desse processo quando visto como fonte única e inesgotável do pensamento. “A informação é apresentada, na maioria das vezes, como um modelo autoritário e incontroverso, e o discurso não dialógico do livro parece produzir uma definição absoluta da realidade (HYLAND, 2000 *apud* TILIO, 2006, p. 108)”. É em vista disso que a valorização desse suporte com programas educacionais, como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), asseguram as discussões e a qualidade das informações nele presentes, conforme aponta Di Giorgi (2014):

[...] embora este programa [PNLD] não tenha solucionado todas as críticas e possíveis problemas, teve o mérito de submeter toda a produção a um processo avaliativo, que contribuiu sobremaneira para a melhoria da qualidade dos livros didáticos que chegam às escolas públicas brasileiras (DI GIORGI *et al.*, p. 1028, 2014).

Apesar da natureza facultativa do ensino de Inglês para os anos iniciais do Ensino Fundamental, não integrando oficialmente a matriz curricular para esse segmento em âmbito nacional, o que gera diversas limitações à área, já é possível perceber que, nas escolas particulares, essa prática vem se consolidando enquanto que na esfera pública, ela vem ocorrendo de maneira irregular e sem apoio de parâmetros nacionais. O mais agravante é a inexistência de um PNLD específico para atender a essa demanda, o que pode contribuir de maneira significativa para o engajamento de discussões que repensem a proposta de ensino de Inglês para os 1º e 2º ciclos. Tilio e Rocha (2009, p. 297) alertam para essa urgência:

No que tange ao ensino de línguas na infância e, portanto, também em contexto de EF I [Ensino Fundamental I], são igualmente escassos os estudos voltados ao LD [livro didático], como também à diversidade de questões atreladas ao processo educativo [...]

O que tem sido, atualmente, observado no ensino de LI para o primeiro segmento da Educação Básica, principalmente nas produções de materiais didáticos, que os Parâmetros Curriculares Nacionais para ensino de língua estrangeira (BRASIL, 1998) já atentavam, é a língua apresentada de maneira descontextualizada através de diálogos não autênticos, além da memorização de frases e palavras isoladas, na tentativa de facilitar a aprendizagem.

No entanto, ao se entender a linguagem como prática social, como possibilidade de compreender e expressar opiniões, valores, sentimentos, informações, oralmente e por escrito, o estudo repetitivo de palavras e estruturas apenas resultará no desinteresse do aluno em relação à língua, principalmente porque, sem a oportunidade de arriscar-se a interpretá-la e a utilizá-la em suas funções de comunicação, acabará não vendo sentido em aprendê-la (BRASIL, PCN língua estrangeira, 1998, p. 54).

Essa informação foi corroborada por Tilio e Rocha (2009) ao analisarem uma série de livros didáticos destinados do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental. Embora, no manual do professor apresente uma proposta de ensino com temas voltados para o interesse do aluno, situando-o no mundo de maneira contextualizada, os autores do artigo, apresentando um quadro com os conteúdos temáticos/títulos das unidades, chegaram à conclusão de que “[...] os conteúdos trazidos não são situados no mundo; eles são tratados como abstrações, em um vácuo social (TILIO; ROCHA, 2009, p. 307). Ao apresentarem uma atividade de leitura, presente no material analisado, sobre as informações de um animal, eles destacam que a preocupação é apenas com parte estrutural da linguagem, deixando de lado questões importantes, como a ameaça de extinção do animal apresentado. Para eles, “[...] o aluno não é levado a se engajar sociodiscursivamente no mundo através desse tema” (TILIO; ROCHA, 2009, p. 308). Ainda sobre o livro, os autores destacam que as atividades são estruturalistas, exigindo que o aluno apenas leia, repita, complete e marque com um X, por exemplo, não permitindo o protagonismo do aluno e deixando de realizar um trabalho crítico-discursivo com a língua.

3.2.1 Multiletramentos: um modelo de ensino de línguas adicionais

O grande cerne da questão, o qual conduz esta pesquisa, é a construção de uma proposta de ensino de Língua Inglesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental que contribua para um trabalho mais crítico com o discente. Dentro dessa perspectiva, a teoria dos multiletramentos (COPE e KALANTZIS, 2009; ROJO, 2012) pode colaborar de maneira significativa para um ensino de Inglês contextualizado com o seu uso real e social por meio do desenvolvimento das diversas práticas de letramento que permeiam a sociedade. Segundo ROJO (2012, p.12), os multiletramentos são “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa ou se comunica”. Dessa maneira, é considerar não só os letramentos eruditos e escolares, mas também as práticas de letramento populares e da comunidade local, além da diversidade dos meios midiáticos por onde elas circulam. Nesse sentido, ir além do(s) letramento(s) é atender às novas demandas sociais que surgiram com as novas práticas de comunicação em contraponto a uma visão mecânica da língua e tradicional de ensino. Os PCN apontam o problema trazido pela estruturação do ensino de línguas adicionais em uma perspectiva tradicional de ensino.

Na tentativa de facilitar a aprendizagem, no entanto, há uma tendência a se organizar os conteúdos de maneira excessivamente simplificada, em torno de diálogos pouco significativos para os alunos ou de pequenos textos, muitas vezes descontextualizados, seguidos de exploração das palavras e das estruturas gramaticais, trabalhados em forma de exercícios de tradução, cópia, transformação e repetição (BRASIL, PCN língua estrangeira, 1998, p. 54).

No processo de alfabetização, o termo letramento surge da “[...] necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004).

Na antiga alfabetização, os aprendizes eram receptores passivos ou, na melhor das hipóteses, agentes de reprodução de formas representativas recebidas, sancionadas e autoritárias. A lógica da pedagogia da alfabetização era aquela que fazia dela um instrumento de modelo social que reforçava um regime de aparente estabilidade e uniformidade. Em contraste, a pedagogia dos multiletramentos requer que o enorme papel da agência, no processo de criação de significado, seja reconhecido e, nesse reconhecimento, ela busca

criar uma pedagogia mais produtiva, relevante, inovadora, criativa e até talvez emancipatória (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 175).¹¹

Assim sendo, os multiletramentos são materializados nos enunciados linguísticos construídos através das esferas de atividade humana e interligados pelo uso da língua, os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011, p. 262). Além disso, considerando que a linguagem, exprimida no discurso, constitui o sujeito e suas relações, dotada de valores, ideologias e intenções, pode servir de instrumento para a alienação ou libertação do homem “porque numa sociedade de classes não há diálogo, há apenas um pseudodiálogo, utopia romântica quando parte do oprimido e ardil astuto quando parte do opressor” (GADOTTI *apud* FREIRE, 1979, p. 4). Destarte, através da promoção do diálogo, o homem é tomado de uma consciência crítica, reconhecendo o seu estado de oprimido. A falta de diálogo, causa na sociedade, um mutismo e uma passividade coletivos, contribuindo para a verticalidade das relações sociais (FREIRE, 1987). “Tal teorização tem uma implicação prática, porque possibilita trabalhar em sala de aula com uma visão de linguagem que fornece artifícios para os alunos aprenderem, na prática escolar, a fazer **escolhas éticas** entre os discursos em que circulam” (ROJO, 2009, p. 108). As palavras, a seguir, de Freire (1967), expressam a maneira pela qual o ensino de uma língua adicional pode contribuir para a formação do aluno como cidadão crítico do mundo.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 1967, p. 90).

É nesse sentido que o papel do letramento crítico é essencial no processo de ensino e aprendizagem de línguas para que o educando consiga sair da zona de alienação, dominando a palavra e sabendo desvelar os sentidos presentes no diálogo.

¹¹ “In the old literacy, learners were passive recipients or at best, agents of reproduction of received, sanctioned and authoritative representational forms. The logic of literacy pedagogy was one that made it an instrument of social design that buttressed a regime of apparent stability and uniformity. In contrast, a pedagogy of multiliteracies requires that the enormous role of agency in the meaning-making process be recognized, and in that recognition, it seeks to create a more productive, relevant, innovative, creative and even perhaps emancipatory, pedagogy” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 175). Todas as traduções dos autores citados neste trabalho são de minha inteira responsabilidade.

3.2.2 O gênero do discurso

Segundo Bakhtin (2011), todo enunciado é concretizado por um gênero discursivo, determinado pelas escolhas do conteúdo temático, do estilo e da construção composicional feitas pelo falante, especificado pela sua intenção de comunicação. Portanto, “[...] falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*” (BAKHTIN, 2011, p. 282). Marcuschi (2002) concorda com Bakhtin (2011) ao afirmar que os gêneros textuais “[...] contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”. Apesar disso, divergem em relação à estabilidade do gênero, pois para Marcuschi (2002), os eventos textuais são “altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”. A designação para o gênero como textual ou discursivo tem sido utilizada como sinônimas ou antagônicas, porém, seria uma questão de escolha e alinhamento teórico. De acordo com Marcuschi (2008):

Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambialmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

No entanto, para Rojo (2005) a nomenclatura está relacionada às diferentes releituras que se realizaram sobre as concepções de gênero de Bakhtin, que concebem gêneros do discurso como uma construção sócio-histórica e gêneros textuais como materialidade do texto. Logo, os gêneros na escola, na tentativa de materializar o discurso, acabam produzindo “[...] uma inversão em que a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação e o gênero torna-se uma pura forma linguística cujo objetivo é seu domínio” (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999, p. 11). Esses autores ainda atentam para a falta de autenticidade, deslocadas da realidade, das situações comunicativas desenvolvidas através dos gêneros. Ademais, Bakhtin (2011) alerta que a comunicação discursiva seria impossível de ser realizada caso os gêneros discursivos não existissem. Dessa maneira, o ensino de línguas, que não se baseia na utilização de gêneros do discurso autênticos, “[...] deforma o quadro real da comunicação discursiva, suprimindo dela precisamente os momentos mais substanciais. Desse

modo, o papel ativo do *outro* no processo de comunicação discursiva sai extremamente enfraquecido” (BAKHTIN, 2011, p. 273).

Consequentemente, cabe à proposta de ensino, aqui explicitada, uma abordagem de ensino de LA voltada para o uso dos gêneros discursivos.

Partimos da hipótese de que *é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes*. Por seu caráter intermediário e integrador, as representações de caráter genérico das produções orais e escritas constituem uma referência fundamental para sua construção. Os gêneros constituem um ponto de comparação que situa as práticas de linguagem. Eles abrem uma porta de entrada para estas últimas que evita uma imagem delas dissociada no momento da apropriação (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999, p. 6-7).

Ainda para os autores, os gêneros seriam instrumentos e referências de suporte para os educandos construírem nas atividades, que envolvem as práticas de linguagem, situações de comunicação, levando-os ao domínio do gênero assim como funcionam em seu uso real. Contudo, Dolz e Schneuwly (1999) alertam para o fato da escola não se reconhecer como lugar de comunicação por instrumentar, estruturar e enrijecer as práticas discursivas, principalmente porque as aulas de língua geralmente são pautadas em regras gramaticais, e não nas situações de comunicação, além dos gêneros normalmente serem utilizados como pretextos (pretextos) para introdução de um tópico gramatical, onde os exercícios não ultrapassam questões de compreensão textual. Entretanto, de acordo com Rojo (2004, p. 3-4):

[...] a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um **discurso** (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de **réplica**, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e linguísticas estão crucialmente envolvidas.

Sendo assim, “o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino/aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é, precisamente, este [o gênero de referência]” (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999, p. 11). Essa variação, eles denominam *modelos didáticos* de gêneros. Outrossim, os pesquisadores não descartam o uso dos gêneros escolares, pois segundo eles, a escola é um lugar de comunicação autêntica, onde surgem novos gêneros. Cabe salientar que os textos “clássicos” também fazem parte do rol dos gêneros escolares, que comumente são

utilizados como moldes, porém, no âmbito escolar, eles passam a ser tratados como “autênticos *produtos culturais da escola* elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar progressivamente e sistematicamente as capacidades de escrita dos alunos” (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999, p. 8). Nesse caso, o surgimento de novos gêneros, no contexto educacional, trata-se de outra concepção dos gêneros escolares, na qual

A situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, através dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros. A *naturalização* é aqui *de uma outra ordem*: o gênero nasce naturalmente da situação. Ele não é, assim, tratado como, não é descrito, nem, menos ainda, prescrito, nem tematizado como forma particular que toma um texto. O gênero não aparece como tal no processo de aprendizagem; ele não é um instrumento para o escritor que reinventa cada vez a forma linguística que lhe permite a comunicação. Aprende-se a escrever escrevendo, numa progressão que é, ela também, concebida como natural, constituindo-se segundo *uma lógica que depende tão-somente do processo interno de desenvolvimento* (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999, p. 9).

Para a criação dos *modelos didáticos*, seriam necessários três princípios de trabalho: o princípio de legitimidade, que se refere ao conhecimento cultural e o produzido pelos especialistas; o princípio de pertinência, que leva em consideração a capacidades dos alunos, os objetivos da escola e o processo de ensino-aprendizagem; e o princípio de solidarização, que diz respeito à coerência entre conhecimento e objetivo. Dolz, Schneuwly e Harler (2004) também apresentam destaque para os gêneros orais, tão menosprezados no âmbito escolar, pois segundo os autores, eles não são considerados objetos autônomos por comumente serem atrelados à escrita. À vista disso, seria desenvolver a oralidade através de gêneros orais produzidos em situações reais, pois eles “[...] permitem trabalhar fenômenos de textualidade oral em relação estrita com as situações de comunicação, estudar diferentes níveis da atividade de linguagem e tornar o ensino mais significativo” (DOLZ; SCHNEUWLY; HARLER, 2004, p. 141).

3.2.3 A multimodalidade

Cabe, neste contexto de pesquisa, principalmente pelo trabalho com crianças ainda em processo de alfabetização em língua materna, levar em conta a multimodalidade dos gêneros discursivos. Multimodalidade pode ser compreendida como:

[...] o uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com o modo particular segundo o qual esses modos são combinados – podem, por exemplo, reforçar-se mutuamente (“dizer a mesma coisa de formas diferentes”), desempenhar papéis complementares [...], ser hierarquicamente ordenados, como nos filmes de ação, onde a ação é dominante, com a música acrescentando um toque de cor emotiva e sincronizar o som de um toque realista “presença” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 20 *apud* MELO; DE OLIVEIRA; VALEZI, 2012, p. 147).

Os gêneros multimodais, além de traduzirem a realidade, principalmente na era digital, através dos seus recursos visuais, como as imagens, contribuiriam para uma melhor compreensão da Língua Inglesa. Dionísio (2011) destaca a inerência dos aspectos multimodais dos textos orais e escritos: “[...] quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografias, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc.” (DIONISIO, 2011, p. 139). Desse modo, novas modalidades de leitura e de escrita requerem o desenvolvimento de novas habilidades linguísticas. Letramento visual é o desenvolvimento da habilidade de compreender as informações contidas em imagens gráficas e pictóricas (WILEMAN, 1993, p. 144 *apud* STOKES, 2002). Então, é necessário ler/ver/produzir criticamente as práticas sociais imagéticas do discurso, levando em consideração o receptor, os autores e o contexto cultural, além do conhecimento prévio para interpretação dos significados. A multimodalidade também atende às diferentes maneiras de aprender, pois disponibiliza variados recursos para a recepção e criação de uma mensagem.

E mais, pensar nos gêneros multimodais, é incluir aqueles que apresentam alguma dificuldade com a língua escrita ou falada, como os alunos com deficiência intelectual, os surdos e os que se encontram dentro do Transtorno do Espectro Autista.

3.2.4 Pós-método de Kumaravadivelu

Tendo em visto tudo que foi explicitado, surge a necessidade de integrar as habilidades da língua tradicionalmente separadas, como a habilidade de escrita, de oralidade, de leitura e de compreensão auditiva, pois a separação dessas habilidades prejudica o seu desenvolvimento funcional e social. “Na prática da vida cotidiana, nós continuamente

integramos essas habilidades. Raro, de fato, é o dia quando nós somente ouvimos, falamos, lemos ou escrevemos” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 225).¹²

Segundo Kumaravadivelu (1994), normalmente, os professores seguem o guia do professor, que apresenta as habilidades linguísticas a serem desenvolvidas em sala de aula de maneira gradual. Porém, o que ocorre é que em uma determinada atividade, os alunos acabam utilizando essas habilidades numa integração paralela, com diferentes combinações. Adotando os pressupostos de Kumaravadivelu (1994, 2003) sobre a pedagogia pós-método, a proposta da presente pesquisa foca em teorias do ensino que possam contribuir para um ensino de Inglês significativo, crítico e socialmente relevante. Na era do pós-método, não há um método exclusivo a ser seguido pelo professor de maneira rígida, mas considera princípios e alternativas relevantes para o método tendo em vista o perfil sociocultural e as necessidades da comunidade escolar. De acordo com Kumaravadivelu (2003), a pedagogia pós-método é tridimensional, guiada por três parâmetros: o da particularidade, o da praticidade e o da possibilidade. Para o primeiro, é preciso que o professor pratique a observação, a reflexão e a ação para compreender o contexto socioeconômico e cultural do qual ele faz parte, baseando-se nas particularidades daquela comunidade. Em relação aos três parâmetros, o autor explica que: “o parâmetro de particularidade é então oposto à noção de que pode haver um método estabelecido com um conjunto genérico de princípios teóricos e um conjunto genérico de práticas de sala de aula” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 34-35).¹³ Já o parâmetro da praticidade está relacionado com o desenvolvimento de teorias a partir da prática, sendo o professor um produtor intelectual de conhecimento, superando a questão da verticalidade das relações escolares e acadêmicas.

O exercício intelectual de tentar derivar uma teoria da prática permite aos professores compreender e identificar problemas, analisar e avaliar informações, considerar e avaliar alternativas, e assim, escolher a melhor alternativa disponível que é então submetida para aprofundar a avaliação crítica. Nesse sentido, uma teoria da prática envolve reflexão e ação contínuas (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 35).¹⁴

¹² “In the practice of everyday life, we continually integrate these skills. Rare indeed is the day when we only listen, or only speak, or only read, or only write” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 225). Todas as traduções dos autores citados neste trabalho são de minha inteira responsabilidade.

¹³ “The parameter of particularity then is opposed to the notion that there can be an established method with a generic set of theoretical principles and a generic set of classroom practices” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 34-35). Todas as traduções dos autores citados neste trabalho são de minha inteira responsabilidade.

¹⁴ “The intellectual exercise of attempting to derive a theory of practice enables teachers to understand and identify problems, analyze and assess information, consider and evaluate alternatives, and then choose the best available alternative that is then subjected to further critical appraisal. In this sense, a theory of practice involves continual reflection and action” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 35). Todas as traduções dos autores citados neste trabalho são de minha inteira responsabilidade.

O último parâmetro, o da possibilidade, alinhado à Pedagogia de Paulo Freire, foca no desenvolvimento da consciência política com o objetivo da transformação social. “[...] pedagogos críticos assumem a posição de que qualquer pedagogia está implicada nas relações de poder e domínio, e é implementada para criar e sustentar as desigualdades sociais” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 36).¹⁵

3.3 O ensino de Inglês para crianças: algumas contribuições a partir de pressupostos vygotskianos

No âmbito da pesquisa educacional e psicológica, Vygotsky já sinalizava para uma educação histórico-cultural, ou comumente reconhecida como sociointeracionista, pois segundo o pesquisador, “[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança” (VYGOTSKY, 2001b, p. 54). Segundo o autor (2001a, 2001b), para o desenvolvimento da linguagem, a criança necessita das condições internas, que a preparam para a linguagem, e das ações externas, que são os estímulos gerados pelo meio social. Esse processo de internalização ou aprendizagem ocorre em duas etapas: a primeira seria a etapa interpsicológica, situada na interação social entre os indivíduos, e a etapa intrapsicológica, que seria o processo mental e individual para a internalização do conhecimento socialmente construído.

A linguagem para si surge pela diferenciação da função inicialmente social da linguagem para outros. A estrada real do desenvolvimento da criança não é a socialização gradual introduzida de fora mas a individualização gradual que surge com base na sociabilidade interior da criança (VYGOTSKY, 2001a, p. 429).

Pesquisando sobre o desenvolvimento infantil, Vygotsky dividiu o processo de aprendizagem em dois níveis: nível de conhecimento real e nível de desenvolvimento potencial. O primeiro refere-se ao conhecimento já internalizado pela criança, ou seja, aquilo

¹⁵ “[...] critical pedagogists take the position that any pedagogy is implicated in relations of power and dominance, and is implemented to create and sustain social inequalities” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 36). Todas as traduções dos autores citados neste trabalho são de minha inteira responsabilidade.

que ela já é capaz de realizar com autonomia, sem necessidade de mediação. O psicólogo ressalta que, para compreender o desenvolvimento de uma criança, é essencial considerar o que ela é capaz de fazer com a ajuda de outras pessoas, o nível de desenvolvimento potencial. O percurso entre um nível e o outro, ele chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Vygotsky destacou a importância de instrumentos de mediação, como a fala. Em relação a isso, Figueiredo (2019) ressalta que “Por meio da fala, os seres humanos podem servir de mediadores para outros indivíduos, auxiliando-os na execução de alguma tarefa, bem como para si mesmos” (FIGUEIREDO, 2019, p. 38). O autor colabora ao apresentar estratégias mediadoras que os alunos costumam utilizar no processo de ensino-aprendizagem, como: utilização de setas para indicar algo importante no material, consultas a dicionários, troca entre os pares, incluindo o uso de mímicas e figuras para acessar a língua alvo, e as ferramentas tecnológicas. Assim, como os meios de interação entre os seres humanos têm se modificado, é importante considerar o uso das novas tecnologias da informação no ensino de línguas adicionais.

3.3.1 O lúdico

Vygotsky também demonstrou preocupação em considerar-se o ato de brincar no processo do desenvolvimento infantil.

Porém, se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos (VYGOTSKY, 1991, p. 105).

Para ele, o brincar é imitação, ação da imaginação, um dos fatores que contribuem para o desenvolvimento intelectual. O pesquisador ainda define o brinquedo como o mundo ilusório e imaginário da criança, que orienta o seu desenvolvimento à medida que ela imita os mais velhos em seus jogos de reprodução das situações reais, adquirindo controle do pensamento abstrato (VYGOTSKY, 1991). Rau (2011), no âmbito educacional, concorda com Vygotsky ao considerar o lúdico, a brincadeira, um recurso pedagógico favorável ao processo de ensino-aprendizagem por conta das suas extensas possibilidades de ações e de

estratégias para que o aluno consiga desenvolver a sua linguagem e o seu pensamento. No jogo e na brincadeira, a criança tem a oportunidade de desenvolver a linguagem com os seus pares, expressando os seus sentimentos e organizando estratégias de negociação, contribuindo assim para o seu raciocínio, a sua memória, a sua autonomia e o seu autoconhecimento.

[...] o jogo possibilita a aprendizagem do sujeito e o seu pleno desenvolvimento, já que conta com conteúdos do cotidiano, como as regras, as interações com objetos e o meio e a diversidade de linguagens envolvidas em sua prática (RAU, 2011, p. 31).

Citando Kishimoto (2008 *apud* RAU, 2011), ela apresenta duas funções para o jogo: a função lúdica, que seria o brincar pelo brincar, sendo uma atividade de prazer escolhida pela criança, e a função educativa, que não anula a outra, mas complementa, visando o desenvolvimento sócio cognitivo do aluno. Rau ainda faz uma ressalva, de que as atividades lúdicas não podem ser meras ações prontas e acabas retiradas de um livro. Sendo assim, é essencial que a brincadeira, como recurso pedagógico, mediada pelo professor, seja planejada e negociada com os educandos, tendo um objetivo delineado. Assim sendo, esta pesquisa considera o lúdico como parte integrante da elaboração das atividades em Língua Inglesa que serão desenvolvidas com os alunos, sugerindo situações, jogos e brincadeiras para que eles possam expressar-se na língua alvo, construindo coletivamente o seu pensamento de maneira criativa e dinâmica. Essa interação que é o ponto-chave da teoria vygotskiana. Para Figueiredo (2019) o uso de jogos em sala de aula propicia uma interação na qual os alunos podem refletir de maneira colaborativa sobre diversos aspectos da língua. No entanto, o autor faz uma ressalva da necessidade de orientação e de mediação caso contrário essa ferramenta pedagógica poderá surtir uma “regressão” (TUDGE, 1990 *apud* FIGUEIREDO, 2019) no processo de ensino-aprendizagem.

A presente pesquisa situa-se no escopo do ensino de Inglês como LA para crianças do 1º ano do EF, na faixa etária de 6 anos. Sendo assim, tais construtos teóricos se fazem importantes para que haja não só um arcabouço teórico norteador do estudo, mas também para construção do produto educacional oriundo deste estudo.

Passo, a seguir, ao capítulo sobre a Metodologia que pautou a pesquisa.

4 METODOLOGIA

4.1 Contexto de pesquisa

A minha decisão de tornar-me professora surgiu nos anos finais do Ensino Fundamental. Com isso, no Ensino Médio, iniciei o curso de formação de professores. Todos os obstáculos que eu enfrentei, ao longo da Educação Básica, com o ensino de Inglês, levaram-me a cursar licenciatura em Letras, Inglês e Literaturas, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Então, o meu principal objetivo era poder contribuir para a ressignificação do ensino de Língua Inglesa no contexto da escola pública. Logo, buscando especializar-me, cursei o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, tornando-me especialista em ensino da Língua Inglesa na Educação Básica. Entretanto, a busca pelo aperfeiçoamento profissional continuou, e no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEB), do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), tenho buscado as ferramentas para superar os desafios encontrados no ensino do Inglês para os anos iniciais do EF. Ademais, atuo como professora de Inglês há 9 anos em escolas particulares e cursos de idiomas, mas atualmente, sou professora dos primeiros anos do Ensino Fundamental na Fundação Municipal de Educação de Niterói, cargo que eu ocupo há 5 anos.

O campo de atuação desta pesquisa é a Escola Municipal Professor André Trouche, pertencente à Fundação Municipal de Educação de Niterói e situada no bairro Barreto na cidade de Niterói. Essa unidade de ensino foi inaugurada em 2008 em um prédio denominado Professor André Trouche, que já abrigou a Escola Municipal Mestra Fininha, que atualmente, encontra-se no prédio ao lado, e o Colégio Pedro II de Niterói. Até 2012, a escola atendia à Educação Infantil e ao 1º ciclo do Ensino Fundamental, passando a atender o 2º ciclo, e deixando de ofertar vagas para a Educação Infantil.

Hoje, a escola possui 16 turmas, divididas em dois turnos, atendendo crianças de 6 a 12 anos de idade. Em sua infraestrutura, ela apresenta um laboratório de informática, com cerca de um computador para cada dois alunos, 5 banheiros (dois para os funcionários, dois para os alunos e um para os com necessidades educativas especiais), um refeitório, uma cozinha, uma sala de leitura, um pátio e uma sala de recursos para atendimento educacional especializado. Não há quadra poliesportiva, então, as atividades de Educação Física

geralmente ocorrem no pátio ou na garagem, com a retirada dos carros. Além disso, a escola conta com a colaboração de cerca de 60 funcionários, distribuídos nos cargos de direção, coordenação pedagógica, administração escolar, professores (professores regentes que atuam com a turmas de 1º ao 5º anos, professores de apoio educação especializado, professores de Inglês, Educação Física e Arte, e professores de sala de recursos), merendeiros/cozinheiros, auxiliares de limpeza e portaria.

Recentemente, o prédio passou por uma reforma, principalmente em relação à pintura, que não ocorria desde sua inauguração, e climatização dos espaços. A reinauguração do prédio ocorreu juntamente com a celebração de 10 anos da escola, um momento muito emocionante, que contou com a participação de familiares do patrono da escola, o professor André Luiz Gonçalves Trouche, que foi professor da Universidade Federal Fluminense do Departamento de Línguas Neolatinas.

A pesquisa se desenvolveu com a turma do 1º ano do Ensino Fundamental do turno da tarde, incluindo a professora de Inglês. Essa turma é composta por 25 alunos, 14 meninos e 11 meninas, com idades entre 6 e 7 anos, sendo que um deles necessita de atendimento especializado, pois apresenta paralisia cerebral. Este tem o seu aprendizado mediado por uma professora de apoio especializado.

É importante ressaltar que a professora de Inglês, os discentes e os seus responsáveis assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, e com isso, autorizaram o uso de imagens dos participantes (ver apêndices A, B e C).

A escolha da turma, a qual encontro-me lecionando no momento, foi devido a minha atuação como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Fundação Municipal de Educação de Niterói, além de ser o ano de escolaridade, dos primeiros anos do Ensino Fundamental, que apresenta os maiores nós no ensino de Inglês para crianças, pois são alunos advindos da Educação Infantil, que acabaram de iniciar uma nova fase no seu processo de aprendizagem, o ingresso no Ensino Fundamental, e que recentemente iniciaram o ciclo de alfabetização.

4.2 Método e instrumentos

O ensino línguas adicionais para os primeiros anos do Ensino Fundamental é algo recente não só em Niterói, mas avança aos poucos em outros municípios da Região Sudeste,

como já apontado em dados da Região Sudeste, explicitados anteriormente. Sem legislação própria, a organização do ensino fica a cargo de cada secretaria de educação. Em Niterói, diferente do que apresenta a legislação (BRASIL, Lei 9394/96, art. 26, §5º; art. 35, §4º), a língua escolhida fica a critério da comunidade escolar, sendo a Língua Espanhola a mais solicitada.

Além da falta de material didático, o ensino de línguas adicionais para esse segmento da Educação Básica também carece de formação acadêmica e continuada, pois suas especificidades não são levadas em conta nos currículos dos cursos de graduação. Para atender a essa demanda, a prefeitura de Niterói realiza formações periódicas com os professores, além da recente criação de uma comissão, da qual faço parte, para a organização e confecção do currículo e do material didático das línguas adicionais ministradas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Primeiramente, um caderno de atividades para cada ciclo foi criado, com a intenção de contemplar todos os anos de escolaridade. Apesar disso, não houve ainda o processo de licitação para impressão desses cadernos. Dessa maneira, os professores de LA, que atendem os 1º e 2º ciclos, não contam com um material didático (há cota de impressões e fotocópias, porém, muito limitada, não atendendo à demanda) embora haja orientações curriculares para esse segmento.

Portanto, na tentativa de refletir e encontrar possíveis soluções para superação dos obstáculos no ensino de Língua Inglesa para os primeiros anos do EF, convidei a professora de Inglês da escola, Soraia¹⁶, para fazer parte deste projeto de pesquisa. Seu interesse foi imediato, uma vez que suas maiores queixas são a falta do material e das orientações de como trabalhar a língua com crianças, pois ela alegou que durante a sua formação, há mais de 20 anos, nunca teve contato com a literatura e as práticas necessárias para atender ao primeiro segmento da Educação Básica. Ademais, a professora construiu a sua carreira trabalhando especificamente com o segundo segmento e o Ensino Médio, além, de por 13 anos, ter sido proprietária de uma escola particular de Educação Básica. Aposentada há 7 anos, Soraia quis retornar à escola, candidatando-se ao processo de seleção para contratação temporária de professores de Inglês para a Rede Municipal de Educação de Niterói, para então, atuar com os 1º e 2º ciclos¹⁷.

Como mencionado anteriormente, o objetivo desta pesquisa é analisar e discutir a resposta dos alunos frente à elaboração e à implementação de uma sequência didática em Língua Inglesa, desenvolvendo os multiletramentos a partir de gêneros discursivos

¹⁶ Serão utilizados nomes fictícios em referência aos participantes da pesquisa.

¹⁷ Informações retiradas do primeiro questionário (ver anexo F).

multimodais, podendo contribuir para um processo de ensino-aprendizagem mais significativo. O foco do projeto é delineado na verificação da possibilidade do trabalho com a integração das habilidades linguísticas em uma perspectiva sociointeracionista nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente com o 1º ano. Por ser uma pesquisa de caráter de trabalho *com*¹⁸ o cotidiano, todos os envolvidos no contexto escolar tiveram participação ativa no seu desenvolvimento, principalmente contando com a colaboração da professora de Inglês, que auxiliou na elaboração e aplicação as atividades com a turma. O meu papel, como professora e pesquisadora da turma, foi de observar e gerar dados para a pesquisa, além da elaboração do material, levando em consideração os valores, as concepções e os projetos desenvolvidos pela unidade de ensino. Para Thiollent (1996), a pesquisa-ação, por ter um caráter coletivo, pode ser alvo de manipulações. Sendo assim, é necessário estar atento às apreciações e aos questionamentos que surgem com a observação e com o diálogo. Com rigor metodológico, é possível selecionar e reavaliar as observações mais relevantes.

O objeto de pesquisa surgiu da necessidade de superar alguns obstáculos, advindos da prática docente e da observação *com* o cotidiano, no ensino de LI em busca de uma proposta mais voltada para a formação social do aluno. Destarte, “pesquisa ou estudo com o cotidiano só se legitima, só se sustenta como possibilidade de algo pertinente, algo que tem sentido para a vida cotidiana” (FERRAÇO, 2007, p. 78). À vista disso, a presente pesquisa se apresenta com um cunho qualitativo, pois os seus dados não podem ser mensuráveis e nem representados por informações quantitativas por se basearem em crenças e ações. De acordo com Minayo (2004):

Ela [a pesquisa qualitativa] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2004, p. 21-22 *apud* ARAÚJO, 2009, p. 384).

Considerando as ações que serão desenvolvidas para dar conta de responder às indagações apresentadas neste projeto, a pesquisa-ação fornece os caminhos necessários para a investigação do problema *com* o cotidiano. Para Tripp (2005), a pesquisa-ação educacional é uma metodologia de pesquisa que funciona como uma ferramenta para que professores e pesquisadores possam buscar possíveis soluções para o aprimoramento do ensino e para um melhor desenvolvimento do processo de aprendizado dos alunos. Então, a pesquisa-ação,

¹⁸ Refiro-me aos estudos de Ferraço (2007) *com* o cotidiano de Certeau.

enquanto metodologia para a pesquisa em educação, surge diante da necessidade de professores-pesquisadores refletirem e repensarem a sua prática docente na tentativa de encontrarem respostas para as problemáticas que envolvem o dia a dia do contexto escolar. Portanto, é na tentativa de buscar a ressignificação do ensino de Língua Inglesa para os primeiros anos no Ensino Fundamental que a pesquisa-ação educacional surge como a mais adequada metodologia para esta pesquisa. Franco (2005) aponta características da pesquisa-ação que coadunam com o escopo desta pesquisa, tendo em vista seu contexto e seus objetos:

[...] para a pesquisa-ação se realizar, deve haver uma associação da pesquisa a uma estratégia ou proposta coletiva de intervenção, indicando-nos a posição de pesquisa inicialmente com ação de intervenção, que imediatamente passa a ser objeto de pesquisa. Assumimos também que pesquisa e ação podem estar reunidas num mesmo processo, reafirmando a questão da pesquisa com ação, que vai aos poucos sendo também ação com pesquisa. No desenvolver da pesquisa-ação, há a ênfase na flexibilidade, nos ajustes progressivos aos acontecimentos, fortalecendo a questão da pesquisa com ação (FRANCO, 2005, p. 496).

A pesquisa-ação pressupõe um caráter colaborativo de trabalho, o que não deixa de ocorrer neste trabalho uma vez que os sujeitos participantes e o contexto serão parte inerente do processo ao ouvi-los, compreender as demandas e propor ações de transformação juntamente com o coletivo. No entanto, neste caso, cabe ao professor-pesquisador intervir em sua própria prática, com os seus alunos, por meio de ferramentas externas que o auxiliem a buscar soluções para os problemas enfrentados.

A intervenção não é imposta às comunidades, ou aos grupos considerados, por uma força externa e, menos ainda, por um “interventor”, mas tende a ser uma forma de atuação para promover a mudança, a ser conduzida com base em uma atitude de abertura e de valores democráticos (DIONNE, 2007, p.13).

Assim sendo, a pesquisa se iniciou com a observação de uma aula de Inglês, prosseguindo com o primeiro momento de geração de dados, através do instrumento Roda de Conversa, na tentativa de compreender o contexto, os sujeitos participantes/colaboradores/autores e as relações estabelecidas com o processo de ensino e aprendizagem de LI. Os dados foram gerados através das observações, que são fundamentais para a construção da pesquisa à medida que auxiliam desde a formulação do problema até a análise dos resultados (GIL, 1989, p. 104), principalmente durante e após a geração. No caso desta pesquisa, a observação e os dados gerados da primeira Roda de Conversa foram

essenciais para a construção do material, elencando as necessidades e os interesses dos sujeitos pesquisados. Logo, o plano de ação foi traçado com a elaboração e a aplicação de uma sequência didática. Então, em um segundo momento, a professora de Inglês respondeu a um questionário e os discentes participaram de uma segunda Roda de Conversa, onde resultados foram analisados na tentativa de investigar a adequação do material e a possibilidade do uso de gêneros discursivos em Língua Inglesa com alunos do 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental. Para isso, três tipos de observação foram utilizados: a observação participante, a sistemática e a assistemática. A primeira é necessária considerando que a pesquisadora é um membro do grupo, professora da turma, sendo essencial a sua participação na construção e na condução da roda de conversa. Para Gil (1989), há vantagens e desvantagens na observação participante. Uma vantagem é a geração rápida de dados e uma desvantagem é a observação restrita quando se assume o papel de pesquisador, podendo gerar estranhamento/desconfiança no grupo. Embora a Roda de Conversa não apresente um caráter de diálogo fechado, um roteiro será necessário para a condução da conversa de modo que se atinja o objetivo. É nesse sentido que a observação sistemática será imprescindível na geração dos dados essenciais, pois “é a que se realiza em condições controladas para se responder a propósitos, que foram anteriormente definidos” (RUDIO, 2007, p. 44). De acordo com Gil (1989), um plano de observação é vital para seletar as informações que possibilitem chegar no propósito pretendido, descrevendo os fenômenos da pesquisa ou testando suas hipóteses. Outrossim, as observações assistemáticas ou simples também são importantes. Apesar do seu caráter espontâneo, não estruturado, há controle e planejamento na geração de informações. No entanto, Gil (1989, p. 106) menciona algumas limitações da observação simples, como: a influência do pesquisador na geração das informações, sendo conduzido por suas preferências pessoais, e da amplitude da margem de interpretação subjetiva ou parcial, fazendo com que determinados dados sejam selecionados para favorecer um determinado resultado. Como não há objetivos claramente definidos, o pesquisador precisa estar propenso a ouvir, um traço marcante do instrumento Roda de Conversa.

Costuma-se advertir que quanto mais alguém é participante mais pode estar envolvido emocionalmente, perdendo a objetividade e prejudicando com isso a observação. Entretanto, pelo menos em determinadas circunstâncias, torna-se muito difícil (ou muito superficial) a observação de situações das quais não se participa (RUDIO, 2007, p. 43).

Os dados gerados foram registrados por meio de vídeos e fotos, e o registro escrito tomou corpo em um diário de campo. Além disso, o produto desta pesquisa é um caderno de

atividades de Inglês para o 1º do EF, elaborado a partir da sequência didática aplicada na turma. Tendo em vista que há carência de pesquisas e materiais da língua alvo destinados a esse segmento, o produto desenvolvido poderá contribuir para o ensino de LI no Brasil, propondo questões norteadoras dentro da perspectiva de um trabalho mais crítico no contexto da escola pública atual.

4.3 Roda de Conversa: instrumento pedagógico e metodológico

Uma das ferramentas pedagógicas mais utilizadas na educação, principalmente nos segmentos da Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental da Educação Básica, é a Roda de Conversa. Por meio desse instrumento, o processo de ensino e aprendizagem se constrói de maneira dialógica, desenvolvendo a autonomia, as expressões orais e auditivas, o respeito mútuo e a socialização. Nesse momento, os discentes, mediados pelo professor, são convidados a exporem as suas opiniões, as suas necessidades e os seus interesses, sendo autores do seu próprio processo.

Normalmente, as aulas na Educação Infantil e no 1º ciclo do Ensino Fundamental são iniciadas com a “rodinha”, desta, o tema norteador surge a partir dos questionamentos e levantamentos dos alunos. No entanto, a Roda de Conversa não é um simples recurso pedagógico, pois nela, as primeiras relações democráticas são tecidas, tendo o aluno a oportunidade de ser ouvido e de ser protagonista. Dentre das técnicas escolares apresentadas por Freinet (1975), a Roda de Conversa aparece como um dos mecanismos para o desenvolvimento da livre expressão, ou seja, a necessidade da criança de se comunicar, de manifestar os seus desejos e os seus sentimentos por meio de diferentes linguagens.

A livre expressão é a própria manifestação da vida. Praticar a expressão livre é dar a palavra à criança, é dar-lhe meios de se exprimir e de se comunicar. O centro da escola não é mais o professor, mas a criança, a vida da criança; suas necessidades, suas possibilidades constituem a base de nosso método de educação popular (FREINET, 1979, p. 12).

Assim sendo, a Roda de Conversa representa um ato político quando contrapõe ao método tradicional de ensino, no qual as aulas são centradas na voz do professor. Ela propõe a liberdade de expressão do aluno à medida que estimula o pensamento crítico e social.

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, não “bancária”, é que em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros (FREIRE, 1987, p. 68).

No Brasil, Paulo Freire (1967) foi o precursor da ideia da Roda de Conversa como um importante alicerce na participação ativa dos alunos. Chamada por ele de Círculos de Cultura, ou Método Paulo Freire, sua intenção era de romper com um sistema educacional opressor e autoritário. Em contato com a alfabetização de trabalhadores rurais, Freire utilizou desse instrumento na tentativa de propiciar uma alfabetização mais significativa, onde os conteúdos surgiam da cultura popular, do cotidiano e da leitura de mundo dos trabalhadores. Nos Círculos de Cultura, o processo de alfabetização se iniciava por meio do debate, do diálogo e do desenvolvimento do pensamento crítico. “A programação desses debates nos era oferecida pelos próprios grupos, através de entrevistas que mantínhamos com eles e de que resultava a enumeração de problemas que gostariam de debater” (FREIRE, 1967, p. 103).

Dessa maneira, o seu intuito era de desenvolver as habilidades necessárias para que os trabalhadores analfabetos pudessem ter a oportunidade de participar das tomadas de decisões de maneira democrática e com voz ativa na sociedade, ou seja, “os homens do povo que tomaram parte nos círculos de cultura fazem-se cidadãos politicamente ativos ou, pelo menos, politicamente disponíveis para a participação democrática” (WEFFORT *apud* FREIRE, 1967, p. 18).

A Roda de Conversa tem sido muito utilizada em pesquisas de cunho social na tentativa de compreender a relação do sujeito com o objeto de estudo de maneira dialógica e horizontal. Recorre-se a esse instrumento de pesquisa com o intuito de ouvir o outro para gerar dados que colaborem na percepção do contexto pesquisado e no desenvolvimento da própria pesquisa em si. Duas recentes pesquisas na área da saúde utilizaram a Roda de Conversa para verificar os impactos da formação acadêmica na construção da carreira profissional e nas relações sociais. O primeiro estudo, intitulado *Tutoria como Estratégia para Aprendizagem Significativa do Estudante de Medicina*, foi realizado com estudantes de medicina com o intuito de averiguar o funcionamento do Módulo Tutoria em detrimento de um currículo universitário tradicional e engessado na busca por uma aprendizagem mais significativa. Com a Roda de Conversa, os alunos puderam expressar suas opiniões acerca da tutoria, e em um segundo momento, analisaram o conteúdo dessa conversa por meio do

diálogo, trocando experiências, verbalizando as suas necessidades e sugerindo propostas de enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem.

Os estudantes discutiram sobre as formas de avaliação da aprendizagem na Tutoria, falaram das dificuldades em fazer uma boa síntese, bem como em elaborar um portfólio reflexivo. Falaram das avaliações que os tutores realizam, afirmando que, algumas vezes, não compreendem bem quais os critérios utilizados. (LUNA; BERNARDES, 2016, p. 660)

Percebe-se que a Roda de Conversa possibilitou um contexto mais acolhedor, no qual os acadêmicos se sentiram à vontade para falar e serem ouvidos. Outro artigo, *Roda de Conversa: uma Articulação Solidária entre Ensino, Serviço e Comunidade*, partiu das esferas acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, analisando a repercussão de duas disciplinas da graduação, do curso de mestrado e de um programa de extensão universitário na área da saúde nas relações sociais de estudantes, profissionais e usuários da Unidade de Saúde da Família de Cidade Praia, em Natal (RN), utilizando a Roda de Conversa como instrumento de geração de dados de pesquisa. Para os pesquisadores, “a Roda de Conversa, enquanto prática cotidiana, favoreceu a constituição de grupos de seguimento e o estabelecimento de vínculo entre discentes, equipes de profissionais e usuários dos serviços de saúde” (MELO; FELIPE, 2016, p. 305).

Em vista disso, é nítido as contribuições desse instrumento não só para a pesquisa, mas também para a construção de um processo reflexivo com os participantes, gerando contribuições para o contexto pesquisado. É nesse sentido que a Roda de Conversa exerce um importante papel nesta pesquisa, pois através do diálogo será possível gerar informações que auxiliem no entendimento das relações existentes. A intenção é utilizar a Roda de Conversa, um recurso pedagógico que faz parte da vivência escolar dos sujeitos participantes desde a Educação Infantil, buscando compreender a relação dos alunos com a Língua Inglesa, levantando dados que serão essenciais para, principalmente, atender às suas necessidades e os seus interesses no desenvolvimento da pesquisa e na construção das atividades propostas, que darão corpo ao material didático.

Outrossim, embora nem sempre a Roda de Conversa seja utilizada como ferramenta metodológica de pesquisa na área da educação escolar, principalmente na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, sua prática como instrumento pedagógico é um grande alicerce na geração de dados de pesquisas que envolvem a análise do contexto educacional. Neves *et al.* (2017), observaram a grande importância que a Roda de Conversa tem na rotina das crianças em processo inicial de escolarização no seu estudo sobre a inserção

de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, período de transição entre a Educação Infantil e esse segmento da Educação Básica. Durante a observação do primeiro dia de aula do 1º ano, os pesquisadores perceberam o grande tempo dedicado, 22% do total, pela professora à Roda de Conversa. Durante as entrevistas realizadas com os alunos, falas relacionadas à Roda de Conversa foram as mais evidentes. “A visibilidade dada às diferenças e semelhanças entre as crianças, nas diversas rodas de conversa ao longo do ano, oportunizou a inclusão de todas as crianças como futuros membros daquela turma” (NEVES *et al.*, 2017, p. 357). Destarte, é perceptível a importância que a Roda de Conversa exerce na construção coletiva do conhecimento, no desenvolvimento da identidade e do protagonismo do discente.

Portanto, a Roda de Conversa, como instrumento de pesquisa qualitativa de participação coletiva, possibilita a geração de informações a partir de conversas espontâneas mediadas pelo pesquisador e tendo como gatilho uma temática ou questões-chave, possibilitando maior troca de informações e experiências por conta do seu caráter flexível, principalmente tratando-se de crianças, sujeitos participantes desta pesquisa. Assim como os participantes ouvem e são ouvidos, eles também escutam a si mesmos num exercício de reflexão.

Coleta de dados por meio da Roda de Conversa permite a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa por ser uma espécie de entrevista de grupo, como o próprio nome sugere. Isso não significa que se trata de um processo diretivo e fechado em que se alternam perguntas e respostas, mas uma discussão focada em tópicos específicos na qual os participantes são incentivados a emitirem opiniões sobre o tema de interesse (IERVOLINO; PELICIONI, 2001 *apud* MELO; CRUZ, 2014, p. 33).

Levando isso em consideração, a escolha pelo instrumento metodológico Roda de Conversa para o início desta pesquisa não foi por mero acaso. Pensando na necessidade de ouvir os interesses dos discentes do 1º ano do Ensino Fundamental e sua relação com a Língua Inglesa, o instrumento, aqui apresentado, atende à demanda de crianças que ainda se encontram em processo de alfabetização, não dominando o código escrito da Língua Portuguesa. Para além disso, esse recurso acaba sendo um facilitador, pois a Roda de Conversa faz parte do cotidiano dos alunos como metodologia educativa.

No capítulo seguinte serão apresentadas a análise e a discussão dos dados gerados a partir da primeira Roda de Conversa, que retomando, visou entender a relação dos alunos com a LI, os seus interesses e as suas expectativas para o ensino da língua alvo. Com esses dados, mais o questionário inicial da professora de Inglês e suas contribuições, foi possível

desenvolver a sequência didática modelo. Após a aplicação dessa sequência didática, as crianças participaram de uma segunda Roda de Conversa na tentativa de compreender a sua receptividade em relação à atividade proposta. A professora de Inglês também respondeu a um segundo questionário com o intuito de verificar a aplicabilidade do modelo de sequência didática sugerido a um 1º ano do Ensino Fundamental de escola pública. Assim, esses dados contribuíram para a realização das adequações necessárias nas demais sequências didáticas que compõem o produto.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS GERADOS

5.1 Roda de Conversa

A Roda de Conversa já é um instrumento utilizado como recurso pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Então, os alunos estão acostumados com esse tipo de atividade e aparentam gostar muito, pois é um dos muitos momentos em que eles podem se expressar, falar e serem protagonistas.

Antes da Roda de Conversa ser iniciada, os discentes receberam instruções e explicações de como seria o projeto. Cabe ressaltar que eles já haviam tomado conhecimento do projeto à medida que os seus responsáveis assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido na reunião trimestral da escola, inclusive as crianças também assinaram participando de todo processo da pesquisa desenvolvida.

No entanto, esse instrumento pode ser um desafio, principalmente ao considerarmos que amarras de uma Educação mais tradicional, como a centralidade do professor em sala de aula, ainda não foram rompidas, conforme apontam os PCN: “Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento” (BRASIL, PCN Introdução, 1997, p. 33). Assim, a turma é numerosa e muito agitada, o que pode tornar os momentos de fala tumultuados. Além disso, é necessário considerar as características da criança de 6 anos uma vez que o seu tempo de concentração é curto para atividades que não são de seu interesse (BROWN, 1994). Num estudo para avaliar as funções psicomotoras de 86 crianças entre 6 e 10 anos da cidade de São Paulo, Brêtras e Pereira *et al* (2005) concluíram que:

A concentração, de modo geral, exige certa maturidade, os sentidos relevantes devem estar intactos, especialmente a visão e a audição. É importante que tal função esteja bem desenvolvida, pois a concentração é a base para o bom aproveitamento escolar e para aprendizagem de novas tarefas, entre outras coisas (BRÊTRAS; PEREIRA *et al*, 2005, p. 408).

Dessa maneira, o fator estressante foi que o tempo muito longo da Roda de Conversa. Cerca de 15 minutos após o início da atividade, os alunos já estavam dispersos, não

respeitando mais a sua vez de fala. Apesar disso, no geral, além de se tratar de um importante instrumento para a geração de dados, o momento da Roda de Conversa foi essencial para valorizar o protagonismo do aluno. Comumente, em pesquisas, os professores são os mais ouvidos para resolver questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem, assim, outros protagonistas, como os discentes, acabando se tornando coadjuvantes desse processo. Portanto, ouvi-los foi crucial para compreender os seus interesses, as suas necessidades e a sua relação com a Língua Inglesa, para então, construir uma proposta colaborativa do plano de ação e verificar os seus resultados, materializados no produto deste trabalho, o caderno pedagógico.

Neste estudo, ocorreram duas Rodas de Conversa. A primeira, em 24/09/2018, para investigar o que os alunos esperam de uma aula de Inglês, contribuindo para a elaboração da sequência didática, e outra no final do projeto, em 10/12/2018, para checar as suas receptividade e impressões acerca da proposta desta pesquisa. Para analisarmos e compreendermos os resultados gerados, as respostas dos discentes e seus desdobramentos serão apresentados através das perguntas que nortearam as Rodas de Conversa. É importante mencionar que por fins de ordem cronológica e metodológica, os dados da segunda Roda de Conversa serão apresentados ao final deste capítulo.

5.1.1 Primeira Roda de Conversa

Primeiramente, os discentes falaram o seu nome e idade. Destaco que, para a apresentação dos dados, os alunos e a professora de Inglês receberam nomes fictícios com a intenção de preservar as suas identidades.

Foto 1 - primeira Roda de Conversa



*Ace
rvo
da
pes
qui
sad
ora*

Sendo assim, conforme explicitado no capítulo sobre metodologia, a primeira Roda de Conversa foi pautada por 6 perguntas, a saber:

Pergunta 1: o que vocês acham de aprender Inglês?

Pergunta 2: vocês acham importante aprender Inglês? Para o quê?

Pergunta 3: vocês falam, leem ou ouvem em Inglês no seu dia a dia? Onde?

Pergunta 4: alguém conhece alguma palavra em Inglês?

Pergunta 5: o que vocês gostariam de fazer na aula de Inglês?

Pergunta 6: como e o que vocês gostariam de aprender em Inglês?

É importante mais uma vez ressaltar que, tendo em vista a natureza de uma Roda de Conversa, as perguntas têm papel norteador e funcionam como um fio condutor da atividade, principalmente tratando-se de crianças nessa faixa etária. Isso posto, passo a apresentar a análise da primeira Roda de Conversa, organizada pelas perguntas que a nortearam.

Pergunta 1: o que vocês acham de aprender Inglês?

No início, os alunos ficaram um pouco envergonhados, mas foram estimulados por aqueles que têm facilidade em se expressar. Todos alegaram que acham que é muito legal aprender Inglês, fornecendo justificativas para tal, como o acesso a informações na língua alvo presentes na Internet e a possibilidade de falar com pessoas de nacionalidade Americana.

Breno: eu acho legal porque dá para falar com os Americanos

Soraia: olha... ele quer falar com os Americanos em Inglês

Amanda: eu acho legal [porque =

Jessica: [tem que falar bem alto

Amanda: = quando a gente mexer no computador a gente pode saber as coisas em Inglês

Cabe salientar que o acesso ao computador foi a justificativa dada pela maioria por conta dos jogos online e dos vídeos do *YouTube*.

Ronaldo: inglês é legal que ... eu posso mexer no computador e aprender as coisas em Inglês

Além disso, os alunos demonstraram interesse e desejo de aprender Inglês em outros anos do Ensino Fundamental, considerando que não seria possível aprender ainda no primeiro. Nesse sentido, destaco a fala de Jennifer: “eu gosto de Inglês porque quando a gente passar para o segundo a gente vai aprender a falar em Inglês”, pois demonstra um desejo de aprender a falar a língua, que segundo a aluna, não seria possível desenvolver essa habilidade neste ano de escolaridade, aguardando o próximo ano com expectativa. Provavelmente, isso ocorre devido ao fato das aulas do idioma alvo estarem relacionadas à repetição e à memorização de palavras isoladas e descontextualizadas, um problema apontado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998).

Pergunta 2: vocês acham importante aprender Inglês? Para o quê?

Enquanto a primeira pergunta focou na opinião dos alunos sobre a língua, a segunda tem por cerne saber a importância de aprender Inglês na escola.

A maioria dos discentes alegaram que a Língua Inglesa é importante para aprender a ler e a escrever, seguido por estudar e jogar *videogame*.

Eric: Inglês é importante porque você pode ler e escrever em Inglês... desenhar um monte de símbolos em Inglês

É interessante observar que eles sempre associam o processo de escolarização ao aprendizado da leitura e da escrita, o que pode indicar um grande desejo de aprender essas habilidades linguísticas, pois além de os alunos estarem inseridos no primeiro ano do Ensino Fundamental, destinado ao início do processo de alfabetização, elas representam, para eles, a concretude de seu aprendizado. Portanto, não há razão para excluir essas habilidades do processo de ensino-aprendizagem da língua adicional. Nesse sentido, Rocha (2007) destaca a importância do trabalho com a oralidade:

Ao nos voltarmos para a escrita e a leitura em LEC [língua estrangeira para crianças], podemos pontuar que a premissa de que a oralidade é central na aprendizagem de uma nova língua pela criança tem implicações profundas

para esse ensino, no que concerne à capacidade do aprendiz-criança de engajar-se em práticas de letramento (ROCHA, 2007, p. 295).

Ainda segundo a autora, Cameron (2003 *apud* ROCHA, 2007, p. 295) não se descarta o ensino das habilidades de leitura e escrita, mas ela pede cautela para que esse não seja o foco, uma vez que não é um processo natural, ainda mais para crianças ainda em fase de alfabetização em língua materna. Assim, como discutido no capítulo sobre a fundamentação teórica, destaco a importância de considerarmos a proposta de Kumaravadivelu (2003) sobre a integração das habilidades linguísticas no ensino de Língua Inglesa, ponderando as escolhas didáticas de acordo com o nível de letramento dos alunos.

Pergunta 3: vocês falam, leem ou ouvem em Inglês no seu dia a dia? Onde?

A terceira pergunta buscou entender como os discentes têm contato com a Língua Inglesa em seu cotidiano. Nesse sentido, os discentes salientaram que leem e ouvem em Inglês em casa nos jogos do *videogame*, na televisão e no *YouTube*.

Joice: quando eu estou no **YouTube** passa coisas em Inglês

Além disso, a aluna Alice destacou que ela frequenta um restaurante que tem o nome em Inglês, o *McDonald's*, e a aluna Amanda mencionou a voz dos aparelhos de som que têm conexão por *Bluetooth*.

Amanda: no som (reproduziu a voz que faz conexão por Bluetooth das caixas de som)

Alice: eu vou num restaurante em Inglês... **McDonald's**

Aqui, vê-se indícios da consciência linguística das crianças. O que mais chamou a atenção é que durante a Roda de Conversa, um aluno mencionou que gostaria de ir à Espanha para falar Inglês. Ao explicar que, na Espanha se fala Espanhol, e sobre o caráter global do Inglês, alguns alunos perguntaram como se fala o idioma, mas ao fornecer exemplos da Língua Espanhola, a maioria não a reconheceu, mesmo tendo ídolos como o jogador Messi, diferente do que foi apresentado sobre a Língua Inglesa na Roda de Conversa desta pesquisa. Assim, conclui-se que as crianças, independente de classe social, reconhecem ter algum contato com o Inglês fora do contexto escolar.

Pergunta 4: alguém conhece alguma palavra em Inglês?

A quarta pergunta tem por objetivo mapear o que as crianças sabem em termos de língua.

No geral, as crianças falaram palavras e expressões comumente conhecidas pelos brasileiros, como *hello* e *I love you*, e vocabulário trabalhado na escola, como cores. No entanto, um aluno foi além ao reconhecer que o nome de seu jogo *online* favorito é em Inglês.

Ronaldo: sabe que eu tenho uma palavra no meu jogo em Inglês?
Jessica: qual jogo?
Ronaldo: bomba... aquele do desenho que eu pinte... cuco preto
Jessica: qual?
Ronaldo: **Angry Birds** preto

É importante salientar, por conta de sua maneira de se expressar, que o aluno tem o laudo de psicose e transtornos da linguagem. Ao mencionar o nome do jogo, ele levantou um debate, no qual foi perceptível que a maioria dos alunos tem o hábito de jogar *Angry Birds*. Esse foi o ponto-chave para a elaboração da sequência didática aplicada na turma.

Pergunta 5: o que vocês gostariam de fazer na aula de Inglês?

A quinta pergunta refere-se à tentativa de sondar os interesses e as expectativas dos discentes em relação à aula de Inglês.

Além de músicas, vídeos, falar e brincar, os discentes também mencionaram novamente o desejo de ler e escrever em Inglês.

Fernanda: eu quero aprender a ler e a escrever em Inglês
Natália: eu quero mais atividades que a gente tenha que ler em Inglês

Com isso, pensou-se em trabalhar com essas habilidades numa concepção de língua na sua função social, trabalhando com vocabulário e pequenas frases de maneira contextualizada e lúdica. Segundo Brown (1994), as aulas de línguas podem ser difíceis para as crianças, assim, elas precisam ser animadas, divertidas e interessantes. Para isso, as atividades devem captar a atenção imediata da criança, despertar a curiosidade, serem variadas e interessantes para manterem sua atenção e o seu interesse. Ainda segundo o autor, a criança precisa ter os cinco sentidos estimulados através de atividades inseridas num projeto, como manuais; sensoriais, na qual elas possam sentir, tocar e ouvir, como vídeos, músicas e o uso de

imagens; e que estimulem a parte física, como encenação e jogos. Ele também dá destaque para o uso de linguagem não-verbal, como expressões faciais e gestos (BROWN, 1994, p. 89).

Pergunta 6: como e o que vocês gostariam de aprender em Inglês?

A sexta pergunta buscou entender as expectativas dos alunos em relação ao conteúdo a ser aprendido na aula de inglês.

As respostas a seguir evidenciam o que Brown (1994) sugere para o ensino de Inglês para crianças. As habilidades linguísticas são as mais mencionadas pelas crianças, como foram levantadas em toda a Roda de Conversa, como falar, escrever, ler livros e histórias. Os alunos também destacaram sobre o seu interesse em aprender sobre os animais, ver vídeos no *YouTube*, ouvir músicas, cantar, realizar pesquisas no computador, jogar jogos digitais, mexer no celular e pintar desenhos dos *Angry Birds*.

Vitória: eu quero ler em Inglês

Fernanda: eu quero aprender a pesquisar

Jessica: na Informática?

Fernanda: sim

Beatriz: eu quero ler um livro em Inglês

Joice: eu quero aprender a ler e a escrever

Kayke: eu gosto de falar em Inglês

Eric: eu queria aprender a falar... a escrever e a ler em Inglês

Carlos: quando eu crescer eu quero jogar todos os jogos em Inglês

Jennifer: eu quero ver vídeo no **YouTube**

Conforme mencionado anteriormente, a Roda de Conversa se mostrou um instrumento de geração de dados bastante rico, configurando um momento importante para que se pudesse entender melhor as perspectivas e expectativas dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Além disso, foi possível evidenciar caminhos para o desenho do projeto e do produto educacional elaborado. Com isso, compreende-se que os discentes reconhecem ter contato com a LI no seu cotidiano, bem como a sua importância para uma sociedade global, evidenciando as habilidades oral, de leitura e de escrita como a materialização de seu aprendizado. Portanto, além de ouvir as necessidades e os interesses dos alunos, também é importante compreender o papel da professora de Inglês nesse processo como mediadora. Então, no próximo capítulo, será apresentado todo o processo de participação da professora de Inglês na turma no projeto, coletando as suas expectativas em relação ao ensino de Língua Inglesa para crianças e as suas impressões acerca da pesquisa desenvolvida.

5.2 O papel da professora de Língua Inglesa

Como já mencionado, embora eu seja formada em Letras, Inglês e Literaturas, e tenha me dedicado a pesquisar sobre o ensino de Inglês para crianças, na prefeitura de Niterói, eu sou professora regente dos anos iniciais do Ensino Fundamental (cursei a formação de professores (modalidade Normal) no Ensino Médio). Dessa maneira, convidei a professora de Língua Inglesa da escola para participar da pesquisa. Já tínhamos o hábito de compartilhar ideias e de realizar um trabalho de parceria. É importante enfatizar que, na Rede Municipal de Ensino de Niterói, uma vez por semana, os discentes saem mais cedo para que os professores possam planejar coletivamente e participar de formações durante as reuniões pedagógicas, o que propicia um trabalho mais integrado.

No entanto, destaco que as atribuições do professor e o grande número de alunos são fatores que tornam o seu dia a dia mais atribulado, não permitindo que haja mais momentos de troca. Por conta disso, ao invés de realizar uma entrevista, consideramos que um questionário seria o melhor instrumento para tentar compreender a relação da professora com o ensino de Inglês para o primeiro segmento. Essa parceria também rompe com um dos estigmas da pesquisa no contexto escolar, comumente vista como algo externo, fora da realidade e um conjunto de ideias a ser implementado, desconsiderando as práticas dos atores desse espaço. Portanto, apresento a análise das respostas da professora de Inglês em dois questionários: o primeiro (apêndice F) sobre as suas relação e expectativas em relação ao ensino da Língua Inglesa para o Ensino Fundamental I e o segundo (apêndice G) sobre as suas impressões acerca da sequência didática aplicada. Além disso, destaco a sua participação nas Rodas de Conversa e sua colaboração na produção do caderno pedagógico.

A professora trabalha com ensino de Inglês há quase 40 anos. No entanto, alegou que nunca havia trabalhado em escola pública com os primeiros anos do Ensino Fundamental. Em sua opinião, o contato precoce com uma língua adicional torna o seu aprendizado mais eficiente e natural, contribuindo para o desenvolvimento de sua comunicação. Assim, para ela, nessa faixa etária, o ensino de uma LA precisa explorar o lúdico, o qual oportuniza momentos de reflexão sobre o mundo, e conteúdos de interesse dos discentes. No entanto, a falta de material didático e o grande número de alunos por sala têm sido os maiores obstáculos enfrentados em sua prática no primeiro segmento. A professora também destacou a importância da tecnologia no ensino de línguas para que eles possam aprender com mais facilidade e de maneira lúdica através de ferramentas, como jogos, vídeos e mídias diversas.

Ela participou das elaborações dos roteiros das Rodas de Conversa e do caderno pedagógico com ideias, mas não participou tão ativamente das atividades com a turma embora eu tentasse engajá-la. Provavelmente, apesar de ser o horário de sua aula, a professora sentia como se fosse um momento meu por ser a minha pesquisa quando na verdade poderia ser o oposto; um momento de reflexão e de formação coletivo. No entanto, foi surpreendente a sua iniciativa no dia (19/11/2018) que não havia planejamento para o projeto em decorrência de um feriado prolongado. Assim, ela trouxe um quebra-cabeça do *Angry Birds* para os discentes pintarem, cortarem e montarem. A partir da compreensão dos interesses dos alunos e da necessidade do lúdico para essa faixa etária, a professora planejou uma aula de revisão do vocabulário trabalhado, como sentimentos e cores, além de trabalhar a quantificação numérica, atividades inseridas na contextualização da língua através do pôster do filme. Ela também contribuiu com ideias de mediação do aprendizado, como exposição de vocabulário e recursos visuais.

Em relação à aplicação do projeto, a professora mencionou que a sequência didática contemplou as suas expectativas e atendeu às necessidades e os interesses dos alunos. Ela alegou que eles não tiveram dificuldade na realização das atividades propostas, com exceção dos que têm alguma necessidade educativa especial. Em sua opinião, crianças demonstraram mais interesse na produção do pôster, algo mencionado pelos próprios discentes na segunda Roda de Conversa como demonstra a fala de uma das alunas abaixo:

Natália: foi de fazer o pôster (com pronúncia em Inglês) e de pintar o **Angry Birds**

Sobre mudar algo no projeto, a professora disse que não mudaria nada. Também mencionou que o trabalho influenciou um pouco a sua prática, pois deu-lhe ideias novas. A sua opinião sobre a sua participação atesta que ela teve pouco envolvimento nas Rodas de Conversa e nas atividades desenvolvidas.

“Tive pouca participação no projeto, mas estive ao lado de Jessica e dos alunos o tempo todo. Questionando quando necessário e ajudando também” (professora de Inglês, pergunta número 8, segundo questionário).

O trabalho cooperativo nem sempre é fácil, principalmente em uma sala de aula uma vez que cada professor tem uma trajetória diferente, defende concepções e métodos diferentes. Além disso, uma pesquisa acadêmica dentro do contexto escolar pode ser vista como uma sobreposição às práticas que são desenvolvidas pela própria escola, mesmo que um desses sujeitos-participante seja parte desse coletivo. E mais, tendo em vista o atual cenário do ensino de LI para os anos iniciais do Ensino Fundamental no âmbito escolar e acadêmico, ainda há muito o que ser feito para garantir boas condições de trabalho para os professores e alunos. Portanto, essa pesquisa pode ser considerada um processo de reflexão para que possamos pensar coletivamente sobre as questões que se fazem urgentes no ensino de Inglês para os 1º e 2º ciclos da Educação Básica.

5.3 Elaboração e aplicação da sequência didática

A sequência didática, inspiradas nos pressupostos do grupo de Genebra (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), dividiu-se em aquecimento, pré-leitura, leitura, pós-leitura, prática e produção. Seguindo a proposta delineada neste trabalho, o gênero discursivo (BAKHTIN, 2011) foi escolhido a partir da primeira Roda de Conversa, pensando nos interesses dos alunos, assemelhando-se muito com uma das etapas da sequência didática descrita pelos autores citados, a apresentação da situação. Assim, o gênero escolhido foi o pôster do filme *Angry Birds*, levando em consideração a relevância da multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 20 *apud* MELO; DE OLIVEIRA; VALEZI, 2012, p. 147) como suporte para compreensão da língua alvo. Destaco que todo o processo criativo foi realizado com a colaboração da professora de Inglês da turma, embora ela tenha aparentado um pouco de timidez, creio por considerar que a pesquisa era minha.

Dando continuidade à apresentação da situação, no *warm-up*, que ocorreu no dia 29/10/2018, a proposta foi discutir o gênero discursivo trabalhado e os seus elementos linguísticos, como título, data de lançamento e ilustração, na qual foi possível explorar o vocabulário sobre cores e sentimentos, comumente trabalhado nos anos iniciais do Ensino

Fundamental, em uma Roda de Conversa com o auxílio de imagens. Além disso, questões como “*How are you?*”¹⁹ e “*What’s your favorite color?*”²⁰ foram perguntadas aos alunos individualmente de maneira que todos pudessem respondê-las. Curiosidades sobre os personagens do filme *Angry Birds* também foram compartilhadas. Nessa etapa, as crianças ficaram muito entusiasmadas, pois elas estavam sendo filmadas. Ressalto que algumas tiveram dificuldade e vergonha, mas ao observar a resposta dos outros colegas de grupo, os alunos identificaram o que estava sendo discutido. Tanto na língua oral quanto na escrita, a Língua Inglesa foi utilizada à medida de sua necessidade, recorrendo a imagens, gestos e em último caso à língua materna.

As atividades de pré-leitura e leitura, presentes em folhas impressas, compuseram o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) chamaram de produção inicial. As perguntas de pré-leitura foram exploradas na Roda de Conversa, a primeira etapa, com isso, os alunos discutiram na língua alvo “*What’s your favorite movie?*”²¹ e “*Have you ever watched the Angry Birds movie?*”²²

A segunda etapa, leitura, foi dividida em dois dias, 29/10/2018 e 05/11/2018. Primeiramente, os discentes responderam a perguntas de compreensão leitora sobre o filme, como sobre o gênero do filme, a data de sua estreia, sobre qual é o sentimento de *Red* e a cor de *Chuck*, personagens do filme, na ilustração do pôster. Muitas imagens foram utilizadas como recurso para o entendimento da língua alvo. Nas mesas, organizados em grupos, os alunos realizaram a atividade proposta com mediação das professoras, que sempre retomavam às perguntas e ao vocabulário desenvolvido na atividade anterior. A parte que eles mais tiveram dificuldade foi em localizar a data de lançamento do filme, mas logo um aluno reconheceu a informação por conta do número presente no pôster. Em seguida, a professora de Inglês fez uma pergunta que os levassem a identificar o mês (um cognato), e não foi difícil da maioria compreender que a estreia do filme foi no dia 12 de maio, um exemplo de como os discentes acessam estratégias de metacognição para compreender a língua alvo.

¹⁹ “Como você está?” (tradução minha).

²⁰ “Qual é a sua cor favorita?” (tradução minha).

²¹ “Qual é o seu filme favorito?” (tradução minha).

²² “Você já assistiu ao filme *Angry Birds*?” (tradução minha).

Foto 2 - atividade 1



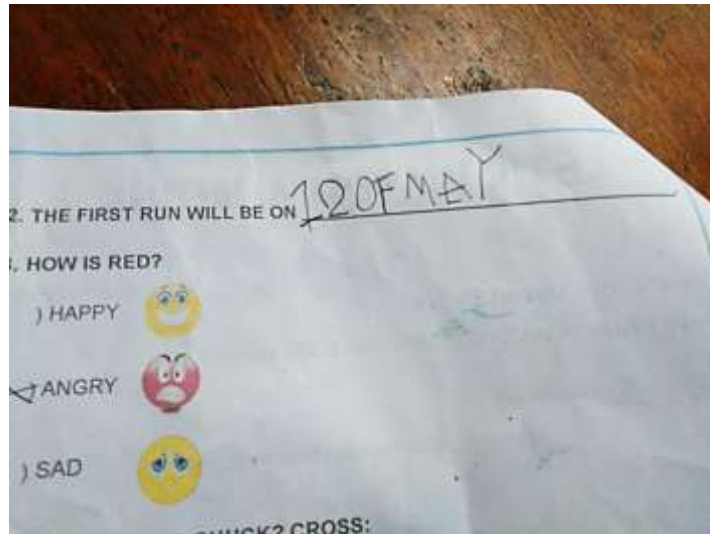
*Ace
rvo
da
pes
qui
sad
ora*

Os PCN enfatizam a importância de tais estratégias, exemplificando pela correlação de conhecimentos, estabelecida entre língua materna e língua estrangeira, muito comum entre os aprendizes de uma LA.

No que se refere aos conhecimentos que o aluno tem de adquirir em relação à língua estrangeira, ele irá se apoiar nos conhecimentos correspondentes que tem e nos usos que faz deles como usuário de sua língua materna em textos orais e escritos. Essa estratégia de correlacionar os conhecimentos novos da língua estrangeira e os conhecimentos que já possui de sua língua materna é uma parte importante do processo de ensinar e aprender a Língua Estrangeira. Tanto que uma das estratégias típicas usadas por aprendizes é exatamente a transferência do que sabe como usuário de sua língua materna para a língua estrangeira (BRASIL, PCN – Língua Estrangeira, 1998, p. 32).

Escrevendo a informação no quadro e repetindo em voz alta (*(the) 12th (of) May*), a professora auxiliou os que estavam com dificuldades. No geral, os alunos copiaram a informação exatamente igual como estava no pôster (*12 May*). Um aluno escreveu “*12 of May*” como se reconhecesse a relação grafema-fonema da expressão dita pela professora. Algumas perguntas precisaram ser traduzidas, mas, no geral, os discentes não tiveram dificuldades por conta do trabalho realizado na Roda de Conversa.

Foto 3 - atividade 2



Ao final da aula, os alunos responderam a uma pergunta de pós-leitura que os levassem a refletir criticamente sobre o tempo em que eles passam jogando *videogame*. Os discentes responderam com sinceridade, então, foi possível identificar que eles passam muito tempo jogando jogos eletrônicos no celular, no computador ou no *videogame*. Um aluno mencionou que espera os seus responsáveis irem dormir para pegar o celular escondido. Foi necessário escrever a pergunta em Português por conta de sua complexidade, sendo que a maioria da turma já está no nível de hipótese de escrita alfabético. A exposição à língua escrita em Inglês foi feita através de palavras, perguntas e enunciados simples, porém, contextualizados. Destaco que não foi possível realizar a correção em sala com os alunos, pois o tempo da aula já havia acabado. Essa tarefa não foi retomada por conta do prazo apertado para o desenvolvimento do projeto, assim, a correção ficou a cargo das professoras.

Na segunda aula da etapa leitura, 05/10/2018, foi necessário desenvolver uma atividade com o vocabulário trabalhado para ativar a memória dos discentes por conta do tempo entre uma aula e outra. Levando em conta os seus interesses, essa aula foi desenvolvida na sala de Informática na qual as crianças puderam jogar jogos dos *Angry Birds*, sobre cores e sentimentos. No entanto, a Internet estava muito lenta e não foi possível acessar os jogos pesquisados. Então, enquanto os alunos jogavam jogos disponíveis no próprio computador, um grupo jogava no celular da professora de Inglês, outro no meu e mais um grupo no computador dos professores, o único com acesso à Internet naquele momento. Os jogos foram baixados no celular previamente como alternativa caso ocorresse algum problema com a Internet da escola, algo muito comum. No computador dos professores, os alunos jogaram exclusivamente o jogo *Angry Birds* de maneira alternada.

Foto 4 - atividade 3



Ace
rvo
da
pes
qui
sad
ora

Logo, os alunos foram para a sala de aula com o intuito de realizar a parte prática, semelhante ao que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) nomearam de módulos. Essa etapa tem como objetivo reforçar o que foi trabalhado na produção inicial (nesta pesquisa: pré-leitura e leitura), identificando as eventuais dificuldades dos discentes. Por isso, é importante que ela ocorra depois para que o professor dê conta de planejar uma aula que auxilie os alunos a superar as suas dificuldades. Assim, na primeira atividade, os discentes responderam à pergunta “*How are you?*”²³ feita oralmente pela professora, marcando com um X a imagem que mais se adequava a sua resposta. A próxima atividade exigia interação e o desenvolvimento da habilidade oral. Para isso, eles escolheram um colega da turma para fazer a pergunta “*How are you?*”, anotando o seu nome e desenhando-o.

A maioria participou com muito entusiasmo, principalmente porque estavam sendo filmados. Em relação à atividade sobre as cores, na qual os alunos precisavam pintar um desenho do jogo *Angy Birds* com as cores indicadas, a maioria teve dificuldade em ler o nome das cores, porém, alguns tiveram muita facilidade e não necessitaram do recurso visual para saber com qual cor pintar. Essa facilidade deve-se ao fato de eles estarem familiarizados com as cores em Inglês e sua grafia, pois era um conteúdo recorrente nas aulas de Inglês. Dessa maneira, como a maioria da turma estava alfabética em Língua Portuguesa, eles não tiveram dificuldades de reconhecer a grafia do nome das cores. Cabe salientar que os discentes não leram, eles identificaram a grafia através de uma leitura global porque não reconheceram as cores que ainda não haviam sido apresentadas. Somente um aluno, com altas habilidades, conseguiu ler todas as cores corretamente. Como suporte, a professora de Inglês colocou imagens das cores e pediu o auxílio dos alunos para escrevê-las no quadro branco. Sobrou

²³ “Como você está?” (tradução minha).

pouco tempo de aula, não dando tempo de organizar os discentes em grupos, o que facilitaria a mediação.

Foto 5 - atividade 4



Ace
vo
la
es
qui
ad
ora

As atividades, que envolveram pintura, além de atender a uma demanda dos alunos, foi pensada para que a aluna com necessidades educativas especiais da turma pudesse participar de maneira mais ativa, pois, pela primeira vez, ela estava conseguindo segurar no giz de cera grosso para riscar.

Foto 6 - atividade 5



ce
vo
a
es
ui
ad
ra

Na terceira aula (12/11/2018), os alunos foram para a sala de Informática assistir ao filme *Angry Birds*. Após, numa Roda de Conversa, discutimos aspectos do filme e recordamos o vocabulário trabalhado com recurso de imagens. Como atividade de pós-leitura,

eles coloriram as imagens das mãos que há no final da sequência didática. De vermelho, fazendo um sinal negativo, a mão significaria “*I don’t like it*”,²⁴ e de verde, com o dedo polegar mostrando um sinal positivo, o seu significado foi “*I like it*”²⁵. Logo, os discentes recortaram-nas e colaram-nas em um palito de churrasco. Então, praticamos as frases a partir de elementos que fazem parte do seu cotidiano. Esse momento foi muito aguardado pelos alunos. No entanto, ocorreram alguns problemas técnicos, como baixa qualidade do som, algo relatado pelos discentes na segunda Roda de Conversa. Além disso, a turma é muito agitada, então, mais para o final, eles começaram a falar em tom de voz alto e a correr pela sala. Quando realizamos a atividade das mãos, os alunos ficaram muito empolgados, descontrolando-se em certo momento. Nesse caso, constatou-se que a produção oral é uma habilidade muito importante, principalmente quando o aluno pode manifestar a sua opinião e o seu pensamento crítico.

Foto 7 - atividade 6



Ace
vo
la
es
qui
ad
ora

A aula do dia 19/11/2018 não estava prevista no cronograma, pois ocorreu no meio de um feriadão e muitos alunos poderiam não ir. Como alternativa, a professora de Inglês trouxe um quebra-cabeça dos *Angry Birds* para eles montarem. Saliento que a professora atuou pouco no projeto, com exceção do planejamento e da elaboração da sequência didática, pois sentia-se como se fosse um momento do meu trabalho, mesmo eu enfatizando a parceria, afinal eram tempos de sua aula. No entanto, o jogo de quebra-cabeça foi sua iniciativa uma

²⁴ “Eu não gosto.” (tradução minha).

²⁵ “Eu gosto.” (tradução minha).

vez que não estava programado. Cabe salientar que a última etapa foi postergada para o dia 03/12/2018, pois, no dia 26/11/2018, a professora de Inglês precisou faltar.

Foto 8 - atividade 7



A última etapa (03/12/2018) foi a produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) na qual os alunos elaboraram um pôster para o seu filme. A ideia era fazer em duplas, mas alguns desejaram fazer individualmente. Eles se interessaram muito pela atividade, pois os alunos gostam de produzir suas próprias ideias, sendo muito criativos, inclusive eles tiveram a ideia de escrever o título em Inglês.

Foto 9 - atividade 8



Além disso, eles também precisavam escolher a data de lançamento e escrever na língua alvo. Ressalto que a maior parte escolheu a data de seu aniversário. Assim, os alunos precisaram de mediação, pois os meses do ano ainda não foram trabalhados com essa turma. Então, a professora de Inglês pediu a ajuda de alguns para escrever os meses no quadro. Como a maioria é cognato da Língua Portuguesa, os discentes não tiveram dificuldades. Eles também copiaram o modelo de data do pôster, portanto, não coube ensinar os ordinais naquele momento.

Após a confecção dos pôsteres, cada um foi na frente da sala falar sobre o seu enquanto os demais davam a sua opinião utilizando as mãos confeccionadas no projeto. A maioria desejou participar, pois eles estão acostumados com esse tipo de atividade, com exceção dos que são bem tímidos. Como essa atividade ocorreu ao final da aula, os alunos já estavam bem dispersos. Então, a professora de Inglês sugeriu que fizéssemos a apresentação em roda, melhorando a atenção dos alunos, porém, nem todos conseguiram participar porque já havia acabado o tempo da aula. Ressalto que como os discentes estavam sendo filmados, exigiu um tempo maior para que todos pudessem participar. Com a questão do tempo e o perfil da turma, percebi que as aulas precisam ser bem dinâmicas e diversificadas, não exigindo mais de 15 minutos em cada, com exceção de atividades que requerem mais habilidades, tempo e concentração, como colorir, o que eles gostam muito. Atividades em grupos e em roda também auxiliam na mediação e no manejo do grupo.

5.4 Segunda Roda de Conversa

Na segunda Roda de Conversa, a intenção era conversar sobre os desdobramentos da aplicação da sequência didática e a receptividade dos alunos em relação à proposta de trabalho abordada no projeto. Antes de iniciar a conversa, os discentes receberam as orientações e repassaram as atividades desenvolvidas. Lembrando que, embora pareça muito tempo de duração, ocorreram pausas e momentos de orientação aos alunos para recuperação do foco. A segunda Roda de Conversa foi muito importante para o desenvolvimento do caderno pedagógico uma vez que as adequações necessárias foram feitas de acordo com a opinião das crianças acerca da sequência didática.

Foto 10 - segunda Roda de Conversa



Dessa maneira, a Roda de Conversa será analisada a partir das seguintes perguntas que fizeram parte do roteiro de orientação:

Pergunta 1: o que vocês acharam do projeto e das atividades desenvolvidas?

Pergunta 2: qual atividade vocês mais gostaram?

Pergunta 3: o que vocês aprenderam em Inglês?

Pergunta 4: como vocês acham que foi a sua participação? O que foi mais difícil? O que foi mais fácil?

Pergunta 5: o que vocês mudariam ou incluiriam no projeto?

Assim, a seguir, a análise da segunda Roda de Conversa é apresentada com base nas perguntas do roteiro de orientação.

Pergunta 1: o que vocês acharam do projeto e das atividades desenvolvidas?

A primeira pergunta teve como objetivo ouvir a opinião dos alunos acerca do projeto e das atividades desenvolvidas.

Os discentes gostaram muito do projeto, principalmente do filme e das atividades que envolviam pintura. No entanto, alguns queixaram-se de problemas com o filme, pois o áudio estava um pouco baixo. No geral, eles reconheceram que aprenderam muitas coisas novas.

Além disso, o uso do adjetivo atributivo “legal” por várias crianças aponta uma atitude positiva em relação à Língua Inglesa.

Amanda: eu achei muito legal... a gente aprendeu muita coisa
Rodrigo: eu gostei
Natália: bem legal... eu adorei
Ronaldo: muito legal... eu achei a melhor parte pintar
Eric: eu achei muito legal... eu gostei muito mas não deu para ouvir quase nada
Jessica: sim... o áudio do filme estava ruim ((ruídos))... agora é o momento do silêncio

Cabe destacar que Mariana, aluna com necessidades educativas especiais, participou de todas as atividades. Com ela, exploramos os *flahscards* e as atividades de pintura. Os momentos de Roda de Conversa são os que parecem mais agradá-la, pois embora ela não fale, seus sentimentos são manifestados por expressões faciais, como sorriso; ocasionalmente, ela murmura e grita. Foi por conta disso que uma aluna identificou que Mariana gostaria de dar a sua opinião na Roda de Conversa. Assim, Rodrigo deu a voz a Mariana.

Angélica: MC quer falar
Rodrigo: ela achou lindo... eu falo por ela porque ela não sabe falar

Pergunta 2: qual atividade vocês mais gostaram?

Como a primeira pergunta forneceu dados gerais sobre a receptividade dos alunos em relação ao projeto, a segunda pergunta focou especificamente nas atividades trabalhadas.

Embora o filme tenha dado problemas, eles gostaram mais das atividades que envolviam diretamente os personagens do jogo *Angry Birds*, como o filme, o jogo e a pintura. As meninas gostaram mais de criar o seu próprio pôster de filme. Uma delas deu destaque para a atividade na qual eles manifestaram a sua opinião através das frases “*I like it*” e “*I don’t like it*”.

Jessica: você quer fazer a outra pergunta Soraia?
Soraia: posso fazer... qual das atividades vocês mais gostaram?
Fernando: a do filme
Felipe: do **Angry Birds**
Jessica: mas qual atividade?
Fernanda: do que tem que escolher... e... dizer **i like it**

Pergunta 3: o que vocês aprenderam em Inglês?

Na terceira pergunta é apresentado o que os alunos acreditaram ter aprendido na língua alvo.

Os discentes identificaram que aprenderam as cores, por mais que algumas já haviam sido apresentadas pela professora de Inglês, os sentimentos e a se expressar em Inglês. Uma aluna ainda se arriscou a traduzir o título do filme.

Jessica: o que você aprendeu, Natália?

Natália: que **angry** é raiva... e que **birds** é passarinho

Pergunta 4: como vocês acham que foi a sua participação? O que foi mais difícil? O que

Amanda: eu aprendi os países... e... os números... eu aprendi a falar Inglês

Jessica: o que você aprendeu a falar?

Amanda: **i like it.... i don't like it...** e... oi em Inglês mas eu [esqueci =

Jessica: [hello

Amanda: = isso... **hello... bye-bye**

foi mais fácil?

A quarta pergunta foi um momento também de autoavaliação, na qual os alunos receberam orientações para identificar como foi a sua participação durante o projeto.

O filme foi a maior queixa das crianças por conta de problemas técnicos. Além disso, como a turma é agitada, o barulho incomodou aqueles que são mais interessados. Outros alegaram que a etapa mais fácil foi o filme, mas muitos deram destaque para a produção do pôster e para as atividades de pintura. Uma aluna mencionou que a atividade impressa foi o momento mais difícil, provavelmente porque eles não estão habituados a esse tipo de atividade.

Giovana: eu achei mais difícil ouvir o filme

Jessica: e nas atividades?

Amanda: nada... eu achei mais legal fazer o pôster

Jessica: quem mais quer falar?

Rodrigo: eu...

Soraia: o que vocês acharam mais fácil?

Amanda: o pôster e pintar

Pergunta 5: o que vocês mudariam ou incluiriam no projeto?

A última pergunta foi primordial para realizar as adequações necessárias para o desenvolvimento do produto, o caderno pedagógico, pois o seu intuito era identificar o que os alunos mudariam no projeto e nas atividades desenvolvidas.

Novamente, os discentes queixaram-se do áudio baixo do filme e do comportamento de seus colegas de grupo. No entanto, alegaram que não modificariam nada no projeto. As crianças começaram a ficar muito dispersas, pois a Roda de Conversa demorou um pouco mais.

Amanda: eu mudaria o filme... mandaria os alunos ficarem quietinhos
Rodrigo: jogar mais **Angry Birds**
Jessica: e Gabriel... o que você mudaria?
Gabriel: nada

Os dados gerados na segunda Roda de Conversa demonstram a opinião dos alunos acerca do projeto, material essencial para tentar compreender as suas expectativas, ouvidas durante a primeira Roda de Conversa, de um primeiro ano do Ensino Fundamental em relação às aulas de Inglês e para realizar as devidas adequações na sequência didática que foi utilizada como piloto para o desenvolvimento das demais que integram o caderno pedagógico. Com isso, pode-se concluir que os alunos relacionam à Língua Inglesa ao uso das tecnologias, como filmes, vídeos e jogos *online*. Além disso, também foi possível identificar a necessidade de trabalhar com atividades lúdicas e que os discentes possam expressar a sua criatividade. Cabe destacar que todas as habilidades linguísticas foram contempladas, respeitando o desejo dos alunos, de acordo com o nível de letramento de crianças do 1º ano, e que eles não demonstram dificuldade no que foi proposto.

5.5 Produto: o caderno pedagógico

De acordo com o cenário do ensino de Inglês para os anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente em relação à falta de diretrizes/orientações norteadoras e de material didático comprometido com uma das premissas da educação, que é a formação cidadã, e com o trabalho crítico com a linguagem, construtos teóricos, metodológicos,

instrumentos e técnicas de pesquisa foram utilizados para a construção de um caderno pedagógico que atenda à demanda das proposições apresentadas neste projeto.

A implementação do projeto na turma de 1º ano do EF também forneceu subsídios para a elaboração do caderno pedagógico. A grande urgência no meu contexto de atuação é a ausência de qualquer suporte para o ensino de línguas adicionais para crianças na faixa etária de 6 a 10 anos, que também é uma das preocupações em nível nacional, uma vez que, como mencionado anteriormente, embora haja a expansão do ensino de LA para outros segmentos da Educação Básica, não há legislações e nem políticas públicas próprias que o legitimem, fazendo com que essa prática deixe de ser contemplada pelas políticas de incentivo e promoção do ensino.

Através das leituras que foram realizadas ao longo da pesquisa e da aplicação da sequência didática, que foi o ponto de partida para compreender as necessidades, os interesses e a relação dos alunos com uma proposta voltada para a abordagem de gêneros, outras sequências didáticas foram desenvolvidas para compor um caderno pedagógico de atividades de Língua Inglesa voltado para o 1º ciclo do Ensino Fundamental, especificamente para o 1º ano, que demonstra ser o ano mais desafiador e com diversas especificidades por ser o período inicial do processo de alfabetização. É importante destacar que documentos como a Base Nacional Comum Curricular, os Parâmetros Nacionais Norteadores e as Orientações/Referenciais Curriculares de Niterói para o EFI e para o ensino de Inglês foram utilizados como suporte para identificação das habilidades, dos conteúdos e dos gêneros discursivos essenciais na elaboração do caderno de atividades. Dessa maneira, o produto, aqui proposto, foi em descontra com uma prática tradicional de ensino de línguas para crianças, que é a aprendizagem através de vocabulário isolado e descontextualizado, tendo como métodos de ensino, a reprodução e a memorização. O ponto crucial é estimular o pensamento crítico e a reflexão sobre a língua, desenvolvendo as habilidades necessárias para o uso social, como a comunicação oral, identificação e compreensão dos gêneros discursivos em LI que circulam em nossa sociedade. Assim sendo, as contribuições de Jordão e Fogaça (2007) exprimem o que este trabalho compreende como língua.

É através da conscientização de aspectos discursivos da vida humana que a noção de cidadania pode ser experimentada pelos nossos alunos, nas escolas e na sociedade em geral. O entendimento da língua (discurso) como uma prática social heterogênea, contextualizada e cultural, pode levar nossos alunos a perceberem seu papel ativo na sociedade e a legitimarem experiências de cidadania (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 92).

Para atender a essa demanda, as sequências didáticas foram baseadas no modelo descrito pelo grupo de Genebra²⁶ que pressupõe um trabalho sistemático com gêneros textuais. Assim sendo, para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Ademais, de acordo com os autores, a sequência didática possibilita ao aluno uma maior compreensão das situações de comunicação por meio do reconhecimento dos gêneros. A sequência didática que será aplicada no grupo, que servirá de base para a confecção das demais, seguirá a sugestão dos autores. Há quatro etapas, que são distintas e interdependentes, mas articuladas. A primeira é a **apresentação da situação**, na qual é discutido com o grupo qual gênero será trabalhado, em qual situação de comunicação e abordando quais temas/conteúdos, levantando o conhecimento prévio dos alunos, focando na função e nas características do gênero, para alcançar o objetivo da produção final. O segundo momento é a **produção inicial** que foca em compreender o quanto os discentes sabem sobre o gênero que será estudado, o assunto abordado e a situação à qual eles deverão responder através de uma produção oral (que também pode ser escrita, dependendo do nível de escolaridade dos alunos). Para a criação da sequência didática, esse momento é uma avaliação das reais necessidades dos discentes, identificando os problemas linguísticos do gênero que precisarão ser trabalhados com o grupo. Os **módulos** de ensino, a terceira etapa, se constituem a partir da avaliação prévia feita na primeira produção dos alunos. Cada módulo tem a função de trabalhar aspectos do gênero de maneira a garantir a compreensão e o uso nas situações de comunicação. Por último, há uma avaliação, a **produção final**, que neste caso será oral, havendo possibilidade da produção de escrita coletiva ou por meio da expressão artística, ficando a cargo do grupo, a tomada de decisão a partir das sugestões.

O caderno pedagógico surge da necessidade de um material de apoio para o ensino de Inglês para os anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto da escola pública uma vez que esse segmento não é contemplado pelo PNLD. Além disso, as redes municipais de ensino, que ofertam o ensino de Língua Inglesa para o Fundamental I, do Estado do Rio de Janeiro não contam com qualquer tipo de suporte para aulas do idioma em suas salas de aula. Dessa maneira, além de contribuir para as aulas de Inglês dos professores que desejam utilizá-lo, tendo em vista que esse material será compartilhado digitalmente, ele também poderá ser um grande aliado no processo de ressignificação do ensino de LI para os primeiros anos do Ensino Fundamental. Podendo se adaptar a diversas realidades, o material foi construído com

²⁶ Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, entre outros, são os estudiosos do grupo que, há quase duas décadas, vêm desenvolvendo, na Universidade de Genebra, pesquisas sobre o ensino de língua com base nos gêneros.

a contribuição dos alunos, respeitando as suas necessidades e os seus interesses. A aplicação da sequência didática, modelo de inspiração para as outras elaboradas para o caderno, reflete no produto final a sua relevância e aplicabilidade. O caderno pedagógico pode contribuir para que professores da rede pública em parcerias possam também repensar seus materiais, produzindo-os em consonância com um ensino de LA mais adequado e crítico.

Assim sendo, a produção do caderno pedagógico reuniu todos os dados gerados nas Rodas de Conversa e na aplicação das atividades de maneira a produzir um material adequado a faixa etária a qual ele se destina. Desenvolvido a partir das experiências em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, é possível utilizá-lo com os demais anos de escolaridade do 1º ciclo. Amparado nos principais documentos norteadores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para o ensino de Língua Inglesa, o produto final contempla temas e gêneros que normalmente fazem parte do currículo desse segmento da Educação Básica. Cabe mencionar que o caderno de atividades inclui orientações para o professor em Língua Portuguesa, levando em consideração a importância do acesso ao material pelos demais docentes.

Com a minha experiência como professora regente dos 1º e 2º ciclos e com a experiência da professora de Inglês, a parceria foi muito importante para o desenvolvimento de um material interdisciplinar e transdisciplinar com o objetivo de integrar as disciplinas do currículo, sendo um possível alicerce para o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento do aluno como cidadão do mundo. Portanto, é relevante que o Inglês proponha o contato com outras áreas do conhecimento, sendo um possível elo entre elas ou um instrumento de acesso ao conhecimento. A respeito da transdisciplinaridade, Morin (2007) menciona:

[...] para que nos serviriam todos os conhecimentos parcelares se não os confrontássemos uns com os outros, a fim de formar uma configuração capaz de responder às nossas expectativas, necessidades e interrogações cognitivas? (MORIN, 2007, p. 51).

Então, espera-se que o produto final reflita toda a pesquisa desenvolvida neste projeto de maneira a contribuir para atender as reais necessidades do ensino de Inglês nos primeiros anos do Ensino Fundamental, superando os obstáculos existentes, principalmente no que se refere à produção de material didático. Além do mais, este trabalho só terá sentido se servir de reflexão na busca em compreender e tentar atender às particularidades do ensino de LA para crianças no contexto da escola pública.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência discente e docente, no ensino de Língua Inglesa, na escola pública, trouxe diversos desafios para a minha prática com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Com ela, surgiram muitas indagações e a busca por alternativas para superar os obstáculos, principalmente no que se refere às adequações de um material didático a um processo de ensino-aprendizagem pautado no uso social da língua, desenvolvendo práticas para que o aluno possa se transformar num cidadão crítico do mundo. Com isso, lancei mão do Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB-UERJ) na tentativa de encontrar possíveis soluções para atender a um ensino de Inglês mais significativo, contribuindo para a reflexão de um dos maiores nós do ensino de Inglês no primeiro segmento do Ensino Fundamental: a falta de suporte didático.

Alicerçada no programa de Mestrado Profissional, este trabalho estabelece uma relação entre a teoria e a prática, entre os saberes acadêmicos e os escolares, com o intuito de colaborar *com* os sujeitos e o contexto pesquisado na investigação por possíveis melhorias no processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

Assim, a presente pesquisa pautou-se pelas seguintes perguntas:

1. Quais são os interesses e expectativas dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal para o ensino de Língua Inglesa?

2. Como a implementação de uma sequência didática pode contribuir para o desenvolvimento de um trabalho mais crítico e significativo no ensino de Inglês para alunos do 1º ano do EF e para os professores envolvidos em uma escola pública municipal?

Em relação a primeira pergunta, os discentes demonstraram muito interesse em se comunicar na língua alvo, valorizando todas as habilidades linguísticas, principalmente as de leitura e de escrita. Também, os dados gerados indicaram que foi possível identificar que, mesmo nessa faixa etária, os alunos já apresentam consciência linguística a respeito do Inglês e de sua relevância para a sociedade atual. Além disso, por meio da segunda Roda de Conversa, podemos afirmar que as atividades que os alunos mais tiveram identificação foram as que envolviam algum aspecto lúdico, como pintura e jogos, ainda que tenha ocorrido entusiasmo em relação às atividades das quais eles foram protagonistas e autores de seu

próprio processo de ensino-aprendizagem, como o momento de opinar sobre o filme, fazendo uso da língua alvo, e a criação do pôster. A respeito disso, é importante valorizar a produção do aluno para que ele se sinta confiante e motivado a aprender a LA, além de contextualizar o idioma por meio de seu uso social para que o discente veja sentido no que é trabalhado ao invés de reproduzir palavras e frases descontextualizadas, o que pode gerar uma desmotivação (BROWN, 1994).

Já no que concerne à segunda pergunta, constatou-se que, de maneira implícita, os discentes fazem uso de estratégias metacognitivas na tentativa de compreender o idioma alvo. Desse modo, os dados gerados, durante este trabalho, sugerem que não há barreiras intransponíveis para construir um processo de ensino-aprendizagem de LI mais significativo no 1º ano do Ensino Fundamental. Nesse caso, o idioma alvo foi contextualizado em seu uso social, por meio de gêneros discursivos multimodais, na tentativa de desenvolver os multiletramentos de modo a promover uma formação voltada para o cidadão do mundo. Assim, de maneira progressiva, os alunos poderão atender às demandas sociais que fazem uso do Inglês de maneira crítica a partir do desenvolvimento integral das habilidades linguísticas de acordo com as exigências, as necessidades e os interesses de cada ano de escolaridade.

Sendo assim, o trabalho, aqui apresentado, embora não tenha dado conta de atender a todas as realidades e todas as questões envolvidas no ensino de Língua Inglesa para crianças, aborda um tema pertinente e emergencial no que diz respeito à expansão do ensino do idioma para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Embasada em pressupostos teóricos, esta pesquisa poderá contribuir para a reflexão na busca pela ressignificação do ensino de LI no contexto da educação pública brasileira, sendo o seu produto, o caderno pedagógico, cuja concretiza a proposta de ensino levantada, um futuro instrumento de mediação para o planejamento do professor.

Questões referentes à legitimação da oferta da língua adicional para os 1º e 2º ciclos, a criação de documentos nacionais norteadores e sua inclusão no PNL D são possíveis desdobramentos para futuras discussões, bem como, repensar as estratégias para incluir os alunos com necessidades educativas especiais nas aulas de LA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ricardo Luiz Teixeira de. The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, n. 2, jun. 2012, p. 331-348. Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012000200006>. Acesso em: 28 jul. 2018.

ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. Pesquisa em Educação: a superação do dualismo quantidade-qualidade. In.: *An. Sciencult*, v.1, n.1, Paranaíba, 2009, p. 379-388. Disponível: <<https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/viewFile/3446/3419>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

AUSUBEL, David Paul. *et al. Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt Rinehart and Winston, 1978.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. *Estética da Criação Verbal*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução 1º e 2º ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

BRÊTAS, José Roberto da Silva; PEREIRA, Sonia Regina. *et al.* Avaliação de funções psicomotoras de crianças entre 6 e 10 anos de idade. In: *Acta Paul Enfermagem*, v. 18, n. 4, 2005, p.403-12. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010321002005000400009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 23 mar. 2019.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles – An interactive approach to language pedagogy*. USA: Prentice Hall, 1994.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, JEAN-CLAUDE. *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CHAMOT, Anna. U. The learning strategies of ESL students. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Eds.). *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall International, 1987. p. 71-83.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: New Literacies, New Learning, Pedagogies. In: *An International Journal*, v. 4, n. 3. London: jul. 2009, p. 164-195. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15544800903076044>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

CRYSTAL, David. *English as a Global Language*. 2 ed. New York: Cambridge University Press, 2003.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. *et al.* Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, v. 22, n. 85. Rio de Janeiro: out./dez. 2014, p. 1027-1056.

DIONISIO, Angela. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir; GAYDEC KZA, Beatriz; BRITO, Karim. (org.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

DIONNE, H. *A pesquisa-ação para o Desenvolvimento Local*. Brasília-DF: Líber, 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-129.

_____ ; SCHNEUWLY, Bernard.; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 125-155.

_____ ; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. 11, mai/jun/jul/ago 1999, p. 5-16. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/237513754_Os_generos_escolares_Das_praticas_de_linguagem_aos_objetos_de_ensino>. Acesso em: 23 jul. 2018.

ELLIS, R. *Second language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 98, jan./abr. 2007, p. 73-95. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 9 set. 2017.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

FLAVELL, John Hurley. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. In: *American Psychologist*, v. 34, n. 10, 1979, p. 906-911.

FRANCO, Maria Amélia S. Pedagogia da pesquisa-ação. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005, p. 483-502. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. Educação e Mudança. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREINET, Célestin. *As técnicas Freinet da escola moderna*. Trad. Silva Letra. 4ª ed. Lisboa:Estampa, 1975.

FREINET, Élise. *O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia de Freinet*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1979.

GADOTTI, Moacir. A ordem classista (prefácio). In: FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 2 ed. São Paulo: Editora Atlas, 1989.

HYLTENSTAM, Kenneth; ABRAHAMSSON, Nicolas. Maturation constraints in SLA. In: DOUGHTY, Catherine J.; LONG, Michael H. (org.). *The handbook of second language acquisition*. Massachusetts: Blackwell, 2003, p. 539-588.

JOHNSON, Jacqueline S.; NEWPORT, Elissa L. Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. In: *Cognitive psychology*, v. 21, 1989, p. 60-99. Disponível em: <<https://msu.edu/~ema/803/Ch12-LanguageStructure/1/JohnsonNewport89.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

JORDÃO, Clarissa; FOGAÇA, Francisco Carlos. Letramento Crítico e Cidadania: um triângulo amoroso bem sucedido. In: *Línguas e Letras*, v. 8, n. 4, 2007, p. 79-105. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/viewFile/906/>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

KRASHEN, Stephen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

_____. *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth: Heinemann, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second-Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, Alexandria, VA, v.28, n.1, 1994, p.27-48.

_____. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Londres: Yale University Press, 2003.

LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil. (org.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LENNEBERG, Eric Heiz. *Biological Foundations of language*. New York: John Wiley, 1967.

LUNA, Willian Fernandes; BERNARDES, Jefferson de Souza. *Tutoria como Estratégia para Aprendizagem Significativa do Estudante de Medicina*. In: *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 40, n. 4, 2016, p. 653-662. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010055022016000400653&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 mar. 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-63.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELO, Edsônia de Souza Oliveira; DE OLIVEIRA, Paulo Wahner Moura; VALEZI, Sueli Correia Lemes. In: ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 147-164.

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. In: *Imagens da Educação*, v. 4, n. 2, 2014, p. 31-39. Disponível: <<http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.22222>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

MELO, Ricardo Henrique Vieira de; FELIPE, Magna Celi Pereira. *et al.* Roda de Conversa: uma Articulação Solidária entre Ensino, Serviço e Comunidade. In: *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 40, n. 2, 2016, p.301-309. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010055022016000200301&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 mar. 2018.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MORIN, Edgar. ALMEIDA, Maria da Conceição de.; CARVALHO, Edgar de Assis (Org.). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Trad. Edgar de Assis Carvalho. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NEVES, Rogério da Costa. O ensino de leitura em Língua Materna a partir do desenvolvimento de estratégias de leitura em língua estrangeira. In: *SOLETRAS*, ano III, n. 05 e 06. São Gonçalo: UERJ, 2003, p. 160-175. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/4467/3269>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. *et al.* Infância e Escolarização: a inserção das crianças no ensino fundamental. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, jan./mar. 2017, p. 345-369. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623655336>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

OXFORD, Rebecca. *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. Nova York: Newbury House Publishers, 1990.

OXFORD, Rebecca; LEE, Kyoung R. L2 grammar strategies: the Second Cinderella and beyond. In: COHEN, Andrew D.; MACARO, Ernesto. *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press, 2007, p. 117-139.

PENFIELD, Wilder; ROBERTS, Lamar. *Speech and Brain Mechanisms*. New York: Atheneum Press, 1959.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. *A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica*. 2. ed. ver., atual. E ampl. Curitiba: Ibplex, 2011.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves relações e possíveis provisões. In: *DELTA*, v. 4, n. 2, 2007, p. 273-319. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244-502007000200005&lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2019.

_____. *Proposta para o Inglês no Ensino Fundamental I público: pultrilinguismo, transculturalidade e multiletramentos*. Tese (tese de Doutorado) – Instituto da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2010.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em: <<https://docgo.org/letramento-e-capacidades-de-leitura-para-a-cidadania-roxane-rojo>>. Acesso em: 29 set. 2017.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

RUDIO, Fraz Victor. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. 34 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

SANTOS, Leanda Ines Seganfredo. *Crenças acerca da inclusão de Línguas Inglesas nas séries iniciais: quanto antes melhor?*. Dissertação (dissertação de Mestrado) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal do Mato Grosso. Mato Grosso, 2005.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Patrícia. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In: *Referencial curricular: Lições do Rio Grande*. Linguagens, códigos e suas tecnologias: Língua Portuguesa e Literatura; Língua Estrangeira Moderna. v. 1 Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação do RS, 2009.

SCOPINHO, Raquel Albano. Considerações sobre a hipótese do período crítico para aquisição de línguas. In: *Revista das Faculdades Integradas Claretianas*. n. 4, jan./dez., 2011, p. 86-96. Disponível em: <<http://sm.claretiano.edu.br/upload/4/revistas/sumario/pdf/149.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2017.

STOKES, Suzanne. Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, v.1, n.1, 2002. Disponível em: <<https://wcpss.pbworks.com/f/Visual+Literacy.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

TILIO, Rogério. O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade. Tese (tese em letras) – Departamento de Letras do Centro de

Teologia e Ciências Humanas, PUC-RIO. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em:
<http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/Rogério_Tilio_tese.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2018.

TILIO, Rogério; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. As dimensões da linguagem em livros didáticos par o Ensino Fundamental I. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 2, n. 48. São Paulo: UNICAMP, jul./dez., 2009, p. 295-315. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010318132009000200008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 13 jun. 2018.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In.: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005, p. 443-466. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022005000300009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 26 fev. 2018.

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. *A formação social da mente*. 4 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Néelson Jahr Garcia.

Ridendo Castigat Mores ed. eBooksBrasil: 2001b. Disponível em:
<<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

WEEFORT, Francisco Correia. Educação e Política (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade). In: FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

APÊNDICE A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (alunos)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA
– MESTRADO PROFISSIONAL



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “**Novas perspectivas para o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o trabalho com os multiletramentos no 1º ano**”. O objetivo desta pesquisa é investigar como a elaboração e a implementação de material didático em Língua Inglesa, voltado para o desenvolvimento dos multiletramentos por meio de gêneros discursivos multimodais, apresentados a partir de sequência didáticas, em uma perspectiva sociointeracional de língua, pode contribuir para um trabalho mais crítico na turma **GRIC** (1º ano – tarde) da **Escola Municipal Professor André Trouche**, situada no bairro Barreto, no município de Niterói – RJ.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: primeiramente, você participará de uma Roda de Conversa com o intuito de compreender a sua relação com a Língua Inglesa, as suas necessidades e os seus interesses a respeito da aprendizagem do idioma. Então, você realizará atividades implementadas em uma sequência didática. Logo, haverá uma segunda Roda de Conversa na tentativa de compreender a receptividade dos alunos em relação ao material. Os dados serão coletados através de fotos, gravações de áudio e vídeo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O seu nome será omitido e o material, que indique sua participação, não será liberado sem a sua permissão. Mediante ao disposto no Artigo 9º da Resolução 510/16 CNS no que diz: “São direitos dos participantes”: “*V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública*”. Os riscos desta pesquisa são quase inexistentes e relacionam-se a possível timidez em participar das atividades a serem desenvolvidas. Para participar desta pesquisa, o(a) responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. O(A) responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo(a) pesquisador(a) responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o(a) pesquisador(a) responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os(As) pesquisadores(as) tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o(a) meu(minha) responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o(a) desejar. Tendo o consentimento do(a) meu(minha) responsável já assinado, declaro que concordo em participar da pesquisa, que autorizo o uso de minha imagem para fins de pesquisa, que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 20_____.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Nome do(a) Pesquisador(a) Responsável: Jessica Fernandes Natarelli da Cruz

Fone: (21) 97473-5047

E-mail: jenatarelli@hotmail.com

Professor(a) Orientador(a): Profª Drª Andrea da Silva Marques Ribeiro

APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (responsáveis)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA
– MESTRADO PROFISSIONAL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS

O(A) menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Novas perspectivas para o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o trabalho com os multiletramentos no 1º ano”**. O objetivo desta pesquisa é investigar como a elaboração e a implementação de material didático em Língua Inglesa, voltado para o desenvolvimento dos multiletramentos por meio de gêneros discursivos multimodais, apresentados a partir de sequência didáticas, em uma perspectiva sociointeracional de língua, pode contribuir para um trabalho mais crítico na turma **GRIC** (1º ano – tarde) da **Escola Municipal Professor André Trouche**, situada no bairro Barreto, no município de Niterói – RJ.

Caso você concorde na participação do(a) menor, vamos fazer as seguintes atividades com ele(a): primeiramente, ele(a) participará de uma Roda de Conversa com o intuito de compreender a sua relação com a Língua Inglesa, as suas necessidades e os seus interesses a respeito da aprendizagem do idioma. Então, ele(a) realizará atividades implementadas em uma sequência didática. Logo, haverá uma segunda Roda de Conversa na tentativa de compreender a receptividade dos alunos em relação ao material. Os dados serão coletados através de fotos, gravações de áudio e vídeo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome do(a) menor será omitido e o material, que indique sua participação, não será liberado sem a sua permissão. Mediante ao disposto no Artigo 9º da Resolução 510/16 CNS no que diz: “São direitos dos participantes”: *“V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública”*. Os riscos desta pesquisa são quase inexistentes e relacionam-se a possível timidez do menor(a) em participar das atividades a serem desenvolvidas.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo(a) pesquisador(a) responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o(a) pesquisador(a) responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os(As) pesquisadores(as) tratarão a identidade do(a) menor com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo(a) participar da pesquisa, que autorizo o uso de sua imagem para fins de pesquisa, que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 20_____.

Assinatura do(a) responsável

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Nome do(a) Pesquisador(a) Responsável: Jessica Fernandes Natarelli da Cruz
Fone: (21) 97473-5047
E-mail: jenatarelli@hotmail.com
Professor(a) Orientador(a): Profª Drª Andrea da Silva Marques Ribeiro

APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (professora de Inglês)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA
– MESTRADO PROFISSIONAL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa “**Novas perspectivas para o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o trabalho com os multiletramentos no 1º ano**”. O objetivo desta pesquisa é investigar como a elaboração e a implementação de material didático em Língua Inglesa, voltado para o desenvolvimento dos multiletramentos por meio de gêneros discursivos multimodais, apresentados a partir de sequência didáticas, em uma perspectiva sociointeracional de língua, pode contribuir para um trabalho mais crítico em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de Niterói.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: primeiramente, você participará de uma Roda de Conversa com o intuito de compreender a sua relação com a Língua Inglesa, as suas necessidades e os seus interesses a respeito do ensino do idioma. Então, você atuará como colaboradora na confecção e aplicação de uma sequência didática para os alunos da turma **GR1C** da **Escola Municipal Professor André Trouche**, situada no bairro Barreto, Niterói – RJ. Logo, haverá uma segunda Roda de Conversa na tentativa de compreender a receptividade dos alunos em relação ao material. Ademais, você responderá a um questionário sobre as suas impressões acerca do material aplicado. Os dados serão coletados através de fotos, gravações de áudio e vídeo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O seu nome será omitido e o material, que indique sua participação, não será liberado sem a sua permissão. Mediante ao disposto no Artigo 9º da Resolução 510/16 CNS no que diz: “São direitos dos participantes”: “*V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública*”.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a).

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo(a) pesquisador(a) responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o(a) pesquisador(a) responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os(As) pesquisadores(as) tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa, que o uso de minha imagem para fins de pesquisa, que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 20_____.

Assinatura do(a) professor(a) colaborador(a)

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Nome do(a) Pesquisador(a) Responsável: Jessica Fernandes Natarelli da Cruz

Fone: (21) 97473-5047

E-mail: jenatarelli@hotmail.com

Professor(a) Orientador(a): Profª Drª Andrea da Silva Marques Ribeiro

APÊNDICE D – Transcrição da primeira Roda de Conversa

O nome dos alunos e da professora de Inglês foram substituídos com o intuito de preservar a identidade dos participantes. Além disso, a transcrição de áudio foi realizada baseada no Padrão Brasileiro de Transcrição. Dessa maneira, faz-se necessário saber que:

SINAL	SIGNIFICADO
...	Pausa
()	Comentário da pesquisadora
(())	Ruídos
[=	Superposição, simultaneidade de vozes [Fala interrompida = Retomada de fala
/	Truncamento, interrupção discursiva
Grifo	Nomes em língua estrangeira

Jessica: então... está gravando... vou colocar aqui... melhor a gente ir passando... a gente fala o nosso nome nossa idade e vai passando... eu vou passando pra gente gravar tá?... então vou começar comigo depois Rodrigo e vai terminar em quem?... agora na Giovana... trocou

Jessica: meu nome é Jessica... eu tenho vinte e oito anos

Rodrigo: eu sou Rodrigo... eu tenho seis anos

Soraia: eu sou tia Soraia... tenho cinquenta e oito anos

Alice: eu sou Alice... tenho sete anos

Amanda: eu sou Amanda... tenho dez

Ronaldo: eu sou Ronaldinho que tenho sete anos

Jorge: eu sou Jorge...tenho seis anos

Felipe: Felipe sete anos

Gabriel: eu sou Gabriel... tenho seis anos

Fernanda: eu sou Fernanda... tenho sete anos

Natália: eu sou Natália... eu tenho seis anos

Joice: meu nome é Joice... eu tenho sete anos

Kayke: eu sou Kayke... tenho seis anos

Breno: eu sou Breno... tenho sete anos

Marcelo: meu nome é Marcelo... eu tenho sete anos

Tadeu: meu nome é Tadeu... eu tenho sete anos

Tamires: meu nome é Tamires... eu tenho seis anos

Vitória: meu nome é Vitória... eu tenho seis anos

Eric: Eric... tenho seis anos

Carlos: eu sou Carlos... tenho sete anos

Angélica: Angélica... sete anos

Jennifer: eu sou Jennifer... tenho sete anos

Giovana: Giovana... tenho seis anos

Jessica: vamos começar... vocês precisam falar um pouco mais alto... vou fazer a primeira pergunta... estão prontos?

Alunos: sim

Jessica: quem quiser falar tem que fazer o quê?

Alunos: levantar a mão

Jessica: olha só... tia Angela e eu gostaríamos de saber o que vocês acham de aprender Inglês

(Os alunos ficaram um pouco acanhados de responder, mas alguns estavam muito interessados)

Breno: muito legal

Amanda: eu acho legal [porque =

Jessica: [tem que falar bem alto

Amanda: = quando a gente mexer no computador a gente pode saber as coisas em Inglês

Rodrigo: eu ... acho o Inglês bem mais legal do mundo

Jessica: quem mais que falar?

Alunos: eu...

Ronaldo: inglês é legal que ... eu posso mexer no computador e aprender as coisas em Inglês

Alice: eu acho muito legal porque a gente aprende a ler e a escrever... tia Soraia é muito legal

Jessica: quem mais quer falar?

Felipe: eu ... eu gosto de jogar na Informática

Jessica: e os jogos são em Inglês?

Alunos: sim

Ronaldo: alguns são em Inglês

Soraia: alguém mais?

Alunos: eu... ((gritos))

Breno: eu acho legal porque dá para falar com os Americanos

Soraia: olha... ele quer falar com os Americanos em Inglês

Jessica: e você Eric?

Eric: quando você for viajar para algum lugar... você pode falar com os caras que falam Inglês

Jessica: e a Tamires?

Tamires: japonês... eu falo Japonês

Soraia: que legal... Tamires também fala Japonês ((ruídos))

Jessica: Jennifer vai falar... vamos ouvir?

Jennifer: eu gosto de Inglês porque quando a gente passar para o segundo a gente vai aprender a falar em Inglês

Kayke: eu quero ir pra Espanha para falar Inglês

Jessica: mas na Espanha eles falam Espanhol... Você sabia?... O Inglês é a língua falada no mundo todo então se você não souber Espanhol você pode falar em Inglês

Jessica: agora... vamos para próxima pergunta ((ruídos))

(Os alunos estavam bem agitados)

Jessica: quem acha importante aprender Inglês?

Alunos: eu... ((gritos))

Soraia: olha... então vocês acham Inglês importante... e o Inglês é importante para o quê?

Gabriel: para estudar [e =

Kayke: [para estudar

Alice: = porque a gente aprende a ler e a escrever

Fernanda: pra gente aprender a ler

Gabriel: também quero aprender

Jessica: vocês estão ouvindo o que os amigos estão dizendo?... que Inglês é importante para ler e estudar... quem acha outra coisa?

Kayke: para jogar o jogo do **videogame** ((ruídos))

Jessica: vamos fazer silencio para ouvir os amigos... um de cada vez

Amanda: sim... Tem ... o jogo do **videogame**... aquele de luta que é em Inglês... e também tem o jogo do **Wood**

Rodrigo: e / [u... =

Jessica: [por que o Inglês é importante Rodrigo?

Rodrigo: = quando acabar o Inglês... vai quatro horas... e a tia Laís vai dá o jogo na Informática do desenho do **Angry Birds** e do **Sonic**

Jessica: e você sabe que **Angry Birds** é uma palavra em Inglês?

Rodrigo: é.... sabia

Jessica: é pra gente conversar... alguém quer falar mais alguma coisa sobre o Inglês?

Gabriel: Inglês é importante para ler em Inglês

Eric: Inglês é importante porque você pode ler e escrever em Inglês... desenhar um monte de símbolos em Inglês

Ronaldo: quero falar

Jessica: pode falar que todo mundo vai ouvir

Ronaldo: eu... gosto de tudo na aula de Inglês

Jessica: então MB ama Inglês

Ronaldo: só não gosto de atividade com muitas páginas

Jessica: vocês usam Inglês na vida na escola em casa? ... onde vocês veem coisas em Inglês?

Natália: eu vejo na minha casa... na televisão

Jessica: vocês estão ouvindo a B?... vamos fazer silêncio ((ruídos))

Amanda: no som (reproduziu a voz que faz conexão por Bluetooth das caixas de som)

Alice: eu vou num restaurante em Inglês... **McDonald's**

Natália: os jogos da minha casa são tudo em Inglês

Soraia: o Inglês está presente em nossa vida... onde mais?

Vitória: eu vi um homem falando em Inglês na televisão

Joice: quando eu estou no **YouTube** passa coisas em Inglês

Soraia: **YouTube** é uma palavra em Inglês... alguém conhece outras palavras em Inglês?

E: **thank you... i love you**

Jessica: que lindo

Breno: **hello yellow**

Kayke: book

Jessica: quem mais sabe falar palavras em Inglês?

Alunos: Eu... ((gritos))

Jessica: um de cada vez

Amanda: **bonjour... pizza**

Jessica: **bonjour** é Francês... está arrasando

Soraia: é mole ((risos))

Kayke: hello

Alunos: Eu... Eu... ((gritos))

Carlos: blue

Ronaldo: sabe que eu tenho uma palavra no meu jogo em Inglês?

Jessica: qual jogo?

Ronaldo: bomba... aquele do desenho que eu pintei... cuco preto

Jessica: qual?

Ronaldo: **Angry Birds** preto

Jennifer: **bye-bye**

Angélica: **yellow blue pink**

Jessica: Angélica sabe as cores... [e =

Giovana: [posso ir ao banheiro?

Jessica: pode

Jessica: = quem mais vai falar?... Fernanda?

Fernanda: **blue**

Carlos: **black**

Amanda: tia... eu sei... **pink** e **hot-dog**

Jessica: vocês arrasam... sabem muito Inglês... agora vamos mudar de assunto... o que vocês gostariam de fazer na aula de Inglês?

Ronaldo: Eu... E ... gosto de tudo na aula de Inglês... de fazer um monte de coisa

Soraia: o que você gostaria que tivesse na aula de Inglês?

Alice: eu quero que tenha muito dever porque eu amo vir na escola fazer dever... eu adoro estudar

Amanda: eu quero uma música em Inglês... igual aos vídeos da Informática

Fernanda: eu quero aprender a ler e a escrever em Inglês

Natália: eu quero mais atividades que a gente tenha que ler em Inglês

Jessica: ler em Inglês?

Fernanda: eu... gosto de brincar

Joice: eu quero aprender a ler em Inglês e brincar

Jessica: quem mais? ((gritos))

Kayke: falar em Inglês

Jessica: o que vocês mais querem aprender?

Joice: a falar Inglês

Breno: mais atividade

Carlos: eu quero aprender o meu nome em Inglês

Jessica: seu nome em Inglês?... o nome não muda

Carlos: quando eu crescer eu quero ler todos os livros em Inglês do mundo

Eric: eu queria uma biblioteca gigante com um monte de livros em Inglês para eu ler todos e ficar esperto

Giovana: eu gosto de aprender sobre os animais

Ronaldo: quero... um monte de papel... o **Angry Birds** para eu pintar

Jessica: que mais?

Amanda: eu gosto de música

Jessica: vamos sentar para terminar? ((ruídos))

(As crianças começaram a sair da roda e a falar ao mesmo tempo)

Alice: eu quero aprender a cantar em Inglês

Ronaldo: eu gosto de **Rock** em Inglês

Jessica: **Rock**?

Vitória: eu quero ler em Inglês

Fernanda: eu quero aprender a pesquisar

Jessica: na Informática?

Fernanda: sim

Beatriz: eu quero ler um livro em Inglês

Joice: eu quero aprender a ler e a escrever

Kayke: eu gosto de falar em Inglês

Eric: eu queria aprender a falar... a escrever e a ler em Inglês

Carlos: quando eu crescer eu quero jogar todos os jogos em Inglês

Jennifer: eu quero ver vídeo no **YouTube**

Jessica: quem mais quer dá sua opinião?

Fernanda: E / [u... =

Jessica: [Fernanda fala mais alto

Fernanda: = música

Marcelo: futebol

Soraia: coisas sobre futebol?

Jessica: deve ser

Jessica: estão todos falando ao mesmo tempo... vamos levantar a mão... quem mais?

Rodrigo: eu... mexer no celular

Alice: eu quero aprender a ler histórias em Inglês

Jessica: ouviram Alice?... ela quer aprender a ler histórias em Inglês... quem mais quer ler histórias em Inglês?

Rodrigo: eu...

Jessica: vamos encerrar que a aula de Inglês acabou... eu quero agradecer a vocês... foi muito bom

APÊNDICE E – Transcrição da segunda Roda de Conversa

O nome dos alunos e da professora de Inglês foram substituídos com o intuito de preservar a identidade dos participantes. Além disso, a transcrição de áudio foi realizada baseada no Padrão Brasileiro de Transcrição. Dessa maneira, faz-se necessário saber que:

SINAL	SIGNIFICADO
...	Pausa
()	Comentário da pesquisadora
(())	Ruídos
[=	Superposição, simultaneidade de vozes [Fala interrompida = Retomada de fala
/	Truncamento, interrupção discursiva
Grifo	Nomes em língua estrangeira

Jessica: então... boa tarde... primeiro... a tia Soraia e eu... nós vamos lembrar... calma aí que eu irei fazer as perguntas... quem quiser falar tem que fazer o quê? ((ruídos))

Alunos: falar o nome

Jessica: eles lembraram da primeira roda que tinha que falar o nome... Não... levantar a mão para quem quiser falar... primeiro vamos relembrar das atividades que fizemos no projeto e o que vocês acharam... qual foi a primeira atividade que a gente fez do **Angry Birds**?

Gabriel: pintar... pintar

Jessica: Não foi pintar... qual foi a primeira?

Amanda: eu acho que foi as mãozinhas

Soraia: a primeira foi do pôster... lembram?

Jessica: o que a gente aprendeu?

Amanda: a gente [aprendeu =

Rodrigo: [**Agry Birds**

Amanda: = sobre cores e... [sobre =

Jessica: [sobre o quê?

Amanda: = e... qual foi o dia de estreia do filme

Jessica: a gente também aprendeu sobre **angry happy sad**... sentimentos

Jessica: e qual foi a segunda atividade que a gente fez?... fizemos a rodinha e conversamos sobre as cores... qual é a cor do **Chuck** mesmo?

Alunos: **yellow**

Jessica: **very good**

Soraia: e o **Red**... **how is Red**?... qual era o sentimento do **Red**?

Alunos: **angry**

Jessica: muito bem Rodrigo... Como estava o **Red**?

Rodrigo: **Angry**

Jessica: a terceira atividade... a gente fez o quê?

Amanda: o filme

Rodrigo: **Angry Birds**

Jessica: e mais o quê?

Amanda: as mãozinhas... o que a gente gosta e o a gente não gosta

Jessica: a mãozinha **green** era o quê?

Alunos: **i like it**

Jessica: e... a mãozinha **red**?

Alunos: **i don't like it**

Jessica: e o que aconteceu?... teve uma aula... foi feriado... a maioria faltou... e... o que a **teacher** Soraia trouxe pra gente?... o quebra-cabeça... lembram?

Alunos: ah...

Jessica: a gente jogou também no computador... lembram?

Rodrigo: eu joguei o jogo do **Angry Bird**

Jessica: Amanda jogou com você

Rodrigo: mas ela não sabe matar os porquinhos

Jessica: que cor era os porquinhos?... what color are the pigs?

Alunos: **green**

Jessica: qual foi a última aula do projeto?... o que nós criamos, Natália?

Natália: o pôster (com pronúncia em Inglês) [do =

Soraia: [que linda

Natália: = nosso próprio filme

Jessica: o que tem no pôster de um filme?

Amanda: a data

Natália: o desenho

Jessica: o título também né?... o que vocês acharam do projeto e das atividades?

Amanda: eu achei muito legal... a gente aprendeu muita coisa

Rodrigo: eu gostei

Natália: bem legal... eu adorei

Ronaldo: muito legal... eu achei a melhor parte pintar

Eric: eu achei muito legal... eu gostei muito mas não deu para ouvir quase nada

Jessica: sim... o áudio do filme estava ruim ((ruídos))... agora é o momento do silêncio

Angélica: Murilo quer falar

Rodrigo: ela achou lindo... eu falo por ela porque ela não sabe falar

Jessica: quem mais quer falar?

Alunos: eu... ((gritos))

Jennifer: eu quero fazer mais

Jessica: você quer fazer a outra pergunta Soraia?

Soraia: posso fazer... qual das atividades vocês mais gostaram?

Fernando: a do filme

Felipe: do **Angry Birds**

Jessica: mas qual atividade?

Fernanda: do que tem que escolher... e... dizer **i like it**

Jennifer: o filme

Eric: eu gostei mais do filme

Kayke: eu gostei mais do **Angry Birds**

Jessica: mas qual?

Kayke: a pintura

Jessica: e você R?

Rodrigo: eu gostei de jogar **Angry Birds**... esse é o meu favorito

Jessica: e você, Natália?

Natália: foi de fazer o pôster (com pronúncia em Inglês) e de pintar o **Angry Birds**

Jessica: e você, Vitória?

Vitória: todas foi a minha preferida

Jessica: e você Tadeu?

Tadeu: a parte que eu mais gostei foi a que os porcos levam os ovos

Jessica: mas e a atividade?

Tadeu: eu esqueci

Jessica: eu quero saber o que vocês aprenderem em Inglês com o projeto?

Rodrigo: **Angry Birds**

Gabriel: as cores

Jessica: então... fala algumas cores

Gabriel: **green red black pink blue**

Eric: as cores

Jessica: então... fala algumas cores

Eric: **green yellow blue... e... red**

Jessica: mas as cores tia Soraia já havia ensinado... o que você aprendeu de novo Eric?

Eric: **happy sad... e... angry**

Amanda: eu aprendi os países... e... os números... eu aprendi a falar Inglês

Jessica: o que você aprendeu a falar?

Amanda: **i like it... i don't like it... e... oi em Inglês** mas eu [esqueci =

Jessica: [**hello**

Amanda: = isso... **hello... bye-bye**

(os alunos começaram a ficar bem agitados)

Jessica: o que você aprendeu, Natália?

Natália: que **angry** é raiva... e que **birds** é passarinho

Vitória: eu gosto da Barbie porque ela fala em Inglês

Jessica: mas o que você aprendeu?

Vitória: eu aprendi... esqueci

Jessica: Fernando aprendeu um monte de coisas porque não tinha aula de Inglês de manhã

Fernando: o **yellow... blue**

Jessica: o que você está achando de aprendeu Inglês?

Fernando: eu queria... só que não tinha aula de Inglês de manhã

Jessica: vamos continuar... o que vocês acharam da participação de vocês?... o que foi mais difícil?

Amanda: vê o filme porque os amigos fizeram bagunça

Giovana: eu achei mais difícil ouvir o filme

Jessica: e nas atividades?

Amanda: nada... eu achei mais legal fazer o pôster

Jessica: quem mais quer falar?

Rodrigo: eu...

Soraia: o que vocês acharam mais fácil?

Amanda: o pôster e pintar

Natália: o pôster (com pronúncia em Inglês)

Tadeu: o filme

Rodrigo: pintar... e o projeto

Marcelo: o filme

Eric: o pôster

Amanda: o filme eu gostei mas não deu para ouvir

Jessica: quem mais quer falar?

Angélica: o pôster e o filme

Jessica: e o que foi mais difícil?

Angélica: a folhinha do **Angry Birds**

Jessica: para finalizar... o que vocês mudariam no projeto?

Amanda: eu mudaria o filme... mandaria os alunos ficarem quietinhos

Rodrigo: jogar mais **Angry Birds**

Jessica: e Gabriel... o que você mudaria?

Gabriel: nada

Jessica: alguém mais quer dizer?

(os alunos ficaram dispersos e a Roda de Conversa foi encerrada)

APÊNDICE F – Questionário inicial da professora de Inglês



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA
SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO
BÁSICA – MESTRADO PROFISSIONAL



Questionário destinado a colaborar para a pesquisa de mestrado intitulada “Novas perspectivas para o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o trabalho com os multiletramentos no 1º ano”.

Pesquisadora: Jessica Fernandes Natarelli da Cruz (jenatarelli@hotmail.com)

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andrea da Silva Marques Ribeiro (andrea.marques@gmail.com)

1. Descreva um breve histórico sobre a sua vida profissional e acadêmica:

2. Em sua opinião, qual é a relevância do aprendizado da Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

4. Quais habilidades e conteúdo, você acha mais importantes para serem trabalhados nessa faixa etária?

5. Quais são os maiores obstáculos e desafios enfrentados na sua prática de ensino de Inglês para o primeiro segmento?

6. Quais recursos e métodos, você acha essenciais para um processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa de qualidade para os primeiros anos do Ensino Fundamental no contexto da escola pública?

APÊNDICE G – Questionário final da professora de Inglês



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA
SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO
BÁSICA – MESTRADO PROFISSIONAL



Questionário destinado a colaborar com os resultados gerados para a pesquisa de mestrado intitulada “Novas perspectivas para o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o trabalho com os multiletramentos no 1º ano”.

Pesquisadora: Jessica Fernandes Natarelli da Cruz (jenatarelli@hotmail.com)

Orientadora: Profª. Drª. Andrea da Silva Marques Ribeiro (andrea.marques@gmail.com)

1) Você achou que o projeto contemplou as suas expectativas?

- () Sim
 () Não
 () Parcialmente

2) Para você, o projeto atendeu às necessidades e aos interesses dos alunos?

- () Sim
 () Não
 () Parcialmente

3) A maioria dos alunos teve dificuldade em realizar as atividades?

- () Sim
 () Não
 () Um pouco

4) Como você avalia o grau de dificuldade na realização das atividades?

-
- () Muita
 () Mais ou menos
 () Pouca
 () Nenhuma

5) Qual atividade, você considera que os alunos tiveram mais interesse?

- () Rodinha
 () Jogos online
 () Filme
 () Atividades escrita
 () Produção do pôster
 () Outras. Especifique: _____

6) Se você tivesse que mudar algo no projeto, o que seria?

7) Você acha que o projeto influenciou na sua prática enquanto professora de Inglês?

Sim

Não

Talvez Um pouco

Justifique sua resposta: _____

8) Descreva como foi a sua participação no projeto e alguns apontamentos sobre o mesmo caso julgue necessário:

APÊNDICE H – Plano de aula 1

Grupo: GR1C – 1º ano do Ensino Fundamental

Tempo: 2 tempos de aula de 45 minutos (1 hora e 30 minutos)

Atividade: compreensão leitora de pôster de filme

Habilidades: produção oral, compreensão leitora, compreensão oral e produção escrita

Recursos: *flashcards*, quadro-branco e folhas impressas com as atividades

Objetivo: desenvolver a habilidade de compreensão leitora a partir do gênero pôster de filme

Desenvolvimento

TEMPO	ETAPA	HABILIDADE	ATIVIDADE	PROCEDIMENTO	RECURSOS
10 min.	Pré-leitura I	Produção oral e compreensão oral	Discussão sobre o gênero.	Em círculos, os alunos irão responder a uma pergunta sobre o seu filme favorito e se já assistiram ao filme <i>'The Angry Birds'</i> . Então, a professora apresentará o pôster do filme <i>'The Angry Birds'</i> para discussão com os alunos, trabalhando aspectos do gênero como título, imagens e data de estreia do filme.	Pôster do filme impresso.
20 min.	Pré-leitura II	Produção oral e compreensão oral	Apresentação de vocabulário.	A partir do pôster do filme, a professora trabalhará com vocabulário sobre sentimentos e cores, utilizando <i>flashcards</i> como recurso visual. É possível trabalhar com perguntas como: <i>How are you?</i> e <i>What's your favorite color?</i> .	<i>Flashcards</i> e pôster do filme impresso.
30 min.	Leitura I	Compreensão leitora	Perguntas sobre os aspectos	Os alunos responderão às atividades de compreensão leitora	Folhas impressas com as

15 min.	Leitura II	Compreensão leitora	estruturais do gênero pôster de filme. Correção da atividade de compreensão leitora.	sobre o gênero pôster de filme referentes à primeira etapa da sequência didática, além de questões sobre sentimentos e cores a partir das imagens apresentadas no pôster do filme. Oralmente e com o auxílio do quadro-branco, a professora irá corrigir as perguntas, elicitando as respostas dos alunos.	atividades (exercícios 1, 2, 3 e 4). Quadro-branco e folhas impressas com as atividades.
15 min.	Pós-leitura	Compreensão oral e produção oral	Reflexão crítica sobre o tempo utilizado com jogos e com a televisão.	Os alunos responderão a uma pergunta com o intuito de promover a reflexão sobre o tempo que eles se dedicam aos jogos.	Quadro-branco e folhas impressas com as atividades (seção <i>Let's talk</i>).

Observação: curiosidades sobre o filme e espécie dos pássaros do jogo para compartilhar com os alunos.

<https://gabrielgs.wordpress.com/2011/09/27/que-aves-sao-os-passaros-do-jogo-angry-birds-veja-aqui-no-brokenbox/>

<https://noticias.r7.com/tecnologia-e-ciencia/fotos/conheca-os-angry-birds-da-vida-real-10072013#!/foto/1>

APÊNDICE I – Plano de aula 2

Grupo: GR1C – 1º ano do Ensino Fundamental

Tempo: 2 tempos de aula de 45 minutos (1 hora e 30 minutos)

Atividade: desenvolvimento de vocabulário

Habilidades: produção escrita

Recursos: computadores (jogos online), *flashcards*, quadro-branco, lápis de cor e folhas impressas com as atividades

Objetivo: desenvolver vocabulário sobre sentimentos e cores.

Desenvolvimento

TEMPO	ETAPA	HABILIDADE	ATIVIDADE	PROCEDIMENTO	RECURSOS
30 min.	Vocabulário I	Compreensão leitora	Desenvolvimento do vocabulário sobre sentimentos e cores.	Os alunos irão ao laboratório de informática para jogar jogos online sobre o vocabulário referente aos sentimentos e às cores.	Computadores (os links para os jogos estão abaixo desta tabela).
30 min.	Vocabulário II	Produção escrita	Desenvolvimento do vocabulário sobre sentimentos.	Com auxílio de recursos visuais, os alunos realizarão uma atividade sobre o vocabulário referente a sentimentos a partir do pôster do filme 'The Angry Birds'. Na atividade de número 5, os alunos farão um X na resposta que mais se adequa a seguinte pergunta, que será realizada pela professora:	Folhas impressas com as atividades (exercícios número 5 e 6), <i>flashcards</i> e quadro-branco.

30 min.	Vocabulário III	Produção escrita	Desenvolvimento do vocabulário sobre as cores.	<p><i>How are you?</i>, respondendo oralmente. No exercício de número 6, em pares, os alunos perguntarão a um colega como ele está (<i>How are you?</i>), anotando o seu nome e desenhando, no celular, o rosto de seu amigo com a expressão que mais se adequa a sua resposta. Logo em seguida, a professora realizará a correção oralmente e com o auxílio do quadro-branco a partir das respostas dos alunos.</p> <p>A partir do pôster do filme, os alunos trabalharão com as cores com o recurso do lápis de cor, pintando a imagem com as cores indicadas.</p>	Folhas impressas com as atividades (exercício 7), lápis de cor e quadro-branco.
---------	-----------------	------------------	--	--	---

Links para os jogos:

COLORS

<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/category/topics/colours>

FEELINGS

<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/category/topics/feelings>

APÊNDICE J – Plano de aula 3

Grupo: GR1C – 1º ano do Ensino Fundamental

Tempo: 2 horas e 15 minutos

Atividade: expressão a opinião sobre o filme *'The Angry Birds'*

Habilidades: produção oral e compreensão oral

Recursos: televisão, pen-drive com o filme, *flashcards*, folhas de atividades impressas, folhas com imagens impressas, tesoura, quadro-branco, lápis de cor, cola e palitos de churrasco

Objetivo: expressar a oralmente a opinião sobre o filme *'The Angry Birds'*.

Desenvolvimento

Obs.: por conta do filme, a aula ultrapassou os dois tempos.

TEMPO	ETAPA	HABILIDADE	ATIVIDADE	PROCEDIMENTO	RECURSOS
1h 30	Filme (leitura visual)	Compreensão leitora	Assistir ao filme.	Os alunos irão assistir ao filme <i>'The Angry Birds'</i> .	Televisão e pen-drive com o filme.
15 min.	Pós-leitura I	Compreensão oral e produção oral	Desenvolver a capacidade crítica de opinião.	Com o auxílio de recursos visuais, os alunos discutirão sobre o filme, revisitando o vocabulário referente a sentimentos e cores.	<i>Flahscards</i> .
30 min.	Pós-leitura II	Produção oral	Desenvolver a capacidade de expressar de opinião.	Os alunos colorirão imagens de mãos com os sinais de positivo (verde) e negativo (vermelho). Logo, eles cortarão as imagens para colá-las nos palitos de churrasco. Então, a professora	Folhas com imagens impressas, tesoura (ver exercício de número 8 nas folhas de atividades impressas; imagens para recortar

				escreverá no quadro-branco as seguintes frases: <i>I like it</i> e <i>I don't like it</i> . Através dessas frases e com o auxílio das imagens, os alunos opinarão sobre o filme	em anexo às folhas de atividades impressas, quadro-branco, lápis de cor, cola, palitos de churrasco e tesoura.
--	--	--	--	--	--

Links para download do filme:

<https://www.sofilmeshd.net/angry-birds-o-filme-2016-torrent-bluray-720p-1080p-dual-audio/>

APÊNDICE K – Plano de aula 4

Grupo: GR1C – 1º ano do Ensino Fundamental

Tempo: 2 tempos de aula de 45 minutos (1 hora e 30 minutos)

Atividade: desenvolver a produção de gênero discursivo

Habilidades: produção oral, compreensão oral e produção escrita

Recursos: folhas com as atividades impressas, lápis de cor e placas elaboradas na aula anterior

Objetivo: produzir pôster de filme.

Desenvolvimento

TEMPO	ETAPA	HABILIDADE	ATIVIDADE	PROCEDIMENTO	RECURSOS
1 hora	Produção I	Produção escrita	Elaboração do gênero pôster.	Em duplas, os alunos discutirão sobre a criação de um filme, para então, elaborar o pôster para o mesmo.	Folhas com as atividades impressas (exercício de número 9) e lápis de cor.
30 min.	Produção II	Produção oral	Desenvolver a capacidade de opinar.	Cada dupla apresentará o seu pôster para os demais colegas da turma, que opinarão sobre as produções utilizando as placas, elaboradas na aula anterior, e as frases <i>'I like it'</i> e <i>'I don't like it'</i> .	Folhas com as atividades impressas e placas desenvolvidas na aula anterior.

APÊNDICE L – Sequência didática

LET'S WATCH A MOVIE

WARM-UP

WHAT'S YOUR FAVORITE MOVIE?

HAVE YOU EVER WATCHED THE ANGRY BIRDS MOVIE?

READING



Taken from: <https://bitomato.com/project/the-angry-birds-movie>

ANSWER:

1. THIS TEXT IS...

() A POEM

() A POSTER

2. THE FIRST RUN WILL BE ON _____.

3. HOW IS RED?

() HAPPY 

() ANGRY 

() SAD 

4. WHAT COLOR IS CHUCK? CROSS:



LET'S TALK



VOCÊ PASSA MUITAS HORAS JOGANDO VÍDEO GAME?

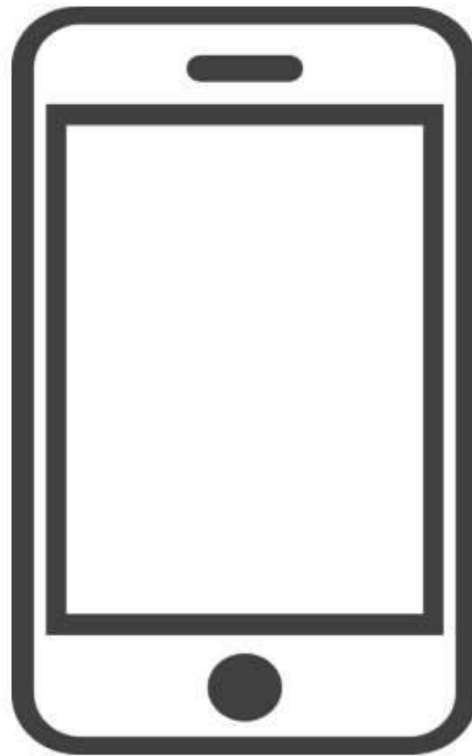
PRACTICING

5. HOW ARE YOU TODAY? CIRCLE:

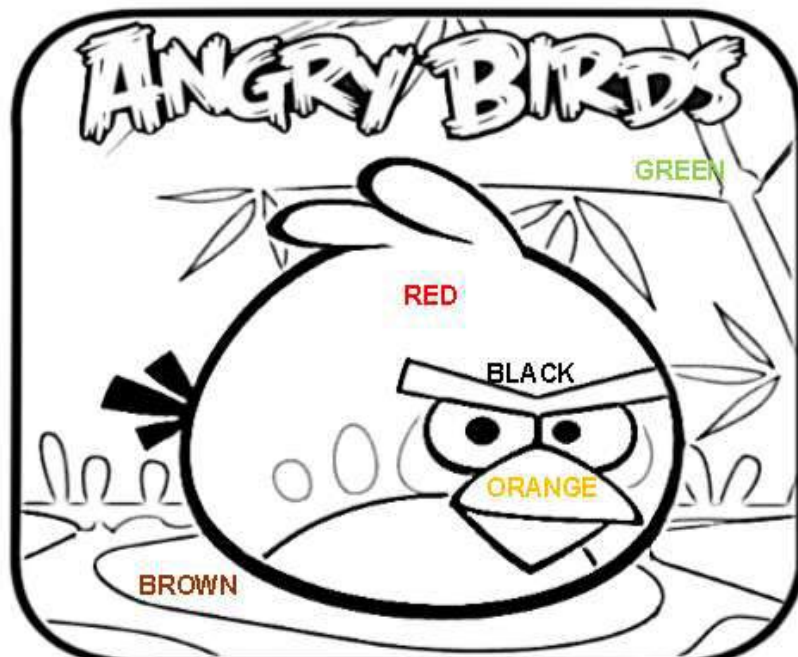


6. HOW IS YOUR FRIEND TODAY? DRAW:

FRIEND'S NAME: _____



7. PAINT:



Picture by : diabolus01.deviantart.com Converted by Radkenz

PRODUCTION

8. AFTER WATCHING THE MOVIE, GIVE YOUR OPINION:



I LIKE IT!



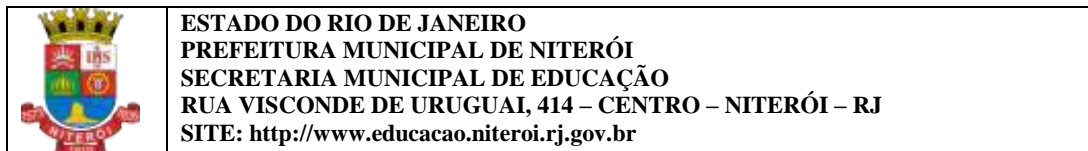
I DON'T LIKE IT!

9. IN PAIRS, CREATE A POSTER TO YOUR OWN MOVIE:

A large, empty rounded rectangular box with a black border, intended for students to create a poster for their own movie.

CUT AND COLOR:



ANEXO – Autorização para geração de dados

Unidade Escolar: E. M. PROFESSOR ANDRÉ TROUCHE Decreto de Criação nº 10252 de 27/02/2008

Autorização para Geração de Dados

Eu, _____,

responsável pela instituição **Escola Municipal Professor André Trouche**, Rua Doutor Luiz Palmier, 100, Barreto, Niterói – RJ, declaro estar ciente dos requisitos da Resolução CNS/MS 466/12 e suas complementares e declaro que tenho conhecimento dos procedimentos/instrumentos aos quais os participantes da presente pesquisa serão submetidos. Assim autorizo a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado “**Novas perspectivas para o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o trabalho com os multiletramentos no 1º ano**”, sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) **Jessica Fernandes Natarelli da Cruz (matrícula: 112371383)**, após a aprovação do referido projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica. O objetivo desta pesquisa é investigar como a elaboração e a implementação de material didático em Língua Inglesa, voltado para o desenvolvimento dos multiletramentos por meio de gêneros discursivos multimodais, apresentados a partir de sequência didáticas, em uma perspectiva sociointeracional de língua, pode contribuir para um trabalho mais crítico na turma **GR1C** (1º ano – tarde), com consentimento dos responsáveis dos(as) alunos(as).

Assinatura e carimbo

Data: ____/____/____