

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Samanta Malta Pereira da Silva

**APRENDER BRINCANDO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PERSPECTIVA DOS
MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

São Paulo

2015

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Samanta Malta Pereira da Silva

**APRENDER BRINCANDO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PERSPECTIVA DOS
MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali.

**São Paulo
2015**

FICHA CATALOGRÁFICA

MALTA, Samanta Pereira da Silva. Aprender brincando em língua estrangeira: uma perspectiva dos Multiletramentos na educação infantil. São Paulo, 242f., 2015.

Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali

Palavras-Chave: Multiletramentos, Ensino-aprendizagem em contexto bilíngue Inglês-Português, brincar na infância, Atividade Social, transformação social.

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

BANCA EXAMINADORA

Ao contrário, as cem existem.

*A criança
É feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens
(e depois cem cem cem)
Mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separaram a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
[...]
Dizem-lhe:
que as cem não existem
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.
(Loris Malaguzzi)*



A você, querida professora Val Fuga, que há sete anos me apresentava ao mundo acadêmico, do qual eu nunca mais saí.

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa foi um processo longo, árduo, mas não solitário. Durante todo este longo período, contei com a colaboração de diversas pessoas que me ajudaram a completar o mosaico que se tornou o fazer desta pesquisa. Cada um colaborou a seu modo, tornando meu caminhar um pouco mais leve. Assim, agradeço...

A CAPES e ao CNPQ pelo incentivo e apoio financeiro, sem o qual não teria sido possível a realização desta pesquisa.

A minha querida orientadora Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali. Seu modo de amar me ensinou muito, sua motivação me contagia, sua criticidade me tira da minha zona de conforto e me ensina a sempre buscar pelo melhor. Obrigada por fazer parte da minha vida, Fê!

À profa. Claudia Hisldorf Rocha e à profa. Emília Maria Bezerra C. Castro por terem aceito prontamente o convite para participar da minha banca de qualificação e defesa. As contribuições de vocês durante o processo de qualificação enriqueceram muito meus estudos e a escrita da dissertação.

Mais que especialmente aos membros do Projeto Educação Multicultural, Camila, Manu e Clarissa. Aprendi o significado da palavra colaboração com vocês.

Ao GP LACE, pois minha vida faz mais sentido por ser uma Laceana. Gostaria de deixar registrada aqui minha gratidão a todos os meus colegas laceanos que dedicaram um pouco de seu tempo para a leitura atenta e crítica dos meus textos, colaborando com o desenvolvimento dessa dissertação. Obrigada Mônica e Val pelas primeiras leituras. Imagino como deve ter sido difícil para vocês! Rs. Obrigada Maurício (Mau), Simone e Dani Gazzotti.

A Márcia, ou Marcinha, como gosto de te chamar. Não tenho palavras para agradecer o seu empenho e dedicação em ler com carinho e atenção meus textos por mais de uma vez. E agora no finalzinho, no meio dessa correria, permitir que eu apresentasse um trabalho com você.

À querida Cris Damianovic. Sou grata pelas suas contribuições delicadas, sutis, motivadoras e críticas. Tive a sorte de poder contar com seus ricos apontamentos em dois diferentes momentos durante o processo de construção dessa dissertação. Também agradeço imensamente por ter aceito fazer parte de minha banca de defesa como suplente.

Ao LAEL, em especial aos professores que contribuíram para a realização desta dissertação, profa. Maria Antonieta Alba Celani, Profa. Mara Zanoto, Profa. Leila Barbára e prof. Tony Berber Sardinha.

À profa. Maria Cecília Camargo Magalhaes, de modo especial. Suas aulas foram crucias para a escrita do capítulo metodológico e para eu enxergar a riqueza do trabalho colaborativo que existia entre os membros do Projeto Educação Multicultural. Também não poderia deixar de agradecer sua grande colaboração no processo de revisão da minha dissertação e por gentilmente ter aceito ser membro suplente de minha banca de defesa.

À querida Maria Lucia pela paciência em me ajudar com a parte burocrática do fazer desta pesquisa.

A Sarah Waler e a todo pessoal do CEI, que tornaram as aulas no CEI possíveis.

Às queridas CRIANÇAS que me afetaram profundamente; com vocês compreendi o sentido da palavra *obuchenie*.

A minha querida amiga Karina Fávaro, de modo mais que especial. Além de me apoiar, colaborou para que eu não fizesse feio em minha qualificação, corrigindo meus textos.

Aos queridos amigos Marcus e Vivian, o Trio Tagarela contribuiu muito para que eu mantivesse minha sanidade! Rs.

Ao Lucas Vitto pelas ilustrações. Ficaram ótimas!

À querida amiga Laceyana Camila Santiago, que aceitou a empreitada de fazer a correção final da dissertação. Mais do que isso, você viveu comigo esses momentos

finais, corrigiu, colaborou para que a escrita da dissertação ficasse clara e a estética impecável, como se fosse seu próprio texto. Obrigada, Ca!

Aos meus colegas de trabalho que colaboraram muito.

A minha mãe que sempre torceu e vibrou por minhas conquistas. Seu auxílio nos últimos meses foi crucial para a continuação de minha caminhada.

A minha querida irmã pela paciência; por tentar compreender o motivo de minha ausência.

Aos meus amores, Laura e Guilherme, por existirem, por deixarem a minha vida mais doce. E a você, Laura, também por compreender que a tia precisava acabar o livro grande que ela estava escrevendo.

A VOCÊ pela força que me dá, por acreditar em mim e em meus potenciais, por enxergar em mim potencialidades além daquelas que consigo ver no momento. Obrigada por fazer parte da minha vida!

MINHA GRATIDÃO A TODOS VOCÊS! ☺

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar se e como o trabalho com os Multiletramentos a partir de Atividades Sociais em língua inglesa oferece oportunidades para que crianças de um Centro de Educação Infantil da zona central de São Paulo construam novos modos de participação no mundo. Para alcançar tais objetivos, esta pesquisa apoia-se na Pedagogia dos Multiletramentos, que tem como base a variedade de significados presentes em diversos contextos de representação cultural e social, a multimodalidade e a multimídia. É pautado também na proposta de organização curricular com base em Atividades Sociais apresentada por Liberali (2009) que, por sua vez, está embasada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural elaborada, inicialmente, por Vygotsky (1934) e ampliada por Leontiev (1978), Engeström (1999), entre outros. Esta dissertação trabalha com a concepção de linguagem como constitutiva na construção de conhecimentos diversos, permitindo aos sujeitos vivenciarem diferentes formas de saber e viver em uma língua diferente da sua. Esta é uma Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol (MAGALHÃES, 2002, 2004, 2007), baseada no quadro teórico-metodológico e apoiada nas categorias de colaboração e contradição, introduzidas por Marx (1845) e discutidas por Vygotsky (1934), que possibilitam a análise e a compreensão de discursos por perspectivas diversas e a transformação do contexto por meio da criação de novas diretrizes de ação. Este estudo foi desenvolvido com crianças de dois a quatro anos em um Centro de Educação Infantil conveniado à prefeitura de São Paulo e localizado próximo à região central da cidade. A produção dos dados foi realizada por meio da transcrição de aulas gravadas em áudio e vídeo durante o período de um ano e meio. Foram analisados, segundo a perspectiva dialógico-enunciativa-multimodal, os documentos de planejamento de aulas e as aulas correspondentes. Resultados apontam que o alto nível de engajamento das crianças nas Atividades Sociais somada ao uso de uma variedade de mídias e modos colaboraram com o processo de produção de novos conhecimentos pelas crianças.

Palavras-chave: Multiletramentos. Ensino-aprendizagem em contexto bilíngue Inglês-Português. O brincar na infância. Atividade Social. Transformação social.

ABSTRACT

This research aims at investigating whether and how the work with Multiliteracies through Social Activities in English provides opportunities to children of an Educational Center in the central area of São Paulo build new ways of acting in the world. In order to achieve this goal, this research relies on the Pedagogy of Multiliteracies, which is based on the variability of meaning conventions present in various contexts of cultural and social representation, multimodality and multimedia. It is also supported by the curricular organization based on Social Activities (LIBERALI, 2009) which, in turn, is based on the Activity Theory a socio historical and cultural approach (VYGOTSKY, 1930/1934; LEONTIEV, 1977; ENGESTRÖM, 1987). This study also works with the conception of language as constitutive in building diverse knowledge, enabling individuals to experience different ways of knowing and living in a different language. This is a Critical Collaborative Research - PCCol (Magalhães, 2002, 2004, 2007), based on the theoretical and methodological framework and supported by collaboration categories and contradiction, introduced by Marx (1845) and discussed by Vygotsky (1934), which allows analysis and understanding of discourses by many perspectives and the transformation of the context through the creation of new action guidelines. This study was developed with children from two to four years old in a Children's Educational Center located near the downtown area. The production of data was conducted through multimodal transcription of video-recorded classes during one year and a half. Lesson planning documents and the corresponding classes were analyzed according to the dialogic-enunciative-multimodal perspective. Results show that the high level of engagement of the children in the Social Activities and the use of a variety of media and modes collaborated in the production process of new knowledge by the children.

Keywords: Multiliteracies. Teaching-learning in bilingual English-Portuguese context. Playing in childhood. Social Activity. Social transformation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1. Percurso sócio-histórico-cultural da pesquisadora	16
2. Por que na Linguística Aplicada?	19
3. Estudos correlatos:	
3.1 Pesquisas do grupo LACE no Projeto Educação Multicultural	21
b. Multiletramentos e Educação	25
4. Brincar, Objetivo e Perguntas de Pesquisa	28
5. Organização da Dissertação	29

CAPÍTULO 1 – INFÂNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA TASHC

1.1 TASHC no contexto desta pesquisa	31
1.1.1 TASHC: uma síntese	31
1.1.2 Teoria da Atividade: origem e evolução	34
1.1.3 TASHC e o processo de ensino-aprendizagem	40
1.2 Concepção atual de infância e o brincar: uma breve discussão.....	43
1.3 Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Vygotskiana.....	48
1.3.1 O papel da brincadeira no desenvolvimento infantil para Vygotsky	52
1.4 O brincar na ZPD.....	56
1.4.1 O brincar na visão da TASHC.....	56
1.4.2 O brincar como um modo de atividade.....	58
1.4.3 O papel do adulto na brincadeira	61
1.4.4 Potencial de desenvolvimento humano: ZPD.....	66
1.5 Atividade Social como organizadora do currículo na educação infantil nas aulas <i>de e em inglês</i>	68
1.5.1 Currículo como mediador cultural	69
1.5.2 Atividade Social: apresentação de uma proposta curricular.....	72
1.5.2.1 Atitude Cidadã	75
1.5.2.2 Atividade Social	76
1.5.2.3 Trabalho Integrado com foco nos Multiletramentos	81
1.5.2.4 Funções mentais	83
1.5.2.5 Procedimentos metodológicos	84
1.5.2.6 Avaliação	92

1.5.3 Ensino-aprendizagem <i>de e em</i> língua estrangeira: um contexto de educação bilíngue	93
---	----

CAPÍTULO 2 – DOS LETRAMENTOS AOS MULTILETRAMENTOS: E HISTORICIDADE, CONCEITOS E PROPOSTAS

2.1 Letramento no Brasil	97
2.2 Letramento(s) e suas definições	98
2.3 Práticas e Eventos de letramento.....	99
2.4 Letramentos Múltiplos e Multiletramentos	100
2.5 A questão da Multimodalidade.....	104
2.6 A abordagem dos Multiletramentos na educação	105

CAPÍTULO 3 – DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

3.1 Paradigma e Metodologia de Pesquisa	110
3.2 Procedimentos de Produção dos dados	112
3.3 Procedimentos de Análise, Seleção e Interpretação dos dados	113
3.4 Garantias de Credibilidade.....	120

CAPÍTULO 4 - GP LACE, PAC E O PROJETO EDUCAÇÃO MULTICULTURAL, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO CONTEXTO ESPECÍFICO

4.1 O contexto da pesquisa	122
4.2 Local da pesquisa: História e Contexto	126
4.3 Ação do grupo EM no CEI: planejamento, aulas e formação	129
4.4 Os participantes desta pesquisa	145
4.4.1 Crianças e professoras do CEI	145
4.4.2 Membros do Projeto EM	147
4.4.3 O desenvolvimento de uma comunidade de prática	147

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DAS AULAS *DE E EM* LÍNGUA ESTRANGEIRA REALIZADAS NO CEI

5.1 Proposta AS <i>Going to bed</i> /2012: Aula 7	153
5.1.1 Aula 7: Apresentação Geral e Descrição da Proposta.....	153
5.1.2 Transcrição, análise e interpretação	154
5.1.3 Discussão final da aula 7	166
5.2 Proposta AS <i>Going to the Zoo</i> /2013: Aula 3	168
5.2.1 Aula 7: Apresentação Geral e Descrição da Proposta.....	168
5.2.2 Transcrição, análise e interpretação	170
5.1.3 Discussão final da aula 3	211

CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
REFERÊNCIAS	218
ANEXOS	227

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura de um sistema de atividade humana.

Figura 1.1: Modelo da TA da 1a geração.

Figura 1.2: Modelo da TA da 2a geração.

Figura 1.3: Modelo da TA da 3a geração.

Figura 1.4: Sistema de atividade da realização desta pesquisa.

Figura 2: Pilares de um Currículo baseado em Atividades Sociais.

Figura 3: Imagem área da localização do CEI

Figura 4: Implicações educacionais proposta pelo New London Group.

Figura 5: Feedback da formadora nos planejamentos das AS e das aulas.

Figura 6: Representação de um momento de aula.

Figura 7: Representação do momento da visita ao zoológico.

Figura 7.1: Representação do momento da visita ao zoológico.

Figura 7.2: Representação do momento da visita ao zoológico.

Figura 8: Ilustração do momento de *performance* da Atividade Social -Going to bed.

Figura 8.1: Ilustração do momento de *performance* da Atividade Social - Going to bed.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1:** Conexão entre Ação cidadã, esferas de circulação e AS.
- Quadro 2:** Exemplo de distribuição de AS ao longo do ano letivo.
- Quadro 3:** Componentes da atividade.
- Quadro 4:** Quadro de produção e compreensão dos gêneros.
- Quadro 5:** Quadro da AS “Fazer uma viagem internacional”.
- Quadro 6:** Integração entre as disciplinas.
- Quadro 7:** Quadro de expectativas de ensino-aprendizagem.
- Quadro 8:** Descrição das categorias de análise.
- Quadro 9:** Síntese metodológica.
- Quadro 10:** Atividades essenciais.
- Quadro 11:** Calendário Atividades Sociais - 2012/2013.
- Quadro 12:** Exemplo quadro de sistema de gêneros.
- Quadro 13:** Resumo AS: objetivos e gêneros 1º sem.2012.
- Quadro 13.1:** Quadro sistema de gêneros AS – Going to bed.
- Quadro 13.2:** Resumo dos conteúdos trabalhados nas aulas- 1º sem.2012.
- Quadro 14:** Resumo AS: objetivos e gêneros 2º sem.2013.
- Quadro 14.1:** Quadro sistema de gêneros AS – Going to the Zoo.
- Quadro 14.2:** Resumo dos conteúdos trabalhados nas aulas – 2º sem.2013.
- Quadro 15:** Quadro de legendas.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem a proposta de investigar se e como o trabalho com os Multiletramentos a partir de Atividades Sociais *em* língua inglesa oferece oportunidades para que crianças de um Centro de Educação Infantil da zona central de São Paulo construam novos modos de participação no mundo. Para tal, organizei esta pesquisa de modo a considerar a historicidade dos sujeitos participantes, do contexto e da atuação de todos os envolvidos neste estudo. Início esta seção com um breve relato do meu percurso pessoal como professora de língua inglesa e pesquisadora e as razões que me levaram a desenvolver esta pesquisa. Em seguida, esclareço as razões que me levaram a escolher a Linguística Aplicada e, posteriormente, a ligação desta dissertação com o Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar e os trabalhos desenvolvidos pelo grupo no Projeto Educação Multicultural.

Em seguida, apresento um levantamento de pesquisas já realizadas com base nos Multiletramentos e, por fim, exponho o objetivo e as perguntas de pesquisa, seguidos das possíveis contribuições ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira na educação infantil e da apresentação da organização desta dissertação.

1. Percurso Sócio-Histórico-Cultural da Pesquisadora

Esta pesquisa tem como base a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), que compreende o sujeito como um ser histórico que afeta o contexto no qual está inserido e é, também, afetado por ele. Sendo assim, a fim de esclarecer as razões e os motivos deste estudo, apresento no início desta introdução o percurso sócio-histórico que me levou ao desenvolvimento deste trabalho.

Iniciei minha carreira docente como professora de inglês em 2001, aos 21 anos de idade e em uma escola de idiomas próxima a minha casa. Somente em 2004 iniciei a licenciatura em Letras, momento em que me interessei por leituras a respeito do desenvolvimento infantil e dos processos de ensino-aprendizagem de línguas, em especial, relacionados à educação bilíngue e ao bilinguismo. Em 2005, interrompi a graduação para investir na carreira como professora de inglês. Assim, viajei para os

Estados Unidos, onde morei por quase dois anos. Nesse período, trabalhei como *Au Pair*¹, cuidando de duas crianças americanas, estudei e fiz cursos de inglês e de literatura americana em um *community college*² local. Trabalhei como docente voluntária no Museu de História Natural de Washington DC, em uma ala destinada à descoberta pelas crianças do mundo natural, mediada pelo livre acesso ao manuseio de objetos de seu interesse e curiosidade. Como docente, o meu papel era de instigar a curiosidade das crianças por meio de questionamentos e de auxiliá-las em suas dúvidas.

O trabalho como *Au Pair* e como docente no *Discovery Kids* foram de grande contribuição para a minha formação acadêmica e também para esta pesquisa. Em ambas as experiências, precisei olhar o outro por outras lentes que não as minhas e, quanto mais eu compreendia e vivenciava o modo de ser do outro, mais eu me modificava. Nas palavras de Santos (2008, p. 142-143), ao reconhecer a diversidade cultural aparentemente contraditória, a princípio, vivenciei “múltiplas concepções de ser e estar no mundo”. O impacto dessas vivências multiculturais influenciou diretamente em minha forma de conceber o ensino-aprendizagem de língua estrangeira; a experiência prática real, da vida como ela é, passou a ser por mim mais valorizada.

Depois de retornar ao Brasil, retomei, em 2008, o curso de licenciatura e passei a participar do programa de iniciação científica pela faculdade, dando início à pesquisa sobre bilinguismo e educação bilíngue no Brasil.

A pesquisa realizada na graduação foi motivada pela minha busca por abordagens de ensino-aprendizagem que me permitissem expandir os objetivos das aulas para além do ensino-aprendizagem de língua estrangeira *per se*. Eu buscava algo que possibilitasse o uso da língua ensinada-aprendida, neste caso o inglês, não apenas como objeto em sala de aula, mas, também, como instrumento de ensino-aprendizagem.

¹ *Au Pair*: jovem que vive com uma família em um país estrangeiro e ajuda com as crianças e as tarefas domésticas em troca da oportunidade de aprender a língua local. (Tradução livre) <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/american/au-pair> (Acesso em: 08/2015).

² *Community college*: Nos Estados Unidos, os “community colleges” são instituições públicas que oferecem dois anos de curso de ensino superior. Muitas dessas instituições também oferecem cursos de educação continuada a adultos (Tradução livre). https://en.wikipedia.org/wiki/Community_college (Acesso em: 07/2015).

Desse modo, influenciada pela pesquisa de Cortez (2007), com base na TASHC, argumento em meu trabalho de iniciação científica³ que o ensino-aprendizagem de línguas necessita “partir do sujeito-aluno que constrói conhecimento a partir de reflexões sobre o objeto-língua e o transforma, trazendo-a para a sua realidade. Sendo assim, a língua passa a ter o papel não só de objeto, mas também de instrumento mediador” (MALTA, 2009, p. 19).

Motivada em aprofundar meus conhecimentos a respeito do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, no fim do segundo semestre de 2008, por intermédio de um de meus professores, passei a participar dos encontros mensais do Grupo de Estudos sobre Educação Bilíngue (GEEB), realizados na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e, na época, coordenado pela minha atual orientadora Prof.^a Dra. Fernanda Coelho Liberali. Esse grupo de estudos teve início devido à necessidade de investigar a educação bilíngue no contexto educacional brasileiro. Além disso, tinha como um dos focos compreender o impacto da educação bilíngue na formação de alunos e educadores (LIBERALI, 2008).

A partir das reuniões do GEEB, notou-se a carência de programas de formação de professores em contextos de educação bilíngue. Por essa razão, o Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (GP LACE) deu início ao Projeto Aprender Brincando - Educação Bilíngue (AB-EB), mais tarde denominado de Educação Multicultural (EM), como parte integrante do Programa Ação Cidadão⁴ (PAC).

Conheci o Projeto EM em uma das reuniões mensais do grupo de estudos e vi ali uma oportunidade de trabalhar em um projeto social e, ao mesmo tempo, aprender, na prática, a ministrar aulas para crianças *em*⁵ inglês. No início de 2012, ingressei no Projeto EM, contexto desta pesquisa. As aulas ministradas a crianças no Projeto EM foram escolhidas para serem o objeto desta pesquisa por apresentarem uma proposta de ensino-aprendizagem na qual a língua alvo é utilizada como instrumento-objeto⁶ em sala de aula. Essa abordagem tem como um dos objetivos promover contextos de

³ "Percepção social do ensino bilíngue Inglês/Português no Brasil", apresentado no XII Congresso de Iniciação Científica da Universidade de Mogi das Cruzes, em 2009.

⁴ No capítulo 3, darei maiores detalhes a respeito do GP LACE, do PAC e do EM.

⁵ O foco do AB-EB/EM não é apenas ministrar aulas *de* língua estrangeira, mas também *em* língua estrangeira.

⁶ A língua alvo é utilizada como instrumento mediador para ensinar-aprender conhecimentos diversos além da língua estrangeira *per se* (VYGOTSKY, 1934/1978).

ensino-aprendizagem que permitam que as crianças vivenciem, de alguma forma, situações sociais que, a princípio, estão fora de seu alcance real, oportunizando a vivência de diferentes modos de ser e agir no mundo em sala de aula.

Assim, esta pesquisa objetiva investigar se e como o trabalho com os Multiletramentos a partir de Atividades Sociais *em* língua inglesa oferece oportunidades para que crianças de um Centro de Educação Infantil da zona central de São Paulo construam novos modos de participação no mundo. Para tal, escolhi a Linguística Aplicada para a realização desta pesquisa.

A partir do item 2 desta introdução, não mais utilizarei a 1ª pessoa do singular. Passarei a utilizar a 1ª pessoa do plural por compreender que o resultado deste estudo reflete a participação e colaboração direta e indireta de muitas pessoas. Esta é uma pesquisa realizada a “muitas mãos”.

2. Por que na Linguística Aplicada?

A Linguística Aplicada (LA) é um campo interdisciplinar de pesquisa, comumente definida, nas palavras de Brumfit (1995), como uma ciência que pratica investigações teóricas e empíricas de problemas sociais relacionados à linguagem.

A princípio, a LA estava fortemente engajada em questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira, porém, com o passar dos anos, passou a expandir o seu campo de atuação e, no fim do século XX e início do século XXI, linguistas aplicados como Moita Lopes (1990, 2006), Pennycook (2001, 2006), Rajagopalan (2003, 2006), entre outros, começaram a repensar o papel da LA no mundo contemporâneo.

Moita Lopes (2006, p. 14) defende uma LA que dialogue com outras áreas das ciências sociais, como a psicologia, a filosofia e a sociologia, por considerá-la como uma área de pesquisa “mestiça e ideológica, que formula conhecimentos que sejam responsivos à vida social, considerando os interesses a que servem os conhecimentos que produz”. Já Pennycook (2006, p. 67), ao falar da Linguística Aplicada Crítica (LAC), esclarece que ela se trata de uma abordagem “mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos”, possibilitando a entrada em assuntos como:

identidade, cultura, sexualidade, ética, entre outras questões de cunho social que antes não faziam parte das preocupações da LA. Pennycook (2006), igualmente, defende a ideia de uma LA transgressiva, que apresente instrumentos políticos e epistemológicos que ultrapassem as fronteiras do pensamento e da política tradicional, capaz de lidar com os problemas do mundo real com foco na ação e na transformação. Por sua vez, Rajagopalan (2006) compreende a linguagem como prática social e afirma que a análise da língua de forma isolada fica desvinculada do contexto social em que ela é utilizada, criando apenas um objeto idealizado.

Desse modo, a LA é compreendida por esta pesquisa como uma área do conhecimento que concebe a linguagem como prática social e, por essa razão, permite investigar questões relacionadas à vida real por meio da linguagem em seus múltiplos contextos, mais ainda, agir e transformar os contextos investigados.

Os pesquisadores da LA buscam conhecimentos em diferentes áreas do saber (sociologia, psicologia, filosofia, antropologia, entre outras), permitindo o trato de questões relacionadas à vida social humana. Essa condição vai ao encontro deste estudo por favorecer a produção de uma pesquisa interdisciplinar, crítica e investigativa a partir de uma situação real, vivida, com relevância social suficiente para que busquemos respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais aos seus participantes (ROJO, 2006), com o objetivo de transformar não apenas o contexto no qual este trabalho está inserido, mas, principalmente, todos os sujeitos que nele participam.

Foi escolhida a LA para a realização desta pesquisa com base nos preceitos filosóficos e metodológicos da TASHC por focalizar o “estudo das *atividades* em que os sujeitos estão em *interação com outros* em contextos *culturais* determinados e *historicamente* dependentes” (LIBERALI, 2009, p. 12). Encontramos na TASHC a base para compreender e transformar a prática em sala de aula. Liberali (2006, p.13) afirma que, por meio da LA, conseguimos olhar para as questões educacionais por um prisma diferenciado. Dentre eles, a autora destaca:

1. análise de questões educacionais a partir da avaliação da linguagem que os realiza;
2. formação dos praticantes com base linguístico-discursiva para agirem em seus contextos de atuação;
3. compreensão dos eventos sustentados por exemplos concretos, o que permite a melhor visualização e sustentação dos pontos de vista apresentados sobre o problema.

Esta pesquisa espera que, por meio da análise da linguagem em suas diferentes manifestações (oral, escrita, visual, gestual, entre outras), partindo de um contexto determinado, possamos compreender se e como os processos de ensino-aprendizagem, com base em Atividades Sociais e na Pedagogia dos Multiletramentos, propiciam contextos para a construção de novos modos de ser e agir no mundo.

Apresentaremos, a seguir, os estudos correlacionados com esta dissertação realizados no GP LACE e em outras universidades na área de LA.

3. Estudos Correlatos

Esta seção está dividida em duas partes. Na primeira, trataremos especificamente de pesquisas que foram desenvolvidas por meio da participação no EM e, na segunda, de pesquisas realizadas por outros grupos, em outras universidades.

3.1 Pesquisas do GP LACE no Projeto Educação Multicultural

Várias pesquisas já foram realizadas no Projeto EM. Como mencionado no item 2 desta introdução, o trabalho de ensino-aprendizagem *de* e *em* língua estrangeira a crianças e também a jovens e adultos foi realizado, de 2008 a 2013, por pesquisadores do GP LACE. Amarante (2010), Wolffowitz-Sanchez (2010) e Pretini (2011) realizaram suas pesquisas no Projeto EM e cada investigação abordou diferentes aspectos do trabalho desenvolvido no projeto.

Durante o período de 2008 a 2013, o Projeto EM cumpriu com o papel de desenvolver o trabalho de ensino-aprendizagem *de* e *em* língua estrangeira a partir de atividades de formação e vivências em sala de aula. Isso ocorreu com foco no ensino de diferentes áreas do conhecimento em língua estrangeira, na constituição múltipla da identidade, na organização criativa da cognição por meio de diferentes línguas e na construção de possibilidades de viver o mundo, os conhecimentos, as emoções, as descobertas por meio de diferentes culturas-línguas (LIBERALI, 2011).

Em síntese, as pesquisas realizadas até o momento constataram que as aulas *de* e *em* língua estrangeira, ministradas no Projeto EM, propiciaram mudanças nos modos de agir daqueles que delas participavam.

Wolffowitz-Sanchez deu início ao Projeto AB-EB/EM e sua pesquisa investigou a formação de professores para a educação infantil bilíngue a partir da produção de espaços criativo-crítico-colaborativos, com foco no compartilhamento de sentidos e na construção de novos significados sobre educação infantil bilíngue. Os resultados da pesquisa apontaram para uma mudança nos papéis dos professores em formação e também da formadora por meio da criação de espaços para a participação ativa e colaborativa dos envolvidos. A pesquisadora afirma que

os participantes da atividade de formação de professores do Projeto Aprender Brincando - Educação Bilíngue transformaram-se a cada momento por meio das tensões e conflitos presentes nas negociações de sentidos e significados que expandiram a atividade. O espaço de formação de professores [...] mostrou-se como crítico, criativo e colaborativo, na medida em que em conjunto os participantes puderam ir além das suas possibilidades (WOLFFOWITZ-SANCHEZ, 2010, p. 114).

Em suas considerações finais, a pesquisadora afirma acreditar no potencial que o Projeto AB-EB/EM tem de transformar realidades e é por também acreditar neste potencial de transformação que persisto em ir além do ensino-aprendizagem de uma língua *per se*.

Para Amarante (2010), ministrar aulas no contexto do Projeto EM foi um desafio, pois lecionar *em* francês a adolescentes de classe média baixa era uma experiência de ensino-aprendizagem totalmente nova para a pesquisadora. Sua pesquisa investigou o papel da afetividade na atividade de ensino-aprendizagem em língua internacional (francês). Amarante (2010, p. 61) procurou compreender criticamente o papel dos aspectos afeto-cognitivos, compreendidos como “a relação interior da criança como ser humano e com momentos de sua realidade”, na participação de seus alunos adolescentes nas aulas em francês. Para tal, foram analisados dados produzidos durante suas aulas, nas quais foi possível verificar experiências emocionais relevantes (*perejivanie*) vivenciadas pelos seus alunos por meio de diferentes formas de comunicação (fala, gestos, olhares, etc.).

Para dar suporte a sua pesquisa, a autora amparou-se no conceito de *perejivanie*, apresentado, mas não amplamente discutido por Vygotsky. A partir das

reflexões de Delari Júnior (2009), apoiadas em Vygotsky (1932/1999), Amarante (2010, p. 61) define o conceito de *perejivanie* como uma “vivência intensa e singular que tem papel determinante na compreensão da totalidade, na compreensão das causas que determinam as características individuais dos seres humanos”. Em sua investigação, a pesquisadora constatou que as ações dos alunos eram grandemente influenciadas por questões afetivo-cognitivas e que a vivência de experiências emocionais relevantes (*perejivanie*) colaborou para que o desejo dos alunos de aprender francês crescesse cada dia mais. Além disso, a autora afirma que esta vivência

[...] parece ter sido significativa no despertar para uma nova condição de existência por parte dos alunos que se mostra(ra)m mais participativos e críticos, expandindo suas formas de agir no mundo em que vivem, na medida em que puderam conhecer, vivenciar, para assim, sonhar com realidades talvez ainda não deslumbradas (AMARANTE, 2010, p. 207).

A pesquisa de Amarante (2010) tem uma importância singular para esta dissertação. Desde o seu formato colorido e autêntico, que desafia os padrões acadêmicos, aos resultados de pesquisa é possível vislumbrar os momentos de intensa experiência emocional que a autora viveu durante o processo de construção de sua dissertação.

Assim como Amarante, também tive o prazer de vivenciar intensas experiências emocionais ou, como prefiro chamar, momentos dramáticos, durante meus dois anos de atuação no Projeto EM. Esta pesquisa utilizou o conceito de *perejivanie* como instrumento de apoio no momento da seleção dos dados a serem analisados por compreender que são nos momentos de intensidade emocional que as transformações aparecem.

Pretini (2011) também vivenciou diversos momentos dramáticos durante sua trajetória no EM. Porém, o motivo que o levou a investigar a prática de formação docente foram os questionamentos feitos a respeito da sua própria prática pedagógica após anos de experiência em sala de aula como professor de língua estrangeira. O autor indagava se os enunciados apresentados como funções de linguagem, como pedir informação em um aeroporto, fazer um pedido em um restaurante, dentre outros, faziam algum sentido para seus alunos. O pesquisador sentia que os enunciados eram repetidos e não vivenciados pelos alunos. Dessa forma, sua pesquisa procurou, de forma crítica, compreender a relação teoria-prática na atividade de formação de professores para o ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais. Ainda,

procurou investigar o modo como as ações de formação podem transformar a relação teoria-prática.

Os resultados da pesquisa apontaram para “a importância do repertório experiencial para a produção criativa de significados compartilhados e enunciados performáticos na formação de professores. [...] Os momentos de crise também foram importantes disparadores de transformação, criando a necessidade de reflexão sobre a prática” (PRETINI, 2011, p. 164). A inquietação de Pretini (2011) em querer que seus alunos não apenas repetissem, mas que vivenciassem as situações de aprendizagem propostas, fez com que ele saísse de sua zona de conforto em busca de novos caminhos, rumo ao desconhecido, provocando a sua transformação e dos demais envolvidos no processo de formação.

Embora Wolffowitz-Sanchez (2010), Amarante (2010) e Pretini (2011) tivessem objetivos diferentes em suas pesquisas, todos compartilharam de um mesmo desejo: transformar a si e, conseqüentemente, o outro. Esse processo de formação vivenciado pelos pesquisadores acima citados é chamado por Liberali (2013, p. 235) de “atividade crítico-criativa ao permitir aos sujeitos envolvidos lidarem com novas situações e novas necessidades de maneiras inventivas, gerando novos produtos que produzem novas necessidades para as quais precisam criar novas soluções⁷”.

Desse modo, acreditamos que esse desejo de transformação parece ser o que nos move como indivíduos e como grupo de pesquisa. Contudo, esta dissertação se justifica pela investigação do Projeto EM por um novo olhar, o dos Multiletramentos. Assim, serão considerados os aspectos multimodal, ou seja, a utilização de instrumentos visuais, espaciais, auditivos, posturais, dentre outros; multicultural, a partir da construção de possibilidades de viver por meio de diferentes culturas-línguas; e multimidiáticos, como brinquedos, materiais plásticos, papéis, TV, projetor, vídeos, etc., que estão relacionados ao processo de ensino-aprendizagem *de* e *em* língua estrangeira trabalhado no Projeto EM em sua última fase.

3.2 Pesquisas sobre Multiletramentos e Educação

⁷ Tradução livre de: “The critical-creative activity allows individuals to cope with new situations and new needs in inventive ways, generating new products that produce new needs for which the subjects need to craft new solutions” (LIBERALI, 2013, p. 253).

Esta pesquisa trabalha com uma proposta curricular com base em Atividades Sociais, apoiada à proposta de ensino-aprendizagem da Pedagogia dos Multiletramentos. Os estudos em Multiletramentos foram iniciados em 1994 com o New London Group⁸, nos Estados Unidos. O termo surgiu como resultado das discussões do grupo a respeito da existência de múltiplos canais de manifestação do discurso e da necessidade em voltarmos a atenção à diversidade cultural e à variedade linguística presentes no mundo atual. No Brasil, estudos sobre o tema tomaram força nos últimos anos com o surgimento de teses, artigos e publicações de livros.

Com o intuito de melhor situar este estudo, foram feitos levantamentos em sites oficiais de pesquisa como Acervus (Unicamp), Dedalus (USP), Lumem (PUC-SP), Scielo e Portal de Periódicos CAPES com o tema multiletramento, multiletramentos, multiletramentos e língua estrangeira e multiletramentos e educação. Foram encontrados no período da busca⁹, cinco teses e quatro artigos na área de Letras e Linguística, sendo três dos trabalhos relacionados à área de língua estrangeira, dois à área da literatura infanto-juvenil, dois relacionados à formação de professores de línguas, um na área da semiótica e um voltado para a análise de material didático. Não encontramos nenhum trabalho que discutisse o uso da abordagem dos Multiletramentos no ensino-aprendizagem de língua estrangeira ou inglês na educação infantil.

A seguir, apresentamos as nove pesquisas acima mencionadas a fim de expor de modo mais detalhado o que já foi feito na área até o momento.

Novellino (2011), em sua tese na Linguística Sistêmico-Funcional, investigou as imagens em movimento que acompanham livros e materiais didáticos. O foco de sua pesquisa não foi no estudo dos Multiletramentos, mas, em um de seus aspectos, a multimodalidade. Os resultados de sua pesquisa apontaram para a necessidade de reformulação das práticas pedagógicas relacionadas ao ensino-aprendizagem da língua inglesa que abranjam a variedade de modos e significados contidos em livros e materiais didáticos.

⁸ Gunther Kress, James P. Gee, Allan Luke, Mary Kalantzis, Courtney B. Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Joseph Lo Bianco, Carmen Luke, Sarah Michaels, Martin Nakata, David Bond, Denise Newfield, Richard Sohmer e Pippa Stein.

⁹ Levantamento feito no período entre setembro e outubro de 2014.

No mesmo ano, Souza (2011) realizou uma pesquisa colaborativa a fim de transpor para a prática das aulas de língua inglesa conceitos das teorias de letramentos críticos e Multiletramentos e analisar as questões que surgiram dessa transposição. O resultado de sua pesquisa mostrou que as práticas propostas de letramentos críticos e Multiletramentos ajudaram no desenvolvimento de instrumentos para a leitura em Língua Inglesa, bem como, para a reflexão crítica a respeito de questões sociais.

Na mesma linha que Souza (2011), buscando estratégias de leitura, mas com foco na exploração da linguagem visual, Oliveira (2014) defende um estudo que considere a interação entre textos verbais e não-verbais como produtores de sentido do texto. O foco de seu estudo está nos aspectos multimodais dos textos escritos. Em seu estudo, foram analisadas diversas capas de livros da literatura infanto-juvenil e foi observado que essas capas correspondem ao gênero textual multimodal. Oliveira (2014) afirma que é dever da escola promover o ensino-aprendizagem desse tipo de gênero por meio da reflexão sobre as estratégias de produção e recepção desses textos.

Ainda na área da literatura infanto-juvenil, Ramos e Panozzo (2012) analisam uma obra da literatura infantil e investigam a composição de uma narrativa verbo-visual a fim de identificar possíveis processos de significação a serem concretizados pelo leitor. Da mesma forma que Oliveira (2014), mas com foco na narrativa da literatura infantil, Ramos e Panozzo (2012) atestam que o processo narrativo ocorre tanto pela linguagem escrita quanto pela linguagem visual. As pesquisadoras afirmam que a interação entre a palavra e a ilustração potencializa os sentidos do leitor.

Outro estudo com foco na leitura é apresentado por Bruning (2012), que propõe discutir e repensar as práticas de multiletramento relacionadas ao ensino-aprendizagem de textos multimodais, nesse caso, a canção. Foi feito um trabalho de intervenção didática com duas professoras de Língua Portuguesa da rede pública de ensino, que teve como meta a construção dialógica do conhecimento teórico aplicado à prática social. Seus resultados apontaram para desafios e possíveis caminhos, rumo a uma pedagogia sensível-inteligível da canção.

Já na área de formação de professores, Borba e Aragão (2012), preocupados com os novos avanços tecnológicos, fazem uma reflexão a respeito dos novos desafios para a formação de professores de inglês com foco nos Multiletramentos. As autoras

entendem que as novas demandas tecnológicas exigem a compreensão desse conceito. Assim, Borba e Aragão (2012) trabalharam na revisão histórica do conceito de Multiletramentos, e na composição de uma estrutura conceitual correlacionada, devido à necessidade de se criar um novo perfil de profissional de língua estrangeira.

Outro estudo na área de formação de professores é apresentado por Souza (2012). O autor analisa as concepções de (multi)letramentos apresentadas por professores participantes de um curso de extensão. A razão da pesquisa se deu pela necessidade de apresentar os conceitos em um curso de formação devido às recentes pesquisas na área.

Na área de língua estrangeira, Rocha (2010) apresenta uma proposta de ensino-aprendizagem de Inglês a crianças do Ensino Fundamental I da rede pública com base em uma abordagem plurilíngue e pluricultural, tendo como organizadores do ensino-aprendizagem os gêneros discursivos. Em sua pesquisa, Rocha (2010) buscou discutir as especificidades de um ensino formador, voltado à construção de Multiletramentos que atendam à noção de cidadania ativa e crítica na contemporaneidade, com base nas teorias bakhtinianas. Os resultados apontaram que o ensino-aprendizagem de inglês em uma perspectiva plurilíngue e pluricultural viabilizou a confluência de diferentes culturas, línguas e linguagens sociais na sala de aula.

Por fim, Santos (2014) faz uma análise dos Cadernos do Professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental/Ciclo II do Estado de São Paulo e investiga como a Pedagogia dos Multiletramentos se concretiza nesse material didático. Sua pesquisa apontou para a ausência do desenvolvimento de uma pedagogia preocupada com o desenvolvimento dos Multiletramentos nos cadernos analisados.

Notamos que a maioria dos estudos aqui mencionados apresentaram pesquisas voltadas para o papel dos Multiletramentos na leitura, com enfoque especial na importância em trabalhar os aspectos multimodais de um texto durante o momento de leitura.

Esta pesquisa se difere em contexto, uma vez que acontece em um Centro de Educação Infantil (CEI) em aulas *de* e *em* língua inglesa a crianças de dois a quatro anos. Também difere em proposta ao discutir o impacto causado pela Pedagogia dos Multiletramentos na construção de novos modos de agir pelas crianças.

Com essa discussão, apresentamos algumas pesquisas já realizadas na área dos Multiletramentos e situamos o leitor sobre o corpus deste trabalho. A fim de finalizar este capítulo introdutório, discutiremos brevemente o papel do brincar na escola, apresentaremos nosso objetivo e nossas perguntas de pesquisa e, por fim, a organização desta dissertação.

4. Brincar, Objetivo e Perguntas de Pesquisa

Esta pesquisa trabalha mais especificamente com o brincar performático. Baseado nas concepções vygotskiana e neovygotskiana do papel do brincar no desenvolvimento da criança, o brincar performático é compreendido como brincadeira livre ou guiada em que crianças performam em interação com outras crianças, adultos e objetos para serem quem ainda não são a fim de um dia tornarem-se a sê-lo (NEWMAN; HOLZMAN, 1993/2014).

Desse modo, este estudo pretende contribuir com a valorização do brincar em sala de aula, por meio da apresentação sistematizada de uma abordagem de ensino-aprendizagem baseada no brincar performático a partir de Atividades Sociais.

Ainda, esperamos inspirar educadores a utilizarem o brincar em sala de aula como instrumento potente de desenvolvimento sociocultural, afetivo e cognitivo, expandido a prática do brincar, no contexto escolar, para além de uma atividade de lazer.

Acreditamos que ao brincar a criança vivencia experiências sociais que a princípio estão fora de seu alcance real. Ao brincar, a criança vivencia de fato a ação que está realizando, tornando essa atividade uma experiência emocional real. Além disso, acreditamos que, como educadores, é nosso papel propiciar contextos de ensino-aprendizagem que permitam a criança vivenciar, em sala de aula, diferentes modos de ser e agir no mundo, que poderão ser, posteriormente, vivenciados em atividades da vida real.

Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo investigar se e como o trabalho com os Multiletramentos a partir de Atividades Sociais *em* língua inglesa oferece oportunidades para que crianças de um Centro de Educação Infantil da zona central de São Paulo construam novos modos de participação no mundo. A fim de alcançar esse

objetivo, este estudo foi direcionado pelas seguintes perguntas de pesquisa: 1) Como as aulas *em* língua inglesa possibilitaram às crianças a construção de novos modos de participação nas Atividades Sociais *going to bed* e *going to the zoo*? 2) De que maneira a Pedagogia dos Multiletramentos contribuiu para o desenvolvimento de novos modos de agir das crianças nas Atividades Sociais escolhidas?

Finalmente, esperamos colaborar com a área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, oferecendo uma perspectiva de ensino-aprendizagem no qual a língua ensinada-aprendida, ao mesmo tempo que é objeto linguístico de ensino-aprendizagem também é instrumento de uso para fins variados.

Igualmente, gostaríamos de contribuir, a partir dos resultados desta pesquisa, com o ensino-aprendizagem *de* e *em* língua estrangeira na educação infantil. Isso ocorrerá por meio de discussões sobre os resultados das aulas *de* e *em* inglês com base em Atividades Sociais e no uso de diferentes modalidades (oral, visual, gestual, entre outros) em sala de aula como instrumento efetivo de ação, tanto para o professor quanto para as crianças. Ainda, apresentar a relevância do uso de diferentes recursos semióticos durante o processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem *de* e *em* língua estrangeira para crianças de dois a quatro anos.

5. Organização da Dissertação

Esta dissertação organiza-se em seis capítulos. O primeiro apresenta a fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa, levantando os principais conceitos da TASHC pertinentes a este trabalho: desenvolvimento infantil, brincar e ZPD, TASHC no ensino-aprendizagem *de* e *em* língua estrangeira e, por fim, desenvolvimento de proposta curricular com base em Atividades Sociais. No segundo capítulo, apresentamos a Pedagogia dos Multiletramentos a partir de um resgate histórico dos estudos dos letramentos no Brasil e fazemos uma discussão dos conceitos de multiculturalidade, multimodalidade e multimídia, que compõem essa proposta pedagógica.

No terceiro capítulo, expomos os aspectos da PCCol (MAGALHÃES, 2006), base metodológica deste trabalho. Apresentamos também o contexto da pesquisa, seus participantes e os procedimentos de produção de dados, bem como as categorias escolhidas para análise.

No capítulo quatro, esclarecemos de forma mais detalhada a ligação desta dissertação com o Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE) e o trabalho desenvolvido pelo grupo no Projeto Educação Multicultural (EM), seguido da descrição do contexto desta pesquisa. O quinto capítulo é dedicado à análise dos dados e o sexto traz considerações sobre o tema a partir das práticas observadas.

CAPÍTULO 1

INFÂNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA TASHC

Considerando o objetivo deste estudo, que se sustenta na proposta de ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais, faz-se necessário abordar a TASHC, destacando os conceitos pertinentes para esta pesquisa. Sendo assim, iniciamos este capítulo apresentando a TASHC relacionada ao ensino-aprendizagem *de* e *em* língua estrangeira. Em seguida, fazemos uma breve discussão a respeito da atual concepção de infância e a importância dada ao brincar nos dias de hoje. Depois, apresentamos a perspectiva vygotskiana de desenvolvimento infantil, seguida da discussão do conceito de brincar e do seu papel no processo de ensino-aprendizagem com base na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD). Finalmente, discutimos uma proposta curricular com base em Atividades Sociais.

1.1 TASHC no Contexto desta Pesquisa

Esta sessão, a princípio, fará uma introdução inicial a respeito da TASHC para, em seguida, de forma mais detalhada, discutir alguns dos conceitos chave desta teoria por meio da apresentação das três gerações da Teoria da Atividade. Por fim, dedicaremos à discussão dos preceitos mais importantes relacionados ao ensino-aprendizagem com base na TASHC.

1.1.1 TASHC: uma síntese

O conceito vygotskiano de atividade segue o referencial marxista que afirma que é na atividade prática que o homem se constitui como sujeito. Em síntese, a TASHC, inicialmente elaborada por Vygotsky (1934) e ampliada por Leontiev (1978), Engeström (1999), entre outros, traz a premissa de que toda atividade humana é composta pela

interação entre sujeitos historicamente determinados, está sujeita a regras, é mediada por instrumentos e movida por um objeto e/ou motivo. Assim, a atividade humana é vista como atividade social prática, ou seja, práxis (DANIELS, 2003).

Vygotsky (1934), com base em Marx (1845), esclarece que toda atividade humana é movida pela necessidade. Sendo assim, as atividades aparecem a partir de necessidades reais e, ao tomar consciência dessas necessidades, os sujeitos envolvidos na atividade constroem o objeto idealizado e partem para ações que envolvem toda a comunidade. Os objetos idealizados são chamados por Leontiev (1972) de motivos, ou seja, o(s) motivo(s) que levam os participantes da atividade a agirem. Nas palavras de Liberali (2008, p. 21), a atividade é organizada desde o início pelos sujeitos que se “organizam para transformar um objeto em estado bruto no objeto idealizado. Esse processo dinâmico de transformação do objeto em estado bruto no objeto idealizado constitui a própria atividade”.

Engeström (2001) complementa e enriquece a discussão sobre atividades ao refletir sobre o movimento dos sujeitos. Segundo o autor, os participantes da atividade se organizam por meio da divisão de trabalho e agem por meio de instrumentos e regras estabelecidas pela própria comunidade, em prol do objeto idealizado. Desse modo, podemos afirmar que a atividade se concretiza pelo conjunto organizado de ações de diferentes sujeitos.

Segundo Liberali, no entanto, para que um conjunto de ações seja considerado uma atividade, é necessário que os sujeitos nela envolvidos sejam movidos por um mesmo motivo, e, portanto, direcionados a um mesmo objeto, definido a partir de uma necessidade percebida.

É, então, necessário esclarecer que uma atividade não ocorre de forma linear. A atividade se realiza pelas ações dos sujeitos e, nem sempre, suas ações individuais são movidas pelo mesmo objeto compartilhado. Os motivos não necessariamente se conectam ao todo da atividade (ENGESTRÖM, 1999a). Engeström (1999b), pelas palavras de Daniels (2001/2003, p. 119-120) esclarece que

a atividade é alcançada pela negociação, pela orquestração e pela luta constante entre diferentes metas e perspectivas de seus participantes. O objeto e o motivo de uma atividade coletiva são algo como um mosaico em constante evolução, um padrão que nunca está inteiramente acabado.

O objeto da atividade pensado como um mosaico nos remete à base monista spinozana da TASHC. O conceito de monismo postulado por Spinoza (1677/1999/2000) concebe o ser humano como modo finito da Natureza infinita que nele se exprime. Desse modo, a partir da analogia do mosaico de Engeström (1999b), podemos compreender cada ser como sendo uma peça de um imenso mosaico em constante transformação e expansão.

Os conflitos entre diferentes metas e perspectivas dos sujeitos participantes de uma mesma atividade contribui para sua expansão. Spinoza (1677/1999/2000) afirma que a união de diferentes ideias, chamadas por ele de ideias inadequadas, as aproxima de uma noção comum e essa orquestração de ideias potencializa a capacidade dos sujeitos em existirem, resistirem e persistirem em suas ações. Para Vygotsky (1934/1978), a transformação só é possível por meio da consciência.

Marx e Engels (1883/2006/2010) concebem o ser humano como ser social e, portanto, portador de uma consciência também social. Para eles, a produção de ideias, de representações e da consciência, está ligada a atividade material, sendo esta, a linguagem da vida real. Assim, influenciado por Marx e Engels (1883/2006/2010), Vygotsky (1934/1978) discorre a respeito da importância da consciência para o desenvolvimento da atividade humana. Para o autor, a atividade é o meio pelo qual o sujeito transforma o seu contexto e a si mesmo e essa transformação só é possível por meio da consciência. Liberali (2008, p. 22) esclarece que a consciência na TASHC é “o lócus para a junção objeto-instrumento-sujeito e é transmitida e transformada através dos tempos, a partir das relações que os homens estabelecem entre si e a história”.

A seguir, apresentamos a figura da Teoria da Atividade, ampliado por Engeström (1987), que representa a estrutura de um sistema de atividade humana.

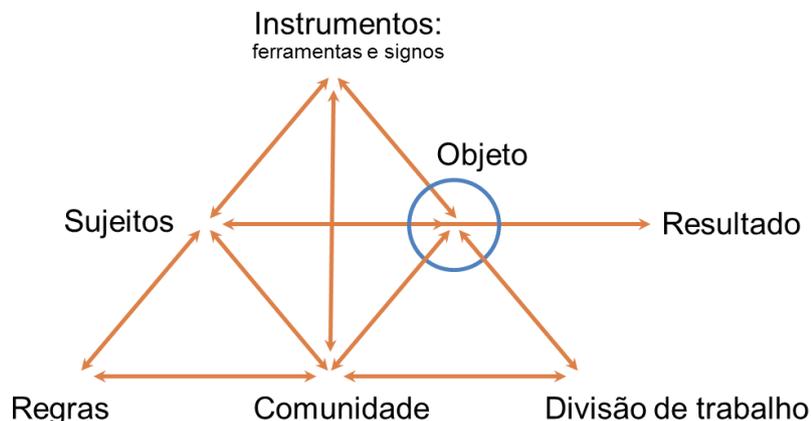


Figura 1: Estrutura de um sistema de atividade humana (ENGESTRÖM, 1987)

Para Magalhães e Liberali (2004), a visão de transformação defendida pela TASHC é de extrema importância, uma vez que o objeto da atividade permite ao sujeito querer e sonhar mesmo estando longe do objeto idealizado, permitindo, assim, criar estruturas para alcançá-lo.

Liberali (2008) ainda ressalta o papel da divisão do trabalho para o desenvolvimento dos sujeitos em uma mesma atividade. A autora diz que a divisão de trabalho empodera os sujeitos ao dar-lhes um papel na atividade. Dessa forma, cada sujeito fica responsável por uma parcela da atividade tornando-se responsivo em relação às ações a serem tomadas.

Em resumo, ao se apropriar da atividade, o indivíduo parte de uma realidade conhecida e a transforma ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo. Na TASHC, as ações individuais e/ou coletivas são partes constitutivas da atividade como um todo e possuem metas específicas que compõem a atividade em seu conjunto (FUGA, 2009).

1.1.2 Teoria da Atividade: origem e evolução

O conceito de atividade, como dito anteriormente, tem sua base no materialismo histórico-dialético. Marx e Engels (1883/2006/2010) discutem três aspectos básicos da atividade social: produção da vida material, uso de instrumentos para a satisfação de (novas) necessidades, que se renovam constantemente, e renovação da vida humana. Esses três aspectos são vistos pelos autores como relações consideradas naturais por estarem presentes desde o começo da História. Contudo, também são consideradas relações sociais, uma vez que a satisfação desses aspectos sociais básicos só é cumprida a partir do trabalho colaborativo entre os indivíduos, independente da circunstância, do modo ou do objetivo dos envolvidos na atividade. Sendo assim, todo modo de produção está ligado, de certa forma, a um tipo de colaboração, tido como força produtiva.

Os aspectos da natureza humana postulados por Marx e Engels (1883/2006/2010) tornam-se a base da Teoria da Atividade (TA). A TA teve início na

década de 20 do século passado, na escola de psicologia russa, com Lev Vygotsky, Aleksei Leontiev e Alexander Luria. Posteriormente, ela se transformou em uma linha de pesquisa para os interessados nas questões do desenvolvimento humano, por meio da ação dos sujeitos no mundo, tendo como desejo as transformações das relações de desigualdade e de opressão sociais.

Outro conceito importante na TA é o conceito de mediação postulado por Vygotsky (1934/1978). O autor afirma que, o sujeito é um ser ativo no desenvolvimento de si e do outro, por conseguinte, é possível crer na sua capacidade de autoconstrução a partir do uso que faz de instrumentos disponíveis em um contexto específico. A TA, portanto, não aceita a ideia de um determinismo social total e absoluto. Além disso, pode-se dizer que ela é dirigida pelo processo dialético ensino-aprendizagem-e-desenvolvimento, compreendendo-os como processos integrados e situados (LIBERALI; MATEUS; DAMIANOVIC, 2012).

Daniels (2001/2003) esclarece que, para Vygotsky (1960/1981), o uso de instrumentos psicológicos e materiais é importante no processo de mediação entre ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano. Os instrumentos psicológicos são compreendidos como processos de domínio mental de origem artificial e social como, por exemplo, os diversos tipos de linguagem (numérica, artística, alfabética, etc.), ou seja, todos os tipos de sinais convencionais. Logo, os instrumentos materiais são aqueles que auxiliam na modificação de outros objetos. Nas palavras de Vygotsky (1934/1978, p. 55),

a função dos instrumentos é de servir como condutor da influência humana no objeto da atividade; é *externamente* orientado e deve conduzir a mudanças nos objetos. O instrumento é o meio pelo qual a atividade externa humana tem por objetivo compreender e triunfar sobre a natureza¹⁰.

Devido a sua morte precoce em 1934, Vygotsky não pode desenvolver seus estudos sobre a TA. Foi a partir dos seus seguidores, após sua morte, que a teoria se desenvolveu.

¹⁰ Tradução livre de: "The tool's function is to serve as the conductor of human influence on the object of activity; it is *externally* oriented; it must lead to changes in objects. It is a means by which human external activity is aimed at mastering, and triumphing over, nature".

Engeström (1999) discute as três gerações da TA. A primeira geração é representada pelo movimento de mediação entre os sujeitos da atividade e o uso de instrumentos para alcançar um resultado, como podemos observar na figura abaixo:

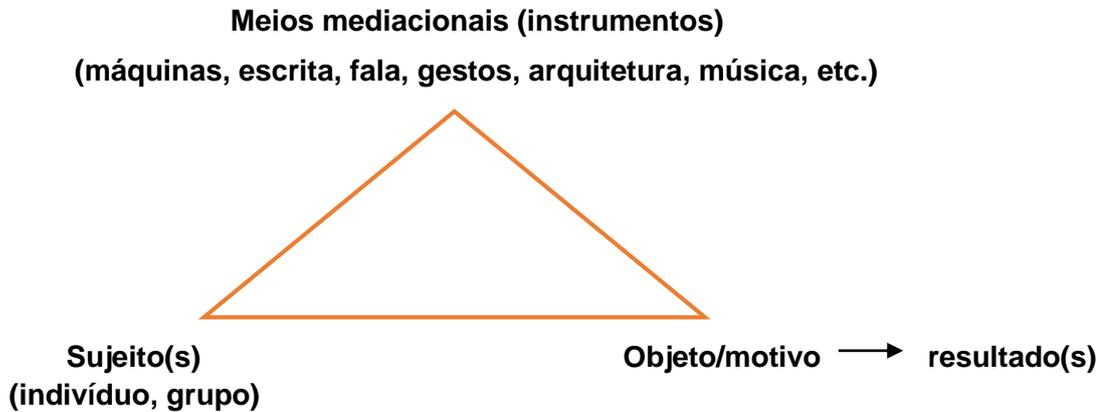


Figura 1.1: Modelo da TA da 1ª geração (DANIELS, 2001/2003, p.114)

Essa primeira proposta da TA elucida bem a concepção vygotskiana de mediação. O triângulo desenhado acima representa a dialética existente entre os instrumentos e às ações humanas, compreendido por Vygotsky (DANIELS, 2001/2003).

A segunda geração da TA foi apresentada por Leontiev (1978). Seu trabalho a respeito da atividade humana contribuiu para a compreensão de objeto e meta, bem como para a relevância do objeto na análise do movimento da atividade. Foi Leontiev (1978) que instituiu o conceito de que as atividades são caracterizadas por seus objetos e que é a partir da transformação do objeto que ocorre a “integração do sistema de atividade” (DANIELS, 2001/2003, p.115). O pesquisador concorda que os instrumentos são elementos intrínsecos ao funcionamento da atividade, entretanto, afirma que o foco de análise deve recair na relação de mediação com os outros componentes de um sistema de atividade.

A intenção de Leontiev (1978) ao expandir a representação do sistema de atividades era de possibilitar uma análise do sistema de atividade a partir do estudo a nível coletivo. Sendo assim, o foco de análise deixa de recair apenas no sujeito e suas operações com os instrumentos e passa a abranger todos os participantes e a comunidade envolvidos na atividade.

Dessa forma, Daniels (2001/2003, p. 118) esclarece que o triângulo originalmente apresentado por Vygotsky é expandido por Leontiev (1978) com a finalidade de conceber “os elementos sociais/coletivos num sistema de atividade”, a partir da inclusão dos componentes comunidade, regras e divisão de trabalho, ao mesmo tempo que ressalta a valor da análise das interações.

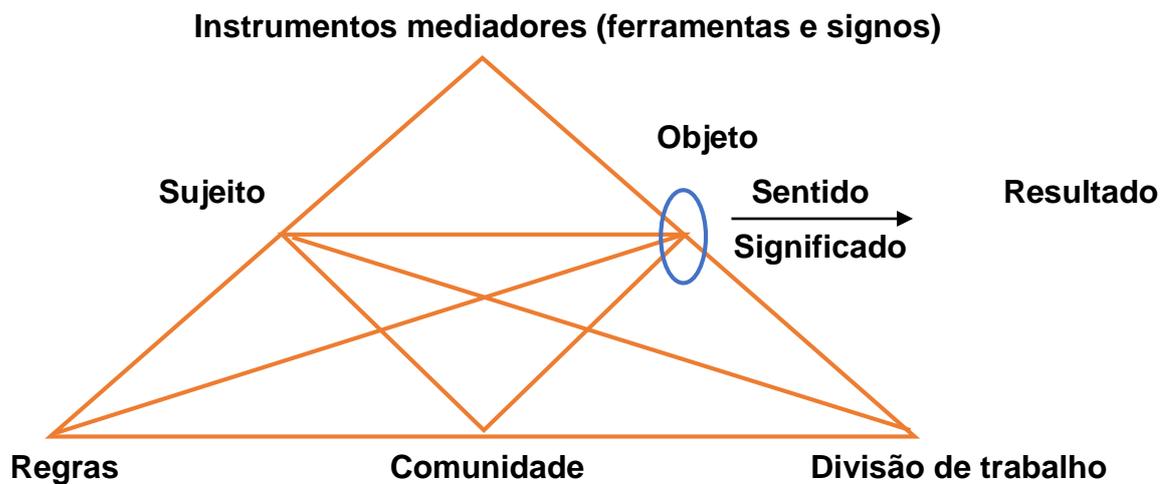


Figura 1.2: Modelo da TA da 2ª geração (ENGESTRÖM, 1987)

Como podemos visualizar a partir das figuras apresentadas, a segunda geração da TA é notoriamente mais complexa. Engeström (1999) esclarece que a parte superior do triângulo, compreendida por sujeito, instrumento e objeto, corresponde a parte visível da atividade; são as ações dos sujeitos direcionadas ao objeto e mediadas por instrumentos.

Os sujeitos são compreendidos como os indivíduos que agem em relação ao objeto/motivo e concretizam a atividade. O objeto é representado por uma elipse e, como discutido anteriormente, ele não necessariamente corresponde às mesmas expectativas de todos os envolvidos na atividade. Dessa forma, o objetivo do desenho da elipse é esclarecer que o movimento dos sujeitos em direção ao objeto pode acontecer de forma implícita ou explícita e que as ações em direção a ele são caracterizadas por diferentes embates de produções de sentidos, trazendo ao objeto um grande potencial de transformação (ENGESTRÖM, 1999).

Por sua vez, os instrumentos são meios de modificar a natureza, ou seja, o contexto original gerador da atividade, a fim de alcançar o objeto idealizado. Na concepção de Newman e Holzman (2002), uma vez que os instrumentos podem ser controlados por seus usuários, eles acabam por revelar a decisão tomada pelo sujeito da atividade. O seu uso pode estar atrelado a um objetivo predefinido (instrumento para resultado) ou pode se constituir no decorrer da atividade (instrumento e resultado).

A parte inferior do triângulo (comunidade, regras e divisão de trabalho) refere-se ao contexto que governa a concretização da atividade. A comunidade é composta por indivíduos que compartilham, de alguma forma, o objeto da atividade por meio da divisão de trabalho e do uso das regras. As regras são as normas e convenções que regem a atividade de forma implícita ou explícita. Por fim, a divisão de trabalho é compreendida como as ações realizadas de forma individual pelos sujeitos na atividade (LIBERALI, 2009). Essas ações por si só não concretizam a atividade, a necessidade dos envolvidos é realizada por meio do resultado da ação de todos os participantes.

Por fim, Engeström propõe a terceira geração da TA. Daniels (2001/2003) esclarece que, nesse momento, a unidade de análise para a TA é a atividade ou ação coletiva, e não individual, que o interesse do autor está no processo de transformação social e que a estrutura do mundo social é incluída na análise, levando em conta a natureza conflituosa da prática social. Engeström (1999, p. 9) vê as tensões e contradições dos sujeitos na atividade como a “força motriz da mudança e do desenvolvimento, e as transições e reorganizações nos sistemas de atividade e entre eles como parte da evolução; não é apenas o sujeito, mas o contexto, que é modificado pela atividade mediada”.

Dessa forma, a terceira geração da TA busca ampliar os instrumentos “para compreender os diálogos, as múltiplas perspectivas e redes dos sistemas de atividade interativa” (DANIELS, 2001/2003, p. 121). Para tal, Engeström (1999) parte do discurso dialógico e faz uso da ideia de agir e refletir sobre a ação. Ainda, evoca as múltiplas vozes presente na(s) atividade(s) com o intuito de expandir a segunda geração a partir da ideia de redes de atividade, como podemos observar na figura abaixo, que demonstra dois sistemas de atividade.

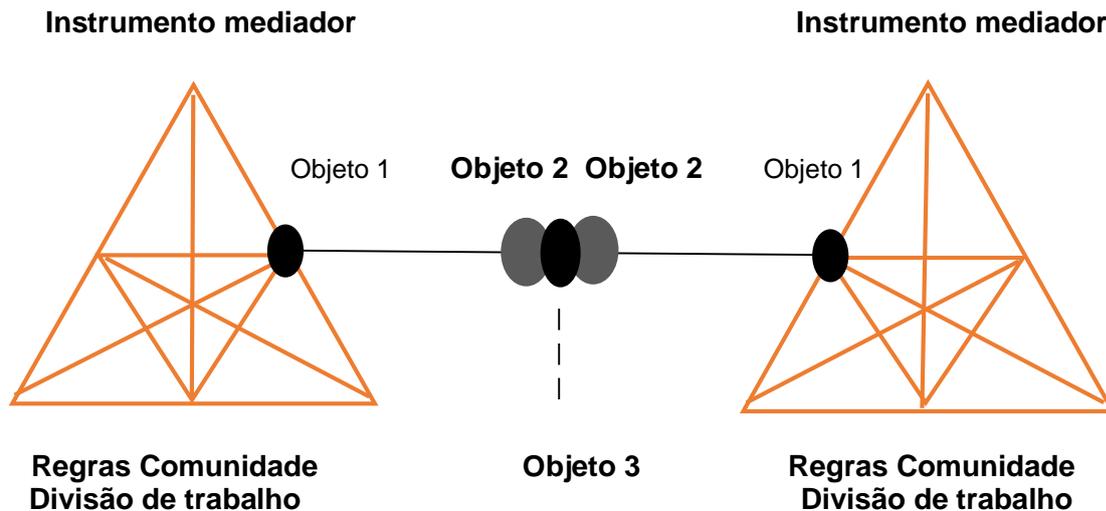


Figura 1.3: Modelo da TA da 3ª geração (DANIELS, 200/2003)

No que concerne o uso desta teoria para fins de pesquisas acadêmicas científicas, salientamos que os modelos da TA são instrumentos para desenvolver a própria teoria e ao mesmo tempo fazê-la funcionar na prática. São instrumentos conceituais que devem ser usados, testados e modificados (BAPTISTA, 2013).

Os conceitos, previamente mencionados, que compõe a TASHC estão presentes nesta pesquisa desde sua base teórica-metodológica às práticas de ensino-aprendizagem analisadas e discutidas neste estudo, como veremos posteriormente no capítulo 5. Neste momento, gostaríamos de apresentar o sistema de atividade que compôs o fazer desta pesquisa.

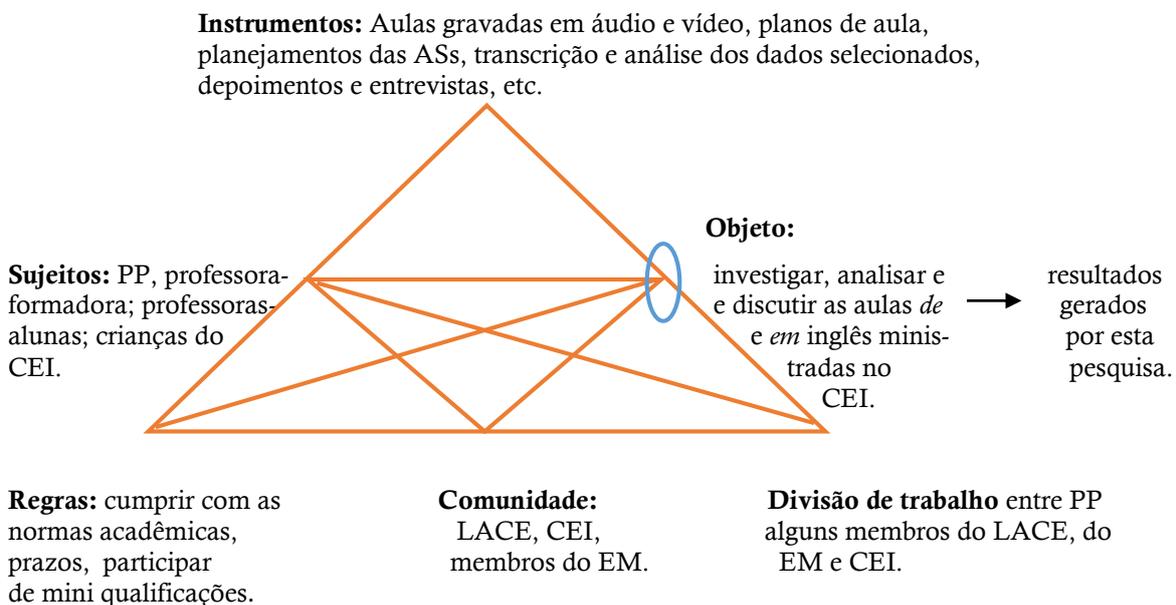


Figura 1.4: Sistema de atividade da realização desta pesquisa.

1.1.3 TASHC e o processo de ensino-aprendizagem

Os estudos da psicologia russa vygotskiana vêm sendo expandindo ao longo dos últimos 30 anos nas áreas das ciências sociais e humanas (LIBERALI; MATEUS; DAMIANOVIC, 2012). No que concerne ao estudo de ensino-aprendizagem, várias pesquisas com base na TA estão sendo realizadas por grupos de pesquisas distintos. Temos como exemplo Rodrigues (2009), Bizerra (2009), Mendes (2010), Guerra (2010), Palma (2011), Camillo (2011) e Sanchez (2014). Especificamente na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, temos como exemplo Amarante (2010), Silva (2011), Rodrigues (2012), Garcez (2012), Santos (2012) e Baptista (2013). As pesquisas acima citadas se referem à formação de professores e ao ensino-aprendizagem de matemática, física, química, ciências e língua estrangeira.

Apesar dessas pesquisas terem em comum o estudo da TA, elas não pertencem, necessariamente, a mesma área de pesquisa da psicologia russa. Nessa vasta linha de estudos, temos a tradição histórico-cultural (COLE, 1996; ENGSTRÖM, 1996/2002), a sócio-histórica (SCRIBNER, 1985; NEWMAN; HOLZMAN, 1993/2002), a sociocultural (WERTSCH, 1991; ROGOFF, 1995; SCRIBNER, 1990/1997; WELLS; CLAXTON, 2002; LANTOLF; THORNE, 2006) e a da atividade sócio-histórico-cultural (MATEUS, 2005; LIBERALI, 2006, 2009a, 2009b; MAGALHÃES, 2011; MAGALHÃES; LIBERALI, 2012; DAMIANOVIC, 2011), na qual esta pesquisa está inserida.

Daniels (2001/2003) acredita que as teorias que se desenvolveram a partir dos pressupostos de Vygotsky a respeito do desenvolvimento humano fornecem potencial para compreendermos e desenvolvermos um processo de transformação social no contexto escolar. Ao discutir alguns conceitos deixados por Vygotsky, o autor, por meio de Sutton (1980), esclarece um dos principais termos utilizados por Vygotsky: em russo, *obuchenie*.

O termo *obuchenie*, esclarece Daniels (2001/2003), é comumente utilizado para se referir às ações do professor que geram desenvolvimento e crescimento cognitivo. No caso desta pesquisa, consideramos que as ações dos alunos também são importantes para o desenvolvimento que, além de cognitivo, é sociocultural e afetivo.

Desse modo, Sutton (1986) acrescenta que o termo *obuchenie* é utilizado tanto para ensino como para aprendizagem, uma vez que se refere a um processo dialético

“composto de opostos que se interpenetram [...] possibilitando uma transformação mútua de professor e aluno” (DANIELS, 2001/2003, p. 20-21). Por acreditar nesse processo dialético e dialógico entre professor e aluno, esta pesquisa sempre se refere simultaneamente aos dois termos, como uma unidade de ensino-aprendizagem.

A visão de ensino-aprendizagem postulada por Vygotsky (1934) está atrelada a uma concepção diferenciada do conceito de desenvolvimento. Para ele, o desenvolvimento da criança não ocorre apenas por processos intrínsecos, mas também por processos extrínsecos a ela. Por essa razão, Vygotsky (1934/1978) defendia a ideia de que o ensino-aprendizagem pode conduzir a criança ao desenvolvimento.

Podemos dizer que a concepção de Vygotsky (1934/1978) de que o desenvolvimento ocorre por meio dos processos de ensino-aprendizagem se refere ao conceito da TA postulada por Leontiev (1978). Para ele, as atividades da criança adquirem significado próprio desde os seus primeiros dias de desenvolvimento, ou seja, desde o seu nascimento. Os significados adquiridos pela criança pertencem a um sistema de comportamento social direcionados a um propósito específico, que são refletidos por meio do contexto em que a criança se encontra. O processo de mediação, nesse caso, entre a criança e o objeto ocorre, a princípio, pelo intermédio de outra pessoa. Nas palavras de Vygotsky (1934/1978, p. 30), “[...] o caminho do objeto para a criança e da criança para o objeto passa por meio de outra pessoa. Esta estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e social”¹¹.

Ao discutir o processo de desenvolvimento humano pela mediação criança-indivíduo-objeto, Vygotsky (1934/1978) faz menção aos processos interpessoais que ocorrem no nível social de desenvolvimento por meio da relação com o outro. Ao estudar as funções elementares superiores, Vygotsky (1934/1978) nota que o processo de desenvolvimento ocorre primeiro por meio de uma atividade externa ao sujeito (interpessoal) e, ao passo que essa atividade é reconstruída, ela passa a ocorrer internamente (intrapessoal). Vygotsky (1934/1978) denomina este processo de lei genética geral de desenvolvimento cultural e esclarece que

toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e, mais tarde, no nível individual; primeiro

¹¹ Tradução livre de: “The path from object to child and from child to object passes through another person. This complex human structure is the product of a developmental process deeply rooted in the links between individual and social history”.

entre pessoas (interpsicológica), e então dentro da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções superiores se originam com relações efetivas entre indivíduos humanos.¹²

Esta pesquisa defende a ideia de que, a partir de uma proposta de ensino-aprendizagem com foco no desenvolvimento sociocultural, afetivo e cognitivo da criança, é possível pensar em ações de ensino-aprendizagem que possibilitem que ela reconstrua o que foi ensinado-aprendido, gerando desenvolvimento, e o que antes era atividade externa passa a ser interna. Por essa razão, defendemos um contexto contínuo de ensino-aprendizagem que apresente à criança novos meios de participação no mundo.

O processo de internalização requer das funções mentais superiores um longo processo de desenvolvimento. Por esse motivo, falamos, anteriormente, sobre um contexto contínuo de ensino-aprendizagem. Vygotsky (1934/1978) ressalta que são necessários muitos eventos de desenvolvimento para que um processo interpessoal se torne intrapessoal. Ele esclarece que um processo em transformação persiste como forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de ser internalizado por definitivo e que “a internalização de atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidos é a característica distintiva da psicologia humana” (VYGOTSKY, 1934/1978, p. 57).

Apresentamos, a seguir, a proposta curricular de ensino-aprendizagem baseada na TASHC, utilizada nesta pesquisa, que tem como um dos objetivos proporcionar contextos de ensino-aprendizagem baseados em Atividades Sociais que gerem novas oportunidades às crianças de ser e viver em sociedade.

1.2 A concepção atual de infância e a relevância do brincar: uma breve discussão

¹² Tradução livre de: “Every function in the child’s cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological). This applies equally to voluntary attention, to logical memory, and to the formation of concepts. All the higher functions originate as actual relations between human individuals.

Para uma melhor compreensão do objetivo desta pesquisa, acreditamos que seja necessário problematizar a concepção atual de infância e a relevância do brincar, nos dias de hoje, a partir de um breve levantamento de panorama histórico.

Iniciamos pela concepção de criança apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), implantada em 2010. De acordo com as DCNEI, a criança é compreendida como ser histórico e de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva por meio das relações, interações e práticas cotidianas que vivencia. Além disso, a criança é vista como sujeito que produz cultura ao brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar, construindo sentidos sobre a natureza e a sociedade (BRASIL, 2010).

Dessa forma, podemos inferir que as DCNEI concebem a criança como um sujeito único, ativo e socialmente determinado (VYGOTSKY, 1934/1978), que influencia ao mesmo tempo que é influenciado pelo contexto no qual está inserido. Essa compreensão de criança abre espaço para a discussão de algumas concepções contemporâneas de infância e a importância dada ao brincar nos dias atuais.

Mais fortemente a partir da década de 90, muitos trabalhos foram publicados a respeito da cultura atual do brincar e o seu impacto no desenvolvimento cognitivo, sociocultural e afetivo das crianças¹³. No início da década de 80, Postman (1982/1994/2006) já falava do fenômeno social que acreditava estar acontecendo nos EUA, chamado por ele de “infância perdida”. Para comprovar tal fenômeno, o autor faz um resgate histórico, do início da infância e de suas concepções até o século XX, para discutir sua transformação enquanto estrutura social a partir das mudanças tecnológicas desde a criação da imprensa a televisão.

Postman (1982, 1994, 2006) critica fortemente a vasta quantidade de material adulto exposto às crianças advindo, na época e em sua grande maioria, da televisão e afirma que essa exposição excessiva contribuiu para a “adultificação” das crianças. O autor acredita que a mudança de comportamento das crianças teve início a partir de sua exposição a uma vasta quantidade de informação considerada material adulto, retirando delas os segredos e mistérios da infância. O autor suporta sua afirmação a partir de exemplos de filmes surgidos na década de 80 que fizeram uso da imagem da

¹³ Ver Postman (1982/1994/2006), Kishimoto (2001,2010), Meira (2003), Dahlberg, Moss e Pence (2003), Almeida (2006), Bomfim (2008), Bittencourt e Ornellas (2009), Elkind (2013), entre outros.

criança para representações adultas¹⁴. Postman (1982/1994,/2006) conclui que, ao misturar os valores e estilos das crianças e dos adultos, outro evento social acontece: a diminuição e a substituição das brincadeiras infantis e jogos de rua por jogos oficiais e supervisionados¹⁵.

Acreditamos que a problemática levantada por Postman (1982/1994/2006) impacta diretamente no valor que vem sendo atribuído ao brincar, em especial, nas escolas. Na reedição de seu livro, em 1994, o autor publicou alguns depoimentos recebidos de crianças que haviam lido sua obra, dentre as quais uma afirma: “A infância não desaparece porque a gente vê televisão. Acho que a infância é desperdiçada quando vamos à escola cinco dias por semana” (POSTMAN, 1994, p. 5).

Por essa afirmação, percebemos que a criança, um menino de idade não informada, atribui a perda da infância ao fato de ser obrigado a ir à escola todos os dias da semana. Com o intuito de refletirmos a respeito do valor do brincar atribuído às escolas, trazemos aqui algumas concepções de ensino-aprendizagem valorizadas em algum momento da história pela educação formal.

Após a década de 60, período mundial marcado por grandes crises econômicas e políticas, o Brasil vivia o período da ditadura militar e a educação era pautada em concepções tecnicistas e influenciada pela psicologia comportamental e pelo aumento da demanda educacional (LIBÂNEO, 1994). Não apenas no Brasil, às escolas, de um modo geral pressionadas pelo mercado econômico, transformaram-se em instituições de produção de retorno econômico à sociedade. Nesse período, após a década de 60 até os dias atuais, houve um crescimento da teoria do desenvolvimento cognitivo, retornando ao conceito de ensino-aprendizado centralizado no professor (OERS; DUIJKERS, 2013).

Dessa forma, a educação infantil entrou em um período no qual as crianças começaram a ser preparadas para a carreira escolar e precisavam aprender pré-requisitos para o ensino-aprendizagem, em especial, de conhecimentos relacionados à alfabetização e à matemática, seguindo uma proposta de ensino-aprendizagem centrada no professor e reduzindo visivelmente a criança a fatores de produção

¹⁴ O autor cita *Carrie: a exorcista*, *A lagoa azul*, entre outros filmes.

¹⁵ Jogos esportivos organizados por clubes, organizações comunitárias, entre outros, com o objetivo de treinar as crianças para competições esportivas, prática bastante difundida nos EUA.

treináveis em uma sociedade dirigida por questões econômicas. Assim, é possível afirmar que há uma “negligenciação pelas escolas de sua responsabilidade de promover um desenvolvimento amplo da autonomia, cultura e identidade das crianças¹⁶” (OERS; DUIJKERS, 2013, p. 512).

O brincar, portanto, começou a perder espaço tanto no contexto familiar, como mencionado por Postman (1982/1994/2006), quanto no contexto escolar. Em pesquisa a respeito da identificação dos brinquedos e materiais pedagógicos e a caracterização de usos e significações para profissionais de educação infantil de São Paulo, Kishimoto (2001), na rede de ensino em que fez sua pesquisa, constata que a educação das crianças era voltada para o ensino-aprendizagem de conteúdos específicos e, portanto, os brinquedos mais valorizados eram os chamados pedagógicos e o brincar livre, como as brincadeiras de faz de conta, era pouco valorizado.

Por outro lado, uma pesquisa realizada pela Universidade de Yale¹⁷, em 2007, com mães de diferentes lugares do mundo, incluindo o Brasil, apontou para uma preocupação dos pais quanto à preservação do brincar na infância, visto que o conceito de brincar se perdeu em seus países. Em uma segunda pesquisa realizada pela mesma universidade e intitulada “A descoberta do brincar”, foi constatado que, atualmente, a escola é o lugar onde mais se brinca socialmente.

Os resultados de pesquisa apresentados por Kishimoto (2001) e pela Universidade de Yale revelam que a valoração do brincar na educação escolar não é hegemônica, mas diferenciada. Após uma aparente crise, vivenciada pelos adultos, de que as crianças estão perdendo sua infância, outras publicações surgiram refutando essas afirmações e/ou colaborando para a retomada da valorização do brincar.

Em 2012, o Ministério da Educação (MEC), em conjunto com a Secretária de Educação Básica (SEB) e com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), publicou um material de orientação pedagógica, “Brinquedos e Brincadeiras

¹⁶ Tradução livre de: “ (...) incited schools to neglect their pedagogical responsibility of promoting broad development of autonomous cultural identities in children”.

¹⁷ Estudo “A infância na visão global das mães”, encomendado pela empresa Unilever em 2007 e assinado pelos pesquisadores Jerome Singer e Dorothy Singer, da Universidade de Yale, Estados Unidos. Responderam aos questionários mães do Reino Unido, da França, dos Estados Unidos, da Tailândia, da Turquia, do Brasil, da Argentina, da África do Sul, da China e da Índia. Fonte: <http://www.conhecimentoeinovacao.com.br/imprimir.php?id=216>. (Acesso em: 08/2014)

de Creche¹⁸”, para a educação infantil. Esse documento teve como objetivo orientar professores/educadores e gestores escolares na

seleção, organização e [no] uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, apontando formas de organizar espaço, tipos de tarefas, conteúdos, diversidade de materiais que no conjunto constroem valores para uma educação infantil de qualidade (BRASIL, 2012, p. 5).

O MEC define a educação infantil de qualidade como práticas pedagógicas que possuem como eixo norteador, as interações e as brincadeiras em que a criança como “cidadã” tem o direito de fazer escolhas, olhar e pegar o que lhe interessa, interagir com os outros, expressar suas habilidades e sua forma de ver o mundo por meio de gestos, olhares e palavras (BRASIL, 2012). Nesse manual pedagógico, o brincar é compreendido como principal atividade da criança por ser considerada uma atividade iniciada e conduzida por ela de forma livre, com a “finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive” (BRASIL, 2012, p. 11).

A criação de um material de orientação pedagógica pelo MEC abordando exclusivamente o brincar demonstra uma mudança de paradigma quanto à relevância e importância da brincadeira na educação infantil. Notamos que a criança deixa de ocupar uma posição marginalizada e passa a ser considerada cidadã de direitos; seu principal direito é brincar.

Refutando ainda a ideia de que as crianças não brincam mais, foi lançado, recentemente, em circuito nacional de cinema, um documentário chamado “Território do Brincar”¹⁹, produzido pela educadora Renata Meirelles e pelo documentarista David Reeks. “Território do Brincar” é um trabalho de pesquisa de documentação e sensibilização sobre a cultura da infância brasileira. Meirelles e Reeks viajaram pelo Brasil por dois anos e o registro dessa jornada se transformou em publicações,

¹⁸ Documento elaborado pelo MEC em parceria com a UNICEF e com a colaboração da Profa. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto (USP) e da consultora Profa. Dra. Adriana Freyberger, arquiteta com doutorado em Educação.

¹⁹ Em cartaz em 04 de junho de 2015. Uma correalização com o Instituto Alana, produzido pela Maria Farinha Filmes e Ludus Vídeos e Cultura.

documentários, exposições e diálogos sobre a infância brasileira²⁰. Em entrevista²¹, Meirelles crítica o pensamento do adulto de que a criança não brinca mais e diz:

Queremos comunicar ao mundo que, ao contrário do que quase todos os adultos com quem conversamos pensam, as crianças brincam, sim. Esse mantra do adulto de que 'A criança de hoje em dia não sabe mais brincar' é um reflexo claro de que não sabemos mais olhar a criança. Em última instância, quanto mais acreditarmos que as crianças não brincam, mais teremos que ocupar seu tempo ocioso com serviços, cursos ou instituições, e consumir brinquedos e aparelhos eletrônicos. Por isso precisamos saber que cavoucar a terra, procurar insetos nas plantas, brincar de casinha, construir brinquedos e tantos outros aspectos são necessidades essenciais das crianças e correspondem ao seu brincar atual e atemporal (MEIRELLES, 2015).

Ao refutar o pensamento contemporâneo de que a criança não brinca ou não sabe mais brincar, Meirelles (2015) nos convida a refletir se não fomos nós quem deixamos de olhar, de notar a criança. O documentário “Território do Brincar” retrata algumas das diferentes formas de brincar vividas por crianças de diferentes contextos socioeconômicos, em especial, crianças pertencentes a famílias de baixo poder aquisitivo. A forma de brincar privilegiada foi o brincar livre. Foram mostradas cenas de crianças construindo seus próprios brinquedos e brincadeiras, como, por exemplo, o uso da terra para fazer um bolo ou a construção de brinquedos de madeira, de plástico ou que funcionam por meio da eletricidade. Os jogos apresentados foram os de rua, como o pula corda e o jogo de pegar pedrinhas no chão. Apesar de ter deixado de lado outras tantas formas de brincar, o documentário procurou por meio do “diferente” chocar com cenas de crianças manejando instrumentos como facas e fogo com o intuito de nos fazer repensar a nossa concepção do que realmente é o brincar para a criança.

Do fenômeno da infância perdida, passamos para o fenômeno do adulto que não sabe enxergar a criança. Talvez, possamos compreender melhor essa dicotomia a partir das palavras de Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 63-64) que, com base na perspectiva construcionista e pós-moderna²², afirmam que “ não existe algo como ‘a

²⁰ <http://territoriodobrincar.com.br/> (Acesso em: 06/ 2015).

²¹ Fonte: <https://catraquinha.catracalivre.com.br/geral/familia/indicacao/filme-territorio-do-brincar-retrata-brincadeiras-de-criancas-brasileiras-veja-como-ganhar-um-ingresso/> (Acesso em: 06/2015).

²² Segundo Gergen (1985), os estudos socioconstrucionistas focam-se nos processos cotidianos, ou seja, como as pessoas falam, percebem e experienciam o mundo em que vivem. A postura básica desta perspectiva é ser crítica à naturalização dos fenômenos sociais. O construcionismo social também pode ser definido como uma perspectiva de observação e análise da realidade a partir de uma visão sócio-histórica, negando qualquer essência nos fenômenos humanos. Para maiores informações:

criança' ou 'a infância', um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros 'o que as crianças são e o que a infância é'". Os autores sugerem que, em vez de aguardar que os textos acadêmicos nos informem quem é a criança, temos a escolha de olhar a criança e ver quem achamos que ela é. Essas escolhas irão refletir diretamente no trabalho pedagógico realizado tanto pelos adultos quanto pelas crianças nas escolas.

Quisemos, com essa discussão, levantar alguns paradigmas a respeito do brincar e da infância e ressaltar a necessidade do resgate da importância do brincar, em especial na escola, a partir da valorização do seu papel no desenvolvimento sociocultural, cognitivo e afetivo da criança.

1.3 Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Vygotskiana

Antes de iniciarmos a discussão a respeito do desenvolvimento infantil, gostaríamos de retomar a posição de Dahlberg, Moss e Pence (2003) quanto à definição de criança e infância. Para os autores, não é possível conceber uma definição única para criança e infância uma vez que ambos os termos estão atrelados a sujeitos situados historicamente na sociedade, provindos de culturas diversas e com necessidades variadas. Dessa forma, com o intuito de nos posicionarmos, apresentaremos a concepção de criança e infância defendida neste estudo por meio das palavras de Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 70).

As crianças são parte da família, mas também são separadas dela, com seus próprios interesses que podem nem sempre coincidir com os dos pais e com os de outros adultos. As crianças têm um lugar reconhecido e independente na sociedade, com seus próprios direitos como seres humanos individuais e membros plenos da sociedade. [...] A infância é entendida não como um estágio preparatório ou marginal, mas como um componente da estrutura da sociedade – uma instituição social – importante em seu próprio direito como um estágio do curso da vida, nem mais nem menos importante do que outros estágios.

Sendo assim, esta pesquisa não concebe a criança como reprodutora de conhecimento e cultura desprovida de saberes. A infância não é um degrau, uma

escala inicial da vida a ser galgada rumo à maturidade ou condição humana plena, como acreditava Locke²³. Tampouco, este estudo compreende a criança como ser inocente e bondoso, como defendido por Rousseau²⁴, que deve ser resguardado das mazelas e corrupções do mundo adulto, a fim de manter a sua pureza e ingenuidade. Acreditamos que a criança tem por direito conhecer as mazelas e as belezas do mundo do qual ela faz parte. A criança precisa ser respeitada em seu direito de conhecer, ensinar-aprender, questionar, sentir; em seu direito de se expressar diante da realidade vivida.

Do mesmo modo, por tratar-se de uma pesquisa com base na TASHC, não entendemos o processo de desenvolvimento da criança como um ato biologicamente determinado, como defendido por Piaget²⁵, no qual é possível determinar as habilidades e o desenvolvimento da criança por fases predeterminadas, como se toda criança possuísse as mesmas características, a mesma cultura e a mesma historicidade.

Dessa forma, discorreremos a respeito do desenvolvimento infantil a partir da perspectiva de criança como cidadão autônomo, singular, socialmente situado, membro de uma ou mais comunidades com características próprias e culturas distintas. Nesse sentido, a infância é compreendida como um dos movimentos do curso da vida, vivenciada pela criança com suas peculiaridades e especificidades, porém, nem mais e nem menos importante que as outras partes da trajetória da vida.

Sabemos que o desenvolvimento infantil foi estudado por diversas linhas de pensamento e o que há em comum entre elas é a divisão do desenvolvimento em fases. Vygotsky (1934/1998) cita três momentos históricos da ciência no qual foram aplicados métodos para reconhecer os percursos de desenvolvimento da criança. A

²³ John Locke foi um importante filósofo inglês. É considerado um dos líderes da doutrina filosófica conhecida como empirismo e um dos ideólogos do liberalismo e do iluminismo. Fonte: http://www.suapesquisa.com/biografias/john_locke.htm. Acesso em 29 de junho de 2015.

²⁴ Jean-Jacques Rousseau foi um importante filósofo, teórico político e escritor suíço. Nasceu em 28 de junho de 1712 na cidade de Genebra (Suíça) e morreu em 2 de julho de 1778 em Ermenoville (França). É considerado um dos principais filósofos do iluminismo, sendo que suas ideias influenciaram a Revolução Francesa (1789). Fonte: <http://www.suapesquisa.com/biografias/rousseau.htm>. Acesso em 29 de junho de 2015.

²⁵ Jean Piaget (1896-1980) foi biólogo e dedicou a vida a submeter à observação científica rigorosa o processo de aquisição de conhecimento pelo ser humano, particularmente a criança. Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/jean-piaget-428139.shtml>. Acesso em 29 de junho de 2015.

princípio, o desenvolvimento infantil era baseado nos princípios da biogenética²⁶, estreitamente relacionados ao desenvolvimento físico humano. Em seguida, no seu processo de dentição, ou, de acordo com o seu processo de maturação sexual e, por fim, em descrições sintomáticas.

Vygotsky (1934/1998), entretanto, refuta os métodos anteriormente apresentados ao compreender o processo de desenvolvimento infantil de uma maneira diferenciada. O autor defende que, por ser um processo complexo, o desenvolvimento infantil não pode ser determinado por uma categoria singular, única. Para ele, o desenvolvimento infantil se caracteriza, principalmente, pela presença de novas formações qualitativas²⁷ sujeitas ao seu próprio ritmo e que, portanto, requer uma observação especial cada vez que novas formações ocorrem no decorrer do desenvolvimento da criança.

Com o objetivo de esclarecer as mudanças cognitivas, socioculturais e afetivas ocorridas durante o processo de desenvolvimento infantil, Vygotsky (1934/1998/2008) discute dois momentos distintos ocorridos durante o processo de desenvolvimento da criança: as faixas etárias estáveis e os momentos de crise.

Nas chamadas faixas etárias estáveis, o desenvolvimento ocorre por meio de pequenas mudanças na personalidade que se acumulam e dão início a um novo percurso a ser trilhado pela criança em seu processo de desenvolvimento. Durante os momentos denominados estáveis, a criança não costuma apresentar grandes variações de comportamento ou de personalidade. Por outro lado, os momentos de crise são geralmente caracterizados por mudanças na personalidade da criança concentrados em períodos relativamente curtos em que o desenvolvimento dela pode assumir um caráter tempestuoso. A criança em idade escolar, durante um período crítico, pode vir a ter maiores conflitos internos e um baixo rendimento escolar. No entanto, nem toda criança passa pelos mesmos tipos de crise, pois pode haver variações de acordo com o contexto em que está inserida.

²⁶ Biogenética é uma palavra derivada de biogenético. Biogenético: adj (bio+genético) 1 Relativo ou pertencente à biogênese. 2 Produzido por biogênese. Biogenésico - adj. Diz-se especialmente da lei de Haeckel, que estabelece a correlação entre os desenvolvimentos embriológico, taxonômico e filogênico. (De biogênese). Fonte: <http://www.dicio.com.br/biogenetica/> e <http://www.lexico.pt/biogenesico/>. (Acesso em: 07/ 2015).

²⁷ Ao falar de “novas formações” ou “neofomações”, Vygotsky (1934/1998) refere-se aos momentos dramáticos ocorridos durante o processo de desenvolvimento da infância, que acabam por marcar momentos de mudanças cognitivas, socioculturais e afetivas.

Para uma melhor compreensão dos momentos de crise durante o processo de desenvolvimento da criança, Vygotsky (1934/1998) os divide em cinco momentos: a crise do recém-nascido, a crise de um ano de idade, a crise dos três anos, a crise dos sete anos e a crise dos treze anos. Segundo o autor, a crise do recém-nascido separa a criança de seu momento embrionário de desenvolvimento; a crise de um ano de idade separa sua vivência como bebê e o início de sua infância; a crise dos três anos de idade é uma transição da infância para a idade pré-escolar; a crise dos sete anos é marcada pelo momento que une a idade pré-escolar com o início de sua vivência na escola fundamental e, finalmente, a crise dos treze anos coincide com o ponto de mudança no desenvolvimento, na transição desde a idade escolar até a puberdade.

Assim, o autor conclui que podemos imaginar uma imagem do processo de desenvolvimento da criança de forma ordenada.

Os períodos críticos alternam com períodos estáveis e são pontos de mudança no desenvolvimento, confirmando mais uma vez que o desenvolvimento da criança é um processo dialético, no qual a transição de um momento para o outro, não se realiza ao longo de uma evolução, mas ao longo de um caminho revolucionário (VYGOTSKY, 1934/1998, p. 193).

Ao esquematizar a estrutura do desenvolvimento infantil, o autor opta por não se limitar às faixas etárias relacionadas aos processos estáveis e inclui em sua estrutura os momentos de crise. Para o autor, os momentos de crise são de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo-psicológico da criança, uma vez que são nos momentos de crise que acontecem as maiores mudanças de personalidade e comportamento (VYGOTSKY 1934/1998).

As faixas etárias estáveis e os momentos de crise são separados pelo autor a partir do momento do nascimento da criança até os seus dezoito anos de idade. Entretanto, uma vez que Vygotsky tem como base o materialismo-dialético de Marx (1818-1883) e os pressupostos filosóficos de Spinoza (1632-1677), podemos inferir que o autor não vê o desenvolvimento infantil como um processo rígido. Ao colocar os momentos críticos em seu esquema e perceber a ligação desses momentos com as faixas etárias estáveis, demonstra que o desenvolvimento infantil é dialético (período estável - período crítico), permanente e revolucionário, como o próprio autor afirma. Os períodos de alteração de personalidade são vistos como parte do todo do processo de desenvolvimento e não como uma ruptura em sua estrutura.

1.3.1 O papel da brincadeira no desenvolvimento infantil para Vygotsky

Para nós, estudiosos dos processos de ensino-aprendizagem, é de extrema importância a compreensão do problema entre a faixa etária da criança e seu nível potencial de desenvolvimento. A idade cronológica da criança não necessariamente serve como base para estabelecer seu atual nível de desenvolvimento. Enquanto alguns processos de desenvolvimento já foram concluídos, outros ainda estão em processo de circunspeção.

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, o que nos interessa são os processos ainda em desenvolvimento. Ao optar por trabalhar o que ainda está por vir, assumimos que o desenvolvimento infantil é mais bem trabalhado em contextos nos quais a criança possa exprimir e testar suas ações e pensamentos que ainda estão em progresso.

Vygotsky (1934/1998) sugere o uso da imitação para trabalhar os processos mentais ainda em circunspeção. Imitação, aqui, refere-se a realização de atividades imaginárias pela criança, não se tratando de ações puramente mecânicas. Crianças pequenas costumam brincar de “faz de conta”, imitando a realidade a sua volta. Esse brincar, aparentemente livre, carrega em sua raiz elementos instituídos pela sociedade, sendo assim, a criança ao brincar não está totalmente livre, pois carrega em suas brincadeiras regras sociais outrora estabelecidas.

Vygotsky (1933/1966/2002), a partir dos conceitos filosóficos de Spinoza (1632-1677), estuda a relação entre o brincar e o desenvolvimento cognitivo-psicológico da criança do ponto de vista da esfera afetiva. Para o autor, o brincar aparece a partir do momento em que se inicia o desenvolvimento, ainda que de forma não consciente, de desejos ou necessidades não satisfeitas de imediato. Por exemplo, ao brincar de ler um livro, a criança exterioriza seu desejo de ler verdadeiramente. Ao “ler” para o outro, a criança passa a afetar o seu contexto social ao mesmo tempo em que é afetada por ele.

O brincar, dessa forma, parte da necessidade de uma situação imaginária para a realização de desejos insatisfeitos no plano da realidade. Elementos dessas situações imaginárias são, involuntariamente, incluídos na natureza afetiva da própria atividade humana, pressupondo a aceitação ou uso de regras previamente estabelecidas ou não.

Assim, duas irmãs, ao brincar de “irmãs”, comportam-se de uma forma que acreditam que irmãs devam se comportar. Porém, esse comportamento não é, necessariamente, racionalizado na vida real. Ao brincar de irmãs, essas duas crianças adquirem ou fortificam as regras de comportamento entre si (VYGOTSKY, 1933/1966/2002).

Ao brincar com situações imaginárias, a criança se liberta da sua condição limitadora imediata. Porém, o comportamento de uma criança pequena é ainda determinado pela ação. Primeiramente, a criança pequena necessita ver o objeto para, então, conceber seu significado. Vygotsky (1933/1966/2002), ao citar os resultados das pesquisas realizadas pelo psicólogo alemão Kurt Lewin, afirma que os objetos ditam as ações da criança em certa idade. Um exemplo disso é quando uma porta precisa ser aberta e fechada ou um apito deve ser assoprado, pois esses objetos são a força motivadora da ação, determinando o comportamento da criança.

Posteriormente, Vygotsky (1933/1966/2002) acrescenta que a ação da criança deixa de ser determinada pelo objeto e passa a acontecer, primeiro, mentalmente. Nesse momento, a criança aprende a agir de forma mental, a partir de disposições internas, deixando de ser movida, apenas, por motivos externos. O autor elucida que, próximo à idade pré-escolar, é possível presenciarmos uma dicotomia entre o significado e o objeto visualizado pela criança. Ela não precisa mais ver o objeto para significá-lo, porém, ainda necessita de um objeto para ser o pivô de sua ação. Ao brincar de andar a cavalo, por exemplo, a criança pode utilizar como pivô um simples pedaço de madeira, não necessitando ter um cavalo verdadeiro ou de brinquedo para significar o objeto. Nesse ponto de desenvolvimento mental, temos o significado sobrepondo o objeto, o que dá início ao desenvolvimento do pensamento abstrato.

Na brincadeira, uma ação substitui a outra, movimentando-se pelo campo do significado e não necessariamente conectada a objetos reais. Mesmo assim, a ação ocorre como na realidade. “A criança, ao desejar, realiza seus desejos, e no pensar, ela age” (VYGOTSKY, 1933, 1966, 2002 s/p.).

Ao brincar, a criança está sempre acima de suas possibilidades imediatas; brinca de ser adulto ou de fazer compras sozinho, por exemplo. Portanto, o brincar contém todas as tendências de desenvolvimento da criança como se ela sempre estivesse tentando saltar para além do seu comportamento real. Esta pesquisa, está em consonância com os dizeres de Vygotsky (1933/1966/2002) ao afirmar que, agindo em uma esfera imaginativa, a criança cria intenções voluntárias e formula planos de

ação para a vida real, transformando o brincar no mais alto nível de desenvolvimento na fase pré-escolar.

Ao interagir com o outro, durante uma brincadeira ou reunião familiar, por exemplo, a criança passa por inúmeras experiências afetivas. Nesse processo de afetação, a criança pode vir a vivenciar experiências emocionais (*perezhivanie*) que poderão influenciar seu processo de desenvolvimento psicológico-cognitivo de forma marcante. Vygotsky (1935/1994) esclarece que não é o contexto em si, de forma estática, que influencia o processo de desenvolvimento, e sim as experiências emocionais vividas pela criança em dado contexto. Dessa forma, somos orientados a analisar a influência do contexto no desenvolvimento infantil, observando os momentos nos quais as crianças demonstraram estar em período de maiores conflitos.

A influência do contexto sobre a criança está atrelada a sua capacidade de compreensão, consciência e conhecimento sobre o que está acontecendo a sua volta. Por exemplo, o significado da palavra rua para uma criança não coincide com o significado de rua para um adulto. Para uma criança, rua pode ser, a princípio, a rua da sua casa. A criança tende a generalizar e a remodelar o que está sendo dito a ela a fim de atender as suas necessidades, selecionando pequenas partes do que lhe foi dito. O contexto irá influenciar no tipo de desenvolvimento cognitivo-emocional que a criança terá de acordo com o seu grau de consciência (VYGOTSKY, 1935/1994).

Acreditamos que o contexto proporciona à criança o contato com o resultado do processo de desenvolvimento desejado. Por exemplo, o diálogo de uma criança pequena com sua mãe se dá por meio de palavras isoladas ditas pela criança e a fala ideal ou modelo da mãe, que espera ser alcançado pela criança durante o processo de desenvolvimento de sua fala. Assim, Vygotsky (1935/1994, s.p.) afirma que

[...] algo que, supostamente, tem que tomar forma no final do desenvolvimento, de algum modo, influencia os primeiros passos desse desenvolvimento [...], sem qualquer interação com a forma final, este modelo considerado adequado vai deixar de se desenvolver na criança²⁸.

A conclusão de Vygotsky de que a criança necessita, primeiro, ter contato com o objeto a ser alcançado para, assim, poder desejá-lo, elucidada, talvez, o motivo dos

²⁸ Tradução livre de: “[...] Something which is only supposed to take shape at the very end of development, somehow influences the very first steps in this development [...] without any interaction with the final form, then this proper form will fail to develop properly in the child”.

inúmeros insucessos de aulas tradicionais *de* língua estrangeira baseadas apenas em demonstração de palavras ou pequenas frases. A criança dificilmente, nesse caso, tem acesso à fala oral final, não possuindo um modelo a ser alcançado. Para que a fala ideal ou modelo se desenvolva, é necessário que esteja presente no contexto de interação da criança.

A discussão acima mencionada elucida uma das razões pela qual o Projeto EM ministrava suas aulas em contexto de educação bilíngue. Acreditávamos ser um dever proporcionar as crianças participantes do projeto a maior quantidade possível de horas em contato com a língua estrangeira ensinada-aprendida, no caso desta pesquisa, o inglês. Dessa forma, observamos que ao proporcionar as crianças um maior contato com a língua inglesa, criamos um contexto em sala de aula que permite que as crianças desejem esse modelo de fala.

Ainda, é preciso salientar que este estudo acredita que a criança expressa seu mais alto nível de desenvolvimento ao brincar. Como afirma Vygotsky (1934/1978, p. 101), “[...] o brincar não é a característica predominante da infância, mas é o fator principal no seu desenvolvimento²⁹”.

Até aqui, este capítulo discutiu a concepção de Vygotsky a respeito do processo de desenvolvimento cognitivo-afetivo da criança e a sua relação com o desenvolvimento biológico. Em seguida, foi discutida a importância da brincadeira no processo de desenvolvimento infantil e do impacto das relações sociais no desenvolvimento cognitivo-psicológico da criança. Na sequência, discorreremos um pouco mais a respeito do conceito de brincadeira na visão de teóricos vygotskianos e neovygotskianos e aprofundando as discussões referentes ao tema.

1.4 O Brincar na ZPD

“O potencial da criança é impedido quando o objetivo final da sua aprendizagem é previamente formulado” (RINALDI, 1993, p. 104).

²⁹ Tradução livre de: “[...] play is not the predominant feature of childhood but it is a leading factor in development”.

Iniciamos esta seção com as palavras de Rinaldi com o intuito de apresentar o objetivo de nossa discussão. Esta seção abordará o conceito de brincar e o seu papel no processo de ensino-aprendizagem com base na ZPD.

1.4.1 O brincar na visão da TASHC

O brincar é frequentemente relacionado com jogos, imaginação, fantasia, representação simbólica, faz de conta, encenação, prazer, divertimento, etc. O Manual de Orientação Pedagógica, elaborado pelo Ministério da Educação em 2012 e dirigido a professores de creches e educação infantil, defende a brincadeira como principal atividade da criança. Para o MEC,

“[...] brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo” (BRASIL, 2012 p. 11).

Nesta pesquisa, pretendemos expandir a definição de brincadeira³⁰ previamente apresentada e discutir os seus potenciais no processo de ensino-aprendizagem.

Vygotsky (1933/1978), ao discutir o papel do brincar no desenvolvimento infantil, discorda da definição de brincar como qualquer atividade que dê prazer para a criança. Ele alega que várias outras atividades dão mais prazer para a criança como, por exemplo, o ato de chupar chupeta. Além disso, o autor ressalta que existem tipos de brincadeiras, como os jogos de competição iniciados na idade escolar, que nem sempre são prazerosos. Ter prazer vai depender do resultado do jogo, que pode ser favorável à criança ou não.

Na TASHC, compreendemos o brincar como um modo específico de atividade social resultante das decisões, dos processos e dos valores culturais humanos. Assim, a criança começa a brincar a partir dos contextos das Atividades Sociais que participa, recriando a atividade por meio do brincar (VAN OERS, 2013).

Sobre o papel do brincar no desenvolvimento da criança, existem divergências entre pesquisadores e especialistas, contemporâneos e não vygotkianos, em infância.

³⁰ Brincar e brincadeira são considerados sinônimos nesta pesquisa.

Entretanto, Newman e Holzman (1993/2014) afirmam que, apesar das divergências, existe um consenso entre os que acreditam na importância do brincar no desenvolvimento infantil. Esses pesquisadores identificam três características típicas que contribuem para o desenvolvimento social e cognitivo: (1) ao brincar, a criança vai além das suas restrições reais; (2) por meio do brincar, as crianças aprendem normas sociais e (3) o brincar é governado por regras.

As características do brincar acima citadas levam-nos a priorizar três conceitos do brincar também defendidos por Newman e Holzman (1993/2014): (1) o brincar de forma livre, característico da primeira infância, como as brincadeiras de faz de conta que permitem à criança, por meio da imaginação, vivenciar situações que estão além das suas possibilidades momentâneas reais; (2) o brincar como jogo, que enfatiza, estrutura e aprofunda o uso das regras - quanto mais estruturado for o jogo, mais ele será guiado por regras e (3) o brincar como atuação teatral ou *performance*³¹, que pode ser com roteiro ou improvisada nos termos de Newman e Holzman (2009).

Além dos três conceitos defendidos por Newman e Holzman, acrescentamos aqui o brincar como *role-play* (VAN OERS; DUIJKERS, 2013), discutido a seguir. Assim como no brincar livre, no brincar como *performance* e no *role-play*, os participantes são produtores de sua atividade e, portanto, responsáveis por sua aplicação, pelas ações, pelos sujeitos, pelos instrumentos e pelas regras que envolvem a atividade performada.

É importante ressaltar que as regras, sejam elas normas sociais previamente impostas ou regras criadas no momento da brincadeira, estão sempre presentes no brincar seja ele livre, performático ou em forma de jogo. Como afirma Elkonin (1978, p. 246) pelas palavras de Van Oers (2013), “as regras estão relacionadas com a forma como os sujeitos interagem, como usam suas ferramentas, e com a forma de organizar a brincadeira”. Partindo do pressuposto de Elkonin (1978) a respeito da relação entre o sujeito e as regras, Van Oers (2013), após observar o brincar das crianças, caracterizou, em suas pesquisas, as regras em quatro diferentes formas: (1) regras sociais – indicam a forma de interação entre os sujeitos: quero algo; devo pedir emprestado ou pegar? (2) regras técnicas – como usar um determinado instrumento

³¹ Newman e Holzman (2009) veem o brincar como uma atividade performática. *Performance* para os autores é uma metodologia de vida, a prática de um método de se relacionar com todas as pessoas, não importando sua idade, como performistas que criam diferentes cenas, guiadas e improvisadas de suas vidas transformando como se relacionam, sentem e compreendem. *Performance* nesses termos é um ato revolucionário. Fonte: <http://loisholzman.org/performance/> (Acesso em: 05/ 2015).

como um brinquedo ou uma tesoura? (3) regras conceituais – como, por exemplo, para somar ou subtrair algo ou alguma coisa necessito utilizar a(s) regra(s) da matemática de adição e subtração; (4) regras estratégicas – dão suporte a realização de uma determinada atividade por meio da divisão de tarefas, planejamento, entre outros exemplos.

Quanto mais a criança se desenvolve em suas brincadeiras, maior será o número de regras a serem observadas e mais complexas elas se tornam.

1.4.2 O brincar como um modo de atividade

Até este momento, ficou compreendido que o brincar, de acordo com a TASHC, é considerado uma Atividade Social e, como tal, é composta por sujeitos, regras, instrumentos, divisão de trabalho e motivada por um objetivo e/ou objeto. Dessa forma, o brincar possui as mesmas características de qualquer outra Atividade Social. Sendo assim, para fins desta pesquisa e para uma melhor compreensão do que seja o brincar na visão da TASHC, abordaremos os parâmetros de atividade humana defendidos por Van Oers (2009/2010/2012/ 2013), que culminam em sua definição do brincar, utilizada aqui.

A atividade humana é dividida por Van Oers (2009/2010/2012/2013) em três parâmetros. O autor considera que a atividade humana pode ser caracterizada a partir da especificação do nível de envolvimento dos participantes de uma atividade, pelo tipo de regras seguidas e pelo grau de liberdade que são permitidos aos sujeitos da atividade. Essa liberdade se relaciona às escolhas relacionadas à execução das ações e às preferências por instrumentos que serão utilizados, às metas a serem alcançadas, às regras, entre outros.

Assim sendo, o autor argumenta que o brincar compreendido como um modo de atividade pode ser definido como: atividade realizada por sujeitos altamente envolvidos que seguem, de alguma forma, regras implícitas ou explícitas à brincadeira e que possuem um certo grau de liberdade no que diz respeito à compreensão das regras e às escolhas dos instrumentos que farão parte da atividade. A liberdade, como ressalta Vygotsky (1933/1978), apesar de ser uma característica importante na ação do brincar, não tem como ser absoluta, uma vez que, como qualquer atividade humana, o brincar

também irá depender de regras implícitas ou explícitas que acabam por delimitar o nível de liberdade da criança na brincadeira.

O tipo de brincadeira mais discutido por Vygotsky (1933/1978), Elkonin (1977/2005), Van Oers (2013), entre outros pesquisadores neovygotskianos, é o *role-play*, por acreditarem no potencial de desenvolvimento e aprendizagem que é possível ser alcançado nesse tipo de brincadeira. De acordo com o dicionário da língua inglesa³², a palavra *role-play* refere-se à uma atividade no qual uma pessoa assume o papel de outra, em especial, para aprender novas habilidades ou atitudes. Entretanto, na língua portuguesa³³, *role-play* é traduzido como dramatização ou encenação, ou seja, ato de representar ou dramatizar algo. Mendes (2012, p. 47), com base em Glusberg (2009), esclarece que “representar é repetir o texto criado por alguém, seguindo as ideias do autor do texto”.

Sendo assim, optamos por não adotar uma tradução para o termo por entendermos que ela não corresponderia com a totalidade da palavra na língua inglesa. Além disso, o termo *role-play* é comumente utilizado no Brasil por profissionais da área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para se referir ao ato de representar, não condizendo com o uso do termo nesta discussão. Dessa forma, a partir de agora o termo *role-play* será substituído pelo termo *performance*, apresentado por Newman e Holzman (2009), por acreditarmos estar em consonância com a definição de brincar discutida neste estudo.

A *Performance* é compreendida aqui como “fenômeno culturalmente determinado” (VAN OERS, 2013, p. 190), isto é, o brincar performático é motivado a partir do(s) sentido(s) que a criança tem de uma determinada situação sociocultural, ou seja, de uma atividade e suas regras. Sentido, nesse caso, refere-se às emoções pessoais vividas pela criança que refletem na sua compreensão da atividade.

Vygotsky (1934/1978) afirma que o brincar performático seria o resultado da imaginação pessoal da criança, entretanto, essa imaginação não antecede a atividade;

³² Macmillan Online Dictionary. Fonte: <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/american/role-play> (Acesso em: 05/2015).

³³ Michaelis Online. Fnote: <http://michaelis.uol.com.br>; <http://pt.bab.la/dicionario/ingles-portugues/role-play> (Acesso em: 05/2015).

ela acontece no contexto da atividade. O autor afirma que a criança cria uma situação imaginária ao brincar.

A Imaginação é compreendida por Vygotsky (1934/1978) como um processo psicológico que não está presente na consciência de crianças muito pequenas e nem em animais, e representa, assim, uma atividade consciente especificamente humana. O autor ainda afirma que a imaginação surge da ação, assim como todas as formas de consciência e que a imaginação, portanto, seria o brincar sem ação.

Vygotsky (1934/1978) compreende a situação imaginária como a imaginação dos potenciais de uma ação de uma dada situação. Para ele, as crianças, em geral, só conseguem imaginar situações com as quais, de alguma forma, estão familiarizadas. Nesse sentido, o brincar performático inicia-se basicamente a partir do que é culturalmente determinado.

Newman e Holzman (2009), ao discutir a respeito do potencial do brincar na ZPD, propõem uma ligação entre regras e imaginação. Os autores definem regras para resultados, como sendo, por exemplo, as brincadeiras de jogos de tabuleiro, neste caso, as regras previamente impostas são utilizadas para um fim específico, ganhar e/ou participar do jogo. Já as regras-e-resultados referem-se, por exemplo, às brincadeiras iniciais da infância nas quais o resultado da imaginação corrobora com o modelo da brincadeira tanto como a brincadeira confirma o resultado da sua imaginação.

Os autores chamam a criação da situação imaginária de atividade revolucionária. O uso do termo atividade revolucionária para referir-se ao uso de situações imaginárias pelas crianças é esclarecido pelos autores com o exemplo a seguir:

Brincar de papai e mamãe, mesmo que seguindo regras e imitando papéis sociais perturba a organização do espaço vital. Afinal, a criança não é a mamãe. E a mamãe não brinca de ser mamãe, ela é mamãe. A subordinação estrita as regras (e-resultados) das brincadeiras iniciais (ou brincadeiras da primeira infância) é o meio pelo qual a criança é capaz de ser mais ativamente um produtor de seu/sua própria atividade do que em situações como as do cotidiano onde o brincar não está presente e a ação domina (NEWMAN; HOLZMAN, 2009 p.82).

Assim, o fato de a criança se tornar uma produtora de sua própria atividade é que a torna revolucionária.

Esta pesquisa, do mesmo modo, compreende o brincar, que possibilita a criança ir além das suas possibilidades imediatas, uma atividade revolucionária. Igualmente, compartilhamos da ideia de que ao brincar a criança não se aproxima da realidade determinada socialmente, mas da sua própria realidade (NEWMAN; HOLZMAN, 2009).

1.4.3 O papel do adulto na brincadeira

A partir de documentos oficiais brasileiros publicados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1998/2010/2012), é possível observar a crescente importância dada ao brincar no processo de desenvolvimento sociocultural, cognitivo e afetivo da criança durante o período da educação infantil.

Ao discutir a respeito da qualidade da brincadeira, o Manual de Orientação Pedagógica Brinquedos e Brincadeiras de Creche (BRASIL, 2012, p. 12) esclarece que ela “é resultado da intencionalidade do adulto que, ao implementar o eixo das interações e brincadeiras, procura oferecer autonomia às crianças, para a exploração dos brinquedos e a recriação da cultura lúdica”. Assim sendo, podemos inferir que é esperado que os tipos de brincadeiras realizados com e pelas crianças durante o período da educação infantil sejam articulados pelos adultos com o objetivo de proporcionar contextos que promovam o desenvolvimento durante os momentos de brincadeira.

Assim, o papel do adulto na brincadeira parece-nos ser o de estruturador e observador da atividade. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) afirma que é o adulto quem ajuda a estruturar e organizar as bases da brincadeira e, por meio dela, pode observar o processo de desenvolvimento da criança (BRASIL, 1998). De acordo com o RCNEI, o adulto não participa diretamente da atividade do brincar, compete a ele apenas o papel de facilitador.

No Manual de Orientação Pedagógica (BRASIL, 2012), é possível observar que o papel do adulto na brincadeira é o de selecionar, disponibilizar e organizar os brinquedos e demais materiais para uso lúdico. Ainda, cabe ao adulto planejar e implementar uma rotina junto às crianças, uma rotina organizacional que colabore com o uso e cuidado com os brinquedos. Além disso, o adulto é orientado a intervir na

brincadeira apenas nos momentos de conflito ou quando uma criança necessita de cuidados especiais.

Acreditamos que a participação do adulto na brincadeira seja mais promissora quando se estende para além do papel de gerenciador e observador da atividade do brincar. Na visão da TASHC, compreendemos atividade como um produto histórico cultural que requer a participação (direta e/ou indireta) de outras pessoas em uma mesma atividade. Ao compreender o brincar como um modo de atividade, legitimamos a participação de outras pessoas nas brincadeiras infantis. A participação do adulto no brincar é de extrema relevância, uma vez que, por meio de sua experiência, ele pode ajustar, aprofundar e ampliar a atividade adicionando novas ações e provocando reflexões junto as crianças (DOBBER, 2013).

Além disso, acreditamos que o brincar, assim como qualquer outra atividade humana, não é inerente a criança. Como esclarece Kishimoto (2010 p. 1), “a criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos”. De fato, mesmo quando uma criança brinca aparentemente sozinha, existe ali a presença indireta do adulto. Nas palavras de Van Oers (2013, p. 190),

não há nenhuma razão, teoricamente, inerente a rejeitar a possibilidade e utilidade de brincadeiras solitárias ou brincar com os colegas, mas não devemos esquecer que, uma criança que está colocando uma boneca na cama, cobrindo-a com um cobertor e cantando uma música para a boneca, está envolvida no jogo do papel solitário, mas ainda está reencenando em seu próprio comportamento a maneira do adulto que ela tem em mente³⁴.

O adulto, na maioria das vezes participante mais experiente da atividade, precisa ter em mente que suas ações não podem prejudicar o momento do brincar da criança. Por prejudicar, referimo-nos a ações que possam cercear a liberdade da criança, que possam interferir no seu envolvimento na brincadeira ou que, ainda, imponham regras além daquelas já impostas pela própria atividade.

A participação do adulto deve enriquecer a atividade por meio do auxílio à criança em suas necessidades, criando espaços de ZPD que proporcionam o

³⁴ Tradução livre de: “(...) This does not mean that adults always must take part in children’s play. There is no theoretically inherent reason to reject the possibility and usefulness of children’s solitary play or play with peers, but we should not forget that a child who is putting doll into bed, covering it with a blanket and singing a song for the child, is involved in solitary role play, but still is re-enacting in her own way adult behaviour that she has in mind”.

desenvolvimento de suas potencialidades na atividade proposta (VAN OERS, 2013). Compreendemos por participação enriquecedora aquela na qual existe o envolvimento de todos os participantes (adultos e crianças) na atividade em torno de um mesmo objeto. Por exemplo, Katz (1999/2008 p. 47), ao pesquisar nos centros de educação infantil de Reggio Emilia³⁵, discutiu a respeito do relacionamento entre o professor e a criança nas escolas visitadas. Os resultados de sua pesquisa informam que tanto as crianças quanto os professores parecem estar igualmente envolvidos com o progresso do trabalho, com as ideias a serem exploradas, com as técnicas e materiais a serem usados e com o progresso dos próprios projetos.

Notamos que a relação de envolvimento entre o adulto e a(s) criança(s), apresentado por Katz (1999/2008), é uma relação colaborativa, ou seja, embora o papel dos participantes na atividade escolar seja distinto, durante o momento de *performance*, tanto o professor (o adulto) quanto as crianças assumem responsabilidades pela realização da atividade proposta. Katz (1999/2008) afirma que essa relação colaborativa entre adulto e criança ou professor e criança pode contribuir para o desenvolvimento de ricas e complexas atividades.

Outro exemplo de participação do adulto com o papel de enriquecedor da atividade é apresentado por pesquisadores holandeses como Van Oers, Duijkers, Dobber, entre outros. Van Oers e Duijkers (2013) apresentam alguns dos resultados obtidos com a aplicação de uma proposta de ensino-aprendizagem com base no brincar performático, à luz da teoria vygotskiana sobre o desenvolvimento humano, em escolas de educação primária (crianças de quatro a oito anos de idade) na Holanda. A educação desenvolvimental parte do princípio de que a brincadeira é o principal instrumento do contexto de ensino-aprendizagem e desenvolvimento entre crianças de quatro a oito de idade. Entretanto, expandimos a faixa etária apresentada, pois acreditamos que a brincadeira é o principal instrumento do contexto de ensino-aprendizagem e desenvolvimento desde os anos iniciais da educação infantil no Brasil.

Van Oers e Duijkers (2013) afirmam que para a implementação de um currículo baseado no brincar performático, é importante ter a clareza da relação estabelecida entre o brincar e o ensino-aprendizagem, bem como, da posição do adulto em relação

³⁵ Reggio Emilia é uma província italiana da região de Emília-Romanha conhecida por sua abordagem educacional nos anos iniciais de educação. A abordagem Reggio Emilia será brevemente apresentada no capítulo 2.

à brincadeira. Além disso, os pesquisadores acrescentam que a participação do adulto na brincadeira pode levar ao ensino-aprendizagem de objetivos específicos, tornando o brincar um contexto educacional potencialmente rico na educação infantil.

Mas qual a posição do adulto na brincadeira? Ao performar com as crianças, o adulto assume uma participação mais ativa, deixando de ser apenas o observador da atividade, como proposto em abordagens de ensino-aprendizagem centrados na criança. Além disso, ao conceber a brincadeira performática como instrumento potente de ensino-aprendizagem, a atividade do brincar passa a ser valorizada no currículo escolar (VAN OERS; DUIJKERS, 2013).

Ao discorrer a respeito dos instrumentos de interação utilizados pelos professores em suas aulas, Van Oers e Duijkers (2013) apresentam um conjunto de estratégias, denominado *Impulse*, que tem como objetivo auxiliar as crianças na construção de contextos significativos de ensino-aprendizagem a partir do brincar performático. Essas estratégias visam à elaboração de atividades dirigidas às crianças que provoquem novas ações significativas que constituam uma base para o ensino-aprendizagem futuro. Os impulsos utilizados pelos professores como estratégia de ensino-aprendizagem, segundo os autores, são:

- ✓ **Orientação:** Explorar a situação relacionada à atividade com as crianças e concentrar sua atenção sobre alguns aspectos específicos da atividade performada ou ações. Exemplo: Ao brincar com as crianças de ir ao médico, o professor pode explorar as experiências pessoais das crianças e compartilhar com a turma. Ao chamar a atenção para um foco específico, o professor pode questionar as crianças a respeito do que está acontecendo no momento, que tipo de coisas e/ou pessoas estão envolvidos na atividade, qual o papel de cada pessoa na atividade, entre outras perguntas.
- ✓ **Estruturação e aprofundamento:** Fornecer apenas uma situação e instrumentos, muitas vezes, não é o suficiente para introduzir um brincar produtivo. As crianças pequenas, em geral, necessitam ser expostas a contextos que as estimulem a adentrar na *performance* proposta e a beneficiar-se a partir dela. Exemplo: Ao desenvolver uma história (roteiro) com as crianças, o professor entra em cena como uma mãe preocupada com uma criança doente, que tem uma perna quebrada e pergunta “O que

vamos fazer?”. Ao introduzir o problema e ao fazer perguntas detalhadas, o professor possibilita a estruturação e o aprofundamento da atividade.

- ✓ **Ampliação:** Ligar a atividade performada com outras atividades e capacidades das crianças. No brincar de ir ao médico, as crianças são incentivadas a pensar a respeito da sala de espera e como decorá-la, por exemplo, com panfletos, anúncios ou cartazes informativos, e avisos. Essa tarefa chama a atenção das crianças para a escrita e o desenho de textos relacionados com a brincadeira em foco. Desse modo, tarefas colaborativas contribuem com a construção e ampliação da atividade por meio do engajamento das crianças.
- ✓ **Contribuição:** Introduzir novos instrumentos que respondam às necessidades específicas das crianças na *performance* podem gerar conquistas importantes. Exemplo: ao brincarem de serem o/a enfermeiro(a) da escola, o/a enfermeiro(a) e seu assistente quiseram medir a altura de todas as crianças na classe. Para isso, as crianças anotaram todos os números em um papel e, em seguida, o professor apresentou-as uma forma de representar graficamente os resultados por meio de linhas de comprimentos diferentes.
- ✓ **Reflexão:** Envolver as crianças em pequenos momentos de discussão a respeito da atividade em curso. Exemplo: fazer questionamentos (Como está indo? É isso que você quer? Você pode fazê-lo de outra forma? O que isto significa? Você tem certeza?) estimula as crianças a pensarem a respeito de suas ações e traduzi-las em narrativas compreensíveis, incluindo novas questões. Tais reflexões têm funções importantes para a avaliação da atividade, mas também para iniciar novas orientações que podem levar a um nova ampliação, contribuição e aprofundamento da atividade.

1.4.4 Potencial de desenvolvimento humano: ZPD

Para Vygotsky (1934/1978), o potencial de desenvolvimento humano nunca foi restrito ao nível atingido de desenvolvimento. Pelo contrário, a potencialidade dos

sujeitos em geral, incluindo as crianças, é melhor percebida em ações que requerem a assistência de outras pessoas e/ou instrumentos. Na afirmação acima, Vygotsky se refere ao que ele chamou de zona de desenvolvimento proximal (ZPD). O termo foi criado pelo autor na tentativa de compreender a interação entre ensino-aprendizagem e desenvolvimento da criança, em especial na fase escolar. Vygotsky (1934/1978) alegava que a maioria dos testes psicológicos aplicados na época trabalhavam apenas com o nível de desenvolvimento já atingido pela criança e, portanto, não refletia o que para ele era o mais importante, o nível potencial de desenvolvimento na relação com o outro.

Vygotsky (1934/1978) definiu como ZPD as funções mentais em processo de desenvolvimento no sujeito, ou seja, o que hoje aparece como potencial de desenvolvimento, amanhã poderá ser o nível atual de desenvolvimento do sujeito. É a partir dessa reflexão que Vygotsky inicia sua discussão a respeito da importância da imitação no desenvolvimento da criança. O autor (1934/1978, p. 88) afirma que, “ao usar da imitação a criança é capaz de fazer muito mais em atividades coletivas ou por meio da orientação de um adulto”.

Nem sempre conseguimos saber o que a criança quer imitar quando a ação imitada ainda está em processo de desenvolvimento. Entretanto, o ato de significar algo do adulto será sempre diferente do da criança. No caso, por exemplo, da criança que brinca de ser mãe, o significado de mãe para a criança, provavelmente, estará atrelado à imagem de sua mãe, enquanto o significado de mãe para uma mãe verdadeira será mais amplo. O significado para a criança ainda está atrelado ao ato de criar significado, diferentemente do adulto mais socialmente adaptado (NEWMAN; HOLZMAN, 2009).

O brincar possibilita a criação de ZPDs diferentes daquelas que são criadas em situações do cotidiano. Para Vygotsky (1934/1978), a diferença está exatamente no fato de que, em situações da vida diária, a ação sobressai ao significado enquanto, na brincadeira, o significado sobressai à ação. Por esse motivo, as ações na esfera imaginativa da criança são consideradas libertadoras, embora, imponham restrições próprias.

Ao dizer que a imitação promove criação de ZPDs e desenvolvimento, Vygotsky (1934/1978) se referia a um tipo de imitação no qual algo novo é criado. Nas palavras de Newman e Holzman (2009), a imitação em muitos casos é meramente um

comportamento social, como a mímica e a repetição, não permitindo a criação de algo novo. Nesses casos, não há espaço para a criação de zonas de desenvolvimento.

Podemos encontrar diferentes definições para ZPD. Van Oers e Duijkers (2013, p. 513) definem ZPD como “as novas ações praticadas dentro de um contexto significativo e acessível de atividades que podem ser apropriadas a partir do auxílio de outros. Dessa forma, ZPD encontra-se dentro de atividades socioculturais que a criança quer e pode imitar”. Na mesma linha, Newman e Holzman (2009, p. 64) afirma que a “ZPD não é uma zona ou lugar, é uma atividade, uma unidade histórica, a essência social do ser humano expressa como atividade revolucionária, nos termos de Marx”. Holzman (2002) aponta que a ZPD é a distância entre ser e tornar-se, sempre emergente e em constante mudança, pois quando em zonas de desenvolvimento, fazemos coisas que ainda não dominamos; vamos além de nós mesmos.

A partir das definições apresentadas, neste estudo, a ZPD é compreendida como atividade revolucionária, praticada em um contexto sócio-histórico-cultural, que permite ser quem não somos ao fazer coisas que ainda não dominamos.

1.5 Atividade Social como Organizadora do Currículo na Educação Infantil nas Aulas *de e em* Inglês

[...] nossa imagem da criança é como rica em potencial, forte, poderosa, competente, e mais que tudo, conectada aos adultos e ‘as outras crianças’ (MALAGUZZI, 1993a, p. 10 apud DAHLBERG; MOSS; PEASE, 2003, p. 69)

Esta seção objetiva oferecer uma perspectiva de ensino-aprendizagem *de e em* língua estrangeira para a educação infantil. Esta é uma proposta curricular baseada em Atividades Sociais realizadas por meio do brincar performático. À criança, nesse contexto, é considerada cidadã plena e capaz das mais variadas realizações. Traremos primeiramente para esta discussão a concepção de currículo como mediador cultural nos anos iniciais de educação. Em seguida, faremos a apresentação e discussão da Atividade Social (AS) como organizadora curricular. Por fim, finalizaremos com a apresentação da posição que esta pesquisa ocupa nos estudos em educação bilíngue.

1.5.1 O currículo como mediador cultural

Queremos com esta seção esclarecer a concepção de currículo abordada nesta pesquisa. Para tal, iniciamos com a definição do termo e seguimos com a discussão que nos leva a acreditar na concepção de currículo como instrumento de mediação cultural.

O termo currículo, como apresenta Scott (2008), pode fazer referência a diferentes instâncias educacionais: nacional, institucional, escolar, o currículo de uma escola ou o currículo de uma área do conhecimento como, por exemplo, física. Por definição, um currículo compreende “os objetivos, os conteúdos, os métodos ou procedimentos, e modos de avaliação associados a um programa de ensino-aprendizagem para um grupo específico de estudantes” (MACLACHLAN; FLEER; EDWARDS, 2013, p. 9).

De acordo com os autores, os quatro elementos que compõe um currículo (objetivo, conteúdo, método/procedimento e avaliação) parecem ser aplicados desde contextos de educação infantil a contextos de educação universitária. Por objetivo, temos as expectativas almejadas, o resultado que se deseja alcançar. A descrição das áreas do conhecimento a desenvolver compreende o conteúdo do currículo, seguido dos métodos ou procedimentos utilizados no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação expõe os instrumentos avaliativos empregados.

Os currículos variam em modelos e ideologias. Entre os modelos mais comumente conhecidos, temos o currículo orientado para o desempenho ou para a competência do aluno (BERSTEIN, 1996). No modelo de currículo por desempenho, são colocadas expectativas rígidas de ensino-aprendizagem relacionadas aos conceitos acadêmicos e científicos considerados como importantes pela escola. O modelo por competência sugere uma maior flexibilidade por parte da escolha dos conteúdos ensinados-aprendidos, permitindo que os alunos tenham algum tipo de controle “sobre a seleção, ritmo e sequência do currículo” (MACLACHLAN; FLEER; EDWARDS, 2013, p. 12).

Entre as muitas ideologias encontradas em diferentes tipos de currículo, os autores ressaltam a ideologia acadêmica, baseada no conhecimento científico acumulado ao longo dos anos. Nessa ideologia, a criança é vista como sujeito

incompleto e imaturo e o foco está no desenvolvimento do seu intelecto, da memória e da razão por meio da disciplina (SCHIRO, 2008).

Franklin Bob (1913 apud MACLACHLAN; FLEER; EDWARDS, 2013) nos apresenta a ideologia social eficiente. Nela, a escola é comparada a uma indústria em que os alunos são vistos como matéria prima e o adulto como produto final. Nessa ideologia, um currículo eficiente é aquele no qual a criança experiencia um contexto de ensino-aprendizagem controlado, no qual o conteúdo é cuidadosamente sequenciado e estritamente organizado. Podemos também chamar essa ideologia de mercantilista, já que a educação das crianças está a serviço do mercado.

MacLachlan; Fleer e Edwards (2013) ainda apresentam outras duas ideologias presentes em muitos currículos: a ideologia de ensino-aprendizagem centrado no aluno e a ideologia da reconstrução social. A primeira delas tem como base as ideias de Dewey (1915). Nesse modelo ideológico, as necessidades da criança são levadas em consideração. O foco do currículo está no desenvolvimento físico, social, verbal e emocional da criança por meio de experiências práticas. O currículo é considerado integrado por pensar na educação da criança como um todo a partir de uma abordagem interdisciplinar. De acordo com os autores, essa ideologia parece estar mais presente nos anos iniciais da educação escolar. A segunda tem como base as ideias de Giroux's (2006), em que o ensino-aprendizagem é constituído a partir das necessidades apontadas pelas comunidades das quais as crianças fazem parte. O ensino-aprendizagem nesse caso se baseia em experiências cognitivas e emocionais e a discussão em grupo é considerada o procedimento chave para a introdução de valores e para a exploração de soluções para os problemas. As crianças são vistas como "produtor[a]s de significado: aprendizes ativos que percebem, interpretam e organizam sua própria realidade" (MACLACHLAN; FLEER; EDWARDS, 2013, p.12).

Quisemos com a discussão acima apresentar a definição de currículo aceita por esta pesquisa e apresentar algumas ideologias que perpassam vários currículos escolares, com o intuito de contrastá-los com a proposta de organização curricular apresentada por esta pesquisa.

Uma proposta curricular baseada na TASHC tem como foco o ensino-aprendizagem por meio da ação mediada entre seus participantes (alunos e professores) e a comunidade escolar. Isso envolve observar o processo de ensino-aprendizagem voltado para o desenvolvimento da criança em sala de aula em vez de observar um aspecto pré-determinado de desenvolvimento. MacLachlan, Fleer,

Edwards (2013) esclarecem que uma proposta curricular com base na TASHC utiliza-se das práticas socioculturais das crianças para trabalhar aspectos educacionais relevantes a elas, bem como construir objetivos de ensino-aprendizagem. Compreender o processo de ensino-aprendizagem das crianças no seu contexto familiar e na sua comunidade torna-se central nessa perspectiva, pois o conhecimento sociocultural é a base para a prática em sala de aula.

Ao apontar a importância da observação das diversidades socioculturais presentes em sala de aula, não nos referimos apenas à promoção de comemorações festivas em que aspectos de determinadas culturas são apresentados as crianças como, por exemplo, comemorações de *Halloween*, Dia do Saci, Festa da cultura japonesa, entre outras comemorações comumente praticadas nas escolas. MacLachlan, Fler, Edwards (2013), com base em Edwards (2006), esclarecem que reconhecer a diversidade sociocultural presente em uma sala de aula, grupo de alunos ou escola, compreende em perceber as diferentes possibilidades de ensino-aprendizagem presentes em um contexto sócio-histórico-cultural específico a partir da observação de como as crianças participam e se desenvolvem em suas comunidades.

Entretanto, a questão central desta seção ainda permanece: como um currículo pode ser construído de um modo a tornar-se um mediador cultural? Quando discutem a construção de um currículo escolar que opere como um mediador cultural voltado para a educação infantil³⁶, MacLachlan, Fler, Edwards (2013, p. 48) esclarecem que o termo mediador cultural faz referência à ideia de que “um currículo tem o potencial de mediar as experiências culturais das crianças com o que elas aprendem nos centros educacionais ou nas escolas³⁷”, permitindo pensar sobre como um currículo pode promover uma mediação entre as experiências que as crianças vivem em casa e as que vivem na escola.

Pensar o currículo dessa forma pressupõe pensar nas crenças e nos valores relacionados ao modo como a criança se desenvolve em um contexto de ensino-aprendizagem. Para tratar o currículo como mediador cultural, precisamos, primeiramente, compreender a cultura que o aluno trás de casa e acreditar que é

36 No original os autores utilizam a expressão “cultural broker” como alusão a alguém ou alguma coisa que serve como mediador entre partes.

37 Tradução livre de: “(...) the curriculum has the potential to mediate children’s cultural experiences with what they learn at their centres or schools”.

possível construir novos conhecimentos a partir dela. Como argumenta MacLachlan, Fleer, Edwards (2013), por intermédio de McNaughton (2002), um currículo voltado para os anos iniciais da educação escolar deve reconhecer o que é familiar para as crianças, mas, também, reconhecer o que lhes é desconhecido. Assim, o professor tem a possibilidade de atuar como um mediador cultural que possibilita a relação entre o que a criança conhece e o que não conhece.

Os autores citam como exemplo o caso de uma turma de crianças em que três meninas gostavam muito da personagem de desenho animado “Dora, a Aventureira” e puderam apenas levar para a escola a sua apreciação pela personagem por meio de suas roupas e mochilas, já que brinquedos trazidos de casa não eram permitidos. Os autores enxergam no contexto apresentado um momento no qual o professor poderia ter atuado como mediador cultural ao permitir que as crianças trouxessem para a sala de aula seus conhecimentos a respeito do personagem por meio de seus brinquedos. MacLachlan, Fleer, Edwards (2013) afirmam que o professor poderia aproveitar o interesse das crianças para examinar, com elas, questões relacionadas à origem do desenho animado, ao valor de custo do brinquedo, para aonde o brinquedo é levado quando as crianças perdem o interesse por ele ou ele quebra, entre outras possibilidades de discussão.

No exemplo acima, notamos que a mediação cultural entre casa e escola se extrapola, dirigindo-se a questões de maior amplitude social ao proporcionar às crianças a possibilidade de compreender e responder a questões sociais presentes em sua vida e que poderão impactar seus atos e escolhas futuras. Ainda, ao participar de experiências socioculturais no contexto escolar, a criança tem o potencial de levar essas experiências para além da sala de aula, transformando e compartilhando o conhecimento ensinado-aprendido com outras comunidades das quais participa.

Partindo da discussão de currículo como mediador cultural, seguiremos com a apresentação de uma proposta curricular de língua inglesa para a educação infantil baseada em AS.

1.5.2 Atividade Social: apresentação de uma proposta curricular

A proposta curricular de ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais (AS) foi implantada pela Profa. Dra. Fernanda Liberali com base em inúmeras reflexões

feitas no GP LACE e em ações tomadas ao longo de sua vida profissional como professora, coordenadora, formadora, consultora, pesquisadora e assessora em escolas, universidades e secretarias de educação.

Nesse percurso, a proposta curricular com base em AS teve sua primeira publicação em 2009, no livro intitulado “Atividade Social nas aulas de língua estrangeira”, pela editora Richmond. Ao longo dos anos, essa proposta didática foi discutida em capítulos de livros, artigos, teses e dissertações³⁸. É preciso esclarecer que essa proposta curricular não se restringe ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira, ela se estende a todos os componentes curriculares. A partir dos novos estudos do GP LACE, o trabalho com AS se expandiu e agregou novos conceitos.

Liberali (2009) define a proposta curricular de ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais a partir dos preceitos marxistas a respeito da atividade humana e utiliza as características da atividade apresentadas por Engeström (1999) para estrutura-la. Uma AS é, assim, constituída pela interação entre sujeitos em contextos socioculturais específicos e historicamente determinados, ou seja, pela “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 1845-1846/2006, p. 26).

Nesses termos, podemos considerar como AS toda e qualquer forma de atividade humana, desde atividades rotineiras como assistir a um filme no cinema ou em casa, ler histórias e conversar com amigos via *chats*, a atividades mais complexas como escrever uma tese ou organizar um evento, dentre tantas outras atividades presente na vida dos sujeitos.

Para Liberali (2012), ao participar de uma AS, os indivíduos produzem história e cultura e possibilitam a criação de novas atividades e modos de ser, pensar e agir. Como levantado pela autora, cabe a nós refletir a respeito de como os indivíduos ensinam-aprendem essas ASs de forma a se tornarem participantes plenos da atividade. A escola, em sua função efetiva de formação dos sujeitos, pode possibilitar a constituição de agentes com potencial de experimentação, criação e transformação ao utilizar essa proposta como um organizador curricular.

Ao que concerne à língua estrangeira, podemos dizer que desenvolver uma proposta curricular de ensino-aprendizagem *de* e *em* língua estrangeira com base em

³⁸ Ver Liberali (2009, 2011, 2012); Carvalho, Santiago e Liberali (2014); Pretini e Liberali (2014); Amarante (2010); Wollfowitz-Sanchez (2010); Pretini (2011); Meaney (2012).

ASs possibilita a participação ativa das crianças em situações reais ou próximas do real em uma língua nova, diferente da que estão habituados a utilizar. Essa participação “o identificará como um cidadão do mundo” (LIBERALI, 2012, p. 23) capaz de atuar em contextos mediados por uma língua/cultura diferente da sua.

Rocha (2012) nos propõe um redimensionamento do uso da palavra estrangeiro, sugerindo a retirada do caráter estrangeiro de qualquer língua ensinada-aprendida, a fim de que possamos nos apropriar dela “de forma ética, ecológica e crítica [...] sem necessariamente, sucumbirmos a valores e discursos hegemônicos e autoritários” (p. 26). Esta pesquisa está de acordo com os pressupostos da autora e acrescenta a relação dialógica existente entre língua e cultura. O ensino-aprendizagem de uma língua está, para nós, imbricada ao conhecimento da(s) cultura(s) que está/estão por trás dessa língua. Ao discutir, por intermédio de Bakhtin (1979/2003), a tensão entre eu e o outro que nos constitui, Rocha (2012) ressalta que também somos constituídos a partir da tensão cultural que vivemos. Em outras palavras, tudo o que é estrangeiro ou nos é alheio também nos constitui.

Dessa forma, acreditamos que a criança, como cidadã, tem por direito experienciar diferentes formas de ser e viver no mundo e isso inclui a vivência de ASs em uma língua diferente da sua. A seguir apresentaremos os pilares que sustentam um currículo baseado em ASs.

Um currículo baseado em AS é sustentado por seis pilares, como apresenta a figura abaixo.



Figura 2: Pilares de um Currículo baseado em Atividades Sociais

A seguir, cada um desses pilares será apresentado e discutido pela perspectiva do ensino-aprendizagem *de* e *em* LE.

1.5.2.1 Atitude cidadã

O primeiro pilar, a atitude cidadã, é compreendida como ação social colaborativa, construída a partir da percepção das necessidades de uma comunidade. Em seu último curso³⁹ ministrado recentemente na PUC-SP, Liberali desafiou seus alunos-professores a refletirem sobre como alunos, em diferentes contextos, poderiam transformar de forma interdependente as condições de vida em suas comunidades por meio de uma atividade de ensino-aprendizagem. Compreendemos que o convite feito por Liberali nos leva a pensar em uma atitude cidadã, por meio do ato colaborativo entre os próprios alunos, que propicia, entre outras coisas, a reflexão em grupo das necessidades de uma comunidade. As necessidades, nesse caso, podem se estender às necessidades da comunidade escolar como um todo, elevando a necessidade para um nível macro, como também pode ser pensada em nível micro como, por exemplo, as necessidades de um grupo de alunos em específico.

Leontiev (1979/2009) por intermédio de Rubinshtein esclarece que o motivo pelo qual uma atividade é gerada ocorre por meio de condições internas; a necessidade é considerada uma condição interna ao sujeito. Desse modo, para Leontiev (1979/2009), a necessidade é orientada pelo objeto que direciona a atividade. Como esclareceu Liberali no curso anteriormente mencionado, o objeto bruto em si não é o motivo que gera a necessidade e sim a sua concretização. Se estou com sede, tenho a necessidade de beber água e meu objeto/motivo, nesse caso, pode ser um copo ou uma garrafa d'água.

Dessa forma, considerando que a atitude cidadã é estabelecida por meio da tomada de consciência pelos sujeitos das necessidades de uma dada comunidade, ela se torna o primeiro elemento de uma AS, pois é a partir das necessidades que uma atividade é construída (LEONTIEV, 1972).

Como exemplos de atitude cidadã, podemos citar a formação de uma comunidade de leitura; pedir ao invés de tomar, questão comum entre crianças pequenas; criação de

³⁹ Curso "Teorias de ensino e aprendizagem, Atividades Sociais e Multiletramento" ministrado aos alunos de pós-graduação em LA no 2º semestre de 2015.

uma atitude ecológica responsável, entre tantos outros possíveis, desde que, partam das necessidades reais de uma comunidade. Após definida a atitude cidadã, passamos a reflexão crítica dos domínios de atividade humana que perpassam a atitude cidadã escolhida em uma variedade de ASs.

1.5.2.2 Atividade Social

Os domínios de atividade humana ou de produção discursiva se referem aos campos sociais em que os gêneros são utilizados em um espaço-tempo definido e em contextos determinados, denominado por Bakhtin (1953/1979) de esferas de atividade ou de circulação de discursos. Como esclarece Rojo (2009), nos envolvemos em múltiplas esferas de atividades em nossa vida cotidiana (a esfera doméstica, a escolar, a jornalística, a artística, entre outras). Em cada uma dessas esferas, ocupamos diferentes papéis sociais e utilizamos uma variedade de gêneros do discurso, definidos por Bakhtin (1953/1979, p. 279) como “tipos relativamente estáveis de enunciados que variam de acordo com o contexto da enunciação”.

Desse modo, utilizando como exemplo a ação cidadã “Cuidado na relação com o outro”, podemos dizer que essa ação pode ocupar diversas esferas como, por exemplo, as esferas doméstica e escolar. Um dos gêneros do discurso envolvidos nessas “esferas de circulação” é a conversa para pedir algo emprestado, que pode fazer parte de muitas ASs, como: brincar no parque, estudar ou tomar lanche com os colegas ou com a família. Assim temos:

Ação cidadã: Cuidado na relação com o outro		
Esferas de circulação Ex. doméstica, escolar, etc.	Gêneros envolvidos Ex. conversa para pedir algo emprestado.	Atividades Sociais envolvidas Ex. brincar no parque, participar de uma feira de artes, tomar lanche com os colegas ou com a família.

Quadro 1: Conexão entre Ação cidadã, esferas de circulação e AS.

Por tratar-se da elaboração de uma proposta curricular, é preciso delimitar qual ou quais ASs serão desenvolvidas. Considerando um planejamento trimestral, poderíamos dispor as ASs da seguinte forma:

Seguimento: Educação Infantil (2 a 4 anos de idade)		
1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre
Brincar no parque	Tomar lanche com os colegas ou com a família.	Participar de uma feira de artes.

Quadro 2: Exemplo de distribuição de AS ao longo do ano letivo.

Vimos que as ASs pertencem a diferentes esferas de atividade humana e que são constituídas por uma variedade de gêneros que possibilitam nossa ação e interação com o outro. No caso do trabalho com AS, ensinar-aprender um conjunto de gêneros possibilita a “efetiva participação em atividades da vida que se vive” (LIBERALI, 2012, p. 24).

O conjunto de gêneros que perpassa uma determinada AS é chamado de sistema de gêneros (BAZERMAN, 1994) por atuarem de forma inter-relacionada em um contexto determinado. Logo, os sistemas são responsáveis pela AS como um todo, cuidando de seu desenvolvimento, transformação e conservação. Em especial no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, os gêneros são reconhecidos e trabalhados pelas crianças de acordo com o grau de importância para uma efetiva participação na AS. Assim, aconselhasse fazer um trabalho mais detalhado, considerando os aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos que compõe os gêneros considerados essenciais ou focais na atividade (LIBERALI, 2012).

Conhecer os aspectos enunciativos, ou seja, compreender o contexto de produção da AS, é o primeiro passo em direção à apropriação da AS pelas crianças. Meaney (2012), com base em Leontiev (2009), Engeström, (2002) e Liberali (2009), esclarece que a criança, ao identificar e compreender as relações entre todos os componentes da atividade - quem são os *sujeitos* envolvidos, qual o *objeto* compartilhado pelo grupo a ser alcançado, quais os *instrumentos* disponíveis, em qual *comunidade* essa AS se realiza, quais as *regras* de atuação nesta AS, e como o *trabalho é dividido* entre os sujeitos da AS – pode prever as ações de linguagem que a estruturam.

Em nosso contexto de educação infantil, a língua estrangeira estruturadora da AS, talvez, não seja prevista pelas crianças, mas, possibilitará a sua entrada no universo da AS, que pode já fazer parte de seu repertório de atuação social ou não. De qualquer forma, por tratar-se de ASs vividas em uma língua estrangeira, o contexto de produção poderá trazer

formas diferenciadas de atuação, colaborando para maior compreensão ou conhecimento de novas formas de participação social.

A identificação do contexto de produção da atividade pode acontecer, por exemplo, por meio da contação de histórias, a partir da leitura de um livro ou do uso de fantoches; da apresentação de trechos de desenhos ou filmes infantis que retratem de forma clara a AS; de uma encenação performática por parte do professor, entre outras possibilidades. É importante que essas ações sejam seguidas de práticas pedagógicas crítico-reflexivas que possibilitem a plena participação das crianças na construção e compreensão da AS. Desse modo, podemos pensar em práticas que incentivem as crianças a refletirem a respeito dos componentes da AS, como exemplificado no quadro a seguir.

Componentes da AS - brincar no parque da escola

Sujeitos:	Quem brinca no parque?
Comunidade:	Onde fica o parque? Além das crianças, quem mais está presente no parque?
Divisão de trabalho:	O que vocês fazem no parque? E o que as professoras fazem no parque? etc.
Objeto:	Para que/por que vocês vão ao parque?
Regras:	Existem regras para brincar no parque? Quais? Etc.
Instrumentos:	O que encontramos no parque? De que são feitos os brinquedos do parque? O que você costuma dizer quando quer brincar com um amigo? Etc.

Quadro 3: Componentes da atividade.

Diferentemente, o estudo das características discursivas dos gêneros trabalhados na AS compreende o modo como o texto (oral ou escrito) pode ser organizado. Meaney (2012) aponta duas características discursivas que considera relevante para a análise da organização textual de um gênero: a organização temática e o plano organizacional.

Na organização temática, levantamos os temas que perpassam os gêneros escolhidos. Numa conversa para comprar um tíquete de cinema, temas como escolha do filme e horário a ser assistido, forma de pagamento e quantidade de tíquetes a serem comprados tornam-se essenciais para o desenvolvimento do gênero. É interessante que a organização temática, se possível, seja feita em conjunto com as crianças, convidando-as a

refletir criticamente a respeito dos temas envolvidos no gênero em foco por meio de jogos e/ou tarefas lúdicas.

Em seguida, passamos para a análise do plano organizacional que implica em compreender como “um enunciado se inicia, desenvolve e se encerra” (LIBERALI, 2013, p. 66). Em uma conversa para comprar um tíquete de cinema, é necessário introduzir o assunto, perguntar o preço, pedir a quantidade de bilhetes que deseja e encerrar a conversa com um agradecimento pela compra, por exemplo.

Por fim, passamos para a análise dos aspectos linguísticos dos gêneros que compõem uma AS. Para tal, antes de definir os aspectos linguísticos, é importante que o professor reflita e selecione os aspectos lexicais considerados mais pertinentes para o grupo, quais estruturas gramaticas, ortográficas e aspectos fonológicos cabem ser trabalhados. Como lembra Meaney (2012), é importante que o professor possibilite que os alunos tenham a oportunidade de trabalhar aspectos linguísticos variados, não os limitando a prática de apenas um ou dois deles. Trabalhar um aspecto linguístico não está vinculado apenas ao desenvolvimento da produção oral pela criança; precisamos considerar que o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira também envolve a produção e compreensão oral e escrita de forma ampla, que caberá ser trabalhada de acordo com o contexto de ensino-aprendizagem em que a criança se encontra.

Com o objetivo de esclarecer e exemplificar a discussão acima, apresentamos a seguir um modelo de quadro de produção e compreensão dos gêneros.

Atividade Social - Ir ao zoológico com a escola

Gêneros focais	Aspectos Enunciativos	Aspectos Discursivos	Aspectos Linguísticos
Apresentação dos animais	<i>Zookeeper</i> , professor, monitor, visitantes (crianças, jovens, adultos). Apresentar os animais no zoológico. Características dos animais.	Descritivo: animais, hábitos, alimentação, habitat, habilidades, descrição física, curiosidade, classificação. (menos ênfase).	Vocabulário: animais, hábitos, alimentação, habitat, habilidades, descrição física, classificação. Verbos: <i>simple present</i> , <i>can/can't</i> , imperativo Preposições: <i>in / at</i> Adjetivos: tamanhos (<i>big, fat</i>) cores.

Exclamações/ comandos/ instruções	Visitantes; expressar emoções; indicações.	Expositivo	Expressões: <i>It is amazing, awesome, awful, and disgusting.</i>
---	---	------------	--

Quadro 4: Quadro de produção e compreensão dos gêneros. Fonte: Liberali (2015).⁴⁰

Um currículo baseado em AS pode ser desenvolvido ao longo de semanas, bimestres, trimestres, semestres ou pode, ainda, ser disposto ao longo dos anos escolares, dependendo do contexto de aplicação.

Após definir a(s) AS(s) a ser(em) trabalhada(s), é importante que a descrição dos seus componentes seja feita, como exemplifica o quadro abaixo.

Atividade Social: Fazer uma viagem internacional

Sujeitos	Qualquer pessoa que deseje fazer uma viagem internacional
Comunidade	Funcionários da agência de turismo, comissários de bordo, piloto, atendentes da companhia aérea, funcionários do aeroporto, passageiros, atendentes da polícia Federal, funcionários do consulado, caixas de casa de câmbio, vendedores, turistas, família, amigos.
Divisão de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns participantes ligam para a agência de turismo ou consultam sites de companhias aéreas ou agências, compram/ imprimem as passagens aéreas trocam dinheiro na casa de câmbio, agendam visita a Polícia Federal, vão a PF para solicitar/retirar passaporte, solicitam visto ao consulado, fazem lista de compras; • Funcionários da agência de turismo solicitam e enviam as passagens aéreas; • Atendentes da companhia aérea disponibilizam e emitem as passagens. • Funcionários do aeroporto recepcionam e orientam os passageiros, fazem <i>check in</i>; • Atendentes da Polícia Federal emitem os passaportes; • Funcionários do consulado emitem visto; • Caixas de casa de câmbio trocam dinheiro; • Vendedores vendem as passagens aéreas.
Objeto	Fazer uma viagem internacional
Regras	Comprar/pagar as passagens, verificar/solicitar visto e passaporte, levar dinheiro local e cartão, cumprir com as normas e regras de segurança dos aeroportos e avião, levar/comprar presentes, etc.

⁴⁰ Quadro apresentado em seu curso “Teorias de ensino e aprendizagem, Atividades Sociais e Multiletramento” ministrado aos alunos de pós-graduação em LA no 2º semestre de 2015.

Artefatos/ instrumentos/ ferramentas	Artefatos: passaporte, visto, passagem aérea, bagagem, dinheiro, cartão, documentos pessoais, avião. Instrumentos - gêneros escritos: formulários, lista de compras, guia turístico. Gêneros orais: entrevista no consulado; diálogo para o serviço de bordo, venda e compra de passagens, procedimentos de embarque, etc.
---	---

Quadro 5: Quadro dos componentes da AS “Fazer uma viagem internacional”.

Como vimos na discussão anterior, posteriormente a elaboração do quadro da AS, são definidos os gêneros discursivos que serão trabalhados, sendo os gêneros os instrumentos que possibilitam a conquista do objeto idealizado.

1.5.2.3 Trabalho integrado com foco nos Multiletramentos

Uma proposta curricular com base em AS não concebe o ensino-aprendizagem *de* e *em* língua estrangeira de forma isolada. Como esclarece Liberali (2012, p. 31), “[...] as Atividades Sociais pressupõem conhecimentos vários como base para a efetiva atuação dos sujeitos, criar conexões com diferentes áreas permite a superação dos muros entre as áreas para um pensar dirigido à vida que se vive”. Logo, o trabalho com AS defende uma perspectiva transdisciplinar de ensino-aprendizagem. A transdisciplinaridade permite que professores de diferentes áreas do conhecimento congreguem em projetos ou ações comuns que extrapolam o domínio das áreas envolvidas (CHOI; PAK, 2006).

Na AS “fazer uma viagem internacional”, podemos propor um trabalho integrado com as disciplinas de inglês, matemática, informática e sociologia, por exemplo. Nesse caso, como a AS acontece em língua estrangeira, o ensino-aprendizagem dos gêneros considerados focais caberiam a área de inglês. Em matemática, por exemplo, os alunos poderiam estudar como acontece o cálculo das transações cambiais; em informática, poderiam ser vistas formas de procurar informações relevantes a respeito de turismo, entre outras tarefas, e em sociologia, poderia ser discutido como lidar com diferenças culturais em contextos como aeroportos, restaurantes, etc., entre outras possibilidades de discussões voltadas a questões socioculturais.

No contexto da educação infantil e do Ensino Fundamental I, a integração da maioria das áreas do conhecimento costuma ser pensada pelo professor titular da classe ou pelo grupo de professores polivalentes. Entretanto, em um contexto no qual o trabalho com AS é realizado, apenas nas aulas *de* e *em* inglês caberá ao professor especialista ou grupo de especialistas relacionar as áreas do conhecimento relevantes para a realização da AS e

selecionar os conteúdos que serão inclusos, de alguma forma, em suas aulas. As aulas analisadas nesta pesquisa trazem exemplos de como desenvolver essa integração entre as disciplinas nas aulas *de* e *em* inglês na educação infantil e poderão ser vistas no capítulo 4 desta dissertação.

Atualmente, nossa proposta de trabalho integrado tem foco nos Multiletramentos como base para a desencapsulação do ensino-aprendizagem. Engeström (1991/2002), ao discutir os problemas da encapsulação do ensino-aprendizagem, critica os erros conceituais cometidos por livros didáticos e professores ao distanciá-lo da realidade e ao fragmentar certos conceitos. Engeström (1991/2002) pontua que aquilo que fragmenta não tem nada a ver com a educação. Dessa forma, o autor propõe a desencapsulação do ensino-aprendizagem e encontramos no desenvolvimento de um trabalho transdisciplinar com foco nos Multiletramentos uma possibilidade para a desfragmentação do ensino-aprendizagem.

Acreditamos que uma prática crítico-reflexiva a respeito da diversidade de modos de conhecimento, que se relacionam cruzando fronteiras e criando novos saberes e fazeres (SANTOS, 2008; PEREZ GOMES, 1998), colabore, entre outros fatores, para a ampliação do objeto de ensino-aprendizagem ao projetá-lo para diferentes contextos sociais. Essa projeção possibilita à criança vivenciar de forma crítico-reflexiva múltiplas práticas sociais no contexto escolar, colaborando com a sua constitutividade (ROCHA, 2012). Como afirma Canclini (2007/2008), o encontro com a diversidade cultural no contexto escolar é o encontro com o outro, com o diferente, que nos transforma e nos modifica ao mesmo tempo em que nos fundimos ao outro, mas sem, necessariamente, nos cindir por completo.

Outro aspecto relevante na busca pela desencapsulação escolar é a possibilidade da descoberta e integração pelo(a) aluno/criança do uso de diferentes modos (materialidade verbal, imagens, espaço, som, postura, cores, dentre outros) para construir significados e/ou ressignificar significados cristalizados com base em novas e/ou diferentes perspectivas (NEW LONDON GROUP, 2000/2005).

O terceiro aspecto a ser considerado está intimamente ligado às práticas multimodais acima mencionadas. Os diferentes modos semióticos de produzir significado relacionam-se com uma ampla variedade de mídias, ou seja, de artefatos que apresentam, organizam, dirigem, materializam e institucionalizam conteúdos (GP LACE, 2015)⁴¹. Por essa razão,

⁴¹ Definição elaborada, em reunião de projeto, por membros do GP LACE no 1º semestre de 2015.

seu uso necessita vir acompanhado de um olhar crítico e transformador. Engeström (1991/2002) pontua que os alunos necessitam ser impelidos a analisar e usar os livros didáticos bem como todo e qualquer artefato de uso escolar apresentado “como fontes limitadas, frequentemente necessitadas de crítica meticulosa” (p. 191).

A título de esclarecimento, apresentamos, a seguir, um exemplo de integração entre as disciplinas de inglês, geografia e ciências para o Ensino Fundamental I. A AS desenvolvida foi “Ir ao zoológico com a escola”.

Instrumentos: conhecimento das áreas		
Inglês	Geografia	Ciências
<p>Gêneros Discursivos:</p> <p>Orais: Apresentação dos animais; Conversas informais sobre os animais; Relatos sobre passeio.</p> <p>Escritos: placas, Textos em sites de zoológicos, artigos de divulgação sobre animais.</p>	<p>Leitura de mapas, comparação entre espaços como zoológico, florestas e matas.</p>	<p>Conhecimentos múltiplos sobre animais, hábitos, alimentação, habitat, habilidades, classificação, espécies em extinção.</p>
<p><i>Adaptação do quadro dos componentes da Atividade Social por Liberali (2015).</i></p>		

Quadro 6: Integração entre as disciplinas na AS “Ir ao zoológico com a escola”

1.5.2.4 Funções mentais

Do mesmo modo, uma proposta curricular com base em AS se preocupa com o desenvolvimento das funções mentais superiores (VYGOTSKY, 1934/1979). Vygotsky (1934/1979) denomina como função mental superior a combinação do uso de instrumentos e artefatos pelo sujeito como meio de mediação da atividade. Nesse caso, nos referimos ao desenvolvimento dos instrumentos afetivos e cognitivos.

Após a descrição dos componentes da(s) AS(s) a ser(em) desenvolvida(s) e após a definição dos gêneros que serão focais para a execução da atividade, bem como a definição das áreas do conhecimento que integrarão a(s) AS(s), passamos para a definição das funções mentais que serão trabalhadas.

No contexto desta proposta curricular, as funções mentais fazem referência à combinação da questão guia, ou seja, a questão geradora da atitude cidadã, e dos conteúdos específicos para o ano escolar de cada área de conteúdo. Da mesma forma, trabalha com os processos cognitivos e afetivos interligados aos conteúdos das áreas, com o objetivo de promover a transversalidade e a integração de disciplinas (LIBERALI, 2015)⁴².

As funções mentais a serem desenvolvidas são definidas por meio do levantamento das expectativas de ensino-aprendizagem de cada área do conhecimento, que serão traçadas para cada gênero trabalhado, levando em consideração os aspectos enunciativos (recuperação/ identificação/ reprodução), discursivos (interpretação/ análise/ explicação) e linguísticos (reflexão/ avaliação/ aplicação), como mostra o exemplo a seguir:

Gênero: Relatos de viagem	
<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a finalidade de um relato de viagem. - Descrever preferências. - Apresentar escolhas e sustentar a sua opinião. - Descrever atividades passadas (memórias de viagens realizadas). - Descrever atividades futuras. - Emitir opiniões elogiosas. - Fazer recomendações e sugestões. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar sentimentos com relação à viagem. - Identificar elementos da estrutura composicional do relato: estrutura descritiva de ações e descritivas. - Expandir o conhecimento acerca de conectivos para a manutenção de coerência e coesão do texto. - Identificar e usar tempos verbais: <i>simple present, simple past, present perfect</i>.

Quadro 7: Quadro de expectativas de ensino-aprendizagem. Fonte Liberali (2012)

Contudo, embora o quadro acima traga apenas expectativas de ensino-aprendizagem relacionadas ao gênero discursivo, esta proposta de ensino-aprendizagem acredita no trabalho com expectativas em diferentes áreas de conhecimento.

1.5.2.5 Procedimentos metodológicos

⁴² Definição apresentada por Liberali em seu curso “Teorias de ensino e aprendizagem, Atividades Sociais e Multiletramento” ministrado aos alunos de pós-graduação em LA no 2º semestre de 2015.

Com as expectativas de ensino-aprendizagem definidas, passamos para o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos. Para Liberali (2012), ao pensar no desenvolvimento das tarefas, ou seja, nas ações de ensino-aprendizagem *de* e *em* língua estrangeira por meio de AS, algumas questões necessitam ser consideradas:

- ✓ O duplo movimento, como foco na constituição de Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZPD);
- ✓ O ensino-aprendizagem por meio de discussão/argumentação;
- ✓ Os Multiletramentos: como trabalhar;
- ✓ O lugar da performance;
- ✓ Os tipos de tarefas sugeridas.

Duplo movimento como foco na constituição de ZPD

Como discutido anteriormente neste capítulo, a concepção vygotskiana de desenvolvimento humano defende um ensino-aprendizagem que gere desenvolvimento. Um exemplo desse pressuposto é a relação do duplo movimento entre os conceitos cotidianos e científicos apresentados por Vygotsky (1934/1986). Por científicos, compreendemos os conceitos que, normalmente, são ensinados-aprendidos no contexto escolar. Esses conceitos apresentam definições verbais explícitas, seu ensino-aprendizagem ocorre de forma consciente e eles são comumente estudados por meio de áreas específicas do conhecimento como a matemática e a história. Por sua vez, os conceitos cotidianos são ensinados-aprendidos no decorrer da vida da criança e não costumam acontecer de forma consciente. O conceito é utilizado pela criança sem que ela perceba.

Em suas pesquisas, Vygotsky (1934/1986) constatou que o desenvolvimento dos conceitos científicos tem uma importante influência sobre o desenvolvimento futuro dos conceitos cotidianos tendo como referência, “o desenvolvimento da percepção consciente, o papel da fala significativa no desenvolvimento dela, e o tipo de investigação em que alguém poderia envolver-se para descobrir algo útil e válido” (NEWMAN; HOLZMAN, 1993/2014, p. 51).

Para Vygotsky (1934/1986), um conhecimento só passa a ser cotidiano depois do trabalho da percepção consciente, ou seja, depois de ser visto como conhecimento científico, como o ato de atar um nó. A princípio, a criança precisa de toda a sua concentração para conseguir amarrar o cadarço do seu tênis e, com o passar do tempo, ela já o faz sem a necessidade de pensar na ação em seus mínimos detalhes, executando o ato de forma consciente, porém, sem ter a percepção consciente da ação. Nesse momento, o amarrar o cadarço do tênis deixou de fazer parte do seu *know how* de conhecimentos científicos passando a fazer parte do seu conhecimento cotidiano.

Em sala de aula, trabalhar com o duplo movimento implica em constituir conexões entre esses dois conceitos, considerando, como afirma Liberali (2012), que o conhecimento seja visto como contextualizado e ensinado de acordo com as necessidades, interesses e questões sócio-histórico-culturais das crianças/dos alunos. Para tal, a autora esclarece a necessidade de que o professor desenvolva seus planejamentos a partir de conhecimentos gerais em direção ao específico da vida do aluno. Isso possibilita que o ensinar-aprender aconteça a partir da investigação concreta/contextualizada em direção ao conceito geral/abstrato/científico.

A partir desse duplo movimento entre conceito cotidiano \longleftrightarrow conceito científico, a ZPD é constituída, ou seja, “a distância’ entre ser e tornar-se, sempre emergente e em constante mudança” (HOLZMAN,2002; LIBERALI, 2012, p. 31). É nesse processo entre ser e tornar-se que as crianças/os alunos vão além de si mesmos, ao fazerem coisas que ainda não dominam.

O ensino-aprendizagem por meio de discussão/argumentação

Notamos que o processo de duplo movimento é favorecido em contextos no qual a discussão argumentativa está presente. Com base em suas pesquisas⁴³ quanto ao papel da argumentação no contexto escolar, Liberali (2012) aponta que o processo de constituição de ZPDs costuma ocorrer em situações em que alunos e professores promovem discussões argumentativas que os levam à produção de novos conhecimentos. Leitão (2011, p. 21) esclarece que o ato de argumentar “desencadeia, necessariamente, mecanismos cognitivo-

⁴³ Ver Liberali (2000/2012/2013); Fuga e Liberali (2012/2014); entre outras publicações.

discursivos essenciais à aprendizagem e ao exercício do pensamento reflexivo”. A reflexão e a possibilidade de revisão de perspectiva são exemplos de mecanismos cognitivos-discursivos. Ao refletir, o sujeito tem como objeto de sua atenção o seu próprio pensamento e, ao revisar suas perspectivas, ele tem a possibilidade de retomar ou modificar afirmações previamente feitas (LEITÃO, 2011).

As discussões argumentativas geralmente encontram espaço em tarefas compartilhadas de ensino-aprendizagem. Bodrova e Leong (1996/2007) esclarecem que, ao falar com outra pessoa, as possíveis lacunas deixadas pela criança a respeito de um determinado assunto/conteúdo aparecem, possibilitando a interferência e/ou correção pelo grupo ou pelo professor e a percepção da dúvida conceitual pela criança. Além disso, ao participar de discussões argumentativas, a criança é impelida a elaborar seu pensamento de forma a se fazer compreendida pelo seu interlocutor ou grupo. Como esclarece Bodrova e Leong (1996/2007), ao participar de uma discussão, o sujeito necessariamente precisa expor de forma clara seus pensamentos, transformando suas ideias em palavras, gestos e expressões até o momento em que acredite que foi compreendido. Desse modo, a criança é naturalmente instigada a notar diferentes aspectos de uma ideia, tarefa ou posição a respeito de algo, o que permite que ela reconheça a multiplicidade de perspectivas existentes em torno de um objeto ou ideia exposta.

Por esta pesquisa estar relacionada ao ensino-aprendizagem nos anos iniciais da educação, acreditamos ser relevante expor nossa visão a respeito do momento mais apropriado para dar início ao desenvolvimento da argumentação no contexto escolar. Leitão (2011, p. 36) afirma que “é possível trazer a argumentação para a sala de aula em praticamente todos os níveis de escolaridade”. Acreditamos que o trabalho com a argumentação deva estar presente desde os anos iniciais de escolarização da criança. Entretanto, como aponta Leitão (2011), é necessário o reconhecimento das possibilidades de argumentação da criança e do grau de desenvolvimento que se pretende atingir.

Para nós, a argumentação pode e deve ser trabalhada em todos os componentes curriculares. Na educação infantil, a argumentação pode ser desenvolvida por meio de jogos que engajem as crianças em discussões para tomadas de decisão; em momentos de contação de histórias a partir do trabalho com inferências, instigando a criança a refletir a respeito da história que está ouvindo; entre outras possibilidades (LEITÃO, 2011).

Ao discutir a importância do ensino-aprendizagem de língua estrangeira no Ensino Fundamental I, Rocha (2012), com base em Evans (2006) e Moon (2005), ressalta a

importância do reconhecimento da capacidade da criança de refletir criticamente, quando bem orientada. A autora compreende que entre as contribuições está a possibilidade de levar a criança a compreender mais sua cultura, bem como a si própria.

Os Multiletramentos: como trabalhar

Além da argumentação, outro procedimento metodológico a ser considerado é a utilização da proposta de Multiletramentos como instrumento pedagógico, uma vez que o trabalho com AS se utiliza de meios e formas múltiplas de interação entre sujeitos, “de formas de representação de si, do outro e das ideias, e de modos de pensar, agir, sentir e dizer” (CARVALHO; SANTIAGO; LIBERALI, 2014, p. 257).

De acordo com a Pedagogia dos Multiletramentos, todas as formas de representação são consideradas processos dinâmicos de transformação ao invés de meros processos de reprodução. Como afirma Kalantzis e Cope (2013), o sujeito, ao fazer uso de instrumentos como textos escritos, fala, imagens, gestos, entre outros, constrói e produz novos significados, sendo o significado construído sempre diferente da sua fonte.

Para os autores, o ensino-aprendizagem de línguas com base nos Multiletramentos solicita uma capacidade de agenciamento do processo de construção de significados para ser reconhecido. Esse “reconhecimento pode ser alcançado por meio de uma pedagogia mais produtiva, relevante, inovadora, criativa e transformadora da vida” (KALANTZIS; COPE, 2013, p. 2). O grupo defende a ideia de que o processo de ensino-aprendizagem de línguas não pode levar em consideração apenas o ensino de habilidades e competências linguísticas. Sendo assim, o ensino-aprendizagem de línguas deve ter como objetivo promover espaços nos quais os sujeitos tornam-se capazes de criar significados a partir de uma maior sensibilidade às diferenças, mudanças e inovações, transformando a construção de significados em um processo ativo e revolucionário.

A partir dos resultados de pesquisas realizadas com base na Pedagogia dos Multiletramentos, o New London Group identificou quatro pilares pedagógicos que guiam esse processo de ensino-aprendizagem: prática situada, instrução evidente, enquadramento crítico e prática transformada.

A prática situada refere-se à conexão entre os conteúdos estudados na escola e as experiências práticas que as crianças/os alunos têm dentro e fora dela. A instrução evidente se aplica às explicitações analíticas da base conceitual. O enquadramento crítico traz à baila à análise das funções dos conhecimentos, questionando-os criticamente para posicionar-se em relação a eles. E, finalmente, a prática transformada faz referência à aplicação de conhecimentos na complexa diversidade de situações no mundo real (KALANTZIS; COPE, 2012; LUKE et al., 2004).

Os pilares que sustentam a Pedagogia dos Multiletramentos estão em consonância com a proposta curricular de ensino-aprendizagem com base em AS. Devido a essa harmonia, a Pedagogia dos Multiletramentos torna-se um dos pilares que compõe a proposta de trabalho com AS, com o objetivo de enriquecê-la e ampliá-la ao abordar novas formas de produção de significados.

O lugar da Performance

Entre todos os procedimentos metodológicos anteriormente apresentados, a *performance*, ou brincar performático, é considerada por esta pesquisa o instrumento metodológico que mais caracteriza a proposta de trabalho com AS, por ser por meio dela que a AS acontece.

No início deste capítulo, apresentamos nossa posição quanto à importância e relevância do brincar, em especial do brincar performático, no processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e sociocultural da criança. Afirmamos que o que nos interessa no processo de ensino-aprendizagem da criança são seus processos ainda em desenvolvimento.

O uso de *performances* em sala de aula, como apresentado por Newman e Holzman (2009), refere-se não a um conceito, mas a uma metodologia. Para os autores, o ato de performar possibilita a prática, em sala de aula ou fora dela, de formas de se relacionar com outras pessoas na “vida que se vive” (MARX; ANGELS, 1883/2006/2010). Logo, os momentos de *performance* possibilitam as crianças/aos alunos criarem diferentes situações sociais em sala de aula. Ao recriarem situações sociais, transformam sua forma de relacionar, sentir e compreender, ou seja, o espaço escolar torna-se um local para ações revolucionárias (NEWMAN; HOLZMAN, 2009).

Além disso, o brincar performático, seja ele guiado ou improvisado, permite à criança, por meio do seu potencial criativo, produzir novos significados para as ações performadas contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento cognitivo e social. Nas palavras de Newman e Holzman (1993/2014, p. 70),

[...] as ferramentas predeterminantes da linguagem dos adultos e as ferramentas predeterminadas resultantes da mente são usadas pela criança - ferramenteira - para criar algo que não é determinado por ela. O significado na atividade emergente, não os comportamentos linguísticos ou verbais, é o que é essencialmente humano⁴⁴.

Dessa forma, com base em visões vygotskianas a respeito do brincar, assumimos que o brincar performático propicia a criança possibilidades de exprimir, testar suas ações e pensamentos ainda em desenvolvimento em um contexto social próximo do real, propiciando a ela meios de “experimentar, cognitivo-afetivamente, as vivências do mundo real de forma imaginária” (LIBERALI, 2012, p. 32).

As tarefas de *performance* podem ocorrer em diferentes momentos de aula. Ao iniciar uma nova AS com um grupo de crianças, o professor pode utilizar a brincadeira performática para conhecer o que os alunos compreendem por aquela AS. Os resultados da *performance* diagnóstica orientam tanto o aluno quanto o professor sobre as necessidades do grupo, além de apontar as direções iniciais a serem seguidas para o alcance do objeto da atividade.

Acreditamos que o brincar performático deva perpassar todo o processo de desenvolvimento da AS, já que é por meio do brincar que a criança se desenvolve. A tarefa de *performance* pode propiciar à criança diferentes experiências sociais em uma mesma AS por meio da vivência de diferentes papéis sociais. Por exemplo, ao brincar de fazer um piquenique com a família, em um momento a criança pode vivenciar o papel de filha(o) e em outro pode ser a mãe/pai. A *performance* em si também pode ser modificada, pois novos instrumentos e novas regras são introduzidos na atividade. Ao introduzir a AS “ir ao cinema”, por exemplo, a *performance* pode ser iniciada com as crianças e o professor entrando na sala de cinema aguardando o filme começar. Nesse caso, o foco da AS poderia ser as regras de como se comportar em uma sala de cinema. Em um outro momento, a AS pode ser ampliada com a introdução da compra dos ingressos, seguido da entrada na sala de cinema e assim por diante, até que a AS seja realizada em sua plenitude.

⁴⁴ Tradução livre de: “[...]the predetermined tools of the adult language and the resulting predetermined tools of mind are used by the child – the tool maker – to create something that is not determined by them. The meaning in the emerging activity, not the linguistic or verbal behaviors, is what is essentially human.

Os tipos de tarefas sugeridas

Para que a AS se desenvolva, é necessário um planejamento das tarefas e ações de ensino-aprendizagem que em conjunto levarão à realização da AS. Liberali (2012/2015), com base em Lerner (2002), propõe uma organização de tarefas denominadas de projetos, tarefas permanentes, tarefas ocasionais, tarefas de sistematização e tarefas sequencias, explicitadas a seguir:

- ✓ **Projetos:** possibilitam a vivência de uma responsabilidade real a respeito do desenvolvimento de um tema ou uma ação social por meio do trabalho com aspectos específicos de um conteúdo curricular, além de reunir e articular determinados conteúdos a fim de envolver e responsabilizar os alunos por um produto final compartilhado. Igualmente, propiciam a integração entre as áreas do conhecimento, possibilitando o desenvolvimento da AS de forma mais ampla, auxiliando na superação da desencapsulação dos conteúdos.
- ✓ **Tarefas permanentes:** compõe o quadro de ações permanentes realizadas em sala de aula. São executadas de forma sistemática e periodicamente retomadas com o objetivo de desenvolver, de forma mais ampla, o contato com determinado conteúdo ou determinada questão ou temática, considerados essenciais ou notados como necessidade pelos alunos.
- ✓ **Tarefas ocasionais:** possibilitam o trabalho com tópicos, gêneros, materiais, conteúdos, recursos que possam ampliar a vivência do aluno. Essas tarefas ocorrem de forma ocasional e não necessitam ter relação com as tarefas sequenciais que estão sendo realizadas no momento. As tarefas ocasionais são tarefas diferenciadas e relevantes para a atividade de ensino-aprendizagem.
- ✓ **Tarefas de sistematização:** são utilizadas na organização do conteúdo estudado de forma sistemática para que os alunos possam visualizá-lo de maneira ordenada e tomar consciência do que estão estudando em um determinado momento. Ainda, possibilitam clarificar dúvidas ou pontos conflituosos, ocasionando novas reflexões a respeito do processo de ensino-aprendizagem. Podem ser utilizadas para o

desenvolvimento de sínteses dos conteúdos trabalhados, transformando em material de retomada pelo grupo.

- ✓ **Tarefas sequenciais:** referem-se as tarefas realizadas em série com o objetivo de desenvolver determinado conteúdo, permitindo, dessa forma, a eliminação do conceito de folhas de exercícios desconexos um do outro a cada aula. A tarefa sequencial parte do pressuposto que o trabalho desenvolvido em sala de aula tenha uma conexão e, portanto, poderá ser tratado e vivido de forma consciente pelos alunos.

Lembramos que a realização das tarefas deve levar em consideração o seu contexto de aplicação, devendo ser adaptadas de acordo com as necessidades e potencialidades de cada grupo.

1.5.2.6 Avaliação

O último pilar que compõe a construção de um currículo com base em AS faz referência aos modos de avaliação. Acreditamos em um processo de avaliação que não se limite, apenas, a verificar o produto final de um determinado conteúdo ensinado-aprendido. Como afirma Fidalgo (2012), a avaliação deve fazer parte da prática do professor ao longo de todo o ano letivo. Para tal, a autora esclarece que precisamos considerar a avaliação como indissociável do processo de ensino-aprendizagem e que, portanto, ela está presente durante o decorrer de todo o processo. Desse modo, apresentamos três tipos de avaliação considerados como básicos para Liberali (2012).

O primeiro tipo de avaliação a ser considerada é a diagnóstica. Por meio dela, buscamos as necessidades das crianças/dos alunos e seus interesses e conhecimentos, levando em consideração o contexto no qual estão inseridos. Esse tipo de avaliação também possibilita o reconhecimento dos conhecimentos desenvolvidos anteriormente e como trabalhá-los. A avaliação formativa pode ser utilizada com o intuito de produzir momentos que possibilitem à criança/ao aluno confrontar o que está aprendendo com as demandas pedagógicas. Por fim, a avaliação somativa tem como objetivo focalizar o resultado de todo o processo formativo a partir da verificação dos objetivos de ensino-aprendizagem, principalmente, aqueles que poderão compor o desenvolvimento potencial dos alunos.

Sabemos que o tema avaliação é de extrema importância para a educação escolar, entretanto, devido aos objetivos desta pesquisa, não nos é possível discorrer mais a respeito do assunto. Ressaltamos apenas que, aqui, o termo avaliação não se refere unicamente a instrumentos avaliativos em papel. As três formas de avaliação mencionadas podem e devem ser realizadas em diferentes formas, adequando-as às necessidades do contexto no qual estão sendo aplicadas.

Finalizamos aqui a apresentação e discussão de como um currículo baseado em AS é desenvolvido. Seguiremos com a discussão do conceito de ensino-aprendizagem *de* e *em* língua estrangeira presente nesta proposta curricular.

1.5.3 Ensino-aprendizagem *de* e *em* língua estrangeira: um contexto de educação bilíngue

Desenvolver um currículo *de/em* língua estrangeira baseado em AS pressupõe conceber o ensino-aprendizagem de línguas pelo prisma da TASHC. Em outras palavras, significa considerar a função social da linguagem. Como já afirmava Marx e Engels (1845-1846/2006, p. 38), “[...] a linguagem é a consciência real prática que existe também para outros homens e quem, portanto, só assim existe para mim, e a linguagem só nasce, como a consciência da necessidade da carência de contatos com os outros homens”.

Desse modo, sendo a linguagem compreendida como consciência real prática do ser humano, não podemos conceber o ensino-aprendizagem de línguas fora do contexto sócio-histórico-cultural em que está inserido, tampouco, podemos considerar uma perspectiva que priorize o ensino-aprendizagem da língua *per se*, ou seja, um contexto que considere a língua estrangeira apenas como objeto de ensino-aprendizagem, relegando o seu caráter social e mediador (Vygotsky, 1934/1978). Assim sendo, ao utilizarmos a expressão ensino-aprendizagem *de* e *em* língua estrangeira, compreendemos a linguagem como processo criativo de interação verbal “em que a língua está em seu uso prático e inseparável do seu contexto ideológico ou relativo à vida, carregada de caráter histórico, transformador e evolutivo, com criatividade e teor social” (CORTEZ, 2007, p. 52).

Portanto, um currículo *de/em* língua estrangeira com base em AS é desenvolvido com vista aos aspectos socioculturais da linguagem e a sua relevância para a promoção

da desencapsulação do ensino-aprendizagem (ENGESTRÖM, 1991/2002) por meio de uma apropriação ética, ecológica e crítica da nova língua, como aponta Rocha (2012).

Considerando o momento sócio-histórico-cultural em que vivemos, marcado pelo processo de globalização pós Guerra Fria e pelos crescentes avanços tecnológicos que, em conjunto, vêm transformando as formas das relações sociais (BLOMMAERT, 2014), nos encontramos, como dito por Vertovec (2007), em um momento de superdiversidade social. Essa superdiversidade, esclarece Liberali (2015a)⁴⁵, refere-se à mistura e ao entrelaçamento das diversidades, não apenas de etnicidade mas também de outras variáveis que se intersectam e influenciam a composição altamente diferenciada de localização social e trajetória de vários grupos sociais neste início de século, gerando, assim, contextos complexos de relações sociais móveis, modos semióticos e produção de significado (BLOMMAERT, 2014).

Partindo desse contexto, compreendemos que uma educação pautada em princípios éticos, ecológicos e críticos, em mais de uma língua, faz-se, urgentemente, necessária. Dessa forma, referimo-nos a um ensino-aprendizagem que extrapole o trato a questões relacionadas ao respeito as diversidades e considere a possibilidade do ensino-aprendizado mútuo que enriqueça e transforme ambas as partes (ALBÓ, 2006). Além disso, acreditamos que uma educação ética, ecológica e crítica deva promover a problematização dos conflitos sociais por meio do reconhecimento do outro (CANDAU, 2008), da busca pelo diálogo e por novas possibilidades de integração dialética das diferenças.

Igualmente, considerando esse momento de superdiversidade social em que estamos vivendo, não podemos mais assumir uma postura monoglóssica (BAKHTIN, 1934) de ensino-aprendizagem de línguas diante dessa imensa variedade de modos de interação social que nos cerca (COPE; KALANTZIS, 2000). É preciso aceitar que vivemos irremediavelmente em um mundo plurilíngue e multicultural. Como lembra Rocha (2012, p. 91), por meio das palavras de Rajagopalan (2003), “o cidadão desse mundo emergente é irremediavelmente multilíngue, sendo o multilinguismo como língua franca uma realidade cada vez mais presente em nossa sociedade”.

⁴⁵ Comunicação oral “Educação Bilíngue de Enriquecimento e de Fronteira: um olhar linguista aplicado” realizada na Universidade Estadual de Campinas em 2015.

Dessa forma, parece-nos relevante e apropriado repensar a questão da multiculturalidade no currículo de/em língua estrangeira. Beraldo (2014), a partir do levantamento de diferentes concepções de multiculturalidade, propõe a elaboração de um currículo a partir de uma perspectiva interativa (CANDAU, 2013) e emancipatória (SANTOS, 2010) de multiculturalidade. A pesquisadora argumenta que ao levar em conta a relação sócio-histórica entre os sujeitos, marcada por diferenças e conflitos socioculturais, econômicos e políticos, é possível provocar uma desestabilização das culturas dominantes por meio do trato às políticas de igualdade e diferença, impulsionando os alunos a refletir criticamente sobre protótipos culturais cristalizados na sociedade e propor novas significações, uma vez que consideramos que os padrões culturais não são elementos estáticos.

Frente ao discutido, o desenvolvimento de uma proposta curricular baseada em AS defende um ensino-aprendizagem *de* e *em* língua estrangeira com base em perspectivas de educação bilíngue. Compreendemos a educação bilíngue como qualquer prática escolar em que, em um momento específico, o ensino-aprendizagem é planejado e realizado em pelo menos duas línguas de forma simultânea ou consecutiva (HAMERS; BLANC, 2000), além de envolver a conscientização “dos aspectos sociais, culturais, históricos, políticos e ideológicos da língua ensinada-aprendida, e das culturas envolvidas” (LIBERALI, 2013, p. 233).

Logo, em um contexto de ensino-aprendizagem bilíngue, a linguagem é compreendida como instrumento mediador de conhecimentos diversos, transformando-se no “próprio objeto em produção” (LIBERALI, 2013, p. 233). Como bem coloca Liberali, uma vez que a língua ensinada-aprendida se torna parte do objeto da produção, ela destaca tanto o conceito ensinado-aprendido quanto a linguagem. Isso denota que, em um contexto de educação bilíngue, a língua estrangeira é trabalhada de forma concomitante: ao mesmo tempo em que é tratada como objeto de ensino-aprendizagem, ela também é utilizada com instrumento para ações de ensino-aprendizagem de diversas áreas.

Acreditamos que a criança bilíngue tenha seu poder de atuação social expandido, uma vez que sua possibilidade de engajamento em múltiplas esferas sociais é maior. Nossa compreensão de sujeito bilíngue, entretanto, faz referência à capacidade de utilização de uma ou mais línguas de formas múltiplas e variadas, partindo de uma consciência crítica, ecológica e ética do uso da linguagem. Dito de

outro modo, trazemos aqui as palavras de Rocha (2012, p. 92) que bem definem a nossa compreensão de cidadão bilíngue.

[...] ser um falante competente significa desenvolver multiletramentos necessários para fazer uso de uma ou mais línguas em múltiplas zonas de contato, apropriando-se dessas línguas para o seu próprio bem e interesses, com vistas a interagir com pessoas com diferentes modos de pensar, agir e dizer, histórica e discursivamente marcados, tornando-se apto a enfrentar os desafios que o mundo densamente (multi)semiotizado coloca em seu caminho, nos mais variados aspectos.

Nossa definição de sujeito bilíngue entra em consonância com os dizeres de Garcia (2013) ao discutir o papel da educação bilíngue. Para a autora, um ensino-aprendizado bilíngue supõe o desenvolvimento de diferentes práticas de linguagem que possibilitam a participação do sujeito na educação e sociedade de forma significativa, superando a “ideologia monoglóssica, inter-relação funcional das práticas de linguagem” (GARCIA; FLORES, 2012 apud LIBERALI, 2015a).

Desse modo, acreditamos que a educação bilíngue tem potencial para proporcionar oportunidades aos cidadãos, sejam eles crianças ou adultos, de criarem e recriarem suas identidades, atitudes e ações em mais de uma língua.

Finalizamos o capítulo 1 desta dissertação com as discussões a respeito da AS como proposta curricular de ensino-aprendizagem *de* e *em* língua estrangeira na educação infantil. Além disso, discutimos diferentes concepções de infância e criança e suas implicações pedagógicas. Ainda, discorremos a respeito da importância do brincar no desenvolvimento sociocultural, afetivo e cognitivo da criança com base na TASHC e esclarecemos essa teoria que sustenta tanto a base metodológica desta pesquisa quanto a proposta de ensino-aprendizagem que dá suporte as aulas de e em inglês analisadas neste estudo.

No próximo capítulo, faremos uma discussão mais aprofundada sobre as propostas dos Multiletramentos.

CAPÍTULO 2

DOS LETRAMENTOS AOS MULTILETRAMENTOS: HISTORICIDADE, CONCEITOS E PROPOSTAS

Este capítulo tem por objetivo fazer um breve resgate histórico dos estudos em letramento no Brasil. Iniciamos com uma concisa apresentação do termo letramento, com suas definições e propostas, além de seu percurso histórico em nosso país. Em seguida, procuramos elucidar a diferença dos termos: práticas de letramento, letramentos múltiplos e Multiletramentos, a fim de apontar suas diferenças e situar o leitor no foco de nossa pesquisa, os Multiletramentos.

2.1 Letramento no Brasil

O termo letramento, tradução literal de *literacy* em inglês, apareceu pela primeira vez em textos acadêmicos no Brasil nos escritos da pesquisadora Mary A. Kato, na década de 80 (KLEIMAN, 1995). Esse período marca o momento em que as pesquisas em letramento (SCRIBNER; COLE, 1981; HEATH, 1983; STREET, 1984, entre outros) mudam o foco de seus estudos e passam a considerar as práticas de letramento para além da sala de aula (BAYNHAM, 2004).

Em um primeiro momento, no Brasil, a palavra letramento foi utilizada para se referir tanto à alfabetização quanto ao letramento. A partir do final da década de 80, com os avanços nas pesquisas a respeito de letramento e alfabetização, os termos passaram a ser utilizados de formas distintas por muitos pesquisadores brasileiros como, por exemplo, Tfouni (1988), Kleiman (1995), Soares (1998) e Rojo (1998). Assim sendo, o termo alfabetização passa a ser utilizado por alguns pesquisadores para referir-se ao processo cognitivo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Para Soares (1998/2009, p. 31), “alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”. Rojo (2009, p. 10), por sua vez, define alfabetização como a “ação de alfabetizar, de

ensinar a ler e escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado”⁴⁶.

Com base nas definições acima, vemos que a palavra alfabetização refere-se aos processos cognitivos de codificação e decodificação da linguagem oral e escrita. Por sua vez, a palavra letramento passou a ser utilizada a partir das novas demandas da nossa sociedade em formar sujeitos letrados, ou seja, formar sujeitos capazes não apenas de codificar e decodificar palavras, mas aptos a utilizar a leitura e a escrita em suas práticas sociais (SOARES, 1998/2009).

Assim como é possível encontrar diversas definições para o termo alfabetização, também encontramos muitas definições para o termo letramento. Soares (1998/2009) compreende o letramento como um conceito complexo e difícil por envolver diferentes conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais, não cabendo a ele uma única definição. De fato, encontramos diversas definições de letramento (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998; STREET, 2000; ROJO, 2009; entre outros autores internacionais e nacionais) que variam de acordo com o momento histórico na evolução das pesquisas na área.

A seguir, apresentamos algumas definições de letramento que acreditamos ser relevantes para uma melhor compreensão deste estudo.

2.2 Letramento(s) e suas definições

Kleiman (1998) apresenta uma visão estreita de letramento por restringir o termo apenas ao uso da escrita. Para a autora, letramento é um conjunto de práticas sociais, que utiliza a escrita em contextos particulares para objetivos específicos. Street (1984/2000), com um olhar diferente, observa o letramento como uma prática essencialmente social e nos chama atenção para o modo como a construção de sentido ocorre durante essa prática. Para o autor, a construção de sentidos sofre variações de acordo com o contexto no qual o uso do letramento está sendo feito.

Na mesma linha, Soares (1998/2009) apresenta uma definição de letramento mais rica e ampla, indo além das questões de leitura e escrita, que permeiam o

⁴⁶ Há outras definições de alfabetização, porém não cabe a este estudo aprofundá-las. Sendo assim, manteremos apenas as definições de Rojo (2009) e Soares (1995) para efeito de exemplificação.

processo de letramento. A autora afirma que, por ser considerado uma prática social, podemos compreender o letramento como um “estado ou condição” em que o indivíduo se envolve nas diferentes práticas sociais no qual a leitura e a escrita estão envolvidas, variando em grau de necessidade, de acordo com as exigências do contexto social e da cultural do sujeito. Ao envolver-se nessas práticas, o indivíduo modifica sua condição ou estado social, político e cultural (SOARES, 1998/2009).

Por sua vez, Rojo (2009, p. 98) nos apresenta uma visão de letramento muito próxima a de Street (1984/2000) e Soares (1998/2009). A autora afirma que

o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escolas, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Vimos que todos os pesquisadores citados fazem referência ao letramento como prática social. Esse momento histórico em que o letramento deixa de ser visto apenas como algo singular e passa a ser encarado como prática social foi chamado por pesquisadores como Gee (1990), Street (1993) e Barton (1999) de Novos Estudos em Letramento (NEL).

Os NEL procuraram contrastar dois diferentes modelos de letramento, o chamado modelo autônomo e o modelo ideológico, bem como discutir as diferenças entre as práticas e os eventos de letramento, como veremos a seguir.

2.3 Práticas e Eventos de Letramento

A razão de incluir a discussão sobre práticas e eventos de letramento não está relacionada apenas ao conceito de letramento, mas em sua abordagem no âmbito da prática social. A prática é utilizada como uma categoria produtiva teórica em muitos estudos de letramento; sua base, como afirma Baynham e Prinsloo (2009), vem do materialismo dialético de Marx, em especial da Tese sobre Feuerbach, em que Marx e Engels (1883/2006/2010, p. 121) afirmam que

a principal insuficiência de todo o materialismo até os nossos dias - incluindo o de Feuerbach - é que as coisas, a realidade, o mundo sensível são tomados apenas sobre a forma do objeto ou da contemplação; mas não como atividade humana, práxis.

A crítica que Marx e Engels (1883/2006/2010) fazem à concepção de materialismo de Feuerbach, que tem como base apenas a contemplação do mundo externo, vem ao encontro das críticas de Street (1984/2000/2003) e outros pesquisadores da área a algumas abordagens de letramento. As abordagens criticadas não consideram o letramento como prática social, mas restringem-no à prática e aos níveis de habilidade de leitura e escrita que, supostamente, devem ser alcançados por todos os cidadãos, defendendo, assim, uma visão de letramento único.

Em oposição à concepção de letramento único, Street (1984/2000/2003) propõe um modelo ideológico, sugerindo uma prática com maior sensibilidade às diferenças culturais. Nessa abordagem ideológica, o letramento é sempre visto como prática social permeada por princípios epistemológicos socialmente construídos (STREET, 2003).

A partir de suas experiências de pesquisa em um vilarejo iraniano, Street (1984/2000/2003) afirma que práticas de letramento estão enraizadas em contextos sociais, culturais e políticos e divide-o entre práticas e eventos de letramento. O termo “eventos de letramento” é utilizado por vários outros pesquisadores além de Street como, por exemplo, Anderson (1980), Heath (1982), Barton (1994), Baynham (1995) e Prinsloo e Breier (1996), para descrever usos específicos de letramento.

Um evento de letramento compreende uma situação particular em que determinados eventos pertencentes a diferentes esferas de atividade (acadêmica, cotidiana, profissional, entre outras) acontecem como, por exemplo, ouvir uma palestra acadêmica, verificar as horas, tomar o ônibus, folhear uma revista, escrever um bilhete, etc. Entretanto, a mera descrição de forma isolada não permite saber como os significados foram construídos nos eventos de letramento. É por meio da vivência prática que conseguimos notar as concepções sociais e os conceitos que permeiam e dão significado a um evento de letramento (STREET, 1984/2000/2003; ROJO, 2009).

2.4 Letramentos Múltiplos e Multiletramentos

A expressão múltiplos letramentos foi desenvolvida por estudiosos do NEL, entre eles Street (1984). O autor se opõe à ideia de um letramento único, rígido e igual para todos. Ele e outros pesquisadores discutem a necessidade de se levar em conta o contexto social, político e cultural de práticas de letramentos locais, periféricas e globais, “problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo e

espaço” (ROJO, 2009, p. 102). A partir desse momento, o conceito de letramento torna-se plural, passando a ser chamado de letramentos ou múltiplos letramentos (ROJO, 2009).

Com os adventos dos NEL, as pesquisas, a partir da década de 90, mudam o seu foco de estudo para além dos registros orais e escritos e passam a investigar eventos de letramentos em mídias eletrônicas e, assim, considerar os conceitos de multimídia e multimodalidade. Nessa abordagem, os letramentos são vistos como uma variável no que diz respeito às suas formas, funções e aos seus usos e valores em diferentes contextos sociais, variando em seus efeitos e significados sociais (BAYNHAM; PRINSLOO, 2009).

A mudança de foco de estudo nas pesquisas em letramento deu-se a partir da necessidade de acompanhamento das mudanças sociais e culturais provocadas no final do século XX, principalmente, pelos avanços tecnológicos. Questões relacionadas a práticas de letramentos que levassem em conta a multiplicidade de contextos culturais, sociais e políticos permaneceram e isso fez com que a multiplicidade semiótica de produção de significados em práticas de letramentos fosse levada em consideração.

Foi nesse contexto que o termo Multiletramentos passou a ser utilizado. Cabe ressaltar que o termo não se refere aos múltiplos letramentos associados à multiplicidade de práticas de letramentos que se relacionam à leitura e à escrita em diferentes culturas, mas sim às múltiplas formas de letramento associadas a canais ou modos, como o letramento em novas tecnologias, o letramento visual, entre outros (STREET, 2000).

O termo Multiletramentos foi cunhado em 1994 na cidade de New Hampshire, Connecticut, Estados Unidos pelo New London Group, grupo de estudiosos que se juntaram para estudar o atual estado e as possibilidades futuras da pedagogia do letramento (COPE; KALANTZIS, 2000), como mencionado na introdução desta dissertação.

O grupo foi, inicialmente, formado por dez educadores de diferentes nacionalidades (americana, australiana e inglesa), com experiências culturais distintas e pertencentes a diferentes áreas do conhecimento (linguística, sociologia, pedagogia,

semiótica, entre outras). A formação multicultural do grupo favoreceu a criação de uma nova proposta de letramento.

O New London Group procurou compreender como a língua/linguagem se relaciona com a diversidade linguística e cultural. A partir dessa problemática, o grupo levantou diversas questões como, por exemplo, saber o que se constitui por uma proposta de ensino-aprendizagem apropriada a contextos críticos de diversidade local e conectividade global, opondo-se aos movimentos radicalistas que propõem o retorno de sistemas tradicionais de ensino-aprendizagem, como por exemplo, o movimento *Back to Basics* nos EUA⁴⁷ (COPE; KALANTZIS, 2000).

A proposta de ensino-aprendizagem com bases na Pedagogia dos Multiletramentos sugerida pelo New London Group encara o ser humano por uma nova perspectiva, a de produtor de significados. Essa noção de sujeito se configurou a partir das novas exigências educacionais, sociais, profissionais e pessoais do mundo atual.

Após o fim da Guerra Fria, na década de 80, a vida profissional, pública e privada sofreu alterações de grandes proporções com o advento das novas tecnologias, que provocaram mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais de grande impacto no mundo.

No âmbito profissional, o mercado de trabalho passou a exigir pessoas com capacidade de lidar com as diferenças entre culturas, com habilidade para trabalhar em equipe e com capacidade de agenciamento. Na vida pública e privada, passamos a conviver com a pluralidade civil, as múltiplas linguagens e a multiculturalidade (diferenças de línguas, dialetos, registros e diferentes manifestações de comunicação: linguagem oral, visual, escrita, auditiva, etc.)” (COPE; KALANTZIS, 2000).

Atualmente, presenciamos a transformação do sujeito. Os jovens adultos, adolescentes e as crianças de hoje produzem significados das mais variadas formas. Kress (1997) argumenta que crianças espontaneamente combinam sistemas semióticos variados como a fala, o desenho, o gesto, a brincadeira dramática e a escrita, criando e recriando significados em seu dia a dia.

⁴⁷ Movimento educacional lançado no início de 1970. O movimento prega o retorno de escolas públicas americanas a um currículo núcleo fundamental baseado em Inglês, matemática, ciências e história e, ao mesmo tempo, a eliminação dos chamados "frescuras" educacionais, tais como economia doméstica e outros cursos de aperfeiçoamento pessoal (tradução livre). Fonte: <http://us-education.net/201-back-to-basics.html> (Acesso em: 02/2015).

Para Kress e Van Leeuwen (1990), os Multiletramentos apontam para um novo mundo, no qual a leitura e a escrita são apenas uma parte do que as pessoas terão de apreender a fim de serem “letradas”.

Os estudos em (multi)letramento(s) não se restringem ao campo de estudo da língua materna e/ou nacional, como apresentado na introdução desta dissertação. Pesquisadores (JORDÃO; FOGAÇA, 2007; ROCHA, 2012; NEVES, 2013, entre outros) estão estudando a importância de um letramento crítico no ensino-aprendizagem *de* e *em* língua estrangeira. Os autores justificam que o processo de construção do conhecimento em uma outra língua perpassa questões de desenvolvimento linguístico, sociocultural e político e que é importante que essa língua seja estudada a partir de uma perspectiva crítica de ensino-aprendizagem, em outras palavras, por meio do desenvolvimento dos (multi)letramento(s) em língua estrangeira.

Jordão e Fogaça (2007) defendem o ensino-aprendizagem *de* e *em* língua estrangeira como base para o desenvolvimento de uma cidadania ativa nas sociedades uma vez que, ao conceber o caráter discursivo da linguagem, a educação em uma língua estrangeira favorece a discussão de procedimentos de atribuições de significados ao mundo, se levado em consideração o caráter sócio-histórico-cultural que perpassa essas significações e compreendendo que as línguas não são estáveis e, portanto, passíveis de transformação. Como bem coloca Rocha (2012, p. 94), com base em Cope e Kalantzis (2000, p. 7),

somos todos “herdeiros de padrões e convenções de sentidos, ao mesmo tempo em que somos criadores ativos de sentido” e, como tais, somos responsáveis pela materialização de “futuros sociais”, em termos públicos, profissionais e privados, e também, no que diz respeito às múltiplas formas e modos de produzir sentido.

Nesse contexto, vemos na Pedagogia dos Multiletramentos um espaço profícuo para o desenvolvimento de uma proposta de ensino-aprendizagem *de* e *em* língua estrangeira crítico-reflexiva, multimodal e multicultural, que será discutida na seção 2.7 deste capítulo. Antes, porém, faremos uma breve discussão a respeito do conceito de multimodalidade e de sua importância para a Pedagogia dos Multiletramentos.

2.5 A Questão da Multimodalidade

Os estudos a respeito de multimodalidade estão intimamente ligados à área da semiótica social, que estuda as dimensões sociais do significado e do poder dos

processos humanos de significação e interpretação, conhecidos como semiose, na formação de indivíduos e sociedades. A semiótica social concentra-se em práticas de significação sociais de todos os tipos, sejam elas visuais, verbais ou aurais na natureza (THIBAUT, 1991).

O termo multimodalidade remonta a década de 1920. Era um termo técnico relativamente novo no campo da psicologia da percepção e denotava o efeito que diferentes percepções sensoriais têm uns sobre os outros. Mais recentemente, linguistas e analistas do discurso assumiram o termo, ampliando-o para denotar o uso integrado de diferentes recursos comunicativos, como linguagem verbal, imagem e som, em textos multimodais e eventos comunicativos. Ao fazer isso, perceberam que a comunicação é multimodal, que a linguagem falada não pode ser adequadamente compreendida sem levar a comunicação não-verbal em conta (VAN LEEUWEN, 2011).

Van Leeuwen (2011) afirma que muitas formas de linguagem escrita contemporânea não podem ser adequadamente compreendidas a menos que olhemos não apenas para a linguagem verbal, mas também para o não verbal: imagens, layout, tipografia, cores, etc. Nos últimos trinta anos, isso levou ao desenvolvimento da multimodalidade como um campo de estudo que investiga o comum, bem como as propriedades distintas dos diferentes modos e a forma como eles se integram em textos multimodais e eventos comunicativos.

O New London Group (2000/2005) estimulou o interesse dos pesquisadores em aplicar a análise multimodal à educação. Isso levou a três tipos de estudos: (1) estudos do desenvolvimento do letramento multimodal em crianças pequenas; (2) estudos de recursos de aprendizagem multimodal, incluindo livros didáticos, brinquedos, CD-ROM e Internet e (3) estudos de interação multimodal em sala de aula.

A multimodalidade é vista pelo New London Group e por outros estudiosos como elemento essencial para uma educação escolar de melhor qualidade. O ensino-aprendizagem, por meio do uso de diferentes modos, permite a representação de diferentes aspectos e perspectivas diante do objeto ensinado-aprendido (VAN LEEUWEN, 2011).

Além disso, o autor afirma que o potencial de ensino-aprendizagem por meio do uso de diferentes modos precisa ser melhor compreendido pelos professores. O letramento multimodal necessita ser plenamente integrado ao currículo, com base no

que podemos aprender com o estudo do ensino-aprendizagem espontâneo das crianças e com outras maneiras de ensino-aprendizagem informal, como brincar com brinquedos ou jogos de computador.

2.6 A Pedagogia dos Multiletramentos na Educação

A aplicação da Pedagogia dos Multiletramentos no contexto escolar envolve o desenvolvimento de um currículo que prestigie a multiculturalidade presente no contexto escolar e fora dele, bem como uma visão ampliada de letramento, que leve em consideração os diferentes modos de conceber significados presentes em nossa sociedade a partir do uso de diferentes mídias.

Como mencionado na seção anterior, o New London Group (2000/2005) ilustra três diferentes implicações educacionais com base na Pedagogia dos Multiletramentos, como ilustra o quadro a seguir.

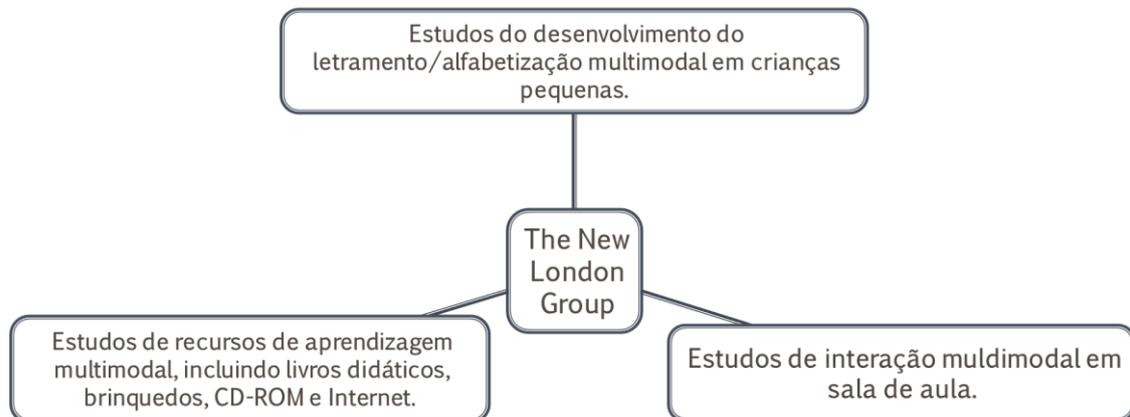


Figura 4: Implicações educacionais proposta pelo New London Group

Discutiremos apenas duas das três implicações pedagógicas por acreditarmos que uma delas (estudos de interação multimodal em sala de aula) não é pertinente para este estudo.

Kress (1997), a partir do estudo do desenvolvimento do letramento multimodal em crianças pequenas, discute como as crianças fazem uso das propriedades e

potencialidades (*affordances*) dos materiais que estão em suas mãos, ou de qualquer técnica que elas dominam, para criar significados. Como exemplifica o autor, o ato de desenhar leva a criança pequena a compreender o mundo ao seu redor e esses dois processos (desenhar e compreender) ocorrem de forma dialógica. Em outras palavras, ao dominar o desenho de círculos, por exemplo, a criança passa a utilizá-lo como instrumento de uso social; o que antes era apenas um círculo pode tornar-se um *design* de um carro ou de uma bicicleta, sendo a escolha da criança motivada pela sua necessidade momentânea.

Nesse sentido, Kress (1997) ressalta que o fator sociocultural sempre irá interferir no processo de produção de significados pela criança. O autor afirma que a prática ativa e transformadora da criança passa, cada vez mais, a aplicar-se a materiais já culturalmente formados, tornando-a agente de sua própria criação cultural e sociais.

A abordagem Reggio Emilia, embora não esteja diretamente relacionada a Pedagogia dos Multiletramentos, trabalha com uma proposta curricular de educação infantil que incentiva as crianças a se expressarem por meio do uso de diferentes modos, como, por exemplo, o uso da linguagem oral e escrita, do movimento corporal, de desenhos, pinturas, montagens, esculturas, colagens, dramatizações, música, entre outros, possibilitando à criança criar e recriar significados a partir de potencialidades disponíveis. Um exemplo do trabalho desenvolvido pelas escolas em Reggio Emilia está registrado na exposição realizada na década de 90, intitulada “As cem linguagens das crianças”, em que é apresentado o processo educacional das escolas por meio de fotografias, exemplos de pinturas, desenhos, colagens, painéis [...] feitos pelas crianças, etc. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999/2008).

Rinaldi (1991) chama de “linguagens gráficas” a maneira como as crianças utilizam diferentes modos de linguagem para registrarem suas ideias, recordações, observações, seus sentimentos, etc., como no caso do chamado “projeto supermercado”, realizado em Reggio Emilia. Nesse projeto, um grupo de crianças entre 4 e 5 anos participaram ativamente de um complexo estudo a respeito de um grande supermercado local. As crianças, além de fazerem várias visitas ao supermercado, observaram suas características e registraram as informações por meio de desenhos. Ainda, fizeram compras no supermercado a partir de uma lista elaborada por elas, pagaram suas compras, conferiram o troco e prepararam a comida comprada. Algumas

crianças também entrevistaram o gerente do supermercado indagando-o a respeito do que seria ser um gerente de supermercado (KATZ, 1998/2008).

A partir dessas observações, Katz (1998/2008) conclui que a criança, ao fazer uso de diferentes modos, explora novos conhecimentos e reconstrói os que já conhece. Além disso, ao construir em conjunto com outras crianças, toma contato com conhecimentos revisitados dos tópicos investigados. Com isso, podemos inferir que a autora observou o processo de construção de significados pelas crianças, definido pelo New London Group (2000/2005) como um processo dinâmico e ativo que não é governado por regras estáticas. O grupo esclarece que a partir dos *designs* disponíveis, ou seja, por meio dos modos disponíveis (ROCHA, 2012), a criança atua como um construtor (*designer*) do próprio processo de produção de conhecimento a partir da construção (*designing*) ou reconstrução (*redesigned*) de significados, enfatizando, assim, o caráter dinâmico e ativo que assume o processo de construção de conhecimento, a partir de uma perspectiva multimodal de ensino-aprendizagem (NEW LONDON GROUP, 2000/2005, p. 19).

O caráter dinâmico e ativo do processo de ensino-aprendizagem pelas crianças de Reggio Emilia pode ser atestado pelas palavras de Katz (1998/2008), ao registrar a seriedade com a qual as crianças tratam os seus registros. Os desenhos são utilizados para a confecção de murais, esculturas, etc., além de serem utilizados para tecer comentários e aprofundar seus conhecimentos, ao “lerem” ou “relerem” seus desenhos.

A segunda implicação educacional, proposta por Kress (2003), faz referência ao estudo das propriedades e potencialidades de ensino-aprendizagem por meio de diferentes modos. O autor contrasta a utilização de modos diferentes no processo de construção de conhecimento de um mesmo conteúdo e atesta que cada um deles contém suas próprias propriedades e potencialidades “epistemológicas”, apresentando, portanto, limitações ao serem tratados de forma isolada.

O autor alerta que para uma representação multimodal mais efetiva, é preciso compreender as limitações impostas pelos modos utilizados. Dito de outra forma, em contexto de ensino-aprendizagem, ao participar de uma ida ao museu, por exemplo, o professor, atuando como *designer* do contexto em questão, necessita pensar nas potencialidades e limitações dos modos que poderiam ser utilizados pelos alunos no processo de construção de conhecimento nesse contexto. Dentre tais modos, podemos

citar placas ou folhetos com descrições verbais, áudios com explicações disponíveis, obras primas (quadros, esculturas), etc.

Logo, com base nas definições do New London Group a respeito do processo de construção de significado e a partir da visão de Katz (1998/2008) quanto ao uso de múltiplos modos no processo de ensino-aprendizagem de crianças pequenas, podemos dizer que a utilização de múltiplos modos no processo de produção de conhecimento oferece diferentes formas de as crianças aprofundarem e expressarem compreensões de mundo a partir da exploração de suas potencialidades (KATZ, 1998/2008). A não imposição de modos restritos de produção de conhecimento às crianças possibilita que elas ajam de forma criativa e imaginativa, colaborando, assim, para a expansão de seu conhecimento.

A Pedagogia dos Multiletramentos, segundo Fairclough (1992a, 1992b), concebe a produção de significado por meio da multimodalidade, considerando a concepção de hibridismo cultural, ou seja, a valorização da criatividade e da cultura-como-processo presente na nossa sociedade atual. O New London Group (2000/2005) salienta que nosso processo criativo ocorre de forma híbrida no momento em que estabelecemos novas práticas sociais e articulamos diferentes modos durante o processo de construção de conhecimento. Os autores citam a música popular como um ótimo exemplo de hibridismo cultural em que diferentes culturas e tradições são combinadas e recombinadas para a produção de algo novo como, por exemplo, a música pop e o rap (NEW LONDON GROUP, 2000/2005).

Com base nessa discussão, podemos dizer que o fato de as crianças trazerem para a sala de aula as práticas socioculturais de suas comunidades e entrarem em contato com novas práticas no contexto de ensino-aprendizagem *de* e *em* língua estrangeira pode possibilitar a construção de “espaços que permitam a reconfiguração de práticas sociais, linguísticas e culturais predominantemente monolíticas, centralizadoras e marginalizantes” (ROCHA, 2012, p. 97) a partir da construção de “novos contratos sociais” (COPE; KALANTIZIS, 2000, p. 19).

Rocha (2012), com base em Star e Griesemer (1989), convida-nos a olhar o ensino-aprendizagem *de* e *em* língua estrangeira como um objeto fronteiro, que tem sua construção pautada no encontro incessante de fronteiras em uma variedade de momentos discursivos socialmente organizados. Assim, a autora afirma que a língua

estrangeira se torna o meio pelo qual trabalhamos na direção do redimensionamento dos futuros sociais, como apontam Cope e Kalantzis (2000).

Neste capítulo, discutimos os principais conceitos que permeiam os estudos em (multi)letramento(s) e seguimos com a discussão de algumas implicações educacionais que perpassam a Pedagogia dos Multiletramentos. Encerramos aqui as nossas discussões teóricas e passamos para a apresentação e discussão do contexto deste estudo.

CAPÍTULO 3

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é apresentar a metodologia escolhida para esta pesquisa, determinada em consonância com o aporte teórico desenvolvido, o processo de produção e escolha dos dados, além de os procedimentos de análise e interpretação. Assim, apresentaremos, primeiramente, a proposta metodológica; em seguida, explicaremos os procedimentos para a produção e escolha dos dados e, por último,

detalharemos os procedimentos utilizados na análise e interpretação dos dados e as garantias de credibilidade da pesquisa.

3.1 Paradigma e Metodologia da Pesquisa

A metodologia escolhida para esta pesquisa foi a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), desenvolvida por Magalhães (2002/ 2004/ 2007/ 2009/ 2011/ 2012), por ser uma abordagem teórico-metodológica ativista e intervencionista que dá suporte a pesquisas desenvolvidas no contexto escolar.

A PCCol foi fundamentada a partir do quadro teórico-metodológico de Marx (1845) e sustentada por suas categorias de colaboração e contradição, posteriormente, discutidas por Vygotsky (1934). Essa metodologia de pesquisa possibilita a análise e a compreensão de discursos por perspectivas diversas e a mudança do contexto por intermédio da criação de novos direcionamentos de ação. A PCCol apoia-se na concepção do monismo spinozano e, por essa razão, não possui uma visão dualista de construção de conhecimento; o que está em questão é a transformação do contexto, uma vez que mudanças são inevitáveis (MAGALHÃES; FIDALGO, 2010).

Dessa forma, o foco da PCCol está nas relações colaborativas existentes entre os envolvidos no contexto da pesquisa. Nessa proposta teórica-metodológica, as relações de colaboração são realizadas de forma proposital e voluntária, com o intuito de criar uma relação de reciprocidade entre os indivíduos que provoque uma mútua

compreensão e transformação de si e do outro. Em outras palavras, como esclarece Fuga (2009), a colaboração estabelece a ideia de coautoria e de coconstrução entre pesquisadores e participantes no processo de construção e transformação do conhecimento. Nessa perspectiva, a PCCol sustenta que as relações colaborativas promovem processos de ensino-aprendizagem que contribuem com o desenvolvimento das ZPDs de todos os envolvidos na atividade. (MAGALHÃES, 2012, p.13-14).

A atividade do fazer pesquisa, neste quadro teórico metodológico, também permite a expansão das relações de colaboração para além dos envolvidos diretamente na pesquisa por meio de criações de “cadeias criativas” (LIBERALI, 2009/ 2010/ 2011) de trabalho. Nesse contexto, os significados produzidos são compartilhados com novos indivíduos por meio dos sentidos (VYGOTSKY, 1934) levando-os a uma nova atividade (LIBERALI, 2009).

Desse modo, a PCCol pressupõe que as relações humanas se desenvolvam por meio do conflito e do embate de ideias que contribuam para a formação de novos sentidos e significados entre seus participantes (VYGOTSKY, 1920-23). Nas palavras do autor,

a vida se revela como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante criação e combinação de novas formas de comportamento. Assim, cada ideia, cada movimento e cada vivência são uma aspiração de criar uma nova realidade, um ímpeto no sentido de alguma coisa nova. [...] A vida só se tornará criação, quando libertar-se definitivamente de formas sociais que a mutilam e deformam (apud MAGALHÃES, 2012, p. 16).

Nesse âmbito, como aponta Magalhães (2012), as escolhas metodológicas são feitas com base nas relações dialógicas e dialéticas criadas ao longo da pesquisa. Ao olharmos para essas relações humanas, é possível intervir em seus processos “de forma a possibilitar que modos de agir que, usualmente, constituem a produção de conhecimento em contextos reais [...] sejam compreendidos de forma crítica” (MAGALHÃES, 2012, p. 18). A linguagem, nesse caso, é encarada como instrumento mediador e constitutivo da consciência dos indivíduos em suas relações colaborativas e críticas.

Sendo assim, o processo de transformação social no qual acreditamos acontece a partir da tomada de consciência e do trabalho colaborativo entre os envolvidos na pesquisa. Entretanto, a transformação esperada não acontece de forma linear, tampouco, da mesma forma para toda a comunidade envolvida no processo da

pesquisa. Como coloca Vygotsky (1934/1935), mesmo fazendo parte de um mesmo contexto ou comunidade, os resultados das experiências vividas por cada membro não são os mesmos e, da mesma maneira, o desenvolvimento dos sujeitos também ocorrerá de forma diferenciada.

Além disso, a PCCol, a partir de sua base teórica vygotskiana, permite que os objetivos traçados para a pesquisa não se tornem instrumentos-para-resultado (NEWMAN; HOLZMAN, 1993/ 2014), ou seja, não permite que os objetivos sejam encarados como estruturas rígidas e acabem por interferir na ação e produção dos dados da pesquisa. Nesse paradigma teórico-metodológico, o fazer da pesquisa é instrumento-e-resultado (NEWMAN; HOLZMAN, 1993/ 2014), ou seja, refletimos sobre nossa ação ao mesmo tempo em que atuamos nela. Com isso, o pesquisador tem a oportunidade de promover mudanças no decorrer da pesquisa (LIBERALI, 2008), mantendo o seu caráter transformador.

3.2 Procedimentos de Produção dos Dados

Esse estudo tem por objetivo investigar se e como o trabalho com os Multiletramentos a partir de Atividades Sociais *em* língua inglesa oferece oportunidades para que crianças de um Centro de Educação Infantil da zona central de São Paulo construam novos modos de participação no mundo. Para tal, foram utilizados os seguintes instrumentos para produção dos dados:

- ✓ Planejamento das aulas;
- ✓ Aulas gravadas em áudio e vídeo;
- ✓ Questionário investigativo dirigido aos pais das crianças, aos professores, à coordenação e à direção do CEI;
- ✓ Transcrição das aulas selecionadas.

Ressaltamos que todos os instrumentos citados acima foram utilizados em momentos de reflexão e discussão nesta pesquisa. Entretanto, apenas as transcrições das aulas foram utilizadas como objeto de análises linguísticas-discursivas-multimodais para responder às perguntas da pesquisas.

Durante o período de fevereiro a junho de 2012, foram ministradas 14 aulas de 30 minutos para aproximadamente 45 crianças, divididas em quatro turmas. De agosto a novembro de 2013, foram ministradas 10 aulas de 30 minutos para aproximadamente 45 crianças, divididas em três turmas. Os dados foram coletados por vídeo gravação, 1 hora e 30 minutos por semana, aproximadamente.

As gravações selecionadas foram transcritas de forma multimodal, isto é, além das transcrições das falas dos participantes, também foram transcritos seus gestos, posicionamento em sala e expressões faciais, a partir da proposta de abordagens multimodais para o estudo da Linguística discutida por Bezemer e Jewitt (2010). Os autores chamam nossa atenção para a variedade de modos utilizados pelas pessoas para criar significado além da utilização da linguagem verbal como, os gestos, os olhares, a fala, a escrita, a imagem, entre outros.

Dessa maneira, este estudo escolheu transcrever os dados produzidos de forma multimodal pela necessidade de transcrever todos os acontecimentos ocorridos durante as aulas de forma mais fiel possível. Além disso, os dados produzidos são de aulas ministradas a crianças na faixa etária dos 3 anos, que pouco produziram oralmente em língua estrangeira. Nesse caso, a transcrição apenas das falas dos participantes pouco refletiria a interação ocorrida em sala de aula.

Os planejamentos apresentados anteriormente e um questionário investigativo dirigido a 10 responsáveis pelas crianças e a 4 professoras, além de um depoimento conjunto, gravado, da coordenadora e da diretora da escola, também fazem parte do corpus desta pesquisa.

3.3 Procedimentos de Seleção, Análise e Interpretação dos Dados

Durante o período de dois anos que o Projeto EM atuou no CEI foram filmadas um total de 60 aulas, dentre as quais foram selecionadas apenas 2, uma de cada AS descrita neste estudo, para análise e interpretação. Os motivos para essa escolha foram: (1) nem todas as filmagens foram produzidas com qualidade, possibilitando o seu uso para fins de pesquisa; (2) várias dessas filmagens não estavam atreladas a esta pesquisa, mas fazem parte do banco de dados do GP LACE e (3) a opção de análise escolhida para esta pesquisa, análise multimodal, exige alto grau de

detalhamento dos dados analisados, não sendo pertinente e nem necessário o seu uso de grandes quantidades de dados.

As cenas de aulas utilizadas nesta pesquisa foram selecionadas de acordo com os seguintes critérios: (1) uso de instrumentos múltiplos pelas professoras e pelos alunos para constituição de significados compartilhados e engajamento das crianças na AS e (2) vivência de momentos dramáticos pelas crianças e/ou professoras.

A discussão dos resultados foi proporcionada pela abordagem dialógico-enunciativa-multimodal, não aplicável de forma mecânica. Os procedimentos para análise dos dados, com base na perspectiva teórico-metodológica assumida por Liberali (2014) ao falar sobre a argumentação em contexto escolar: enunciativo, linguístico e discursivo.

As características enunciativas fazem referência ao contexto em que a atividade é realizada, levando em consideração o local de realização, o momento de produção, o papel dos envolvidos, o objetivo da interação e seu conteúdo temático. As características discursivas fazem alusão ao modo como um texto pode ser organizado: plano organizacional, organização temática, foco sequencial e articulação entre ideias. Para esta pesquisa, limitamo-nos, basicamente, às articulações entre ideias, com o objetivo de analisar como ideias, posições e pontos de vista dos interlocutores foram apresentados, sustentados e acordados. Por fim, as características linguísticas compreendem os mecanismos de composição do discurso, neste caso, os mecanismos mais utilizados foram os mecanismos conversacionais e lexicais, porém outros mecanismos de composição do discurso foram utilizados conforme a necessidade e relevância para a análise dos dados.

Liberali (2013a, p.111-112) justifica que o uso integrado dessas categorias objetiva a “(re)configuração do modo como a linguagem é usada para criação, análise, compreensão e interpretação da realidade escolar”, proporcionando a “todos os envolvidos com o contexto escolar importantes subsídios para a atividade nesse contexto”.

Sendo assim, esta pesquisa levará em consideração as três categorias mencionadas, mas não serão distinguidas entre si durante o processo de análise. O nosso foco de análise recairá prioritariamente sobre os aspectos multimodais da materialidade semiótica que serão discutidos de forma integrada aos aspectos enunciativos, linguísticos e discursivos.

As categorias multimodais selecionadas foram extraídas a partir de análise inicial dos dados e escolhidas como categorias por se sobressaírem. No entanto, várias outras categorias foram estudadas para que essas fossem escolhidas.

Bezemer e Jewitt (2010) constataam que o uso da multimodalidade como unidade de análise vem crescendo no campo da LA, dada a preocupação em examinar o uso da linguagem em situações de interação social. Dessa forma, os autores esclarecem que em perspectivas teóricas que privilegiam a análise das relações sociais, como na abordagem social semiótica, os modos (semióticos) são tratados como unidade central de análise.

Kress (2009) e van Leeuwen (2005) esclarecem que a ideia da aplicação da análise multimodal em contextos de interação social é de “ampliar as possibilidades de interpretação da linguagem e seus significados para toda uma variedade de modos de representação empregados em uma cultura⁴⁸” (apud BEZEMER; JEWITT, 2010, p. 4). Decidimos analisar os dados selecionados pela perspectiva da multimodalidade por acreditar, justamente, nessa capacidade de ampliação de interpretação que a análise multimodal pode trazer.

Três pressupostos são centrais para uma análise multimodal: (1) a interação social sempre ocorre em meio a uma multiplicidade de modos que contribuem para a produção de significado pelos envolvidos na interação. O foco está justamente na análise dos recursos (visuais, orais, gestuais, escritos, dimensionais, entre outros) que os sujeitos utilizam para produzir significado; (2) todas as formas de interação obedecem a padrões de uso sócio-historicamente determinados. (3) a análise multimodal não ocorre de forma isolada, uma vez que os modos estão sempre entrelaçados uns aos outros, e é por meio desse entrelaçamento que o significado é produzido (BEZEMER; JEWITT, 2010).

⁴⁸ Tradução livre de “(The starting point for social semiotic approaches to multimodality) is to extend the social interpretation of language and its meanings to the whole range of modes of representation and communication employed in a culture.

A interação humana é intrinsecamente multimodal. Pease (2004/2005/2011) relata que pesquisas a respeito da linguagem corporal realizadas na década de 50 pelo pesquisador Albert Mehrabian⁴⁹ já reconheciam a multiplicidade dos modos de interação, afirmando que 7% da nossa interação é expressa por palavras; 38% por tom de voz, inflexão e outros sons e 55% por diferentes modos de linguagem como os gestos, as expressões faciais e a postura. Observando a interação dos movimentos corporais, como o gesto e a postura, é possível avaliar o grau de interação entre os sujeitos em uma determinada situação. O que importa nesse tipo de análise é a harmonia existente entre os movimentos posturais e gestuais, e não a quantidade de movimentos (PEASE, 2004/2005/2011).

Além disso, o autor reconhece que, de modo geral, o gesto e a postura expressam as emoções presentes no momento da interação e, dessa maneira, sua leitura está atrelada a significados sócio-histórico determinados. Entretanto, ele ressalta a discussão existente entre gestos considerados inatos, como o gesto dos bebês de virar a cabeça indicando negativa, e os gestos considerados culturalmente adquiridos. De qualquer forma, muitos gestos são reconhecidos da mesma forma em diferentes partes do mundo, como o sorriso como sinal de felicidade ou tristeza, o franzir a testa como indicativo de aborrecimento ou o balançar a cabeça para baixo para dizer sim. Da mesma maneira, assim como Kress (2009) e van Leeuwen (2005), o autor salienta a importância de analisar os movimentos corporais em grupo, dando atenção à congruência entre os modos de interação, a fim de se obter uma interpretação correta. A congruência de movimentos também pode ser observada entre os indivíduos.

Diante do exposto, ressaltamos que, compreendemos que os sentidos dos movimentos corporais não são dados, mas compreendidos na relação eu-outro, como afirma Merleau-Ponty (1945/1994). Nas palavras do autor,

o sentido dos gestos não é dado, mas compreendido, quer dizer, retomado por um ato do espectador. Toda dificuldade é conceber bem esse ato e não confundir-lo com uma operação do conhecimento. Obtém-se a comunicação ou a compreensão dos gestos pela reciprocidade entre minhas intenções e os gestos do outro, entre meus gestos e intenções legíveis na conduta do outro. Tudo se passa como se a intenção do outro habitasse meu corpo ou como se minhas intenções habitassem o seu (MERLEAU-PONTY, 1945/1994 apud FURLAN; BOCCHI, 2003, p. 448- 449).

⁴⁹ Professor emérito da Universidade da Califórnia (UCLA).

Fonte: <https://www.psych.ucla.edu/faculty/page/ /mehrab> (Acesso em: 08/2015).

Na análise dos dados selecionados, a voz também se apresentou como um modo em destaque, principalmente na interação entre as professoras do Projeto EM e as crianças. Adotamos em nossa análise o termo comportamento vocal. A voz nesse contexto é considerada como um modo de relação dialógica entre voz e contexto capaz de alterá-lo e também receber interferências dele.

Para que os tipos de sons emitidos pela voz fossem analisados, levamos em consideração, com base em Behlau e Pontes (1995), a dinâmica apresentada pela voz no momento de interação com o outro em contexto determinado. Por tipos de som, compreendemos nesta pesquisa: (1) Frequência do som – sensação do som ser mais grave ou mais agudo; (2) Intensidade do som - ato de falar alto ou forte e baixo ou fraco; (3) Extensão vocal – faixa do som que varia do grave ao agudo e que é de possível de produção por um indivíduo, o mesmo que entonação de voz.

Com relação aos efeitos da voz no contexto de interação entre sujeitos, Dragone (2000), com base em Magalhães (1998), afirma que os indivíduos podem alterar sua voz, de forma voluntária ou não, de acordo com a situação. A alteração do comportamento vocal pode ocorrer devido à influência de com quem se fala, do grau de envolvimento, da posição hierárquica ou social, entre outros aspectos emocionais envolvidos no momento da interação. Em resumo, o impacto causado pela voz no ouvinte reflete a intenção do falante, sua personalidade e até sua emoção.

Dessa maneira, respeitando as categorias anteriormente mencionadas, foram escolhidas como categorias principais de análise: (1) movimentação corporal; (2) gestos; (3) voz e (4) discurso oral. Para que pudessem ser analisados e interpretados, os dados transcritos foram separados por turnos de fala e divididos em blocos. Esses blocos foram demarcados de acordo com momentos de aula. Foram selecionados para interpretação oito blocos de turnos, sendo: 5 pequenos blocos para a aula 7 e três grandes blocos para a aula 3.

Com base nessa discussão, apresentamos a seguir o quadro das categorias multimodais escolhidas.

DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	
Movimentação corporal	<p>Por movimentação corporal, compreendemos a maneira como o corpo se move e se posta diante do outro. A partir da observação dos movimentos corporais, é possível, mesmo que de forma aproximada, analisar a produção dos significados que estão sendo gerados no momento da ação (PEASE, 2004/2005/2011).</p> <p>Exemplo: (transcrição) <i>PP em pé na ponta do círculo, visível a todos presentes na sala (...).</i></p> <p>(análise) <i>em pé na ponta do círculo</i> – indicação de liderança.</p>
Gestos	<p>Os gestos não são compreendidos como algo a ser assimilado. Os gestos representam a relação mútua de envolvimento entre sujeitos (FURLAN; BOCCHI, 2003). Nesta pesquisa, os gestos compreendem os movimentos faciais e corporais.</p> <p>Exemplo: (transcrição) <i>PP (...) leva o dedo indicador aos lábios e chama a atenção das crianças para ouvir um barulho distante.</i></p> <p>(análise) <i>levar o dedo indicador aos lábios</i> – pedido de silêncio seguido de pedido de atenção.</p>
Voz (Comportamento vocal)	<p>Por voz, nos referimos ao comportamento vocal do indivíduo expresso em momentos de interação associado ao seu contexto sócio-histórico. Assim, chamamos de comportamento vocal, “a emissão vocal, definida pela voz com todas as qualidades acústicas, e sensoriais e posturais relacionadas a ela” (DRAGONE, 2000, p. 5) com o objetivo de atender a qualidade da interação com o outro.</p> <p>Exemplo: (transcrição) <i>Guys, I think I’m listening to SOMETHING. (PP apresenta mudança de entonação de voz, fala de forma pausada e acentuada, ênfase na última palavra da oração. Timbre de voz alto e agudo).</i></p> <p>(análise) <i>Voz alta e aguda</i> - tentativa de PP de chamar a atenção para si. <i>Mudança de entonação de voz</i> - típico da língua inglesa, entretanto a fala pausada e a ênfase na última palavra indicam tentativa de PP de captar a atenção das crianças por meio da oscilação da fala.</p>
	<p>Esta categoria compreende os aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos relevantes para a análise dos</p>

Discurso oral	<p>dados desta pesquisa, baseados nos estudos sobre argumentação em contexto escolar discutidos por Liberali (2014).</p> <p>Exemplo: (transcrição) <i>Guys, I think I'm listening to SOMETHING. (...)</i></p> <p>(análise) exórdio, início da contextualização da AS com apresentação de ponto de vista (<i>I think...</i>), seguido de frase exclamativa (<i>listen!</i>).</p>
----------------------	--

Quadro 8: Descrição das categorias de análise.

Diante das ideias trazidas e do quadro exposto, apresentamos um resumo dos procedimentos de análise e interpretação dos dados utilizados nesta pesquisa com o intuito de elucidar os procedimentos metodológicos utilizados. O Quadro 8 foi adaptado do quadro elaborado por Fuga (2009) e apresenta a síntese metodológica deste estudo, considerando os dados escolhidos para análise.

PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO			
Macrocontexto: Programa Ação Cidadã (PAC)			
Contexto desta pesquisa: Projeto Educação Multicultural (EM) – aulas <i>de</i> e <i>em</i> inglês em um CEI de São Paulo			
Sub-contextos			
LAEL/PUC-SP	GP LACE	Subprojeto EM	CEI
Participantes: três membros do GP-LACE: professora-pesquisadora, professora-formadora e professora-aluna, crianças e uma professora do CEI.			
Objetivo e pergunta da pesquisa	Dados coletados	Procedimento de Análise e Interpretação dos dados	
<p>Objetivo: Investigar se e como o trabalho com os Multiletramentos a partir de Atividades Sociais em língua inglesa oferece oportunidades para que crianças de um Centro de Educação Infantil da zona central de São Paulo construam novos modos de participação no mundo.</p> <p>Perguntas:</p> <p>1) Como as aulas <i>de</i> e <i>em</i> língua inglesa possibilitam às crianças a</p>	<p>- Planejamento das aulas;</p> <p>- Aulas gravadas em áudio e vídeo;</p> <p>- Questionário investigativo dirigido aos pais das crianças, professores, coordenação e direção do CEI;</p> <p>- Transcrição das aulas selecionadas.</p>	<p>Análise em quatro níveis: Enunciativo, linguístico, discursivo e multimodal.</p> <p>Categorias de análise:</p> <p>1 - Movimentação corporal; 2 - Gestos; 3 - Voz; 4 - Discurso oral.</p> <p>Categorias de interpretação:</p> <p>1- O papel do brincar; 2- O papel da imaginação;</p>	

<p>construção de novos modos de participação nas Atividades Sociais <i>going to bed</i> e <i>going to the zoo</i>?</p> <p>2) De que maneira a Pedagogia dos Multiletramentos contribuiu para o desenvolvimento de novos modos de agir das crianças nas Atividades Sociais escolhidas?</p>		<p>3- A importância das regras; 4- Atividade Social; 5- Multimodalidade e multimídia; 6- Multiculturalidade; 7- Alto envolvimento; 8- Liberdade de exploração.</p>
<p>Procedimento de seleção e armazenamento: HD de computador pessoal, HD externo pessoal e HD externo da orientadora. Os dados foram organizados em pastas e separados por ano. As filmagens foram assistidas e 11 foram selecionadas. Das 11, 2 foram escolhidas para análise.</p>		
<p>Garantias de credibilidade: 4 miniquificações⁵⁰, orientações, curso em 6 disciplinas, apresentação de trabalhos em sala de aula e em eventos acadêmicos.</p>		

Quadro 9: Síntese metodológica

3.4 Garantias de Credibilidade

A comprovação da veracidade das informações apresentadas é fator crucial em uma pesquisa científica. Como já apontado por Amarante (2010) e Gazotti (2010), apoiadas em Fuga (2009) e Fabrício (2006), a neutralidade na pesquisa é uma questão complexa, principalmente quando o pesquisador está envolvido diretamente no contexto da pesquisa. Por essa, razão várias ações foram realizadas com o objetivo de garantir a credibilidade deste estudo, como descrito a seguir.

A elaboração do projeto desta pesquisa teve início no primeiro semestre de 2013, antes do ingresso oficial da PP no curso de pós de graduação em LA. Nesse período, a PP teve a oportunidade de passar por uma miniquificação que resultou na elaboração oficial de seu projeto de pesquisa. O projeto foi submetido e aceito pelo Comitê de Bolsas da PUC-SP, garantindo o apoio financeiro para a sua realização. Nesse mesmo período, o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação, por meio de uma apresentação em pôster, em um evento do Projeto Digit-M-ed, organizado pelo GP LACE, no qual estavam presentes Jeff Bezemer, da Universidade de Londres, Michalis Kontopodis, da Universidade de Roehampton, e Manolis Dafermakis, da Universidade de Creta.

⁵⁰ Miniquificação é o nome dado às *performances* de bancas de qualificação feitas pelos orientandos e ex-orientandos da Prof. Dra. Fernanda Coelho Liberali, durante os Seminários de Orientação.

No segundo semestre de 2013, a PP se tornou aluna oficial do curso de pós-graduação em LA na PUC-SP. De agosto de 2013 a setembro de 2015, ela cursou 6 disciplinas acadêmicas, realizando apresentações orais do desenvolvimento de sua pesquisa e/ou de assuntos relacionados a ela, que contribuíram, desse modo, com o desenvolvimento deste estudo. Além disso, como membro do Projeto EM, a PP em conjunto com mais dois participantes, sujeitos desta pesquisa, e a coordenadora do projeto, apresentaram a proposta de trabalho pedagógico realizado no CEI no V Simpósio Internacional sobre Bilinguismo e Educação Bilíngue na América Latina (BilingLaTam), em outubro de 2013, no Chile. Em 2014, os primeiros resultados desta pesquisa foram apresentados pela PP em uma seção de comunicação no 7º Simpósio Ação Cidadã (SIAC) e III ISCAR Brasil, realizado em novembro de 2014, em São Paulo. Em setembro de 2015, o resultado final da pesquisa foi apresentado em parceria com Márcia Pereira de Carvalho, membro do GP LACE, no VIII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET), na Universidade de São Paulo.

Além da apreciação do desenvolvimento desta pesquisa em eventos acadêmicos, este estudo foi alvo de leituras crítico-reflexivas por mestres e doutores, membros do GP LACE, em quatro momentos de miniquificação, sendo uma por semestre, além da qualificação oficial realizada em junho deste ano, contribuindo com a ampliação e desenvolvimento desta pesquisa. A seleção e análise dos dados também foram discutidas nos encontros mensais realizados com a orientadora que acompanhou de perto todo o desenvolvimento deste estudo.

Por fim, este estudo foi submetido à apreciação do Comitê de Ética da PUC-SP em que foi apresentada, entre outros documentos, a carta de autorização da diretora do CEI para a utilização dos dados da pesquisa, assinada após a leitura e explicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no dia 03 de novembro de 2014. Além disso, os dados selecionados foram armazenados de forma a garantir sua segurança e preservação das imagens.

Com as garantias de credibilidade expostas, passamos para a análise e discussão dos dados.

CAPÍTULO 4

GP LACE, PAC E O PROJETO EDUCAÇÃO MULTICULTURAL: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO CONTEXTO ESPECÍFICO

Este capítulo tem como objetivo discorrer a respeito dos contextos de realização desta pesquisa e seus participantes.

4.1 O Contexto da Pesquisa

O Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (GP LACE) foi oficialmente fundado em 2004 pela Prof.^a Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães e pela Prof.^a Dra. Fernanda Coelho Liberali, a partir da necessidade de formação de professores e alunos crítico-reflexivos. As pesquisas realizadas pelo grupo são de cunho investigativo e voltadas para a prática intervencionista crítico- colaborativa. Em resumo, suas pesquisas investigam a “constituição dos sujeitos, suas formas de participação e construção de sentidos e significados na educação”. (LIBERALI, 2011, p. 10)

Antes mesmo de se tornar oficial, o GP LACE já vinculava suas pesquisas a projetos educacionais. Como afirma Liberali (2011), em 2002, o grupo deu início ao Programa Ação Cidadã (PAC) com o intuito de promover parcerias com escolas e entidades educacionais. O PAC tinha como finalidade planejar reuniões, organizadas pelas próprias equipes das escolas, com o objetivo de desenvolver projetos voltados para o desenvolvimento e a percepção da ação cidadã e para o aprofundamento do sentido de colaboração e pensamento crítico por toda a comunidade escolar.

Para uma melhor compreensão dos objetivos do PAC, é necessário esclarecer o significado do termo “ação cidadã” no contexto do programa. De acordo com o dicionário da Língua Portuguesa⁵¹, a palavra “cidadã” é definida como substantivo

⁵¹ Fonte: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues> (Acesso em: 07/2015).

feminino de cidadão, indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado. Para o PAC, entretanto, o sentido de “cidadã” vai além do gozo pelo sujeito dos direitos sociais já adquiridos e se torna uma ação social. Dessa forma, a “ação cidadã” é compreendida como uma atitude social construída de forma colaborativa entre os membros de uma mesma comunidade a partir da compreensão de suas necessidades e da “constante redefinição de valores e práticas que constituem as atividades sociais nas quais os sujeitos estão envolvidos” (LIBERALI, 2011, p. 13).

Desse modo, a preocupação desta pesquisa em investigar se duas propostas de ensino-aprendizagem propiciam a um grupo de crianças oportunidades de construção de novos modos de participação no mundo surgiu por influência das inúmeras discussões ocasionadas durante as reuniões do GEEB, que tinham como objetivo redefinir valores e práticas que constituem as ações do professor no contexto de educação bilíngue.

O resultado das discussões do grupo de estudos alinhado à base teórica do GP LACE foram levados a um dos projetos do PAC, o Projeto Educação Multicultural (EM). Essa interconexão entre grupo de pesquisa, grupo de estudos e projeto foi possível devido ao paradigma metodológico no qual o PAC está inserido.

O PAC está fundamentado na metodologia da Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2007) que pressupõe, a partir do levantamento das necessidades de uma determinada comunidade, a criação de contextos de colaboração que propiciem o envolvimento de todos os membros no alcance de um objetivo em comum. Os projetos realizados pelo PAC visam à transformação consciente da comunidade a partir da produção de conhecimentos compartilhados (LIBERALI, 2011).

Além disso, a metodologia da Pesquisa Crítica de Colaboração tem como principais valores a colaboração, o comprometimento, a autonomia, a responsabilidade e a responsividade, a criticidade, a ética interdependente e a criatividade (LIBERALI, 2011).

Em 2007, os projetos do PAC passaram a integrar duas áreas temáticas: Linguagem, colaboração e criticidade (LCC) e Linguagem, criatividade e multiplicidade (LCM). Liberali (2011) esclarece que a LCC examina e discute os conceitos de colaboração no contexto de ensino-aprendizagem. Já a LCM trata de questões referentes à formação crítica em contextos mono e bilíngues nos quais os participantes,

no espaço de formação, têm a oportunidade de gerar novos significados, criando novas possibilidades de participação no mundo.

Em 2008, integrando a área temática LCM, o PAC dá início a mais um projeto, inicialmente chamado de Aprender Brincando – Educação Bilíngue (AB-EB) que, como aponta Liberali (2011), surge a partir da necessidade de compreensão do papel da educação bilíngue como geradora de uma formação ampla, que propicie o engajamento de todos os participantes na construção do conhecimento em diferentes áreas do saber em uma segunda língua. Igualmente, o projeto buscou responder aos questionamentos a respeito do fato de a educação bilíngue, na maioria das vezes, atender apenas aos interesses da classe dominante.

O projeto AB-EB tinha como foco o ensino-aprendizagem de diferentes áreas do conhecimento em língua internacional⁵²; a constituição múltipla da identidade; a organização criativa da cognição por meio de diferentes línguas e a construção de possibilidades de viver o mundo, os conhecimentos, as emoções e as descobertas por meio de diferentes culturas-línguas. Do mesmo modo, era foco do projeto contribuir para a formação de professores em contexto de educação bilíngue (LIBERALI, 2011).

Em 2010, o projeto foi ampliado. Após uma reunião, membros do GP LACE decidiram expandir a abrangência do projeto, inserindo os conceitos de multiculturalidade e multilinguismo e alteraram o nome do projeto para Educação Multicultural (EM). Em 2013, em seu último ano de atuação, foram incluídos os conceitos de multimodalidade e multimídia. Esta pesquisa foi realizada no Projeto EM, após a sua última ampliação em 2013, no momento em que o GP LACE dava início ao estudo sobre os Multiletramentos e suas implicações educacionais.

Durante o seu percurso, o Projeto EM atuou em três instituições diferentes. A princípio, foi desenvolvido em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Pirituba, São Paulo. Posteriormente, passou a atuar em um Centro de Educação Infantil (CEI) da zona oeste da cidade de São Paulo e, depois, em um CEI da zona central da mesma cidade, local onde os dados deste estudo foram produzidos. As aulas tinham

⁵² O termo língua internacional foi adotada pela GEEB em 2009 em substituição dos termos língua estrangeira e segunda língua. Para o grupo, bem como para o projeto EM, língua internacional “é a língua presente em contextos de educação, em que os conteúdos de diferentes áreas são trabalhados em outras línguas [...]. Essa língua assume valor cognitivo, cultural e social” (LIBERALI, 2006, p. 252). Esta pesquisa, no entanto, optou por utilizar o termo ensino-aprendizagem de e em língua estrangeira em vez de língua internacional devido à variedade de novas terminologias que vem surgindo na área de ensino-aprendizagem de línguas.

como foco o trabalho com crianças de três a seis anos de idade, mas, a partir de 2009, foram formados novos grupos de alunos e o projeto se estendeu a crianças, jovens e adultos.

Todas as aulas eram ministradas em língua estrangeira (inglês/francês), a princípio, duas vezes por semana com duração de sessenta minutos cada aula. A partir de 2009, as aulas passaram a ser realizadas uma vez por semana com duração de trinta minutos para as crianças e sessenta minutos para os jovens e adultos.

A partir da premissa de um agir cidadão, os participantes do Projeto EM trabalhavam com uma proposta curricular de ensino baseada em Atividades Sociais, direcionando o foco das aulas no desenvolvimento da participação ativa dos alunos em atividades da “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 1845/2006) tais como participar de entrevistas de emprego, ir ao cinema, participar de um evento acadêmico, ir ao zoológico, entre outros.

Trabalhar com Atividades Sociais implica em acreditar que, ao brincar de realizá-las em sala de aula, os alunos podem desenvolver potencialidades diferenciadas para ações presentes, concretas ou futuras (LIBERALI, 2011).

Além das aulas, os membros do Projeto EM realizavam reuniões semanais e mensais. As reuniões semanais eram dedicadas a momentos de reflexão a respeito das aulas ministradas e ao planejamento de novas aulas a partir das reflexões feitas. Os professores também discutiam o planejamento de suas aulas por e-mail, como ocorreu por diversas vezes durante o período em que os dados desta pesquisa foram produzidos. Nas reuniões mensais, eram apresentados trechos das aulas filmadas, a fim de proporcionar momentos de discussão e reflexão por todos os envolvidos.

A seguir, apresentamos o quadro das atividades essenciais realizadas no Projeto EM.

QUADRO DAS ATIVIDADES ESSENCIAIS



Quadro 10: Atividades essenciais - Elaborado em 2013 por membros do grupo EM

As reuniões mensais de início de ano letivo do Projeto EM eram conduzidas a partir da questão guia do agir cidadão. Anualmente, o GP LACE se reunia para decidir a questão guia ou ideia de um agir cidadão que iria nortear os projetos do grupo no ano seguinte. Essa questão ou ideia era definida a partir dos pressupostos do PAC de criar uma visão ampla e consistente da realidade (nacional e internacional) e permitir a inserção e participação no mundo social, além de questionar a alienação e o individualismo.

A partir da questão guia, os membros do EM definiam as Atividades Sociais que seriam trabalhadas no semestre.

Na seção a seguir, apresentamos o local no qual os dados desta pesquisa foram produzidos.

4.2 Local da Pesquisa: História e Contexto

Conforme mencionado anteriormente, esta pesquisa ocorreu na terceira e última fase do Projeto EM, no momento em que aulas *de* e *em* língua estrangeira oferecidas pelo projeto aconteciam em um CEI conveniado à prefeitura de São Paulo e localizado próximo à região central da cidade. Durante o dia, eram ministradas aulas às crianças

e à noite aos funcionários do CEI. Nesse período, o projeto ofereceu apenas aulas *de e em* inglês por não contar com participantes do projeto que dominassem outro idioma.

A parceria entre o Projeto EM e o CEI ocorreu pelo intermédio da fundadora do Projeto EM e de um dos membros do GP LACE, que coordenava as aulas *de e em* inglês oferecidas ao CEI.

O CEI foi fundado por uma Associação de pais e amigos. Essa associação foi criada em 2004 por membros de um colégio particular local com o objetivo de trabalhar com mulheres e crianças de baixa renda da comunidade local, oferecendo a oportunidade de inserção social. O distrito em que o colégio e o CEI se encontram é composto por dois grandes, famosos e antigos bairros da capital paulista. O perfil socioeconômico da região divide-se entre os dois bairros; em um deles, a maioria dos moradores são considerados de classe média alta, e, no outro, a maioria é composta por famílias de baixa renda⁵³.

A partir de 2009, a associação passou a atender mulheres de qualquer região da cidade de São Paulo⁵⁴ e, para tal, construiu dois espaços. Os CEIs, de mesmo nome, foram criados pela associação com o objetivo de atender aos filhos de mulheres em contextos familiares desfavorecidos e conta com duas unidades situadas uma próxima a outra. A primeira unidade foi inaugurada em 2005 e, três anos depois, nascia a segunda unidade, local desta pesquisa, ambas conveniadas à Secretaria Municipal da Educação, junto à Prefeitura do Município de São Paulo.

Ao todo, os dois CEIs atendem 187 crianças de zero a três anos e 11 meses de idade. As vagas disponíveis são preenchidas a partir de um banco de cadastro da Secretaria Municipal de Educação e as crianças são para lá encaminhadas pela própria prefeitura. Apesar de estar situado em uma região central, os CEIs não são considerados, por sua direção, como um local de passagem, uma vez que a maioria das crianças matriculadas são moradoras da região ou dos arredores. Os CEIs contam com um quadro de 40 funcionários, composto por direção e coordenação pedagógica,

⁵³ Fonte: <http://www.encontrabelavista.com.br/bela-vista/index.shtml> (Acesso em: 07/2015).

⁵⁴ Grande parte das informações trazidas neste subcapítulo foram retiradas dos sites da Associação e dos CEIs. As fontes, entretanto, não serão divulgadas para que o caráter sigiloso desta pesquisa seja mantido.

professores e auxiliares, além de com o apoio de voluntários que atuam tanto na área pedagógica quanto administrativa dos CEIs.

Os CEIs visam, em sua proposta pedagógica, ao desenvolvimento físico, intelectual e social das crianças. O trabalho pedagógico é realizado com foco nas diferentes formas de comunicação e expressão (linguagem verbal, corporal, plástica e musical) a fim de que as crianças se integrem à sociedade. Tem como pilares os objetivos estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), do estatuto da Criança e do Adolescente, e do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI).

O horário de atendimento às crianças tem início às 7h30 e é encerrado às 17h15. O cronograma de tarefas é composto por uma rotina diária de alimentação, atividades dirigidas, parque e higienização. As crianças são divididas em três grupos (berçário, mini grupo 1 e mini grupo 2), separados por faixa etária. As aulas *de* e *em* inglês eram ministradas, uma vez na semana, às crianças do mini grupo 1 e 2, com idade entre dois e três anos e onze meses e ocupavam o espaço das atividades dirigidas. As aulas ocorriam no período da tarde e tinham duração de trinta minutos.

Os CEIs fazem parte de uma comunidade ambivalente, mas que atua em regime de parceria. De um lado, temos a associação mantenedora composta por indivíduos de alto poder aquisitivo e alto nível de escolarização. Do outro, temos sujeitos carentes de recursos sociais e baixo nível de escolarização. Desse modo, a associação promove regularmente cursos de capacitação profissional, palestras educacionais e eventos sociais aos seus funcionários e moradores da região, incluindo as famílias das crianças que frequentam os CEIs, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade de vida de sua comunidade. A parte da comunidade mais carente se beneficia com a possibilidade de melhoria da capacitação profissional e com o acesso a serviços básicos como assistência jurídica, estética, nutricional, entre outros. Eventos e festas também são realizados nos CEI como, por exemplo, exposição de artes de trabalhos feitos pelas crianças, festa junina, etc., promovendo a aproximação dos membros da comunidade.

A seguir, apresentamos a imagem área da região em que se localiza o CEI no qual os dados para esta pesquisa foram produzidos.



Figura 3 - Imagem área da localização do CEI Fonte: Programa Google Earth

4.3 Ação do Projeto EM no CEI⁵⁵: Planejamento, Aulas e Formação

As aulas *de* e *em* língua inglesa foram ministradas no CEI nos anos de 2012 e 2013, período em que esta professora-pesquisadora participou do projeto. Foram ministradas aulas a cinco diferentes grupos de crianças durante esses dois anos. Dentre eles, dois grupos estiveram conosco apenas no ano de 2012, um, apenas em 2013, e dois deles, foco desta pesquisa, nos anos de 2012 e 2013. Cada um dos grupos era composto de, aproximadamente, 15 a 20 crianças.

No período em que os dados foram produzidos, as aulas ministradas às crianças no CEI contaram com a colaboração de quatro novos membros do Projeto EM, duas professoras-formadoras (PF)⁵⁶, uma delas esta professora-pesquisadora (PP), e duas professoras-alunas (PA)⁵⁷. Tanto as PFs quanto as PAs estavam em processo de

⁵⁵ A partir desta seção, utilizaremos CEI, no singular, porque passaremos a falar especificamente sobre a equipe que trabalhou no CEI no qual os dados para esta pesquisa foram produzidos e sobre as aulas lá ministradas.

⁵⁶ Professora-formadora: professoras formadas que já atuam em sala de aula.

⁵⁷ Alunas-professoras: estudantes de graduação em Letras e/ou Pedagogia que nunca haviam atuado em sala de aula.

formação em contexto de educação bilíngue (ensino-aprendizagem *de* e em *língua* inglesa). Em 2013, uma das PAs precisou abandonar o projeto.

A cada início de semestre, nós, do Projeto EM sob a coordenação da Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali, nos reuníamos para discutir e elaborar o planejamento pedagógico das aulas que seriam ministradas no CEI. A questão guia do ano de 2012 foi “fazer escolhas e tomar decisões”. A partir dessa temática, discutimos em reunião as necessidades dos alunos (crianças e funcionários do CEI) que fariam parte do projeto no 1º semestre do mesmo ano. A partir dos relatos apresentados e do contexto sócio-histórico-cultural em que vivíamos, ficou decidido o trabalho com a AS *Going to bed* (ir dormir) para os grupos das crianças. A escolha da AS se deu devido à necessidade de criar junto às crianças uma rotina diária de hábitos, considerados saudáveis.

Já em 2013, a questão guia era a “transformação por meio da agência interdependente” e decidimos trabalhar com as crianças do CEI a AS *Going to the zoo* (Ir ao zoológico) no 2º semestre do mesmo ano. A decisão de trabalhar com essa AS ocorreu devido à percepção de que, talvez, os grupos de crianças com que estávamos trabalhando nunca haviam ido ao zoológico e, também, por notarmos a afinidade que elas tinham com animais, contribuindo, desse modo, para uma chance maior de envolvimento nas aulas.

Outras duas AS foram realizadas durante o 2º semestre de 2012 e 1º semestre de 2013. Entretanto, escolhemos por detalhar apenas o processo de escolha das AS descritas acima, por se tratarem do objeto desta pesquisa.

Apresentamos a seguir o quadro com todas as ASs trabalhadas e seus respectivos períodos.

Semestre/ano	Atividade Social
1º semestre 2012	Going to bed (Ir dormir)
2º semestre 2012	Going on a picnic (Fazer um piquenique)
1º semestre 2013	Playing (Brincar)
2º semestre 2013	Going to the zoo (Ir ao zoológico)

Quadro 11: Calendário Atividades Sociais - 2012/2013

A partir da escolha da AS, um quadro de sistema de gêneros baseado na Teoria da Atividade (VYGOTSKY, 1934; LEONTIEV, 1978; ENGSTRÖM, 1999) era

elaborado. O quadro tinha como função organizar a construção da AS a partir da seleção dos sujeitos, da comunidades, dos instrumentos, da divisão de trabalho e das regras que comporiam a AS escolhida. Além de refletir e escolher o objeto a ser alcançado por todos os participantes da AS, como ilustra o modelo a seguir:

ATIVIDADE SOCIAL: _____

Sujeitos	
Comunidade	
Objeto	
Instrumentos/ gêneros	Orais: Escritos:
Instrumentos/ conhecimento das áreas	
Divisão do de trabalho	
Regras	

Linguagem:

Gêneros focais	Contexto de Circulação	Organização textual	Aspectos linguísticos

Conteúdo das áreas:

Estudo sociais	Ciências	Matemática	Educação Física	Artes	Outros

Quadro 12: exemplo quadro de sistema de gêneros.

O planejamento das aulas acontecia, na maioria das vezes, no mesmo dia após as aulas, no momento das nossas reuniões semanais. Nessas reuniões, estavam presentes as PFs e as PAs. A partir da AS escolhida e com o objeto a ser alcançado em mente, as aulas eram elaboradas a partir das reflexões a respeito dos resultados alcançados, ou não, na aula anterior. Por essa razão, muitas vezes, refazíamos o planejamento de uma aula “já pronta”.

Para cada aula ou conjunto de aulas, dependendo do objetivo traçado, focávamos em um aspecto da AS que seria trabalhado sem, com isso, deixar de

trabalhar a AS como um todo. Como exemplo, no 2º semestre de 2013, em nossa terceira aula com a AS *Going to the zoo*, focamos na ação de tirar fotografias no zoológico. Fotografias de animais com placas de identificação de moradia, alimentação e habitat foram espalhadas pela sala, transformando-a em um zoo. Antes de as crianças chegarem ao “zoológico”, nós apresentamos o local da visita, a partir da leitura de um livro de imagens intitulado *Zoo*, em seguida, introduzimos a música *We’re going to the zoo* e levamos as crianças até o “zoológico” por meio de um ônibus imaginário. Somente em seguida, introduzimos a ação de tirar fotografias, que era foco de nossa aula.

Por se tratar de crianças pequenas, as aulas obedeciam uma rotina de tarefas no contexto da AS escolhida. No 1º semestre de 2012, no qual foi trabalhada a AS *Going to bed*, por exemplo, iniciávamos as aulas sempre em inglês cantando a música *Hello, hello, what’s your name*, com o objetivo de conhecer melhor as crianças. Em seguida, cantávamos a cantiga de ninar *Twinkle, twinkle, little star*. As aulas eram finalizadas com a música *Goodbye* ou *See you later*. As crianças participavam ativamente dos momentos de rotina.

Em 2013, em nosso último semestre, as aulas foram preparadas, em sua grande maioria, por constantes e ricas trocas de e-mail. Nesse período, o planejamento das aulas foi muito discutido antes de ser colocado em prática. Chegávamos a trocar e-mails diários, durante todo o decorrer de uma semana, discutindo sobre o mesmo planejamento.

Nossas aulas eram dadas em duplas (uma PF e uma PA) e as crianças eram divididas, pelos professores do CEI, em quatro grupos. Dessa forma, cada dupla ministrava aulas para dois deles. Em 2013, porém, devido à falta de novos participantes no projeto e a saída de uma PA, houve uma nova divisão de turmas e passamos a conduzir três grupos em três voluntárias.

Apesar de muitas das crianças estarem tendo seu primeiro contato com uma língua estrangeira, durante as aulas, nos relacionávamos com elas apenas em inglês. Em um primeiro momento, essa “nova forma de falar” causou estranhamento em algumas. Um menino de apenas dois anos, por exemplo, chorou durante duas aulas seguidas ao nos ouvir falar. Entretanto, a partir do terceiro contato conosco, ele começou a participar das aulas e demonstrou grande envolvimento durante os dois anos em que participou das aulas.

Como mencionado anteriormente nesta dissertação, o Projeto EM surgiu a partir das discussões realizadas durante as reuniões do GEEB. Desse modo, tinha como proposta o ensino-aprendizagem de diferentes áreas do conhecimento em língua estrangeira, dando às aulas do projeto um caráter de educação bilíngue. Por essa razão, nós, professoras, não falávamos português em sala de aula. No entanto, a comunicação entre nós e as crianças acontecia de forma bilíngue: nós falávamos inglês e as crianças, português.

A interação acontecia de forma espontânea e sem estranhamento por parte das crianças; existia um intercâmbio discursivo entre nós e elas por meio do uso de duas línguas. Havia compreensão pelas crianças, na grande maioria das vezes, do que estava sendo proposto e elas retornavam nossas indagações ou respondiam às nossas propostas de tarefas por meio da fala (em português e, às vezes, em inglês), de gestos e de expressões faciais e corporais.

As crianças chegavam às aulas acompanhadas pelas professoras do CEI que, na maioria das vezes, permaneciam em sala de aula. Contudo, as professoras, com exceção de uma delas, não participavam diretamente das nossas aulas, contribuindo apenas com a organização da sala de aula ou com algum cuidado especial que, por ventura, alguma criança requeria. Não podemos dizer ao certo o motivo pelo qual essas professoras não se engajavam nas aulas junto com as crianças. Entretanto, uma delas, cursou nossas aulas *de* e *em* inglês no período noturno e sempre tomava parte nas aulas junto com as crianças. Notamos que a participação dessa professora do CEI em nossas aulas colaborava para um maior engajamento das crianças nas tarefas propostas.

A condução das aulas pelas professoras do Projeto EM era realizada de forma alternada, entre aulas ou momentos delas. Por vezes, os alunos eram divididos em pequenos grupos, ficando uma professora em cada um deles.

A seguir, apresentamos dois quadros. No primeiro, trazemos os objetivos gerais e específicos da AS *Going to bed*, além da listagem de seus instrumentos/ gêneros. No segundo, expomos os elementos da atividade; o sistema de gêneros, considerando aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos, e algumas tarefas a serem desenvolvidas considerando as diferenças áreas do saber.

Atividade Social: <i>Going to bed</i> (Ir dormir)	
Período: fevereiro a junho de 2012	Dia: sextas-feiras
Número de aulas: 10	Duração: 30 min. cada aula
Objetivos gerais: passar bons momentos com a família para ter um sono pacífico. Despertar a imaginação por meio de histórias.	
Objetivos específicos: compreender o uso das expressões “once upon a time” (era uma vez), “happily ever after” (felizes para sempre) e “it’s time for bed” (hora de dormir) e cantar em inglês cantigas de ninar. Dizer “good night, sleep tight” (boa noite, durma bem) ao colocar uma boneca ou alguém para dormir. Utilizar a expressão “May I have?” (Posso pegar?) ao fazer solicitações. Reconhecer e utilizar os comandos “drink water /milk” (beber água, leite), “brush your teeth” (escovar os dentes) “get the tooth brush/ cup/ blanket” (pegar a escova/ o copo/ o cobertor), “read the book/ story” (ler a história).	
Instrumentos: (1) gêneros orais - cantigas de ninar, discussão para negociar a rotina na hora de dormir, fazer solicitações/escolhas. (2) gêneros orais e escritos - contos de fadas.	

Quadro 13: resumo AS: objetivos e gêneros 1º sem.2012

ATIVIDADE SOCIAL: *GOING TO BED*

Subjects	Children, parents, siblings		
Community	Nanny, another family member (grandmother, aunt), authors, friends		
Instruments	Milk/water, books, lullabies, nursery rhymes, pajamas, pillow, blanket, teddy bear, tooth brush and tooth paste, pull-ups/diaper, pacifier		
Object	Spend quality time with family, to have restful/peaceful sleep, spark imagination through stories		
Rules	Brush teeth, put on pajamas, snuggle, read/tell/listen to stories, sing lullabies, choose the book/story, negotiate bedtime routine (number of stories, time to wake up, etc.)		
Division of Labor	<p>Parents – read/tell stories, organize bedtime (time for bed, getting the drink, preparing the bed), sing the lullaby</p> <p>Children – brush teeth (with parents help), listen to stories, put on pajamas (with help), sing lullabies, got to the potty (with guidance)</p>		
Genres	Context of Production (of Social Activity)	Textual Organization	Linguistic Aspects

<p>Children's stories (Classic fairy tales: Princess and Pea, Sleeping Beauty, Snow White, Goldilocks)</p> <p>Lullabies and Nursery rhymes (Twinkle, Twinkle Little Star; Itsy Bitsy Spider; Rock-a-Bye Baby)</p> <p>Discussion to negotiate bedtime routine</p> <p>Conversation at Bedtime</p>		<p>Who: children and parents</p> <p>When: at bedtime</p> <p>Where: bedroom, bathroom</p> <p>What: reading stories, singing lullabies, etc.</p> <p>Why: spend quality time, etc.</p>		<p>Children's stories/ lullabies/nursery rhymes: narrative/descriptive</p> <p>Discussion: argumentative</p> <p>Conversation: expository</p>		<p>Children's Stories – Fairy Tales: Once upon a time, happily ever after</p> <p>Lullabies/Nursery Rhymes: produce entirely</p> <p>Conversation at Bedtime: Good night, sleep tight, See you in the morning, I love you, May I have a...</p> <p>Discussion: Please, (one) more, no, this one, I'm not tired, it's late, it's time for bed, you have to get up early</p>	
Social Stds.	Science	Math	P.E.	Arts	Cooking	Other	
	Night time and daytime, personal hygiene and taking care of yourself (getting enough sleep)	Counting sleep;		Drawing the illustrations for the story books;	Preparing a night time snack;		

Quadro 13.1: quadro sistema de gêneros AS – Going to bed.

Após apresentação detalhada da AS *Going to bed*, apresentamos um quadro com o resumo do planejamento das aulas. As que estão em azul foram objeto de análise linguístico-discursivo-multimodal desta pesquisa.

Planejamento das aulas 1º sem. 2012	
Aula 1	Aula 2
<ul style="list-style-type: none"> - Introduzir a música “hello, hello, what’s your name”. - Introdução da AS: contar a história “Guess How Much I love You”, por Sam MacBratney. - Explorar a história e conversar com as crianças a respeito do contexto de produção da AS (quem, o que, qual, onde, quando, por quê?) - Mostrar às crianças um exemplo de como colocar um bebê para dormir. (usar uma variedade de instrumentos, cobertor, travesseiro, urso de pelúcia, etc.) - <i>Performance</i> da AS: separar as crianças em três grupos e deixá-los brincar de “ir dormir” com os kits de materiais. - Cantar a música de encerramento: “goodbye song” 	<ul style="list-style-type: none"> -Tarefa permanente: cantar a música “hello, hello, what’s your name”. - Contar a história “Good Night Baby” ou “Snug as a Bug”. - Enfoque da AS: brincar com a ideia de dia e noite com “Day-Night Game”. - Introduzir a cantiga de ninar “Twinkle, twinkle Little star”, utilizando estrelas de papel afixadas em uma vareta. - <i>Performance</i> da AS: dividir as crianças em dois ou três grupos e deixá-los brincar com a AS “ir dormir”, utilizando os kits de materiais. Encorajar as crianças a dizerem: “good night”, “sleep tight” e outras palavras relacionadas aos objetos utilizados. - Brincar junto com as crianças, revezando o momento de dar a mamadeira ao bebê (boneca), escovar seus dentes, ler a história para o bebê (boneca), colocá-lo para dormir. Brincar com as crianças de fazer o bebê chorar e que eles precisam dar atenção e afeto ao bebê, etc. - Cantar a música de encerramento: “Goodbye song”
Aula 3	Aula 4
<ul style="list-style-type: none"> - Tarefa permanente: cantar a música “hello, hello, what’s your name” e “Twinkle, twinkle Little star”. - Enfoque da AS: contar a história “Princess and the Pea”, utilizando objetos (cama, boneca, ervilha ou feijão, cobertor). Depois, pedir às crianças que dramatizem a história utilizando os objetos. Dividir a classe em dois grupos – 1 príncipe e três princesas por vez. Narrar a história para as crianças durante a dramatização. - Cantar a cantiga de ninar “Twinkle, twinkle Little star” utilizando as estrelas de papel. - <i>Performance</i> da AS: dividir as crianças em dois ou três grupos e deixá-los brincar com a AS “ir dormir”, utilizando os kits de materiais. Encorajar as crianças a dizerem: “good night”, “sleep tight”, “I love you my baby” e outras palavras relacionadas aos objetos utilizados. Revezar entre as crianças o momento de dar a mamadeira ao bebê (boneca), escovar seus dentes, ler a história para o bebê (boneca), colocá-lo para dormir. Brincar com as crianças de fazer o bebê chorar e que eles precisam dar atenção e afeto ao bebê, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tarefa permanente: “cantar hello,hello what’s your name” e “Twinkle, twinkle Little star” de formas diferentes (rap, rock, samba, etc.). - Confeccionar com as crianças estrelas para cantar “Twinkle, twinkle Little star”. - Enfoque da AS: cantar a cantiga de ninar “Twinkle, twinkle Little star”, utilizando as estrelas de papel. - <i>Performance</i> da AS: dividir as crianças em dois ou três grupos e deixá-los brincar com a AS “ir dormir”, utilizando os kits de materiais. Encorajar as crianças a dizerem: “good night”, “sleep tight”, “I love you my baby” e outras palavras relacionadas aos objetos utilizados. Revezar entre as crianças o momento de dar a mamadeira ao bebê (boneca), escovar seus dentes, ler a história para o bebê (boneca), colocá-lo para dormir. Brincar com as crianças de fazer o bebê chorar e que eles precisam dar atenção e afeto ao bebê, etc. - Cantar a música de encerramento: “Goodbye song”

<p>- Cantar a música de encerramento: “Goodbye song”</p>	
Aula 5	Aula 6
<p>- Tarefa permanente: cantar "hello,hello what's your name" e "twinkle, twinkle Little star" de formas diferentes (rap, rock, samba, etc.).</p> <p>- Enfoque da AS: contar a história “Going to bed”, utilizando fantoches ou bonecos.</p> <p>- <i>Performance</i> da AS: convidar as crianças a dramatizar a parte final da história representando os papéis de irmão, irmã e mãe/pai. Incentivar as crianças a dizer “I'm not tired”, “go to sleep”, “good night, sleep tight” e “I love you” em ritmo melódico, como contado na história.</p> <p>- Cantar a música de encerramento: “Goodbye song”.</p>	<p>- Tarefa permanente: “cantar hello,hello what's your name” e “twinkle, twinkle Little star” de formas diferentes (rap, rock, samba, etc.).</p> <p>- Enfoque da AS - link com natureza e sociedade: mostrar às crianças cenas de crianças indo dormir na Índia, Gana e Austrália. Mostrar uma situação de cada vez, pausar as cenas e pedir às crianças que façam mímicas e digam o nome das ações (drink milk, brush teeth, etc.).</p> <p>- <i>Performance</i> da AS: performar junto com as crianças “ir dormir” com bonecos ou utilizar apenas os acessórios da AS (cobertores, copos, escovas de dente, livros, etc.). Incentivar as crianças a colocarem uma as outras para dormir.</p> <p>- Cantar a música de encerramento: “Goodbye song”</p>
Aula 7	Aula 8
<p>- Tarefa permanente: “cantar hello,hello what's your name” e “twinkle, twinkle Little star” .</p> <p>- Enfoque da AS - link com educação física e natureza e sociedade: massagem em grupo: crianças sentadas em círculo massageiam gentilmente uma as costas da outra. Após, ler a história “When I'm sleepy” (como os animais dormem) fazendo os movimento e sons dos animais apresentados no livro. Convidar as crianças a fazerem o mesmo. Em seguida, retornar à história solicitando que as crianças imitem a forma de dormir de alguns dos animais. (Ex. “sleep like a giraffe/cat/bat etc.).</p> <p>- Tarefa permanente: performar junto com as crianças a AS “ir dormir” com bonecos ou utilizar apenas os acessórios da AS (cobertores, copos, escovas de dente, livros, etc.), incentivando-as a colocarem uma às outras para dormir.</p> <p>- Cantar a música de encerramento: “Goodbye song”.</p>	<p>- Tarefa permanente: “cantar hello,hello what's your name” e “twinkle, twinkle Little star” .</p> <p>- Enfoque da AS – Dar ênfase nas ações principais da AS (“drink milk” (beber leite), “brush teeth” (escovar os dentes), “sing a song” (cantar uma música), “read a story” (ler uma história), “go to sleep” (ir dormir). Confeccionar cartões com as ações das AS e retomar às ações com as crianças por meio de brincadeiras (mímica, adivinhação, corrida, etc.).</p> <p>- Tarefa permanente: performar junto com as crianças a AS “ir dormir”, utilizando apenas os acessórios da AS (cobertores, copos, escovas de dente, livros, etc.), incentivando as crianças a colocarem uma as outras para dormir.</p> <p>- Cantar a música de encerramento: “Goodbye song”.</p>
Aula 9	Aula 10 - (aula final)
<p>- Tarefa permanente: “cantar hello,hello what's your name” e “twinkle, twinkle Little star” .</p> <p>- Enfoque da AS – Dar ênfase nas ações principais da AS (“drink milk” (beber leite), “brush teeth” (escovar os dentes), “sing a song” (cantar uma música), “read a story” (ler uma história), “go to sleep” (ir dormir). Utilizar os cartões da aula passada e retomar as ações com as crianças por</p>	<p>- Convidar a coordenadora e diretora do C.E.I para virem à sala de aula e assistirem às crianças cantarem “Hello,hello what's your name” e “Twinkle, twinkle Little star” .</p> <p>- <i>Performance</i> final: primeiro, as crianças brincam de papai e mamãe e colocam os bebês na cama (dando-lhes um pouco de leite, escovando seus dentes etc.). Depois disso, as crianças são os bebês e nós os colocamos na cama com colchões</p>

<p>meio de brincadeiras (mímica, adivinhação, corrida, etc.).</p> <p>- Tarefa permanente: performar junto com as crianças a AS “ir dormir”, utilizando apenas os acessórios da AS (cobertores, copos, escovas de dente, livros, etc.). Incentivar as crianças a colocarem uma as outras para dormir.</p> <p>- Cantar a música de encerramento: “Goodbye song”.</p>	<p>(há colchões nas salas de aula), luzes apagadas e janelas fechadas. Ao final da <i>performance</i>, ler para as crianças o livros que confeccionamos com suas fotografias, por fim, dar uma cópia para cada criança.</p> <p>- Cantar a música de encerramento: “Goodbye song”.</p>
--	---

Quadro 13.2: resumo dos conteúdos trabalhados nas aulas- 1o sem.2012

A seguir, apresentamos, da mesma maneira, a AS *Going to the zoo*. No primeiro quadro, trazemos os objetivos gerais e específicos da AS, além da listagem de seus instrumentos/ gêneros. No segundo, expomos os elementos da atividade; o sistema de gêneros, considerando aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos, e algumas tarefas a serem desenvolvidas considerando as diferenças áreas do saber.

Atividade Social: <i>Going to the zoo</i> (Ir ao zoológico)	
Período: agosto a dezembro de 2013	Dia: sextas-feiras
Número de aulas: 10	Duração: 30 min. cada aula
Objetivos gerais: divertir-se, observando os animais em relação com a natureza.	
Objetivos específicos: participar de conversas a respeito dos animais, utilizando e/ou compreendendo as expressões “It’s a zebra”, “I like zebras”, “What’s that? ”, etc. Responder e/ou fazer a um convite utilizando e/ou compreendendo as expressões “Let’s go to the zoo”, “Let’s see the...”, “Look at the zebra”. Reconhecer placas de identificação de animais e placas de proibição.	
Instrumentos: (1) gêneros orais: conversa a respeito de animais do zoológico, convite.	
(2) Gêneros escritos: placas de identificação.	

Quadro 14: Resumo AS: objetivos e gêneros 2º sem.2013

ATIVIDADE SOCIAL: GOING TO THE ZOO

Subjects	Children, parents, grandparents, nanny, aunt/uncle, friends, teachers.
Community	Zoo’s staff (zoo keeper, guide, vendor, ticket agent) visitors, etc.

Instruments	Oral: invitation; conversation about the animals. Written: zoo signals.				
Object	Have fun observing the animals regarding nature.				
Rules	Respect the adults, don't feed the animals, follow the zoo's rule.				
Division of Labor	Observe the animals, read the animal's signals, take pictures, talk about the animals				
Genres	Context of Production (of Social Activity)	Textual Organization	Linguistic Aspects		
Invitation	What: Children inviting other children/ parents inviting children Who: Children, friends parents When: Weekend, holiday activity, or a sunny day.	Argumentative	Let's go to the zoo Let's see the...		
Conversation about the animals	Who: Family and kids/ zoo staff and kids/ zoo staff and family/ kids and kids What: talk about zoo animals. Why: to express opinion, to learn... Where/When: At the zoo during the visit, at home, at school or at a friend's house after the visiting the zoo.	Expositive	Look at the zebra What's that? It's a zebra I like zebras		
Zoo signals	Who: everyone What: read/look the zoo signals. Why: Get information about the animals. Where/When: At the zoo	Expositive	Don't feed the animals Don't touch the animals Signs with the animals' information		
Social Studies	Science	Math	Physical Education	Arts	Others Geography

Zoo context	Animals	Numbers	Animal movement	Drawing /painting animals masks, making animals using play dough	Animals natural habit (countries)
-------------	---------	---------	-----------------	--	-----------------------------------

Quadro 14.1: Sistema de gêneros da AS *Going to the Zoo*

Após apresentação detalhada da AS *Going to zoo*, apresentamos, como anteriormente, um quadro com o resumo do planejamento das aulas. As que estão em azul foram objeto de análise linguístico-discursivo-multimodal desta pesquisa.

Planejamento das aulas 2º sem. 2013: resumo	
Aula 1	Aula 2
<ul style="list-style-type: none"> - Cantar “Hello,hello, what’s your name” e “Hello, hello, how are you”. Incentivar as crianças a responderem “ I’m(nome)” e “I’m fine/not so good”. - Introduzir a música nova “We’re going to the Zoo” utilizando um boneco. Boneco convida as crianças para irem ao zoológico. - Introduzindo a AS: espalhar figuras de animais ao redor da sala de aula. Simular que estão no zoológico e chamar a atenção das crianças para as figuras dos animais na parede. Introduzir o nome dos animais, utilizando a expressão “look, it’s a...”, apontar para as figuras e fazer mímica. Convidar as crianças a imitem os animais por meio de sons e mímicas. - Cantar a música de encerramento: “Bye, bye, see you later” 	<ul style="list-style-type: none"> - Tarefa permanente: cantar a música “Hello, hello, what’s your name”. Convidar as crianças para irem ao zoológico, em seguida, cantar “Let’s go to the” lentamente e por partes. Incentivar as crianças a cantarem juntas. - Enfoque da AS – Ciências: observar os animais e conversar a respeito de suas diferenças. Dividir as crianças em três ou dois grupos, apresentar as crianças os animais de plásticos (grupo 1) e o livro de animais do zoológico em relevo da Editora Folha. Deixar as crianças manusearem os animais de plásticos e tocar na pele, pena, pelo dos animais no livro. Chamar a atenção das crianças, utilizando as expressões “what’s this?” e “look, it’s a.../an...”. - <i>Performance</i> da AS: convidar as crianças para verem os animais do zoológico. Andar pela sala (zoo) chamando a atenção das crianças para os animais do zoológico dizendo “look, it’s a/an...”. Incentivar as crianças a dizerem os nomes dos animais, perguntando “What’s that? ”. Convidar as crianças a imitem os animais. - Cantar a música de encerramento: “Bye, bye, see you later”
Aula 3	Aula 4
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Tarefa permanente: cantar a música “Hello, hello, how are you” no momento em que as crianças estiverem entrando na sala.</i> - <i>AS: introdução do contexto: com as crianças em círculo, imitar sons de animais do zoológico e chamar a atenção delas para os sons, perguntar “what’s that/this? ”. Dizer que estão no zoológico e apresentar o livro de imagens “zoo”. Ler o livro</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Tarefa permanente: cantar a música “Hello, hello, how are you” no momento em que as crianças estiverem entrando na sala. Em seguida, cantar a música “We’re going to the Zoo”. - <i>Performance e enfoque da AS: convidar as crianças para irem ao zoológico, dizer que para isso elas devem pegar o ônibus. Cantar novamente a música “We’re going to the Zoo” e</i>

<p><i>junto com as crianças, convidando-as a observar, imitar e dizer os nomes dos animais.</i></p> <p>- Cantar a música “We’re going to the Zoo” e convidar as crianças para irem ao zoológico mais uma vez, desta vez de ônibus. Continuar cantando a música e fazer um trenzinho para representar o ônibus.</p> <p><i>Performance e enfoque da AS: andar pela sala (no ônibus) em círculo algumas vezes até chegar ao zoológico. No local, chamar a atenção das crianças para os animais e suas placas de identificação. Dizer no contexto “don’t touch the animals”, “don’t feed the animals”, chamar atenção das crianças para o tipo de alimentação de cada animal do zoológico (ex. Look, lions eat meat.). Convidar as crianças para tirar fotografia dos animais, fotografia delas próximo aos animais, etc. Introduzir a expressão “let’s take a picture”, “take a picture”. Utilizar as mãos (gestos) como máquina fotográfica.</i></p> <p>- Cantar a música de encerramento: “Bye, bye, see you later”</p>	<p>fazer o trenzinho para representar o ônibus. Em seguida, com as crianças ainda em fila, parar o “ônibus” e dizer que, para entrar no zoológico, elas precisam comprar ingressos (Fazer a <i>performance</i> de compra e venda de ingresso entre as professoras). Perguntar às crianças “how many tickets do you want? One, two or three? Incentivar as crianças a responderem “one, two”ou “three”.</p> <p>- No zoológico: chamar a atenção das crianças para os animais e suas placas de identificação. Dizer no contexto “don’t touch the animals”, “don’t feed the animals”, chamar atenção das crianças para o tipo de alimentação de cada animal do zoológico (ex. Look, lions eat meat.). Convidar as crianças para tirar fotografia dos animais, fotografia delas próximo aos animais, etc. Utilizar a expressão “let’s take a picture”, “take a picture”. Utilizar as mãos (gestos) como máquina fotográfica.</p> <p>-Feedback: após a visita, perguntar às crianças quais animais elas viram (what animals did you see?) e se elas gostaram de ir ao zoológico (did you like to visit the zoo?). Incentivá-las a responderem “lion, tiger, etc.” e “yes/no”.</p> <p>- Cantar a música de encerramento: “Bye, bye, see you later”</p>
Aula 5	Aula 6
<p>- Tarefa permanente: cantar a música “Hello, hello, how are you” no momento em que as crianças estiverem entrando na sala.</p> <p>- Enfoque da AS: com as crianças em círculo, mostrar alguns animais de plástico, fazer de forma que incite a curiosidade das crianças e pedir para que elas adivinhem o que seja. Incentivar as crianças a imitarem e dizerem os nomes dos animais. Usar as expressões “look, it’s a...” “what’s this?” Distribuir os animais de plástico entre as crianças e deixá-las brincar fazendo intervenções.</p> <p>- <i>Performance</i> da AS: convidar as crianças para irem ao zoológico, pegar o ônibus. Cantar novamente a música “We’re going to the” e fazer o trenzinho para representar o ônibus. Já no zoológico, fazer uma fila para comprar os ingressos. Perguntar às crianças “how many tickets do you want? One, two or three? Incentivar as crianças a responderem “one, two”ou “three”. Após, junto com as crianças, andar pelo zoológico, chamar a atenção para os animais e tirar fotografias. Utilizar as expressões “look, it’s a/an/...”, “what’s this/that?” “let’s see..” “let’s take a picture” “take a picture”.</p>	<p>- Tarefa permanente: cantar a música “Hello, hello, how are you” no momento em que as crianças estiverem entrando na sala.</p> <p>- Enfoque da AS: ler o livro “Wheels on the bus” e seguida fazer a <i>performance</i> com as Barbies (mãe convida a filha para ir ao zoológico). Convidar as crianças para irem ao zoológico, “pegar o ônibus” e cantar a música “Wheels on the bus”. Fazer placas de sinalização (vermelho e verde) e utilizá-las no momento do passeio de ônibus. Usar um boné para caracterizar o motorista.</p> <p>- <i>Performance</i> da AS: as crianças chegam ao zoológico – mostrar às crianças parte do vídeo “Barney goes to the Zoo”. Retomar o vídeo, chamando a atenção das crianças para o momento da compra dos tickets e para os animais vistos. Após, pergunta-las quais animais eles viram.</p> <p>- Brincar de jogo de adivinhação (guessing game) utilizando os animais de plásticos. Após, deixar as crianças brincarem de “zoo”, utilizando as Barbies e os animais de plásticos. Incentivá-las a fazerem escolhas, perguntar, ex: “which do you want, the zebra or the monkey?” Encorajá-los a responder, ex.: “zebra, please.”</p>

<p>- Cantar a música de encerramento: “Bye, bye, see you later”</p>	<p>- Cantar a música de encerramento: “Bye, bye, see you later”</p>
Aula 7	Aula 8
<p>- Tarefa permanente: cantar a música “Hello, hello, how are you” no momento em que as crianças estiverem entrando na sala.</p> <p>- Enfoque da AS: hora da história – Barbie no Zoológico. Providenciar bonecas e animais de plástico para a <i>performance</i>. Com as crianças sentadas em círculo, iniciar a narrativa visita ao zoológico entre a boneca Barbie e seus filhos. Explorar o vocabulário e expressões trabalhadas nas aulas anteriores. Após a visita dos bonecos ao zoológico, as crianças se despedem deles. Um dos bonecos retorna e convida as crianças para brincar de jogo de adivinhação (nome dos animais).</p> <p>- <i>Performance</i> da AS: convidar as crianças para irem ao zoológico. Fazer o trenzinho novamente, como representação do ônibus. Cantar a música “Wheels on the bus” durante o percurso. Utilizar as placas de sinalização da aula anterior. Dizer às crianças que, devido ao mal tempo, o zoológico está fechado e convidá-las para brincarem de “Zoo”.</p> <p>- Distribuir a as Barbies e os animais de plásticos para a brincadeira. Incentivar as crianças a fazerem escolhas, perguntar, ex: “which do you want, the zebra or the monkey?” Encorajá-los a responder, ex.: “zebra, please.” Participar da brincadeira junto com as crianças e fazer intervenções.</p> <p>- Cantar a música de encerramento: “Bye, bye, see you later”</p>	<p>- Início da <i>performance</i> da AS: receber as crianças na porta da sala (uma das professoras) e convidá-las a entrarem no zoológico (porta da sala de aula fechada). Explicar que, para entrar no zoológico, eles precisam comprar os ingressos. Fazer a <i>performance</i> da compra e venda dos tickets (“how many tickets do you want? One, two or three? “one/two/three, please.”) Após a “compra do ingresso”, abrir a porta da sala para a entrada no zoológico. Uma professora aguarda dentro da sala e recebe as crianças. Cantar a música “We’re going to the Zoo”.</p> <p>- Enfoque e <i>performance</i> da AS: vídeo “Barney at the Zoo” e “Number animals” – com todas as crianças dentro da sala, chamar a atenção para a imagem projetada na parede (Barney no Zoológico comprando os ingressos seguido do vídeo dos “numbers animals”), interagir com as crianças como se elas estivessem no zoológico junto com os personagens. Andar pela sala (mover a projeção) e contar junto com as crianças os animais vistos.</p> <p>- Feedback: após a visita ao zoológico, perguntar às crianças quais e quantos animais elas viram (what animals did you see? how many “monkeys” did you see?), e se elas gostaram de ir ao zoológico (Did you like to visit the zoo?). Incentivar às crianças a responderem “lion, tiger, etc.” “one, two, three, etc.” e “yes/no”.</p> <p>- Cantar a música de encerramento: “Bye, bye, see you later”</p>
Aula 9	Aula 10 (aula final)
<p>- Tarefa permanente: cantar a música “Hello, hello, how are you” e “We’re going to the Zoo”</p> <p>- Início da <i>performance</i> da AS: convidar as crianças a irem ao zoológico. Fazer o trenzinho novamente como representação do ônibus. Cantar a música “Wheels on the bus” durante o percurso. Levar as crianças para fora da sala de aula (corredor) e dizer que chegaram ao zoológico. Fazer a <i>performance</i> da compra e venda dos ingressos. Após, as crianças são recebidas pelo cuidador do zoológico (zoo keeper) (uma das professoras usando um chapéu ou boné como identificação).</p> <p>- <i>Performance</i> da AS: vídeo: animais reais no zoológico – projetar a imagem dos animais nas paredes da sala. As crianças fazem uma visita</p>	<p>- Tarefa permanente: cantar a música “Hello, hello, how are you” e “We’re going to the Zoo”</p> <p>- Início da <i>performance</i> da AS: convidar as crianças a irem ao zoológico. Fazer o trenzinho novamente como representação do ônibus. Cantar a música “Wheels on the bus” durante o percurso. Levar as crianças para fora da sala de aula (corredor) e dizer que chegaram ao zoológico. Fazer a <i>performance</i> da compra e venda dos ingressos. Após, as crianças são recebidas pelo cuidador do zoológico (Zoo keeper) (uma das professoras usando um chapéu ou boné como identificação).</p> <p>- <i>Performance</i> da AS: vídeo: animais reais no zoológico – projetar a imagem dos animais nas paredes da sala. As crianças fazem uma visita</p>

<p>guiada ao zoológico. O “Zoo keeper” apresenta e fala a respeito dos animais as crianças. Antes da visita, lembrar, junto com as crianças, os possíveis animais que eles irão encontrar. Incentivá-las a imitarem os animais e dizer seus nomes. Durante a visita, incentivar as crianças a tirarem fotos dos animais, como praticado em aulas anteriores.</p> <p>- Feedback: Feedback: após a visita ao zoológico, perguntar às crianças quais e quantos animais elas viram (what animals did you see? How many “monkeys” did you see?), etc. Incentivar as crianças a responderem “lion, tiger, etc.” “One, two, three, etc.” e “yes/no”.</p> <p>- Cantar a música de encerramento: “Bye, bye, see you later”</p>	<p>guiada ao zoológico. O “zookeeper” apresenta e fala a respeito dos animais as crianças. Antes da visita, lembrar, junto com as crianças, os possíveis animais que eles irão encontrar. Incentivar as crianças a imitarem os animais e dizer seus nomes. Durante a visita, incentivar as crianças a tirarem fotos dos animais, como praticado em aulas anteriores.</p> <p>- Finalização das aulas: após a visita ao zoológico, entregar as lembrancinhas às crianças (saquinho com animais de plásticos), uma para cada criança.</p> <p>- Cantar a música de encerramento: “Goodbye”</p>
---	--

Quadro 14.2: resumo dos conteúdos trabalhados nas aulas – 2º sem.2013.

As aulas foram planejadas, como dito anteriormente neste capítulo, a partir das observações dos resultados das aulas anteriores e dos momentos de formação que tínhamos com nossa formadora, Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali.

Tanto o planejamento das ASs quanto o planejamento das aulas sofreram apontamentos e observações por parte de nossa formadora, refletindo em mudanças nos nossos planejamentos posteriores. A maioria desses apontamentos foram feitos por e-mail, como ilustra a figura a seguir:

Fazer escolhas, tomar decisões: como isso perpassa a proposta idealizada para goingtobed?

SOCIAL ACTIVITY: GOING TO BED

Subjects	Children, parents, siblings
Community	Nanny, another family member (grandmother, aunt), authors, friends
Instruments	Milk/water, books, lullabies, nursery rhymes, pajamas, pillow, blanket, teddy bear, toothbrush and toothpaste, pull-ups/diaper, pacifier. Include the genres and area contents that Will be involved as an instrument as well.

Recorte do planejamento AS *Going to the Zoo*

Contents	Procedures
Routine: Hello, hello song.	Circle: sing hello song. Students introduce their names. (T. "What's your name? S.: I am)
Song - Let's go to the Zoo.	Circle: teachers introduce the new song using a doll (Barbie). Barbie invites the Ss to go to the Zoo.
S.A. performance qual? Precisa deixar mais especifica	Animals' pictures on the wall. Teachers walk around the 'Zoo' calling ss attention to the animals. Essa é a performance? Mas como isso mostra a eles uma performance? Performance de quê?
Game: Mimic do quê?	

Figura 5: Feedback da formadora nos planejamentos das AS e das aulas.

Em nossas reuniões mensais de formação, nós nos dedicávamos à observação das aulas gravadas a fim de discutir a nossa atuação como professoras em sala de aula e também como pesquisadoras, no que se referia à qualidade das filmagens para pesquisa.

A terceira aula da AS *Going to the zoo*, foi selecionada, dentre outras razões que serão melhor esclarecidas no capítulo metodológico, pelo fato de ter acontecido após uma reunião de formação que nos causou grande reflexão. Nessa reunião, fomos chamadas a deixar nossas inibições e limitações de lado e olhar para as necessidades das crianças no momento em que a aula estava acontecendo. O planejamento e a execução dessa aula ilustram os resultados de nossa reunião de formação.

4.4 Os Participantes da Pesquisa

Esta pesquisa contou com a participação de dois diferentes grupos, as crianças e as professoras do CEI e os membros do Projeto EM. Por essa razão, separamos a descrição dos participantes em dois blocos: crianças e professoras do CEI e os membros do Projeto EM.

4.4.1 Crianças e professoras do CEI

As crianças do CEI, participantes desta pesquisa, tinham entre dois e três anos e 11 meses de idade e algumas delas ainda estavam em processo de ensino-aprendizagem da fala em língua materna (português).

As crianças, em sua grande maioria, moravam com suas famílias nas proximidades do CEI, em vilas ou bairros menos favorecidos da região. Muitos dos pais trabalhavam em empresas próximas à região central da cidade e a maioria das mães trabalhavam fora, sendo muitas delas responsáveis financeiramente por suas famílias.

Nós, professoras do Projeto EM, não tínhamos contato com os familiares das crianças. Os nossos únicos contatos, por intermédio da coordenação do CEI, foram com sete pais via questionário elaborado para esta pesquisa. Entretanto, como dito pela coordenadora do CEI, os pais eram informados de todas as tarefas realizadas no local, inclusive as aulas *de* e *em* inglês, nos encontros de reunião de pais em que eram apresentados os registros das tarefas realizadas, dentre eles, fotos de nossas aulas.

Durante os dois anos em que desenvolvemos o Projeto EM no CEI, presenciamos o entusiasmo de todos os grupos de crianças quando chegavam em nossas aulas. De modo geral, as turmas se diferenciavam quanto ao ritmo e participação nas aulas, o que exigia nossa constante adaptação ao perfil de cada grupo. Em nossas aulas, as crianças se relacionavam entre si de forma amigável, sem grandes conflitos. Algumas delas mantinham relações estreitas de amizade ao ponto de demonstrar ações de cuidado, preocupação e companheirismo, propiciando um contexto harmonioso em sala, na grande maioria das vezes.

Um dos grupos focais desta pesquisa, formado por 20 crianças, participou de nossas aulas durante os dois anos em que estivemos presente no CEI. Por essa razão, foi possível acompanhar o processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem *de* e *em* inglês dessas crianças com mais precisão. Elas começaram a participar de nossas

aulas com, aproximadamente, dois anos de idade e, em sua maioria, começaram a cantar e a participar de forma mais expressiva no final do 1º semestre de trabalho. Já no 2º semestre, foi possível aprofundar alguns aspectos da aula como, por exemplo, perguntar às crianças seus nomes de forma direta (*What's your name?*) em vez de pedir que completassem a frase “Meu nome é...” (*My name is...*) por meio da música cantada no início da aula. O uso de palavras e expressões em inglês referentes à AS trabalhada no momento em questão, *Going on a picnic*, também começaram a ser utilizadas com mais desenvoltura.

Notamos, entretanto, uma oscilação de produção linguística desse grupo de um ano para o outro. A partir de uma análise empírica, acreditamos que o uso maior ou menor da língua inglesa em sala de aula ocorreu de acordo com as necessidades de uso que a AS trabalhada requeria. As interações em sala de aula entre as crianças e nós, durante os quatro semestres, ocorreu basicamente por meio de gestos e fala em português, por parte das crianças. Entretanto, com o passar dos semestres, a interação discursiva em inglês, entre nós professoras e as crianças, aumentaram significativamente, sendo possível manter pequenas conversas dialogadas com elas.

Todavia, é importante ressaltar que o foco das aulas *de* e *em* inglês do Projeto EM não tinham como único foco o trabalho de produção linguística. O nosso objetivo maior era proporcionar contextos de desenvolvimento social, afetivo e cognitivo que permitissem o ensino-aprendizagem de e *em* inglês às crianças e, dessa forma, levá-las a vivenciar situações sociais, por vezes, ainda não vividas e a sonhar com novas possibilidades.

As professoras do CEI também participaram dessa pesquisa, ainda que, na maioria das vezes, de forma indireta, por estarem presentes no momento de nossas aulas. Conforme informado em um momento de conversa entre esta PP e a coordenadora do CEI, as professoras que ficam com as crianças a maior parte do tempo são pedagogas contratadas. A cada aula, uma ou duas professoras do CEI permaneciam em sala conosco, observando a aula e auxiliando na organização da sala quando necessário. Algumas vezes, éramos auxiliadas na filmagem das aulas, por livre e espontânea vontade das professoras.

4.4.2 Membros do Projeto EM

Três professoras participaram desta pesquisa: duas PAs, estudantes de graduação, uma em Letras pela USP e outra em Letras também pela USP e em Pedagogia pela PUC-SP, e uma PF, membro do GP LACE que concluiu o mestrado em Linguística Aplicada pela PUC-SP no primeiro semestre de 2013. As PAs estavam em seu primeiro ano de faculdade quando ingressaram no Projeto EM e, dessa forma, tiveram suas primeiras experiências como professora nesse projeto. A PF estava cursando o mestrado quando começou a trabalhar no projeto e atuava como professora em contexto universitário, no entanto, também possuía experiência com aulas de inglês para crianças pequenas.

Além dessas três participantes, esta PP participou do trabalho, assim como a coordenadora do Projeto EM, Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali, que atuou como nossa principal formadora.

Participar do projeto EM foi uma experiência altamente nova para esta PP, pois, apesar de já atuar como professora há muito tempo, não trabalhava com crianças pequenas e nunca havia atuado em um contexto de ensino-aprendizagem bilíngue. Trabalhar em grupo, em regime de colaboração, também foi uma experiência nova e transformadora na vida desta PP. O que esta PP e as três outras professoras tinham em comum era o conhecimento e gosto pela língua inglesa, o apreço por crianças e a vontade de aprender. A experiência de trabalho colaborativo entre nós, professoras do Projeto EM, constituiu-se em uma comunidade de prática.

Para que possamos discorrer a respeito dessa formação, necessitamos recorrer ao conceito de comunidade de prática apresentado por Lave (1988) e discutida, a seguir, com base em Daniels (2008).

4.4.3 Desenvolvimento de uma comunidade de prática

O trabalho do professor, muitas vezes, é construído e realizado de forma individual. O que geralmente presenciamos em reuniões de corpo docente é o agrupamento dos membros para discussão de trabalhos realizados individualmente. Dessa forma, propomos uma discussão sobre como a relação entre as quatro

professoras do Projeto EM se constituiu em uma comunidade de prática. Para tal, utilizamos como base teórica Lave (1988), discutida por Daniels (2008).

Ao discutir o conceito de comunidade, Costa (2005) afirma que a constituição de um grupo é resultado de um trabalho constante, mas não necessariamente manifesto, de negociação de preferências individuais. Desse modo, podemos afirmar que o ser humano é dicotômico por natureza, pois, ao mesmo tempo em que preza por sua individualidade, necessita fazer parte de um grupo ou comunidade. Pertencer a um grupo exige a flexibilização das preferências individuais e, nesse sentido, Costa (2005) afirma que o problema da sociedade é de integração, é de saber integrar as simpatias ao ponto que ultrapassem a parcialidade natural do ser humano e que a estima, o respeito e a confiança formem o elo de integração das simpatias.

Para melhor compreender essa dicotomia humana de ser individual e coletivo, recorreremos ao conceito de alteridade de Bakhtin/Volochinov (1929/1992), que se apoiam no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels (1883/2006/2010). Segundo os autores, o conceito de alteridade tem como princípio a ideia de que o homem é um ser essencialmente social e, por isso, tem uma relação de interação e dependência com o outro. Eles afirmam que o “eu” individual só existe a partir do contato com o “outro”.

Magalhães e Oliveira (2011), ao discutir o conceito de alteridade, explicam que a relação eu - outro em contexto sócio-histórico-cultural determinado amplia as chances de vislumbramento das possibilidades de ação do sujeito a partir da “multiplicidade de vozes” organizadas pela relação “entre o pessoal e o social, que só pode ser compreendida no contexto de mútuas e contínuas relações, o que possibilita a produção de novas reorganizações a partir do compartilhamento de sentidos e significados” (p. 106). O conceito de alteridade nos mostra que a relação eu - outro carrega um potencial enriquecedor de transformação do eu, sujeito, ao possibilitar o compartilhamento das “parcialidades naturais” (COSTA, 2005, p. 242) na/para a construção de novos sentidos e significados.

O compartilhamento de ideias em um mesmo contexto sócio-histórico-cultural gera novos aprendizados quando edificado de forma dinâmica, a partir das ações dos sujeitos, e concebido em Atividades Sociais (DANIELS, 2011). Nossas ações são adaptadas de acordo com o contexto social em que elas ocorrem, isto é, “nossa ação

está situada em nosso papel como um membro de uma comunidade” (CLANCEY, 1995a, p. 16 apud DANIELS, 2011, p. 130).

Sendo assim, pertencer a um grupo ou a uma comunidade torna-se essencial no processo para uma aprendizagem transformadora. Ao se referir ao termo comunidade, Daniels (2011) toma como base o conceito de comunidade de prática apresentado por Lave (1988), no qual afirma que a iniciativa é vista como a união dos membros de um mesmo grupo em prol de uma prática comum, a partir do desenvolvimento de conhecimentos compartilhados, utilizando-se de uma linguagem comum a todos. Assim, os membros de uma comunidade de prática são representados por sujeitos que carregam experiências pessoais, sociais e emoções diversas, fazendo com que a participação de cada um se torne singular.

Daniels (2011), a partir de Lave e Wenger (1991), fala de participação periférica ao mencionar os diferentes tipos de participação dos membros de uma mesma comunidade de prática. Os participantes periféricos são aqueles com menor experiência no grupo e que, a princípio, estão na periferia da comunidade, mas que, aos poucos, por meio da ajuda dos “veteranos”, movem-se para o centro, tornando-se membros mais capazes.

Quando nos referimos aos participantes como “veteranos” ou “iniciantes”, não queremos, aqui, rotular os sujeitos pelo seu grau de experiência dentro de uma comunidade, menos ainda afirmar que os membros iniciantes somente avançam com o auxílio dos membros “veteranos” e que esses não são auxiliados ou influenciados pelos “iniciantes”. O que queremos é clarificar que uma comunidade de prática é formada por membros diversos e que a colaboração mútua entre os participantes os transformam. Nas palavras de Lemke (1997 apud DANIELS, 2011, p. 138), “na medida em que participamos, mudamos. Nossa identidade-na-prática se desenvolve, pois não somos mais Pessoas autônomas nesse modelo, mas Pessoas-em-Atividade”.

O grupo de professoras participante desta pesquisa era composto por pessoas com experiências distintas. Cada uma delas possuía um grau diferente de formação acadêmica e, por essa razão, apresentavam diferenças quanto ao grau de experiência docente. Todas, porém, iniciaram como participantes periféricas no Projeto EM.

A princípio, em 2012, fomos instruídas por outros dois membros do grupo Projeto EM que possuíam um maior grau de experiência na proposta de trabalho desenvolvida

pelo projeto. No início, as aulas eram elaboradas por todo o grupo, sob a tutela de um membro mais antigo. Nesse momento, a atuação das quatro professoras era periférica, cada uma opinava na elaboração das aulas de forma individual. Contudo, após alguns meses de trabalho e a partir do distanciamento dos “veteranos” do grupo, ocorreu uma conscientização da necessidade de tomarem para si a responsabilidade da organização das aulas, assumindo uma postura crítico-criativa (LIBERALI, 2013) na realização de seus trabalhos.

Dessa forma, as quatro professoras começaram a trabalhar em um maior regime de colaboração entre elas, passando a assumir a total responsabilidade pelo andamento das aulas, dando início, assim, à formação de uma comunidade de prática.

A diferença de idade e de experiência de vida pessoal e profissional foram fatores cruciais para as discussões e para a elaboração mais diversificada dos nossos planos de aula, graças às diferenças socioculturais entre as participantes.

Ao longo desses dois anos, foram notórios o crescimento e a transformação de todas as participantes, incluindo esta PP, tanto na elaboração das aulas quanto na atuação em sala de aula, na medida em que tomaram para si a responsabilidade de juntas colocarem em prática a proposta de trabalho do Projeto EM.

Acreditamos ser importante mencionar que o trabalho de formação de professores realizado no Projeto EM tem como uma das características a formação de comunidades de práticas entre seus participantes. Como afirma Liberali (2013), a proposta de capacitação dos professores engajados no projeto visa à formação de uma “rede de atividades revolucionária em que a transformação será definida no e pelo processo de produção de novas realidades para todos os participantes” (p. 344).

Neste capítulo, discorreremos a respeito das bases que sustentam o Projeto EM e seu processo de desenvolvimento ao longo dos anos. Também apresentamos o processo de desenvolvimento das aulas ao longo dos dois anos e detalhamos dois de seus planejamentos. Por fim, expusemos, um pouco, o contexto sócio-histórico-cultural de seus participantes e de sua comunidade. Agora, daremos início a análise mais minuciosa de duas aulas apresentadas neste capítulo.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DAS AULAS *DE E EM* LÍNGUA ESTRANGEIRA REALIZADAS NO CEI

O objetivo deste capítulo é analisar e discutir os dados selecionados como objeto de análise desta pesquisa. Como já apontamos, entre as sessenta aulas coletadas por meio de gravações em áudio e vídeo, foram selecionadas duas. Nessa escolha, destacaram-se os excertos que melhor evidenciaram as marcas linguístico-discursivas-multimodais, com o objetivo de responder as perguntas de pesquisa: (1) Como as aulas *de e em* língua inglesa possibilitam às crianças a construção de novos modos de participação nas Atividades Sociais *going to bed* e *going to the zoo*? (2) De que maneira a Pedagogia dos Multiletramentos contribuiu para o desenvolvimento de novos modos de agir das crianças nas Atividades Sociais escolhidas?

Este capítulo foi organizado em duas seções, nas quais se apresentam as duas aulas que compõem o corpus de análise: *AS Going to bed* - aula 7 e *AS Going to the zoo* - aula 3. Cada seção foi dividida em subseções (contextualização, síntese da aula e análise e discussão dos dados) com o objetivo de melhor organizar a discussão dos excertos escolhidos.

Para uma melhor compreensão dos dados transcritos, apresentamos a seguir as legendas utilizadas nas transcrições

Legendas utilizada na transcrição dos sujeitos:

CH: todas ou a maioria das crianças; **CH0:** criança não identificada pela câmera; **CH1 a CH20:** crianças por ordem de aparição. **PP:** professora-pesquisadora; **PA:** professora-aluna; **PF:** professora-formadora; **PV:** professora-visitante; **P1:** professora do CEI.

Legendas utilizada na transcrição verbal:

Letras maiúsculas: ênfase na palavra por meio de alteração da voz.

Letras em *itálico*: voz aguda.

Repetição de letra (ex. Zooo): fala prolongada.

Quadro 15: Quadro de legendas.

Os excertos analisados apresentam ilustrações das interações ocorridas entre as professoras e as crianças e do layout da sala de aula, e não as imagens originais, por não termos autorização para utilizá-las.

5.1 Proposta AS *Going to bed*/2012: Aula 7

Esta aula fez parte da primeira AS desenvolvida no CEI pelas professoras envolvidas nesta pesquisa. A aula 7 foi realizada ao final do primeiro semestre de 2012, pela PF e pela PA, a um grupo de crianças na faixa etária dos três a quatro. No dia da aula, também estava presente uma professora-aluna-visitante (PV) de nacionalidade britânica.

Essa aula foi selecionada para análise por apresentar um alto nível de engajamento das crianças na atividade por meio do uso de uma variedade de instrumentos, colaborando com o processo de produção de conhecimento.

5.1.1 Aula 7: Apresentação Geral e Descrição da Proposta

A aula 7 teve como objetivo ampliar alguns aspectos da AS *Going to bed* por meio do desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar com as áreas de educação física e natureza e sociedade. No dia da aula, as professoras leram um livro sobre como os animais dormem, convidaram as crianças a performarem diferentes formas de dormir e brincaram de fazer massagem uns nos outros. O segundo momento da aula foi dedicado à realização AS por meio do brincar performático. As crianças brincaram de colocar seus bebês (bonecas(os)) para dormir.

A aula contou com o uso de uma variedade de instrumentos materiais: livros, figuras, bonecas, copos, escovas de dentes, cobertores e livros. A seguir, apresentamos a descrição geral da aula.

Acolhimento: Crianças adentram à sala de aula junto com P1 e sentam no chão em formação de círculo. PF pergunta às crianças como elas estão (*So, Are you fine?*) e elas respondem fazendo sinal de positivo com as mãos e dizem “Yes”. PF solicita às

crianças que se levantem. Depois disso, PF convida-as para cantar e pergunta como a música começa. As crianças dão início a canção de início de aula (*Hello, hello, what's your name, what's your name...*). PF e PA cantam junto com as crianças, apresentam seus nomes (*I'm....*) e perguntam o nome delas (*What's your name?*), que se apresentam. Em seguida, PF convida as crianças para cantarem outra música. Elas dizem o nome da música e todos cantam juntos, em pé e em círculo, a cantiga de ninar *twinkle, twinkle Little star*.

Introdução do contexto: PF convida as crianças para sentarem no chão, faz massagem nas costas de PA e convida as crianças para fazerem o mesmo. Algumas crianças estranham a ação e não o fazem. Em seguida, PF convida as crianças para ouvirem uma história e dá início a leitura do livro "*When I'm sleepy*", que apresenta as diferentes formas dos animais dormirem. Ao final da leitura, PF e P1 brincam em conjunto com as crianças de imitarem diferentes formas de dormir (*Ex. Sleep like a bat*).

Performance e enfoque da AS: As crianças são separadas em pequenos grupos e cada uma das professoras (PA, PV e P1) senta próximo a um deles. PF permanece em pé, segura a câmera, filma e interage com os três grupos de crianças. Em cada grupo, foram disponibilizados um(a) boneca(o), dois lençóis, um copo plástico, uma escova de dente e um livro. As professoras (PF, PA e PV) medeiam a brincadeira incentivando as crianças a colocarem a boneca para dormir. As crianças performam a AS junto com as professoras.

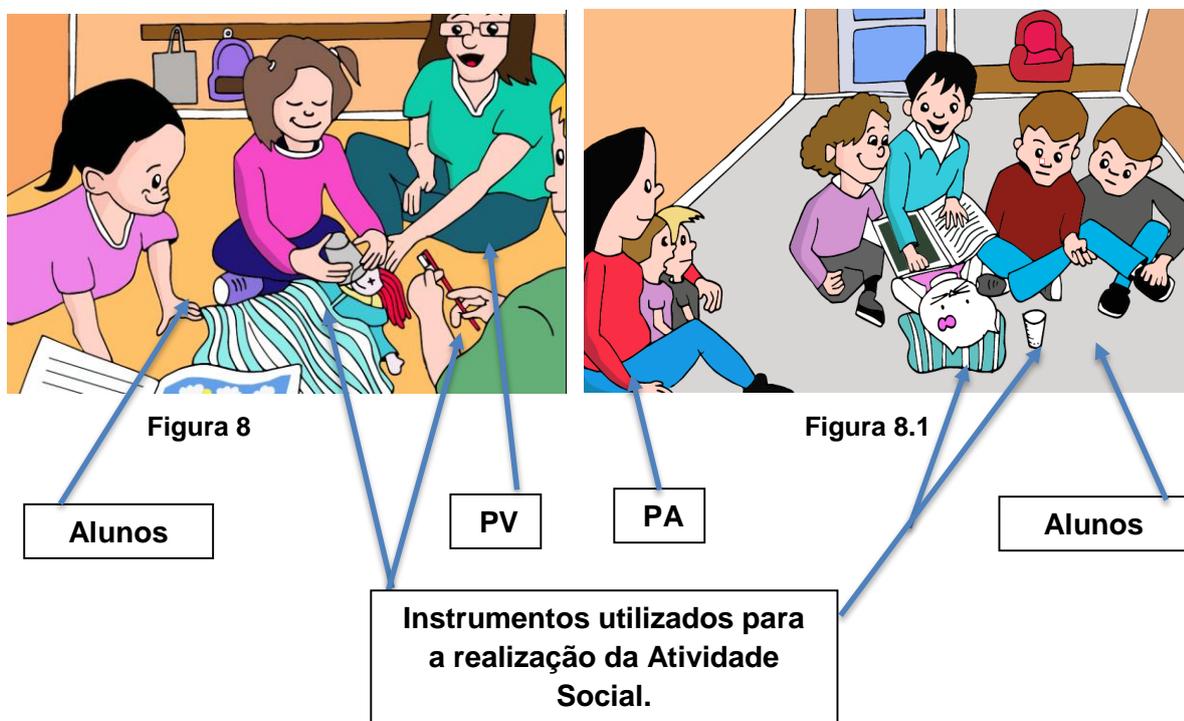
Encerramento da aula: As professoras recolhem o material utilizado e, em seguida, começam a cantar a música de encerramento. As crianças cantam junto com as professoras a canção *Bye,bye; see you later*.

5.1.2 Transcrição, análise e interpretação

A transcrição abaixo se refere à sétima aula, descrita acima, com a AS *Going to bed*. Ela está dividida em cinco excertos sequências para a análise, tem duração de 1 minuto e 16 segundos e faz parte dos dez últimos minutos de aula, momento em que as crianças estão imersas na brincadeira performática de colocar os bebês para dormir.

As crianças estão sentadas e organizadas em pequenos grupos. Nos grupos, as crianças brincam juntas: uma criança dá leite para o bebê e depois escova seus dentes, a outra conta uma história, a outra faz carinho no bebê e assim sucessivamente, não necessariamente nessa ordem. O bebê (a boneca) está deitado sob um lençol com outro lençol o cobrindo. Algumas crianças se entretêm mais com os livros de história. A sala de aula é um espaço amplo com pouca mobília, sem cadeiras nem carteiras e foi previamente preparada pela PF e pela PA. Nessa aula, estavam presentes a professora-formadora (PF), a professora-aluna (PA), uma professora de sala do CEI (P1), uma professora-aluna-visitante (PV) e 12 crianças (CH1 a CH12).

Figura 8 e 8.1: Ilustração do momento de *performance* da Atividade Social - Going to bed.



A seguir, iniciamos a análise do excerto.

Excerto 1 – aula 7: Turnos 1 ao 4

Turno	Participante	Transcrição	Transcrição multimodal	Análise e interpretação
1	PF	People! Can you read to her? Read her a book!	PF está em pé filmando a aula. Por isso, a câmera não focaliza a PF em nenhum dos turnos.	Discurso oral: Exórdio (People) para estabelecimento de contato com as crianças, seguido de apresentação de convite (“Can you read to her?”). Discurso oral: Imperativo com uso de mecanismo conversacional exclamativo (“Read her a book!”).
2	CH1	Escovar os dentes.	CH1, de costas, segura um copo plástico com a mão esquerda e com a mão direita leva a escova até a boca da boneca que está deitada em cima de um cobertor. CH1, segurando o copo e a escova, vira de frente ao falar com PF. Ao lado de CH1 estão mais duas crianças (CH4 e CH5).	Movimentação corporal: Estar de costas e virar de frente - indicativo de mudança de foco de atenção. Discurso oral: Resposta ao convite apresentado pela PF com mudança de foco sequencial, apresentando um novo ponto de vista. Gestos: levar a escova até a boca da boneca - simulação do ato de escovar os dentes.
3	PF	Ah! Brush teeth!	Câmera não focaliza a PF.	Discurso oral: concordância com o ponto de vista apresentado por CH1 por meio do uso de interjeição (Ah!), seguido de espelhamento com mudança de idioma.
4	CH1		CH1 vira o corpo novamente em direção à boneca e escova sua boca.	Gestos: virar o corpo novamente em direção a boneca e escovar a boca da boneca - indicativo de resposta de CH1 à afirmação em inglês da PF.

Nesse excerto, a fala inicial de PF acontece após as professoras cantarem a música de ninar “Twinkle, twinkle, little star” com as crianças como parte da brincadeira

de colocar os bebês para dormir. A canção executada pelas crianças fazia parte das tarefas permanentes de aula. Ao finalizar a música, a PF, que está em pé segurando uma filmadora, dá início a um momento de discussão.

A PF, ao observar a *performance* das crianças colocando os bebês para dormir, procura um meio de interferir em suas zonas de conforto. Ela faz uso do vocativo “people” (turno 1) chamando-as a atenção e, em seguida, apresenta um convite: “Can you read to her?”. Ao fazer isso, a PF possibilita a construção de uma nova ação significativa (VAN OERS; DUIJKERS, 2013) na brincadeira, ler para o bebê, contribuindo no desenvolvimento de ZPDs (VYGOTSKY, 1934/1978) pelas crianças.

O questionamento da PF é compreendido por CH1 (turno 2) que, sentado de costas para a PF, vira-se de frente, interrompendo o que está fazendo, brinca de escovar os dentes da boneca, olha em direção à PF e responde em português: “escovar os dentes” (turno 2). O discurso de CH1, apesar de apresentar uma mudança de foco sequencial, já que lhe foi indagado se poderia ler para a boneca e ele responde escovar os dentes, denota certo grau de compreensão de que sua ação estava sendo questionada. Essa compreensão parcial do discurso da PF por CH1 pode ter sido favorecida pelas condições do contexto em que foi produzida. No momento que PF faz indagações às crianças, CH1 está de costas para ela brincando de escovar os dentes do seu bebê. Ao ouvir a PF, CH1 possivelmente percebe seu tom de voz interrogativo e responde a indagação relacionando-a ao momento da brincadeira que o afetava naquele instante (VYGOTSKY, 1935/1994). Do mesmo modo, podemos inferir, com base em Vygotsky (1935/1994), que CH1 estava consciente de sua ação, escovar os dentes do bebê e que esta ação fazia parte daquele contexto, a aula *de* e *em* inglês.

No turno seguinte, temos a continuação da interação entre a PF e CH1. A PF utiliza a resposta de CH1 como oportunidade para desenvolver os aspectos linguísticos da AS por meio da repetição do discurso de CH1 em inglês: “Ah! Brush teeth!”. Ao espelhar a fala de CH1 em inglês, a PF procura trabalhar em suas funções mentais (VYGOTSKY, 1934/1978), colocando-o em contato com um modelo de fala da língua alvo. Como esclarece Vygotsky (1935/1994), antes de desejar algo, participar da brincadeira em uma outra língua neste contexto, a criança necessita, primeiro, ter contato com o modelo a ser alcançado. CH1 demonstra compreender o que foi dito pela PF, reproduzindo seu discurso por meio de gestos. Ele vira seu corpo em direção a boneca e escova sua boca.

Entretanto, ao espelhar o discurso de CH1 em inglês (“brush teeth!”), a professora, possivelmente na tentativa de facilitar a compreensão de sua fala, a adapta, apresentando à criança um discurso desnecessariamente simplificado, pois a palavra que não é a palavra central some no discurso. Na busca pelo desenvolvimento dos aspectos linguísticos da AS, a PF poderia ter dito “brush **the** teeth” ou “brush **your** teeth”, apresentando, dessa forma, um modelo de discurso a CH1 mais próximo da vida real.

Observamos que o processo de interação discursiva entre a PF e CH1, nos turnos de 1 a 4, acontece por meio do uso de diferentes modos discursivos: uso de discurso multilíngue, inglês-português, gestos e olhares, permitindo, assim, a plena participação de CH1 na atividade. Ainda, esse processo de interação discursiva nos mostra que o letramento, nesse contexto, é encarado como prática social múltipla por considerar válido os aspectos sócio-histórico-culturais que permeiam essa prática discursiva (STREET, 1984/2000/2003; ROJO, 2009). A PF, ao não restringir a forma de participação de CH1 no discurso, permite que ele se manifeste de forma mais livre e espontânea. Nesse sentido, podemos inferir, pela ação de PF, que o processo de interação discursiva nesse contexto não se restringe a um único modo. Como expõe Kress (1997), a criança produz significado por meio do uso de diferentes sistemas semióticos, como o uso da fala e do gesto.

Excerto 2 – aula 7: turno 5

Turno	Participante	Transcrição	Transcrição multimodal	Análise e interpretação
5	CH4 e CH5		CH1 e CH4 estão sentados próximos um do outro e entre eles se encontra uma boneca enrolada em um cobertor. CH4 segura uma escova de dentes com a mão direita e um copo plástico com a mão esquerda. CH4 tem suas mãos sobre a boneca	<p>Movimentação corporal: estar sentados próximos um do outro e entre eles se encontra uma boneca enrolada em um cobertor - indicativo do contexto da brincadeira performática.</p> <p>Gestos: segurar uma escova de dentes com a mão direita e um copo plástico com a mão esquerda - indicativo dos instrumentos utilizados durante o brincar.</p>

			CH4 interrompe a ação de CH1, levanta a boneca e a coloca sentada. CH1 retoma a ação anterior: volta a escovar os dentes da boneca.	<p>Gestos: Ter as mãos sobre a boneca - indica que CH4 controla a ação da boneca.</p> <p>Gestos: Interromper a ação de CH1, levantar a boneca e colocá-la sentada - denota correção a ação de CH1. Para escovar os dentes, a boneca precisa estar em pé.</p>
--	--	--	---	--

No turno 5, temos a interação entre CH1 e CH4 que juntos brincam de colocar a boneca para dormir. CH1 e CH4 estão sentados um próximo ao outro e entre eles se encontra uma boneca enrolada em um cobertor. CH4 segura uma escova de dentes com a mão direita e um copo plástico com a mão esquerda. CH4 tem suas mãos sobre a boneca parecendo controlar seus movimentos. Nesse contexto, CH4 interrompe a ação de CH1 ao notar que ele escovava a boca da boneca enquanto ela estava deitada no cobertor, reconhecendo, naquele momento, o que para ela parecia ser um erro de procedimento. CH4, então, levanta a boneca deixando-a em posição vertical, permitindo, em seguida, que CH1 desse continuidade a escovação.

O turno 5 descreve um breve momento da atuação de duas crianças (CH1 e CH4) enquanto brincavam de colocar o bebê para dormir. Apesar de estarem brincando, notamos que as duas crianças levam suas ações a sério. Isso pode ser percebido pela reação de CH4 ao notar que havia algo de errado na forma como CH1 escovava os dentes do bebê, demonstrando um alto grau de envolvimento (VAN OERS, 2009/2010/2012/2013) na atividade. Para CH4 e CH1, aquele momento era real e cabia a aceitação das regras para aquela atividade: para escovar os dentes, eu não posso estar deitado. De forma lúdica, CH1 e CH4 parecem se apropriar de uma regra conceitual e estratégica (VAN OERS, 2009/2010/2012/2013), o que pode vir a colaborar com o desenvolvimento desta ação, por elas, de forma mais espontânea no futuro (VYGOTSKY, 1934/1986).

Contudo, cabe esclarecer que a *performance* das crianças faz parte do momento de aula em que a AS propost, toma forma por meio da brincadeira performática. Porém, antes disso, as ações necessárias para a execução da atividade são trabalhadas pelas professoras em forma de tarefas sequenciais e/ou ocasionais (LIBERALI, 2012/2015). De acordo com a descrição geral da aula, nesse dia foram

trabalhadas com as crianças diferentes formas de dormir por meio de duas tarefas: a contação de história e a imitação. Quisemos com essa discussão esclarecer que o ato de escovar os dentes veio sendo trabalhado no contexto da AS *Going to bed* de forma sistematizada durante o decorrer das aulas, não compreendendo o momento de *performance* das crianças como uma ação isolada da atividade.

Excerto 3 – aula 7: turnos 6 ao 9

As descrições dos turnos 6 ao 9 marcam uma interação dialogal entre PF e CH2. Esses quatro turnos diferem da interação anterior entre PF e CH1 por apresentar um número maior de sequências dialogais.

Turno	Participante	Transcrição	Transcrição multimodal	Análise e interpretação
6	CH2	Escovar os dentes!	CH2 está sentado com os joelhos no chão na frente de CH3. CH3 está sentado com um livro aberto sobre suas pernas. CH2 folheia o livro que está no colo de CH3. Ao falar, CH2 olha para cima em direção a PF.	<p>Movimentação corporal: Estar sentado com os joelhos no chão na frente de CH3 - indicativo de momento de interação entre as duas crianças (CH2 e CH3).</p> <p>Movimentação corporal: Estar sentado com um livro aberto sobre suas pernas - indicativo de ação de leitura por CH3.</p> <p>Discurso oral: Espelhamento, em português, como confirmação à afirmação feita por PF por meio do uso de mecanismo conversacional exclamativo.</p> <p>Gestos: Folhear a página do livro - indício de foco de CH2 em uma ação específica: a leitura do livro.</p> <p>Gestos: Olhar para cima em direção a PF - indicativo do direcionamento do discurso de CH2.</p>
7	PF	Brush teeth!		Discurso oral: Espelhamento da fala de CH2 com mudança de idioma.

			Câmera não focaliza PF.	
8	CH2	Tomar água e depois, SING!	CH2 fecha os dedos da mão esquerda e leva a mão à boca. Em seguida, eleva o pescoço e olha em direção à PF.	<p>Discurso oral: Acréscimo de informação ao ponto de vista apresentado por CH1 e espelhado por PF.</p> <p>Voz: ênfase na palavra “SING” por meio do aumento do volume de voz.</p> <p>Gestos: Fechar os dedos da mão esquerda e levar a mão à boca - <i>Performance</i> da ação de beber água.</p> <p>Gestos: Elevar o pescoço e olhar em direção à PF - indicativo do direcionamento do discurso e dos gestos de CH2.</p>
9	PF	Ah! So, first you drink milk then you brush teeth and then sing, and what about reading a story, Nick?	Câmera não focaliza PF.	<p>Discurso oral: Espelhamento com mudança de idioma seguido de pedido de esclarecimento.</p>

O turno 6 acontece quase que concomitantemente com o turno 5. CH2 está sentado com os joelhos no chão na frente de CH3. CH3 está sentado com um livro de histórias aberto sobre suas pernas. CH2 folheia o livro que está no colo de CH3. Nesse momento, CH2 ouve a exclamação da PF dirigida à CH1 (Ah! Brush teeth!). Imediatamente, CH2 interrompe sua leitura, dirige seu olhar à PF e repete sua fala em português, “Escovar os dentes!”. Ao traduzir o discurso da PF, CH2 parece querer mostrar a professora que sua fala, em inglês, foi compreendida por ele. A PF, em resposta ao discurso de CH2, utiliza o mesmo recurso estratégico que utilizou com CH1, espelha a fala de CH2 em inglês e, mais uma vez, fala de forma simplificada, “Brush teeth!”. Entretanto, diferente de CH1, CH2 responde à exclamação de PF expandindo seu discurso, “tomar água e depois, SING!”. Ao fazer isso, CH2 exterioriza a sequência de algumas ações que, naquele contexto da AS, fazem parte da hora de ir dormir.

A partir da análise da fala de CH2 e, apoiados em Marx e Engels (1883/2006/2010), observamos no turno 8 uma demonstração de tomada de consciência da atividade por CH2 ao materializar, por meio do discurso oral, as diferentes ações que compõe a AS desenvolvida. Do mesmo modo, ao utilizar o advérbio de tempo “depois” em seu discurso, CH2 demonstra que as ações praticadas na AS em questão obedecem uma ordem temporal.

Acreditamos que os instrumentos utilizados como mediadores no processo de construção da AS contribuíram para o desenvolvimento da tomada de consciência da atividade por CH2, uma vez que ao fazer uso dos instrumentos, CH2 promove a potencialização de sua ação atuando, na ZPD (VYGOTSKY, 1934/1978).

No momento em que CH2 externaliza a sequência de ações, ele se encontra imerso na AS por meio do brincar performático. Ao materializar seu discurso, CH2 o faz por meio de três diferentes modos: oral, multilingual (uso do português e do inglês - “tomar água e depois, SING!”) e gestual (fecha os dedos da mão esquerda e leva a mão a boca imitando a ação de beber água). Assim sendo, notamos que CH2 utiliza dos instrumentos disponíveis a fim de satisfazer sua necessidade momentânea (MARX; ENGELS, 1883/2006/2010): expor a PF o seu conhecimento da atividade. Essa satisfação da necessidade se torna possível pelo grau de liberdade de expressão das crianças nesse contexto.

No turno 9, temos a continuidade da discussão guiada pela PF. A princípio, PF retoma o discurso de CH2 em inglês e, em seguida, solicita esclarecimento, retomando a pergunta inicial feita no turno 1, “Ah! So, first you drink milk then you brush teeth and then sing, and what about reading a story, Nick?”. Ao solicitar esclarecimento, a PF, por meio da argumentação, possibilita o desenvolvimento das crianças na atividade (VAN OERS; DUIJKERS, 2013) e a retomada do foco sequencial daquele momento de aula: ler uma história para o bebê. Além disso, ao retomar o discurso de CH2 em outra língua, a PF demonstra interesse em levar CH2 a falar em outra língua, do mesmo modo como fez anteriormente com CH1, expondo uma das demandas da aula que é falar em inglês. Apesar desse contexto de aula envolver o ensino-aprendizagem de diferentes conceitos e aspectos sócio-histórico-culturais, a preocupação com o desenvolvimento linguístico das crianças fica evidente pela forma como a PF dialoga com elas.

Excerto 4 – aula 7: turnos 10 e 11

Turno	Participante	Transcrição	Transcrição multimodal	Análise e interpretação
10	CH2	SING!	CH2 abaixa a cabeça e olha em direção ao livro aberto que está a sua frente, enquanto ouve a PF. Em seguida, CH2 vira levemente o corpo para a esquerda e eleva a cabeça ao falar com a PF.	<p>Discurso oral: Retomada de discurso por meio de repetição parcial.</p> <p>Voz: ênfase na palavra “SING” por meio do aumento do volume de voz.</p> <p>Gestos: Abaixar a cabeça e olhar em direção ao livro aberto que está a sua frente - CH2 parece responder ao pedido de esclarecimento feito por PF por meio de gestos.</p> <p>Gestos: Virar levemente o corpo para a esquerda; elevar a cabeça ao falar com PF - Indicativo do direcionamento do discurso de CH2.</p>
11	PF e CH2	PF: SING! Yes?	Câmera não focaliza PF. CH2 sorri, balança a cabeça para cima e para abaixo em direção à PF.	<p>Discurso oral: Espelhamento com pedido de concordância.</p> <p>Voz: ênfase na palavra “SING” por meio do aumento do volume de voz.</p> <p>Gestos: Sorrir, balançar a cabeça para cima e para abaixo - CH2 parece sinalizar positivamente a PF.</p>

No turno 10, temos o retorno de CH2 à PF. Dessa vez, CH2 parece responder ao questionamento da PF por meio de gestos e olhares. Ele abaixa a cabeça, olha em direção ao livro aberto que está a sua frente, no colo de CH3 e, em seguida, retorna o olhar a PF e repete novamente, “SING!”. Ao notar a persistência de CH2 na ação de cantar, a PF espelha a sua fala a procura de concordância, “SING! Yes?”. CH2 sorri e balança a cabeça para cima e para baixo, sinalizando positivamente a PF.

A ação de CH2 de olhar para o livro e externalizar oralmente, em inglês, um aspecto diferente da atividade pode ter ocorrido pelo fato de ele não estar em posse do instrumento (o livro) que o possibilitaria realizar a ação solicitada: ler para a boneca. Além disso, ao optar por repetir “SING”, CH2 parece, de alguma forma, procurar responder, em inglês, ao questionamento feito pela PF. Como lembra Vygotsky

(1935/1994), a criança tem a tendência de selecionar, generalizar e reconstruir o discurso dito de acordo com suas necessidades. Dessa forma, CH2 parece ter consciência de que, no contexto em que estava, era esperado o uso de outra língua nos momentos de interação.

Excerto 5 – aula 7: turnos 12 ao 14

No excerto 5, apresentamos um conflito vivido por CH2.

Turno	Participante	Transcrição	Transcrição multimodal	Análise e interpretação
12	PV e CH2	PV: Are you going to read a book?	<p>PV está sentada no chão com as pernas esticadas ao lado de CH4 e CH5.</p> <p>CH2 vira o corpo em direção à PV. Em seguida, CH2 se aproxima de CH3, que está com um livro aberto sobre seu colo.</p>	<p>Movimentação corporal: Estar sentada no chão ao lado de outras duas crianças - PV parece estar sentada um pouco distante de CH2.</p> <p>Discurso oral: Pedido de esclarecimento a CH2.</p> <p>Gestos: Virar o corpo em direção a PV - indicativo de mudança de foco de atenção.</p> <p>Gestos: Aproximar de CH3 que está com um livro aberto sobre seu colo - CH2 parece novamente responder ao pedido de esclarecimento feito desta vez por PV por meio de gestos.</p>
13	CH2 e CH3	<p>CH2: Deixa eu ler um pouquinho.</p> <p>CH3: Olha!</p> <p>CH2: Deixa eu ler um pouquinho.</p>	<p>CH2 com a cabeça baixa segura a borda do livro com a mão direita.</p> <p>CH3 está sentado com um livro aberto em seu colo.</p> <p>CH3 coloca a mão sobre o livro e depois o folheia. CH2 retira sua mão da borda do livro.</p>	<p>Discurso oral: Pedido de compartilhamento a CH3.</p> <p>Discurso oral: CH3 ao responder “olha!” parece não notar a solicitação de CH2.</p> <p>Gestos: Cabeça baixa, segurar a borda do livro com a mão direita - Ao olhar para o livro e tocá-lo, CH2 demonstra ansiedade pelo material.</p> <p>Gestos: Colocar a mão sobre o livro e folheá-lo - CH3 parece</p>

				ignorar a solicitação de CH2 ao mesmo tempo em que demonstra estar lendo o livro. Gestos: Retirar a mão da borda do livro - A ação de CH2 indica desistência.
14	PF	Boys! Let him read just a little for his baby.	Câmera não focaliza PF. CH3 permanece folheando o livro.	Discurso oral: Busca de acordo. Interferência da PF na interação entre CH2 e CH3 na tentativa de que as crianças cheguem a um acordo. Gestos: Permanecer folheando o livro - CH3 parece não dar atenção à solicitação de PF.

Temos nos turnos 12 a 14, a descrição de um conflito vivido por CH2, que acaba por colaborar com a expansão da sua interação discursiva durante a atividade. Vygotsky (1935/1994) ressalta que a criança ao interagir com o outro é afetada por ele ao mesmo tempo em que o afeta. Dessa forma, CH2, ao ser afetado pelo discurso das professoras (PF e PV), vê-se impelido a realizar uma ação diferente do que estava fazendo.

PV, ao ouvir a conversa entre PF e CH2, questiona CH2 se ele irá ler o livro, “Are you going to read a book?”. CH2 ao ser mais uma vez questionado a respeito da leitura, faz uso do discurso argumentativo na tentativa de alcançar o objeto desejado, a leitura do livro para o bebê. Dessa forma, CH2 aproxima-se de CH3 que está com um livro aberto em seu colo, segura a borda do livro com a mão direita, demonstrando por meio de gestos sua intenção em ter o livro e, finalmente o solicita ao colega, “Deixa eu ler um pouquinho”. Entretanto, CH3 parece não dar atenção à solicitação e CH2 insiste em seu pedido, “Deixa eu ler um pouquinho”. CH3 ignora a solicitação de CH2 novamente, coloca a mão sobre o livro e faz um comentário a respeito de uma das ilustrações, “Olha!”. Em seguida, folheia as páginas do livro e CH2 retira a mão da borda do livro, não insistindo mais em seu pedido.

No último turno, temos a interferência da PF na discussão. Ao notar o conflito entre CH2 e CH3, a PF tenta promover um acordo entre as crianças, solicitando que deixem CH2 ler um pouco, “Boys! Let him read just a little for his baby”. Contudo, CH3 mantém a mesma postura e permanece folheando as páginas do livro sem dar qualquer atenção à solicitação de PF. Por sua vez, a PF não faz nova interferência e muda seu

foco de atenção para outro grupo de crianças não dando continuidade à tentativa de acordo entre as crianças.

5.1.3 Discussão final da aula 7

Os excertos da aula 7, embora curtos, são caracterizados por momentos discursivos significativos no processo de desenvolvimento das crianças. Os excertos em sua grande maioria são marcados por discussões entre a PF e duas crianças (CH1 e CH2), na tentativa de levá-las a produzir novos conhecimentos, nesse caso, a sequência das ações que compõem a AS *Going to bed* e a realização dessa atividade em uma outra língua, o inglês. A busca pela produção de novos conhecimentos por meio de diferentes modos de interação pode vir a promover a constituição de zonas de desenvolvimento proximal (LIBERALI, 2012).

Do mesmo modo, essa aula, bem como as outras que compuseram a AS, nos revelam uma proposta curricular de ensino-aprendizagem baseada em práticas de vivências socioculturais pelas crianças. Dessa forma, a AS desenvolvida parece-nos atuar como mediadora entre as experiências socioculturais das crianças vividas em seu núcleo familiar e/ou comunidade com as experiências vividas no contexto escolar (MACLACHLAN; FLEER; EDWARDS, 2013).

Temos no turno 5 um exemplo de duas crianças (CH1 e CH4) em um momento de brincadeira performática, que revivem, naquele momento, um fato do cotidiano, o ato de escovar os dentes. Entretanto, ao brincar, as crianças não performam os mesmos papéis que vivem na realidade. Na brincadeira, CH1 e CH4 deixam de ser filhos e se tornam pai e mãe, tornando a ação de escovar os dentes um ato de maior responsabilidade do que quando o fazem na vida real. Como esclarece Newman e Holzman (2009), ao brincar as crianças não apenas repetem o que vivem na realidade, elas criam diferentes situações sociais, transformando a brincadeira em ato revolucionário.

MacLachlan; Fleer e Edwards (2013) elucidam que para um currículo atuar como mediador cultural é necessário um conhecimento sobre o contexto sócio-histórico-cultural de seus alunos para, então, propor a construção de novos conhecimentos. O ato de escovar os dentes, de acordo com o contexto dessa análise, parece ser uma

ação familiar para as crianças. Contudo, ao ser praticada no contexto escolar por meio do brincar, essa ação pode passar a ser realizada de forma mais consciente e a construção de objetivos de ensino-aprendizagem pode acontecer. O ato de escovar os dentes faz parte de uma sequência de ações realizadas antes da hora de ir dormir, que as professoras esperam que as crianças desenvolvam durante as aulas destinadas ao trabalho com a AS *Going to bed*.

Do mesmo modo, quando uma das crianças (CH2) lista as ações realizadas no momento de ir para a cama, ela está recuperando o que foi desenvolvido durante as aulas. Não sabemos, entretanto, se essas ações fazem parte de sua realidade, mas, ao falar sobre isso, abrimos espaço para que essas ações se tornem uma parte possível do seu modo de ir para cama. Como elucida Vygotsky (1934/1978), as funções mentais que perpassam o desenvolvimento sociocultural da criança têm sua origem na relação entre sujeitos. Sendo assim, o desenvolvimento acontece primeiro a nível social.

Por fim, esse excerto apresenta questões multiculturais de importante relevância. Tanto a criança que escova os dentes de uma boneca como a que procura ler uma história para outra, são meninos. De acordo com a entrevista realizada com a coordenadora e a diretora do CEI, muitas das crianças têm a mãe como figura principal na família. Acreditamos que ao propiciarem a esses meninos a oportunidade de vivenciarem experiências diferentes, as professoras que, talvez, para eles não façam parte de sua realidade atual, estão contribuindo para o processo de formação cidadã dessas crianças a partir de uma perspectiva de educação multicultural mais interativa (CANDAU, 2013) e emancipatória (SANTOS, 2010). Como esclarece Beraldo (2014), ao permitirem que todas as crianças vivenciassem diferentes papéis sociais, as professoras propiciaram uma desestabilização cultural a partir do trato da ação de cuidar de um bebê de forma igualitária entre meninos e meninas.

Concluimos aqui a análise e discussão da aula 7 da AS *Going to bed*, realizada no primeiro semestre de 2012. Passamos agora para a apresentação da proposta da aula 3 da AS *Going to the Zoo*, realizada no segundo semestre de 2013.

5.2 Proposta AS *Going to the Zoo*: Aula 3

Esta aula foi selecionada para análise por ser o resultado de um momento dramático vivido pela PP durante uma reunião de formação do EM na casa da coordenadora do grupo. Nessa reunião estavam presentes a PP, a professora-aluna, a professora-formadora e a coordenadora do Projeto EM. Após analisarmos em conjunto o vídeo da aula anterior, a coordenadora nos apresentou uma breve *performance* improvisada, e, em seguida, nos convidou a olhar com mais atenção para as necessidades momentâneas das crianças e a conduzir as aulas a partir delas. Para tal, precisávamos agir com mais espontaneidade e desinibição em sala de aula. Esse momento marcou a PP, que compreendeu que a necessidade das crianças deveriam ser ligadas à ação do professor. Chamamos esse movimento de *movimento de “anulação” do eu em prol do outro*.

O resultado deste momento dramático se efetivou nesta aula 3, que apresenta uso de múltiplos instrumentos pelas professoras para constituição do significado do objeto compartilhado, tirar fotografias no zoológico, além de apresentar um alto nível de engajamento por parte das crianças e das professoras.

5.2.1 Aula 3: Apresentação Geral e Descrição da Proposta

O objetivo desta aula foi propiciar as crianças uma maior vivência da AS proposta, ir ao zoológico, com foco central em um aspecto da atividade, tirar fotografias no zoológico. Para isso, foram utilizadas figuras reais de animais no zoológico coladas na parede e, abaixo de algumas imagens, foram afixadas placas de identificação, com informações básicas a respeito do animal (nome, habitat, comida). Para criar o contexto, uma das professoras produziu sons de animais na sala e trabalhou com as crianças um livro de ilustração chamado, “Zoo”. Nesse dia, estavam presentes a PP, a PA, duas professoras de sala do CEI (P1 e P2) e vinte crianças (CH1 a CH20).

A seguir, apresentamos a descrição geral da aula.

Acolhimento: PP e PA recebem as crianças na porta da sala de aula cantando a música *Hello, hello, how are you*. Crianças se posicionam em formação de círculo em volta de PP. PP pergunta as crianças como estão, chamando-as pelo nome (*Are you fine today, Mariazinha?*) fazendo o sinal de positivo com as mãos. As crianças

respondem positivamente ou negativamente por meio de gestos com as mãos ou com a cabeça. A PA adentra a roda e cumprimenta as crianças do mesmo modo feito por PP.

Introdução do contexto: PP inicia a aula chamando a atenção das crianças para ouvir o som que vem de longe. PP imita sons de animais do zoológico e pergunta as crianças que barulho é aquele. PP informa as crianças que estão no zoológico e apresenta o livro de imagens “Zoo”. Em seguida, PP convida as crianças para sentar e inicia a leitura do livro, convidando-as a observar, imitar e dizer os nomes dos animais. A PA acompanha as solicitações de PP e incentiva a participação das crianças por meio de repetição das falas de PP e do uso de gestos.

Convite para ir ao zoológico: A PP e a PA convidam as crianças para irem ao zoológico de ônibus. Professoras cantam a música *We’re going to the Zoo* e posicionam as crianças em formação de “trenzinho”. Professoras e crianças andam e cantam pela sala.

Performance e enfoque da AS: Depois de circularem pela sala algumas vezes, PP e PA param no local em estavam dispostas várias imagens de animais no zoológico. Também havia outras imagens de animais espalhadas pela sala. PP chama a atenção das crianças para os animais e diz que estão no zoológico. PP e PA iniciam a *performance* trabalhando separadamente, dando atenção a pequenos grupos de alunos por vez. As crianças espalham-se pela sala observando as figuras dos animais coladas nas paredes. PP chama a atenção de algumas crianças para as placas de identificação dos animais e para o sinal de que é proibido toca-los. PP e PA convidam as crianças para tirarem fotografia dos e com os animais. Utilizando as mãos, PP e PA imitam o ato de tirar fotografias e incentivam as crianças a fazerem o mesmo. Algumas crianças começam a fotografar os colegas e os animais. Alunos e professoras percorrem a sala observando os animais e conversando a sobre eles.

Encerramento da aula: PP avisa a PA que o tempo de aula está se esgotando. As crianças, nesse momento, andam de um lado a outro da sala. PP avisa as crianças que é preciso pegar o ônibus de volta para a escola e tenta fazer a formação de “trenzinho”, mas as crianças não correspondem e fazem um círculo em volta de PP. PP desiste da ideia de fazer a *performance* do ônibus e dá início a música de encerramento

de aula *Bye, bye, see you later*. A PP, a PA e as crianças cantam em conjunto. As crianças dançam e cantam. Ao final, PP e PA beijam e abraçam as crianças que se dirigem a elas. As crianças se retiram da sala, PP e PA aguardam a próxima turma.

5.2.2 Transcrição, análise e interpretação

O excerto abaixo se refere à terceira aula, descrita acima, com a AS *Going to the zoo* e teve como motivo “tirar fotos no zoológico” por meio do instrumento imaginário câmera fotográfica. A transcrição que se segue inicia após os primeiros minutos de aula, em que as professoras recebem as crianças e perguntam como elas estão em inglês. As crianças estão em pé e em roda. A sala de aula é um espaço amplo com pouca mobília, sem cadeiras e carteiras. A sala de aula foi previamente preparada pela PP e pela PA. Nas paredes da sala, foram dispostas imagens de animais encontrados no zoológico e placas com especificações de habitat e alimentação. As crianças, a princípio, não notam as figuras na parede.



Figura 6: Representação de um momento de aula.

Momento em que PP imita o ato de dirigir e convida às crianças a embarcarem no ônibus para irem ao zoológico.

Excerto 1 – Aula 3: Turnos 1 ao 10

Turno	Participante	Transcrição	Transcrição multimodal	Análise e interpretação
1	PP	Guys, I think / I'm listening to SOMETHING. Ó, listen! Shhh!	PP, em pé no círculo, posiciona-se de forma a ficar visível a todos presentes na sala, leva o dedo indicador aos lábios e chama a atenção das crianças para ouvir um barulho distante. PP apresenta mudança de entonação de voz, fala de forma pausada e acentuada, dá ênfase na última palavra da oração. Timbre de voz alto e agudo.	<p>Movimentação corporal: posicionar-se no círculo de forma a ficar visível a todos presentes na sala - indicação de liderança.</p> <p>Gestos: levar o dedo indicador aos lábios - pedido de silêncio seguido de pedido de atenção.</p> <p>Voz: timbre alto e agudo - tentativa de PP de chamar a atenção para si. Mudança de entonação de voz, que é típico da língua inglesa. Entretanto, a fala pausada e a ênfase na última palavra indicam tentativa de PP de captar a atenção das crianças por meio da oscilação da fala.</p> <p>Discurso oral: exórdio, início da contextualização da AS com apresentação de ponto de vista (I think...) seguido de frase exclamativa (listen!).</p>
2	CH	Shhh!	CH, em pé no círculo, replicam o gesto (levam o dedo indicador aos lábios) e o som produzido por T1.	<p>Gestos: levar o dedo indicador aos lábios - pedido de silêncio.</p> <p>Discurso oral: Interjeição (Shh!) Pedido de silêncio: espelhamento com pedido de concordância.</p> <p>CH concordam com PP e reapresentam o pedido dela. Entretanto a utilização do som (Shh!) e os gestos das CH são apenas com o intuito de fazer silêncio.</p>
3	PP	prrrrrr (som de elefante) what is that?	PP leva a mão esquerda ao nariz e o pressiona e a mão direita sobre a boca.	<p>Gestos: levar mão esquerda ao nariz e a mão direita sobre a boca - auxílio para produção de som diferenciado.</p>

				Discurso oral: figura de linguagem (onomatopeia) - imitação de PP do barrir do elefante.
4	CH e CH3	Ah! Ah! Ah! (gritos)	Algumas crianças arregalam os olhos, outras colocam a mão sobre a boca e arregalam os olhos e, em seguida, dão gargalhadas. CH3 arregala os olhos e projeta os lábios levemente na horizontal e sorri na sequência.	Gestos: colocar a mão sobre a boca e arregalar os olhos - indicação de surpresa. Gestos: Arregalar os olhos e projetar os lábios levemente na horizontal - indicação de medo. Gestos: Gargalhar - expressão de humor, indica alegria, graça ou nervoso. O contexto descrito sugere que CH e CH3 acharam graça no som emitido por PP. Discurso oral: figura de linguagem (interjeição - ah!) - indicação de medo, espanto.
5	PP	Rrrrr (Som de animal felino)	PP leva as duas mãos sobre a boca, ajoelha, estica o corpo para frente e o move de um lado ao outro da sala olhando em direção às crianças e emite novo som (2X)	Gestos: levar a mão até a boca - auxílio para produção de som diferenciado. Gestos: Ajoelhar - nivelamento de altura, tentativa de aproximação. Gestos: Esticar o corpo para frente e o mover de um lado a outro da sala com o olhar em direção às crianças - indicativo de dar movimento ao som produzido. Discurso oral: figura de linguagem (onomatopeia) - imitação de PP do roncar de um felino.
6	CH	Ah! Ah! Ah! (gritos)	As crianças, em pé e em círculo, arregalam os olhos. Algumas gritam e colocam a mão na boca.	Gestos: colocar a mão sobre a boca e arregalar os olhos - indicação de surpresa. Discurso oral: figura de linguagem (interjeição - ah!) - indicação de medo, espanto.
7	PP		Em seguida, PP sorri para as crianças, leva as duas mãos sobre o rosto e arregala os olhos.	Gestos: Sorrir - simpatia ao retorno das crianças. Gestos: Levar as duas mãos sobre o rosto seguido do arregalar dos olhos - postura congruente a das crianças;

				indicação de afinidade entre a PP e as CH.
8	PP	I think /we are /at the ZOOOO!	Câmera não focaliza PP. PP fala pausadamente e enfatiza a última palavra.	<p>Voz: entonação - tentativa de manter o ambiente de suspense criado anteriormente (sons dos animais) pelo uso da pausa.</p> <p>Voz: Ênfase na última palavra (Zoo) - sugere o vocabulário alvo a ser ensinado-aprendido. Ainda, a palavra “zoo” indica o local alvo da contextualização, o zoológico.</p> <p>Discurso oral: uso da 1ª pessoa do singular seguido do verbo “think” - indicativo de dúvida. Entretanto, o indicativo não sugere uma dúvida real (estão ou não no zoológico). O verbo “think” é utilizado como artifício para chamar a atenção do interlocutor incentivando-o a participar do discurso.</p>
9	PA	At the ZOOO!	Câmera não focaliza PA. PA, assim como PP, enfatiza a palavra zoo.	<p>Voz: entonação - ênfase na última palavra (Zoo) - indicação do local alvo da contextualização, o zoológico.</p> <p>Discurso oral: espelhamento - PA repete a fala final de PP enfatizando o nome do local alvo, o zoológico.</p>

Neste excerto, em que as crianças estão posicionadas em pé e em círculo, a professora, também em pé e visível a todas as crianças, introduz algo novo com a ênfase na palavra “something”. Com a utilização de um timbre de voz mais alto e agudo e por meio da oscilação da fala, capta a atenção delas para si. A chamada de atenção é reforçada com auxílio de movimentos gestuais, como levar o dedo indicador aos lábios, e com o uso da palavra “listen”, seguida da interjeição “Shhhh”. Ao tentar contextualizar a AS por meio da busca da atenção, a PP procura atuar nas funções mentais superiores das crianças, conectando-as a uma ação consciente e dirigida a um

determinado objeto (VYGOTSKY, 1934/1979; RUBINSTEIN, 1973) e propiciando, assim, que elas entrem em outra forma de pensar e as atraia para o novo.

As crianças, por sua vez, correspondem à tentativa da PP de chamar a atenção ao replicarem o mesmo gesto (levar o dedo indicador aos lábios) e o som (Shhh!) feito por ela. Podemos compreender a ação das crianças como um momento de articulação discursiva entre elas e a PP. Ao replicarem os gestos de PP, as crianças concordam com a professora e reapresentam seu pedido. Parece-nos que essa integração discursiva dá início ao envolvimento das crianças na atividade. Como expõe Van Oers (2013), uma atividade pode ser enriquecida a partir do grau de envolvimento entre os participantes. Nesse contexto, temos o início do envolvimento entre as professoras e as crianças que partem em busca de um objeto em comum, visitar os animais do zoo.

Ainda nesse contexto, nota-se que o gesto feito pela PP e reproduzido pelas crianças era um gesto conhecido por elas, compreendido como pedido de silêncio. Assim, a PP faz uso de uma prática sociocultural comum a elas, o pedido de silêncio pelos adultos às crianças, para dar início ao desenvolvimento da contextualização de um novo aspecto educacional (MACLACHLAN; FLEER; EDWARDS, 2013) por meio do recurso do uso da imaginação.

Na sequência, a PP dá início a uma brincadeira performática; ela utiliza um som de elefante provocado por sons orais e nasais, o que cria um novo contexto e leva as crianças a outro padrão de realidade. A sala já não é mais a sala de aula, é um outro lugar onde um elefante está presente. Com base em Elkonin (1977/2005) e Van Oers (2013), podemos dizer que a sala de aula se transforma a partir do momento em que as crianças são levadas a outro padrão de realidade, propiciando a mudança de sentido, da situação sociocultural real em que elas se encontram, ou seja, a mudança das emoções vividas naquele momento.

O envolvimento das crianças possibilita que elas entrem no campo do imaginário e sejam preparadas para o algo novo que irá acontecer. Isso pode ser percebido pela surpresa e euforia demonstradas por meio de gritos de alegria e olhos arregalados, como observado no turno 4.

Esse universo vai ser expandido quando a PP se ajoelha, aproxima-se mais das crianças e traz outro som. Ela leva a mão até a boca e emite um som similar ao roncar de um felino, ao mesmo tempo em que movimenta seu corpo para frente e de um lado

ao outro da sala, dando vida ao animal. Esse modo de fazer pode permitir que as crianças percebam que não há apenas um elefante presente no local, mas que elas, provavelmente, estão em outro campo. Ao se envolverem na brincadeira performática realizada por PP, as crianças adentram um novo campo por meio da imaginação e podem se libertar de sua condição limitadora imediata. Como esclarece Vygostsky (1934/1978), a situação imaginária acontece no momento da brincadeira.

Além disso, ao optar por emitir sons de animais na contextualização da AS, é possível inferir que a PP tenha partido do pressuposto de que aquelas crianças conheciam os sons dos animais e de seus possíveis habitats. Com isso, ela pôde contribuir para que as crianças imaginassem um local onde há animais, uma vez que elas, de modo geral, imaginam situações que, de alguma forma, já estão familiarizadas (VAN OERS, 2013).

No turno 7, notamos uma interação harmônica, ou seja, um maior envolvimento entre a PP e as crianças. De um lado, as crianças adentram o mundo imaginário respondendo aos sons emitidos pela PP ao gritarem (Ah! Ah!) e ao colocarem as mãos sobre a boca e arregalarem os olhos, demonstrando surpresa e espanto (turno 6). Por sua vez, a PP demonstra estar atenta aos movimentos das crianças ao adotar uma postura congruente a delas, indicando o estabelecimento de vínculo afetivo (PEASE, 2004/2005/2011).

Desse modo, a professora conclui o momento de ativação da imaginação das crianças dizendo “I think, we are at the zoo” (turno 8). Nota-se nesse momento a preocupação da PP em informar o local social em que a brincadeira se passa, dando início ao processo inicial de recriação da AS (VAN OERS, 2013), ir ao zoológico, por meio do brincar (VYGOTSKY, 1934/1978).

No entanto, ao apresentar, imediatamente após a produção dos sons dos animais, o seu ponto de vista (“I think we are at the zoo”), a PP já fala para as crianças que elas estão no zoológico e não oferece a elas a oportunidade de imaginar que lugar poderia ser aquele. O campo do imaginário das crianças poderia ter sido mais explorado a partir da apresentação de outros sons de outros animais. Ao introduzir dois sons de animais e em seguida dizer “I think we are at the zoo”, a PP oferece às crianças uma introdução para o espaço que ela está apresentando, mas, ao mesmo tempo, tira delas a oportunidade de se colocarem.

A forma como a professora introduz o local imaginário - falar com pausas na tentativa de manter o ambiente de suspense criado e enfatizar a palavra “zoo” - demonstra uma preocupação em assegurar que as crianças compreendam o local da AS, o zoológico. Contudo, o uso do verbo “think” não causou a possível reação esperada de incentivar a participação das crianças no discurso, expondo suas opiniões.

Essa também seria uma boa oportunidade para a professora dar voz às crianças, questionando-as a respeito de que lugar era aquele onde estavam. Ao questionar as crianças, em vez de informá-las, a professora poderia ter aberto espaço para uma possível reflexão e exploração da fala argumentativa, o que contribuiria para o processo de construção do conhecimento pela criança (LEITÃO, 2011).

Leitão (2011) afirma que crianças argumentam desde muito cedo, a partir dos 2 ou 3 anos de idade, e que, assim, é possível trazer a argumentação para a sala de aula desde os anos iniciais de escolarização. Nesse sentido, a autora expõe a necessidade de planejar o contexto educacional para que, de fato, possibilite o desenvolvimento de competências argumentativas, necessário à formação de cidadão críticos. No contexto em foco, o questionamento poderia ter causado nas crianças uma necessidade de resposta, levando-as a uma maior participação na construção do contexto imaginário. Ao responder, a criança desencadeia o pensamento reflexivo, permitindo tomar seu pensamento como objeto de atenção (LEITÃO, 2011).

Nesse excerto também vemos o uso da multimodalidade por meio da combinação de sons, gestos, expressões e fala. Essa combinação pode ser compreendida como um trabalho de desenvolvimento inicial do “letramento multimodal” (KRESS, 1997) junto às crianças. Nesse contexto, PP oferece às crianças a oportunidade de percepção de que existe uma possibilidade de brincar diferente naquele momento e algumas palavras em inglês começam a compor o cenário de aprendizagem, como “zoo”.

Excerto 2 – Aula 3: turnos 10 ao 21

A seguir, continuaremos a análise e interpretação da aula 3.

Turno	Participante	Transcrição	Transcrição multimodal	Análise e interpretação
10	PP	Let's sit down! Let's sit down!	PP segura um livro com a capa virada para as crianças. Em seguida, ao mesmo tempo em que fala, vai se abaixando lentamente olhando em direção as crianças até sentar-se no chão da sala com as pernas cruzadas. PP apresenta tom de voz exclamativo.	<p>Movimentação Corporal: sentar no chão com as pernas cruzadas - nivelamento de altura a fim de facilitar a visualização das imagens do livro pelas crianças.</p> <p>Gestos: segurar o livro com a capa virada para as crianças - ao segurar o material didático de forma a deixá-lo visível às crianças, PP dá indício de querer compartilhar o material com as crianças.</p> <p>Voz: tom de voz exclamativo, sugerindo um convite para que as crianças sentassem no chão.</p> <p>Discurso oral: Uso de mecanismo conversacional exclamativo precedido pelo verbo + pronome "let's", indicando um convite à ação sentar-se.</p>
11	CH	Olha, é a girafa! É a girafa!	CH se aproximam de PP e sentam no chão da sala. Algumas CH se aproximam do livro para ver as imagens dos animais e começam a falar em português o nome do animal presente na capa, em tom exclamativo. P1 organiza as CH arrumando-as em círculo.	<p>Movimentação Corporal: aproximar-se e sentar no chão - O movimento das CH de aproximação, seguido de mudança de posição, em pé para sentados, indica uma resposta ao convite feito por PP: sentar para ouvir a história.</p> <p>Movimentação Corporal: Organizar as crianças em círculo - A organização do posicionamento das crianças por P1 indica interferência na livre movimentação das CH e demonstra tentativa de organização do espaço físico.</p> <p>Movimentação Corporal: Aproximação do livro - indicativo de interesse pelas CH pelo conteúdo do livro.</p> <p>Voz: tom de voz exclamativo - indicativo de surpresa.</p> <p>Discurso oral: Apresentação de ponto de vista pelas CH (Olha, é a girafa!). Uso de mecanismo conversacional</p>

				exclamativo (Olha!), seguido de uso do mecanismo lexical em contexto (a girafa) - indicativo de interação das CH com o contexto apresentado.
12	PA	Let's listen to the story!	PA, sentada com as pernas cruzadas na roda, olha para a sua esquerda, toca CH6 com a mão esquerda e, em seguida, dirige o olhar às crianças. PA fala em tom exclamativo.	<p>Movimentação Corporal: sentar com as pernas cruzadas - nivelamento de altura.</p> <p>Movimentação Corporal: Sentar na roda - indicativo de participação. Ao sentar-se na roda, PA demonstra envolvimento e participação na atividade.</p> <p>Voz: tom exclamativo - entonação congruente com o discurso proferido por PP (convida as CH a ouvirem a história).</p> <p>Gestos: olhar para a esquerda, falar e tocar CH6 com a mão esquerda - Indicativo de tentativa de interação entre PA e CH6 a respeito do que estava para acontecer: ouvir uma história.</p> <p>Gestos: Dirigir o olhar as crianças - ao dirigir o olhar às crianças, observa a participação das CH na atividade.</p> <p>Discurso oral: Uso de mecanismo conversacional exclamativo: sentença exclamativa precedida pelo verbo + pronome "let's" indicando um convite a ação de ouvir a história.</p>
13	PP	Ahh/ look! the giraffe is at the... ZOOOO.	PP inclina a cabeça para baixo com ar de espanto (ahh!), aponta para a figura no livro e, na sequência, levanta a cabeça. Ela pede atenção (look) e movimenta a cabeça de um lado para o outro da sala, com o olhar em direção às crianças, aguardando que	<p>Gestos: inclinar a cabeça para baixo e apontar para a figura no livro – Indicativo de interação com o discurso prévio das crianças (Olha, a girafa!).</p> <p>Gestos: Levantar a cabeça e movimentá-la de um lado a outro da sala com o olhar em direção às crianças – Ao levantar e movimentar a cabeça, PP tenta interagir com todas as crianças da sala, não restringindo sua</p>

			finalizassem sua fala (the giraffe is at the...). Após alguns segundos, PP finaliza sua fala, enfatizando a palavra esperada (zoo).	<p>interação às crianças sentadas próximas a ela.</p> <p>Voz: Primeira oração com tom de voz exclamativo e pausa entre o som (Ahh) e a segunda palavra (look). Segunda oração com fala pausada e ênfase na última palavra (zoo) - indica tentativa de PP de chamar a atenção das CH para a localização da girafa e dar a elas a oportunidade de identificar o local em que a girafa se localiza.</p> <p>Discurso oral: concordância com ponto de vista das CH - PP concorda com a afirmação das CH (olha, a girafa!) e informa o local onde a girafa se encontra (the giraffe is at the zoo).</p> <p>Discurso oral: Primeira oração (Ahh/ look!) - uso de figura de linguagem (interjeição- ah!), seguida de verbo de ação (look) - tentativa de PP de chamar a atenção das crianças.</p> <p>Discurso oral: Segunda oração (the giraffe is at the zoo) - concordância com ponto de vista e acréscimo. Uso de mecanismo conversacional por repetição (the giraffe) seguido de complementação (at the zoo).</p>
14	CH	Zoooo	Câmera não focaliza as crianças, que repetem "zoo".	Discurso oral: espelhamento - CH repetem a localização da girafa (zoo). Uso de mecanismo conversacional por repetição (zoo).
15	CH0	A girafa! (Outras crianças falam mas não é possível identificar o quê).	CH0, criança sentada ao lado de PP. Câmera não focaliza a criança.	<p>Voz: Tom de voz exclamativo.</p> <p>Discurso oral: Apresentação de ponto de vista - CH0 faz a afirmação (A girafa) no momento em que PP mostra a capa do livro com a imagem de uma girafa.</p> <p>Discurso oral: Uso de mecanismo conversacional exclamativo - ao exclamar "a girafa!", CH0 identifica a imagem no livro e responde ao</p>

				movimento de PP de mostrar a capa do livro a sala.
16	PP	Yeehhhh! Yes, the giraffe.	PP estica o braço direito e mostra a capa do livro com a imagem da girafa para as crianças. PP movimenta o braço de um lado para o outro da roda. PP aponta para a capa do livro e sinaliza positivamente com a cabeça em direção a CH0.	<p>Voz: Entoação de voz longa (Yehhh!). Tom de voz afirmativo.</p> <p>Gestos: esticar o braço direito e mostrar a capa do livro e movimentar o braço de um lado ao outro da roda - os movimentos de PP sugerem preocupação em mostrar a imagem do livro a todas as crianças da sala. PP utiliza o suporte visual (capa do livro) para sustentar a sua fala (the giraffe is at the zoo).</p> <p>Gestos: Apontar para a capa do livro e sinalizar positivamente com a cabeça - PP utiliza o suporte visual (capa do livro) e gestual (sinalizar positivamente com a cabeça) sustentando a fala de CH0 (A girafa!).</p> <p>Discurso oral: Concordância com ponto de vista sem acréscimo. Uso de dupla afirmação a partir do uso de interjeição (Yeeh!), acrescido de sentença afirmativa (yes, the giraffe) - A fala de PP sugere sustentação ao ponto de vista apresentado por CH0 (A girafa).</p>
17	PP	Let's see what (....) at the zoo.	PP está sentada com as pernas cruzadas e os braços levemente esticados, segurando o livro em direção as crianças. PP, sentada, abre o livro com a mão direita.	<p>Voz: Tom de voz exclamativo – PP faz um convite às CH: ver o que tem no zoológico.</p> <p>Gestos: braços levemente esticados (segurando o livro) em direção as CH - tentativa de PP de atingir o campo visual das CH com a imagem do livro.</p> <p>Gestos: Abrir o livro com uma única mão em direção as crianças - tentativa de PP de dar suporte a sua fala e captar a atenção das CH para o conteúdo do livro.</p> <p>Discurso oral: Uso de mecanismo conversacional</p>

				exclamativo precedido pelo uso do verbo + pronome “let’s” - indicativo de convite a uma ação, neste caso, ver o que tem no zoológico. A ação de PP sugere uma tentativa de retomada do contexto da atividade, ver os animais no zoológico.
18	CH0	A girafa!	Câmera não focaliza a criança que está sentada ao lado de PP.	<p>Voz: Tom de voz exclamativo.</p> <p>Discurso oral: Repetição do mesmo ponto de vista por CH0 (turno 15 – “A girafa!”). Entretanto, neste momento, CH0 parece responder ao convite de PP (ver os animais no zoológico). O primeiro animal que aparece na primeira página do livro é a girafa.</p>
19	PP	Yes, the giraffe, right! Can you say giraffe? Say, giraffe.	PP inclina o corpo para a sua direita e abaixa a cabeça ao falar. Não é possível ver ou ouvir se CH0 repete a palavra solicitada por PP.	<p>Voz: Tom de voz exclamativo seguido de pausa e mudança para tom de voz interrogativo. Na última oração, o tom de voz é imperativo. PP, a princípio, concorda com CH0, solicitando a repetição da palavra dita pela criança, denotando um tom mais professoral de voz.</p> <p>Gestos: inclinar o corpo para a direita e abaixar a cabeça ao falar - O movimento de PP sugere momento de interação apenas com CH0.</p> <p>Discurso oral: Uso de diferentes mecanismos conversacionais: exclamação, pausa e interrogação em uma mesma fala, sugerindo concordância com o ponto de vista de CH0 (yes, the giraffe!). PP convida CH0 a dizer “giraffe” por meio de uma pergunta (Can you say giraffe?) e, na sequência, utiliza o imperativo (say, giraffe).</p> <p>As mudanças de entonação de voz por PP sugerem um momento de interação livre com CH0 no qual PP parece não</p>

				notar a quantidade de variações em seu discurso, prejudicando, talvez, a compreensão por CH0 do que está sendo dito a ele/ela.
20	PP	Let's see what's at the zoo? The animals! Haa! The giraffe againn.	PP abre a primeira página do livro e o inclina em direção as CH. PP abre a boca simulando espanto (Haa!) e aponta para a figura da girafa.	Voz: Tom de voz interrogativo, seguido de exclamativo. Tentativa de PP de chamar novamente a atenção das CH para o conteúdo do livro. Ao exclamar (the animals!), PP informa as crianças o conteúdo do livro. Ao exclamar (Haa!), seu tom de voz indica espanto ao ver o mesmo animal discutido anteriormente na primeira página do livro. Gestos: inclinar o livro em direção às crianças - tentativa de PP de retomada da atenção das CH para o “zoológico”. Gestos: Abrir a boca simulando espanto e apontar para a figura da girafa - PP parece relacionar o assunto anteriormente em foco, a girafa, ao demonstrar espanto ao ver a figura do animal novamente na primeira página do livro. Discurso oral: Uso de mecanismo conversacional interrogativo precedido pelo uso do verbo + pronome “let’s” que, neste caso, indica sugestão a uma ação: ver o que tem no zoológico. Na sequência, há uma apresentação de ponto de vista por meio do uso de frase exclamativa (the animals!). PP responde antecipadamente as CH o que tem no zoológico. A ação de PP sugere uma tentativa de retomada do contexto da atividade de ver os animais no zoológico.
21	CH2	CH2 “GIRAFÁ!”. (Outras crianças repetem “girafa!” após CH2).	CH2, sentada no chão junto à roda e com as mãos sobre as pernas, inclina o pescoço para frente e pisca os olhos ao falar. CH2 está sentada na frente de PP e o livro com	Voz: tom de voz enfático. CH2 parece confirmar a fala de PP ao dizer “GIRAFÁ! ”. Gestos: inclinar o pescoço para frente e pisca os olhos ao falar - os gestos de CH2 vão ao encontro de sua fala enfática; o

			a imagem da girafa está em seu ângulo de visão.	movimento de seu corpo dá força a sua afirmação. Discurso oral: Ao exclamar “GIRAFÁ!”, CH2 interage com PP e com a imagem do livro a sua frente. CH2 parece concordar com o ponto de vista apresentado por PP.
--	--	--	---	--

Notamos, no início deste excerto, a necessidade da PP em fazer-se compreender por meio do uso do discurso oral ao dizer “let’s sit down” (turno 10). Embora, a princípio, tenha utilizado recursos multimodais como gestos, sons e expressões faciais, a professora parece compreender como mais apropriado para aquele momento o uso do discurso oral. Ao fazer isso, PP retira as crianças do mundo imaginário e as encaminha para uma tarefa: ouvir uma história.

Desse modo, por dizer que estão no zoológico (PP e PA, turno 8 e 9 – excerto 1) e, logo em seguida, convidar as crianças a sentarem no chão, a PP interrompe a construção do espaço imaginário iniciado com os sons dos animais. Nesse caso, o imaginário das crianças não foi trabalhado suficientemente para que elas adentrassem no mundo proposto de forma que o início da contação da história ocorresse de um modo mais espontâneo. PP, em vez de convidar oralmente as crianças para sentar, poderia ter explorado alguns dos aspectos do “letramento multimodal” (KRESS, 1997), fazendo uso apenas de gestos. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que explorava um dos aspectos enunciativos da atividade, sugerindo às crianças o local em que se encontravam por meio do discurso oral (“I think /we are /at the ZOOOO!” – Turno 8, excerto 1), PP poderia, simultaneamente, ter abaixado lentamente o corpo, olhado em direção às crianças até sentar-se no chão da sala, informando, por meio de gestos, o convite para sentar. Dessa forma, PP poderia evitar a quebra do contexto imaginário criado anteriormente.

Além disso, mesmo que a proposta de PP não fosse a de contar uma história, mas que as crianças participassem da leitura junto com ela, o uso da expressão “let’s sit down” seguida da ação sentar no chão em roda (P1 organiza as CH arrumando-as em círculo), informa às crianças que este é um momento de leitura. O sentar em roda já faz parte da rotina das crianças no contexto escolar e P1 reforça essa postura ao auxiliá-las, organizando-as em círculo. O chamar para sentar na educação infantil é

compreendido como uma regra estratégica (VAN OERS, 2013), para ouvir a história é preciso organizar-se em círculo. Como esclarece o autor, o uso de regras também faz parte da atividade humana. Desse modo, podemos inferir que a ação de PP e de P1 foi influenciada pelo contexto em que estavam inseridas e pelo papel social que ocupavam naquele momento, professoras em uma sala de aula. PP, levada pelo contexto, assume uma postura mais controladora, lembrando as crianças da regra para ouvir histórias. Por sua vez, P1, ocupando um papel periférico (LAVE; WENGER, 1991) na atividade, parece não engajar na situação imaginária com as crianças, baseando sua ação apenas na solicitação de PP de que as crianças sentassem.

Apesar da ação de PP e de P1 fazerem parte do que podemos definir como atividade humana, conforme proposto por Van Oers (2013), não podemos ignorar que a aula descrita tem como proposta o ensino-aprendizagem *de* e *em* língua estrangeira por meio de Atividades Sociais, que pressupõe, de acordo com Marx e Engels (1845-1856/2006), a interação entre as crianças e as professoras em um contexto sociocultural historicamente determinado, nesse caso, a proposta do contexto imaginário do zoológico. Com base nessa proposta, a ação de sentar para ouvir uma história não é comum no zoológico, o que resulta em um momento de mistura entre a AS efetivamente ocorrida: aula *de* e *em* inglês, e a AS imaginária proposta: ir ao zoológico.

Contudo, mesmo com a quebra do envolvimento do imaginário, as crianças, ao olharem para a capa do livro com o desenho de uma girafa e o nome “Zoo” em letras grandes acima da imagem do animal, retornam ao universo dos animais (turno 11) ao dizerem “Olha, é a girafa! É a girafa!”. Ao fazerem isso, as crianças trazem o português como uma forma de inserção que ela já conhece.

A proposta curricular de ensino-aprendizagem *de* e *em* língua estrangeira com base em Atividades Sociais pressupõe a aceitação da língua materna da criança, neste caso o português, mas não incentiva seu uso (LIBERALI, 2012). Notamos que o uso do português nesse contexto educacional não é banido, mas também não é privilegiado ou explorado, é simplesmente aceito, uma vez que não existe interferência por parte das professoras nos turnos seguintes. Como esclarece Liberali (2012), ao participar de Atividades Sociais em contexto bilíngue, a criança tem a possibilidade de vivenciar diferentes situações da vida real em uma língua diferente da que está habituada a utilizar. No contexto desta pesquisa, isso se faz possível pelo uso do inglês pelas

professoras, mas, em vários momentos, o uso do português pelas crianças possibilita que todos possam atuar em uma gama maior de contextos socioculturais.

No turno 12, a PA, ao notar a movimentação das crianças (turno 11 - Algumas crianças se aproximam do livro para ver as imagens dos animais...), faz um movimento em direção à criança que está ao seu lado (CH6), olha para a esquerda, toca CH6 com a mão e a convida para ouvir a história: “let’s listen to the story”, o que parece ser uma tentativa de estabelecer uma regra instrucional ou técnica (VAN OERS, 2013). Para o momento da contação de história, é preciso fazer silêncio para ouvi-la. As crianças, por sua vez, por meio da disposição das professoras sentadas no chão com as pernas cruzadas, parecem compreender a regra daquele momento por se tratar de um contexto sócio-histórico-cultural familiar a elas, o ato de sentar em roda.

No turno 13, PP parece aproveitar a fala, em português, da criança (Olha é a girafa!) para situar a girafa no espaço imaginário que ela e PA estão querendo criar, o zoológico (“Ahh look! the giraffe is at the... ZOO”). Nesse momento, PP faz um movimento gerador de suspense que parece contribuir para a retomada do contexto imaginário pelas crianças. A PP inclina a cabeça para baixo com ar de espanto (ahh!) e aponta para a figura no livro, depois, levanta a cabeça, pede atenção às crianças (look) e a movimenta de um lado para o outro da sala mantendo seu olhar na direção das crianças.

A atuação performática de PP parece chamar a atenção das crianças por meio da curiosidade. Newman e Holzman (2009) esclarecem que o ato de *performance*, seja ele previamente elaborado ou improvisado, é visto como uma forma de os indivíduos se relacionarem entre si, independentemente de sua idade, com o objetivo de transformar a forma como interagem com o outro. Nesses termos, podemos inferir que a PP procurava modificar sua interação com as crianças a fim de atingir seu objetivo, retomar o espaço imaginário do zoológico.

Em seguida, ainda no turno 13, a PP faz uma breve pausa e aguarda, esperando que as crianças finalizem sua fala. Depois de aguardar alguns segundos, PP finaliza sua frase enfatizando a palavra esperada “ZOO”. Ao iniciar a frase (“Ahh look! the giraffe is at the... ZOO”) e aguardar para que as crianças complementassem sua fala, PP demonstra uma atitude inversa a realizada no início da contextualização da aula (turno 8). Dessa vez, a professora permite, mesmo que por poucos segundos, que as crianças participem de forma mais ativa da construção do objeto imaginário, o

zoológico. Ao fazer isso, a PP procura situar o animal que motivou a interação discursiva das crianças, a girafa, em uma das esferas de atividade (BAKHTIN,1953/1979) que o discurso das crianças se encontra. Acreditamos, como exposto no capítulo 1, que conhecer o contexto de produção que envolve a AS trabalhada é essencial para que a criança a compreenda e se aproprie dela.

Cabe ainda discutir no turno 13 o contexto em que este excerto está inserido, a educação infantil, e os discursos que compõe a AS *going to the zoo*. Os discursos da AS proposta podem não ser previstos pelas crianças em inglês, como fica evidente nos turnos 11, 15, 18 e 21. Entretanto, isso não impede a entrada delas no universo da Atividade Social proposta. Como veremos na discussão a seguir, as professoras agem como mediadoras, trazendo a língua alvo, o inglês, para a atividade.

O posicionamento das crianças, em português (Olha é a girafa!), também é aproveitado para trazer a língua inglesa para o momento de contextualização. A palavra “girafa” é recuperada pela PP e contextualizada “the giraffe is at the ZOO”. Com isso, notamos que, nesse contexto de ensino-aprendizagem, a fala da criança além de não ser corrigida, também não é tratada apenas com o objetivo de ensinar-aprender um vocabulário específico. A palavra “giraffe” aparece na fala da PP conectada a ideia de “zoo”, que foi colocada anteriormente, reforçando o trabalho com as funções mentais (VYGOTSKY, 1934/1978) das crianças, iniciado no momento da criação do contexto imaginário por meio da inserção do aspecto enunciativo da AS em seu discurso.

Liberali (2012) aconselha a fazer um trabalho mais detalhado quando se trabalha com Atividades Sociais, considerando os aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos que compõem os gêneros considerados essenciais ou focais na atividade em desenvolvimento. Quando repetem a palavra “zoo” (turno 14), espelhando a fala da PP, as crianças dão indício de uma possível compreensão da localização do animal e do início de sua apropriação da AS desenvolvida.

No turno 15, uma criança (CH0) que está sentada ao lado de PP repete em português, “a girafa”. A PP mais uma vez concorda com o ponto de vista da criança, mas, dessa vez, reforça sua fala a partir do uso de interjeição e dupla afirmação seguida de sentença afirmativa, “Yeeh! Yes, the giraffe.”. Nesse momento, a PP parece preocupar-se em garantir a compreensão de sua fala não apenas por CH0, mas por toda sala com o uso simultâneo de diferentes modos. A PP uni sua fala a seus gestos (estica o braço direito e mostra a capa do livro; movimenta o braço de um lado para o

outro da roda) e à imagem contida no livro. Ainda, PP procura sustentar sua fala anterior utilizando a capa do livro como suporte visual.

Ao notar que as crianças repetem a palavra “girafa” fora do contexto proposto, PP faz uso de recursos multimodais (fala, gestos e uso de imagem) ampliando as possibilidades de ensino-aprendizagem naquele momento. Como apresenta Van Leeuwen (2011), o uso de recursos multimodais em sala de aula propicia a representação do objeto ensinado-aprendido por meio de aspectos e perspectivas diferentes. Para o autor, essa possibilidade de criar diferentes representações e perspectivas de ensino-aprendizagem é compreendida como recurso essencial para uma melhor educação escolar.

Após a discussão da imagem do animal presente na capa do livro, a PP convida as crianças para verem o que tem no zoológico, “let’s see what (...) at the zoo”, (turno 17) sustentando a situação imaginária criada no início da aula. Ao abrir o livro, as crianças se deparam, mais uma vez, com a imagem do animal presente na capa do livro, a girafa. CH0 repete o nome do animal em português, “A girafa!” (turno 18), respondendo, talvez, ao convite feito por PP de ver os animais no zoológico (turno 17). Nesse contexto, a PP concorda com CH0 novamente, mas solicita que ela tente repetir o nome do animal de outra forma, “Yes, the giraffe, right! Can you say giraffe? Say, giraffe” (turno 19).

Observamos nesses dois turnos (18 e 19) um conflito entre a proposta das professoras, dizer “giraffe”, e o que as crianças dizem “ girafa”. De acordo com o contexto do turno 18, CH0 parece não notar a diferença entre sua fala e a da PP, causando um conflito entre as partes. Ao solicitar a repetição da palavra, PP parece não receber nenhum retorno por parte de CH0, caracterizando o conflito, para a criança, do uso de duas palavras para um mesmo referente. Com base em Rocha (2012), compreendemos que o conflito linguístico cultural vivenciado pela criança pode ter colaborado com o início da sua constituição de cidadão plurilíngue. Segundo a autora, também somos constituídos por aquilo que nos é estranho, nesse caso, o uso da palavra “giraffe” no lugar de “girafa” para a criança.

Do mesmo modo, ao pedir que CH0 repetisse “the giraffe” em vez de “a girafa”, a PP expõe para a criança duas regras de interação entre elas. Van Oers (2013) chama essas regras de regra social e regra de conteúdo, pois pressupõe o uso da língua inglesa para participar da brincadeira. Como expõe o autor, as regras estão presentes

na forma de interagir entre os indivíduos, no modo como utilizam seus instrumentos e também na maneira como organizam a brincadeira. Sendo assim, para possibilitar a construção de um novo modo de interação pelas crianças a partir daquilo que elas já conhecem, a PP utiliza a estratégia de imitação, procurando provocar em CH0 uma ação mais significativa naquele momento: interagir em uma outra língua. O uso de estratégias pelo adulto durante a brincadeira é chamado por Van Oers e Duijkers (2013) de impulsos de ensino-aprendizagem. Nesse paradigma, o uso do recurso da imitação é compreendido como uma estratégia de orientação em que o professor prioriza a atenção das crianças em um foco específico da atividade. Nesse caso, falar, em inglês, o nome dos animais encontrados no zoológico.

Além disso, ao solicitar a repetição da palavra em inglês, PP procura potencializar a ação, atuando em sua ZPD (VYGOTSKY, 1934/1979; VAN OERS; DUIJKERS, 2013). A interação entre a PP e CH0 pode ter propiciado o trabalho das funções mentais ainda em desenvolvimento de CH0 por meio do recurso da imitação (VYGOTSKY, 1934/1978). Entretanto, a atuação da PP fica comprometida, talvez, pelo modo como orienta a criança (turno 19) a partir do uso de diferentes mecanismos conversacionais ao mesmo tempo (exclamação, pausa e interrogação), seguido de apresentação de uma pergunta, *Can you say giraffe?*. A PP não aguarda o posicionamento da criança e finaliza sua fala com uma sentença imperativa (*say, giraffe*). Ela não obtém o retorno esperado.

Em seguida, a PP retoma novamente a atenção das crianças para o conteúdo do livro, convidando-as para ver o que tem no zoológico, *“Let’s see what’s at the zoo!”* (turno 20). Entretanto, mais uma vez a PP antecipa a fala das crianças e diz *“the animals”*. Nesse momento de retomada do contexto da brincadeira, ela poderia ter sido a ter enriquecido por meio da exploração de alguns dos aspectos enunciativos que envolvem a atividade ir ao zoológico, como prevê o trabalho com AS. A PP poderia ter perguntado às crianças, por exemplo, quais animais elas iriam encontrar no zoológico.

Ainda no mesmo turno, ao ver a imagem da girafa, a PP muda a entonação da sua voz (Tom de voz interrogativo seguido de exclamativo) e age com ar de espanto, *“Haa! The giraffe againnn”* (turno 20). Nesse momento, a PP parece receber um retorno de uma das crianças. CH2, sentada na sua frente, fala de forma enfática *“GIRAFÁ”* (turno 21). Os gestos de CH2 (sentada no chão, na roda e com as mãos sobre as pernas, inclina o pescoço para frente e pisca os olhos ao falar), sugerem um momento

de intensa interação com a professora; sua ação sugere um ato de confirmação a fala de PP, “The giraffe again”.

Na interação entre PP e CH2, bem como em turnos anteriores marcados por interações bilíngues entre PP e as crianças, notamos que elas ainda não percebem a diferença de pronúncia entre elas e as professoras. Essas oferecem às crianças a palavra como realizada no dia a dia em língua inglesa, e as crianças retornam na forma como conseguem realizar, girafa. Assim sendo, não podemos dizer que se trata de uma aceitação do português. Consideramos que seja uma forma de perceber a interação bilíngue entre a professora e a criança, considerando que existem múltiplas possibilidades de interagir e de conceber um discurso. Como esclarece Liberali (2011), a proposta de ensino-aprendizagem *de* e *em* língua inglesa com base em Atividades Sociais, nos moldes do Projeto EM, não admite uma atitude monoglóssica (BAKHTIN, 1934) de ensino-aprendizagem de línguas. Dessa forma, a autora informa que, além da preocupação com o ensino-aprendizagem de uma outra língua por meio de diferentes áreas do conhecimento, a proposta tem como foco o desenvolvimento da identidade da criança a partir do contato com o diferente, o novo, e a possibilidade da construção de distintas formas de viver o mundo, contribuindo não apenas para o desenvolvimento de uma nova língua, mas também para a formação cidadã da criança.

Notamos nos dois primeiros excertos analisados que existe uma preocupação por parte das professoras em situar o discurso das crianças em um contexto específico, o zoológico. Isso denota foco em sua formação cidadã, ao procurar expandir o contexto sociocultural das crianças por meio da introdução de um novo local. Como afirma Leontiev (1979/2009), o processo de formação cidadã prevê a conscientização do sujeito sobre suas necessidades. No contexto em análise, as necessidades das crianças foram percebidas pelas professoras e o objeto da atividade, ter momentos de lazer observando os animais, foi construído com base nessas necessidades, como esclarece o capítulo 4.

Por outro lado, se, ao contrário do que foi feito, as professoras tivessem apenas imitado sons de animais e perguntado quais eles eram, teriam apenas trabalhado com alguns vocábulos da língua inglesa. Compreendemos que a proposta das professoras, até esse momento, foi de trabalhar com as crianças o universo imaginário do zoológico, ou seja, temos, até este momento, como elucida Vygotsky (1934/1978), o brincar de ir ao zoológico sem a ação efetiva da atividade.

Dessa forma, as professoras procuram criar o conceito de que as crianças estão indo ao zoológico, inserindo-as em um contexto sócio-histórico-cultural real (MARX; ANGELS 1883/2010), mesmo que ainda permaneçam no contexto escolar. Além da aprendizagem de nomes de animais em uma outra língua, nesse contexto de ensino-aprendizagem, procura-se criar espaços para que as crianças se apropriem de modos de participar de uma atividade. O foco, portanto, nos parece estar em estabelecer uma relação com a realidade da vida e com a realidade da brincadeira, fazendo a passagem do movimento de estar em uma sala de aula de uma creche para o imaginário que é estar no zoológico. Acreditamos que isso seja diferente no que normalmente acontece em muitas escolas nas quais imitações dos sons e brincadeiras são apenas instrumentos para o ensino-aprendizagem de questões relacionadas ao léxico de uma determinada língua estrangeira.

Excerto 3 – Aula 3: turnos 60 ao 72

Antes de apresentarmos o excerto 3, faremos uma breve descrição dos turnos anteriores a esse excerto.

Nos turnos 22 ao 39, as crianças continuam a visita imaginária ao zoo por meio da leitura e discussão das imagens dos animais apresentadas no livro. As crianças interagem com as professoras por meio do discurso oral em português e em inglês e também por meio de gestos e reprodução de sons dos animais. Por intermédio do livro, as crianças entram em contato com o panda, o flamingo, entre outros animais.

Ao término da leitura do livro (turnos 40 ao 59), PP e PA convidam as crianças para irem ao zoológico. Nesse momento, as professoras começam a cantar com as crianças a música “*We’re going to the zoo*” e as organizam uma atrás da outra, simulando uma viagem de ônibus.

O excerto analisado e discutido a seguir refere-se aos turnos 60 a 72, em que as crianças e as professoras “chegam ao zoológico” e a *performance* da AS efetivamente acontece. O excerto inicia no momento em que a PP anuncia para as crianças a chegada no zoo. Nesse momento, as crianças interrompem a “viagem de ônibus” caindo sobre o chão da sala de aula propositalmente. As crianças riem e se divertem ao caírem no chão.

Ressaltamos que, neste excerto, vários turnos acontecem ao mesmo tempo (crianças – crianças; criança - professoras de inglês - crianças; crianças – professoras do CEI - crianças). Sendo assim, a numeração dos turnos permanece apenas para fins explicativo-descritivos.



Momento em que PP avisa as crianças que é proibido tocar nos animais.



Figura 7.1

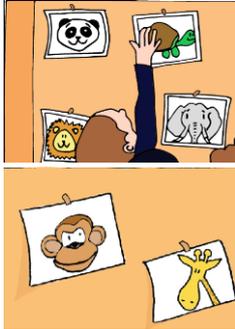
PA e duas crianças observando os animais.



Figura 7.2

Criança e PA brincando de fotografar.

Figuras 7, 7.1 e 7.2: Representação do momento da visita ao zoológico.

Turno	Participante	Transcrição	Transcrição multimodal	Análise e interpretação
60	PP, CH8 e CH12	PP: We get to the Zoo! Take a look, guys, the animals. Look! HOW BEAUTIFUL.	<p>PP se abaixa, levanta o braço direito e aponta em direção a parede da sala onde algumas das imagens dos animais do zoológico estão localizadas. PP movimenta o braço para um lado e para o outro da parede.</p>  <p>Em seguida, PP ergue seu corpo novamente e aponta o braço em direção a parede da sala.</p> <p>PP apresenta mudança de entonação e intensidade do som de sua voz.</p> <p>CH8 dirige o olhar em direção a parede da sala seguindo o movimento dos braços de PP.</p> <p>CH12, deitado no chão e próximo à parede, olha para cima.</p>	<p>Movimentação corporal: Abaixar - nivelamento de altura.</p> <p>Gestos: Levantar o braço direito e apontar em direção à parede da sala, movimentar o braço para um lado e para o outro - movimento indicativo. Tentativa de PP de chamar a atenção das crianças para as imagens dos animais afixadas na parede da sala de aula.</p>  <p>Gestos: Dirigir o olhar em direção a parede da sala - CH8 denota corresponder ao movimento de indicação feito por PP.</p> <p>Gestos: Olhar para cima - CH12 parece também corresponder ao movimento de indicação feito por PP.</p> <p>Voz: entonação de voz - PP prolonga a última palavra de sua frase (zoo) e a primeira palavra da sentença seguinte (Look) - Tentativa de PP de chamar a atenção das crianças para a chegada ao "zoo".</p> <p>Voz: Intensidade do som: PP aumenta a intensidade de sua voz ao dizer "HOW BEAUTIFUL" - PP procura destacar sua fala e com isso chamar a atenção das crianças para os animais.</p> <p>Discurso oral: "<u>We</u> get to the Zoo! Take a look, <u>guys</u>, the animals." - Exórdio para o mundo imaginário do zoo. Inclusão das crianças no mundo imaginário por meio do uso do pronome "we". PP utiliza o vocativo direto "guys" para chamar a atenção das crianças e em seguida esclarece</p>

				<p>o motivo da chamada de sua atenção: ver os animais (“the animals”).</p> <p>Discurso oral: “Look! How beautiful” - apresentação de ponto de vista por PP.</p>
61	PP e CH	<i>Careful! Uhh! Don't touch the animalsss! Don't touch!</i>	<p>CH correm em direção as imagens dos animais afixadas à parede.</p> <p>PP coloca as duas mãos sobre o rosto e aproxima-se das imagens dos animais que estão no seu campo de visão. A câmera não focaliza os movimentos finais de PP.</p> <p>PP apresenta mudança de entonação de voz.</p>	<p>Movimentação corporal: Correr em direção as imagens dos animais – As crianças parecem corresponder a chamada de PP para verem os animais.</p> <p>Gestos: colocar as duas mãos sobre o rosto - indicativo de espanto por PP.</p> <p>Gestos: Aproximar-se das imagens dos animais - indicativo de proteção às crianças. PP se aproxima das imagens ao perceber o movimento das crianças.</p> <p>Voz: Entonação de voz - PP afina ligeiramente sua voz, deixando-a mais aguda, resultado, talvez, provocado por seu sentimento de espanto.</p> <p>Voz: Prolonga a fala ao dizer “animalsss” - ênfase no objeto da frase, o que não pode ser tocado, os animais.</p> <p>Discurso oral: “Careful! Don't touch the animals! Don't touch!” - Uso de mecanismo conversacional exclamativo seguido de discurso imperativo negativo. Por meio de seu discurso, PP procura apresentar as crianças uma regra de segurança instituída pelo zoológico: não tocar os animais.</p>
62	P1	Animal, animal.	P1 interage com CH2 e CH4. P1 aponta o braço direito em direção as figuras na parede.	<p>Gestos: Apontar o braço direito em direção as figuras na parede - indicativo de localização.</p>

				Discurso oral: Espelhamento - P1 espelha a fala de PP. Entrada de P1 no mundo imaginário.
63	PP, CH14 e CH15	PP: You cannot touch the animals, right? Don't touch the animals at the Zoo. Don't touch!	<p>CH14 caminha em direção a parede, estica o braço e toca a imagem do elefante que está acima de sua cabeça.</p> <p>PP com o corpo levemente inclinado, aponta para a figura do elefante e movimenta o dedo indicador em sinal de negativa.</p> <p>CH15 se aproxima, toca a figura da tartaruga a sua frente. PP, com o corpo inclinado, aponta o dedo indicador em direção a figura da tartaruga e movimenta o dedo indicador em sinal de negativa. Em seguida, PP aponta para a placa com sinal de "proibido alimentar os animais" logo abaixo da figura.</p> <div data-bbox="743 1368 963 1559" data-label="Image"> </div> <p>CH15 olha em direção a PP e sorri. Em seguida, corre em direção à figura do elefante, olha em direção da PP e toca a imagem do elefante.</p>	<p>Movimentação corporal: Caminhar em direção a parede - CH13 se dirige ao "zoo".</p> <p>Gestos: esticar o braço e tocar a imagem do animal - CH13 e CH14, ao entrarem em contato com as imagens dos animais afixadas a parede, sentem a necessidade de tocá-las.</p> <p>Gestos: Apontar para a imagem do animal afixada à parede e movimentar o dedo indicador em sinal de negativa - PP sinaliza a CH13 e CH14 que é proibido tocar nos animais do zoológico.</p> <p>Gestos: Apontar para a placa com sinal de "proibido alimentar os animais" - Ao apontar para a figura, PP reforça seu gesto de negativa e sinaliza uma das regras do zoológico para as crianças.</p> <p>Gestos: Olhar em direção à PP e sorrir, em seguida, correr em direção à figura de outro animal, olhar em direção à PP e tocar a imagem - Ao olhar e sorrir, CH15 parece compreender a instrução de PP de não tocar na imagem do animal. Ao correr em direção a outra imagem e tocá-la, CH15 parece informar sua necessidade de interação com a imagem por meio do toque.</p> <p>Discurso oral: Negação - PP nega a ação de CH14 e CH15 ao dizer "Don't touch the animals at the Zoo. Don't touch!"</p> <p>Discurso oral: Ao apontar para o sinal de proibido e exclamar "You cannot touch the animals, right?", PP busca por concordância das</p>

				crianças, sustentando sua fala por meio do recurso visual.
64	CH16, CH15, CH14 e CH3	CH16: Cê viu esse?	<p>CH16 olha para a figura da tartaruga a sua frente e comenta com CH15. CH15 inclina o pescoço para o lado e dirige seu olhar à imagem da tartaruga.</p> <p>PP, com o corpo inclinado, olha em direção a CH16 e se dirige a outro grupo de crianças.</p> <p>CH14 estica o braço e desliza a ponta de seus dedos na figura do elefante, situada um pouco acima do seu ângulo de visão.</p> <p>CH3 corre e bate com as mãos em outra imagem próxima à figura do elefante. Mais 5 crianças se aproximam das figuras dos animais.</p>	<p>Movimentação corporal: Correr e bater com as mãos na imagem de um dos animais - CH3 adentra ao “zoo” e sua forma de fazê-lo é expressada pelo toque.</p> <p>Gestos: Olhar para a imagem de um dos animais e fazer um comentário - Indicativo de momento de interação entre CH16 e CH15.</p> <p>Gestos: Inclinar o pescoço para o lado e dirigir o olhar à imagem comentada por CH16 - CH15 corresponde ao chamado de CH16 ao olhar para a imagem da tartaruga.</p> <p>Gestos: Estar com o corpo inclinado, olhar em direção a CH16 e dirigir-se a outro grupo - Este movimento pressupõe que PP, ao notar a interação entre as crianças, decide por procurar outras crianças para interagir.</p> <p>Gestos: Esticar o braço - imagem do animal não está na mesma altura de CH14.</p> <p>Gestos: Deslizar a ponta dos dedos na figura do elefante - CH14 adentra ao “zoo” e sua forma de fazê-lo é pelo toque. O toque sutil sugere que CH14 pode ter ouvido a instrução dada previamente por PP de não tocar nos animais.</p> <p>Discurso oral: Questão de sim ou não - CH16 procura interagir com CH15, questionando-a se ela já havia visto aquele animal: “Cê viu esse?”.</p>
65	PA, CH9 e CH3, CH17	PA: AH! LOOK AT THIS ONE! Come here! It's so nice!	Inicialmente, a câmera não focaliza PA. Depois, é possível ver que PA inclina o corpo, leva a	<p>Movimentação corporal: Virar o corpo e se dirigir a outras crianças, em seguida retornar e interagir novamente com elas (CH3, CH17 e CH9) - A movimentação sugere dificuldade por parte de PA em</p>

			<p>mão esquerda à boca e olha em direção a duas figuras de animais afixadas à parede, na sua frente.</p> <p>CH9 e CH3 correm em direção à PA.</p> <p>CH9 pula e tenta bater com a mão na figura do macaco à esquerda. CH3 se aproxima, olha em direção à PA e com o braço direito aponta para a figura do macaco sobre sua cabeça. Em seguida, CH3 pula tentando bater com a mão na figura do gorila, ao lado.</p> <p>PA vira-se e se dirige a outras crianças a sua direita que estão contemplando outras imagens de animais.</p> <p>CH3, CH9 e CH17 permanecem com os braços ao alto pulando em direção as figuras dos animais.</p> <p>PA retorna e interage com CH3, CH9 e CH17.</p>	<p>fixar um momento de interação com um grupo específico de crianças.</p> <p>Movimentação corporal: Correr em direção a PA - CH9 e CH3 correspondem ao chamado de PA.</p> <p>Gestos: Inclinar o corpo - indicativo de que a imagem está abaixo do ângulo de visão de PA.</p> <p>Gestos: Levar a mão esquerda à boca e olhar em direção a duas imagens de animais a sua frente - indicativo de surpresa por parte de PP ao visualizar as imagens.</p> <p>Gestos: Pular e tentar bater com a mão na figura do macaco à esquerda - CH9 corresponde ao chamado de PA por meio do toque. O ato de pular indica que a imagem está acima do nível de altura de CH9.</p> <p>Gestos: Aproximar-se e olhar em direção a PA - CH3 interage com PA.</p> <p>Gestos: Apontar para a figura do macaco sobre sua cabeça - CH3 demonstra à PA interesse pela imagem do macaco.</p> <p>Gestos: Pular e tentar bater com a mão na figura do gorila, ao lado - CH3 interage com a imagem por meio do toque.</p> <p>Gestos: Permanecer com os braços ao alto e pular em direção às figuras dos animais - CH3, CH17 e CH9 interagem com as imagens por meio do toque.</p> <p>Voz: Intensidade do som: PA aumenta a intensidade de sua voz ao dizer "AH! LOOK AT THIS ONE!" - PA procura destacar sua fala e com isso chamar a atenção das crianças para as imagens dos animais que estão próximas a ela.</p>
--	--	--	---	---

				<p>Discurso oral: Uso de figura de linguagem (interjeição - ah!) – Indicação de espanto.</p> <p>Discurso oral: Uso de mecanismo conversacional exclamativo – Podemos inferir que PP tenta captar a atenção das crianças para as imagens que estão próximas a ela por meio do recurso do discurso exclamativo (“AH! LOOK AT THIS ONEE! Come here! It’s so nice!”)</p>
66	CH17 e PA	Inaudível - CH17 conversa com T2	CH17 aponta para a imagem a sua frente e vira-se ao falar com PA. PA ouve CH17, com o corpo levemente inclinado para baixo.	<p>Gestos: Apontar para a imagem à frente, virar-se ao falar com PA - Os gestos de CH17 indicam um momento de interação entre CH17, a imagem do animal e PA.</p> <p>Gestos: Ouvir com o corpo levemente inclinado para baixo - nivelamento de altura. PP denota dar atenção a fala de CH17.</p>
67	PA e CH17	Oh! How beautiful!	PA estende o corpo e leva a mão direita à boca. Em seguida, movimenta-se para o outro lado da sala.	<p>Movimentação corporal: Movimentar-se para outro lado da sala – mudança de foco por PA.</p> <p>Gestos: Estender o corpo e levar a mão direita à boca – indicativo de espanto.</p> <p>Discurso oral: Uso de figura de linguagem (interjeição - oh!) - Indicação de espanto.</p> <p>Discurso oral: uso de apresentação de ponto de vista por meio do uso de mecanismo conversacional exclamativo (“How beautiful”).</p>
68	PP	Let’s take a picture! Let’s take a picture of the tiger.	Câmera não focaliza PP.	<p>Discurso oral: Exórdio para a ação imaginária, foco da aula, tirar fotografias no zoológico.</p> <p>Discurso oral: Uso de mecanismo conversacional exclamativo precedido por verbo + pronome “let’s” indicando um convite a ação de tirar fotografia.</p>
				Gestos: Sorrir - indicativo de alegria.

69	PA, CH3, CH9 e CH18	<p>PA: Let's take a picture! Tic, tic, tic, tic (som do barulho da câmara fotográfica imaginária).</p> <p>PA: Do you (...) picture, take a picture of you?</p>	<p>CH3 sorri para PA e faz pose. PA, de joelhos, gesticula os braços simulando tirar uma foto de CH3. PA toca CH3, vira-se gesticulando os braços e simula tirar outra foto de CH3. CH3 sorri. CH9 inclina o corpo para o lado, faz pose ao lado de CH3 e sorri. PA, de joelhos, dá um pulo para trás, mantém os braços na mesma posição anterior, olha em direção a CH3 e faz uma pergunta. CH3 sorri e olha para trás em direção à figura acima de sua cabeça. CH18 se aproxima, observa as figuras de animais a sua frente e, depois, toca no ombro de PA. PA olha em direção a CH18, permanece de joelhos e mantém a interação com CH3 e CH9.</p>	<p>Gestos: Sorrir e fazer pose - CH3 corresponde ao pedido de tirar fotografia feito por PA, imergindo na brincadeira imaginária.</p> <p>Gestos: Ficar de joelhos, gesticular os braços simulando tirar uma foto de CH3 - Imersão de PA na brincadeira de tirar fotografias no zoológico.</p> <p>Gestos: Inclinar o corpo para o lado, fazer pose ao lado de CH3 e sorrir - O movimento de CH9 demonstra interesse em participar da fotografia junto com CH3.</p> <p>Gestos: Ficar de joelhos, dar um pulo para trás, manter os braços na mesma posição anterior e olhar em direção a CH3 – PA ajoelha-se para fotografar CH3 e CH9.</p> <div data-bbox="1161 1037 1299 1207" data-label="Image"> </div> <p>Gestos: Movimento de seus braços - simula o ato de fotografar.</p> <p>Gestos: PA faz uma pergunta a CH3. CH3 sorri e olha para trás em direção a figura acima da sua cabeça - indicativo de interação entre PA e CH3. Ao olhar para a imagem do animal, CH3 parece demonstrar à PA que deseja tirar a fotografia ao lado do animal.</p> <p>Gestos: Aproximar, observar as figuras de animais a sua frente - momento de interação de CH18 com as imagens.</p> <p>Gestos: Tocar no ombro de PA - Tentativa de CH18 de chamar a atenção de PA.</p> <p>Gestos: Olhar em direção a CH18, permanecer de joelhos, manter a interação com CH3 e CH9 - PA nota o chamado de</p>
----	---------------------	--	---	---

				<p>CH18 mas continua a fotografar CH3 e CH9.</p> <p>Discurso oral: Uso de figura de linguagem (onomatopeia): tic, tic, tic - imitação de PA do som produzido por algumas máquinas fotográficas.</p> <p>Discurso oral: Uso de mecanismo conversacional exclamativo precedido por verbo + pronome "let's" indicando um convite a ação de tirar fotografia ("Let's take a picture!").</p> <p>Discurso oral: Uso do mecanismo conversacional interrogativo "Do you (...) picture, take a picture of you?"</p>
70	PA, CH18 e CH3	PA: Let's take a picture! Tic, tic.	<p>CH18 observa as figuras dos animais novamente, balança o corpo de um lado para o outro, olha fixo para uma das figuras e faz um comentário. Em seguida, estica os braços e encosta a mão na figura observada. PA toca o braço de CH3 e faz o movimento de tirar fotografia do animal que está ao seu lado direito. CH3 gesticula os braços simulando tirar fotografias.</p>	<p>Gestos: Observar as imagens dos animais, balançar o corpo de um lado para o outro, olhar fixo para uma das figuras e fazer um comentário - Os movimentos de CH18 denotam concentração e atenção às imagens observadas.</p> <p>Gestos: Esticar os braços e encostar a mão na figura observada - Interação entre CH18 e a imagem do animal por meio do toque.</p> <p>Gestos: Tocar o braço de CH3, fazer o movimento de tirar fotografia - Neste contexto, podemos inferir que PA incentiva CH3 a tirar fotografia.</p> <p>Gestos: Gesticular os braços simulando tirar fotografias - CH3 adentra ao mundo imaginário de tirar fotografias.</p> <p>Discurso Oral: Uso de figura de linguagem (onomatopeia: tic, tic, tic) - imitação de PA do som produzido por algumas máquinas fotográficas.</p> <p>Discurso Oral: Uso de mecanismo conversacional exclamativo precedido por verbo +</p>

				pronome “let’s” indicando um convite a ação de tirar fotografia: “Let’s take a picture!”.
71	PA e CH18	<p>PA: Here, Haaaa (espanto), (...) what is this? Let’s look at this one!</p> <p>Let’s take a picture, do like this, tic, tic.</p>	<p>PA inclina o corpo e se dirige a CH18 e CH19. PA aponta com o braço esquerdo para uma das figuras. CH19 sai em direção ao lado oposto. PA coloca a mão esquerda na boca ao falar. CH18 vira-se em direção a PA e arregala os olhos. PA ergue o braço esquerdo e aponta em direção à figura na parede ao seu lado. CH18 entorta a boca para o lado, olha para a figura e sinaliza positivamente para PA. CH18 e PA caminham em direção a imagem do animal. PA, de joelhos, gesticula os braços simulando tirar fotografias do animal. Neste momento, a câmera não focaliza CH18.</p>	<p>Movimentação corporal: Sair em direção ao lado oposto - Mudança de foco de atenção por CH19.</p> <p>Gestos: Inclinar o corpo - nivelamento de altura.</p> <p>Gestos: Dirigir-se a CH18 e CH19, apontar com o braço esquerdo para uma das imagens - tentativa de interação de PA com CH18 e CH19.</p> <p>Gestos: Colocar a mão esquerda na boca ao falar e apontar para uma imagem - indicação de espanto ao olhar para as imagens de outros animais.</p> <p>Gestos: Virar-se em direção à PA e arregalar os olhos - CH18 apresenta postura congruente à PA, denotando espanto ao arregalar os olhos.</p> <p>Gestos: Entortar a boca para o lado - indicativo de dúvida. CH18 parece responder a pergunta de PA (“What’s this?”) entortando a boca para o lado.</p> <p>Gestos: Olhar para a imagem do animal, sinalizar positivamente para PA - CH18 responde por meio de gestos o convite feito por PA de ver outro animal.</p> <p>Gestos: Ajoelhar, gesticular os braços simulando tirar fotografias do animal - Imersão de PA na brincadeira de tirar fotografias no zoológico.</p> <p>Discurso oral: “Here, Haaaa (espanto), (...) what is this? Let’s look at this one!” - Uso de figura de linguagem (interjeição: Haaa!) – Indicativo de espanto.</p> <p>Discurso oral: Apresentação de questão controversa (“what’s</p>

				<p>this?”), seguida de uso de mecanismo conversacional exclamativo precedido por verbo + pronome “let’s” + verbo “look”, sugerindo convite a CH18 para analisarem a imagem questionada (“Let’s look at this one!”).</p> <p>Discurso oral: “Let’s take a picture, do like this, tic,tic” - Discurso professoral. PA tenta mostrar o movimento de tirar fotografia a CH18.</p>
72	CH9, CH19 e PA	<p>CH19: inaudível.</p> <p>PA: Yeeh. Let’s take a picture! Do like this,tic, tic.</p> <p>PA: Let me take a picture of you. Come here.</p>	<p>CH9 retorna gesticulando os braços e simulando tirar uma fotografia de CH18 e PA. CH19 fala com PA e PA responde de modo afirmativo. Ainda de joelhos, PA aponta com o braço esquerdo para uma figura e fala com CH19. PA se dirige a CH19 e gesticula os braços simulando tirar fotografia da figura a sua frente.</p>	<p>Gestos: gesticular os braços simulando tirar fotografia de CH18 e PA - CH9 adentra ao mundo imaginário de tirar fotografias.</p>  <p>Gestos: PA, de joelhos, aponta com o braço esquerdo para uma figura e fala com CH19 - Momento de interação entre CH19 e PA a respeito da figura do animal a sua frente.</p> <p>Gestos: Dirigir-se a CH19, gesticular os braços simulando tirar fotografia da figura a sua frente - Tentativa de PA de estimular CH19 a tirar fotografia do animal.</p> <p>Discurso oral: “Yeeh. Let’s take a picture! Do like this, tic, tic” - Uso de mecanismo conversacional afirmativo (Yeeh!). Neste momento PA responde a um questionamento feito por CH19.</p> <p>Discurso oral: Discurso professoral - PA tenta mostrar o movimento de tirar fotografia a</p>

				<p>CH19 (Let's take a picture! Do like this,tic, tic").</p> <p>Discurso oral: "Let me take a picture of you. Come here" - Uso de mecanismo conversacional exclamativo precedido por verbo + pronome "me", indicando um pedido de autorização: tirar fotografia de CH19.</p>
--	--	--	--	--

No início do excerto 3, temos a chegada das crianças e das professoras no zoo imaginário. Embora as imagens dos animais já estivessem presentes na sala de aula, as crianças, até aquele momento, não haviam notado nenhuma diferença na mudança de layout da sala. Essa diferença é notada a partir do momento em que PP anuncia a chegada ao zoológico, "**We** get to the Zoo! Take a look, **guys**, the animals". A PP inclui as crianças nessa nova fase da brincadeira por meio do uso do pronome "we" e reforça essa inclusão ao utilizar o vocativo direto "guys". Além disso, PP também procura garantir a compreensão de seu discurso por meio de gestos; ela se abaixa, nivelando sua altura a das crianças, ergue seu braço direito e o movimenta em direção as imagens dos animais. Por fim, a alteração do contexto imaginário é reforçada pela estratégia de mudança de entonação de voz utilizada pela PP. Ao prolongar a última palavra de sua frase (zoo) e a primeira palavra da sentença seguinte (Look), a PP procura chamar a atenção das crianças para a chegada ao local esperado e, ao aumentar a intensidade de sua voz ao dizer "HOW BEAUTIFUL", ela destaca sua fala e chama a atenção das crianças para as imagens dos animais que, até o momento, não havia causado nenhum impacto.

O parágrafo acima descreve os procedimentos e as estratégias utilizados pela PP para a ativação de um novo contexto do mundo imaginário, a chegada ao zoo. Com base nas descrições, notamos que a PP procura afetar as crianças por meio de *performance* (NEWMAM; HOLZMAN, 2009), mudança de entonação e tom de voz e uso de gestos. Ao iniciar uma *performance*, a PP provoca a mudança do foco de atenção das crianças na tentativa de inseri-las em um novo contexto imaginário, a chegada ao zoo. Do mesmo modo, acreditamos que a inserção das crianças no contexto imaginário do zoo é potencializada por meio das imagens dos animais afixadas a parede. Nesse caso, as figuras são utilizadas como instrumentos mediadores

(VYGOTSKY 1934/1978) no auxílio à imersão das crianças em um novo contexto imaginário. Como esclarece Vygotsky (1934/1978), o instrumento tem como papel influenciar o sujeito rumo ao objeto da atividade; é por meio de seu uso que se torna possível a compreensão e execução da atividade. Dessa forma, temos a utilização de figuras de animais afixadas às paredes da sala de aula em conjunto com a ação performática da professora, como instrumentos para a inserção das crianças no zoo imaginário.

Talvez, se a PP tivesse apenas dito às crianças que elas estavam no zoológico, sem apontar para as imagens ao mesmo tempo em que falava, as figuras dos animais continuassem despercebidas pelas crianças por mais algum tempo. Kress (2003) esclarece que cada modo possui suas potencialidades e limitações e, portanto, quando tratados de forma isolada apresentam restrições. Com base nessa afirmação, acreditamos que a PP tenha atuado como *designer* (KRESS, 2003) do contexto imaginário ao mediar o processo de interação entre as crianças e as imagens dos animais, obtendo o efeito esperado nas crianças. Isso pode ser observado pela reação de algumas das crianças como, por exemplo, observado nos turnos 60 e 61: várias crianças correm em direção as imagens dos animais afixadas à parede. CH8 dirige seu olhar em direção a parede da sala de aula e CH12, deitado no chão da sala, olha para acima.

No turno 61, percebemos que a PP imerge na AS interagindo com as crianças como se realmente estivesse visitando um zoológico, o que caracteriza o brincar performático. Para Newman e Holzman (2009) e Van Oers e Duijkers (2013), durante o brincar performático, todos os envolvidos na brincadeira tornam-se responsáveis pelo desenvolvimento da atividade e isso inclui ações, instrumentos e regras que perpassam a brincadeira. O desenvolvimento da AS pode ser notado a partir da reação da PP junto às crianças. Ao perceber sua movimentação, a PP imediatamente demonstra espanto, coloca as duas mãos sobre o rosto, muda sua entonação de voz ao dizer “animalsss”. A PP também adota uma postura de cuidado com as crianças ao se aproximar das imagens e dizer para tomarem cuidado e não tocarem nos animais, “*Careful! Uhh! Don’t touch the animalsss! Don’t touch!*”.

Ao dizer às crianças para tomarem cuidado, a PP apresenta uma regra de comportamento instituída pelo zoológico, a de não tocar nos animais. Como afirma Van Oers (2009/2010/2012/2013), o brincar envolve certo grau de liberdade, mas como

qualquer outra atividade humana, a brincadeira não está isenta de regras. Vygotsky (1933/1966/2002) esclarece que o brincar provém de uma situação imaginária advinda da realidade sócio-histórica de seus participantes. Dessa forma, elementos de uma dada situação imaginária são automaticamente incluídos na atividade, como as regras que a compõe. Ao apresentar uma regra de comportamento durante a brincadeira, a PP procura proporcionar às crianças o ensino-aprendizagem de normas sociais previamente estabelecidas (NEWMAN; HOLZMAN, 1993/2014).

Além disso, compreendemos que a regra, seja ela social, de comportamento, ou de qualquer outro tipo, tenha sua base nos valores sócio-histórico-culturais de uma determinada sociedade e/ou comunidade. Sendo assim, ao dizer às crianças para não tocarem nos animais, a PP não apenas apresenta às crianças uma regra de comportamento, como também informa por meio de suas ações, seus valores ideológicos (CORTEZ, 2007).

Notamos, a partir da interação entre a PP e as crianças (turno 61), a caracterização do ensino-aprendizagem em contexto bilíngue. A língua inglesa, no contexto desta análise, é utilizada tanto como objeto (LIBERALI, 2013), ao proporcionar às crianças o contato com uma língua diferente da sua, como instrumento (LIBERALI, 2013), uma vez que a língua inglesa é utilizada como meio para o ensino-aprendizagem de uma regra de comportamento social.

Os turnos 61 e 62 acontecem quase que simultaneamente. Nem todas as crianças correm para o zoo no mesmo momento. Algumas delas permanecem em pé ao lado da P1. Nesse instante, a P1 interage em inglês com duas crianças (CH2 e CH4), que permaneceram ao seu lado, adotando uma postura colaborativa na atividade. A P1 aponta o braço direito em direção às figuras na parede e diz “animal, animal”, espelhando a fala anterior da PP (“Take a look, guys, the animals”). A P1, apesar de não fazer parte do grupo de professoras do Projeto EM, opta por participar da brincadeira e imerge junto com as crianças no mundo imaginário.

A postura de P1 demonstra uma relação de envolvimento colaborativo entre ela e as crianças. Embora seu papel no contexto escolar seja diferente do das crianças, durante a brincadeira performática A P1 assume com as crianças a responsabilidade pela realização da atividade (KATZ, 1999/2008). Como expõe a autora, ao participar da AS de forma colaborativa, a P1 contribui para o enriquecimento da brincadeira.

Desde a chegada ao zoológico imaginário, percebemos pelas descrições dos turnos (60, 61, 62 e 63) que as crianças e as professoras parecem imergir por completo na AS. Quando notam a presença dos animais, muitas crianças imediatamente interagem com eles por meio do toque. A imersão das crianças na AS parece ocorrer essencialmente pelo contato físico com as imagens dos animais, como demonstra a descrição do turno 63. CH14 e CH15 correm em direção a duas imagens, um elefante e uma tartaruga, e as tocam. Notamos que essa mesma ação se repete nos turnos (64, 65 e 70) por crianças diferentes.

Vygotsky (1933/1966/2002) esclarece que a necessidade de que a criança toque nos objetos ocorre pelo fato de que, a princípio, ela necessita entrar em contato com o objeto da atividade para que possa significá-lo. Notamos a partir das descrições dos turnos 63, 64, 65 e 70 que o objeto da atividade para as crianças são os animais do zoológico. Desse modo, acreditamos que devido à necessidade de contato físico com o objeto da atividade, muitas das crianças correm e tocam nas imagens, mesmo que anteriormente tenham sido alertadas pela professora a não o fazer.

Como mencionamos, a PP assume uma postura de responsabilidade pelas crianças naquele local e adota, mais uma vez (turno 63), uma postura protecionista em relação à ação das crianças. Ao ver CH14 e CH15 tocarem as imagens dos animais, a PP, a princípio, reprime a ação das duas crianças, aponta para a imagem do animal afixada à parede e movimenta o dedo indicador em sinal de negativa, ao mesmo tempo em que diz às crianças para não tocarem nos animais, “Don’t touch the animals at the Zoo. Don’t touch!”. Em seguida, a PP procura por concordância por parte das crianças ao dizer “You cannot touch the animals, right?”. Ao mesmo tempo em que fala, a professora aponta para o sinal em inglês de proibido tocar nos animais, afixado abaixo de uma das figuras, sustentando sua fala por meio do recurso visual.

Mais uma vez, a PP procura introduzir a regra de comportamento e o faz de forma imperativa, pois diz para as crianças que é proibido tocar nos animais sem levá-las a refletir a respeito das razões de não poder tocá-los. Esse poderia ter sido um momento para o desenvolvimento dos aspectos enunciativos da atividade, a partir da identificação dos sujeitos e das regras. Por exemplo, a PP poderia ter performado junto com PA e P1 uma cena em que um adulto e uma criança vão ao zoológico e a criança ao tocar em um animal é atacada por ele. Depois, as três professoras poderiam repetir a *performance* em conjunto com as crianças, auxiliando-as a refletirem a respeito das

pessoas envolvidas na atividade e das regras que implicam uma visita ao zoológico. Como afirmam Leontiev (2009), Engeström, (2002) e Liberali (2009), a criança, ao apropriar-se de todos os componentes de uma determinada AS, tem a possibilidade de antecipar as ações de linguagem que a estruturam. No contexto deste estudo, as crianças, talvez, não conseguissem prever ações, mas, teriam uma oportunidade de compreender o discurso proferido pela PP de forma mais clara e abrangente.

Apesar de não levar às crianças a refletirem a respeito da regra imposta, a PP faz uso de um recurso multimodal com o intuito de esclarecer seu discurso. Ao apontar para o sinal em inglês de proibido tocar nos animais, a PP estabelece uma relação entre sua fala, a imagem apresentada na placa instrucional e a escrita em inglês, articulando diferentes modos durante o processo de construção de conhecimento da regra (NEW LONDON GROUP, 2000/2005).

A escolha de PP em utilizar diferentes recursos semióticos: oralidade, gestos, imagem e escrita, com o intuito de auxiliar as crianças na compreensão da regra de comportamento, parece ter produzido algum significado, como demonstra a descrição do turno 65. CH15 olha em direção à PP e sorri, em seguida, corre em direção à figura do elefante, olha novamente em direção à PP e toca a imagem do animal. A ação de CH15 demonstra que a regra do não tocar nos animais foi compreendida, pois, ao olhar na direção da PP e tocar na imagem, podemos inferir que CH15 possivelmente sabia que estava quebrando a regra que havia sido estabelecida. Entretanto, não temos como assegurar esse fato, uma vez que a compreensão de um significado por um adulto não é o mesmo que para uma criança (NEWMAN; HOLZMAN, 2009).

O momento da chegada das crianças e dos professores ao zoológico imaginário é marcada por um processo de descentralização das professoras na atividade. No turno 64, CH16 olha para a figura da tartaruga a sua frente e pergunta, em português, a CH15 se ela já havia visto a imagem daquele animal. (“Cê viu esse?”). CH15 parece responder ao questionamento de CH16 ao inclinar o pescoço para o lado e dirigir seu olhar para a imagem da tartaruga. A PP, ao notar a interação entre as duas crianças, afasta-se e caminha em direção a outras crianças.

Ao descentralizar a brincadeira, as professoras dão maior liberdade para que as crianças explorem a atividade. Van Oers (2009/2010/2012/2013) esclarece que a liberdade de exploração está atrelada, entre outros fatores, à escolha que elas fazem

em relação às ações a serem tomadas na atividade. Ao notar a interação entre as duas crianças e se afastar, a PP permite que elas façam suas escolhas livremente.

Os turnos 65, 66 e 67 são marcados por momentos de interação entre a PA e um grupo de crianças. Na tentativa de captar a atenção de algumas das crianças, a PA performa uma cena em que demonstra euforia diante de duas imagens de animais. A PA inclina seu corpo, leva a mão esquerda à boca, demonstrando espanto, e olha em direção a duas figuras de animais a sua frente, ao mesmo tempo em que aumenta a intensidade de sua voz e exclama “AH! LOOK AT THIS ONE! Come here! It’s so nice!”. Ao fazer isso, a PA consegue chamar a atenção de duas crianças (CH9, CH3), que imediatamente respondem ao seu chamado. CH9 e CH3 correm em direção a PA e, em seguida, CH9 pula e tenta bater com a mão na figura do macaco. CH3 olha em direção à PA e com o braço direito aponta para a figura do macaco sobre sua cabeça.

O turno 65 marca a diferença de interação entre a PA e as crianças. O foco da PA parece estar em mostrar as imagens dos animais (“AH! LOOK AT THIS ONE!”), não demonstrando, naquele momento, preocupação com a vida real: o cuidado com as crianças no zoológico. Contudo, a professora estabelece um rico momento de interação marcado por gestos, toques e olhares por parte das crianças. Ao chama-las para verem as imagens, uma delas (CH9) responde ao chamado da PA por meio do toque na figura do animal. O ver e tocar, nesse contexto, tornam-se duas ações imbricadas. O toque torna-se necessário para a apropriação do conceito do animal pela criança, como esclarece Vygotsky (1933/1966/2002).

Os turnos 65, 66 e 67 também são marcados por um alto teor de liberdade de exploração da atividade pelas crianças e um alto grau de envolvimento (VAN OERS, 2009/2010/2012/2013) entre PA e um grupo de crianças (CH3, CH9 e CH17). Juntas, CH3 e CH9 permanecem com os braços ao alto pulando em direção às figuras dos animais e CH17 aponta para a imagem a sua frente e vira-se ao falar com a PA. A PA ouve CH17 com o corpo levemente inclinado para baixo, nivelando sua altura a da criança, e a ouve de forma atenta. Com isso, notamos que a liberdade de exploração e o alto envolvimento são marcados pelas diferentes ações que ocorrem, ao mesmo tempo, na atividade. Enquanto duas crianças interagem com as figuras dos animais, outra interage com a PA comentando a respeito de um dos animais.

No turno 68, temos o início do foco da aula: tirar fotos no zoológico. A PP, que está em outro ponto da sala da aula, exclama a um grupo de crianças: “Let’s take a

picture! Let's take a picture of the tiger". Com isso, a PP dá início ao processo de ensino-aprendizagem do gênero escolhido como foco da aula, convite para tirar fotografia no zoológico. Liberali (2012) esclarece que o trabalho com Atividades Sociais em língua estrangeira pressupõe a seleção de um grupo específicos de gêneros que contribuam para uma efetiva participação das crianças na atividade.

A PA retoma a interação com CH3, CH9 e CH17 e, ao ouvir a PP dar início ao momento de tirar fotografias, convida CH3, CH9 e CH17 para fotografar: "Let's take a picture! Tic, tic, tic. Do you (...) picture, take a picture of you?". Ao utilizar a figura de linguagem "tic, tic, tic" ao final de sua fala, a PA procura esclarecer o seu convite e reforça-o por meio do uso de gestos que reproduzem sua fala. A PA, de joelhos, gesticula os braços simulando tirar uma foto de CH3.

Esse momento de produção de significado é marcado por uma intensa imersão na ação imaginária de tirar fotos no zoológico. Por meio de um processo criativo, a PA articula diferentes modos (fala, sons e gestos) para auxiliar as crianças em seu processo de produção de conhecimento (NEW LONDON GROUP, 2000/2005). Isso pode ser notado pelas poses e sorrisos das crianças ao serem fotografadas pela PA no turno 69. CH3 sorri para a PA e faz pose. A PA, de joelhos, gesticula os braços simulando tirar uma foto de CH3; ela toca CH3, vira-se, gesticula os braços simulando tirar outra foto de CH3. CH3 sorri e CH9 inclina o corpo para o lado, faz pose ao lado de CH3 e sorri.

A PA e o grupo de crianças (CH3, CH9, CH18) permanecem em intensa interação, imersos no mundo imaginário do zoológico nos turnos seguintes (69 a 72). As crianças respondem às professoras muito mais por meio de gestos, mas podemos ver, nas imagens gravadas, que existem momentos de troca discursiva (oral) que não podem ser ouvidas por várias ações estarem ocorrendo ao mesmo tempo.

Temos nos turnos 70 e 71 um momento de intensa troca discursiva (oral e gestual) entre a PA e CH18. A princípio, CH18 interage com a imagem de um animal a sua frente, observando atentamente a figura, como vemos na descrição do turno 70. CH18 observa as figuras dos animais, balança o corpo de um lado para o outro, olha fixo para uma das figuras e faz um comentário. Em seguida, estica os braços e encosta a mão na figura observada. Ao perceber que CH18 estava chamando sua atenção, a PA inclina o corpo, dirige-se a CH18 e aponta com o braço esquerdo para uma das figuras, fazendo uma pergunta a CH18. Em seguida, convida-o para ver a imagem de

outro animal: “ Here, Haaaa (espanto), (...) what is this? Let’s look at this one!”. A fala da PA vem acompanhada de sons e gestos. A PA coloca a mão esquerda na boca ao falar, indicando espanto; ela ergue o braço esquerdo e aponta em direção à figura na parede ao seu lado. Nesse momento, CH18 apresenta uma atitude responsiva à fala e aos movimentos da PA. CH18 vira-se em direção à PA e arregala os olhos, denotando espanto. A PA ergue o braço esquerdo e aponta em direção à figura na parede ao seu lado. CH18 entorta a boca para o lado, olha para a figura e sinaliza positivamente para PA. CH18 e a PA caminham em direção à imagem do animal.

A intensidade do grau de interação entre a PA e CH18 é marcada, de início, pela adoção de postura congruente entre a PA e CH18 (demonstração de espanto), indicando um possível estabelecimento de vínculo afetivo (PEASE, 2004/2005/2011) entre a PA e a criança. CH18 responde ao questionamento da PA (“what’s this?”) ao entortar a boca para o lado, indicando dúvida, ou seja, podemos inferir que CH18 possa ter compreendido a fala da PA. Ao ser convidado por PA a ver outro animal (Let’s look at this one!), CH18 mais uma vez responde de forma a sinalizar compreensão da fala da PA (CH18 olha para a imagem do animal e sinaliza positivamente com a cabeça para PA).

Acreditamos que ao interagir por meio de gestos, olhares, fala e observação de imagens, CH18 teve a oportunidade de desenvolver um letramento multimodal (KRESS, 1997), fazendo uso dos instrumentos que tinha disponível para produzir significado.

Nesse momento, a imersão das crianças no mundo da imaginação é tão forte que para as crianças elas realmente estão tirando fotografias. No turno 70, a PA incentiva CH3 a fotografar (Let’s take a picture! Tic, tic) tocando em seu braço. CH3 corresponde e adentra ao mundo imaginário de tirar fotografias, repetindo os movimentos da PA. No turno 71, temos a PA e CH18 e nele PA convida CH18 a fotografar (“Let’s take a picture!”), demonstrando como fazer (“Do like this, tic,tic.”). Entretanto, não temos o registro do retorno de CH18 pela câmera. No turno 72, temos CH9, que se aproxima de PA e CH18 e simula por meio de gestos tirar uma fotografia dos dois.

Ao discutir a forma de interação entre as professoras e as crianças percebemos que ao ampliar o nosso foco de atenção para além dos modos da linguagem oral e escrita, pudemos observar com maior clareza a variedade de modos (gestos,

expressões faciais, movimentação corporal, etc.) utilizados pela criança em seu processo de construção de conhecimento. Como expõe Katz (1998/2008), ao possibilitar que a criança utilize diferentes instrumentos, permitimos que ela reconstrua o que já conhece e construa novos conhecimentos. Desse modo, percebemos que o processo de construção de significado é dinâmico, não sendo, assim, governado por regras rígidas (NEW LONDON GROUP, 2000/2005).

5.2.3 Discussão final da aula 3

Os excertos 1, 2 e 3 demonstraram que apesar de as crianças permanecerem no mesmo espaço físico durante toda a aula, a sala de aula se transforma em diferentes espaços durante o desenrolar da AS. Temos a princípio, no excerto 1, a transformação da sala de aula em um espaço onde diferentes animais estão presentes. Em seguida, as crianças são transportadas a um zoológico por meio da leitura e discussão do livro de ilustrações “Zoo”. Posteriormente, a sala de aula se transforma em um caminho percorrido por um ônibus que leva as crianças até o zoológico. Por fim, temos no excerto 3, a transformação da sala de aula em um zoológico com auxílio de algumas imagens de animais afixadas às paredes da sala de aula. O mundo imaginário é explorado de forma intensa, o que leva as crianças e professoras a vivenciarem a experiência de ir ao zoológico de forma bastante realista por meio do brincar performático.

Notamos que a atitude cidadã foi explorada em nível macro ao fazer parte da escolha da AS. Entretanto, a nível micro, acreditamos que ela foi pouco explorada. Foi discutida com as crianças a questão de não tocar nos animais, todavia em nenhum momento foi abordado a discussão a respeito do encarceramento, da qualidade de vida desses animais. Em nenhum momento esta discussão foi incluída no planejamento das aulas, não sendo, portanto, considerado uma necessidade por parte das professoras. Como esclarece Leontiev (1979/2009) uma atividade é gerada pelo indivíduo a partir de seus motivos internos.

Igualmente, acreditamos que a intencionalidade das professoras de transformar as imagens afixadas à parede em um zoológico potencializou o instrumento escolhido. A ação da PP é prevista pelos documentos oficiais do MEC, que atestam que é

esperado que as brincadeiras realizadas no contexto da educação infantil sejam articuladas pelos professores com o objetivo de promover o desenvolvimento da criança (BRASIL, 2012), tornando a participação do adulto relevante na brincadeira performática (DOBBER, 2013).

Notamos que a atitude cidadã foi explorada em nível macro ao fazer parte da escolha da AS, como vimos no capítulo 4. Entretanto, a nível micro, acreditamos que ela foi pouco explorada. A importância de não tocar nos animais foi discutida com as crianças, todavia, em nenhum momento questões sobre encarceramento ou qualidade de vida desses animais foram levantadas. Essas questões não foram incluídas no planejamento das aulas, não sendo, portanto, consideradas uma necessidade por parte das professoras.

Por fim, com base na análise e discussão das marcas linguístico-discursivas-multimodais apresentadas nas aulas 7 e 3, notamos que por meio das brincadeiras performáticas foi possibilitado às crianças diferentes oportunidades de participação nas ASs *Going to bed* e *Going to the zoo*. Durante os momentos de brincadeira, as crianças mostraram-se envolvidas nas atividades, emergindo em ações performáticas muito próximas da realidade vivida, possibilitando-as construir novos modos de participação nessas Atividades Sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Nossa imagem das crianças não as considera mais como isoladas e egocêntricas, não as vê apenas engajadas em ação como objetos, não enfatiza apenas os aspectos cognitivos, não deprecia os sentimentos ou o que não seja lógico e não considera de maneira ambígua o papel do domínio afetivo. **Em vez disso, nossa imagem da criança é como rica em potencial, forte, poderosa, competente, e mais que tudo, conectada aos adultos e as outras crianças** (MALAGUZZI, 1993a, p. 10 apud DAHLBERG; MOSS; PEASE, 2003, p. 69)*

O que temos aqui é uma amostra do resultado do trabalho de ensino-aprendizagem *de* e *em* língua estrangeira desenvolvido por participantes do Projeto Educação Multicultural nos anos de 2012 e 2013 com base em Atividades Sociais a crianças de um Centro de Educação Infantil. Sendo eu, pesquisadora, um membro do Projeto EM, esta pesquisa também reflete meu processo de construção de conhecimento tanto como pesquisadora quanto professora. Por esta razão, o fazer desta pesquisa foi marcado por um processo de construção não linear caracterizado pela união e orquestração de diferentes ideias, que potencializaram e colaboraram com o desenvolvimento deste estudo.

Para mim, todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa em conjunto com o período em que atuei no Projeto EM foram transformadores. Como professora, participar do projeto foi o início da realização do sonho de trabalhar com crianças em contexto de educação bilíngue. O trato com crianças pequenas solicitou que eu revisse e repensasse meu jeito de ser no mundo, com mais leveza e espontaneidade em meus modos de agir. Ainda, procurei aprender-ensinar a observar as aulas também pelo prisma dos alunos, indo sempre em busca de suas necessidades.

Apesar de já ter atuado com crianças, a participação no Projeto EM em conjunto com o desenvolvimento da pesquisa mudou o conceito que tinha de criança e infância, passando a tratá-las com mais respeito e seriedade, procurando sempre enxergá-las como sujeitos, cidadãos ricos, potentes e capazes das mais diversas realizações.

Além disso, estar inserida em um contexto de trabalho colaborativo, tanto como membro do Projeto EM quanto pesquisadora membro do GP LACE, proporcionou ricas experiências que hoje me levam a acreditar que a vida faz mais sentido quando estamos envolvidos em projetos, ideais, objetivos compartilhados e que esse compartilhamento é que torna a atividade de viver significativa.

Durante seu processo de desenvolvimento, esta pesquisa, como não poderia deixar de ser, sofreu alterações, entretanto, o objetivo se manteve em sua essência, atuando dentro da atividade, do fazer da pesquisa, como objeto idealizado. Diante de inúmeras interversões que esta pesquisa sofreu por membros do GP LACE durante os ricos momentos de miniquificações, mantive-me fiel ao objetivo da pesquisa por ser o motivo, a força propulsora deste trabalho. A possibilidade de ir além do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira era o que buscava. Para mim, assim como para outros participantes do Projeto EM, as aulas ministradas tinham como meta proporcionar aos alunos contextos de aula em que fosse possível a construção de novos modos de participação no mundo.

Dessa forma, a busca pelo objeto idealizado tornou-se um norte, mas não um fim, uma vez que o desenvolvimento deste estudo tomou proporções não imaginadas, tornando o fazer desta pesquisa uma atividade em constante transformação e expansão.

Apesar do curto tempo que essas crianças dispunham de aula, jamais deixei de acreditar no potencial do Projeto EM em propiciar possibilidades qualitativas de desenvolvimento cultural, cognitivo-afetivo e transformação social junto aquelas crianças por meio do brincar. Como Vygotsky (1933/1966/2012), acredito que a criança, ao brincar, age como se estivesse sempre além do seu desenvolvimento real, tornando a brincadeira o mais alto nível de desenvolvimento durante o período pré-escolar.

O maior desafio das professoras do Projeto EM foi desenvolver planos de aula que estivessem de acordo com as necessidades de nossas crianças e que as mobilizassem a participar das Atividades Sociais de forma intensa, sem perdermos de vista o trabalho de desenvolvimento linguísticos que também fazia parte do nosso foco de aula.

Notamos que, a princípio, por não percebermos as diferentes formas de interação das crianças, ficávamos frustradas com o seu baixo retorno de produção oral,

entretanto, as análises dessa pesquisa nos retornaram resultados de interação nunca imaginados.

Nesse contexto, busquei evidenciar neste estudo se e como o trabalho com os Multiletramentos a partir de Atividades Sociais em língua inglesa oferece oportunidades para que crianças de um Centro de Educação Infantil da zona central de São Paulo construam novos modos de participação no mundo. Os resultados das análises apresentadas demonstraram que o alto nível de engajamento das crianças nas Atividades Sociais somada ao uso de uma variedade de mídias e modos colaboraram com o processo de produção de novos modos de agir.

Duas questões nortearam essa pesquisa. Com a primeira questão, busquei compreender como as aulas *de em em* língua inglesa possibilitaram às crianças a construção de novos modos de participação nas Atividades Sociais, “Going to bed” e “Going to the zoo”. A resposta obtida para esta primeira pergunta foi que a construção de novos modos de participação nas Atividades Sociais escolhidas foi possibilitada principalmente pelo brincar performático.

A utilização desse modo de brincar possibilitou a imersão das crianças nas Atividades Sociais. Ao brincar com instrumentos concretos e imaginários, as crianças realizaram ações como na vida real. Isso foi possível devido ao contexto de aula em que as crianças estavam inseridas. A proposta de aula com base em Atividades Sociais demonstrou ser a responsável pela criação de um contexto de ensino-aprendizagem em que, por meio do brincar performático, as crianças tiveram oportunidades de vivenciar diferentes experiências socioculturais em um contexto próximo a vida real, possibilitando que construíssem novos modos de participação nessas Atividades Sociais.

Ao brincar de ir ao zoológico ou ir dormir, notei que as crianças, apesar de estarem brincando, levavam suas ações a sério, vivenciando o momento da brincadeira de forma intensa. Ao brincar de fotografar ou de escovar os dentes do bebê, as crianças imergiam na ação como se estivesse acontecendo de fato. Entretanto, acreditamos que a grande diferença esteja no fato dessas ações acontecerem dentro de um contexto de uma Atividade Social. Ou seja, a criança escova os dentes da boneca antes dela ir dormir ou ela tira fotografias e observa animais no zoológico. Dessa forma, a brincadeira performática está imersa em um contexto sócio-histórico-cultural específico e a criança, ao brincar, tem a oportunidade de vivenciar essas Atividades Sociais,

experienciando novos modos de viver, ainda, dentro do contexto escolar. Acredito que ao vivenciarmos novos modos de participação em sociedade, oferecemos a elas a oportunidade de escolher e desejar novos modos de ser no mundo, além daqueles que ela já conhece, ampliando seu potencial de atuação social.

Com a segunda questão, busquei compreender de que maneira a Pedagogia dos Multiletramentos contribuiu para o desenvolvimento de novos modos de agir das crianças nas Atividades Sociais escolhidas. Com base nos dados analisados, notei que a atuação das professoras por intermédio da Pedagogia dos Multiletramentos teve uma importância crucial no processo de construção de novas formas de participação em ambas atividades.

As análises apontam que o alto grau de envolvimento das crianças nas atividades foi potencializado pela liberdade que tiveram de se expressarem por meio de diferentes modos semióticos. O uso de diferentes recursos multimodais durante a vivência das Atividades Sociais contribuiu para a melhoria da compreensão e, conseqüentemente, fluidez das interações discursivas entre as professoras e as crianças e entre as próprias crianças. Ainda, o uso de diferentes modos e mídias durante os momentos de brincadeira performática somados aos momentos de intervenção estratégica pelas professoras colaboraram para o início da tomada de consciência das Atividades Sociais por algumas crianças.

Acredito que ao tomarem consciência da atividade, essas crianças, posteriormente, poderão levar para seus contextos familiares e comunidades os modos de atuar nas Atividades Sociais vivenciadas no contexto escolar, possibilitando, assim, a expansão de seus modos de atuação no mundo.

Os resultados obtidos neste estudo apontam para a necessidade de ampliação do uso de diferentes modos discursivos pelas crianças. Ao não restringir a atuação na atividade por meio do discurso oral, as crianças tiveram maiores possibilidades de engajamento na atividade. Do mesmo modo, compreendo que por meio de uma observação atenta aos diferentes modos de interação das crianças, podemos notar o seu grau de compreensão da atividade.

O desenvolvimento de um currículo *de e em* língua inglesa com base em Atividades Sociais associado à Pedagogia dos Multiletramentos se mostrou extremamente profícuo no contexto da educação infantil por colaborar tanto com o

desenvolvimento sociocultural das crianças, ao possibilitar a vivência em sala de aula de Atividades Sociais, quanto com o desenvolvimento afetivo-cognitivo ao propiciar um contexto de ensino-aprendizagem rico em diversidade de modos de interação.

Acredito que esta pesquisa tenha cumprido seu objetivo, entretanto, a partir dos dados produzidos, outras tantas possibilidades de discussão e estudo são possíveis. Sendo assim, creio na possibilidade de expansão desta pesquisa, buscando, por exemplo, aprofundar os estudos a respeito da influência e das potencialidades das múltiplas mídias no processo de construção do conhecimento por crianças pequenas.

Dessa forma, espero ter contribuído não somente com a área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, mas com a educação infantil de um modo geral. Espero, ainda, que as discussões a respeito dos resultados das aulas *de* e *em* inglês com base em Atividades Sociais, em conjunto com o uso de diferentes modos (oral, visual, gestual, entre outros), venha a suscitar nos educadores reflexões a respeito da relevância do uso de diferentes recursos semióticos durante o processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem *de* e *em* língua inglesa, bem como na educação infantil como um todo.

Por fim, espero contribuir para a expansão de uma educação cidadã, multicultural e plurilíngue que enxergue o potencial de nossas crianças e as veja, como diz Malaguzzi (1993a, p. 10), “rica em potencial, forte, poderosa, competente, e mais que tudo, conectada aos adultos, e as outras crianças”.

REFERÊNCIAS

- AMARANTE, G.B.M.F. Conhecer, vivenciar, desejar: “Perejivanie” no ensino de francês. São Paulo: 2010. Tese de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem PUC/SP.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N.. *Marxismo de filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 6 ed. São Paulo: HUCITEC, 1929/1992.
- BAPTISTA, J.B. Contradições no uso de tecnologias em contexto de estágio de um curso de letras: O professor de inglês em formação inicial no ensino superior privado. São José do Rio Preto:2014. Tese de doutorado em Estudos Linguísticos UNESP.
- BERALDO, S. O Currículo e o desenvolvimento de propostas didáticas baseadas na ecologia de saberes: a formação de alunos crítico reflexivos. São Paulo, 2015. Dissertação de mestrado em linguística aplicada e estudos da linguagem. PUC/SP.
- BEZEMER, J.; JEWITT, C. Multimodal Analysis: Key issues. In: L. Litosseliti (ed), *Research Methods in Linguistics*. London: Continuum. pp. 180-197, 2010.
- BORBA, S.M.; Aragão R. Multiletramentos: Novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. *Polifonia*, Cuiabá, MT, v.19, n.25, p.223-240, jan./jul., 2012.
- BLOMMAERT, J. Mobility to complexity in sociolinguistic theory and method. In: *Tilburg Papers in Culture Studies paper 103*. Nik Coupland (ed.) *Sociolinguistics: Theoretical Debates*. Cambridge University Press,2014.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica Brinquedos e brincadeiras de creches: Manual de orientação pedagógica/Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB, 2012 158 p.il
- Brinquedos e Brincadeiras de Creche: Manual de orientação pedagógica/Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB, 2012. 158 p.il.
- BRUNING, K.C.S. A semiótica e o ensino da canção. Londrina: 2012. Tese de Doutorado em Estudo da Linguagem UEL.
- BODROVA, E.; DEBORAH, J. L. *Tools of the Mind The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. New Jearsey: Pearson Education, 1996/2007.

CANDAU, M.V. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas / ANTONIO, F. M.;

_____ (org.). 7. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2008/ 2011.

CARVALHO, M. P.; SANTIAGO, C.; LIBERALI, F. C. Atividade social e multiletramento: um novo olhar para o ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças em contexto de escola pública. *Folio (Online): revista de letras*, v. 6, p. 253, 2014.

CHOI, B.; PAK, A. Multidisciplinarity, interdisciplinarity, and transdisciplinarity, in health research, service, education and policy: 1. Definitions, objectives, and evidence of effectiveness. *Med Clin exp*. Vol.29, n.6, December 2006, p.351-364.

COSTA, R. *Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva*. Botucatu: Interface vol.9 no. 17. Mar./Aug. 2005.

Cope, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: the beginning of an idea. In: COPE, B. e KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacy learning of social futures*. Routledge, London 2000/2005.

CORTEZ, A. P. B. R. A língua inglesa como objeto e instrumento mediador de ensino e aprendizagem em educação bilíngue. São Paulo: 2007. Dissertação de mestrado em linguística aplicada e estudos da linguagem. PUC/SP.

DAHLBELRG, G.; PETER, M.; PENCE A. *Qualidade na Educação da Primeira Infância – perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DANIELS, H. *Vygotsky e a Pedagogia*. São Paulo: Loyola, 2003.

DANIELS, H. *Vygotsky e a Pesquisa*. Cap.5. São Paulo: Loyola, 2008.

DOBBE, MARJOLEIN. Dutch Design Developmental Education Practice and Implementation. Apresentação oral em minicurso ministrado no Departamento de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), PUC-SP/2013.

DRAGONE, M.L.O. *Voz do Professor: Interfaces e valor como instrumento de trabalho*. Araraquara, 2000. Dissertação de mestrado em Educação Escolar UNESP.

EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. Aspectos Gerais. In: *Cem Linguagens da Criança – A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. (Tradução) DAYSE, B Porto Alegre: Artmed, 1999/2008.

ELKONIN, D.B. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 43, no. 1, January–February 2005, pp. 11–21.

ENGESTRÖM, Y. Changing practice through research: Changing research through practice, discurso pragmático na 7ª Annual International Conference on Post – Compulsory Education and Training, Griffith University, Austrália, 1999.

_____. Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice. In: ENGESTRÖM, Y. et al (Eds.). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999a, p. 377-406.

_____. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization, *Journal of Education and Work*, v. 14, n.1, p. 133-156, 2001.

_____. Non scolae sed vitae discimus: Como superar a encapsulação da atividade escolar. In: DANIELS, H. (org) Uma introdução a Vygotsky. São Paulo, Loyola, 2002

ESPINOSA/SCRUTON, R. Espinosa. (tradução) KÖNKE, E.A. São Paulo: Unesp, 1677/1999/2000.

FIDALGO, S.S. Avaliação em língua estrangeira. In: Liberali, F. C. (org.) Cano, M. R. O. (coord.) Coleção A reflexão e a prática no ensino; v.2. São Paulo: Blucher, 2012.

FUGA, V. O Movimento do Significado de Grupos de Apoio na Cadeia Criativa de Atividades no Programa Ação Cidadã. São Paulo: 2009. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem PUC/SP.

FURLAN, R.; BOCCHI, J.C. O corpo como expressão e linguagem em Merleau-Ponty. In: *Estudos de Psicologia* 2003, 8(3), 445-450.

GARCÍA, Ofélia. Bilingual Education in the 21st Century: a global perspective: Bilingual Education for All. Estados Unidos: Blackwell Publishing. 2009.

HARMERS, J.; BLANC, M. Bilinguality and Bilingualism. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HOLZMAN, L. Performance. Disponível em: <http://loisholzman.org/performance/>. Acesso em 5 de maio de 2015.

_____. Vygotsky at Work and Play. New York: Routledge, 2009.

JORDÃO, C. FOGAÇA, F.C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: Um triângulo amoroso bem-sucedido. In: *Línguas e Letras* vol.88 n.1144, 2007.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Multiliteracies in Education. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. London: Blackwell Publishing Ltda, 2013.

KATZ, L. O que Podemos Aprender com Reggio Emilia? In: *Cem Linguagens da Criança – A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. (Tradução) DAYSE, B Porto Alegre: Artmed, 1999/2008.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Reading images. Victoria: Deakin University Press, 1997.

KRESS, G. Before Writing Rethink the paths to literacy. New York: Routledge, 1997.

KISHIMOTO, T.M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil 1. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectiva Atuais. Belo Horizonte, 2010.

KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. Alfabetização e letramento. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M.C. (orgs.) *Argumentação na Escola: O conhecimento em construção*. Campinas: Pontes, 2011.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIBÂNIO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBERALI, F. C. (Org.); MATEUS, E. (Org.); DAMIANOVIC, M. C. (Org.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas: Pontes, 2012.

LIBERALI, F. C. *Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais*. 01. ed. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

_____. *Atividade Social nas Aulas de Língua Estrangeira*. São Paulo: Editora Moderna, 2009.

_____. *Projeto educação bilíngue: uma proposta multicultural*. In: LIBERALI, F.C.; GUERRA, M.G.G; SCHETTINI, R.H. *Programa Ação Cidadã: Pesquisa e transform(ação) de comunidades*. Fortaleza: Aprender Editora, 2011.

_____. *Histórias de um programa de ação cidadã*. In: LIBERALI, F.C.; GUERRA, M.G.G; SCHETTINI, R.H. *Programa Ação Cidadã: Pesquisa e transform(ação) de comunidades*. Fortaleza: Aprender Editora, 2011.

_____. *Atividade Social como base para o ensino de língua estrangeira*. In: Liberali, F. C. (org.) Cano, M. R. O. (coord.) *Coleção A reflexão e a prática no ensino*; v.2. São Paulo: Blucher, 2012.

_____. *Argumentação em Contexto Escolar*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

_____. *Student-teachers and Teacher-educators Experience New Roles in Pre-service Bilingual Teacher Education in Brazil*. In: Christian Abello-Contesse, Paul M. Chandler, María Dolores López-Jiménez, Rubén Chacón-Beltrán. (Org.). *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century*. 1ed. Estados Unidos: Multilingual Matters, 2013a, v. 1, p. 231-255.

_____. *Educação Bilíngue de Enriquecimento e de Fronteira: um olhar linguista aplicado*. Apresentação oral V Seminário dos Programas de Pós-Graduação em Letras e Linguística: Políticas e Agendas no Campo de Estudos da Linguagem. Unicamp:Campinas, 2015.

MAGALHÃES, M. C. C; LIBERALI, F. C. *O Interacionismo Sóciodiscursivo em Pesquisas com Formação de Educadores*. *Calidoscópio (UNISINOS)*, São Leopoldo, v. 2, p. 105-111, 2004.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. *Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade*. São Paulo: Bakhtiniana, v. 1, n.5, p.103-115, 1º semestre 2011.

MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S. *Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools*. *RBLA, Belo Horizonte*, v. 10, n. 3, p. 773-797, 2010.

- MAGALHAES, M.C.C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: A pesquisa crítica de colaboração – PCCOL. In: LIBERALI, F.C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M.C. (Orgs) A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a Escola: Recriando Realidades Sociais. Campinas: Pontes, 2012.
- MALTA, S. Percepção Social do Ensino Bilíngue Inglês/Português no Brasil. Mogi das Cruzes, 2009. Pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC) Universidade de Mogi das Cruzes.
- MALAGUZZI, L. Histórias, Ideias e Filosofia Básica. In: As Cem Linguagens da Criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999/2008.
- MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã, Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 1883/2006/2010.
- MCLACHLAN, C.; FLEER, M.; EDWARDS, S. Early Childhood Curriculum Planning, assessment and implementation. Australia:Cambridge University Press, 2013.
- MEANEY, M.C. Trabalhando o contexto de produção, a organização textual e aspectos linguísticos em língua estrangeira. In: Liberali, F. C. (org.) Cano, M. R. O. (coord.) Coleção A reflexão e a prática no ensino; v.2. São Paulo: Blucher, 2012.
- MEIRELLES, R. DAVID. R. Território do brincar. <http://territoriodobrincar.com.br/> acesso em 22 de junho de 2015 .
- MENDES, N. Performance no ensino de inglês. São Paulo: 2012. Tese de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem PUC/SP
- MOITA LOPES, L.P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. Parábola: São Paulo, 2006/2013.
- _____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L.P.: Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006/2013.
- NEWMAN F.; HOLZMAN, L. Lev Vygotsky Revolutionary Scientist. New York: Psychology Press Editions, 1993/2014.
- _____. Vygotsky at Work and Play. New York: Routledge, 2009.
- NOVELLINO, M.O. Imagens em movimento: a multimodalidade no material para o ensino de inglês como língua estrangeira. Rio de Janeiro:2011. Tese de Doutorado em Letras PUC/RJ.
- OLIVEIRA, D.M. A multimodalidade na literatura infanto juvenil: Buscando estratégias de leitura pela exploração da linguagem visual. Anais do V SENALIC – TEXTOS COMPLETOS ISSN – 2175-4128. GOMES, C.; RAMALHO, C.; CARDOSO, A.L. (Org.) São Cristóvão: GELIC, Volume 05, 2014
- PEASE, A. Desvendando os segredos da linguagem corporal/Allan Pease e Barbara [tradução de Pedro J. Junior]; Rio de Janeiro; Sextante, 2011.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P.: Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006/2013.

PERES GOMES, A.I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. São Paulo: Artmed, 1998.

PRETINI, A. Enunciados performáticos e narrativos no ensino-aprendizagem com base em atividades sociais: A relação teoria-prática na formação de professores. São Paulo: 2011. Tese de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem PUC/SP.

PRINSLOO, M.; BAYNHAM M. The future of literacy studies. pp.1-20. Great Britain: Palgrave Advances in Linguistics, 2009.

POSTMAN, N. O desaparecimento da Infância. Tradução: SIZANA, M. A. C.; MELO, J. L. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1982/1994/2006.

_____ Critical Applied Linguistic: A critical introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L.P.: Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006/2013.

_____ The Philosophy of Applied Linguistics. In: DAVIS, A. e ELDER, C. (orgs). Handbook of Applied Linguistics. New York: Blackwell, pp.397-420.

RAMOS, B.F. e PANOZZO, N.S.P. Leitura da literatura infantil como possibilidade de multiletramento. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.15, n.1, p. 39-63, jan./jun. 2012

ROCHA, C.H. Propostas para inglês no ensino fundamental I público: Plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. Campinas:2010. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem UNICAMP.

_____ Reflexões e Propostas sobre Língua Estrangeira no Ensino
ROJO, R. Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola,2009.

_____ Pedagogia dos Multiletramentos – Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. e MOURA, E. (Org.) Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola,2012.

Fundamental I Plurilinguismo, Multiletramentos e Transculturalidade. Campinas: Pontes, 2012.

SANTOS, B.S. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, F.E. Multiletramentos: Uma análise dos cadernos do professor de Língua Portuguesa do ensino fundamental II da secretária de educação do estado de São Paulo. Campinas:2013. Tese de Mestrado em Estudos da Linguagem UNICAMP.
SOARES, M. Letramento: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998/2009.

SOUZA, M.R.Q. Multiletramentos em aula de LI no ensino público: transposições e desafios. São Paulo:2011. Tese de Doutorado Estudos Linguísticos e Literários em Inglês USP

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: Teoria e prática nos novos estudos do letramento. (tradução Izabel Magalhães). In: MAGALHAES, I. Discursos e práticas de letramento Pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado das letras, 2000/2012

_____ Literacy in theory and practice. Cambridge:Cambridge University Press, 1984.

_____ Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento. Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade'. King's College: Londres, 2003.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B. e KALANTZIS, M. Multiliteracies: Literacy learning of social futures. Routledge, London 2000/2005.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. The Routledge Handbook of Applied Linguistics. Nova York: Routledge, 2011.

VAN OERS, B. Is it play? Towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective. European Early Childhood Education Research Journal, 21:2, pp. 185-198, 2013.

VAN OERS, B.; DUIJKERS, D. Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of developmental education for young children. J. Curriculum Studies: – vol.45, N.4, 511-534, Routledge Taylor & Francis, 2013.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. Ethnic and Racial Studies 30/6: 1024-1054. 2007.

VYGOTSKY, L.S. Mind in Society The Development of Higher Psychological Processes. Massachusetts: Harvard University Press, 1934/1978.

_____ Thought and Language. Massachusetts: The MIT Press, 1934/1986.

_____ The problem of the environment. The Vygotsky Reader, pp. 338-354, ed Copyright © Basil Blackwell Ltd 1994 First published 1994 Blackwell Publishers 108 Cowley Road Oxford OX4 1JF UK 238 Main Street Cambridge, Massachusetts 02 142 USA

_____ Play and its role in the Mental Development of the Child. Online Version: Psychology and Marxism Internet Archive (marxists.org), 1933/1966/2002. <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>. Acesso em 16 de setembro de 2013.

_____ The Problem of Age - first published in The Collected Works of L. S. Vygotsky, Volume 5, 1998, pp. 187-205. Transcribed by Andy Blunden, 2008. <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/problem-age.htm>. Acesso em 16 de setembro de 2013.

WOLFFOWITZ-SANCHEZ, N. Formação de professores para a educação infantil bilíngue. São Paulo: 2009. Tese de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem PUC/SP.

ANEXOS
