



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

GABRIELLI MARTINS MAGIOLO

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO HISTÓRIA INFANTIL:  
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA NA  
INFÂNCIA E SENSIBILIZAÇÃO ÀS DIFERENÇAS**

---

Londrina  
2021

GABRIELLI MARTINS MAGIOLO

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO HISTÓRIA INFANTIL:  
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA NA  
INFÂNCIA E SENSIBILIZAÇÃO ÀS DIFERENÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Reichert  
Assunção Tonelli  
Coorientadora: Profa. Dra. Glaís Sales  
Cordeiro

Londrina  
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Magiolo, Gabrielli.

Sequência didática do gênero histórica infantil : Educação linguística em língua inglesa na infância e sensibilização às diferenças / Gabrielli Magiolo. - Londrina, 2021.  
245 f. : il.

Orientador: Juliana reichert assunção Tonelli.

Coorientador: Glaís sales Cordeiro.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Ensino de inglês para crianças - Tese. 2. Gêneros textuais - Tese. 3. Sequência didática - Tese. 4. História infantil - Tese. I. Tonelli, Juliana reichert assunção. II. Cordeiro, Glaís sales. III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. IV. Título.

CDU 8

GABRIELLI MARTINS MAGIOLO

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO HISTÓRIA INFANTIL:  
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA NA  
INFÂNCIA E SENSIBILIZAÇÃO ÀS DIFERENÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof. Dra. Juliana R. Assunção Tonelli  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Coorientadora: Prof. Dra. Gláís Sales Cordeiro  
Université de Genève - UNIGE

---

Prof. Dra. Claudia Jotto Kawachi Furlan  
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

---

Prof. Dra. Vera Lucia Lopes Cristovão  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 14 de outubro de 2021.

*Dedico este trabalho a minha filha, Maria Rita, motivo pelo qual quero lutar para fazer deste mundo um lugar melhor.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, sempre e primeiramente, a Deus pelo dom da vida, pelo sopro de inspiração do Espírito Santo e por ter me guiado meticulosamente até me trazer de volta para a vida acadêmica.

Ao meu milagre, bebê arco-íris, minha Maria Rita, que tornou o percurso desta dissertação ainda mais significativo.

Ao meu amado esposo e melhor pai que eu poderia dar para minha filha, Santiago, que me inspira a ser sempre uma pessoa melhor e me motiva a perseguir meus sonhos.

A minha querida orientadora e mãe acadêmica, Juliana R. A. Tonelli, que empreendeu tempo, dedicação e, acima de tudo, amor nesta caminhada e não soltou minha mão por nada. Tem sido meu equilíbrio, minha resiliência, minha consciência e meu eixo.

A minha coorientadora, Glaís Sales Cordeiro, que me recebeu em Genebra carinhosamente e tanto colaborou com seu extenso conhecimento.

Ao meu carinhoso pai, José Angelo Magiolo, que é a pessoa mais sábia e ao mesmo tempo mais humilde que conheço, por suas lições de amor e cuidado, por ter me ensinado que o trabalho dignifica o homem e por me fazer acreditar que super-heróis existem.

A minha incansável mãe, Sandra Magiolo, em quem me inspiro profissionalmente, por sua garra e vontade de fazer a diferença, por me ensinar a grande satisfação que é ser uma educadora, por estar sempre disposta a me socorrer e por me mostrar que é possível para uma mulher ser bem resolvida, excelente profissional e ainda zelar pela família.

A minha estimada e insubstituível avó, Rita Magiolo, por ter sido minha primeira aluna e pelas infinitas orações que me guardam e me regem.

A minha querida irmã, Caroline Magiolo, pelas valorosas lições de autossuficiência, empenho e sacrifício para se alcançar um objetivo e por nos presentear com um senso de justiça social contagiante.

A minha amiga e conselheira, Giuliana Brossi, pela paciência da escuta e acolhimento em momentos de crise.

A minha rede de apoio, Cleo, Patrícia, Tia Irene, Magali, minha sogra Edma, meus pais e, especialmente, meu esposo, que me ampararam tão solícitamente no processo árduo de finalização desta dissertação, deixando minha culpa menor e meu materno mais leve.

Aos meus companheiros do grupo de pesquisa FELICE, pela experiência real de trabalho colaborativo que me proporcionam.

A todos do programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem com quem tive o prazer de interagir durante este período, docentes e discentes, pelas valorosas discussões.

Agradeço especialmente à Profa. Dra. Claudia Jotto Kawachi Furlan, à Profa. Dra. Vera Lucia Lopes Cristovão e à Profa. Dra. Luzia Bueno, pelo aceite e disponibilidade em participar deste momento tão importante para mim. Sinto-me privilegiada por poder contar com tais colaborações.

Enfim, a todos aqueles que fizeram parte de minha formação e que de, alguma forma, contribuíram para que meus passos me trouxessem até aqui.

*A literatura não corrompe nem edifica,  
mas humaniza em sentido profundo,  
porque faz viver. (Antonio Candido)*

MAGIOLO, Gabrielli M. **Sequência didática do gênero história infantil: educação linguística em língua inglesa na infância e sensibilização às diferenças.** 2021. 245 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

## RESUMO

A crescente oferta de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental (EF), mesmo esta sendo obrigatória somente a partir do 6º ano, nos impele a pensar em como sua implementação no contexto público tem ocorrido, pois, via de regra, os sentidos utilitaristas acabam sendo mais propagados do que os formativos (TANACA, 2017; MAGIOLO, 2019). Este tipo de formação colabora para a manutenção das desigualdades sociais, visto que no setor privado o ensino de línguas já está consolidado (ROCHA, 2010). Na tentativa de buscar e testar possibilidades pedagógicas, visto que não há diretrizes oficiais para este segmento de ensino, estabeleceu-se o objetivo geral de investigar as contribuições que o gênero história infantil (HI) (TONELLI, 2005) didatizado no procedimento sequência didática (SD) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) podem oferecer à Educação Linguística na Infância (ELI) e à promoção de uma Educação para a Justiça Social (EJS) (ADAMS; BELL; GRIFFIN, 2007). Para tanto, elaborou-se uma proposta de ensino de língua inglesa a partir do gênero HI organizado em torno de uma SD. A ela foram incorporados o princípio de abertura/sensibilização às línguas (TONELLI; CORDEIRO, 2015), o conceito de literatura emancipatória (ZILBERMAN, 2003; ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982) e o sistema narrativa-personagens (CORDEIRO; DAGHÉ, 2020). A SD foi pilotada em uma turma de primeiro ano do EF e dez produções finais foram coletadas e analisadas. A partir delas, foi possível evidenciar que o conteúdo temático relacionado à EJS, bem como a utilização do sistema narrativa-personagens foram fundamentais para o desenvolvimento das capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) dos alunos ao mesmo tempo em que estimularam o debate sobre a diversidade e a problematização de pré-construídos coletivos. Contudo, as análises mostraram que as capacidades linguístico-discursivas não foram suficientemente desenvolvidas apontando para a necessidade de adequar alguns elementos da SD para atender às demandas do contexto de pesquisa: crianças de 6 e 7 anos em processo de apropriação tanto de sua língua primeira quanto da língua adicional. Por isso, tais inadequações também foram analisadas para propor adaptações e apresentar uma SD adaptada incluindo e considerando as particularidades do contexto em questão. Concluímos que a proposta final, depois de implementadas as adequações, pode ser uma possibilidade metodológica pensada, testada, avaliada e readequada para professores de línguas para crianças que buscam promover o que estamos chamando de educação linguística em língua inglesa na infância.

**Palavras-chave:** Ensino de inglês para crianças; Gêneros textuais; Sensibilização às línguas; Sistema narrativa-personagens; Educação para Justiça Social; Literatura emancipatória.

MAGIOLO, Gabrielli M. **Didactic sequence of the children's story genre: linguistic education in English during childhood and awareness-raising to differences.** 2021. 245 p. Dissertation (Master level course in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

## ABSTRACT

The growing offer of English language teaching starting at the early years of elementary school (ES), even though only mandatory from the sixth year onwards, makes us think about the way its implementation in the public school environment has occurred, since, as a general rule, the utilitarian views of teaching ended up being more disseminated than the formative ones. (TANACA, 2017; MAGIOLO, 2019). This kind of education contributes to the maintenance of social inequalities, as language teaching in private school environments is already a consolidated practice. (ROCHA, 2010). In an attempt to seek and test pedagogical possibilities, as there are no official guidelines for this segment of education, it has been established as the general objective of this investigation the possible contributions that the children's story (CS) genre (TONELLI, 2005) turned didactic through the didactic sequence procedure (DS) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) might offer to Linguistic Education in the Early Years (LEEY) and towards the promotion of an Education for Social Justice (ESJ) (ADAMS; BELL; GRIFFIN, 2007). Therefore, a proposal for English language teaching was elaborated from the CS genre, organized around a DS. It incorporated the principle of openness/awareness-raising to languages (TONELLI; CORDEIRO, 2015), the concept of emancipatory literature (ZILBERMAN, 2003; ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982) and the narrative-character system (CORDEIRO; DAGHÉ, 2020). The DS was first tested in a first-year ES class and ten final productions were collected and analyzed. From that data, it became evident that the thematic content related to ESJ, as well as the utilization of the narrative-character system were crucial to the development of language capacities (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) in the students whilst stimulating the debate regarding diversity and the discussion of pre-constructed collectives. However, the analysis showed that the linguistic-discursive capacities were not sufficiently developed, which shows the need to adapt some elements of the DS in order to meet the demands of the research context: 6 and 7 year old children in the process of appropriating both their first language and the additional one. Such gaps were also analyzed and adaptations were suggested both for the elaborated and implemented DS, as well as for the device itself, considering the uniqueness of the context. We have concluded that the elaborated DS, after being adjusted, may be a methodological possibility designed and tested for language teachers who seek to promote what we call linguistic education in English during childhood.

**Keywords:** English teaching to children; Genres; Language awareness; Narrative-character system; Education for Social Justice; Emancipatory literature

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Justificativa para a oferta de LI em escolas particulares .....	44
Figura 2 – Justificativas midiáticas para inclusão de LI .....	46
Figura 3 – Esquema original da Sequência Didática .....	52
Figura 4 – Igualdade x Equidade.....	74
Figura 5 – Múltiplas dimensões em que a opressão opera .....	83
Figura 6 – Suporte para produção inicial.....	126
Figura 7 – Suporte para criação do personagem .....	129
Figura 8 – Material de apoio para Produção Final.....	130

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Comparação das PI e PF quanto à apropriação do gênero GT .....	172
Gráfico 2 – Uso de L2 na PF .....	174

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos específicos e perguntas de pesquisa .....	28
Quadro 2 – Estado da arte: pesquisas envolvendo o uso de SD no ensino de línguas na infância.....	31
Quadro 3 – Capacidades de linguagem.....	51
Quadro 4 – Características da SD no Brasil .....	54
Quadro 5 – Justificativa para o uso de HI na escola e no ensino de línguas .....	64
Quadro 6 – Gêneros narrativos destinados ao público infantil.....	66
Quadro 7 – Circuito mínimo de atividades do SNP .....	107
Quadro 8 – Objetivos específicos, perguntas de pesquisa e procedimentos de análise.....	121
Quadro 9 – Critérios para seleção do texto de referência.....	125
Quadro 10 – Síntese dos módulos da Sequência Didática .....	127
Quadro 11 – Convenções para transcrição dos dados .....	132
Quadro 12 – Critérios de análise para as capacidades de linguagem .....	138
Quadro 13 – Critérios de análise de conteúdo temático .....	139
Quadro 14 – Produções: S1.....	143
Quadro 15 – Produções: S2.....	146
Quadro 16 – Produções: S3.....	149
Quadro 17 – Produções: S4.....	152
Quadro 18 – Produções: S5.....	155
Quadro 19 – Produções: S6.....	157
Quadro 20 – Produções: S7.....	160
Quadro 21 – Produções: S8.....	163
Quadro 22 – Produções: S9.....	165
Quadro 23 – Produções: S10.....	167
Quadro 24 – Produção inicial da SD pilotada .....	178
Quadro 25 – <i>Board game</i> : “ <i>what’s happening in the jungle?</i> ” .....	184
Quadro 26 – Atividade 2 adaptada.....	186
Quadro 27 – Atividade 4: reflexão sobre as línguas.....	188
Quadro 28 – Produção Inicial e Final da SD adaptada .....	190
Quadro 29 – Produções simplificadas e seus objetivos .....	193
Quadro 30 – Síntese sobre as adequações da sequência didática .....	194
Quadro 31 – Natureza das adequação no dispositivo SD.....	194

## LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Organização da fundamentação teórica dentro da dissertação .....	26
Esquema 2 – Características definidoras da opressão .....	79
Esquema 3 – Princípios para a prática de uma EJS .....	86
Esquema 4 – Estratégias para práticas da EJS .....	87
Esquema 5 – Sistema Narrativa-Personagens (SNP).....	106

## LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Capacidades de Ação
CD	Capacidades Discursivas
CEP	Comitê de Ética na Pesquisa
CL	Capacidades de Linguagem
CLD	Capacidades Linguístico-discursivas
CMS	Capacidades Multissemióticas
CS	Capacidades de Significação
EIC	Ensino de Inglês para Crianças
EJS	Educação para a Justiça Social
ELI	Educação Linguística na Infância
ELIC	Ensino de Língua Inglesa para Crianças
EOLE	Education et ouverture aux langue l'ecole
FELICE	Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças
GT	Gênero Textual
HI	História Infantil
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
JS	Justiça Social
L1	Língua Primeira
L2	Língua Adicional
LA	Language Awareness
LE	Língua Estrangeira
LEC	Língua Estrangeira para Crianças
LI	Língua Inglesa
LIC	Língua Inglesa para Crianças
PAL	Princípio de Abertura/sensibilização às Línguas
PF	Produção Final
PI	Produção Inicial
PPGEL	Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem
SD	Sequência Didática
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 AS CONTRIBUIÇÕES DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA INFÂNCIA</b> .....	37
1.1 O QUE (NÃO) DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS .....	38
1.2 DE GENEBRA PARA O BRASIL: APROPRIAÇÕES TEÓRICAS .....	47
1.3 POR QUE ENSINAR GÊNEROS EM UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA INFÂNCIA? .....	56
1.4 A OPÇÃO PELO GÊNERO HI E A DEFINIÇÃO DO TERMO.....	64
<b>2 JUSTIÇA SOCIAL</b> .....	70
2.1 JUSTIÇA SOCIAL COMO CONCEITO.....	71
2.2 ENSINAR PARA JUSTIÇA SOCIAL .....	76
2.2.1 A Opressão A As Relações De Poder.....	78
2.2.2 Princípios E Práticas De Uma Educação Para A Justiça Social .....	84
2.2.3 Educar Crianças Para A Justiça Social .....	88
<b>3 CONCEITOS SUBJACENTES À ELABORAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA</b> .....	91
3.1 PRINCÍPIO DE ABERTURA/SENSIBILIZAÇÃO ÀS LÍNGUAS.....	92
3.1.1 O Plurilinguismo E O Conceito De Language Awareness.....	95
3.2 LITERATURA EMANCIPATÓRIA.....	98
3.3 SISTEMA NARRATIVA-PERSONAGENS .....	103
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	109
4.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	109
4.2 DESCRIÇÃO DOS CONTEXTOS E SEUS PARTICIPANTES.....	111
4.2.1 Macrocontexto: Projeto De Inserção De Li No Colégio De Aplicação .....	112
4.2.2 Microcontexto: A Sala De Aula.....	115
4.3 GERAÇÃO DE DADOS .....	121
4.3.1 Sequência Didática “Giraffes Can’t Dance” .....	122
4.3.2 Pilotagem Da Sequência Didática E Gravação Das Aulas.....	131
4.3.3 Transcrição Das Produções Dos Alunos.....	131

4.4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	132
4.5	PROCEDIMENTOS, CATEGORIAS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS DADOS .....	137
<b>5</b>	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>141</b>
5.1	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS PARTICIPANTES.....	141
5.1.1	Discussão Dos Resultados.....	170
5.2	ANÁLISE DAS INADEQUAÇÕES APRESENTADAS PELA SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....	177
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>196</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>202</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>211</b>
	APÊNDICE A – SEQUÊNCIA DIDÁTICA PILOTADA .....	211
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	234
	APÊNDICE C – DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE .....	237

## INTRODUÇÃO

*Gerald was a tall giraffe  
whose neck was long and slim.  
But his knees were awfully crooked  
and his legs were rather thin.  
He was very good at standing still  
and munching shoots off trees.  
But when he tried to run around,  
he buckled at the knees.  
(Giraffes can't dance – Giles Andreae)*

Início esta dissertação em primeira pessoa com o objetivo de marcar minhas aspirações pessoais na busca pelos resultados que aqui apresento e, ainda, na intenção de ressaltar e reconhecer o papel fundamental que minha orientadora, coorientadora e o Grupo de Pesquisa Felice<sup>1</sup> (Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças) desempenharam durante este percurso.

Esta pesquisa é, portanto, fruto de inquietações muito particulares que causam angústia a mim, porém também se transformou em um lugar de reflexão acadêmica extensiva acerca dos temas por mim levantados e acolhidos por aqueles a quem crédito nesta introdução com ênfase.

Para fins de coerência e coesão textual, elucido algumas escolhas para garantir a total compreensão e reconhecimento das vozes que permeiam esta dissertação. Utilizarei a primeira pessoa do singular, quando tratar de escolhas particulares em que faço questão de marcar meus anseios, perturbações, inquietações e visões. Nessas ocasiões, o leitor perceberá um estilo diferente de escrita, mais emocionalmente engajado e carregado de adjetivos que talvez se descaracterizem um pouco do gênero acadêmico “dissertação de mestrado”. Mesmo reconhecendo o estranhamento que este estilo de escrita possa vir a causar, acredito que esta espécie de “desvio” serve bem a uma subversão deste gênero quando minha intenção é justamente um olhar humano<sup>2</sup> e atento às diferenças. Compreendo que este caráter que pretendo imprimir

---

<sup>1</sup> O grupo FELICE é formado por pesquisadores/as e professores/as preocupados/as com a “Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças”. As publicações do grupo contemplam questões como a formação inicial e continuada de professores, além de abordagens adotadas para o ensino de línguas para crianças, especialmente o ensino pautado em gêneros textuais orais e/ou escritos. Coordenado pela Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli, o grupo desenvolve pesquisas que discutem currículo e políticas linguísticas para o ensino de línguas na infância. Ademais, o grupo articula estudos com atividades de ensino (graduação e pós-graduação), bem como de projetos de pesquisa e extensão.

<sup>2</sup> Não quero, de forma alguma, inferir que a academia não tem um olhar humano. Meu objetivo é de justificar meu estilo pessoal de escrita que é, muitas vezes, passional demais para o gênero.

ao texto será coerente e verdadeiro à minha personalidade enquanto pesquisadora, porém sempre retornando à cientificidade exigida de um trabalho desta natureza.

Quando eu recorrer à primeira pessoa do plural, faço inferência à parceria cultivada entre orientanda-orientadora que desempenhou, sem dúvida, papel basilar para a construção do conhecimento produzido. Ressalto, nesta relação, a resiliência de uma profissional e ser humano totalmente comprometido com a ética e a ciência, pressionando-me a transpor meus limites, mas, ao mesmo tempo, de um acolhimento inimaginável frente aos percalços que surgiram em meu caminho. Aproveito para marcar também, nestes reconhecimentos, o carinho gratuito com que fui recebida em Genebra para aprofundamentos teóricos pela minha coorientadora, Profa. Glaís Sales Cordeiro. Também neste sentido, sua voz se incorpora a este “nós” a que me refiro em grande parte do texto.

Ademais, faço questão de mencionar que, também por meio deste “nós”, refiro-me ao Grupo de Pesquisa Felice (Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças) como forma de demonstrar meu apreço por todas as marcantes contribuições. Além disso, o papel de alguns companheiros foi fundamental para a elaboração da Sequência Didática (SD) que desenvolvemos e, inclusive, aplicamos juntos no contexto determinado. Nossos resultados são, portanto, um verdadeiro trabalho em equipe que se desdobrou em pesquisas de diferentes etapas de percursos formativos. Descrevo em detalhes essa experiência no capítulo de metodologia.

Feitos os devidos reconhecimentos, passo a relatar e justificar o escopo científico e teórico desta pesquisa a partir de minha trajetória e como chegamos aos nossos dados e resultados. De forma imbricada, nossa meta é explanar alguns de nossos pontos de vista em relação a termos e epistemologias que adotamos na textualização deste trabalho bem como trazer vozes de outros autores para argumentar nosso ponto de vista e justificar as intencionalidades de nossa pesquisa. Concordando com a visão bakhtiniana de discurso, acreditamos que cada escolha lexical está ancorada nas experiências e vivências do interlocutor e que, portanto, faz-se extremamente necessário esclarecer nossas preferências assumindo nossos posicionamentos discursivos, pois o discurso nunca é neutro. Com efeito, o leitor terá plena consciência sobre as relações de poder operacionalizadas textualmente nesta pesquisa e poderá assim, de maneira informada, compreender melhor e também se posicionar diante dos resultados expostos.

Finalizamos esta seção apresentando o estado da arte para valorizar o conhecimento produzido até aqui e identificar a lacuna que nossa pesquisa preencherá.

### *Relatos e escolhas epistemológicas*

Desde o projeto de pesquisa apresentado para o processo seletivo deste programa de pós-graduação, eu já manifestava o interesse em me debruçar sobre questões sociais relacionadas ao ensino de línguas. À época, eu trabalhava em dois ambientes completamente distintos em todos os sentidos possíveis. Lecionava inglês e português em uma escola pública (ensino fundamental II e ensino médio) de uma área muito vulnerável socialmente da cidade de Cambé e também era professora regente de uma turma de *Kindergarten* (educação infantil - crianças de 5 anos) em uma escola bilíngue de prestígio<sup>3</sup> em Londrina. Eram dois mundos completamente diferentes: no setor público, precariedade de recursos humanos e materiais; no privado, muito capital cultural e social (BORDIEU; PASSERON; 2009) e intermináveis oportunidades, desde aulas de musicalização, psicomotricidade, educação financeira e empreendedorismo para crianças de um ano e meio de idade. Era um mundo onde eu mesma nunca tive acesso e me causava profunda indignação o simples pensar que estes alunos, ao completar o ensino médio, competiriam por uma vaga na universidade pública contra os meus alunos da escola pública. Aqueles que passaram toda a vida escolar com quadros de giz branco, muitos professores substitutos, salas superlotadas, falta de apoio familiar e uma gama de outros bens cujo acesso não lhes foi oferecido. Como competir? Quem fica com a vaga na universidade pública e quem vai contrair dívida para ter acesso ao ensino superior? Como deixar de reproduzir este *status quo*?

Sem muitas leituras e compreensão mais aprofundada sobre o real problema, eu, inocentemente, acreditava tratar-se de uma questão de crenças limitantes. Confesso que hoje sinto-me até envergonhada em admitir que este discurso neoliberal era a minha melhor resposta para este disparate. Por isso, eu propunha em meu projeto de pesquisa um estudo acerca das crenças dos estudantes da escola pública, algo bastante cartesiano que foi sutilmente quebrado por todas as disciplinas e

---

<sup>3</sup> Termo utilizado por Moura (2010) para referenciar as escolas bilíngues (geralmente português-inglês) de alto padrão, destinadas a uma elite que compreende o poder mercadológico do ensino de outras línguas dentro da escola regular. Retomamos este conceito mais adiante.

discussões das quais tive a oportunidade de participar no programa de pós-graduação e nas reuniões do Felice. A educação é mesmo libertadora e faço questão de referenciar este pensamento freiriano porque é o que tem balizado minhas ações desde então. Somente a educação pode transformar!

Foi quando as orientações começaram a guinar nossa pesquisa e percebemos que deveríamos perseguir esta inquietação sobre (in)justiça social. Quanto mais líamos e estudávamos sobre o assunto mais compreendíamos que este era o caminho a ser seguido. Assim, para diminuir minha carga horária de trabalho e poder me dedicar à academia, optei por permanecer somente no contexto público e, a partir de então, passei a prestar mais atenção e lançar mão do trabalho com os gêneros textuais/discursivos na sala de aula. Meu conhecimento sobre a questão era somente o que a graduação e as formações continuadas haviam me proporcionado e tinha como única base as teorias bakhtinianas. Quando conheci a SD, quis de imediato colocar em prática esta ferramenta. Elaborei minha primeira SD sobre o gênero “convite informal” e apliquei em um sétimo ano. De forma tímida e ainda sem domínio daquela prática, percebi que os resultados, principalmente em relação ao engajamento dos alunos, foram animadores.

A professora Juliana me incentivou na pesquisa sobre o assunto apresentando-me alguns resultados de seus estudos com a professora Glaís. À medida que me aprofundava e me apropriava dos preceitos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), eu percebia que poderia ser este meu escopo de pesquisa por sentir na prática os efeitos de sua aplicação uma vez que meu contexto de pesquisa era o ensino de línguas na infância, para o qual não existem diretrizes oficiais nem obrigatoriedade do ensino.

Desta forma, assim como Dolz e Schneuwly (2004), acreditando na importância de ensinar gêneros na escola desde o início da vida escolar, definimos nosso objetivo geral de pesquisa: investigar as contribuições que o gênero história infantil (HI) didatizado no procedimento SD podem oferecer à Educação Linguística na Infância (ELI) e à promoção de uma Educação para a Justiça Social (EJS). O processo de escolha do gênero é também detalhado no capítulo de metodologia e a justificativa compõe-se na fundamentação teórica. Pretendíamos investigar como/de que forma/em que medida o uso da SD colaborou para a promoção de uma educação para JS, bem como promoveu o ensino de língua inglesa (LI) e da apropriação gênero eleito, a saber, HI.

Abro um parênteses nesta narrativa para refletir um pouco sobre algumas escolhas epistemológicas que permeiam nosso trabalho. Uma dissertação não se escreve ao final do tempo total de mestrado. O texto é construído a partir das vivências práticas e acadêmicas do pesquisador e no campo da pesquisa qualitativa interpretativista é imperativo o envolvimento intrínseco deste com o contexto, os participantes e seus resultados. Tal relação não interfere nas implicações éticas relacionadas ao estudo. Como demonstra Egido (2020), todas as investigações assumidas pela linguística aplicada estão imbuídas de cosmovisões éticas a respeito de participantes, contexto e situações. O autor revela que, diante de uma perspectiva ética, tais visões devem ser explicitadas no texto de forma clara e consciente. É justamente nessa tentativa de trazer à luz nossas escolhas que fazemos este movimento retórico e narrativo enquanto compromisso com a ética que desejamos demonstrar.

Ao longo do processo de construção do texto, deparamo-nos com alguns embates terminológicos sobre como trataríamos textualmente o ensino de línguas. Em nossas publicações mais recentes, vínhamos priorizando o termo língua adicional (L2<sup>4</sup>) em detrimento do termo língua estrangeira (LE) para marcar o ato de somar/adicionar uma língua e deixar de tratá-la como algo que pertence ao outro (RAJAGOPALAN, 2010). Porém, ao intensificar nossas reflexões sobre o assunto, quando adicionamos o fator ensino, temos a impressão de que o termo já não é mais suficiente frente aos desafios de perspectivas mais abrangentes de se tratar a língua (inglês como língua franca, por exemplo). Somam-se a isto, nossas ambições de descentralizar o ensino da língua inglesa especificamente, desmistificando o imperialismo linguístico do inglês mercadológico que já há algum tempo tentamos desconstruir na academia.

Posto isto, o termo Educação Linguística na Infância (ELI) nos pareceu mais adequado ao escopo deste trabalho e que, temos adotado como unidade dentro do grupo de pesquisa Felice. Esta escolha demonstra nossa preocupação em não sobrepor o inglês de maneira coercitiva, única opção disponível e com status legitimado de oportunidade de ascensão social. Por meio deste termo, representamos, ideologicamente, nossos engajamentos a favor de um olhar atento às diferenças e às minorias, algo que, como os leitores perceberão, está totalmente

---

<sup>4</sup> Optamos pela sigla L2 em detrimento de LA para diferenciar do termo *Language Awareness*.

alinhado em todas as facetas desta pesquisa, desde o objeto de pesquisa até a elaboração e aplicação da SD, bem como na interpretação e análise dos resultados.

Em decorrência do fato de ser, a LI<sup>5</sup>, o objeto de ensino do contexto de atuação da pesquisa, é inevitável que em alguns momentos seja necessário enfatizar o ensino desta. Isto não inviabiliza este olhar sempre atento ao plurilinguismo – da forma como o concebemos e justificamos em nossa fundamentação teórica – de justamente não transpor para os participantes da pesquisa que exista uma hierarquia de importância dentre todas as línguas a serem aprendidas e que o inglês sempre ocupará o primeiro lugar nesta. Trata-se de trazer à consciência que aprender uma ou mais línguas pode unificar um mundo doente e separado, desprovido de empatia para com as diferenças, que cada língua é um bem cultural precioso e que, portanto, não deve ser menosprezada. Neste sentido, compreendemos que ao propor uma ELI visamos colaborar para a construção de um conhecimento mais amplo do que o somente ensinar uma língua. Significa, em nossa visão, aprimorar as habilidades comunicativas (ou desenvolver capacidades de linguagem) naquele idioma específico reconhecendo a importância de outras línguas que deveriam, de fato, coexistir sem hierarquia. Sendo assim, acreditamos que podemos falar em uma ELI em L2 ou ELI em LI, isto é, não se trata de qual língua irá compor o currículo, mas sim de como a trataremos e do *status* que ela ganhará perante os alunos a partir do professor.

Em suma, enfatizamos que o objetivo com a elaboração e aplicação da SD em questão é, sim, o de ensinar inglês: não podemos nos desviar deste fato porque estaríamos tirando das crianças este direito de aprendizagem. Se o professor de inglês não ensinar a língua em suas aulas, ele não pode esperar que o professor de geografia o faça. Porém, a visão desta língua ensinada especificamente durante as atividades foi cuidadosamente pensada para não reproduzir hegemonias; mas pelo contrário, promover a consciência e o respeito em relação a e para com as diferenças.

---

<sup>5</sup> Reforçamos que a Educação Linguística na Infância (ELI) é o termo que reflete melhor os objetivos desta proposta, porém em determinados momentos, os termos LI, LE, Língua Inglesa para Crianças (LIC), Ensino de Língua Inglesa para Crianças (ELIC) ou Língua Estrangeira para Crianças (LEC) surgirão para refletir o que, de fato, era/é realizado no momento, assim ELI será utilizada para referenciar nossa proposta. Tais termos também podem circular no texto quando houver necessidade de citar autores que se utilizam deles.

### *Justificativa e objetivos da pesquisa*

Como podemos notar na seção anterior, esta pesquisa é uma proposta bastante complexa e, talvez, ousada. Enquanto professores e pesquisadores da área, temos esta grande preocupação com a não obrigatoriedade do ensino de L2 na infância o que levanta algumas questões que pretendemos discorrer nesta seção, como a influência do fator idade, a demanda por igualdade social no que se refere ao oferecimento de ELI e as implicações desta modalidade de ensino na esfera pública<sup>6</sup>. Nos parágrafos que se seguem, introduzimos nossa pesquisa na tentativa de justificar a necessidade de toda a fundamentação teórica que apresentaremos nos próximos capítulos

Antes de mais nada, é necessário dizer que apesar do campo ainda estar em construção no Brasil, Graddol (2006, p. 90) nos lembra que um estudo realizado pelo Conselho Britânico mostrou que muitos países já ofereciam inglês nas séries primárias desde 1990, e que isto passou a ser uma tendência devido a novas percepções mundiais sobre o lugar que esta língua ocupa na sociedade moderna; “[...] do Chile à Mongólia, da China à Portugal, o inglês está se inserindo nas escolas primárias, com maior força, e com a idade inicial constantemente baixando”.

No entanto, é preciso ser criterioso ao falar da idade do aprendiz para justificar a implementação de L2 para crianças, afinal, qual seria a melhor idade para começar a aprender uma língua adicional? A resposta não é tão simples. Se por um lado a Hipótese do Período Crítico (HPC), como supõe Lennenberg (1967), argumenta a favor do “quanto mais cedo melhor”, por outro, muitos autores vão de encontro a essa teoria (ASSIS-PETERSON; GONÇALVES, 2001; RAJAGOPALAN, 2009; MUNHOZ, 2014).

Muñoz (2014), por exemplo, apresenta diversas pesquisas cujos resultados garantem que adolescentes e adultos possuem tanta ou maior habilidade que uma criança para alcançar bons resultados quando se trata da comunicação em outra língua que não a sua materna. Diante de três contextos diferentes – comunidade bilíngue, aquisição naturalística de L2 por imigrantes e aprendizagem de LE – a autora

---

<sup>6</sup> Na verdade, muitas outras questões podem ser debatidas sobre o tema, como a formação de professores, construção de um currículo e etc.. Porém, debateremos neste trabalho as questões que julgamos mais pertinentes para introduzir nossa pesquisa e justificá-la. O fator idade apesar de muitas vezes ser considerado discussão superada é importante ser retomado porque as pesquisas sobre o tema nos levam ao fato de que, como mostrado no decorrer do texto, a ELI deve ser estruturada e bem planejada para que se tenha os efeitos esperados.

problematiza a relação entre aprendizagem/aquisição de uma língua adicional (L2) e quantidade de *input* proporcionado. Por meio de dados, ela justifica sua posição em que a qualidade de *input* está mais relacionada ao domínio da segunda língua do que a quantidade desta.

Também por meio de pesquisas, Assis-Peterson e Gonçalves (2001), de maneira similar, explicitam que quanto à aquisição de uma L2 o fator diferencial é a situação de aprendizagem e não a capacidade de aprender. Logo, para elas, “sem quantidade e diversidade de insumo sem métodos apropriados para trabalhar com crianças e sem professores com domínio linguístico é em vão submeter crianças de tenra idade ao estudo da L2” (ASSIS-PETERSON; GONÇALVES; 2001, p. 23). A partir disso, depreendemos de que não se justifica a inclusão de uma L2 no currículo apenas para que o aluno esteja em contato com ela, o ensino deve ser planejado, sistematizado e organizado.

Sobre a idade de exposição à L2, Rajagopalan (2009, p. 6) transmite sua opinião<sup>7</sup> de que

Ao invés de nos preocuparmos sobre como devemos administrar o aprendizado de línguas estrangeiras de nossos filhos e qual método devemos empregar para atingir nossos objetivos, devemos nos concentrar em *deixar a criança crescer naturalmente* nos idiomas em que gostaríamos que eles alcançassem um domínio razoável (tradução nossa, grifo do autor).<sup>8</sup>

Paralelamente, refletindo sobre os rumos do ensino de línguas estrangeiras em geral<sup>9</sup> e esta nova realidade que nos circunda, Kumaravadivelu (2016) imprime uma conjectura pós-moderna para este assunto. Apesar de suas reflexões estarem centradas no papel que o professor de língua “não nativo” ocupa, podemos depreender daí o conceito estruturado por ele de uma opção decolonial no ensino de línguas. Isto quer dizer: desligar nossas ações das categorias de pensamento eurocêntricas, incorporando estratégias de ação contra-hegemônicas (KUMARAVADIVELU, 2016). Afinal, vivemos em um contexto multilinguístico, em que as línguas não mais são propriedade de determinados grupos, as línguas pertencem a quem as falam independentemente de nacionalidade. Aqui podemos retornar a

---

<sup>7</sup> Dizemos isso por não estar embasado em pesquisas nem em outras teorias.

<sup>8</sup> Texto original: “Rather than worry about how we should stage-manage our children's foreign language learning and what method we should employ in order to best achieve our goals, we should be concentrating on *letting the child grow up naturally* in the languages in which we would like them to achieve a reasonable mastery”.

<sup>9</sup> Apesar deste estudo não se tratar de LIC especificamente, entendemos importante a referente para a complementação da ideia expressa.

Rajagopalan (2009, p. 7) quando diz que o “*World English* é uma nova língua, ou melhor, um fenômeno linguístico, em que ninguém tem status privilegiado. Pertence a qualquer um que o fala de qualquer maneira, formato ou forma”<sup>10</sup> (tradução nossa).

Deveras, a impressão que temos é a de que o autor, como demonstrado em sua primeira citação, advoga que tal fenômeno está tão emergente que, em algum ponto, a criança terá contato com esta sociedade “multilinguística” e que ela não deve ser apressada em pouca idade ao ensino de línguas, pois ela deve encontrar este caminho naturalmente enquanto amadurece. Assim, “a urgência de nos comunicarmos uns com os outros é o que importa no final”<sup>11</sup> (RAJAGOPALAN, 2009, p. 6). Neste ponto, divergimos em opinião com Rajagopalan (2009), pois acreditamos, assim como Tonelli e Chaguri (2014), que o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser um processo de inclusão social.

Mesmo sendo a inclusão de LI em escolas particulares mercadológica<sup>12</sup> (GARCIA, 2011), se deixarmos de lado os interesses capitalistas destas escolas e olharmos para o todo, observamos um grande problema social, pois somente o fato da L2 ser oferecida em certas esferas sociais determina a exclusão de outras camadas que não têm acesso a este conhecimento. Para deixar claro o nosso ponto: independentemente dos interesses que circulam, há a inclusão de LIC em escolas particulares; os frutos, ou seja, aquilo que advém desta inclusão gera desigualdade social pelo simples fato de que alguns terão acesso e outros não!

Tonelli e Chaguri (2014, p. 260), apesar de não relacionar a questão subjacente ao ensino privado, postulam esta desigualdade questionando:

Se o objetivo é aplicar uma educação de qualidade, por que não proporcionar uma educação igual para todos, sem diferenciar os contextos sociais, ambientais e culturais? Por mais que a criança esteja inserida em um contexto específico, ela tem o direito de receber uma educação integral, que vise proporcionar seu pleno desenvolvimento, não podendo estar limitada pelo seu contexto, muitas vezes excludente e cultural limitado.

A despeito de evidente crescimento em pesquisas que investigam o ensino de LIC e temas a ele subjacentes (TONELLI, 2007; LINGUEVIS, 2007; ROCHA, 2007; CRISTOVÃO; TONELLI, 2010), não temos ainda consolidação deste segmento de

---

<sup>10</sup> No original: “World English is a new language, or rather a linguistic phenomenon, where no one has any privileged status. It belongs to everyone who speaks it in whatever way, shape or form”.

<sup>11</sup> No original: “the readiness to communicate to one another is what matters in the end”.

<sup>12</sup> Esta ideia é retomada no capítulo 1.

ensino no setor público. Rocha (2007) aponta os desdobramentos desta situação e evidencia a desigualdade sobre a qual nos referimos:

No setor público, por sua vez, têm-se proliferado com relativa rapidez e continuidade as iniciativas de implantação do ensino de pelo menos uma LE nas séries iniciais. Consequentemente, crescem as investigações nessa área, sendo protagonizados nos estudos os percalços vivenciados por esse contexto de ensino. A esse respeito, entendemos que o caráter não obrigatório do ensino de línguas nas séries iniciais do Ensino Fundamental brasileiro deve ser visto como um potente gerador dos problemas que afligem a área, uma vez que, entre outros fatores, sustenta a relação de exclusão imposta a alunos de classes menos favorecidas, no que tange ao direito a esse conhecimento. (ROCHA, 2007, p. 436)

Mais uma vez, emaranhamo-nos na questão da desigualdade social que implica o oferecimento de LIC em escolas particulares, independentemente das motivações para tal serem mercadológicas ou não. Somam-se a este contexto as escolas bilíngues. Sobre isso, Chediak (2017, p. 41) pontua que “o campo de pesquisa sobre a educação bilíngue abrange principalmente contextos de fronteiras, de minorias linguísticas, de imigração e de surdos”. Porém, a autora também destaca a educação bilíngue eletiva que, ao contrário das outras, é uma questão de opção/escolha, como o próprio nome sugere.

Moura (2010, p. 278 e 279) utiliza o termo “escolas bilíngues de prestígio” para falar deste mesmo modelo que diferencia suas motivações daquelas escolas que são bilíngues devido a questões circunstanciais como a geografia do contexto (fronteira), a preservação da sua língua (imigrantes) ou a necessidade de comunicação por sinais (libras). A educação bilíngue eletiva ou de prestígio surgiu por demandas mercadológicas de uma elite que percebeu essa necessidade devido à precariedade do ensino de L2 no Brasil, já que “aprender a língua [inglesa] oportuniza a inserção no mundo, o prestígio, o acesso às informações e a ampliação das oportunidades de atuação no mundo do trabalho e da ciência” (CHEDIAK, 2017, p. 43)<sup>13</sup>.

Recuperamos aqui as pesquisas apresentadas por Muñoz (2014) que são bastante incisivas no sentido de demonstrar que a idade do aprendiz – em contextos diversificados de pesquisa – importa menos do que a qualidade de *input* que ele recebe. Nas palavras da autora, “maximizar o *input* pode ser uma maneira mais

---

<sup>13</sup> No caso de nossa pesquisa, não levaremos em consideração tais realidades, só as apresentamos aqui para reforçar o cenário de desigualdade em que se coloca o ensino de LIC.

eficiente de melhorar a aprendizagem de língua estrangeira do que simplesmente diminuir a idade inicial de aprendizagem” (MUÑOZ, 2014, p. 25)<sup>14</sup>.

Em suma, podemos concluir que realmente o fator idade não é argumento plausível para a implementação de uma ELI quando perpassamos questões concernentes à inclusão ou não desta se o intuito é acuidade e fluência na língua (MUÑOZ, 2014; ASSIS-PETERSON; GONÇALVES; 2001; RAJAGOPALAN, 2009). Porém, se ponderarmos sobre o princípio de abertura às línguas (TONELLI; CORDEIRO, 2015), a decolonização de ensino de línguas (KUMARAVADIVELU, 2016) e sobre a questão social subjacente ao tema (TONELLI; CHAGURI, 2014) temos fortes advogados para tal. Há, destarte, outras questões envolvidas neste debate que necessitam melhor atenção.

Tonelli e Chaguri (2014, p. 262) suscitam a ideia dizendo que “tudo o que se refere ao cuidar e ao educar deve ser considerado, não centrando o trabalho na escolarização, mas, sobretudo, no desenvolvimento e na aprendizagem da criança e sua inserção crítica nos meios cultural e social”. Reintegramos aqui o fator social da ELI, para isso, ainda citando os autores acima, valemo-nos das pesquisas de Garton, Coplan e Burns (2011) ponderando “que a desigualdade de acesso à LI é resultante de uma lacuna entre ricos e pobres” (TONELLI; CHAGURI, 2014, p. 263). Isto, segundo Tonelli e Chaguri (2014), causa uma tensão entre as classes, mas também pressiona uma iniciativa do Estado. Também ressaltam (apoiadas em Vigostsky, 2000) que o conhecimento de uma LE eleva o conhecimento do indivíduo sobre sua língua materna, deixando-o consciente dos processos linguísticos a que está acostumado, assim, trazendo para o âmbito da criança, “ao apropriar-se de outras formas linguísticas para se referir a um mesmo objeto, ela irá com o tempo ampliar as possibilidades de transferir também conceitos de língua” (TONELLI; CHAGURI, 2014, p. 264).

Contudo, para que, de fato, a ELI alcance o caráter de formação integral da criança e sua função emancipatória, como objetivamos nesta proposta, é necessário que sejam implementadas políticas públicas sérias de estruturação deste processo para que ele se torne de qualidade e igualitário; isto, a nosso ver, se dará, principalmente, por meio da construção de um currículo organizado e da formação

---

<sup>14</sup> No original: “maximizing input may be a more efficient way to improve foreign language learning than forever lowering the starting age of learning”.

específica de professores para esta área em particular, e ainda, pela estruturação física da unidade escolar que receberá esta implementação (TONELLI; CHAGURI, 2014, p. 266).

Colocadas tais desigualdades, passamos a focalizar aqui a ELI no contexto público que, pela falta de suporte legal, se dissemina de forma descontinuada e desorganizada pelo território brasileiro (TANACA, 2017; MAGIOLLO, 2019). Rocha (2007), por exemplo, deixa clara sua posição de que a forma desconexa como a que o ensino de LIC tem se difundido no setor público deve-se à inexistência de parâmetros político-administrativos para implementação de LIC tanto quanto sua natureza optativa que deixa à deriva a responsabilidade pela concretização do processo.

Para fundamentar o nosso argumento de como a implementação de ensino e LIC nas séries iniciais acontece de forma desorganizada, ecoamos a pesquisa de Tanaca (2017) que apresenta dados sobre as iniciativas de os municípios implementarem programas de Ensino de Língua Inglesa para Crianças (ELIC), os quais acreditamos ser importantes para promover a sensibilização dos envolvidos neste processo e também alerta às autoridades responsáveis. A autora considera provável, no entanto, que mesmo estes dados que apresentam não sejam fidedignos, pois “o desenvolvimento de iniciativa de ELIC espalhadas por todo país é inegável, entretanto, não é possível afirmar com exatidão os dados de implementações, pela inconstância política dos mesmos” (TANACA, 2017, p. 48).

Esta inconstância política também justifica que órgãos federais e estaduais não sejam capazes de acompanhar e orientar pressupostos teóricos e metodológicos de práticas de ELIC. Há, portanto, o conhecimento por parte destes órgãos de que estas iniciativas existem, porém não se busca integrar tais práticas de maneira a consolidar e legitimar tais projetos porque, formalmente, a responsabilidade é dos municípios.

Assumindo posição similar, Mello (2013, p. 17) é categórica ao afirmar que “não há pesquisas que tracem um perfil de como está o ELIC nas escolas municipais e que apontem quais são as características desse ensino em nosso país”. Sobre isso, Tonelli e Chaguri (2014, p. 266) afirmam que

É preciso reforçar a urgência de políticas públicas que ofereçam amparo legal para que o ensino de LE seja uma realidade no contexto da EI<sup>15</sup> orientando assim, a organização do currículo, a formação de professores para atuarem

---

<sup>15</sup> Sigla utilizada pelos autores para Educação Infantil.

especificamente neste contexto e adequando estrutura da escola para esta nova realidade. Por isto, o ensino de uma LE na EI ainda que desejável precisa ser cuidadosamente planejado para que as crianças não peguem repulsa pela língua.

Rocha (2007, p. 24), por sua vez, acrescenta que o contato com línguas estrangeiras pode

Levar a criança a romper barreiras culturais e ampliar os seus horizontes, de promover o desenvolvimento cognitivo, linguístico, sociocultural e psicológico do aluno, de contribuir para a formação de sua consciência linguística e de atitudes positivas frente às diferenças linguísticas e culturais, finalmente de preparar terreno mais sólido para uma aprendizagem efetiva em séries posteriores.

Sendo assim, pensando na continuidade deste ensino que se quer de qualidade e gratuito por meio da rede pública, somos defensores da implementação da ELI. No entanto, como discorrido até aqui, não basta a simples inclusão no currículo, é preciso a implementação organizada, formação docente adequada e criação material didático específico, bem como orientações teórico-metodológicas que pautem este ensino. É neste sentido que esta pesquisa visa também colaborar, fomentando discussões sobre metodologias e orientações teórico-metodológicas que deem suporte à concretização de uma implementação organizada e orientada por pesquisas científicas.

Diante do apresentado, refletindo sobre esta ELI no que tange à formação holística do aluno, encontramos nas teorias de Adams, Bell e Griffin (2007), sobre *Social Justice Education*, princípios e práticas que se mostraram muito coerentes a nossa proposta. Pois, como conceito, a Justiça Social (JS) parte do princípio de que todos os indivíduos de uma mesma sociedade possuem direitos e deveres iguais em todos os aspectos da vida social. Isso quer dizer que todos os direitos básicos, como saúde, educação, justiça, trabalho e manifestação cultural devem ser garantidos. Logo, não é possível falar em desenvolvimento de uma sociedade considerando apenas o crescimento econômico (RAWLS, 2000). Já uma educação para JS fornece bases e, ao mesmo tempo, cria condições para promover discussões e planejar ações para combater a reprodução de hegemonias e operações de poder.

Segundo Adams, Bell e Griffin (2007), o objetivo da Educação para a Justiça Social (EJS) é capacitar as pessoas a desenvolverem ferramentas analíticas críticas necessárias para entender relações de poder e sua própria socialização dentro dos

sistemas opressivos e desenvolver um senso de agência bem como capacidade de interromper e alterar padrões e comportamentos opressivos em si e no mundo.

Atentando-nos ainda para as desigualdades sociais latentes no contexto atual, por entender que uma ELI opera como uma ferramenta para fomentar a consciência crítica e ajudar na compreensão das relações entre as classes, acreditamos que os esforços de educadores da área de línguas adicionais para efetivação de políticas públicas de implementação desta nas séries iniciais do ensino público são, além de uma necessidade emergente pelas demandas da globalização, questão de justiça social. Desta forma, oportunizar este tipo de ensino, em nossa visão, é também uma forma de emancipação de classes menos favorecidas.

Para implementar, também à nossa proposta, a promoção dos conceitos de uma EJS, ao propor o trabalho com gênero HI por meio do dispositivo SD integrando o ensino de língua inglesa a uma perspectiva crítica para atingir nosso objetivo, foi necessário recorrer a outras ferramentas e conceitos que vieram dar completude a nossa proposta e deram corpo aos nossos objetivos específicos de pesquisa; são eles: o princípio de sensibilização/abertura às línguas<sup>16</sup>, o Sistema Narrativa-Personagens<sup>17</sup> (SNP) e a literatura emancipatória<sup>18</sup>. Para ilustrar como estas teorias se organizam em nosso trabalho, utilizamos o Esquema 1, a seguir.

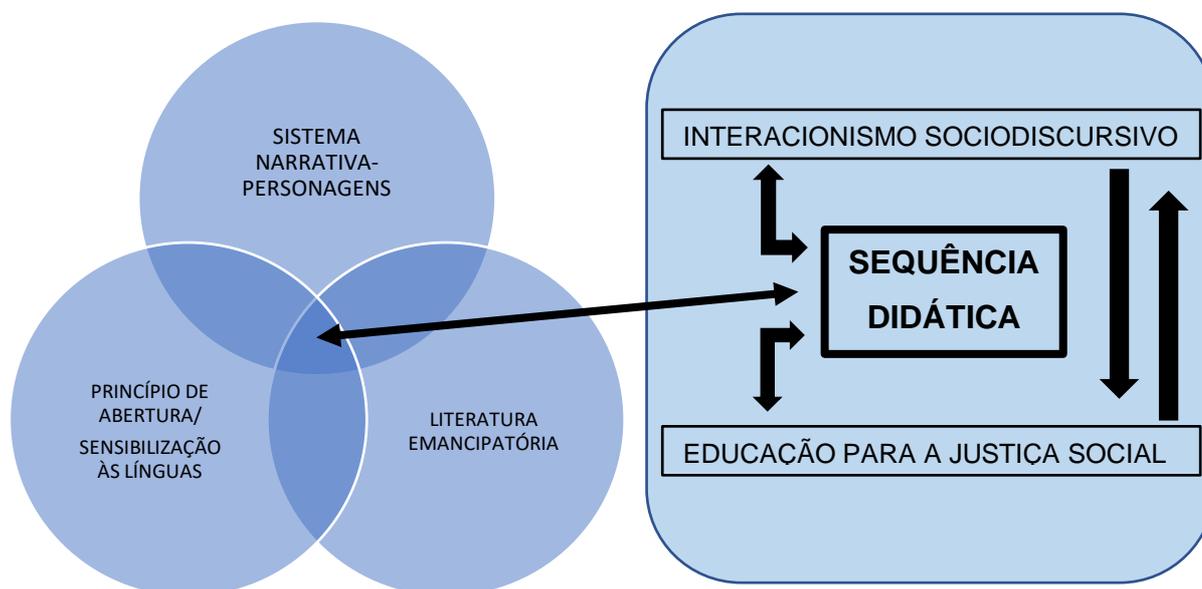
---

<sup>16</sup> Revisitada a partir de Tonelli e Cordeiro (2015).

<sup>17</sup> Desenvolvido pela Profa. Glaís Sales Cordeiro, em colaboração com os professores da rede de ensino de Genebra.

<sup>18</sup> Zilberman, 2003; Zilberman; Magalhães, 1982.

### Esquema 1 – Organização da fundamentação teórica dentro da dissertação



**Fonte:** A autora.

A dissertação, portanto, está totalmente embasada nas teorias do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999; 2003; 2006) no que diz respeito tanto à nossa filiação teórica quanto à condução metodológica, análise e interpretação dos dados. Utiliza-se deste quadro teórico para construir, aplicar e analisar uma SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), ponto central deste trabalho, tendo como objetivo geral investigar as contribuições que o gênero HI didatizado no procedimento SD podem oferecer à Educação Linguística na Infância (ELI) e à promoção de EJS. Logo, o trabalho, como um todo, está também completamente transpassado pelos princípios balizadores de uma EJS (ADAMS; BELL; GRIFFIN, 2007; FREIRE, 1987) sendo estes utilizados tanto na elaboração da SD quanto em nossa postura<sup>19</sup> durante todo o percurso da pesquisa.

No que diz respeito à SD, alguns pressupostos pautaram sua elaboração, além de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), são eles: 1) SNP (CORDEIRO; AEBY DAGHÉ et al, 2019); 2) Language Awareness (LA) (HAWKINS, 1999; JAMES; GARRET, 1993) e o Princípio de abertura/sensibilização às línguas (PAL) (TONELLI; CORDEIRO,

<sup>19</sup> Por postura entendemos todas atitudes e decisões que o pesquisador assume em tudo que diz respeito à pesquisa

2015); e 3) Literatura emancipatória (ZILBERMAN, 2003; ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982).

Vale ressaltar aqui, como forma de justificar essa procura de ferramentas teórico-metodológicas para a mediação das aulas, a não obrigatoriedade do ensino de línguas nas fases da educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais) no Brasil, como já exposto; há uma lacuna em orientações nos documentos oficiais que regulamentam este ensino que já é uma realidade tanto no setor público quanto privado. Este é um ponto muito importante a ser considerado nestes apontamentos iniciais, pois foi fator decisivo para um estudo de natureza aplicada como o que apresentamos aqui. Ousamos inferir que talvez esta produção tanto de material didático quanto de conhecimento sobre o contexto e materializações de nossas descobertas possam ser o início para uma real discussão de como queremos esse inglês na sala de aula junto às crianças que não têm usufruído de uma educação com equidade, para aquelas que não têm seu direito de acesso a este bem assegurado.

Retornando à nossa busca por alternativas de colocar em prática a ideia desta ELI, incorporamos às atividades da SD os conceitos de LA/PAL e implementamos um módulo para desenvolver o SNP, visto que ambos se mostraram úteis para atingirmos nosso objetivo geral de pesquisa (investigar as contribuições que o gênero história infantil (HI) didatizado no procedimento SD pode oferecer à ELI e à promoção de uma EJS) e, a partir disso, delimitamos nossos objetivos específicos:

- investigar a relação entre o gênero HI, a incorporação do SNP, a escolha do conteúdo temático e os resultados apresentados na aprendizagem da LI.
- identificar adaptações necessárias no procedimento SD a partir das necessidades específicas emanadas de um contexto real de ensino de LI para crianças não letradas.

Por meio do Quadro 1, a seguir, demonstramos como nossos objetivos e perguntas de pesquisa, *corpus* de análise e referencial teórico utilizado como lentes analíticas estão organizados.

**Quadro 1 – Objetivos específicos e perguntas de pesquisa**

Objetivos específicos	Perguntas de pesquisa
Investigar a relação entre o gênero história infantil, a incorporação do sistema narrativa-personagens, a escolha do conteúdo temático e os resultados apresentados na aprendizagem da língua inglesa.	1. De que forma o gênero escolhido e a ferramenta conceitual sistema narrativa-personagens, bem como o conteúdo temático ligado a princípios da educação para justiça social, podem colaborar para a aprendizagem da língua inglesa por crianças?
Identificar adaptações necessárias no procedimento sequência didática a partir das necessidades específicas emanadas de um contexto real de ensino de língua inglesa para crianças não letradas.	2. Quais adaptações seriam necessárias para que o dispositivo sequência didática atendessem as demandas do contexto de pesquisa?

**Fonte:** A autora.

Como é observado a partir do Quadro 1, reconhecemos que temos objetivos audaciosos, contudo, ao observar o estado da arte da produção científica sobre o ensino de línguas na infância, adicionando a isso a nossa visão de que o trabalho com os gêneros pode ser um caminho possível para o campo, chegamos à conclusão de que as pesquisas ainda são incipientes – principalmente quando se trata da aplicação de SD no referido contexto – e que, portanto, nossa pesquisa é deveras necessária uma vez que o assunto merece mais atenção da academia. Separamos uma seção nesta introdução para tratar do estado da arte.

*O estado da arte: Educação Linguística na Infância e o trabalho com os gêneros textuais*

A partir do exposto até aqui e da delimitação do nosso escopo teórico, ocupamo-nos nesta seção de abranger o estado da arte para que seja possível reconhecer o conhecimento que foi produzido até o momento e, ainda, compreender qual é a lacuna que nossa pesquisa pretende preencher.

Durante nossa busca, foi possível constatar que avançamos muito nas pesquisas que envolvem o uso de SD no ensino de língua estrangeira/adicional<sup>20</sup> no geral, porém quando falamos de educação infantil e anos iniciais os trabalhos são ainda muito incipientes. É necessário que mais pesquisadores se debrucem sobre o

---

<sup>20</sup> Uma busca no Google acadêmico com as palavras-chave “sequência didática” + “língua estrangeira” gerou 30.200 resultados. Ao adicionar “para crianças” os resultados caem para 59. Quando alteramos a busca para: “sequência didática” + “língua adicional” os resultados somam 18.400 e acrescentando “para crianças” o número muda para 5. Uma análise destes resultados da busca mostra que, na verdade, são diversos artigos recortados dos trabalhos apresentados nesta seção ou outros trabalhos que se utilizam da expressão “sequência didática” no sentido de unidade didática, e não o procedimento idealizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

tema para que possamos, de fato, ter uma compreensão mais ampla de como a SD pode contribuir para uma ELI.

Para construir esta seção, portanto, destacamos o trabalho que vem sendo realizado pelo Felice. O grupo construiu um mapeamento de pesquisas executadas em âmbito nacional, cujo campo envolve o ensino de línguas na infância. O mapeamento está disponível no site do Felice<sup>21</sup> e se encontra organizado em quatro tópicos: 1) ensino de línguas estrangeiras para crianças; 2) formação de professores de línguas estrangeiras para crianças; 3) avaliação no ensino de línguas estrangeiras para crianças; e 4) bilinguismo.

O mapeamento foi, inicialmente, uma pesquisa realizada por Tonelli e Pádua (2017) sob o título *O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil*. E está publicada no primeiro capítulo do livro organizado por Tonelli, Pádua e Oliveira (2017), intitulado *Ensino e formação de professores de Línguas Estrangeiras para crianças no Brasil*, organizada em 11 capítulos a qual apresenta artigos representativos de cada macrorregião brasileira proposta pelo IBGE.

Desde então, os pesquisadores do grupo continuam atualizando o acervo construído e disponibilizado digitalmente. Este banco de dados foi a base para nossa pesquisa, assim como em Silva (2020) que ampliamos aqui por ter sua pesquisa também envolta no tema gêneros textuais e SD.

Silva (2020) encontra oito pesquisas em nível de mestrado que envolvem os Gêneros Textuais (GT) no ensino de línguas para crianças, sendo que cinco mencionam o procedimento SD e, destas, somente quatro aplicam-na. O primeiro trabalho registrado que une GT e ensino de línguas para crianças é de 2005, escrito por Juliana Reichert Assunção Tonelli. Este primeiro estudo sobre o gênero HI ainda não envolve a SD, mas embebida no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) conclui que este gênero tem muito a contribuir para o ensino LI na infância, pois sua pesquisa evidenciou a apropriação da língua por meio dos jogos de leitura.

De forma similar, Pavani (2009) investiga a interação das crianças com os contos de fada e, por meio de gravações, desenhos e entrevistas conclui que o gênero engajou a participação dos alunos na contação de história. Mais recentemente, Kuyumjian (2014) investigou como se dá a aprendizagem de língua francesa por

---

<sup>21</sup> <https://feliceuel.wordpress.com>

crianças, de modo que se tornem agentes de seu processo de aprendizagem, tornando-se bilíngues. A autora, no entanto, utiliza o gênero para explorar temas e conteúdos nas atividades que propõe e chega a mencionar a SD citando Dolz e Schneuwly (2004), porém não sistematiza as atividades e, portanto, não se utiliza do procedimento como o concebemos.

Destacamos, ainda, a própria dissertação de Silva (2020) que constrói o modelo didático do gênero rimas de enigma. A autora faz uma análise detalhada deste GT elencando seus elementos ensináveis e constata que estes podem desenvolver CL, por meio de atividades que promovam a criatividade, o pensamento crítico e o senso estético. É interessante para nós, nesta pesquisa, considerar o percurso que este trabalho percorreu até se concretizar, a autora revela que, inicialmente, tinha o objetivo de produzir e aplicar uma SD. Nas palavras de Silva (2020, p. 88),

o desejo era de que a aplicação da SD ocorresse em um contexto público, ainda mais desafiador devido às suas especificidades. No entanto, como relatado brevemente na introdução deste trabalho, durante meu percurso de pesquisa, a insuficiência de conhecimento em relação a tais práticas com gêneros textuais no ensino de LIC direcionou-me a uma exploração, que hoje reconheço, inapropriada em sala de aula, resultando na inadequada produção do gênero pelos alunos.

Este relato é valioso para nós, no sentido de perceber e reconhecer o quão desafiador é nosso objetivo de produção de um gênero no contexto público de ELI. Ao mesmo tempo, demonstra a necessidade de pesquisas como a que apresentamos aqui.

Dispomos, no Quadro 2, as pesquisas que se utilizam da SD no ensino de línguas na infância:

**Quadro 2** – Estado da arte: pesquisas envolvendo o uso de SD no ensino de línguas na infância

<b>Autora</b>	<b>Título</b>	<b>Natureza da pesquisa</b>	<b>Ano</b>	<b>Objetivo</b>
<b>Vera Lucia de Oliveira Buose</b>	O uso da sequência didática em práticas de língua inglesa com crianças do programa Mais Aprendizagem	Dissertação	2016	Investigar como ocorre o processo de ensino/aprendizagem de LI por meio de oficinas com crianças dos anos finais do ensino fundamental I do programa Mais Educação
<b>Josiete Cristina Schneider Queroz</b>	Sequência didática de contos de animais para o ensino de compreensão e produção oral em língua alemã na educação infantil.	Dissertação	2016	Investigar qual é a contribuição de uma sequência didática (SD) de contos de animais para a compreensão e produção oral em língua alemã (LA) na educação infantil (EI).
<b>Raquel Franciscatti dos Reis</b>	Sequência didática do gênero história infantil em inglês para crianças como promotora do desenvolvimento linguístico e psicológico.	Dissertação	2018	Investigar a contribuição de uma SD no ensino de LIC na educação infantil, analisando as CL desenvolvidas bem como as funções psicológicas superiores dos alunos.
<b>Thays Regina Ribeiro de Oliveira</b>	Inclusão de aluno deficiente visual: proposta de sequência didática de língua espanhola para o ensino fundamental I	Produto educacional	2018	Proposta de sequência didática para o ensino de espanhol a alunos deficientes visuais por meio de atividades práticas adaptadas.

**Fonte:** Adaptado de Silva (2020)

Identificamos no mapeamento apenas quatro pesquisas que investigam as contribuições da SD no ensino de línguas na infância. Queroz (2016), em sua dissertação, aplicou uma SD cuja produção final (PF) era a recontação de um conto de animais em alemão, ou seja, a proposta objetiva a compreensão e produção oral bem como o desenvolvimento das CL inerentes ao gênero trabalhado. A autora potencializa o ensino dos elementos essenciais do gênero e das capacidades discursivas e linguístico-discursivas com a utilização de linguagem corporal, gestos e expressões faciais.

Buose (2016) utilizou a SD para trabalhar diversos gêneros com os alunos do programa Mais Aprendizagem, utilizando diários reflexivos, gravações de entrevistas e conversas com os participantes para analisar a reação das crianças ao entrar em

contato com LI e o GT por meio dos multiletramentos. Como resultado, a autora constatou a aprendizagem significativa dos alunos, bem como o aumento no seu interesse, curiosidade e vontade de aprender.

Já Reis (2018) aplica uma SD do gênero HI na educação infantil e, como resultado, por meio da dramatização como PF, os alunos demonstraram o desenvolvimento das CL bem como das funções psicológicas superiores que compreendem a percepção, a memória, a atenção, o pensamento e a imaginação.

Oliveira (2018) traz uma perspectiva diferente, pois seu objetivo é o da educação inclusiva nas aulas de espanhol. Utiliza a história em quadrinhos em sua SD para sugerir atividades adaptadas para alunos cegos. A autora se utiliza de técnicas como a audiodescrição e materiais sensoriais táteis para promover a inclusão destes alunos e também desenvolver suas CL com a intenção de torná-los construtores de seu próprio conhecimento.

Algo que nos chama a atenção no quadro é que das quatro pesquisas, somente a SD de Oliveira (2018) propõe a construção do gênero trabalhado como PF. As outras se utilizam de objetivos adaptados à idade e ao contexto. Na tentativa de realizar o estado da arte até o momento, ampliamos um pouco a busca para artigos publicados que não são recortes de pesquisas maiores, mas que fomentaram de forma significativa o estado da arte para nosso trabalho.

Tonelli e Cordeiro (2015), em pesquisa de nível pós-doutoral, elaboraram e pilotaram uma SD como o objetivo de promover a sensibilização à aprendizagem de LIC entre crianças de quatro e cinco anos. O projeto de classe consistia em recontar a história *Apples and pumpkins*. Porém, a produção inicial (PI) foi adaptada e os alunos contaram à professora como eles imaginavam o final da história, já que ela havia omitido no início da pilotagem da SD.

Outra produção científica que nos interessa é de Suzumura, Pádua e Tonelli (2015) que fazem uma proposta de avaliação a partir da aplicação de uma SD. A partir da leitura do livro *Little clouds*. As autoras propõem para a PF uma sentença de descrição (respondendo à pergunta: Que formato tem a sua nuvem?). Mais uma vez os objetivos das produções foram adaptados à idade e contexto.

Lavisio e Santana (2016) produziram uma SD tendo como base a história infantil *The very hungry caterpillar*, porém o projeto de classe propõe outro gênero, a construção de um cardápio coletivo. Nas considerações finais, as autoras deixam claro que a intenção de sua proposta não era o de ensinar o gênero HI, mas utilizá-lo

como instrumento de ensino. O artigo não evidencia se a SD foi aplicada ou não, todavia o fato da PF ser coletiva nos chamou a atenção, demonstrando que as autoras procuram também fazer adaptações para o público-alvo que, no caso, era um quarto ano do ensino fundamental.

Outro artigo científico que faz o mesmo movimento é o de Ferreira e Tonelli (2016) que aplicam uma SD para o nível E5 da educação infantil no qual um dos alunos apresenta transtorno do espectro autista (TEA). Apesar de o objetivo do estudo estar centrado nas mudanças que foram realizadas nas atividades para atender este aluno específico, os autores também lançam mão de determinadas adaptações no dispositivo SD como, por exemplo, a PI em grupos e a final individual.

Por fim, Pereira e Tonelli (2021) elaboraram sua pesquisa em colaboração com a nossa, propondo uma intersecção entre ensino de LIC e a utilização prática de jogos teatrais. Esta pesquisa, em nível de iniciação científica, teve por meta compreender os benefícios dessas técnicas e, como resultado, os autores apontam que a interação entre os alunos proporcionada pelas atividades pode melhorar o relacionamento em sala de aula em diversos níveis, como cooperação, respeito e circulação de ideias.

Todas as pesquisas apresentadas nesta seção observaram resultados positivos ao utilizar a SD para ensinar línguas para crianças, no entanto, somente duas propuseram a criação do gênero delimitado como PF. Em suma, o que depreendemos do estado da arte em relação ao uso da SD na ELI é que, da forma como foi idealizada por DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2004), a SD pode não ser uma ferramenta aplicável se engessarmos suas características, ou seja, sem adaptações para o contexto a ser aplicada, a SD pode não surtir os efeitos esperados, a saber: a apropriação do gênero e da língua/linguagem demandada por ele para que seja produzido. Destarte, há a necessidade de não descaracterizar a teoria original.

Como explicitamos no capítulo 1, Dolz e Schneuwly (2004) entendem que a SD não é um dispositivo fechado e que as adaptações são inerentes ao ISD, pois pressupõe a influência do contexto no objeto de ensino e na forma de ensiná-lo. Neste sentido, esta pesquisa buscará compreender e relatar estes processos de adaptações que são indispensáveis para atender este contexto que é tão cheio de especificidades, buscando no próprio ISD, alternativas para preencher, ainda que parcialmente, esta lacuna.

Além disso, mesmo depois da BNCC (BRASIL, 2018) aprovada e implementada em todo território nacional, a L2 continua sendo obrigatória somente a

partir do sexto ano do EF. Em nossa visão, trazer para discussão a questão da equidade na oferta de ensino de línguas é imperativo. Destacamos, assim, o ineditismo de nossa pesquisa ao pautar uma EJS em nossa proposta, pois formar o cidadão crítico deixou de ser importante e se tornou lugar comum. O mundo, da maneira como se apresenta hoje, precisa de seres humanos que vão além do crítico, precisam se conscientizar sobre as relações de poder existentes e se posicionar enquanto sujeitos de sua própria história, mas também enquanto sujeitos de um - ou vários - coletivo organizado e repleto de empatia, capazes de compreender, aceitar e abraçar as diferenças. Sujeitos que sejam capazes de se emancipar por meio da educação.

#### *A organização da dissertação*

A dissertação está organizada em sete partes. Além da Introdução, apresentamos nosso referencial teórico em três capítulos, seguidos do capítulo metodológico, o de análises e, por fim, nossas considerações finais.

No capítulo 1, apresentamos as contribuições do ISD para uma ELI, para isso, dedicamos a seção 1.1 a justificar o motivo pelo qual nos ancoramos neste pressuposto teórico-metodológico. Em nossa visão, mesmo em não se tratando especificamente sobre o ISD, fizemos a escolha de arrolar esta seção ao primeiro capítulo para que fique claro que o silenciamento dos documentos oficiais em relação à oferta de L2 para os anos iniciais é o que nos impulsiona a procurar neste referencial teórico um caminho para implementar a ELI em LI para e com as crianças.

Também neste capítulo, na seção 1.2, mostramos como esta teoria tem sido difundida no contexto nacional e apropriada por pesquisadores brasileiros, em primeiro momento, para o ensino de L1 e, subsequentemente, L2. Já na seção 1.3, ampliamos a discussão para a utilização do dispositivo SD – idealizado pelo ISD – em contexto de ensino de L2 para crianças, tentando compreender, a partir da literatura especializada, como e porque ele poderia/deveria ser adequado. Este movimento foi fundamental para transpormos este conhecimento para a prática e testarmos tais adequações com uma pilotagem<sup>22</sup>, uma vez que assumimos o pressuposto, a partir da discussão teórica realizada no capítulo 1, de que adequações seriam necessárias

---

<sup>22</sup> Aliás, vale ressaltar que optamos pelo termo pilotagem por entendermos que a aplicação da SD teve objetivos exploratórios e, mesmo não sendo reaplicada posteriormente, em virtude da pandemia, esta experimentação culminou em um novo produto, uma SD readequada, objeto de nossas investigações.

para um contexto de pesquisa tão específico. Por fim, na última parte deste capítulo (seção 1.4), justificamos e definimos a escolha pelo GT HI.

O capítulo 2, intitulado Justiça Social, busca na literatura explorar o termo “justiça” para então, na seção 2.1, definir JS enquanto conceito diante de várias perspectivas, identificando qual delas se aplica a este trabalho. A partir disso, na seção 2.2, expomos o referencial teórico aplicável ao contexto de ensino e aprendizagem em geral, evidenciando como as relações de poder e a opressão – em todas as suas dimensões – interagem para perpetuar o *status quo* observado na sociedade, principalmente, no que se refere ao papel da educação e seu poder de transformação. Apresentamos, ainda, agora com foco no ensino, os princípios e práticas que devem ser assumidos para transformar o professor em um educador para JS e, assim, pretendemos justificar o porquê de utilizar estes fundamentos com crianças de tenra idade que, talvez, ainda não tenham consciência sobre as desigualdades sociais.

Já no capítulo 3, centralizamos todos os outros conceitos que foram incorporados à SD em sua elaboração. A mobilização destes conceitos foi realizada a partir da consciência de que, por se tratar de crianças de seis e sete anos de idade, outros recursos seriam necessários para concretizarmos a ELI em LI assim como a concebemos e explicitamos ao longo desta dissertação. Sendo assim, tendo em vista tal demanda, encontramos no PAL (apresentado pela seção 3.1) uma maneira de explicitar conteúdos linguísticos em L2 a partir da experiência do aluno em L1, além de ir ao encontro de nosso conteúdo temático, possibilitando a sensibilização em relação à culturas, línguas e à diversidade. Na seção 3.2, trazemos o conceito de literatura emancipatória que, emaranhada aos princípios e práticas da EJS, forneceu-nos um quadro teórico que possibilitou critérios e descritores claros para escolha do texto de referência da SD e, ainda, subsidia teoricamente a discussão que levantamos com as crianças em relação à agência dos personagens da história por meio da multimodalidade proporcionada pelo livro literário.

Neste mesmo sentido, o SNP – sobre o qual explanamos na seção 3.3 – foi incorporado às atividades da SD a fim de nos auxiliar na condução da SD, especificamente em relação às características do GT HI e a apropriação deste pelos alunos. As três seções deste capítulo, portanto, concretizam-se em um emaranhado de concepções teóricas que conversam intimamente entre si e com as duas outras teorias dispostas nos capítulos anteriores.

O quarto capítulo ocupou-se de explicitar os caminhos metodológicos percorridos, delimitando a natureza de nossa pesquisa e descrevendo tanto o contexto, quanto à geração de dados propriamente dita. Expomos, ainda, os instrumentos utilizados para gerar os dados, a saber, a SD, sua pilotagem e as transcrições das produções dos alunos. Assim, a fim de esclarecer todos os pormenores metodológicos, narramos todo o percurso de pesquisa e, por fim, apresentamos nossas categorias e critérios de análise dos dados.

Por fim, o capítulo 5 traz nossas análises, nas quais, primeiramente, focalizamos a aprendizagem dos alunos, ou seja, das produções dos alunos – inicial e final – observando se houve desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, bem como interpreta esse conjunto de dados a partir das lentes da EJS, para identificar traços da literatura emancipatória. Enquanto que, na segunda parte, voltamos nossos olhos para o ensino, mais especificamente, para a SD enquanto instrumento mediador da aprendizagem. Neste sentido, analisamos os pontos de inadequação elucidados a partir das produções dos alunos, tentando evidenciar os pontos a serem adaptados tendo como ponto de partida as análises das produções dispostas no tópico anterior.

Finalmente, na última parte desta dissertação, tecemos nossas considerações finais apresentando um balanço de nossos resultados em relação aos nossos objetivos, na tentativa de constatar quais foram – ou não – alcançados. Ademais, lançamos hipóteses acerca dos resultados obtidos, reconhecemos as fragilidades da pesquisa e da pesquisadora e alinhamos futuros encaminhamentos.

## 1 AS CONTRIBUIÇÕES DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA INFÂNCIA

*Now every year in Africa,  
they hold a Jungle Dance  
where every single animal  
turns up to skip and prance.  
And this year when the day arrived  
poor Gerald felt so sad,  
because when it came to dancing  
he was really very bad.  
(Giraffes can't dance – Giles Andreae)*

Neste capítulo, abordaremos as possibilidades das contribuições do ISD uma ELI. Tendo em vista que a presente pesquisa teve como foco o ensino da língua inglesa, consideramos ser possível falar em ELI em LI. Ao trazer o ISD como uma referência teórica-metodológica, e também ao elaborar e pilotar a SD, estamos buscando caminhos científicos para concretizar este tipo de ensino para o qual não existem, ainda, diretrizes. Sabemos que os gêneros textuais ganharam espaço no ensino de línguas materna e/ou adicionais desde os anos 90 e que o ISD tem sido validado desde então por diversas pesquisas. Pretendemos, portanto, fazer o mesmo movimento de validação da teoria neste trabalho, no entanto, para um contexto mais específico, a saber, ensino de L2 para crianças em pleno processo de alfabetização.

Para tanto, organizamos o capítulo em quatro seções. A primeira argumenta sobre a tensão entre o ensino no público e privado causada pela lacuna gerada pela não obrigatoriedade da ELI. Na tentativa de compreender este cenário e o que dizem os documentos oficiais sobre o ensino de LA no Brasil, recuperamos algumas concepções e análises para justificarmos nossa escolha pelo quadro do ISD como organizador de nossa proposta de ELI.

Na segunda seção, apresentamos as bases epistemológicas do ISD de Genebra e como ele tem sido apropriado ao contexto de ensino brasileiro. Na terceira, ancoradas neste escopo teórico, associamos o ensino de (ou por meio de) gêneros ao contexto infantil, identificando possibilidades e possíveis adaptações. Por fim, na última seção, pautamos o gênero escolhido, a saber, a HI, para ser explorado na SD e, também com base no quadro do ISD, justificamos esta escolha e conceituamos o que denominamos de HI.

## 1.1 O QUE (NÃO) DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS

O Brasil é um país marcado por desigualdades e a escola é mais um espaço onde as disparidades sociais são fortemente evidenciadas. A educação pública carece de estruturas que valorizem o ensino e a formação do professor, que considere os efeitos da falta de vínculo com o estudante e sua família, e tenha em conta os inúmeros cenários de violência e vulnerabilidade social com os quais muitas instituições se deparam todos os dias (DRUMMOND; GIMENEZ, 2009; LEFFA, 1999; QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017; entre outros). Esses são alguns dos problemas comuns para todas as disciplinas do currículo. Mas como está o ensino de línguas estrangeiras modernas (LEM<sup>23</sup>) em nosso país?

Em 2015, um estudo publicado pelo *British Council* (Conselho Britânico)<sup>24</sup> traçou um perfil do ensino da LI na educação básica da rede pública brasileira. A pesquisa relata que a função da LI na vida do aluno, a partir da visão dos professores, é controversa: 48% dos professores mencionam papéis um tanto quanto difusos, como ‘torná-lo um cidadão do mundo’ e ‘aumentar sua cultura geral’. Já outros entendem o inglês como uma ferramenta para o mercado de trabalho e para o vestibular. Os resultados corroboram, de certo modo, o exposto por Rajagopalan (2004), por exemplo, sobre os rumos mercadológicos tomados pelo ensino de inglês, ou seja, a aprendizagem desta língua está condicionada às questões impostas pela globalização e pelo mercado de trabalho, marcadamente capitalista e neoliberal. Além disso, nota-se a dificuldade de os professores compreenderem o objetivo de seu trabalho, o que, conseqüentemente, leva ao questionamento sobre a função do ensino de línguas na rede pública brasileira.

Nas palavras de Leffa (1999, p. 14), “a história tem demonstrado que um povo incapaz de usar o passado para prever o futuro não está apenas condenado a repetir os erros do passado, mas fadado à extinção”. Logo, olharemos para os fatos importantes ocorridos nacionalmente a fim de compreendermos a mudança de paradigmas que está ocorrendo sobre o ensino de línguas. Assim, observando o

---

<sup>23</sup> Optamos por este termo para referenciar a forma como as políticas públicas tratam o tema.

<sup>24</sup> Entendemos ser necessário um olhar mais específico para o ensino de inglês na escola pública. Para tanto, exemplificamos algumas das particularidades e desafios nessa encontrados. A pesquisa mencionada está disponível em: [https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo\\_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf)

trabalho de Quevedo-Camargo e Silva (2017, p. 263), no qual se traça um panorama histórico do ensino de LEM no Brasil, percebemos que temos aqui a modelização dos conteúdos e de metodologias importadas de outros países com o atraso de alguns anos, assim como também apontado em Leffa (1999)<sup>25</sup>. O método clássico ou gramática-tradução tem sido adotado desde o início no ensino de LE no país, em 1855. Depois disso, nenhum documento, lei ou reforma estabeleceu orientação metodológica, com exceção da Reforma Francisco Campos, em 1931, que estabelecia o método direto para o desenvolvimento da oralidade.

Em termos de orientação metodológica, o método gramática-tradução parece nunca ter deixado de existir, posto que o método direto não surtiu o efeito desejado. A ênfase no uso da língua (estrangeira) para comunicação e no seu caráter social a partir do final da década de 1990, embora sinalize um avanço em termos de ensino, também não surtiu ainda os efeitos desejados, talvez devido à falta de orientações explícitas em termos metodológicos. (QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017, p. 264)

O silenciamento em relação aos direcionamentos apresentados nos documentos parece levar à formação deficitária de professores que não conseguem concretizar práticas eficientes de ensino quando adotamos a concepção de língua como prática social (LEFFA, 1999; TONELLI; AVILA, 2020). Drummond e Gimenez (2009, p. 108) complementam esta ideia ao dizer que “é preciso reconhecer que a formação dos profissionais que atuam neste contexto tem sido insatisfatória. [...] Essa situação é fruto de políticas educacionais que ainda não conseguiram produzir efeitos para as camadas mais pobres da população”. As autoras denotam, ainda, que, embora, tal reconhecimento deva ser feito, não é justo ou verdadeiro creditar todos os problemas da escola pública na insuficiência do processo formativo docente.

Também Tonelli e Avila (2020, p. 262) ressaltam que o simples ato de concretizar em texto uma política linguística não soluciona o problema, porém afirmam que

o que falta é uma política pública nacional que insira LEC de forma compulsória para que, assim, tal ensino seja visto como parte do sistema educacional brasileiro e passe a haver, por parte do Estado, a responsabilidade em investimentos financeiro e humano. Ponderamos também as implicações na ausência de formação de professores para atuar

---

25 Fato também discriminado por Leffa (1999) e outras pesquisas como Petreche (2008), Beato-Canato (2009), Stutz (2012), Lenharo (2016). Agradecemos a Profa. Vera Lucia Lopes Cristovão, membro da banca, pelo apontamento ao nos lembrar de que pesquisas do PPGEL já realizaram este levantamento anteriormente.

nesse nível de escolaridade visto que, como abordado, sem a regularização da oferta perpetua-se a inexistência de espaços formativos nos cursos de graduação e pós-graduação.

A esse respeito, importa dizer que, nesta seção, nossa intenção não é a de procurar culpados, mas de demonstrar que nosso sistema tem falhado em definir com propriedade e seriedade diretrizes e orientações para o ensino, no nosso caso, de língua inglesa. Década após década, temos adotado cegamente os modelos internacionais de abordagem de ensino, desde o método gramática-tradução até a incorporação da língua como prática social nos PCN de LEM em 1998, sem nos atentarmos às especificidades do contexto brasileiro.

Como sugerem Drummond e Gimenez (2009), é viável hipotetizar que uma educação libertadora concebida, conforme Freire, pode ser a chave para níveis de aprendizagem mais satisfatórios, uma educação em que o aluno não é mero “receptor de ações” (GARCIA, 2011, p. 137); ele deve (aprender a) ser agente em sua relação com a escola e com o mundo, transformando o papel do professor de “ensinar o que aprendeu” para “ensinar a aprender” (DRUMMOND; GIMENEZ, 2009, p. 108).

Esta forma de compreender a função do ensino, no geral, também é referendada pelo último documento regulamentador do ensino sancionado, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018. A BNCC (BRASIL, 2018, p. 7).

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao invés de pautar-se em conteúdos, o documento está ancorado em competências,

definidas como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8)

Com a obrigatoriedade da inserção de LI a partir do sexto ano do ensino fundamental, o questionamento que permanece é: avançamos desde os PCN em relação à função do ensino de LI e à visão de língua e linguagem? Trata-se de uma pergunta complexa e que, a nosso ver, só conseguirá ser respondida na prática futuramente, depois de sua total implementação. Porém, a partir da análise de seu

texto, percebe-se a intenção da BNCC em tentar mudar os paradigmas do ensino de LI no país. A nova Base Curricular discute dois conceitos que, da nossa perspectiva, merecem destaque: 1) Inglês como Língua Franca (ILF); e 2) multiletramentos. O primeiro conceito diz respeito à priorização do foco da função social e política da língua, ou seja, o objetivo é fazer-se entender por meio da LI, deixando de pertencer ao seu falante nativo para pertencer a todos que a utilizam.

O tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BRASIL, 2018, p. 241).

Depreendemos daí que, portanto, entender que o inglês já não pode mais ser visto como uma língua estrangeira vai ao encontro dos preceitos subjacentes ao conceito de plurilinguismo<sup>26</sup>, o qual está relacionado ao desenvolvimento de uma competência que reúne experiências de todas as línguas com a qual o sujeito já teve contato ou ciência; elas se inter-relacionam e interagem construindo novos sentidos (BRASIL, 2018).

Na perspectiva do ILF, a BNCC imprime uma mudança drástica no tratamento e nas implicações de visão de língua. Essa, teoricamente, se aproxima mais do aprendiz à medida que deixa de pertencer somente ao 'nativo', permite determinados usos que não restringem o aluno aos padrões nórdicos e euro situados. Embora ainda existam muitas críticas em relação à compreensão do ILF, trazemos na sequência as possíveis implicações positivas no que diz respeito ao avanço nos documentos oficiais.

O segundo conceito amplia a visão de letramentos para multiletramentos: trata-se da necessidade de letrar os alunos nas multimodalidades/multissêmioses textuais (visual, verbal, audiovisual, sensorial, auditivo etc.) que emergem a partir da revolução tecnológica pela qual a sociedade passa. Saber interpretar e reinventar sentidos

---

<sup>26</sup> Conceito melhor explorado no capítulo 3.

tornou-se essencial para compreender como funciona o processo de (res)significação que é contínuo, dialógico e ideológico (BRASIL, 2018).

A esse respeito, resumidamente, a BNCC postula que

Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Nesse sentido, ao assumir seu status de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo (BRASIL, 2018, p. 242).

É neste sentido que nos parece que a função do ensino de LI na escola pública sofre uma mudança de paradigmas. Os padrões hegemônicos reproduzidos nas escolas particulares e instituto de línguas são substituídos pelo reconhecimento da língua como bem simbólico e repleto de sentidos a partir das multimodalidades em que as interações sociais acontecem. Este pressuposto vai ao encontro do que mencionamos anteriormente como o “ensinar a aprender” (DRUMMOND; GIMENEZ, 2009, p. 108): não se trata mais de simplesmente utilizar uma ferramenta, mas da autonomia que os multiletramentos possibilitam ao aluno e ao professor. Ao invés de ser um instrumento puramente mercadológico, a língua adquire um potencial transformador que “prima pela construção de letramentos capazes de promover o desenvolvimento integral do aluno” (ROCHA, 2008, p. 438), o que é de extrema necessidade em ‘contextos em que o alunado em sua maior parte constitui-se por pessoas das classes menos favorecidas’, e, assim, este ensino transcende em forma de ferramenta transcultural capaz de tornar a sala de aula de línguas espaço onde “se desenvolve a criatividade, o pensamento crítico e a formação de cidadãos globais” (ROCHA, 2008, p. 438).

Advogamos, ainda, por uma mudança de paradigmas, pois, segundo Freire (1982, p. 36), “mudamos nossa compreensão e nossa consciência à medida que estamos iluminados a respeito dos conflitos reais da história. A educação libertadora pode fazer isso – mudar a compreensão da realidade”. Logo, enquanto perpetuarmos o ensino de línguas descontextualizado, em formato de lista de vocabulário, desconexo com a formação integral e crítica deste aluno-criança, também estaremos nos afastando dos novos pressupostos expressos na BNCC, cujos conceitos defendemos nesta seção.

Ainda que reconheçamos o avanço em termos de documentos oficiais na função do ensino de LI, acreditamos que a BNCC é lacunar quando se silencia acerca do ensino de LI nas séries iniciais do EF. Tonelli e Ávila (2020, p. 262) suscitam um importante questionamento sobre o assunto:

[...] a própria BNCC, contraditoriamente apregoa, em seu texto, diversidade, equidade e igualdade, ao se esquivar da responsabilidade pela regulamentação da oferta de LEC, desobriga os órgãos de governo a dar condições para que este ensino aconteça. Seria este um silenciamento ou uma omissão proposital?

Nosso ponto é que, por já estar consolidada no ensino privado e, ainda, pela forma como a língua é concebida por estas instituições, sendo sua oferta quase que imperativa para o sucesso ou não destas instituições (ROCHA, 2010), na rede pública, a implementação de LEC<sup>27</sup> tem acontecido de forma seletiva, tornando-se dependente de iniciativas isoladas e boa vontade política, não há responsabilidade do Estado sobre a questão (AVILA, 2019; MAGIOLO, 2019; ROCHA, 2010; TANACA, 2017; TONELLI ; AVILA, 2020, por exemplo).

Neste sentido, parece haver uma tensão e um desencontro entre as práticas das escolas públicas e privadas, que se massifica a partir do silenciamento dos documentos normativos da educação no Brasil, no que se refere ao ensino de LIC. A esse respeito, Garcia (2011) utiliza a análise do discurso para compreender o processo de implementação de LI nas escolas particulares. A autora analisa discursos midiáticos e de coordenadoras de várias escolas particulares e observa que, geralmente, a função mercadológica do ensino de línguas está camuflada dentro do discurso de ‘venda/matricula’ de uma função formadora e crítica, como pressupõem os documentos.

[...] o silenciamento observado na lei gera espaço para a produção de verdades por parte tanto das escolas particulares quanto da mídia, que encontram nos veículos de comunicação em massa o meio de disseminação desses sentidos. Os dizeres da mídia atuam sobre os pais, remetendo-os ao lugar de consumidores desses serviços, e estabelecendo relações com possíveis experiências que tiveram de demandas do mercado de trabalho, como a exigência de fluência em língua inglesa para a obtenção de um emprego ou de uma promoção, por exemplo. Ao se tornarem consumidores desse serviço, os pais projetam as crianças no lugar de potenciais concorrentes desse mercado e passam a pressionar as escolas em termos de produção, ou seja, buscam ver na produção linguística de seus filhos o

---

<sup>27</sup> Rever nota de rodapé número 5 em relação à utilização das terminologias e siglas para se referir a L2.

retorno do investimento realizado no consumo do serviço (GARCIA, 2011, p.137).

A autora argumenta que, para as escolas particulares (e/ou internacionais<sup>28</sup>), a função/motivo para se ensinar inglês parece assumir um caráter mais mercadológico do que a formação do aluno enquanto ser social<sup>29</sup>. Isto pode ser observado na Figura 1 por meio da qual demonstramos como a criança torna-se passiva neste processo.

**Figura 1:** Justificativa para a oferta de LI em escolas particulares



**Fonte:** Magiolo e Tonelli, 2020.

Conforme a Figura 1, a criança – que deveria exercer papel central – está vinculada ao desejo/vontade de seus pais/responsáveis e não participa do processo

<sup>28</sup> A autora define o termo “escolas internacionais” como “segmento mais elitizado de oferecimento de EIC, sendo acessível apenas às famílias mais abastadas, por conta de seu alto custo. Nessas escolas, o currículo seguido é o do país de origem, podendo ou não haver conformidade com os PCNs. Essas escolas oferecem certificação internacional e são reconhecidas por órgãos como a *International Schools Association* ou o *European Council of International Schools*. A instrução ocorre predominantemente no idioma do país de origem e a língua portuguesa é tratada como estrangeira” (GARCIA, 2011, p. 18).

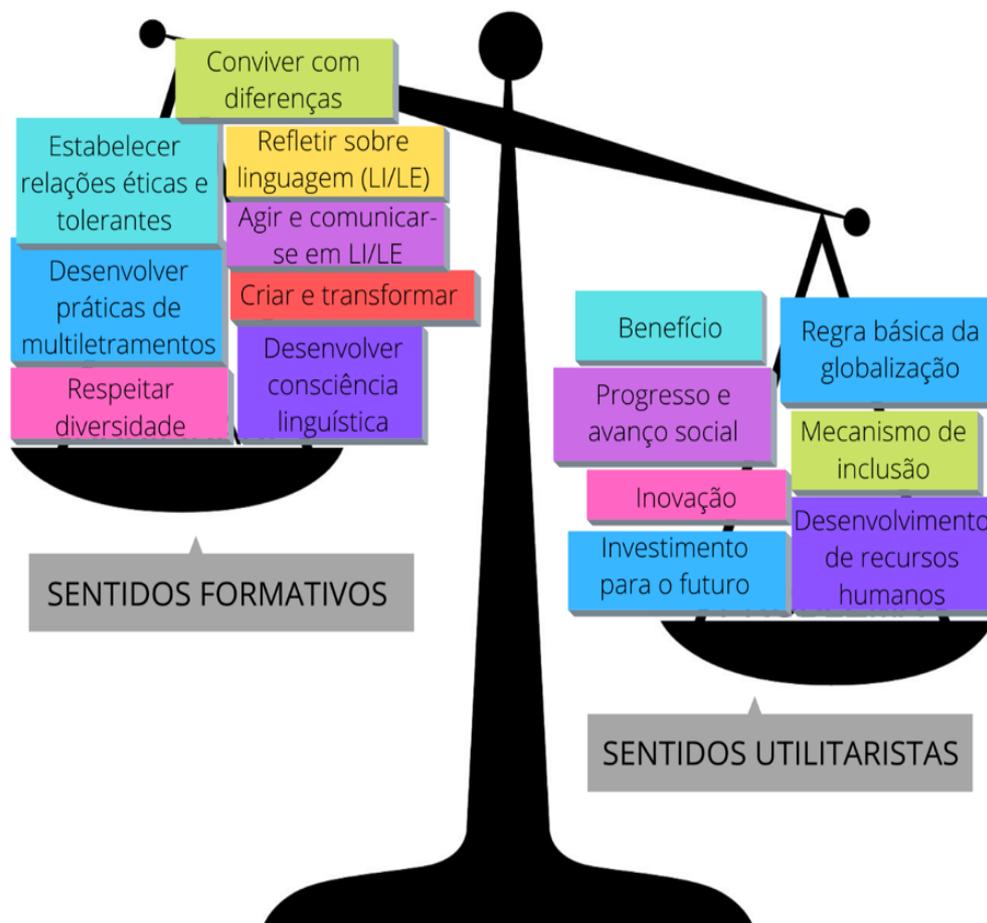
<sup>29</sup> Mesmo que, muitas vezes, o discurso não deixe isto transparecer. Para chegar a esta conclusão, Garcia (2011) utilizou a análise do discurso para analisar as falas de coordenadores, pais e mídia sobre o ensino de inglês desde a infância.

que justifica a inclusão de LI no currículo. Os pais/responsáveis, por sua vez, pressionam a direção/coordenação influenciados pela mídia, que evidencia justamente as vantagens e a necessidade de consumo deste ‘produto’ que é a LI. As instituições não têm amparo legal para regulamentar suas práticas e acabam por se transformar em parâmetro para a mídia ‘produzir verdades’ sobre o ensino de idiomas. Neste ciclo, a função formativa perde-se e a criança transforma-se em mera receptora das ações de seus pais/responsáveis, das instituições e da mídia.

Necessário compreender que as práticas oferecidas pela rede particular não deveriam ser importadas para a escola pública, precisamente por não terem a criança no centro do processo de ensino da LE, entendido aqui como um espaço de formação holística, dentro de uma perspectiva de ILF, pleiteada pelos multiletramentos e pela preocupação de não perpetuar a imagem do nativo como exemplo de língua alvo.

De forma similar, Tanaca (2017) analisa duas notícias da cidade de Londrina-PR em relação à inclusão de LI no currículo dos anos iniciais e observa que a mídia evidencia com muito mais “peso” as justificativas utilitaristas, como podemos observar na Figura 2.

**Figura 2** - Justificativas midiáticas para inclusão de LI



**Fonte:** Magiolo e Tonelli (2020).

Percebemos, por meio da Figura 2, que os sentidos formativos perdem valor frente ao discurso midiático que, leigo nas questões educacionais, produz informação de sentidos utilitaristas, superados nas discussões entre pesquisadores da área de linguagem e ensino já há algum tempo (TANACA, 2017; MAGIOLO; TONELLI, 2020; TONELLI; CHAGURI, 2014, entre outros). É neste sentido que é preciso refletir sobre o ensino de LI para que ele possa, de alguma forma, contribuir com o ensino de línguas na rede pública e com o protagonismo do aluno no processo de ensino e aprendizagem, por isso a adoção do termo Educação Linguística na Infância no âmbito desta pesquisa.

Do que foi até aqui exposto, surge o seguinte questionamento: como organizar a oferta e o ensino de LI (em uma perspectiva de ELI) nos anos iniciais? Obviamente, reconhecemos que não existe somente uma resposta para esta pergunta, considerando principalmente que o Brasil é um país de grande extensão territorial que abarca diversas culturas, saberes, contextos. Porém, compreendemos que não se

pode simplesmente emprestar as práticas da rede privada e implementá-las no âmbito público, pois não compartilham das mesmas funções, como já apontamos nesta seção.

Destacamos, desse modo, a urgência em regulamentar o ensino de LE nos anos iniciais, ou ainda melhor, conceber as bases para a ELI, para que as implementações nos anos iniciais possam se beneficiar de funções e princípios orientadores similares, para que práticas de escolas particulares, modelos e abordagens de ensino nórdico e euro orientados não sejam tomados como verdades absolutas e importadas sem criticidade (QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017; LEFFA, 1999).

Nossa experiência e trajetória enquanto professoras de inglês nos leva a compreender que o trabalho com os GT se constitui uma forma relevante de ensino se o pretendemos contextualizado e significativo, configurando-se, portanto, uma possibilidade para a organização deste ensino, além de que, como demonstraremos, é teoricamente adequada à nossa proposta. Neste sentido, na próxima seção, apresentaremos o referencial teórico produzido em Genebra e analisaremos como pesquisadores brasileiros vêm se apropriando dele.

## 1.2 DE GENEBRA PARA O BRASIL: APROPRIAÇÕES TEÓRICAS

Como sugerem Cristovão e Magalhães (2018), várias correntes teóricas tematizam, refletem e trazem propostas para o ensino de línguas (1ª ou adicional) no Brasil, entre elas o ISD, quadro teórico consolidado na Universidade de Genebra tendo como principal expoente Jean Paul Bronckart.

Como assume Bronckart (2006), o projeto do ISD filia-se a uma psicologia da linguagem inscrita no quadro epistemológico das ciências humanas/sociais denominado de interacionismo social de Vigotsky. Porém, ao contrário da psicologia da linguagem tradicional, o ISD vê a linguagem como o instrumento fundador e organizador do funcionamento humano. Assim, o ISD se pretende uma teoria global do funcionamento psicológico, que toma como unidades de análise a linguagem, o agir e o pensamento consciente.

O interacionismo social, ao qual o ISD se filia, não negligencia as dimensões biológicas/cognitivas do desenvolvimento humano, mas as toma a partir da continuidade da evolução das espécies enquanto processo, conforme contribuições

de Darwin, Hegel e Marx/Engels, em que está implicada a história das interações humanas. Esta corrente opõe-se a três princípios da tradição filosófico-científica (BRONCKART, 2006): 1) o princípio da finitude e estabilidade dos mecanismos de organização do universo, formulado pela física de Newton, com caráter determinista e reversível; 2) o princípio do recorte dos objetos e subobjetos de conhecimento, que fracionou as ciências, especialmente as humanas/sociais, a partir da epistemologia positivista de Comte; 3) o princípio do dualismo cartesiano, que divide o ser humano em corpo e alma.

Como podemos observar, o ISD se inscreve como um quadro teórico multifacetado o qual bebe de diversas fontes do conhecimento, e no qual o contexto exerce papel fundamental, como explica Trevisan Ferreira (2020, p. 46)

Assim, para o ISD, faz-se indispensável a análise das conjunturas contextuais nas quais as ações de linguagem se inserem. Ademais, ao ancorar-se em uma perspectiva vigotskyana, o ISD postula também o papel central desempenhado pela linguagem no desenvolvimento humano, além da construção da consciência social e modificação da natureza e do trabalho (baseados em Marx e Engels), do desenvolvimento de um agir comunicativo individual e coletivo (baseados em Habermas) e do caráter dialético do desenvolvimento (advindo de Hegel). Assim, alinhados à visão sociointeracionista, compreendemos que tanto o desenvolvimento linguístico quanto o social possam advir da participação dos indivíduos em atividades de linguagem situadas sócio-historicamente através dos gêneros textuais.

Logo, se muitas espécies<sup>30</sup> demonstram um agir socializado, um agir comunicativo, a espécie humana é a única que apresenta um agir comunicativo verbal. Este, por sua vez, mobiliza signos organizados em textos, que lhe permitem construir um espaço gnoseológico, isto é, mundos de conhecimentos, autônomos em relação à circunstância individual da vida, que se acumulam na história dos grupos.

Na espécie humana, o agir geral distingue-se do agir verbal, que Bronckart (2006) denomina de agir de linguagem. Existem, portanto, as atividades de linguagem (coletivo) e as ações de linguagem (individual). Em outras palavras, o indivíduo se engaja em uma atividade de linguagem (ou linguajeira) por meio de suas ações de linguagem, pois a atividade organiza as interações dos indivíduos com o meio.

Sendo assim, os domínios da atividade e da ação são, respectivamente, da ordem do sociológico e do psicológico, de modo que podem ser estudados com conceitos oriundos dessas duas disciplinas, sem que se prevejam propriedades linguísticas de sua realização efetiva. Mas essa realização do agir de linguagem se

---

<sup>30</sup> No sentido darwiniano do termo.

dá sob a forma de textos, que mobilizam recursos de uma língua natural e levam em conta modelos de organização textual disponíveis no âmbito dessa mesma língua.

Os textos são, portanto, correspondentes empíricos de atividades de linguagem, ou seja, o texto é uma unidade comunicativa. E se a ação de linguagem é da ordem do psicológico, sua compreensão pode se dar em dois tipos de situação de linguagem: a) uma externa, que incorpora as características dos mundos formais; e b) uma situação interna, que diz respeito às representações interiorizadas pelo agente sobre tais mundos formais (BRONCKART, 2003).

Para Bronckart (2003), um indivíduo age linguisticamente a partir de uma situação interna, ou seja, são as representações interiorizadas que impelem esta ação, assim, mesmo não podendo essas serem acessadas, é imprescindível que o pesquisador reflita e formule hipóteses sobre tais representações.

Até aqui revisitamos as bases epistemológicas do ISD (escola de Genebra) que nos serão relevantes mais adiante. Conforme o exposto, importa-nos frisar que, dados os nossos objetivos de pesquisa atrelados à EJS, o quadro teórico aqui apresentado serve-nos muito bem neste aspecto. Sendo nosso contexto de investigação, crianças em processo de formação de suas identidades, acreditamos que as duas teorias relacionadas, a saber, ISD e EJS, complementam-se uma à outra para que consigamos analisar as produções dos alunos. Ademais, a escola genebrina tem contribuído significativamente com encaminhamentos metodológicos para o ensino de línguas e solidificou-se como base teórica para importantes autores (BRONCKART, 2006; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; MACHADO; CRISTOVÃO, 2006; CRISTOVÃO E STUTZ, 2011; entre outros). A SD é, portanto, a didatização do gênero, é o ensino sistemático e organizado de um gênero.

Com relação ao ISD e à SD, tem-se então uma conjuntura entre teoria e prática que nega a compartimentalização do saber e preocupa-se com “o funcionamento e desenvolvimento das condutas humanas, considerando-se que transformamos o mundo e nossos comportamentos ao mesmo tempo” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 23).

Destarte, os gêneros textuais medeiam as atividades languageiras, ou seja, ao produzir determinado gênero de texto (oral e/ou escrito), o enunciador dispõe de representações referentes à situação/contexto de comunicação, processo esse que consiste, primeiramente, na escolha de um gênero de texto adequado ao contexto de atuação, depois na seleção do conteúdo temático, tipos de discurso, sequências,

mecanismos de textualização e enunciativos adequados ao gênero (BRONCKART, 2006). Olhando para este complexo processo, cremos que o gênero textual pode ser utilizado como instrumento de ensino e aprendizagem também para e com as crianças; e a apropriação deste pode vir a propiciar a inserção do indivíduo nas atividades comunicativas humanas (BRONCKART, 1999).

Schneuwly e Dolz (2004), acreditando que a escola tem papel importante no ensino sistematizado da língua, propõem então a progressão de um currículo voltado para o desenvolvimento das CL do indivíduo por meio de práticas sociais de linguagem. Neste sentido, os gêneros são “instrumentos propiciadores do desenvolvimento das capacidades humanas” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 29). Como apontam as autoras supracitadas, o verdadeiro objeto de ensino nesta abordagem é as operações de linguagem necessárias para que as ações de linguagem se realizem.

É, portanto, por meio da transposição didática<sup>31</sup> do gênero, a partir da elaboração de um modelo didático de gênero (MDG) que teremos a viabilização e descrição de suas dimensões ensináveis em uma SD que, por sua vez, é definida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) como “um conjunto de atividades escolares organizados, de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito”; uma vez que “comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51). Em outras palavras,

uma SD tem, precisamente, a finalidade de ajudar um aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. [...] As SD servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82)

Neste sentido, para a elaboração de uma SD é necessário compreender que “toda ação de linguagem é imbuída de suas especificidades e, portanto, é permeada pelas capacidades de linguagem que os aprendizes possuem e aquelas que eles precisam aprender para realizar operações de linguagem na língua alvo” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 20). As CL são definidas como “aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada”

---

<sup>31</sup> Segundo Chevallard (1991, p.39), “um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática”.

(DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 44). Elas operam conjuntamente na apropriação do gênero almejado, logo, o desenvolvimento destas capacidades de linguagem será a base para a construção da SD, como está demonstrado no Quadro 3.

### Quadro 3 - Capacidades de linguagem

Capacidades de ação <sup>1</sup>	Capacidades discursivas	Capacidades linguístico-discursivas
Essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer representações do contexto da ação de linguagem, adaptando sua produção aos parâmetros do ambiente físico, social e subjetivo, assim como ao referente textual. Enfim, esse nível de capacidade é aquele que articula o gênero à base de orientação da ação discursiva.	Essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer escolhas no nível discursivo. No modelo de análise do ISD, são aquelas relacionadas à infraestrutura geral de um texto – plano geral, tipos de discurso e sequências.	Essa capacidade possibilita ao agente-produtor realizar as operações linguístico-discursivas implicadas na produção textual. No modelo de análise do ISD, elas são representadas pelos: mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal); e mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações). Também entram nesse nível a elaboração de enunciados e as escolhas lexicais.

**Fonte:** Barros (2015, p. 113).

Posteriormente, Cristovão e Stutz (2011)<sup>32</sup> incluíram no quadro do ISD a capacidade de significação a fim de contribuir para envolver aspectos ideológicos, cujo domínio

possibilita ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimento sobre práticas sociais que envolvem esferas de atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem. (CRISTOVÃO, STUTZ, 2011, p. 20).

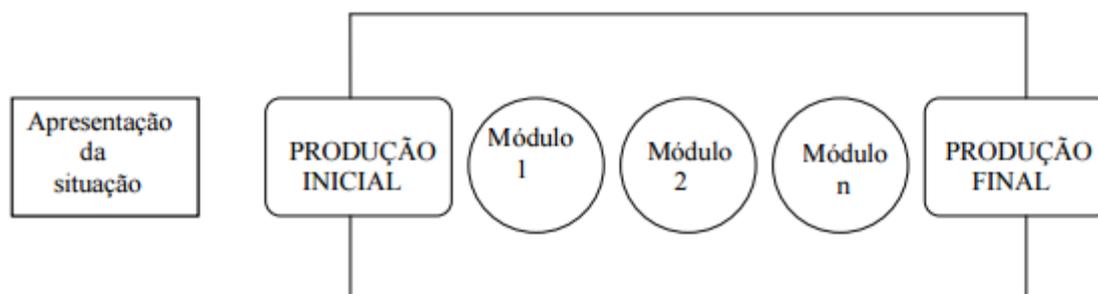
Ainda, mais recentemente, Dolz (2015) propôs outra expansão: as capacidades multissemióticas para dar conta dos múltiplos sistemas semióticos mobilizados na produção de um texto. Em síntese, temos o conjunto de cinco CL cujo desenvolvimento é necessário para se apropriar de um gênero e (re)produzi-lo, a saber: 1) capacidades de ação; 2) capacidades discursivas; 3) capacidades linguístico

<sup>32</sup> Temos aqui um primeiro indício da exponência do Brasil dentro do ISD em termos de expansão desta teoria.

discursivas; 4) capacidades de significação (CRISTOVÃO, 2013); 5) capacidades multissemióticas (DOLZ, 2015).

O modelo de SD proposto inicialmente pelos estudiosos genebrinos possui quatro fases: 1) apresentação da situação; 2) PI; 3) módulos; 4) PF.

**Figura 3** – Esquema original da Sequência Didática



**Fonte:** Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Como pode-se observar na Figura 3, a SD propõe duas produções para os alunos, uma inicial e outra final. Estas produções devem ser as mais próximas possíveis em formato para garantir uma avaliação coerente das capacidades desenvolvidas nos módulos. Antes da PI, o professor apresenta um projeto de classe que consiste em um problema de comunicação cuja solução será a produção de um gênero oral ou escrito específico.

Na PI, os alunos elaboram uma primeira versão do texto, por meio desta é possível detectar o conhecimento já existente por parte dos alunos e aquele que precisará ser melhor trabalhado nos módulos da SD. Por sua vez, os módulos devem ser constituídos de atividades variadas que visem desenvolver as CL dos alunos. Por fim, a PF é quando os alunos colocam em prática o que aprenderam durante os módulos, pode ser também um momento de autoavaliação, caso o professor proveja uma lista de constatações<sup>33</sup>. Por meio de uma comparação entre a PI e final, é possível identificar indícios das CL desenvolvidas (ou não) pelos alunos.

Apesar deste ser o mais tradicional e utilizado, este esquema (Figura 3) tem sido adaptado/expandido para as realidades de cada contexto em que é utilizada. No Brasil, a abordagem de ensino de línguas por meio de gêneros obteve mais atenção

<sup>33</sup> Obviamente, a partir de leituras sobre avaliação e autoavaliação, entendemos que somente a provisão da lista de constatações não garante que a autoavaliação seja realizada. Faz-se necessário toda uma organização para que ela seja feita pelo aluno – quanto mais o aluno-criança –, no entanto, esta não é uma discussão pertinente para o âmbito desta pesquisa.

dos pesquisadores a partir da edição dos PCN de língua portuguesa e muitos pesquisadores, desde então, tem-se ocupado em estudar as implicações da utilização dos gêneros textuais no ensino de variadas disciplinas (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 18).

[...] apresentamos as diferentes configurações que a SD ganhou no Brasil nos últimos anos, com as expansões feitas a partir dos trabalhos de vários autores brasileiros, trazendo inevitáveis mudanças e resignificação para o constructo; assim, designamos, neste trabalho, duas grandes concepções de SD: uma que denominamos de “original”, e outra, “expandida” (mais aberta e abrangente), concepções essas oriundas de uma inserção do ISD no Brasil atrelada a discussões sobre ensino de linguagem e letramento já iniciadas desde as décadas anteriores.

Neste sentido, as autoras apontam determinadas características do procedimento percebidas especificamente no contexto brasileiro<sup>34</sup>.

Observamos que, nas práticas de educação linguística no ensino básico, nas pesquisas e nas publicações de artigos e livros, no tocante à questão específica das adaptações a serem feitas dos conhecimentos teóricos para a sala de aula – a transposição didática – a sequência didática ganhou contornos diversos no Brasil nos últimos anos. Para além disso, várias releituras, adaptações ou mesmo novas compreensões das sequências didáticas trouxeram uma vasta produção sobre o tema no país, sobretudo no grupos de pesquisadores brasileiros vinculados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 16)

Percebemos em Magalhães e Cristovão (2018) a forma crítica como a teoria tem sido apropriada em nosso país, levando inclusive ao termo escola brasileira do ISD, como destacam as autoras. Trata-se de utilizar os princípios e as práticas trazidas por um movimento no qual os teóricos veem credibilidade e eficácia, para assim, adaptá-las ao contexto. Algo que, a nosso ver, é coerente uma vez que o próprio ISD vê o contexto com primazia em relação à influência sobre o ser humano. As autoras apontam ainda para a flexibilidade deste construto e, por meio da sistematização de diferentes perspectivas e avaliações sobre a SD, partindo de vários grupos de pesquisa, sugerem características assumidas pela SD no contexto brasileiro, conforme apresentado no quadro a seguir.

---

<sup>34</sup> Importante destacar que a publicação se refere ao ensino de L1.

**Quadro 4** - Características da SD no Brasil

- a não linearidade da SD;
- o papel central do professor como mediador pedagógico do processo de ensino e aprendizagem da língua;
- a abertura para vários gêneros dentro de uma SD, sendo um gênero o “alvo” e outros gêneros paralelos abordados nos módulos, que vão compondo o arcabouço temático do aluno para o domínio do gênero alvo, seja na oralidade seja na escrita;
- a não fixidez de um gênero <i>a priori</i> a aprender, mesmo que ele esteja no currículo; a escolha do gênero alvo da SD é feita a partir do engajamento em questões de relevância do entorno social da comunidade escolar (o que revela uma das bases do ISD: a relação imbricada entre atividades praxiológicas e de linguagem);
- a elaboração da SD ao longo do processo de aprendizagem, e não anteriormente (as SD no contexto brasileiro não são prontas <i>a priori</i> ); no caso de uma SD já publicada - em materiais didáticos, por exemplo –, há adaptações, sempre necessárias, para se relacionar ao contexto;
- a articulação da SD com outros projetos temáticos escolares mais amplos, projetos esses que não necessariamente têm o objetivo de desenvolver as capacidades de linguagem prioritariamente, mas que enfocam outros objetivos para além daqueles vinculados ao aprendizado da língua, como os temas relevantes para a formação cidadã (que se relacionam às questões sociais locais);
- a escolha de um tema relevante aliado à prática social constitutiva do gênero, atrelada ao papel central do desenvolvimento de capacidades de linguagem;
- a prioridade da prática social relativa ao gênero de texto a ser estudado, e não o contrário;
- ainda que a SD seja motivada por um tema, o domínio do gênero para participação social é o centro do processo, havendo um equilíbrio entre atividades relativas às cinco capacidades de linguagem a serem desenvolvidas por meio dos exercícios envolvidos;
- a circulação do discurso do aluno;
- a avaliação contínua e processual;
- a revisão e refação como um componente da SD;
- a integração que a SD proporciona entre os eixos do ensino, como leitura, escrita, oralidade e análise linguística;
- o preceito da “didática ideal” (BRONCKART, 1999, p. 86): a aprendizagem ocorre na perspectiva do gênero como instrumento, em atividades que partem da interação em direção ao estudo do texto (gênero como objeto) e, então, às unidades menores, numa primazia das práticas de leitura, escrita e oralidade sobre o ensino de gramática.

Fonte: Magalhães e Cristovão (2018, p. 48).

Para nós, o quadro mostra que, de Genebra para o Brasil, em relação ao ensino de L1, a SD já sofreu modificações/adequações para poder suprir demandas de um contexto completamente diferente de seu local de origem. Quando importada para o ensino de L2, é imprescindível que a ferramenta assuma novas adaptações/expansões. Quanto mais para nossa pesquisa, em que o contexto é ainda mais desafiador por se tratar de crianças não alfabetizadas ou em processo de alfabetização. Sobre isso, algumas das características apontadas por Magalhães e Cristovão (2018) nos chamam a atenção, a saber: 1) escolha de um tema relevante aliado à prática social constitutiva do gênero, atrelada ao papel central do desenvolvimento das capacidades de linguagem e 2) revisão e refacção como um componente da SD. A primeira nos incomoda porque a ideia não apareceu no estado da arte exposto na introdução, o que levanta alguns questionamentos em relação ao contexto: é apropriado/possível fazer isso com crianças de tenra idade? A segunda porque, embora entendamos a importância da revisão e refacção, questionamo-nos sobre como fazer com crianças que ainda não se apropriaram do sistema de leitura e escrita. No primeiro caso, deixaremos a reflexão para o capítulo 2 onde discutimos a ideia de uma EJS na infância. Enquanto o segundo, será abordado na próxima seção (1.3).

Nesta seção, de início, retomamos as bases epistemológicas do ISD (escola de Genebra) e tentamos sintetizar o que o quadro teórico entende como o agir de linguagem que se desdobra em ação e atividade de linguagem materializados do gênero que é, portanto, o meio pelo qual os seres humanos conseguem (inter)agir no mundo. O agir verbal é o que diferencia o *homo sapiens* do restante das espécies, logo a linguagem nos constitui em todas as esferas da vida: social, cultural, histórica, o que também é válido para as crianças. Se a língua – e o domínio dela – é o que garante a manutenção das atividades de linguagem e os textos são as unidades comunicativas que nos permitem a comunicação, então faz todo sentido que a escola se preocupe em levar os alunos ao domínio dos gêneros. Neste sentido, a sistematização deste ensino por meio das SD e do desenvolvimento das CL dos alunos também é fundamental.

Com este pensamento, na seção 1.3, a seguir, argumentaremos a favor do ensino de gêneros desde a infância em L2.

### 1.3 POR QUE ENSINAR GÊNEROS EM UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA INFÂNCIA?

Como exposto, o ISD tem suas raízes nos estudos vigotskyanos do desenvolvimento e compreende que a linguagem nos constitui e é por meio dela que se torna possível agir no mundo. Logo, são os GT que medeiam a interação entre os sujeitos – construídos e situados socio-historicamente – e as atividades de linguagem. Os GT estão presentes em todo e qualquer espaço físico onde há comunicação.

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler, e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em forma de linguagem específicas. (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p. 65)

O espaço escolar é um ambiente rico em produção de GT; por que, então, não sistematizar o ensino destes na tentativa de garantir sua apropriação e, por consequência, melhorar a comunicação dos aprendizes? Nesta seção, ainda embasadas no quadro teórico metodológico do ISD, buscamos argumentar sobre como o ensino baseado em GT pode contribuir para uma ELI, como propomos nesta pesquisa. Para isso, partiremos de pressupostos mais amplos da teoria adotada para chegar na didatização dos gêneros na escola a partir da SD. Além disto, tentaremos ampliar a questão das adaptações expostas na seção anterior, 1.2, para nosso contexto de origem.

Ademais, partindo do pressuposto de que, se os documentos oficiais no Estado do Paraná reconhecem a abordagem em questão como diretriz curricular para o ensino de línguas estrangeiras nas séries finais do ensino fundamental faz sentido que, também nas séries anteriores, os alunos sejam apresentados a esta abordagem de ensino. Assim, ao assumir a posição de língua como prática social, defendemos a abordagem de ensino de gêneros para o ensino de L2 para crianças, por cremos que o domínio deste instrumento levará o indivíduo, mesmo que em tenra idade, à abertura de novas possibilidades de agir eficazmente no mundo.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) fornecem subsídios para esta argumentação quando tratam da progressão do ensino através dos ciclos/séries. Os autores postulam como um dos princípios para a progressão do ensino

Para assegurar o domínio dos principais gêneros no final do ensino fundamental, propõe-se uma iniciação precoce, **com objetivos adaptados às primeiras etapas**. Não se trata, evidentemente, de levar os menores a fazer o que estava anteriormente previsto para os maiores. A retomada dos

mesmos gêneros, em etapas posteriores, é importante para se observar o efeito do ensino a longo prazo e para assegurar uma construção contínua. **Os comportamentos complexos exigem tempo.** (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 105. grifo nosso)

A partir da citação, é imperativo retomar o estado da arte apresentado na introdução deste trabalho, no qual observamos adaptações principalmente no que diz respeito à dinâmica das produções inicial e final das SD elaboradas. É possível conceber que se trata de um processo de desenvolvimento pelos quais todos nós passamos, enquanto seres socio-históricos e culturais, seja de forma sistematizada ou não. Sobre questões do desenvolvimento na infância, Schneuwly (2004, p. 119) afirma que

O sujeito que age sobre o mundo – podendo aqui o mundo ser seus próprios processos psíquicos – com a ajuda de instrumentos que são ferramentas psicológicas ou semióticas constrói novas funções psíquicas, exatamente concebidas como transformações dos próprios processos psíquicos pela integração destes novos instrumentos. Para tomarmos um exemplo aparentemente simples, imaginemos uma criança que procura um brinquedo; ela não o encontra e pede a seu pai para ajudá-la. “Onde você o viu pela primeira vez?”, pergunta o pai. “Não lembro”, responde a criança. O pai lhe faz uma série de perguntas: “Você não o viu no seu quarto, atrás do banco de areia do pátio, na casa do seu amigo Félix?”. A criança responde que não. A um certo momento, o pai lhe diz: “No carro?”. “Ah, sim!”, exclama a criança lembrando-se subitamente. Dito de outra maneira: um outro, o pai, graças a um instrumento semiótico poderoso, a pergunta, ajuda a criança a explorar sua própria memória, lembranças. Emancipando-se do outro, a um certo momento, a criança utilizará, de forma sem dúvida transformada, o instrumento semiótico “pergunta” para lembrar-se sozinha. [...] Da mesma maneira, podemos demonstrar que, num certo momento, porque a escrita intervém, “produzir linguagem” não é mais “produzir linguagem” da mesma maneira.

Por meio do exemplo, compreendemos de forma clara a visão sociointeracionista que nega a compartimentalização do saber e acredita que somos constituídos pela linguagem. Somente por meio da linguagem é que interferimos e agimos no mundo, mesmo sendo esta ação dentro de seus próprios processos psíquicos. Isto é, no exemplo citado, se o pai não interagisse com a criança, apresentando-lhe aquele instrumento (pergunta) e, ainda, mostrando-lhe como funciona, como utilizá-lo, a criança não seria transformada. Podemos ir um pouco mais além se pensarmos no desenvolvimento como um processo em si mesmo: talvez a criança não seja capaz ainda de, na próxima vez que perder um objeto, utilizar o instrumento ‘pergunta’ para se lembrar sozinha. No entanto, se o pai continua a interagir com a criança, ‘a um certo momento’ a criança a utilizará de forma

transformada. Esta reflexão corrobora a citação anterior a essa quando afirma que ‘comportamentos complexos exigem tempo’.

Todos estes pontos atrelados aos estudos vigotskyanos levam-nos a retomar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, o que a criança faz hoje com ajuda, ela pode fazer amanhã de forma independente, emancipada (nas palavras de Schneuwly), pois “o desenvolvimento repousa sobre as interações verbais, que asseguram o contato com os objetos” (SCHNEUWLY, 2004, p. 120). Logo, nosso ponto central nesta seção é que, ao assegurar o contato com o objeto, o gênero textual, desde a infância por meio de uma ferramenta semiótica, a SD, parece ser viável afirmar que como, no exemplo, em certo momento, a criança será capaz de dominar e produzir aquele gênero, pois ele torna-se instrumento de ação, uma vez que, o gênero, além de objeto, é um instrumento (SCHNEUWLY, 2004).

Schneuwly (2004) também faz considerações psicológicas sobre o termo instrumento para chegar a interpretação de que, no sentido vigotskyano do termo, podemos considerar o gênero como um instrumento psicológico. Para argumentar sua posição, o autor explica que a atividade, na perspectiva do interacionismo social, é concebida a partir de três polos: o contexto, o sujeito e o objeto. O instrumento, nesta tripolaridade, encontra-se entre o sujeito que age e o objeto sobre o qual ele age. Sendo assim, a função psicológica do instrumento é determinar o comportamento do sujeito, guiá-lo, afinar e diferenciar sua percepção da situação. O instrumento faz a intervenção e transforma a maneira de nos comportarmos, ou seja, transforma a atividade. Neste sentido, “a apropriação do instrumento pela criança [...] pode ser vista como um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações” (SCHNEUWLY, 2004, p. 22).

Assim, ao assumir a posição de língua como prática social (BAKHTIN, 1997), defendemos a abordagem de ensino de gêneros dentro de uma ELI, por acreditarmos que o domínio deste instrumento levará o indivíduo, mesmo que em tenra idade à abertura de novas possibilidades de agir eficazmente no mundo. Para isso, é necessária a construção de um currículo que sistematize uma progressão de gêneros para que se tenha efeito esta abordagem de ensino. Sobre isso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 105) apresentam um esquema de progressão através dos ciclos/séries e concebem cinco princípios: 1) uma progressão organizada em torno de agrupamento de gêneros; 2) uma progressão ‘em espiral’: melhor domínio do mesmo gênero em diferentes níveis; 3) os gêneros tratados de acordo com os ciclos/séries;

4) aprendizagem precoce para assegurar o domínio ao longo do tempo; e 5) evitar a repetição, propondo-se diferentes níveis de complexidade.

Resumidamente, os autores acreditam que o agrupamento dos gêneros pode ser a base para uma progressão do currículo, no qual um mesmo gênero é trabalhado em diferentes ciclos com objetivos cada vez mais complexos. Com uma progressão espiralada, os alunos se deparam com o mesmo gênero em todas os ciclos/séries, porém os objetivos e os níveis de exigência de seu domínio são diferentes. A escolha dos gêneros tratados em cada ciclo/série justifica-se pela ideia de que o desenvolvimento é ativado pelo ensino-aprendizagem iniciado precocemente. Ainda, afirmam que para assegurar o domínio dos principais gêneros no final do ensino fundamental, “propõe-se uma iniciação precoce, com objetivos adaptados às primeiras etapas. Não se trata, evidentemente, de levar os menores a fazer o que estava previsto anteriormente para os maiores” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 104 e 105).

Mesmo que tais proposições tenham sido desenvolvidas com o objetivo de ensinar francês como língua materna em Genebra, observamos que, com adequações, o propósito de domínio do gênero, como posto em diretrizes do Estado do Paraná para LE podem ser implementadas também nos anos iniciais do Ensino Fundamental, justamente para assegurar o domínio ao longo do tempo. Isto nos leva à questão da adequabilidade dos objetivos para estas etapas. Logo, ao realizar a transposição didática (CHEVALLARD, 1991), do gênero para os anos iniciais e, ainda, ao pensar nos objetivos norteadores para elaborar uma SD para crianças com vistas à ELI, conforme discutido por Tonelli (2020), o professor precisa adaptar tais objetivos para a idade e contexto dos alunos, lembrando, ainda, que se trata do ensino de L2.

Sendo assim, abrimos um parênteses nesta argumentação para destacarmos alguns aspectos que diferenciam crianças e adultos em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Scaramucci, Costa e Rocha (2008), apoiadas em McKay (2006), ressaltam que é necessário considerar a idade do aprendiz para discutir ensino-aprendizagem de uma LE, são estes: o crescimento (cognitivo, físico, social e cultural), a vulnerabilidade (fatores emocionais e afetivos) e o letramento.

Sobre o aspecto do crescimento, todos os autores concordam que a criança está em momento de pleno desenvolvimento cognitivo e que, portanto, sua maneira de aprender é diferente de uma “mente adulta estável” (McKAY, 2006, p. 6). Sobre este aspecto, as autoras chamam a atenção para fatores cognitivos, físicos, culturais

e sociais que diferenciam crianças e adultos: tempo de foco atencional; noções de sucesso ou fracasso atreladas às reações dos adultos e de seus colegas; fadiga ao ser exposta a muitos conceitos; habilidade de se concentrar; coordenação motora; e etc.

Em relação ao aspecto da vulnerabilidade, temos também um consenso entre os autores (SCARAMUCCI; COSTA; ROCHA, 2008; McKAY, 2006) ao relacionar a aprendizagem da criança a fatores afetivos e emocionais, como sensibilidade às críticas, nível de ansiedade em relação à reação de seus colegas e do professor, familiaridade afetiva com o professor e etc. Já a questão do letramento diz respeito ao processo de alfabetização pelo qual a criança está passando. As implicações deste aspecto incidem no formato dos instrumentos mediadores, uma vez que a depender da idade, a criança ainda não é capaz de ler e/ou escrever. Importante aqui ressaltar a influência da L1 que, como afirma McKay (2006), o aluno sempre traz consigo toda bagagem de seu percurso percorrido em L1 para a aula de L2.

A partir destas concepções é possível perceber que ensinar L2 para crianças é um processo extremamente diferente do que para um adulto. Tais diferenças culminam na adequação na/para organização do ensino e da aprendizagem, mais fundamentalmente, na elaboração de instrumentos diversificados que levem em consideração todos os aspectos relatados no parágrafo anterior. Podemos afirmar, então, que o processo de aprendizagem da criança está relacionado ao campo das experiências (BRASIL, 2018) e que, por isso, tanto atividades quanto instrumentos avaliativos devem estar centrados na ação, na experiência física, na concretude do pensamento (quanto mais jovem, menos abstrato é seu pensamento). Isto posto, passamos a focalizar a possibilidade do trabalho com os GT no ensino de L2 para crianças, sem perder de vista as especificidades contidas neste contexto.

Antes de mais nada, o GT necessita ser transposto para a sala de aula, para isso, o MDG é o primeiro passo que essa didatização ocorra. Denominamos de transposição didática (CHEVALLARD, 1991), o ato de 'pinçar' o gênero de sua esfera natural de circulação para incluí-lo como objeto e instrumento de ensino nas atividades escolares. Desta forma, o gênero sofre, forçosamente, uma transformação.

O MDG é construído pelo professor, e não é transposto como conteúdo direto para estudo com os alunos, mas estão a serviço, posteriormente, à elaboração das sequências didáticas, estas sim a serem usadas como exercícios de sala de aula com os alunos (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, p. 32).

Assim, podemos dizer que o MDG é um trabalho feito nos bastidores do ensino, na pessoa do profissional responsável pela teorização do processo didático, isto é, o professor ou pesquisador é o sujeito responsável por estudar ampla e profundamente o gênero, dimensionando quais são os elementos ensináveis. “Trata-se de explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas” (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p. 70).

A partir da construção do MDG, evidenciam-se as dimensões ensináveis e determinam-se quais destes conteúdos são coerentes de acordo com os princípios para teorização de um processo didático: legitimidade (saberes teóricos, o que outros pesquisadores já abordaram sobre o tema), pertinência (conhecimento prévio e objetivos educacionais expostos nos documentos oficiais), solidarização (coerência entre os conhecimentos em relação ao gênero e os objetivos do ensino, bem como com a faixa etária levada em consideração efetiva formação do objeto escolar: o gênero).

É importante destacar, mais uma vez, que “no interior dessas dimensões, uma progressão é possível, que pode ir de uma simples sensibilização em situação de recepção até um aprofundamento ambicioso em produção” (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p. 70). Ou seja, os objetivos podem ser adaptados e os gêneros podem ser revisitados, pois, com base no MDG, diversas SD podem ser concebidas com diferentes propósitos de ensino.

Por conseguinte, considerando tais adequações e reiterando que os GT devem ser ensinados,

É papel da escola “criar contextos de produção” nos quais poderiam ser usados o procedimento da SD a fim de que o professor pudesse estabelecer objetivos, elaborar material, avaliar alunos e fazê-los avançar em capacidades de linguagem em prol da sua autonomia discursiva. (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, p. 36)

No Brasil, alguns pesquisadores têm incorporado entre ou depois dos módulos da SD – inclusive em releituras da representação gráfica do esquema – uma nova etapa: a revisão e reescrita, a avaliação ou a refacção (CRISTOVÃO, 2015; LENHARO, 2016; MIQUELANTE, 2019; RABELLO, 2015; para mencionar alguns), a qual tem ganhado destaque enquanto uma característica brasileira da SD evidenciada na seção anterior a partir do Quadro 4.

Sobre isso, Miquelante (2019, p. 97) destaca que a SD viabiliza

[...] as etapas de releitura, de revisão e de reescrita do texto, as quais se caracterizam como operações processuais e recursivas da escrita entre os momentos da PI e da PF. Essas operações acontecem, principal e primordialmente, na escrita compreendida como prática social, realizada processualmente. Dessa forma, faz-se necessário considerar como fundamentais os parâmetros das situações de interação para a escrita que ocorre em um processo contínuo de escrever, de revisar e de reescrever, culminando na PF, assim como ressaltar que, na etapa de releitura, o estudante olha para seu texto como um leitor e esse posicionamento colabora diretamente com as etapas de revisão e reescrita. Geralmente, a releitura ocorre após o processo de correção do professor, permitindo ao estudante voltar ao seu texto e reescrevê-lo, a partir das intervenções do professor e/ou de um colega de classe.

Inferimos, a partir de Miquelante (2019) e também de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que esta possibilidade de revisão implica a retomada da PI, revisão a partir de uma lista de constatações, observação do próprio comportamento, reflexão e aprimoramento do próprio trabalho. Assim, o texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita. Podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 95)

Para efeitos desta pesquisa, reiterando que se trata de ensino de L2 para crianças ainda não alfabetizadas (nem mesmo em L1), compreendemos que a etapa de reescrita torna-se incoerente. No entanto, ao buscar na literatura base teórica para adequação deste passo, encontramos em Dolz e Schneuwly (1998) uma possível alternativa metodológica. Ao discorrerem sobre o ensino de gêneros orais, os autores sugerem uma variação de atividades a serem incorporadas nas SD, entre essas, a produção simplificada<sup>35</sup>, que permite que os alunos treinem ou pratiquem a produção do gênero, implementem suas dimensões ensinadas durante os módulos, levando os alunos ao seu domínio até a PF.

Para eles, as produções simplificadas podem até ser um exercício de reescrita ou reconfiguração do trabalho realizado na PI, como uma espécie de conscientização sobre o que não está bom e melhoramento daquilo que os alunos julgarem pertinente. Porém, diferentemente da etapa de revisão e reescrita, a produção simplificada divide o objetivo maior (produção de um gênero) em objetivos menores e, conseqüente, mais palpáveis de serem alcançados durante o desenvolvimento dos módulos pelas crianças.

---

<sup>35</sup> Do francês: *la parole simplifiée* (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998, p. 107).

A ideia básica é dar aos alunos a oportunidade de aplicar os conceitos aprendidos e usar as ferramentas apropriadas em situações de produção que não são muito complexas e, portanto, permitem que a atenção do aluno seja focada no problema trabalhado no módulo, estando em um ambiente rico em linguagem e relativamente próximo de uma produção real. Parece, de fato, que, para automatizar certas operações de linguagem e desenvolver o controle do comportamento adequado em uma situação de produção, exercícios práticos fora de situações reais de comunicação e relacionados a capacidades isoladas da atividade geral da linguagem são essenciais. (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998, p. 107, tradução nossa)<sup>36</sup>

Os pesquisadores genebrinos apontam ainda que as produções simplificadas (ou tarefas simplificadas de produção de texto<sup>37</sup>) possibilitam “descartar certos problemas de linguagem que ele deve, habitualmente, gerenciar simultaneamente (conforme os diferentes níveis de produção). O aluno pode, então, concentrar-se mais particularmente num aspecto preciso da elaboração de um texto” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 89). Consideramos este tipo de atividade pertinente para o contexto de pesquisa, pois trata-se de jovens aprendizes que podem não possuir repertório linguístico (NASCIMENTO, 2020) suficiente para uma PF realizada em L2.

Tendo em vista nosso projeto de pesquisa nesta dissertação, acreditamos que, a partir do MDG e da seleção dos elementos ensináveis da HI, pode ser possível estabelecer objetivos menores de produção textual e praticá-los/treiná-los por meio das produções simplificadas, a exemplo da SD analisada por Cordeiro (2011) que utiliza a produção simplificada para treinar os passos de um gênero oral, no caso, a apresentação de uma receita de cozinha.

Encerramos esta seção evidenciando, novamente, depois do referencial teórico apresentado, a necessidade de políticas educacionais para uma ELI. Não no sentido de parametrizar este ensino em todo território, mas de oferecer respaldo teórico e prático para um campo em crescimento exponencial organizando tais práticas para que sejam coesas e estruturadas. Enxergamos no referencial teórico-metodológico do ISD e na SD, instrumentos potenciais para suprir esta lacuna. O caráter adequável da

---

<sup>36</sup> No original: *La parole simplifiée. L'idée de base est de donner aux élèves la possibilité d'appliquer les notions apprises et d'utiliser les outils appropriés dans des situations de production qui ne soient pas trop complexes et qui permettent ainsi de centrer l'attention de l'élève sur le problème travaillé dans l'atelier, tout en se trouvant dans un environnement langagier riche et relativement proche d'une véritable production. Il semble en effet que, pour automatiser certaines opérations langagières et pour développer le contrôle du comportement propre en situation de production, des exercices pratiques en dehors de situations de communication réelles et portant sur des capacités isolées de l'activité langagière globale soient indispensables.*

<sup>37</sup> Como traduzido por Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro, na edição de 2004 do livro *Gêneros Oraís e escritos na escola*.

SD possibilita sua utilização em vários contextos, inclusive o da ELI em LI ou qualquer outra língua.

Na próxima seção, abordaremos as especificidades do gênero HI, definiremos o que estamos denominando por HI e explicitamos porque escolhemos este GT.

#### 1.4 A OPÇÃO PELO GÊNERO HI E A DEFINIÇÃO DO TERMO

Pautadas nos pressupostos apresentados anteriormente, objetivando justamente uma mudança nos paradigmas das propostas convencionais de ensino de inglês na infância, como apresentado no item 1.1 deste capítulo, ancoramo-nos em Tonelli (2005), que argumenta a partir de outros autores (VIGOTSKY, 2001; WRIGHT, 1995; entre outros), sobre a utilização da HI no ensino de línguas para crianças.

Com a intenção de não nos estendermos em discussões já realizadas em outros trabalhos resgatamos, nesta seção, muito da pesquisa de Tonelli (2005), pois entendemos a relevância de seu trabalho pioneiro com o gênero, mas também ampliamos a discussão para lugares ainda não explorados.

No Quadro 5, sintetizamos a justificativa de Tonelli (2005)<sup>38</sup> para a escolha da HI como gênero de trabalho:

#### Quadro 5 – Justificativa para o uso de HI na escola e no ensino de línguas

Autor	Justificativa
Wright (1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ contemplam a necessidade infantil por temas representativos e, por esta razão, podem contribuir para o sucesso no ensino de línguas;</li> <li>▪ instrumento valioso no ensino da língua inglesa, pois, se as crianças encontram um significado nas histórias, elas são recompensadas através da habilidade de compreender a língua estrangeira. Por outro lado, se não as conseguirem entender, procurarão fazer todo o esforço necessário para melhorarem sua compreensão, ou seja, procurarão desenvolver conceitos;</li> <li>▪ compartilhar histórias constrói um senso crucial de consciência do próximo e, quanto mais significativo o assunto em questão, mais o aluno poderá aplicar seus conhecimentos;</li> <li>▪ envolvimento com temas significativos para aquela faixa etária (temas abordados nas HIs), inseridos em um contexto maior de trabalho (a contação da HI, exploração detalhada das mesmas, atividades relacionadas a elas, por exemplo), pode ser visto como uma proposta promissora para o ensino/aprendizagem de línguas relacionado a crianças;</li> </ul>
Ellis e Brewster (1991)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ HI são motivantes e divertidas e podem auxiliar no desenvolvimento de atitudes positivas em relação à aprendizagem da LE;</li> <li>▪ ao ouvirem e se envolverem nas histórias, os alunos utilizam a imaginação, um poderoso instrumento para conectar a fantasia e o mundo real;</li> </ul>

<sup>38</sup> Assim como Tonelli (2005), nossa opção pelo gênero HI teve grande fundamentação em nossa prática, contudo, como veremos, também é uma escolha teoricamente coerente.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ necessidade que as crianças apresentam de repetição das histórias. Elas gostam de ouvir a mesma história várias vezes e esta frequente repetição permite que certos aspectos linguísticos sejam adquiridos enquanto outros são reforçados;</li> <li>▪ acompanhar o significado da história e antecipar a linguagem a ser utilizada são habilidades importantes na aprendizagem de línguas, pois desenvolvem no aprendiz a noção geral do texto e a segurança de que eles são capazes de compreender o enredo, ainda que não dominem o significado de todas as palavras em LI;</li> <li>▪ oportunidade de introduzir ou revisar a língua em contextos variados e familiares, o que enriquecerá o pensamento do aluno e, depois, progressivamente, constituirá o seu conhecimento linguístico;</li> </ul>
Vigotsky (2003)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ uma experiência oposta à realidade, porém com suas raízes nas experiências reais do ser humano, pois, por mais que imaginemos uma criatura, uma situação, um mundo, determinadas características destes terão algo em comum com o mundo real;</li> <li>▪ a fantasia contida nas HI gera emoções fortes;</li> <li>▪ as crianças encontram nelas uma fonte inesgotável de vivências e, dessa forma, a fantasia abre novas portas para que necessidades e aspirações adquiram vida;</li> </ul>
Silva (1997)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ exemplo de situação real, ou seja, uma situação simulativa com dinâmica de situação real, já que, segundo esta mesma autora, o fato de os pequenos “necessitarem de situações reais para que ocorra a aprendizagem”.</li> </ul>
Bettleheim (1980)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ a experiência com histórias possibilita a manifestação dos conceitos construídos a partir de tais vivências, por meio da produção escrita e oral;</li> <li>▪ podem ser utilizadas em atividades orais e escritas que promovam a comunicação;</li> <li>▪ ler e ouvir histórias e responder a elas através da língua falada ou escrita, teatro ou produção artística, desenvolve o senso de compartilhar e colaborar;</li> </ul>
Dohme (2003)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ não é mera criação sem consequências, mas sim o fruto de saberes, o que a faz ser bem aceita, se perpetuar e funcionar como um veículo de comunicação capaz de causar um impacto e obter reação do público a que se destina;</li> </ul>
Tahan (1966),	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ contribuem para a expansão da linguagem infantil, o estímulo à inteligência, a aquisição de conhecimentos, a socialização, o cultivo da sensibilidade, da imaginação, da memória e da atenção, além do interesse pela leitura em si;</li> </ul>
Santos (2004),	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ seja qual for o conteúdo que as HIs apresentem, a criança vai manusear os sentimentos a partir da identificação de si mesma com os personagens e as situações;</li> <li>▪ à medida que o final da história for reassurador, isto é, oferecer ao público infantil material de elaboração que lhe permita enxergar uma variedade de soluções na imaginação para os seus problemas reais, a criança se sentirá impelida a ouvir repetidas vezes o mesmo conto, até que se sinta capaz de solucionar os seus conflitos existenciais.</li> </ul>

**Fonte:** a autora com base em Tonelli (2005).

Para a autora, a HI proporciona ensino contextualizado e significativo para os pequenos, uma vez que as crianças tendem a apreciar o momento de contação de história, além de desempenhar papel importante na vida da criança, a fim de contribuir para a vivência de experiências pelas quais ela ainda não passou (TONELLI, 2005). Isso é corroborado por nosso conhecimento empírico e prático de que a literatura pode ser importante aliada em sala de aula. Mesmo não utilizando dos “jogos de leitura” (TONELLI, 2005) propostos pela autora como ferramenta didática para trabalhar o conteúdo temático das histórias, cremos que a HI pode ser o elemento organizador de nossa proposta por possibilitar o engendramento dos conceitos expostos pela BNCC (item 1.1), bem como a formação do aluno e sua emancipação enquanto ser social.

Assumindo a investigação de Tonelli (2005) como aplicável ao nosso contexto, justificamos também nossa escolha pelas características da HI enquanto GT. Todavia, antes de expormos este aspecto de nossa escolha, é necessário delimitar e definir o que entendemos e assumimos como HI, pois o termo pode gerar certa confusão.

Como aponta Bronckart (2012, p.44), há vários tipos de discurso, entre eles o narrar, trata-se de um discurso disjuntivo (autor não se implica textualmente), assim, “os fenômenos que são às vezes chamados de ‘gêneros textuais narrativos’ são, na verdade, uma família de gêneros textuais (que incluem o romance, a fábula, o noticiário, etc), no qual o tipo narrativo é dominante”. Logo, quando utilizamos o termo “história infantil” pode-se ter a impressão de que falamos de qualquer texto da família de GT narrativos destinados ao público infantil, o que não é o caso.

Tonelli (2005) também levanta esta discussão e elenca definições de vários gêneros presentes nesta família de GT:

#### Quadro 6 – Gêneros narrativos destinados ao público infantil

Gênero	Com base em...	Características
Conto de fadas	Bettelheim (1980)	As figuras e situações dos contos de fadas personificam e ilustram conflitos internos, mas sempre sugerem sutilmente que esses podem ser solucionados.
	Gagliardi e Amaral (2001)	Apresenta, em seu início, uma situação de tranquilidade, quebrada por uma perda, uma falta que vai desencadear o resto da história. Presença de seres encantados e elementos mágicos pertencentes a um mundo imaginário, maravilhoso.
Fábulas	Fernandes (2001)	Uma história que geralmente apresenta uma cena, vivida por animais, plantas ou objetos que falam e agem como seres humanos e são contadas ou escritas para dar um conselho, alertar sobre algo que pode acontecer na vida real, transmitir algum ensinamento, fazer uma crítica, etc.
	Bettelheim (1980)	Sempre afirma explicitamente uma verdade moral; não há significado oculto, nada é deixado à imaginação do leitor ou do ouvinte. Presença de uma frase destacada, geralmente no final da história, conhecida como “moral da história”
	Dohme (2003)	Não se utilizarem de efeitos mágicos ou sobrenaturais e evidenciam comportamentos humanos em que a justiça e a verdade geralmente triunfam. Trazem animais que falam e têm características humanas e os fatos que se desenrolam buscam identidades com relacionamento social e suas conclusões são uma mensagem explícita de ordem moral.
Histórias de fadas	Dohme (2003)	Presença das fadas, bruxas, duendes, príncipes e princesas que têm sua natureza humana misturadas a dons sobre-humanos ou são vítimas de ações mágicas.
Mitos	Dohme (2003)	Narrativas de personagens com poderes divinos e realizam façanhas muito distantes do cotidiano tais como: viajar em carruagens de fogo, renascer das cinzas, viver no Olimpo.

		Histórias antigas da tradição oral que geralmente tenta explicar um fenômeno da natureza ou situação que a ciência não explicava na época em que começou a circular.
Histórias de aventuras	Dohme (2003)	Próximas ao real e, embora seus personagens não possuam poderes mágicos, contam com outras habilidades que lhes dão coragem, astúcia e inteligência.
Lendas	Dohme (2003)	Relatos de fatos reais, transformados pela imaginação de seus contadores, possuem uma ligação forte com o passado e são recontadas de pai para filho, dentro de uma determinada cultura.
Histórias reais	Dohme (2003)	Relatam fatos que não necessariamente aconteceram, mas que são possíveis de acontecerem no cotidiano de cada um, das relações com os amiguinhos, de brincadeiras e aventuras possíveis de serem realizadas por elas. Podem ser combinados com a fantasia e assumir dimensões surpreendentes.
História infantil	Tonelli (2005)	Abordam temas presentes na esfera do cotidiano (fome, mau-humor, etc.), porém o fazem lançando mão do imaginário. Os eventos são abordados de maneira sucessiva: uma situação inicial, seguida por um conflito, ponto culminante e, então, o encerramento

**Fonte:** a autora com base em Tonelli (2005).

Como demonstrado, há grande variedade de GT narrativos destinados a crianças, o mercado editorial para este público aumentou significativamente nas últimas décadas<sup>39</sup>. Sendo assim, localizamos nossa escolha próxima ao definido por Tonelli (2005), compreendendo que a HI é um gênero do eixo do narrar, que aborda temas do cotidiano infantil, usando-se do imaginário, no qual o enredo apresenta uma situação inicial, seguida por um conflito, sua resolução e, por fim, o encerramento.

No dizer de Rojo e Cordeiro (2004, p. 9), esse gênero, tratado pelo ISD como narrativa de aventuras, é de fácil reconhecimento pois, assim como os contos de fadas, se dá em “um cenário onde se apresentam as personagens e o lugar/tempo do narrado e se cria uma situação que ensejará numerosas aventuras (complicação/resolução), até o desfecho final”. É esta característica que diferencia a HI/narrativa de aventura de uma crônica, por exemplo, que também pertence ao eixo do narrar, mas não se configura dentro do mesmo gênero. Esta grande família de GT narrativos destinados à criança sofreu e ainda sofre mudanças constantes com o passar do tempo, dado seu caráter “multiforme, maleável, espontâneo” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 48). Os gêneros, para os autores, bem como a sua compreensão e o uso que faz dele, são instáveis e dinâmicos.

---

<sup>39</sup> Como discutido no capítulo 3, item 3.2.

Por consequência, cabe-nos ressaltar que divergimos de Tonelli (2005) quando considerou enquanto HI algumas histórias que, para nós, são *scripts*, como definem Tonelli e Cordeiro (2014, p. 46).

Como a sequência narrativa, o *script* caracteriza-se também por uma sucessão cronológica de ações dos personagens ou acontecimentos organizados num esquema linear com início, meio e fim, sem que se identifique, entretanto, um processo de transformação destas ações ou acontecimentos em função de uma intriga. Assim, esta forma de planificação é definida pela ausência de uma situação de tensão/complicação.

Para nós, portanto, neste trabalho, não consideramos o *script* enquanto HI porque a ausência da complicação inviabiliza o trabalho de acordo com nossos objetivos. Assim, concordamos com Cordeiro (2015, p. 451) que descreve o conto (e compreendemos aqui também que a narrativa de aventura comunga destas mesmas características<sup>40</sup>) como um tipo de narrativa mais elaborada.

Enquanto determinados textos narrativos propostos em livros para crianças pequenas supõem uma atividade de compreensão de *scripts* de ações ou de eventos (FAYOL, 1985) organizados cronologicamente de forma linear, em que a intriga é tênue ou mesmo ausente (ações habituais no universo infantil, como ir à escola ou ao médico, por exemplo), na leitura de narrativas “elaboradas” (GROSSMANN, 1996) ou “que se interpretam” (TERWAGNE; VANESSE, 2008), como nos contos, a atividade de compreensão implica uma apropriação da parte do leitor das relações dinâmicas entre a construção da intriga, as motivações e as ações dos personagens.

Para Cordeiro (2015), a intriga e sua resolução fomentadas pelas motivações, sentimentos e ações do personagem colaboram para a construção de um texto que exige um nível maior de interpretação do aluno. Mais adiante, no capítulo 3, voltaremos a abordar esta questão<sup>41</sup>.

Dadas as devidas justificativas quanto à escolha do gênero HI para compor nossa SD e as caracterizações deste gênero que também nos impeliram a escolhê-lo, encerramos este capítulo que foi dedicado a apresentar brevemente uma das bases de nossa pesquisa bem como justificar sua adoção como fundamentação teórica. Baseadas, portanto, do quadro teórico do ISD, analisamos as possibilidades do uso deste construto na elaboração de nossa proposta de ELI.

---

<sup>40</sup> Como apontado por Rojo e Cordeiro (2004, p. 9)

<sup>41</sup> Também abordaremos o processo de escolha da obra determinada como texto de referência da SD.

Destarte, no próximo capítulo, objetivamos apresentar a outra base teórica de nossa pesquisa: JS enquanto conceito e uma EJS.

## 2 JUSTIÇA SOCIAL

*Gerald swallowed bravely as he walked toward the floor.  
But the lions saw him coming and they soon began to roar.  
“Hey look at clumsy Gerald,”  
The animals all sneered.  
“Giraffes can’t dance, you silly fool!  
Oh Gerald, you’re so weird.”  
Gerald simply froze up. He was rooted to the spot.  
They’re right, he thought. I’m useless. Oh, I feel like such a clot.  
He’d never felt so sad before, so sad and so alone.  
(Giraffes can’t dance – Giles Andreae)*

Conforme apresentado na introdução desta dissertação, a ELI é uma questão de justiça social, pois a língua é um bem, um capital social ao qual todos deveriam ter igual acesso (BORDIEU; PASSERON, 2009). A BNCC (BRASIL, 2018) reconhece que a aprendizagem de inglês, em uma perspectiva de educação linguística, assume um caráter formativo que pode “ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos”. Ademais, também insere a proposição da *Dimensão Intercultural* como um de seus eixos organizadores, por entender que

as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica (BRASIL, 2018, p. 245).

Neste sentido, compreendemos que esta visão mais acolhedora para com as diferenças nos impelem a pensar na JS dentro da escola que, por sua vez, tem sido espaço de reprodução de hegemonias, pois, como expõem Bourdieu e Passeron (1970), a escola pode servir como instrumento da manutenção de *status quo* quando reproduz o sistema social e as estruturas de opressão vigentes. Trevisan Ferreira (2020) utiliza a repressão de manifestações culturais como o rap dentro do ambiente escolar para exemplificar este cenário, uma vez que tais representações não hegemônicas caracterizam vozes de sujeitos marginalizados pelo sistema. Para o autor, “o inglês entra nessa relação como um catalisador do alcance dessas vozes, de modo a possibilitar a participação social em uma escala mais ampla ou global”

(TREVISAN FERREIRA, 2020, p. 54) e propõe uma SD sobre o gênero “comentário *online*” cuja base é um vídeo de canção de rap. Assim como ele, acreditamos que a concepção de um currículo transdisciplinar e multicultural é essencial para a formação de cidadãos críticos, como pressupõem os documentos oficiais (BRASIL, 1996; 1998; 2018).

Diante disso, valemo-nos, neste capítulo, de dois entendimentos quanto a JS os quais abordaremos nas próximas seções.

## 2.1 JUSTIÇA SOCIAL COMO CONCEITO

Como conceito, a JS parte do princípio de que todos os indivíduos de uma sociedade têm direitos e deveres iguais em todos os aspectos da vida social. Isso quer dizer que todos os direitos básicos, como a saúde, educação, justiça, trabalho e manifestação cultural devem ser garantidos a todos (RAWLS, 2000).

Alguns estudiosos criticam o uso do termo. Hayek (1985), por exemplo, acredita que a JS é uma miragem, algo inatingível. O autor utiliza a expressão “justiça distributiva” como alternativa por entender que ela está sempre atrelada à distribuição desigual de renda e bens.

Estêvão (2016), por outro lado, falando sobre a anormalidade da justiça nos tempos atuais, argumenta que a dimensão teórica da JS pode ter várias interpretações, algumas inclusive conflitantes. Ela pode ser entendida como tolerância, lei natural ou direitos naturais; como utilidade ou como respeito pela pessoa; como equidade, imparcialidade e liberdade igual; como igualdade jurídica ou como igual respeito e consideração; como capacidade ou possibilidade de realização daquilo que cada um valoriza, entre muitas outras definições.

Para ele, qualquer explicação é sempre local, porém a forte atuação do mercado na sociedade tem implicações importantes na forma como esta percebe a justiça na qual, atualmente, o social tem perdido cada vez mais lugar para o individual.

A justiça deixou de certo modo, de ter a ver com a redistribuição ou com o processo de implicação e responsabilização sociais que reafirma a nossa ligação ao outro e nos move como um coletivo solidário, para passar a ser uma questão de ajustamento à razoabilidade do mercado (assente em valores de eficiência e eficácia, da competitividade, do individualismo), que faz de nós não propriamente cidadãos, mas antes clientes e consumidores ou seres portadores de títulos e expectativas. (ESTEVÃO, 2016, p. 67)

O autor sustenta que está aí a necessidade do termo JS ser empregado para designar algo para além da economia, da distribuição de renda, pois trata-se de um conceito que extrapola tais dimensões. Sendo assim, ao pautarmos a JS, estamos nos referindo ao fato de que não é possível falar em desenvolvimento de uma sociedade considerando apenas o crescimento econômico. Difere-se também da ideia da justiça civil, isto é, a justiça dos tribunais e da imagem da estátua vendada<sup>42</sup>. Enquanto a justiça civil busca a imparcialidade em seu julgamento, sempre partindo dos aparatos legais para justificar suas ações, a justiça social prega a remediação de desigualdades por meio da verificação das dificuldades particulares de cada grupo e da implementação de ações que venham remediar a situação.

Nesta pesquisa, alinhamo-nos a Rawls (2000) que compreende que a JS está atrelada à construção do que é denominado de 'estado de bem-estar social', isto é, um tipo de organização política que prevê que o Estado de uma nação deve prover meios de garantir seguridade social a todos os indivíduos sob a sua tutela, o que significa que o acesso a direitos básicos e às ações de seguridade social devem ser estendidos a todos. Assim, o conceito de JS está relacionado às desigualdades sociais, mas também às ações voltadas para a resolução desse problema. Consiste no compromisso de o Estado e as instituições não governamentais em buscar mecanismos para compensar as desigualdades sociais geradas pelo mercado e pelas diferenças sociais.

Naturalmente, como exposto na Introdução desta dissertação, entendemos que a não obrigatoriedade da ELI é uma questão de JS porque não garante a todos o direito de uma educação igualitária e, por isso, dedicamos nossa atenção aos conceitos relacionados à JS, pois trata-se da exclusão das camadas sociais menos favorecidas e a privação de acesso a um bem, uma vez que a inserção de uma L2 nas primeiras fases escolares já é uma realidade em muitas localidades (TANACA, 2017), além de ser uma tendência e necessidade urgente.

No que se refere ao ensino de inglês para crianças, Rocha (2007) nos adverte que a exclusão está posta a partir da não oferta obrigatória de L2 nos anos iniciais, assim como Tonelli e Chaguri (2014) apontam para a falta de igualdade neste sentido.

---

<sup>42</sup> De acordo com Justo (2005), trata-se da imagem da Deusa Têmis, que era filha de Gaia e Urano, da mitologia grega. O correspondente de Têmis na mitologia romana era a Deusa Iustitia. Originalmente, a estátua traz uma espada que simboliza o poder da justiça; uma balança, símbolo do equilíbrio entre as partes envolvidas numa relação de Direito; e a venda nos olhos, criada por artistas alemães no século XVI, que simboliza a imparcialidade da justiça que não vê lados, mas o que é justo.

Rawls (2000) explica que é preciso ultrapassar o desejo por igualdade e perseguir a equidade. A ideia de igualdade tem sido difundida desde a Revolução Francesa, cujo lema era 'igualdade, liberdade, fraternidade', assim,

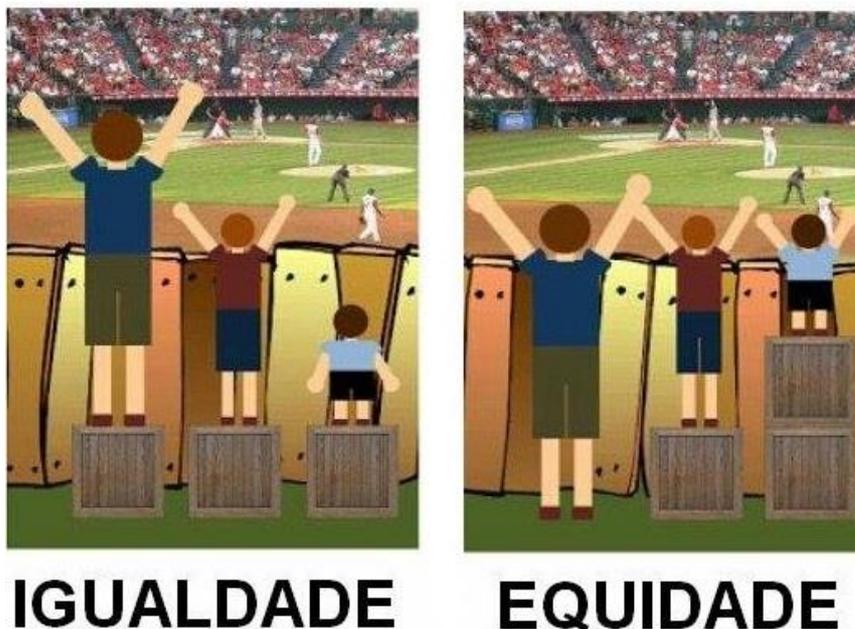
o princípio da igualdade passou a expressar um ganho fundamental para a vida em comum, um escudo contra a opressão, um promotor do mérito individual e uma ferramenta de aprumo e equiparação para a ampla participação política dos cidadãos. Entretanto, esse princípio, de marca burguesa, não colocou em causa a (falta de) democracia econômica; pois a "igualdade diante da lei" significa a obrigação de todos, sem distinção, de cumprir as leis, de maneira que o *status quo* não é posto em questão (AZEVEDO, 2013, p. 136).

Nogueira (2004), por sua vez, apresenta quatro dimensões da igualdade: 1) igualdade ontológica - igualdade absoluta entre os homens como atributo da natureza humana; 2) igualdade de oportunidade - todos teriam a mesma garantia quanto a alguns direitos fundamentais que marcariam um denominador comum a partir do qual poderia haver diferenças de mérito devido a atributos pessoais. É a igualdade meritocrática, propriedade (o que implicava também o direito do proprietário aos bens produzidos pelo trabalhador assalariado), o que terminou por recriar uma nova forma de desigualdade entre os homens; 3) igualdade de condições - o reconhecimento de que a igualdade de oportunidade é insuficiente para estabelecer direitos iguais para todos, tornou-se necessário agir propiciando igualdade no nível de partida. Essa perspectiva instituiu os fundamentos do 'estado de bem-estar social', onde o poder público provê a distribuição de certo nível de bens e serviços extra mercado; 4) igualdade de resultados - a radicalidade deste tipo de igualdade integra a proposição socialista fundada na regra distributiva de 'a cada um segundo sua necessidade'<sup>43</sup>, sendo a intervenção na economia e no mercado fundamental para garantir a satisfação de necessidades com a distribuição dos recursos e bens.

É desta terceira dimensão que emerge o conceito de equidade, ou seja, além de oferecer igualdade de oportunidade, é necessário também haver igualdade de condições. Por meio da Figura 4, a seguir, ilustramos a ideia:

---

<sup>43</sup> Utilizamos aspas aqui por não se tratar de uma ideia da autora, mas de uma máxima social.

**Figura 4 - Igualdade x Equidade****IGUALDADE****EQUIDADE**

Fonte: Portal Fala Universidade<sup>44</sup> (2020)

A Figura 4 ilustra a diferença entre igualdade e equidade. A igualdade, ou igualdade de oportunidade, prevê que, sendo todos iguais, a justiça acontece com o simples oportunizar de ferramentas na mesma medida e proporção para todos. Na igualdade de condições, ou equidade, entende-se que, havendo diferenças de todas as naturezas e que o coletivo humano não é homogêneo, a distribuição das condições não deve ser igual para todos. É preciso um olhar atento para as especificidades e necessidades de cada um.

Rawls (2000) pressupõe três pontos para se alcançar o princípio de equidade: 1) garantia das liberdades fundamentais para todos; 2) igualdade de oportunidades; 3) manutenção de desigualdades apenas para favorecer os mais desfavorecidos. Por conseguinte, a JS, enquanto conceito, pretende promover o crescimento de um país para além das questões econômicas ao mesmo tempo em que busca elementos que estabeleçam formas de compensação para as pessoas em desvantagem social, econômica e política.

Diante do que foi até aqui exposto, importa ressaltar que, enquanto conceito, a JS trabalha sempre em busca de equidade, diferentemente da justiça civil que prima pela igualdade. É neste viés que reiteramos nossa afirmação de que a não oferta de

<sup>44</sup> Disponível em <https://falauniversidades.com.br/igualdade-x-equidade-os-reflexos-na-sociedade-brasileira/> Acesso em 28 de julho de 2021.

ELI em determinadas instâncias é uma questão de JS, pois a falta de obrigatoriedade pode, a nosso ver, gerar dois tipos de desigualdades: 1) desigualdade de oportunidade: porque a oportunidade de estudar L2 só é dada a quem pode pagar por ensino privado ou a quem tem a sorte de residir em município que ofereça; e 2) desigualdade de condição porque mesmo quando a L2 é ofertada no ensino público, como demonstrado anteriormente, a falta de direcionamento no trabalho docente deságua em práticas e decisões desorientadas (TANACA, 2017).

Por outro lado, compreendemos que enquanto conceito, a JS na busca por equidade, procura remediar situações latentes de desigualdade. Se retomarmos a Figura 4, podemos depreender ainda outra interpretação. Observa-se que as três pessoas são diferentes (na imagem, a altura metaforiza a diferença entre os seres humanos), todas estão tentando assistir ao mesmo jogo, porém uma cerca os impede de ver claramente. A JS tenta equiparar esta diferença oferecendo “caixotes” para que todos possam ter altura suficiente para assistir acima da cerca.

Sobre isso, Azevedo (2013, p. 144) aponta que

A adoção de políticas de igualdade e de equidade substantivas é o caminho para fazer prevalecer, em sentido axiológico, o espírito dos valores mais caros da humanidade e, também, para melhorar a vida em sociedade em todos os campos, a despeito das barreiras e óbices próprios do capitalismo (dos capitalistas) para a efetivação de políticas igualitárias. Nesse sentido, [...] as desigualdades são as reais fontes dos demais problemas na sociedade (violência, baixo rendimento escolar, dependência química, obesidade, prisões, pouca mobilidade social, doenças mentais, gravidez na adolescência etc.); ou seja, são as desigualdades substantivas as verdadeiras solapadoras da vida em sociedade.

Assim, contrariamente à noção de andaimes de Vigotsky – ou *scaffolding* –, os caixotes da Figura 4 não contribuem para o desenvolvimento do sujeito-criança enquanto agente social, uma vez que a real fonte do problema é a cerca, ou seja, a nosso ver, as desigualdades que desencadeiam problemas sociais mais complexos são desveladas por esta barreira que impede os que estão em posição menos favorecida de enxergar o jogo. Porém, imaginemos que a cerca não exista mais. Se o obstáculo que gera a situação-problema for retirado, as pessoas da imagem não precisam ser amparadas para que a equidade seja alcançada. Será que os demais problemas, apontados por Azevedo (2013), se instaurariam?

O questionamento é: como superar estes obstáculos e alcançar, de fato, a JS? Para nós, a única resposta é a educação libertadora (FREIRE, 1987), nos termos freirianos. É, portanto, que recorreremos a outra corrente teórica, a EJS, ao passo que

observamos que o conceito de JS, mesmo estando aplicado à situação de oferta de ELI não é suficiente para proporcionar uma educação libertadora. O que objetivamos ao educar crianças, tanto de modo geral quanto linguisticamente, é um resultado em longo prazo e não algo imediato e remediável. Sendo assim, para o trabalho docente, utilizamos também das teorias da opressão para chegar à EJS.

Acreditamos que a conscientização, por parte do sujeito, de sua situação na sociedade e no mundo, bem como o exercício da empatia perante às diferenças e, ainda, a emancipação deste para que aja de forma consciente é o caminho para derrubar as barreiras que acabam por deflagrar as diferenças. Na próxima seção, esclareceremos este pensamento.

## 2.2 ENSINAR PARA JUSTIÇA SOCIAL

Como visto, entende-se que o conceito de JS está relacionado às desigualdades sociais e às ações voltadas para a resolução dos problemas delas decorrentes. Neste sentido, a EJS fornece bases ao mesmo tempo em que cria condições para levantar discussões e planejar ações a fim de não só remediar uma situação de desigualdade, mas de combater a reprodução de hegemonias e de operações de poder que criam os obstáculos enfrentados por aqueles considerados 'diferentes'.

A obra *Teaching for diversity and social justice* de Adams, Bell e Griffin (2007) é um compilado de experiências práticas que tem por finalidade colaborar para com a formação docente enquanto educadores para a JS. Assim, os autores compreendem a EJS como

[...] uma estrutura conceitual interdisciplinar para analisar formas de opressão e um conjunto de princípios pedagógicos experienciais interativos para ajudar os alunos a compreenderem o significado da diferença social e a opressão tanto no sistema social quanto em suas vidas pessoais. O objetivo da EJS é capacitar as pessoas a desenvolver as ferramentas analíticas críticas necessárias para entender a opressão e sua própria socialização dentro dos sistemas opressivos, e desenvolver um senso de agência e capacidade de interromper e alterar padrões e comportamentos opressivos em si e no mundo, bem com instituições e comunidades das quais fazem parte. (BELL, 2007, p. 2, tradução nossa<sup>45</sup>)

---

<sup>45</sup> No original: *an interdisciplinary conceptual framework for analyzing multiple forms of oppression and a set of interactive, experiential pedagogical principles to help learners understand the meaning of social difference and oppression both in the social system and in their personal lives. The goal of social justice*

Compreendemos (retomando a metáfora da cerca – Figura 4), então, que uma maneira de, metaforicamente, derrubar a cerca que gera o problema é, por meio da educação, conscientizar todos os envolvidos na situação culminando em suas agências para transformar aquela realidade. Nesta perspectiva, a JS é tanto processo quanto objetivo. Para que a JS, enquanto processo de conscientização, ocorra, os três sujeitos – na Figura 4 - precisam ter consciência sobre o sistema de opressão que gera e maximiza as desigualdades. A partir de então, eles poderão vir a ser capazes de agir com responsabilidade coletiva, como explica Bell (2007, p. 1, tradução nossa<sup>46</sup>)

Visualizamos uma sociedade na qual os indivíduos são autodeterminados (capazes de desenvolver suas capacidades plenas) e interdependentes (capazes de interagir democraticamente com os outros). A justiça social envolve atores sociais que têm um senso de sua própria agência, bem como um senso de responsabilidade social para e com os outros, sua sociedade e o mundo mais amplo em que vivemos.

Ensinar para a JS, portanto, implica conscientização, mas também prática. Como propõe Freire (1987, p. 105)

Acontece, porém, que a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação.

Percebemos que, assim como Bell, Adams e Griffin (2007), Freire (1987) concebe que a emancipação acontece a partir da tomada de consciência e consequente ação/prática. Por sua vez, a ação para ser libertadora deve ser crítica e não mágica, como propomos no capítulo 3, em relação à literatura infantil emancipatória (ZILBERMAN, 2003). Sobre o pensamento consciente, também Bronckart (2012, p. 48) expõe que

[...] é igualmente o resultado das confrontações entre os dados já disponíveis no ambiente social com fragmentos de representações coletivas, apresentadas particularmente a crianças durante atividades educacionais. Consequentemente, como o mundo formal tripartite com o qual ele interage,

---

*education is to enable people to develop the critical analytical tools necessary to understand oppression and their own socialization within oppressive systems, and to develop a sense of agency and capacity to interrupt and change oppressive patterns and behaviors in themselves and in the institutions and communities of which they are a part.*

<sup>46</sup> No original: *We envision a society in which individuals are both self-determining (able to develop their full capacities) and interdependent (capable of interacting democratically with others). Social justice involves social actors who have a sense of their own agency as well as a sense of social responsibility toward and with others, their society, and the broader world in which we live.*

o pensamento consciente desenvolve-se ao longo de três planos – cognitivo (conhecimento pessoal sobre o universo físico); relacional (conhecimentos e atitudes relacionadas às relações humanas); identitário/com base no *self* (conhecimento relacionado à personalidade própria do indivíduo).

Logo, as atividades educacionais podem desempenhar papel importante na construção do pensamento consciente. Neste sentido, a escola e o professor precisam levar em consideração os três planos dos quais fala Bronckart (2012) para planejar e colocar em prática ações que levem o aluno a este pensamento consciente. Todas essas teorias se integram para balizar a práxis que propomos, pois

A prática é sempre moldada pela teoria, seja formal ou informal, tácita ou expressa. A maneira como abordamos a educação para a justiça social, os problemas que identificamos como precisando de solução, as soluções que consideramos viáveis e os métodos que escolhemos como apropriados para chegar a essas soluções são questões teóricas e práticas. Teoria e prática se entrelaçam como partes do processo interativo e histórico que Freire chama de “práxis” (1970). (BELL, 2007, p. 2, tradução nossa<sup>47</sup>)

Sendo assim, em uma EJS, a teoria da opressão se faz necessária para que, por meio do processo de conscientização sobre seu lugar na sociedade e as relações de poder nela existentes, a agência e as capacidades humanas possam trabalhar, colaborativamente, para criar uma mudança, cujos resultados podem desordenar um paradigma de ‘poder sobre’ transformando-o em ‘poder com’ para, assim, cumprir metas de JS (BELL, 2007).

Como já mencionado, a fim de transformar o *status quo*, é necessário compreender como a opressão opera e desafia as relações de poder vigentes para que a educação libertadora ocorra (FREIRE, 1987; BELL; ADAMS; GRIFFIN, 2007). Neste sentido, a próxima seção explorará estas questões com base nas teorias da EJS.

### 2.2.1 A opressão a as relações de poder

A opressão aqui é entendida por nós, em concordância com Bell (2007), como um relacionamento hierárquico no qual grupos dominantes/privilegiados possuem vantagens a partir do desempoderamento de grupos que são alvos, de forma consciente ou inconsciente, uma vez que as crenças opressivas são internalizadas

---

<sup>47</sup> No original: *Practice is always shaped by theory, whether formal or informal, tacit or expressed. How we approach social justice education, the problems we identify as needing remedy, the solutions we entertain as viable, and the methods we choose as appropriate for reaching those solutions are all theoretical as well as practical questions. Theory and practice intertwine as parts of the interactive and historical process that Freire calls “praxis” (1970).*

tanto pelas vítimas quanto pelos perpetradores. A ideia, por exemplo, de que os pobres, de alguma forma, merecem e são responsáveis por sua pobreza, ao invés do sistema econômico, a socio-histórica do sujeito e sua situação de vulnerabilidade, é apreendida tanto pelos pobres quanto pelos ricos. Assim, a opressão acaba por restringir tanto o autodesenvolvimento quanto a autodeterminação.

Segundo Bell (2007), algumas características são próprias de movimentos opressores, como dispomos no Esquema 2.

**Esquema 2** – Características definidoras da opressão



**Fonte:** A autora com base em Bell (2007).

A opressão é universal, pois penetra tanto em instituições sociais, quanto na consciência individual. É a fusão entre discriminação institucional e sistêmica, preconceitos pessoais, intolerância e preconceito social em uma “complexa teia de relacionamentos e estruturas que sombreiam muitos aspectos da vida em nossa sociedade” (BELL, 2007, p. 3). Por moldar os sentidos de possibilidades na vida das pessoas, a opressão também é restritiva, pois restringe tanto o autodesenvolvimento quanto a autodeterminação.

A característica hierárquica se dá devido aos relacionamentos de poder mantidos entre grupos dominantes e de oprimidos. Por conseguinte, a constelação de

identidades que moldam a consciência e experiência de um sujeito, bem como seu acesso ao privilégio, pode flutuar dependendo de vários aspectos da vida deste, o que configura os relacionamentos complexos, múltiplos e transversais. Neste sentido, tanto oprimido quanto opressor podem possuir crenças internalizadas que também geram opressão, como quando alguém muda de calçada quando vê uma pessoa negra que considera suspeita vindo em sua direção. Por fim, quando agrupadas por identidade de grupo, os atos de opressão, contra esse grupo como um todo, adquire a desinência 'ismo' (sexismo, racismo, machismo etc.) que comungam de características comuns, mas também devem ser analisadas de formas distintas, caso a caso. Isto é, ela não pode ser entendida em termos individuais, pois o *status* social de grupo é o objetivo que leva à opressão das minorias, porém o caráter complexo e múltiplo dos relacionamentos necessita de cuidado. Bell (2007, p. 9, tradução nossa<sup>48</sup>) acredita que

[...] um dos mecanismos mais invejosos de opressão é a erradicação das culturas de grupos-alvo por meio da imposição da cultura e da linguagem do grupo favorecido. O ideal de assimilação assenta no pressuposto de uma "cultura majoritária supostamente unitária" (Omi & Winant, 1986; Said, 1993), que na verdade é anglo-europeia. Em tal contexto, os indivíduos e grupos ganham igualdade tornando-se o mais parecido possível com o grupo privilegiado, marginalizando automaticamente aqueles que nunca podem "passar" para a cultura dominante em virtude de raça, gênero ou outra diferença perceptível e despojando as pessoas de sua cultura aspectos que valorizam e preferem manter.

Vimos isso acontecer, por exemplo, com a população indígena no Brasil. Portugueses que impuseram e massificaram a cultura cristã europeia aos nativos brasileiros que viram seus costumes, religião e língua se esvaírem a cada embarcação que atracava neste solo. Aliás, a língua desempenha papel importante neste movimento colonizador e, como já exposto, a ELI, assim como a entendemos, está longe de impor às crianças a disseminação da ideia do inglês como língua hegemônica, mas o ensino de uma língua tão importante quanto a sua própria e todas as demais.

---

<sup>48</sup> No original: *One of the most invidious mechanisms of oppression is the eradication of targeted group cultures through the imposition of the advantaged group's culture and language. The ideal of assimilation rests on the assumption of a "supposedly unitary majority culture" (Omi & Winant, 1986; Said, 1993), which in fact is Anglo-European. In such a context, individuals and groups gain equality by becoming as much like the privileged group as possible, automatically marginalizing those who can never "pass" into the dominant culture by virtue of race, gender, or other noticeable difference and stripping people of cultural aspects they value and prefer to maintain.*

A este pressuposto, de projetar a visão particular de um grupo dominante para outros grupos sociais, segundo Bell (2007), denomina-se hegemonia, em outras palavras, é a projeção de um modo de ver a realidade social aceita como senso comum – inclusive pelos grupos oprimidos – que se torne parte de uma ordem natural, uma verdade absoluta que não é questionada. A reprodução de hegemonias, ou seja, transmitir esta verdade sem questioná-la, organiza as relações de poder. Assim, “a hegemonia nos ajuda a entender o poder como relacional e dinâmico, algo que circula dentro de uma teia de relações da qual todos participamos, e não como algo imposto de cima para baixo” (FOUCAULT, 1980 apud BELL, 2007, p. 10).

Devido à sua característica de ser internalizada, na maioria das vezes, a opressão e, conseqüentemente, a reprodução de hegemonias e a manutenção das relações de poder operam não simplesmente quando pessoas ou grupos impõem unilateralmente sua vontade aos outros, mas “por meio de sistemas contínuos mediados por pessoas bem-intencionadas que, geralmente inconscientemente, agem como agentes de opressão meramente cuidando de suas vidas diárias” (BELL, 2007, p.10, tradução nossa<sup>49</sup>). O discurso e a linguagem constituem maneiras de internalizarmos atitudes e comportamentos que reforçam sistemas de dominação e opressão.

Quando membros de grupos-alvo aceitam e incorporam imagens negativas de si próprios promovidas pela sociedade dominante, eles deliberadamente ou não apóiam o sistema de opressão (Fanon, 1968; Freire, 1970; Lipsky, 1977; Memmi, 1967/1991; Miller, 1976; Sennett & Cobb, 1972). Membros de grupos-alvo conspiram na manutenção de sistemas de opressão porque internalizam a falsa crença de que o sistema é correto ou inevitável e como meio de sobrevivência. A subordinação internalizada inclui sentimentos como inferioridade e ódio de si mesmo e muitas vezes resulta em autocuidado, resignação, isolamento, impotência e gratidão por ter sido permitido sobreviver (Pheterson, 1990). (BELL, 2007, p. 11, tradução nossa<sup>50</sup>)

A aceitação de ‘como as coisas são’ por parte do oprimido e manutenção deste lugar comum pelo opressor (seja pela linguagem ou por práticas materiais) garantem também a manutenção de um *status quo* que só poderá ser reorganizado a partir do

---

<sup>49</sup> No original: [...] *through ongoing systems mediated by well-intentioned people who, usually unconsciously, act as agents of oppression by merely going about their daily lives.*

<sup>50</sup> No original: *When members of targeted groups accept and incorporate negative images of themselves fostered by the dominant society, they wittingly or not support the system of oppression (Fanon, 1968; Freire, 1970; Lipsky, 1977; Memmi, 1967/1991; Miller, 1976; Sennett & Cobb, 1972). Members of targeted groups collude in maintaining systems of oppression both because they internalize the false belief that the system is correct or inevitable, and as a means of survival. Internalized subordination includes such feelings as inferiority and self-hatred and often results in self-concealment, resignation, isolation, powerlessness, and gratitude for being allowed to survive (Pheterson, 1990).*

momento em que cada um compreender as relações de poder - teoricamente inocentes - em que estão imbricados no seu dia a dia e agir para interromper estes padrões mais uma vez, seja pela linguagem ou por práticas materiais.

Observando tais relações de poder, Hardiman e Jackson (2007) denotam que os sistemas de opressão têm consequências para todos, pois “membros de grupos opressores também ficam presos pelos sistemas de opressão social que os beneficia, e são confinados por seu próprio grupo em papéis e comportamentos prescritos” (HARDIMAN; JACKSON, 2007, p. 37, tradução nossa<sup>51</sup>). Neste sentido, uma EJS faz-se necessária para todos: opressores e oprimidos, na qual ambos tomem consciência de seus lugares dentro destes sistemas e que, assim, oprimido possa se conscientizar e sair deste lugar de opressão por meio do diálogo crítico e libertador (FREIRE, 1987, p. 33); e para que opressor se torne aliado nesta luta (HARDIMAN; JACKSON, 2007). Logo, “aliados são membros do grupo privilegiado que agem contra a(s) opressão(ões) de onde derivam poder, privilégio e aceitação” ” (HARDIMAN; JACKSON, 2007, p. 37, tradução nossa<sup>52</sup>).

Como observado, compreender as múltiplas dimensões em que a opressão opera é essencial para se construir um projeto de EJS. Hardiman e Jackson (2007) subsidiam esta discussão a partir da constatação de que a dinâmica da opressão é um fenômeno abrangente com muitas manifestações diferentes. A partir dos trabalhos de Fanon (1967, 1968), Freire (1970/1994, 1973), Memmi (1967/1991), Goldenberg (1978) e Miller (1976) elaboram uma estrutura conceitual sobre a qual baseiam seus esforços para ajudar os alunos a compreender como os sistemas de opressão são construídos e mantidos.

A opressão é um sistema interligado e multinível que consolida o poder social em benefício dos membros de grupos privilegiados e é mantido e operacionalizado em três dimensões: (a) dimensão contextual, (b) dimensão consciente/inconsciente e (c) dimensão aplicada.

A dimensão contextual consiste em três níveis: (a) individual, (b) institucional e (c) social/cultural. A dimensão consciente/inconsciente descreve como a opressão é intencional e não intencional. A dimensão aplicada descreve como a opressão se manifesta nos níveis individual (atitudes e comportamentos), institucional (políticas, práticas e normas) e social/cultural

---

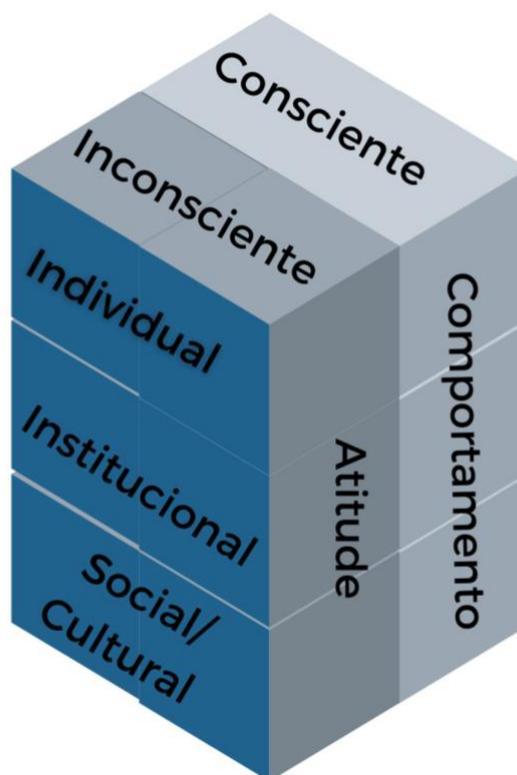
<sup>51</sup> No original: *Members of oppressor groups are also trapped by the system of social oppression that benefits them, and are confined to roles and prescribed behavior for their group.*

<sup>52</sup> No original: *Allies are members of the advantaged group who act against the oppression(s) from which they derive power, privilege, and acceptance.*

(valores, crenças e costumes). (HARDIMAN; JACKSON, 2007, p. 37, tradução nossa<sup>53</sup>)

A seguir, apresentamos a Figura 5, por meio da qual, ilustramos a citação.

Figura 5 – Múltiplas dimensões em que a opressão opera



**Fonte:** A autora com base em Hardiman e Jackson (2007, p. 37).

Assim, uma atitude inconsciente racista, por exemplo, pode acontecer em dois níveis da dimensão contextual ao mesmo tempo, como quando alguém protege seus pertences porque avistou uma pessoa de pele negra se aproximando. Esta atitude não foi consciente, mas foi racista e contribui para manutenção desta relação de poder em que o negro é o suspeito e culpado pelo crime. A atitude de opressão aconteceu nos níveis individual - porque foi a atitude de um indivíduo - e social - uma vez que manifesta a crença do 'preto pobre bandido'. A partir deste mesmo exemplo, usamos a dimensão aplicada para explicar como a opressão ocorreu, a saber: a atitude

<sup>53</sup> Texto original: *Oppression is an interlocking, multileveled system that consolidates social power to the benefit of members of privileged groups and is maintained and operationalized on three dimensions: (a) contextual dimension, (b) conscious/unconscious dimension, and (c) applied dimension. The contextual dimension consists of three levels: (a) individual, (b) institutional, and (c) social/cultural. The conscious/unconscious dimension describes how oppression is both intentional and unintentional. The applied dimension describes how oppression is manifested at the individual (attitudes and behaviors), institutional (policies, practices, and norms), and societal/cultural (values, beliefs, and customs) levels.*

individual foi inconsciente, como um reflexo a partir das crenças culturais que este indivíduo carrega consigo.

Entendendo a imagem do cubo como a representação das operações de opressão, podemos observar que suas dimensões nunca serão únicas, elas estão sempre imbricadas em vários níveis, ou seja, são operações extremamente complexas. Como, então, levar tal complexidade para a sala de aula neste projeto de uma EJS?

Acreditamos que, principalmente para o contexto imbricado à esta pesquisa, a clara noção e consciência sobre opressão e relações de poder devem estar claras para professor, uma vez que a criança – de 6/7 anos, no nosso caso – pode não ter condições cognitivas de estabelecer este raciocínio tão abstrato. Sendo assim, focalizamos nossos esforços em apresentar um EJS com o foco no ensino e não na aprendizagem, para isso, apresentamos, na seção seguinte, a transposição dos conceitos expressos neste capítulo para o ambiente escolar e a postura do professor.

### 2.2.2 Princípios e práticas de uma educação para a justiça social

Como problematizado no decorrer deste trabalho, o ensino de L2 para crianças no Brasil é algo concreto tanto no setor privado quanto em algumas localidades na esfera pública (TANACA, 2017; MAGIOLO, 2019; AVILA, 2019). No entanto, dada a não obrigatoriedade desta modalidade de ensino, não temos diretrizes norteadoras nem documentos oficiais que balizem sua oferta, causando uma lacuna tanto na formação inicial quanto continuada de professores. Tal lacuna pode culminar em práticas descontextualizadas, abordagens de ensino desatualizadas e, portanto, em qualidade de ensino inferior, principalmente no que se refere ao contexto público. Ao propor uma ELI, compreendemos que ensino de L2 para/com crianças abandone as listas de vocabulário para integrar uma abordagem que se alinhe aos novos conceitos depreendidos de pesquisas mais recentes de acordo com demandas atuais do sistema de ensino vigente.

Mediante o exposto e, no ensejo de investigar e validar a corrente teórico-metodológica do ISD no contexto de ELI, temos como proposta, neste trabalho, expor os resultados de nossa pesquisa por meio da qual elaboramos e pilotamos uma SD para uma turma de primeiro ano, no intuito de ensinar a língua inglesa numa perspectiva de sensibilização às línguas e por meio de GT. Assim, de todo o exposto até aqui na dissertação, destacamos nosso entendimento em relação à formação

holística do aluno e nossa busca por teorias que tragam, em alguma medida, completude à ELI que pretendemos. Posto isto, trazemos neste capítulo para embasar nossa visão sobre a necessidade de se educar para uma sociedade mais justa, com equidade e igualdade de oportunidades. Logo, a EJS figura em nosso trabalho como um meio de se chegar aos nossos objetivos e, nesta seção, apresentamos suas bases teóricas, princípios e estratégias.

Para dar continuidade, destacamos dois princípios centrais de uma EJS: tomada de consciência e agência, uma vez que “uma EJS começa com a experiência vivida das pessoas como base para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica e ações direcionadas para a mudança social” (BELL, 2007, p. 15, tradução nossa<sup>54</sup>). Essas são, portanto, o objetivo que o educador deve ter em mente ao dispor destes pressupostos pois, conforme Bell (2007, p. 13),

Dado como os sistemas de dominação saturam tanto o mundo externo quanto nossa psique individual, como podemos desafiá-los e mudá-los? Em um contexto em que todos estamos envolvidos, em que não podemos escapar de nossa(s) localização(ões) social(is), como encontramos pontos de vista a partir dos quais agir (Lewis, 1993)? Um compromisso com a justiça social requer uma atitude moral e ética em relação à igualdade e possibilidade e uma crença na capacidade das pessoas como agentes que podem agir para transformar seu mundo (Freire, 1970; Weiler, 1991). (tradução nossa<sup>55</sup>)

Assim, um educador para a JS está sempre articulando a conscientização e prática, tanto as suas próprias quanto as de seus aprendizes no papel de facilitador. Conforme Freire (1996, p. 19), “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”. Isto nos traz um grande desafio enquanto educadores, logo é necessário voltarmos nossa atenção para as práticas de ensino de EJS, pois o ‘como’ ensinamos difere-se de ‘o que’ ensinamos. A EJS é transdisciplinar, assim, suas práticas podem ser aplicadas a qualquer componente curricular, transformando todo educador em ativista.

Tendo em conta as práticas desta educação libertadora, Adams (2007) elaborou um compilado a partir de todas as teorias mobilizadas em seu quadro

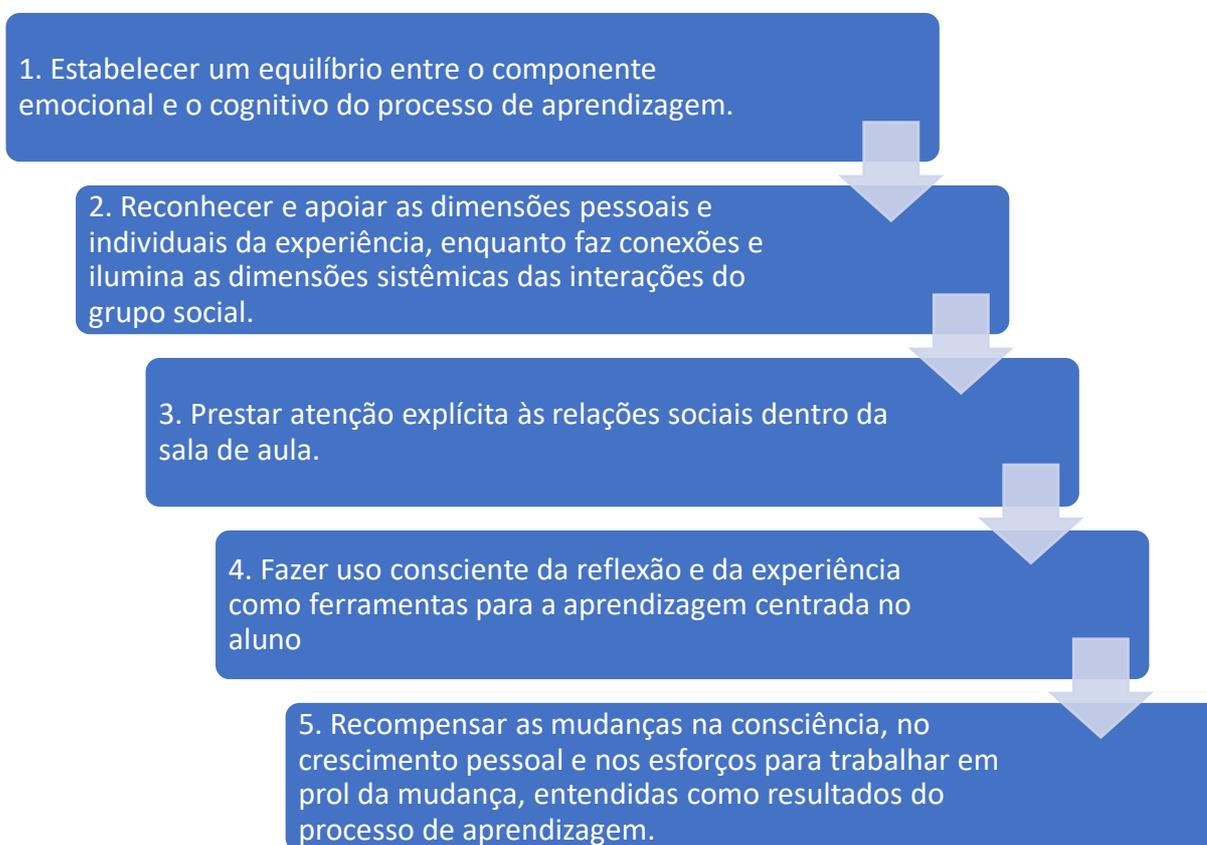
---

<sup>54</sup> No original: *Social justice education begins with people’s lived experience as the ground for developing a critical perspective and actions directed toward social change.*

<sup>55</sup> No original: *Given how systems of domination saturate both the external world and our individual psyches, how do we challenge and change them? In a context where we are all implicated, where we cannot escape our social location(s), how do we find standpoints from which to act (Lewis, 1993)? A commitment to social justice requires a moral and ethical attitude toward equality and possibility and a belief in the capacity of people as agents who can act to transform their world (Freire, 1970; Weiler, 1991).*

pedagógico de uma EJS. A maioria das pedagogias apresentada por ela está enraizada em tradições acadêmicas e ativistas que foram nutridas por uma variedade de fontes e perspectivas. A convergência dessas tradições não é acidental, na medida em que compartilham objetivos de usar a educação para promover mudanças sociais positivas. Essas tradições distintas forneceram um corpo sintetizado de EJS a qual se incluem os seguintes princípios para a prática, conforme apresentamos no Esquema 2.

### Esquema 3 – Princípios para a prática de uma EJS



**Fonte:** A autora com base em Adams (2007, p. 15).

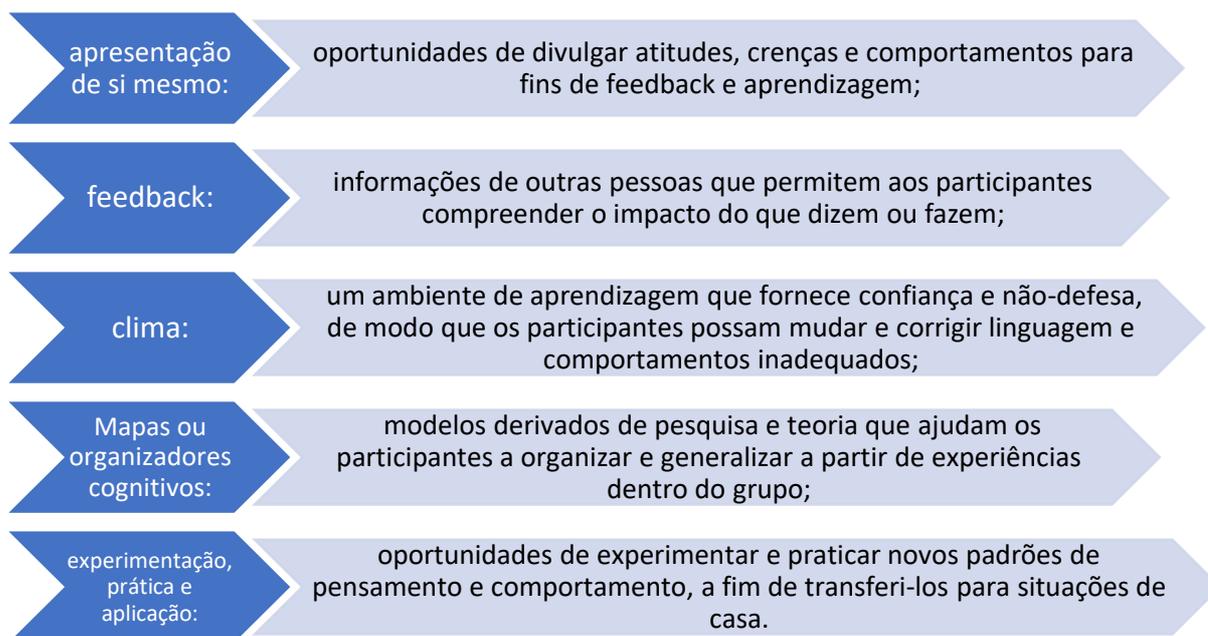
Observamos, a partir do esquema e também de relatos de Adams (2007), que educadores cujo trabalho envolve justiça social e mudança social têm explorado as dimensões afetiva, pessoal, social e experiencial do ensino e aprendizagem por muitas décadas em contextos acadêmicos e ativistas.

Esses princípios de prática de EJS sugerem novos papéis, desafios e oportunidades para os professores mediadores, no sentido de encorajar os

participantes a assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem e interação em grupos de aprendizagem, respeitar uns aos outros, evitar culpas ou julgamentos precipitados e se auto permitirem a dar espaço para cometer erros enquanto aprende. São estes princípios que nortearam a elaboração e a pilotagem da SD, pois, esta pedagogia incentiva os participantes a aprenderem a olhar, criticamente, as mensagens sobre o 'outro' provenientes da mídia e de outras fontes de informação cultural, praticar novos comportamentos e habilidades de comunicação e desenvolver cenários de mudança social.

Para viabilizar as práticas elencadas anteriormente, Adams (2007) sugere um conjunto de estratégias que podem ser adotadas e implementadas durante as aulas, conforme demonstramos no Esquema 3.

#### Esquema 4 – Estratégias para práticas da EJS



**Fonte:** a autora com base em Adams (2007, p. 19)

O esquema 5 sintetiza algumas das formas sobre as quais o professor pode lançar mão para colocar em prática os princípios expostos no Esquema 4; por exemplo, por meio da apresentação de si mesmo, o professor pode deflagrar atitudes e comportamentos opressores para, posteriormente, utilizar aquela informação como recurso para reflexão e aprendizagem (princípio 4). Pode também se utilizar do feedback para colocar em prática o princípio 5, recompensando o crescimento pessoal do indivíduo. Tais estratégias podem e devem ser implementadas durante atividades

do cotidiano como uma forma de ser e estar em sala de aula, quase como uma cultura escolar, a partir delas já estaríamos praticando o que denominamos de uma EJS.

Até aqui organizamos a teoria de que dispomos para compreender como uma EJS pode contribuir na formação holística do aluno enquanto ser social mergulhado em relações complexas que necessitam de prática para compreendê-las e reorganizá-las. Dispomos, na próxima seção, como os conceitos apresentados refletem na sala de aula, no trabalho organizado pelo professor, no nosso caso, de L2 para crianças.

### 2.2.3 Educar crianças para a justiça social

Como demonstrado no decorrer deste capítulo, a EJS traz raízes complexas e um projeto audacioso de uma educação libertadora concebida, conforme Freire (1987). Compreender as múltiplas dimensões e níveis em que a opressão opera, bem como as relações de poder e a reprodução de hegemonias no cotidiano não é tarefa fácil para o adulto, quiçá para crianças (de 6 anos, no nosso contexto).

No entanto, acreditamos, assim como Freire (1996, p. 26), que “ensinar exige consciência do inacabamento”. Queremos dizer com isso que, obviamente, não é possível que com uma SD as crianças sejam capazes de compreender o que eu, enquanto pesquisadora, levei dois anos para fazer. Evoco aqui a metáfora da semente que precisa ser plantada, regada, cuidada e mais, precisa de tempo para crescer, florescer e frutificar. É por isso que consideramos este contexto tão específico: educar crianças para a JS, em nossa visão, é um trabalho cujos frutos mais saborosos só serão colhidos em longo prazo.

Com isso, reconhecemos que uma EJS, bem como uma ELI em inglês para crianças iniciando o processo de alfabetização é, de acordo com nosso projeto, apenas uma semente lançada ao chão. Todavia, não nos esqueçamos que toda semente é uma árvore em potencial. Se não for plantada, não pode ser colhida. Assim como defendemos o ensino dos gêneros textuais precocemente para assegurar seu domínio ao longo do tempo (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), cremos também que o diálogo crítico e libertador deve acontecer desde o início da vida, nos primeiros anos de escolaridade, porém com objetivos adaptados à idade, em uma perspectiva do que estamos assumindo como sensibilização à pluralidade social na qual eles estão imersos.

Ao nos filiar aos preceitos teórico-metodológicos expostos neste capítulo e adotá-los como postura em nossa práxis, não se trata de uma sequência de atividades

com um objetivo que acaba assim que a PF for encerrada. Trata-se de implementar tais posturas e nos transformarmos em educadores para a JS ao longo de nossas vidas, sem um ponto final. Como postula Freire (1996, p. 26), “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. O ser humano nunca está acabado, pelo contrário, encontra-se sempre em evolução, assim como a língua, a linguagem, os gêneros e etc.

Adams (2007, p. 18, tradução nossa<sup>56</sup>) corrobora esta visão ao reconhecer

[...] a importância de compreender que os seres humanos nunca estão “em” um estágio, mas esse estágio ou nível é uma metáfora para crescimento ou mudança, e que lentes, visão de mundo, perspectiva e nível de consciência são metáforas igualmente apropriadas. O que “se desenvolve” é a compreensão cada vez mais informada, diferenciada e inclusiva de uma pessoa das semelhanças e diferenças dentro e entre os grupos, e uma consciência personalizada de como essas compreensões afetam seus comportamentos diários.

Acreditamos, enquanto sociointeracionistas, que a palavra desenvolvimento (entendida a partir de Vigotsky) é a chave para a compreensão de que não esperamos da criança participante de nossa pesquisa uma emancipação completa, mas o início de um processo. Pretendemos atuar em sua ZDP para que, a partir de conceitos mais simples, ela possa ir se apropriando destes construtos mais complexos que lhe dará a possibilidade de conscientizar-se sobre o seu lugar neste emaranhado de relações sociais em que se encontra.

Os princípios base, porquanto, de uma EJS na infância são a consciência e agência, visto que, como já elucidado na seção anterior, é vital que o diálogo crítico aconteça com o oprimido (FREIRE, 1996), não obstante a EJS é para todos: opressor, privilegiados, aliados e etc.

Por fim, recorreremos também a Bronckart (2012, p. 40) que traz para discussão a questão dos signos, da linguagem e do desenvolvimento.

Na medida em que os signos linguísticos são moldados por valores socio-históricos, como Saussure mostra, o processo de pensamento que se desenvolve em uma criança é, ele próprio, de uma natureza socio-histórica, por intermédio de seus elementos-base. De acordo com a bem conhecida frase vigotskyana, sob efeitos da interiorização dos signos, o próprio tipo de

---

<sup>56</sup> Texto original: *We acknowledge the importance of understanding that human beings are never “in” a stage, but that stage or level is a metaphor for growth or change, and that lens, worldview, perspective, and consciousness level are equally appropriate metaphors. What “develops” is a person’s increasingly informed, differentiated, and inclusive understanding of within-group and between-group commonalities and differences, and a personalized awareness of how these understandings bear on one’s everyday behaviors.*

desenvolvimento muda. Ele muda de uma forma biológica de desenvolvimento para uma forma socio-histórica de desenvolvimento.

Sendo assim, concluímos este capítulo com a lucidez de que a língua e a linguagem estão sempre associadas ao desenvolvimento e, portanto, é pela língua que pretendemos acessar esta forma socio-histórica de desenvolvimento. Assim, compreendemos que ao propor uma SD com vistas à JS, pretendemos desenvolver durante os módulos e as atividades seus princípios fundamentais: consciência e agência sob as diferenças. Esperamos que, a partir dos questionamentos levantados na SD, as crianças sejam capazes não só de compreender melhor o mundo, sensibilizando-se em face às diferenças, mas também se posicionar e agir perante as mesmas.

Neste sentido, entendemos que o espaço criado para a produção da HI seja uma excelente oportunidade de colocar em prática os princípios de consciência e agência defendidos pelas teorias da JS.

No próximo capítulo, explicitamos os conceitos que balizaram a elaboração da SD.

### 3 CONCEITOS SUBJACENTES À ELABORAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

*The warthogs started waltzing  
And the rhinos rock'n'rolled  
The lions danced tango  
That was elegant and bold.  
The chimps all did a cha-cha  
With a very Latin feel  
And eight baboons then teamed up  
For a splendid Scottish reel.  
(Giraffes can't dance – Giles Andreae)*

No capítulo 1, a partir do entendimento que não temos políticas linguísticas oficiais para ensino de línguas na infância, apontamos para o quadro teórico metodológico do ISD como um possível caminho para a ELI que propomos. Conforme proposto no âmbito do ISD, a SD figura como a organização das atividades decorrentes da modelização didática do GT escolhido como objeto e instrumento de ensino. Já no capítulo 2, reservamo-nos a apresentar o que compreendemos por JS enquanto conceito e, posteriormente, discorreremos sobre a EJS e como seus conceitos se aplicariam em nosso contexto de pesquisa.

Como explicitado na Introdução desta dissertação, a partir do Esquema 1 no que se refere à organização do nosso referencial teórico, nos dois primeiros capítulos, foram discutidos os conceitos teóricos que embasaram a dissertação, como um todo: ancoragem teórico-metodológica, posicionamentos epistemológicos, geração e análise de dados. Assim, para implementar, também à nossa proposta, a promoção dos conceitos de EJS ao propor o trabalho com gênero HI por meio do dispositivo SD integrando o ensino de LI e o processo de emancipação das crianças, foi necessário recorrer a outras ferramentas e conceitos que vieram dar completude à nossa proposta.

Posto isto, neste capítulo, trazemos alguns conceitos que balizaram o processo de elaboração da SD, os quais estão organizados da seguinte forma nas seções subsequentes: o princípio de abertura/sensibilização às línguas (PAL), o Sistema Narrativa-Personagens (SNP) e a literatura emancipatória<sup>57</sup>.

---

<sup>57</sup> Zilberman, 2003; Zilberman; Magalhães, 1982.

### 3.1 PRINCÍPIO DE ABERTURA/SENSIBILIZAÇÃO ÀS LÍNGUAS

Recuperando o que foi discutido no capítulo 1, a BNCC (BRASIL, 2018) tem por objetivo mudar os paradigmas da função do ensino de LI no país, principalmente por reconhecer o *status* de ILF. Assim, a BNCC “prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de LF” (BRASIL, 2018, p. 239). Esta implicação obriga, do nosso ponto de vista, uma reflexão sobre as relações entre língua, território e cultura, visto que existem mais falantes de LI fora dos territórios onde esta língua é oficial, o que implica “deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à ‘correção’, ‘precisão’ e ‘proficiência’ linguística” (BRASIL, 2018, p. 242). Podemos depreender daí que há, em certa medida, uma preocupação deste documento com o plurilinguismo e a interação entre culturas. Por este motivo, dentro dos cinco eixos organizadores<sup>58</sup> que a BNCC propõe, está o eixo da dimensão intercultural, que nasce

[...] da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica. Nesse sentido, o tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural. (BRASIL, 2018, p. 245)

Vale ressaltar que a Base não adota o termo plurilinguismo, no entanto, recuperamos este conceito por entender que não se trata da mera oferta de mais idiomas no currículo e, neste sentido, concordamos com o Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (BRITISH COUNCIL, 2001, p. 23), ao assumir que

a abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspectiva e acentua o fato de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência direta), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo

---

<sup>58</sup> Os eixos organizadores da BNCC são a oralidade, a leitura, a escrita, o conhecimento linguístico e a dimensão intercultural (BRASIL, 2018).

contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem.

Também o Conselho da Europa (2000) retoma a questão da mudança da função do ensino de línguas, reforçando este caráter plurilíngue.

[...] o objetivo de ensino de línguas encontra-se profundamente modificado. Não se trata mais de simplesmente se adquirir 'o domínio' de uma, duas, ou mesmo três línguas, cada uma isoladamente, tendo como modelo-alvo o 'locutor nativo ideal'. O objetivo é desenvolver um repertório linguístico no qual todas as capacidades linguísticas possam encontrar seu lugar. (CONSELHO DA EUROPA, 2000, p. 11)

A partir destas informações, pensando neste paradigma da função do ensino de LE no Brasil, como sustenta a Base e o Conselho da Europa, é evidente que o termo “ensino de línguas estrangeiras” deixa de ser fidedigno ao que de fato pretende-se realizar. O termo LE tem sido questionado há algum tempo, Rajagopalan (2010), por exemplo, mobiliza as etimologias da palavra “estrangeiro” para problematizar a questão a partir do ponto de vista da criança, e conclui, em suma, que uma LE não pode ser aprendida pela criança enquanto lhe for estranha, pois a L2 pode ser dominada se for domesticada, ou seja, nas palavras do autor: “domando-a pelo chifre, enfim trazendo-a para dentro do seu repertório linguístico [...] ela precisa ser destituída de sua estrangeiridade” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 11).

É neste sentido que nossa proposta não está centrada somente no ensino de LI, mas respalda-se em uma ELI. Ampliar terminologicamente este conceito implica, por sua vez, reconhecer que a LI não ocupa mais um lugar soberano e que uma sensibilização às línguas - note-se o uso do plural - é iminente, visto que o mundo não possui mais fronteiras como costumava ser. Está aí o grande *plot twist*<sup>59</sup> no ensino de línguas para educação pública: ao invés de importar as práticas do setor privado as quais são, geralmente, norte orientadas, fragmentadas e mercadologicamente escolhidas, conceber novas formas de ensinar, localmente situadas, a partir do conhecimento e da vivência prévios do sujeito, sensibilizando-o e promovendo sua abertura para esta vastidão de línguas que coexistem, utilizando a sua L1 como base para a aprendizagem de outras.

---

<sup>59</sup> De acordo com o blog Tecmundo, *plot twist* (reviravolta no enredo, em tradução livre) é um termo que designa um recurso narrativo utilizado para se referir a uma mudança radical na direção esperada ou prevista da narrativa. Disponível em <https://www.tecmundo.com.br/cultura-geek/205280-plot-twist-entenda-o-recurso-narrativo-filmes-series.htm> Acesso em 02 de agosto de 2021.

Esta é a direção tomada por Tonelli e Cordeiro (2014, p. 52), no qual as autoras estabelecem:

[...] propomos, nesta pesquisa, que as atividades que compõem uma SD com o objetivo de ensinar IC<sup>60</sup> considerem o desenvolvimento das capacidades metalinguísticas nos alunos, para favorecer as primeiras concepções sobre a escrita e o estabelecimento de relações entre a língua materna e as línguas estrangeiras. Com isso acreditamos que as crianças podem, desde o primeiro contato com a LI, refletir sobre as línguas a partir da comparação entre elas.

Kuchah (2019), em uma pesquisa sobre ensino de inglês para *jovens aprendizes* em circunstâncias difíceis, vê as práticas multilinguísticas como *code-switching* e *translanguaging*<sup>61</sup> como uma forma de se beneficiar da riqueza linguística e conhecimento cultural trazida pelas crianças para a sala de aula. Não se trata de tradução, mas de “uma interação entre os conhecimentos que o indivíduo já possui e aqueles a serem adquiridos” (CRISTOVÃO, 1996, p. 4). Sendo que tais conhecimentos prévios podem auxiliá-los nas relações com a L2, ainda mais se estamos pautando o ensino de um gênero familiar às crianças, a HI, em nosso caso.

Para Tonelli e Cordeiro (2014, p. 53-54),

Por exemplo: uma criança que consegue dar ao objeto “cadeira” outras funções além de sentar-se, indicando ter dele se apropriado, transforma-o em um instrumento (RABARDEL, 1995), a ponto de solucionar outros obstáculos que a ela se impõem, como perceber que ela pode subir na cadeira para alcançar um objeto que deseja ou alcançar um interruptor para acender a luz de um quarto e que pode, perfeitamente, olhar para a cadeira e saber que esta pode ser denominada *chair*, *silla* ou *chaise*, conservando tais funções. Isso posto, desenvolvemos o argumento de que, ao se apropriar de outras formas linguísticas para se referir a um mesmo objeto, a criança irá, com o tempo, ampliar as possibilidades de transferir também conceitos de língua(gem). Ou seja, se, no exemplo citado, a criança se apropria do objeto (ferramenta) “cadeira”, transformando-o em um instrumento, ela é igualmente capaz de manipular a língua(gem), conferindo-lhe outros conceitos.

Fica evidente, a partir de tal exemplo, que a apropriação da linguagem e, por consequência, a aprendizagem de uma L2 é um processo. Como já apontado anteriormente, é próprio do ser humano o estado de inacabamento (FREIRE, 1996), quanto mais no contexto infantil: tudo é processo, o desenvolvimento nunca está acabado. No entanto, para que ocorra a apropriação desta nova língua é preciso fazer

<sup>60</sup> Sigla utilizada no artigo de referência pelas autoras que significa inglês para crianças.

<sup>61</sup> De acordo com LI WEI (2018), *code-switching* é um termo amplamente utilizado nos estudos sobre bi e multilinguismo e refere-se à alternância entre códigos linguísticos em episódios de comunicação. Embora o autor reconheça que existam sobreposições conceituais, para ele a translanguagem se difere de *code-switching* por focalizar os modos como os indivíduos usam diferentes códigos linguísticos e semióticos indo além de línguas nomeadas.

com que o aprendiz – neste caso a criança – “tome consciência da língua(gem) que está aprendendo, pois, neste processo, o aluno pode mobilizar saberes construídos a partir de sua L1 [...] e (re)formular as observações sobre os funcionamentos das línguas por ele ainda desconhecidas” (TONELLI; CORDEIRO, 2014, p. 54).

O PAL, portanto, tem como base o plurilinguismo e o movimento de LA, os quais trataremos na próxima seção.

### 3.1.1 O plurilinguismo e o conceito de *Language awareness*

Por meio das reflexões apresentadas até aqui, evidenciamos a necessidade de uma nova política educacional, e no que tange o ensino de LE transformando-o em educação linguística, tal mudança de postura é ainda mais urgente haja visto o notório apagamento de fronteiras políticas, culturais, sociais e linguísticas. Nesse sentido, não se pode mais dizer que cada língua existe em seu território, muito pelo contrário, elas circulam, transitam, interagem, modificam-se e estão sempre em evolução (*BRITISH COUNCIL*, 2001).

Neste contexto, promover uma educação para a diversidade transformou-se num imperativo das políticas educativas linguísticas na Europa, sobretudo a partir da década de 70 com o movimento designado como *British Language Awareness Movement*, difundido por Eric W. Hawkins, Peter Garret, Carl James, entre outros. Hawkins (1984) foi pioneiro neste movimento e defendia a implementação de LA em programas de estudo sobre a linguagem desde a escola primária estendendo-se para o ensino secundário, com o objetivo de aproximar e preencher uma lacuna deixada no ensino de L2 entre esta e a L1 dos aprendizes. Garret e James (1995), por sua vez, reconhecem a dificuldade de definir o termo, dada a característica multidisciplinar que LA pode atingir. Segundo eles, LA objetiva estimular a discussão sobre língua e diversidade linguística, aumentando a confiança sobre as quatro habilidades comunicativas. Para os professores de L2, utilizar LA como estratégia não é simplesmente um processo de tradução e comparação, é refletir sobre as implicações da língua utilizando sua L1 como referência (GARRET; JAMES, 1993).

A esse respeito, Hawkins (1999) é bastante incisivo quanto ao uso de L1 no ensino de L2. O autor evidencia que é comprovado cientificamente que os processos de aquisição da L1 e de aprendizagem de L2 se constituem como atividades cerebrais que acontecem em regiões diferentes do cérebro, colocando em cheque a teoria de Chomsky de que todos os seres humanos nascem com um dispositivo de aquisição

de linguagem<sup>62</sup>, logo, para ele, a L2 deve ser adquirida de forma natural e sem uso ou apoio da L1. Hawkins (1999, p. 134) não contesta a existência deste dispositivo, mas pondera que

Professores de língua estrangeira erroneamente supõem que a mera exposição do hipotético LAD à nova língua (input compreensível) por quatro pequenas sessões por semana, sem nenhuma explicação de como a língua funciona, asseguraria aquisição. (Tradução nossa)<sup>63</sup>

Em outra perspectiva, Garret e James (1995) alertam que LA não deveria ser utilizada como alternativa à metodologia de ensino de línguas, mas quando trabalhada paralelamente à aprendizagem de L2, benefícios podem ser observados em cinco domínios: afetivo, social, de poder, cognitivo e de performance (GARRET; JAMES, 1993, p. 11-12). Segundo os autores, a necessidade de abordar a diversidade linguística e cultural despontou de um conjunto de correntes linguísticas – didáticas e pedagógicas – que defendiam a importância de desenvolver nos alunos a capacidade de observar e analisar as línguas, de perspectivá-las, compreendê-las e de compará-las na complexidade das relações interculturais (HAWKINS, 1984; PERREGAUX et al, 1998). De modo geral, esta abordagem pretende, sobretudo, consciencializar<sup>64</sup> os alunos para a importância da diversidade linguística e cultural, preparando-os para uma futura aprendizagem de L2, despertando a curiosidade, o gosto, o espírito de abertura face às mesmas e desenvolvendo competências variadas que proporcionem uma reflexão sobre a linguagem, a língua e a cultura do outro.

Nesta linha de raciocínio, uma educação para a diversidade poderá promover o desenvolvimento das capacidades sociais do aprendiz no seu todo, bem como o seu sentido de identidade. É o que Tonelli e Cordeiro (2014) denominam princípio de abertura/sensibilização às línguas em uma proposta de ensino de LI para crianças a partir de uma abordagem plurilíngue. As autoras pautam sua proposta no material didático EOLE<sup>65</sup> (*Education et ouverture aux langues a l'école*), utilizado na Suíça francófona na educação infantil e escola primária com o objetivo de sensibilizar os

---

<sup>62</sup> No original: *Language Acquisition Device* (LAD).

<sup>63</sup> “Foreign language teachers wrongly supposed that mere exposure of the hypothesised LAD to the new language (comprehensible input) for four short sessions per week without any explanation of how the language worked, would ensure acquisition” (No original).

<sup>64</sup> Embora alguns dicionários tragam os verbos “conscientizar” e “consciencializar” como sinônimos, optamos pelo termo “consciencialização” para designar algo que seja consciencial, ou seja, relativo à própria consciência, algo que deve ser aflorado de forma natural. O termo também foi escolhido para se diferenciar de “conscientização” de Paulo Freire, também utilizado neste artigo.

<sup>65</sup> Este material pode ser acessado em <http://eole.irdp.ch/eole/>.

alunos para as diversas línguas que coexistem no mundo e promover o plurilinguismo. Ademais, as autoras propõem uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) que mobiliza os princípios estabelecidos para ensinar LIC utilizando uma HI, na intenção de que as “crianças podem, desde o primeiro contato com a LI, refletir sobre as línguas a partir da comparação entre elas” (TONELLI; CORDEIRO, 2014, p. 52). Os objetivos das atividades apresentadas são:

a) desenvolver nos alunos atitudes positivas da abertura à diversidade linguística e cultural, assim como as capacidades de representação, de análise e de reflexão sobre a linguagem e as línguas; b) ampliar conhecimentos sobre as línguas, inscrevendo os aprendizes em um contexto plurilíngue na contemporaneidade; c) aumentar a motivação dos alunos para a aprendizagem de línguas e trabalhar as atitudes dos alunos face às diferentes línguas com as quais possam vir a ter contato; d) desenvolver nos alunos a capacidade de perceber as diferenças sonoras (às vezes mínimas) e extremamente úteis para a aprendizagem de uma língua; e) desenvolver a curiosidade dos alunos pela descoberta do funcionamento das línguas, a sua capacidade de ouvir e reconhecer na forma escrita aquelas pouco familiares, desenvolvendo a capacidade de discriminação auditiva e visual; f) estruturar os conhecimentos linguísticos dos alunos em relação à abordagem comparativa entre línguas, desenvolvendo neles a reflexão sobre a língua(gem); g) construir uma cultura languageira e promover atitudes de abertura ao plurilinguismo, entre outros (TONELLI; CORDEIRO, 2014, p. 54).

Entendemos que o princípio de abertura/sensibilização às línguas, desenvolvido por Peurregaux (1998) e retomado por Tonelli e Cordeiro (2014), pode ser promotor de uma abordagem plurilíngue dentro de uma proposta de ensino que faça sentido para o aluno no presente, e não como uma possibilidade futura e/ou para o mercado de trabalho.

Sendo assim, a elaboração de nossa proposta didática considerou a reflexão sobre as línguas, bem como tudo que delas emana: culturas, modos de ser e de agir, priorizando o respeito e a interação entre elas. Além deste pressuposto, outros conceitos – relacionados à ampliação do ensino de L2 para a ELI – estão imbricados à nossa SD. O PAL está relacionado à forma de condução dos conteúdos e das atividades mobilizadas, logo é um princípio que pode ser adequado a qualquer abordagem de ensino. Enquanto os outros dois conceitos, que apresentaremos na sequência, literatura emancipatória e SNP, estão ligados especificamente ao GT HI.

A próxima seção, portanto, foi dedicada a explorar a relevância deste tipo de literatura – emancipatória – a fim de esclarecer nosso processo de escolha do texto referência que, como veremos nas análises, desempenhou papel importante em nossa tentativa de responder às perguntas de pesquisa delimitadas.

### 3.2 LITERATURA EMANCIPATÓRIA

O mercado editorial para crianças é vasto e diversificado, o ramo foi responsável por quase um quarto de todas as vendas de livros no Brasil em 2017<sup>66</sup>. Logo, existem inúmeras opções para o professor que deseja utilizar o gênero HI em suas aulas; porém, considerando o caráter formativo que pretendemos com este ensino, faz-se necessário buscar na literatura especializada mecanismos para se selecionar obras que contemplem especificamente nossos objetivos. Esta seção, portanto, fará uma revisão bibliográfica para compreender as nuances do gênero HI e sua evolução na história para que possamos definir as características dos textos mais pertinentes à nossa proposta e, a partir disso, selecionar o texto de referência. Observaremos que, ao relacionar este referencial teórico ao do capítulo 2 (sobre JS e EJS), estaremos levando para o nível da criança as concepções trazidas pelas teorias da opressão; esta relação foi de extrema importância para nossas análises.

Assim, para compreender os conceitos de literatura emancipatória é necessário, anteriormente, entender que a evolução da produção de livros para o público infantil está vinculada às relações entre adulto-criança, professor-aluno, mestre-aprendiz, as quais vêm sendo modificadas no processo de evolução da sociedade historicamente (COLOMBO; CONSOLO, 2016). Vários autores expressam a importância de entender estas interações e resgatam a forma como a infância e suas atribuições foram (des)valorizadas em momentos da história (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999; POSTMAN, 1999; ROSEMBERG, 1984; TONELLI; CHAGURI, 2014; ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982; ZILBERMAN 2003; entre outros).

Lajolo e Zilberman (1999) colocam lado a lado história e literatura infantil, no qual se observa em linearidade como a história influenciou as histórias<sup>67</sup> escritas para crianças, o que é importante para compreender a evolução do GT delimitado nesta proposta. Neste sentido, tais influências históricas são corroboradas entre todos os outros autores consultados (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999; POSTMAN, 1999; ROSEMBERG, 1984; TONELLI; CHAGURI, 2014; ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982; ZILBERMAN 2003; COLOMBO; CONSOLO, 2016), unânimes ao inferir que os séculos XVII e XVIII foram essenciais para a constituição da instituição familiar como

---

<sup>66</sup> De acordo com o Painel de Venda de Livros, elaborado pelo Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL). Disponível em <https://snel.org.br/wp/wp-content/uploads/2015/04/SNEL-09-2017-09T-1.pdf>.

<sup>67</sup> Usamos a repetição das palavras intencionalmente para fazer referência ao título da obra: "Literatura infantil brasileira, História & histórias" (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999).

a que conhecemos atualmente: estrutura unifamiliar privada<sup>68</sup>, uma vez que o feudalismo e seus sistemas de troca de favores estavam em decadência e, por consequência, também as obrigações estreitas para com diferentes grupos sociais se apagavam e eram substituídos por outros valores: “a primazia da vida doméstica, fundada no casamento e na educação dos herdeiros; a importância do afeto e da solidariedade de seus membros; a privacidade e o intimismo” (ZILBERMAN, 2003, p. 17).

É deste contexto que surgem os primeiros livros *para*<sup>69</sup> crianças no final do século XVII<sup>70</sup>. O ato de ler tornou-se sinal de civilidade, hábito financiado pela industrialização da cultura, gerando, portanto, a socialização do conhecimento. A partir daí, dá-se a expansão do mercado editorial, a ascensão do jornal como meio de comunicação, o crescimento da população de leitores e a ampliação da rede escolar que, inicialmente, surgiu com o intuito de educar segundo regras conservadoras, autoritárias e moralistas, afirmando-se como uma instituição política (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999; ROSEMBERG, 1984; ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982; ZILBERMAN, 2003).

No Brasil, especificamente, “nesse clima de valorização da instrução e da escola, simultaneamente a uma produção literária variada, desponta a preocupação generalizada com a carência de material adequado de leitura para crianças brasileiras” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p.28). É quando, a partir desta emergência, a indústria deste ramo aumenta significativamente em número de obras publicadas no país. Tal ascensão aconteceu em associação à pedagogia, que se utilizava das histórias, fábulas e contos para implantar um valor moral e ético, cujo sistema descrevia a criança como simples observadora, capaz, apenas, de assimilar regras, assim como lhes eram apresentadas. O livro, portanto, “tornou-se um dos instrumentos através do qual a pedagogia almejou atingir seus objetivos” (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982, p. 12).

---

<sup>68</sup> Termo utilizado por Zilberman (2003, p. 17).

<sup>69</sup> Rosemberg (1984, p. 29) discute como a literatura infantojuvenil legitima a relação assimétrica entre adulto-criança, em que os adultos são os “possuidores do acesso à criação” da mensagem e as crianças são “receptores despossuídos”, tratando-se assim de uma comunicação de um adulto **para** crianças e não **entre** adulto e crianças.

<sup>70</sup> Neste caso, podemos citar os primeiros escritores: Chales Perrault e, mais tarde, no século XIX, os irmãos Grimn, que impõem, como única ferramenta disponível aos personagens dos contos de fada, a fantasia, a magia ou uma força sobrenatural para a resolução de conflitos nas narrativas.

À medida em que a infância ganha notoriedade *na* e *para* a sociedade, os autores de livros infantis passam também a dar mais importância para a representação da criança dentro de suas obras. É somente na metade do século XIX que as HI passam a ter crianças como personagens principais que conseguem, por si próprios, sem ajuda de magia ou da figura do adulto, resolver seus conflitos internos ou externos. Podemos citar, neste contexto, *Alice no país das maravilhas*, *Dorothy*, de *O mágico de OZ*, *Peter Pan*, e no Brasil, a *Turma do Sítio do Pica-pau Amarelo* (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 73 e p. 132). Importante denotar que o fantástico e a magia continuam marcando presença nas narrativas; no entanto, a agência e a consciência aproximam leitor e personagem, realidade e fantasia (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999; ROSEMBERG, 1984; ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982; ZILBERMAN 2003).

O livro infantil, que até então estava pautado na pedagogia autoritária (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999) – que roga princípios e leis às crianças e não deixa espaço para a reflexão, tomada de consciência e agência do indivíduo – e passa, timidamente, a valorizar a estética defendida hoje como literatura emancipatória. Zilberman (2003, p. 215) apresenta o termo “modelo emancipatório de literatura”, ao afirmar que Monteiro Lobato poderia representar o primeiro exemplo no Brasil, “recusando a intermediação dos pais na relação entre a criança e a realidade, coloca seus heróis numa posição de autonomia em relação a uma instância superior e dominadora”.

Compreendemos que é o fator de autonomia do personagem, bem como a liberdade de pensamento – sem representações estereotipadas e generalizadas da realidade e da sociedade que surgem como as características intrínsecas à narrativa – que determinarão o caráter emancipatório de uma obra; isto é, quanto mais distante está o texto do compromisso com a transmissão de verdades absolutas e inquestionáveis, mais chances de emancipação e autonomia ele apresentará ao leitor. Isso não significa que o gênero não cumpra com sua função formadora, pois a literatura possui esse caráter na sua essência, afinal, nas palavras de Candido (1972, p. 805),

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial. [...]. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...] ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela. [...] Dado que a literatura ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a

sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente aquilo que as convenções desejariam banir.

Ainda em conformidade com Candido (1972, p. 806), a partir da afirmação de que a literatura “não corrompe nem edifica, mas humaniza em sentido profundo, por que faz viver”, consideramos essencial que o professor empenhe tempo e atenção à esta primeira etapa para escolher as obras que serão utilizadas em sala de aula. É a partir do trabalho com a literatura infantil, emancipatória e não autoritária, que desenvolvemos nossa proposta.

Outro ponto a ser considerado em relação à literatura emancipatória quando tratamos de ELI, pelo fato de que os alunos de nosso contexto ainda estão em fase de alfabetização, é a multimodalidade visando os multiletramentos que podem ser propiciados ao aluno durante o processo de aprendizagem da L2.

No mundo atual, cercado por culturas diversas e subjugado pela tecnologia, tem-se debatido muito sobre como incorporar diferentes recursos em nossas práticas escolares e torná-los parte do contexto do aluno/professor. Porém, há de se levar em conta o fato de que a tecnologia não é a única linguagem nova que nos cerca. Agra (2016, p. 39) admite que “somos bombardeados frequentemente com imagens, sons, vídeos, gestos, por exemplo. Sendo assim, não há como se pensar o processo ensino-aprendizagem baseado apenas em textos verbais”. Para compreendermos o conceito de multiletramento, que é justamente a abrangência de toda essa diversidade midiática, digital, cultural e linguística, recorreremos a Rojo (2012, p. 9) ao afirmar que

[...] é preciso novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas – de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; de análise crítica como receptor. São necessários novos e multiletramentos.

Acreditamos, ainda, ser necessário perceber que a relação entre palavras e imagens passou por grande mudança, principalmente nos livros de HI que passaram a introduzir textos multimodais que combinam suas interpretações para a produção de sentidos<sup>71</sup>.

---

<sup>71</sup> Um exemplo claro deste tipo de multimodalidade são os livros sem texto. A trilogia de Suzy Lee Onda, Espelho e Sombra traz riqueza de imagem e nenhuma palavra, porém grande sensibilidade de leitura. Em Espelho, por meio de uma sedutora narrativa visual, com grafite e aquarela, a autora apresenta o primeiro encontro de uma garotinha com o espelho. No ritmo das brincadeiras, entre descobertas e danças, o contato torna-se tão intenso que a menina e seu reflexo tornam-se um só. Fonte:

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos que são compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (ROJO, 2012, p.7)

Trazendo o conceito para o campo da literatura e do ensino de línguas, no sentido geral dos termos, deveríamos ser capazes de “fugir” das traduções rasas para, ao invés disso, proporcionar aos nossos alunos contatos mais profundos e significativos que sejam capazes de gerar novas experiências e significados para esses textos. É pertinente, neste sentido, argumentar sobre a abordagem das atividades e o uso dos textos multissemióticos como fomento à prática pedagógica. Em um texto multimodal e/ou multissemiótico, todos os elementos irão colaborar para a interpretação do texto: a imagem, os tipos de letras, as cores, os formatos, os tamanhos das imagens, as texturas das páginas, as representações da realidade e do imaginário também serão portadores de sentido e trarão informações que necessitam ser inferidas no contexto do interpretar.

Assim, para alcançar seu poder emancipatório e um caráter formativo de ensino, nossa proposta elegeu uma HI que fosse: 1) interativas dentro e fora das páginas do livro; 2) caracterizadas pela presença de elementos variados que possam produzir diferentes sentidos e que levem o aluno a refletir de forma crítica sobre o tema apresentado; e 3) sejam textos híbridos de linguagens, modalidades e culturas. Pontos estes que devem ser organizados para que a ELI na escola pública seja transformadora, visando, portanto, “a construção de multiletramentos necessários na nova língua, para que o aluno seja capaz de engajar-se em práticas sociais mediadas pela linguagem” (ROCHA, 2007, p. 22).

Neste sentido, dividimos a escolha da HI, buscando pela literatura emancipatória, em duas etapas nas quais foram verificados os seguintes requisitos: 1) emancipação do leitor relacionada ao conteúdo temático; 2) a visão de língua(gem) e se a obra contempla os multiletramentos, ou seja, se a partir daquele livro é possível explorar outras semióticas textuais além do verbal escrito.

---

<https://editora.cosacnaify.com.br>. Outro exemplo de multimodalidade que conquistou espaço da mídia foi o Destrua este diário, da ilustradora e artista canadense Kery Smith, que convida o leitor a extravasar suas frustrações por meio de ações contra o próprio livro. Deixando-se à parte questões de apreciação estética, a proposta é, no mínimo, interessante.

A relevância deste referencial teórico também está aplicada na relação direta que estabelece com as teorias de JS e EJS. Uma vez que a visão sobre literatura emancipatória traz para o nível cognitivo da criança e exemplifica de maneira clara, utilizando a literatura e no GT delimitado para nossa SD, os princípios de consciência e agência. Portanto, este conceito sob as lentes da EJS, foi fundamental para analisarmos e interpretarmos os dados decorrentes de nossa pesquisa.

A seguir, expomos o terceiro conceito imbricado na elaboração da SD que desempenhou papel importante para atingirmos nossos objetivos de pesquisa. O SNP, assim como a literatura emancipatória, foi uma escolha metodológica que, aliada à SD, funcionou como mediadora para alcançarmos a reflexão dos alunos sob a diversidade e a forma como o aluno reage a ela.

### 3.3 SISTEMA NARRATIVA-PERSONAGENS

O SNP surgiu em um projeto da Rede *Maison des Petits*<sup>72</sup>, uma parceria entre o Departamento de Educação Pública do Cantão de Genebra e a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. O projeto possui o duplo objetivo de pesquisa colaborativa que visa apoiar, por um lado, o desenvolvimento profissional de professores e, de outro, propiciar condições para a produção de conhecimento científico sobre as práticas.

Durante o projeto, sob a responsabilidade das professoras Glaís Sales Cordeiro, Lucie Mottier Lopez e Francia Leutenegger, entre 2014 a 2016, foram construídos dispositivos didáticos para trabalhar a compreensão detalhada de livros de literatura infantil. O grupo de docentes e investigadores da Rede *Maison des Petits* desenhou um sistema flexível, um circuito mínimo de atividades (CMA), visando equipar os professores no seu trabalho de compreensão dos álbuns. Essas atividades se encaixam facilmente nas práticas de sala de aula (AEBY DAGHÉ et al, 2019).

Trata-se de uma ferramenta conceitual baseada no fato de que os personagens de uma HI possuem características responsáveis pelo desenrolar da trama narrativa.

---

<sup>72</sup> Fundada em 1913, a *Maison des Petits* foi antes de tudo uma escola de observação e aplicação das descobertas científicas na educação e no desenvolvimento infantil. Hoje é uma rede de escolas onde se desenvolve a investigação e a formação, a partir da colaboração entre docentes e investigadores.

Esta ferramenta foi criada a partir do entendimento da importância do personagem dentro da narrativa que, para Reuter (1988, p. 3, tradução nossa<sup>73</sup>), “pode ser medida pelos efeitos de sua ausência Sem ele [personagem], como contar histórias, resumi-las, julgá-las, falar sobre elas, lembrar-se delas?”. Para o autor, é a instância do personagem que distingue o texto narrativo de outros tipos (explicativo, argumentativo etc). Ao tentar organizar uma síntese de seu artigo sobre a importância do personagem, Reuter (1988, p. 6, tradução nossa<sup>74</sup>) faz três proposições:

Proposição 1: o personagem é um marcador tipológico: ele diferencia a história de outros tipos de texto e indexa subcategorias genéricas.

Proposição 2: o personagem é um organizador textual: ele integra unidades de nível(is) inferior(es), se organiza na estrutura da história com elementos do mesmo nível e constitui o fundamento necessário das configurações semânticas.

Proposição 3: o personagem é um lugar de investimento nos textos, para os produtores e receptores, da experiência do Sujeito e do Social.

O autor também suscita que para vários narratologistas<sup>75</sup> a esquematização dos estágios principais da narrativa que, para o ISD, é o plano global do texto, mais dominante é o modelo que a compõe: 1) situação inicial; 2) complicação; 3) ação; 4) resolução; e 5) situação final. Dentro deste plano global, portanto, é impossível conceber qualquer um dos estágios sem a presença de um personagem. Logo, são os personagens que constituem o fio condutor das ações e tornam possível a transformação dos conteúdos. Percebemos ainda que, a partir da proposição 3 de Reuter (1988), o personagem não é simplesmente uma construção linguística, um conjunto de signos com uma organização fixa, bem mais que isso, constitui-se a partir da interação texto – inserção – sujeito (REUTER, 1988).

Segundo Cordeiro (2015, p. 451-452),

O personagem é um elemento essencial que contribui para a construção das significações relacionadas ao conto e, conseqüentemente, para um ensino

---

<sup>73</sup> No original: *L'importance du personnage (2) pourrait se mesurer aux effets de son absence. Sans lui, comment raconter des histoires, les résumer, les juger, en parler, s'en souvenir?*

<sup>74</sup> No original: *Proposition 1 : le personnage est un marqueur typologique : il différencie le récit des autres types de textes et indexe des sous-catégories génériques. Proposition 2: le personnage est un organisateur textuel: il intègre des unités de niveau(x) inférieur(s), s'organise dans la structure du récit avec des éléments de même niveau, et constitue le soubassement nécessaire des configurations sémantiques. Proposition 3: le personnage est un lieu d'investissement dans les textes, pour les producteurs et les récepteurs, de l'expérience du Sujet et du Social.*

<sup>75</sup> Termo traduzido do francês e derivado de “narratologia”. Para Reuter (1988), tal como o linguista pretende estabelecer uma gramática descritiva da língua, também o narratologista tem como objetivo descrever o funcionamento da narrativa e demonstrar os seus mecanismos, isto é, criar a gramática dos textos narrativos. A narratologia examina o que as narrativas têm de comum entre si e aquilo que as distingue enquanto narrativas.

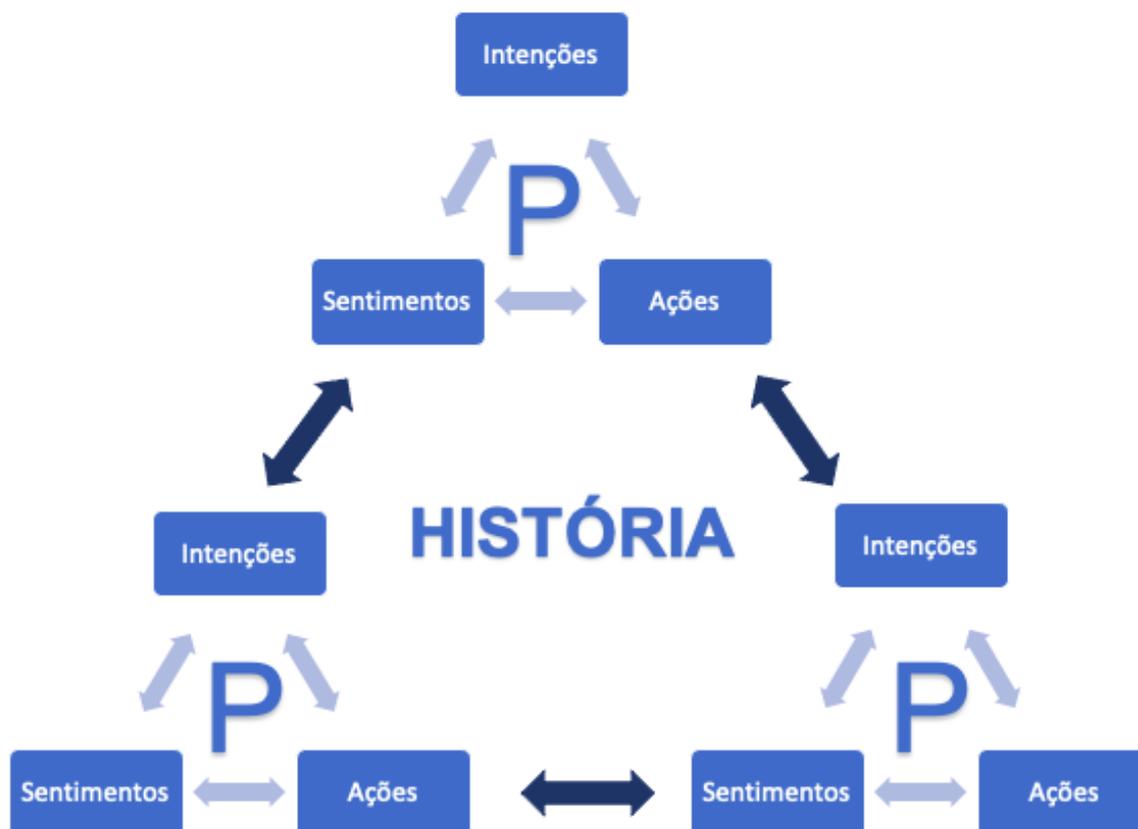
sistematizado da compreensão em leitura. [...] Através de suas ações, de seus sentimentos, de seu aspecto e da maneira como são designados pelo narrador, os personagens dão forma ao texto numa relação intrínseca com as dimensões que definem o gênero ao qual pertence

Assim, o personagem aparece como elemento essencial na construção de significados na leitura de um conto e, conseqüentemente, em um ensino, incluindo o de LIC, mais sistemático da compreensão leitora. Vejamos este exemplo:

[...] num conto tradicional como Chapeuzinho Vermelho, o personagem do lobo é um animal antropomorfizado. A maneira como é ilustrado e o fato de que possa falar, de que seja caracterizado por sua lábia e de que Chapeuzinho não se surpreenda com seu aspecto humanizado, indiciam propriedades de um mundo imaginário, próprio a este gênero textual. Através das descrições, eventos e diálogos, cada personagem constrói e se constrói na história (TAUVERON, 1995), constituindo um sistema dinâmico de elementos que interagem (no contexto de uma outra estrutura mais ampla constituída pelo conjunto dos personagens), fazendo avançar a narrativa. Tal sistema advém, assim, um objeto de ensino (CORDEIRO, 2015, p. 452).

Logo, é possível empreender que, ao tomar ciência da importância do personagem na narrativa, o leitor pode ampliar sua compreensão leitora à medida que organiza mentalmente três fatores: intenções, sentimentos e ações dos personagens. Sendo assim, o SNP parte da triangulação destes fatores de cada personagem para depois compreender como isto se articula aos outros personagens de uma narrativa, como está demonstrado no Esquema 6, a seguir :

### Esquema 5 – Sistema Narrativa-Personagens (SNP)



**Fonte:** Adaptado de Cordeiro e Daghé (2020).

O Esquema 4 demonstra, portanto, que as relações entre os personagens são dinâmicas. Cordeiro e Daghé (2020, p. 410) explicam que

Cada personagem forma um sistema triádico definido pelas relações dialéticas entre suas próprias intenções, sentimentos e ações, ancorado num sistema mais amplo, o sistema narrativa-personagens (SNP), constituído, por sua vez, pelas interações entre os sistemas triádicos dos diferentes personagens que intervêm na construção da narrativa e na construção da intriga.

A partir da identificação das intenções, ações e sentimentos dos personagens e, ainda, da interação entre as triangulações de cada um dentro de uma narrativa, a criança compreende tais características e como elas operam no texto e na história, além de ser capaz de compreender também a narrativa em níveis mais elaborados.

Dentro da proposta de Cordeiro e Daghé (2020), o SNP pode ser explorado pelos professores em sala de aula dentro de CMA, enquanto ferramenta flexível e

modulável que pode ser integrada em diversas práticas pedagógicas. Isto posto, expomos no Quadro 7 o CMA que é constituído em quatro fases<sup>76</sup>:

**Quadro 7** – Circuito mínimo de atividades do SNP

Fases	Descrição
1ª fase	<p>Descobrir o livro pela leitura em voz alta do professor:</p> <p>A decodificação não é o objetivo, por isso o professor realiza a leitura evidenciando todos os fenômenos por meio da entonação, mostrando as imagens à medida que é lido. Ele deixa tempo para os alunos fazerem comentários e reações espontâneas.</p>
2ª fase	<p>Avaliação das habilidades iniciais de compreensão individual dos alunos:</p> <p>Depois de ler em voz alta, o professor questiona oralmente cada aluno.</p> <p>Quem são os personagens e o que querem (intenções)? Que problema o(s) personagem(s) encontrarão? Como esse problema é resolvido?</p> <p>Se não houver resposta, ele sugere que o aluno aponte para a resposta no livro (com referência ao texto ou à imagem).</p>
3ª fase	<p>Identificar os personagens do livro desenhando-os e explicando suas escolhas:</p> <p>O professor pede aos alunos que desenhem os personagens principais e pede que eles expliquem suas escolhas individualmente.</p> <p>Quais personagens você desenhou? Por que você escolheu esses personagens? O que esse personagem faz na história? Você desenhou uma flor, você acha que este é um personagem da história?</p>
4ª fase	<p>(Re)construir a tabela do SNP do livro juntos:</p> <p>O professor vai construindo gradativamente com os alunos uma tabela do SNP do livro. A construção ajuda a evidenciar quem são os personagens, o que querem (intenções), o que fazem (ações) e o que sentem (sentimentos). É também importante que os alunos identifiquem o(s) problema(s) da(s) personagem(s) e as soluções procuradas. A construção da mesa não é necessariamente linear (da esquerda para a direita e de cima para baixo). A tabela é preenchida conforme as respostas e comentários dos alunos para cada elemento do progresso SNP. Às vezes, usar o álbum pode ser útil.</p> <p>O professor não tem de almejar o preenchimento exaustivo e sistemático da tabela, coluna a coluna. O mais importante é (re)construir, nas interações com os alunos, a dinâmica do SNP.</p>

**Fonte:** a autora com base em Aeby Daghé et al (2019).

Por meio do Quadro 7, é possível perceber que as fases do CMA combinam práticas de compreensão de texto já conhecidas pelos professores dos anos iniciais com outras menos habituais. Aquelas de aspectos mais sedimentados, como denominam Cordeiro e Daghé (2020), são a leitura em voz alta pelo professor, as

<sup>76</sup> Ao consultar o site da Rede Maison des Petits, percebemos a inclusão de mais duas fases posteriores. No entanto, como já aplicada, manteremos as primeiras 4 fases das quais nos utilizamos na SD e como disposto em Aeby Daghé et al (2019).

perguntas sobre o texto lido, o desenho dos personagens e a ordenação de imagens; a inovação está na co-construção coletiva de um quadro representando o SNP.

Acreditamos que o SNP possa nos servir muito bem por alguns motivos: 1) aprofunda a compreensão sobre o personagem e, por consequência, do GT HI; 2) foca a atenção dos alunos nas intenções, sentimentos e ações dos personagens, coerentemente com nossa concepção de EJS e empatia frente à diversidade; 3) mobiliza as capacidades discursivas e linguístico-discursivas dos alunos durante o circuito mínimo de atividades; 4) pode ser integrada à SD sem maiores dificuldades; 5) utiliza-se dos sistemas multissemióticos proporcionados pela literatura; e 6) há espaço para se colocar em prática o PAL, utilizando a L1 para refletir sobre a L2.

Em síntese, acreditamos que os três conceitos expostos neste capítulo conversam intimamente entre si e com as duas outras teorias dispostas nos capítulos anteriores. Temos então um emaranhado de sistematizações teóricas que colocamos em prática a partir da didatização do GT HI em uma SD.

No capítulo seguinte, apresentamos os pressupostos metodológicos da pesquisa.

## 4 METODOLOGIA

*“Excuse me!”  
Coughed a cricket who’d seen Gerald earlier on.  
“but sometimes when you`re different  
You just need a different song.”  
(Giraffes can’t dance – Giles Andreae)*

Neste capítulo, apresentamos todos os processos metodológicos da pesquisa. Explicitamos sua natureza e abordagem, descrevemos os contextos macro e micro em que ela se deu, apresentamos os processos de geração de dados, narramos todo o percurso metodológico e, finalmente, elucidamos nossas categorias e critérios de análise com base na fundamentação teórica apresentada nos capítulos anteriores.

### 4.1 NATUREZA DA PESQUISA

Enquadramos esta pesquisa no modelo de abordagem qualitativa de natureza aplicada e interpretativista, uma vez que a análise dos dados apresenta caráter descritivo e cheio de significações (MELO; FILHO; CHAVES, 2016).

Sobre a pesquisa qualitativa, de acordo com Denzin e Lincoln (2006, p.17), trata-se de “uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”. Ademais, o pesquisador envolve-se em estudos que se dão em seus cenários naturais, com o intuito de trazer à discussão os fenômenos específicos de um cenário também específico, os quais lhe trazem inquietações de ordem teórica e/ou prática e para as quais ele busca respostas, ou seja, o pesquisador “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34), que, em nosso caso, é a sala de aula.

Por se tratar de uma pesquisa aplicada, em que o dados serão analisados a partir da perspectiva do pesquisador, assumimos uma filiação interpretativista, pois entendemos que a realidade é, ao mesmo tempo, subjetiva e múltipla. Logo, ao interagir com o objeto e os participantes da pesquisa, pretendemos dar-lhes voz construindo juntos, significados pertinentes. Distanciamos-nos totalmente, portanto, do paradigma positivista, no qual “só a experiência pessoal através da observação direta do fato a ser estudado é possível” (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

Como é comum nas pesquisas das áreas sociais e humanas, desde o surgimento do paradigma interpretativista da pesquisa científica nos anos 20, o contexto socio-histórico é de grande importância, portanto, precisa ser considerado, levando em conta também que o pesquisador é um agente ativo na investigação (BORTONI-RICARDO, 2008). Nessa esteira, o professor pode e deve associar sua prática diária docente com o exercício da pesquisa. Sobre isso, Bortoni-Ricardo (2008) corrobora esta identidade de “professor pesquisador” no campo da educação. Para ela, isso é possível na medida em que o docente, um mediador, transforma sua prática em um exercício constante de investigação, com vistas a construir o saber, juntamente com o aluno.

De forma similar, Chueke e Lima (2011, p. 65) denotam ainda a aproximação entre pesquisador e objeto de pesquisa, pois

os valores pessoais do pesquisador, ou seja, sua visão de mundo fará parte do processo investigativo, sendo impossível desvincular-se dela. Esse processo dialético é indutivo, dessa forma, a generalização perde força para a descoberta e a linguagem padronizada liberta-se e evolui para novas possibilidades narrativas, que buscam integrar um esquema de múltiplas vozes.

Sobre a questão da linguagem, é importante destacar seu papel nesta pesquisa. Assim, concordamos com Moita Lopes (1994) quando sugere que, uma vez que o objeto de investigação das ciências sociais faz uso da linguagem, os participantes atribuem significados a si mesmos, aos outros e aos contextos sociais, diferentemente dos fenômenos físicos (estudados pelas ciências naturais), logo,

a linguagem possibilita a construção do mundo social e é a condição para que ele exista. [...] Assim, a investigação nas ciências sociais tem que dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade. Na posição de interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem. (MOITA LOPES, 1994, p. 331)

Tendo tais concepções em mente, dedicamos as próximas sessões à descrição do contexto de pesquisa que, como vimos, são essenciais para a pesquisa qualitativa interpretativista.

## 4.2 DESCRIÇÃO DOS CONTEXTOS E SEUS PARTICIPANTES

A fim de entender suas especificidades, passamos a descrever o contexto de atuação da pesquisadora para geração de dados. Trata-se do Colégio de Aplicação Pedagógica da UEL Professor José Aloísio Aragão, que atende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e Profissional, que de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), é conhecido como “Colégio de Aplicação da UEL”. Foi criado para atender a exigência do Decreto Lei Federal no 9.053 de 12/03/1946, que obrigava as universidades de Filosofia, Ciências e Letras que formam professores, a manter um colégio de aplicação, destinado à prática docente dos alunos, matriculados nos cursos, visando contribuir nesta formação, por meio da oferta de campos de estágios curriculares e da experimentação pedagógica aos graduandos.

Assim, a escola tem como mantenedor o Governo do Estado do Paraná, por intermédio da Secretaria Estadual de Educação (SEED) e da Universidade Estadual de Londrina (UEL), ficando localizado nos seguintes endereços:

- a) Educação Infantil (Hospital Universitário)- Rua Elias Tosetti, 225 – Jardim Pérola.
- b) Educação Infantil (Campus)- Rodovia Celso Garcia Cid, PR 445, Km 379.
- c) Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), no Campus Universitário, Rodovia Celso Garcia Cid, PR 445, Km 379.
- d) Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), Ensino Médio (1º a 3º ano), e cursos profissionalizantes (Técnico em enfermagem e Técnico em cuidados com a pessoa idosa), no centro, à Rua Piauí, 720.

Para efeitos, por tratar-se de investigação de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esta pesquisa foi desenvolvida na localização (c), dentro do campus universitário da UEL. O PPP da escola atenta-se para o fato de que, diferentemente do que se espera, o colégio não atende somente filhos de docentes e servidores da universidade. Muitos alunos advêm da comunidade local que chegam à escola por meio de georreferenciamento e atualmente é constituído por famílias em condições socioeconômicas diversificadas.

O Colégio de Aplicação possui uma área livre de aproximadamente 4000m<sup>2</sup>, utilizada diariamente pelos alunos no período de intervalo, nas aulas de educação física e atividades extraclasse, funcionando nos períodos matutino (5 turmas) e vespertino (5 turmas) no ano de 2020. O prédio conta ainda com 4 banheiros, sendo

2 para alunos (Masculino e Feminino); 1 banheiro adaptado; e 1 banheiro para docentes/funcionários. Além de espaços como refeitório, cozinha, biblioteca, sala da secretaria, direção, equipe pedagógica e 5 salas de aula, das quais 3 possuem aparelho de televisão fixo.

A oferta de L2 é realizada regularmente somente a partir do 6º ano do EF (localização d), no entanto, por tratar-se de um colégio de aplicação da UEL, a Prof. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli, docente do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) do Centro de Ciências Humanas (CCH) que pesquisa o contexto de ensino de LEC desde 2005, consegue ofertar aulas de LI para as crianças que frequentam o Centro de Educação Infantil do Campus (localização B), via programa de estágio supervisionado do curso de Letras-LEM. Havia, portanto, uma lacuna na progressão de séries escolares do colégio pois as aulas de L2 não eram ofertadas nos anos iniciais do EF por não haver recursos humanos disponíveis.

Em 2019, iniciaram-se os primeiros esforços da escola e da professora supracitada para implementar o projeto de inserção de LI no Colégio de Aplicação<sup>77</sup> (localização c). No referido ano, o projeto atendeu somente duas turmas de 1º ano, oferecendo aulas semanais de 45 minutos em cada turma, sendo que a turma vespertina consolidou-se contexto para pilotagem de nossa SD. A próxima subseção esclarece os pormenores do projeto, o qual entendemos como macrocontexto.

#### 4.2.1 Macrocontexto: Projeto de inserção de LI no Colégio de Aplicação

Consideramos como contexto macro desta pesquisa - uma vez que dele se originou parte de nosso corpus de análise (SD) -, o referido projeto idealizado pela Profa. Juliana Reichert Assunção Tonelli, que tomou forma a partir da manifestação do desejo da coordenadora geral do colégio de dar continuidade às aulas LI que já aconteciam no Centro de Educação Infantil via programa de estágio supervisionado do curso de Letras – Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) – da UEL.

Diante da insuficiência de estagiários para atender a esta demanda, a Profa. Juliana mobilizou alguns de seus orientandos (quatro integrantes do mesmo projeto

---

<sup>77</sup> No qual atuavam 4 membros do grupo de pesquisa FELICE (Formação de Professores e Ensino de Línguas Estrangeiras para Crianças) coordenado pela Profa. Juliana, entre estes a autora desta dissertação.

de pesquisa cadastrado no CNPq<sup>78</sup>) que comungavam de interesses de pesquisa que poderiam ser desenvolvidos neste contexto.

Em 2019, o projeto atendeu somente duas turmas (1º ano A e B<sup>79</sup>) do Colégio de Aplicação, porém, a partir do sucesso da ação e do interesse em estender a oferta de LI para todas as turmas da escola, iniciou-se uma parceria com a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) do colégio que se dispôs ao pagamento de uma ajuda de custo para dois estagiários para que fosse possível a implementação do projeto de forma a atender a totalidade de seu público. A partir de 2020, portanto, o projeto passou a oferecer aulas de 45 minutos semanais para turmas de 1º a 5º ano, totalizando 10 turmas e 286 alunos.

A aplicação da SD foi realizada dentro deste projeto e a geração de dados, como explicitado na seção 4.3, foi realizada na turma do 1º ano B (período vespertino), no ano de 2019. Antes de detalharmos as especificidades da turma (microcontexto), por tratar-se de um trabalho de planejamento colaborativo<sup>80</sup> e, ainda, por uma questão de dar o devido crédito à valiosa contribuição dos professores-pesquisadores que participaram da elaboração e aplicação da SD, no sentido de dar-lhes voz, dedicamos a próxima seção à descrição dos professores que integraram o projeto e foram fundamentais para efetivação desta pesquisa, atuando neste macrocontexto.

#### 4.2.1.1 *Pesquisadores envolvidos*

Quatro pesquisadores do grupo FELICE compunham o projeto de inserção de LI no Colégio de Aplicação da UEL: Prof. Felipe Valentim, Prof. Rafael Ferreira, Profa. Emanuelle Cricia Oliveira da Silva e, esta autora, Profa. Gabrielli Magiolo.

As duas últimas, enquanto mestrandas e par mais experiente, atuavam como regentes de turma e conduziam as atividades. Rafael e Felipe, enquanto graduandos que desenvolviam pesquisas de iniciação científica (IC), à época, ainda não possuíam experiência em sala de aula e propuseram-se a observar e auxiliar durante as aulas.

---

<sup>78</sup> Projeto 11779 – Avaliação da aprendizagem de línguas estrangeiras nas séries iniciais de escolarização.

<sup>79</sup> Atendendo o total de 51 alunos.

<sup>80</sup> Mesmo tratando-se de uma SD para nossa pesquisa de mestrado, os quatro integrantes do projeto reuniam-se uma vez por semana para planejar junto as atividades e ações a serem desenvolvidas. Sinto-me honrada em participar de um grupo tão dinâmico quanto o FELICE e ofereço aqui meus sinceros agradecimentos a esta equipe.

Diferentemente dos momentos de planejamento, nos quais colaborávamos igualmente enquanto grupo na proposição e organização das atividades.

Nossas reuniões de planejamento transformaram-se em um espaço de trocas e descobertas muito ricas para todos. Meu papel durante os encontros era de mediar as ideias que surgiam, no primeiro semestre trabalhamos conteúdos diversos<sup>81</sup> utilizando o gênero textual como ponto de partida, e não como objeto e instrumento de aprendizagem. Paralelamente, também utilizávamos estes momentos para discutir o quadro teórico-metodológico do ISD e, posteriormente, depois que eu trouxe para o grupo o plano global da SD, passamos a desenvolver as atividades. Nossa orientadora, Profa. Juliana, fazia questão de acompanhar, respaldar e orientar todos os nossos passos.

Profa. Emanuelle contribuiu significativamente neste processo, pois sua pesquisa de mestrado<sup>82</sup>, defendida em setembro de 2020 e intitulada “Modelo didático do gênero rimas de enigma para ensino da língua inglesa no fundamental I” utiliza também da mesma base teórica sobre GT. Seu conhecimento sobre SD e sua experiência no ensino de LIC foram essenciais. Emanuelle era professora regente da turma matutina e era assistida pelo Prof. Felipe. No entanto, por ter sua pesquisa de IC imbricada à minha, Felipe também me assistiu no período vespertino, juntamente ao Prof. Rafael.

Os dois, portanto, foram fundamentais tanto na gravação das aulas durante a aplicação da SD, quanto no uso de suas criatividade durante a elaboração da SD. Fui extremamente agraciada com a presença deles nas aulas. Por fim, no ano seguinte, ambos se tornaram regentes na continuação do projeto enquanto estagiários e eu passei a observá-los e orientá-los durante a prática.

Quanto às suas pesquisas, no ano de pilotagem da SD, Rafael apresentou seu relatório de IC<sup>83</sup> intitulado “A avaliação em língua inglesa para crianças: uma iniciativa de promoção de saberes avaliativos a partir do mapeamento de teses e dissertações brasileiras”. Enquanto Felipe estava iniciando seu processo de IC com um projeto de implementar conceitos de jogos teatrais no ensino de LIC.

---

<sup>81</sup> Contrato pedagógico, *rules in the classroom, school supplies, colors, weather, feelings, parts of the body*, tendo como ponto de partida: desenho animado, *nursery rhymes* e livros infantis.

<sup>82</sup> Não disponibilizada até o momento. Logo será incluída no sistema de arquivos de pesquisas da UEL.

<sup>83</sup> Ainda não publicado

Ao final da pilotagem da SD, depois de orientações com a Profa. Glaís Sales Cordeiro<sup>84</sup>, ao perceber a necessidade de adequação da SD, Profa. Juliana propôs a intersecção de nossas pesquisas<sup>85</sup>. Em 2020, Felipe concluiu e publicou sua IC junto a nossa orientadora sob o título “Jogos teatrais como uma proposta de produção simplificada no ensino de inglês para crianças: uma perspectiva textual”<sup>86</sup>. Assim, por ter sido um importante colaborador para este trabalho, deixo registrado todo meu apreço por suas valiosas contribuições e pela oportunidade de trabalhar com estes pesquisadores com quem aprendo a cada dia.

Dadas as devidas caracterizações desse contexto mais amplo, descrevemos o micro contexto na próxima seção.

#### 4.2.2 Microcontexto: a sala de aula

Ao considerar a sala de aula nosso microcontexto, reconhecemos que este é o lócus mais aplicado de nossa investigação, nele foram gerados, portanto, o maior volume de dados desta pesquisa.

A SD foi aplicada, como mencionado, em duas turmas de 1º ano, uma matutina e outra vespertina, porém os dados foram gerados somente nesta última, uma vez que este era o período do dia em que esta pesquisadora possuía disponibilidade de agenda para executar o trabalho. A turma consistia de 26 alunos no início do ano letivo de 2019, porém um aluno foi transferido e finalizamos o ano com o total de 25.

O primeiro semestre de 2019 foi adaptação entre professora e alunos, este meu contato prévio com os participantes me permitiu observar as dinâmicas de relacionamentos dos alunos entre si, com sua professora regular e com outros funcionários da escola. Foi um período importante para coleta de informações relevantes sobre o contexto de pesquisa (mesmo estes não constituindo nossos dados). Assim, foi possível tomar ciência, à medida do possível, sobre conhecimento prévio dos alunos, suas ansiedades, problemas de relacionamentos entre eles, dificuldades de aprendizagem, comportamentos e posturas adotadas, enfim, diversos fatores que levamos em conta e nos influenciaram durante a elaboração da SD.

Como exemplo, podemos narrar um episódio que nos chamou atenção. Durante uma das aulas anteriores à aplicação da SD, ao apresentar um desenho

---

<sup>84</sup> Co-orientadora deste trabalho.

<sup>85</sup> Relato de forma mais detalhada esta intersecção no item 4.4

<sup>86</sup> Disponível em <https://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/11108/8271>

animado para a turma, os alunos perceberam que a personagem feminina havia escolhido todos os seus materiais escolares da cor roxa e enquanto seu irmão segurava os objetos para ela, alguns colegas da escola o vêem e tiram sarro dele por estar carregando os objetos da cor roxa que, para eles, é cor de menina. A cena gerou uma discussão interessante, neste momento, nossa preocupação era continuar a aula, porém ao perceber o engajamento dos alunos entendemos que aquele momento era uma oportunidade de oferecer um diálogo com os alunos sobre pré-construídos socioculturais que não fazem mais sentido nos dias atuais. Trazendo a situação para a linguagem da criança, problematizamos as questões levantadas por meio de exemplos práticos e observáveis na sala de aula: “*Look, look at me! I love blue, see? BLUE...* só porque eu adoro azul, eu sou menino? Vocês vão tirar sarro de mim por isso? Existe cor para os *boys* e cor para as *girls*? Quem disse isso? Será que é verdade?”. Para sintetizar, utilizamos os materiais escolares e suas cores para fazer esses tipos de questionamento para o grupo e, como resultado, além de uma boa reflexão sobre uma questão social latente, obviamente no nível linguístico da criança, também notamos que a grande maioria apreendeu o vocabulário trabalhado naquela aula e o utilizaram em diversos contextos de linguagem posteriormente.

A turma, de forma geral, era bastante agitada. Pode parecer estranho dizer isso sobre crianças de 6 e 7 anos de idade, mas eles promoviam algumas discussões acaloradas sobre determinados assuntos em que muitas opiniões e pontos de vista emergiam. Foi interessante, por exemplo, observar que nas relações entre eles, quatro se destacavam sendo muito dinâmicos e extrovertidos, enquanto a maioria procurava segui-los e até imitá-los como forma de conquistar esta amizade “influyente”. Um outro grupo mantinha-se mais afastado dos problemas e das discussões.

Dos 26 alunos na turma, 8 participavam no Programa Mais Alfabetização<sup>87</sup> do Ministério da Educação do Governo Federal, no qual uma assistente de alfabetização se faz presente nas aulas com o intuito de ajudar o professor alfabetizador atender as singularidades de cada criança. No decorrer das aulas, percebemos um nível altíssimo de ansiedade de alguns alunos para aprender a ler e escrever. Sentiam-se acuados diante desta imposição sociocultural.

---

<sup>87</sup> Para mais detalhes, consultar: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>

Outro fator a se evidenciar sobre a turma como um todo é que somente dois alunos haviam tido contato formal com a LI anteriormente às aulas do projeto, a maioria, no entanto, verbalizou que já obtivera contato prévio com LI por meio de internet.

A aplicação da SD teve início em 14 de setembro e, pelo cronograma, deveria ter sido finalizada em 30 de novembro, no entanto um atraso fez com que a PF dos alunos ocorresse somente em 14, 15 e 16 de dezembro. Por isso, dos 26 alunos que compunham a turma, somente 10 chegaram à PF.

Subsequentemente, descrevemos estes 10 participantes cujas produções constituíram nosso corpus de análise.

#### *4.2.2.1 Participantes da pesquisa*

Nesta seção, nos ocupamos em descrever os participantes a partir de informações que julgamos relevantes para a análise de suas produções.

S1 é um menino de 6 anos completos que possui ótimo vínculo e relacionamento com os demais; é o centro das atenções posicionando-se e sendo referência para o posicionamento dos colegas, ou seja, influencia o pensamento e o comportamento destes. S1 é muito competitivo, adora esportes, principalmente futebol, isso pode ser percebido pelos temas constantes em suas conversas, os exemplos que usa em sala de aula e até mesmo nas roupas que usa. Também vale a pena ressaltar que S1 é extremamente engajado nas atividades, quer ser sempre o primeiro a fazer, experimentar, terminar.

Uma situação nos chamou a atenção durante a pilotagem da SD. Em um dos jogos, S1 perdeu nos dados e seria o terceiro a jogar, porém, sem dificuldade alguma, persuadiu os colegas a deixarem ele jogar primeiro.

S2 é um menino de seis anos completos com muita dificuldade de relacionamentos sociais. Sabemos que já foi encaminhado para avaliações profissionais para detectar algum tipo de transtorno, mas nada foi encontrado.

Durante todo o percurso da pilotagem, utilizamos as estratégias e práticas da EJS para trabalhar suas habilidades socioemocionais, uma vez que recorria ao choro sempre que se sentia acuado ou contrariado. Certa vez, precisamos pausar a aula por mais de 15 minutos para acolhê-lo em um de seus episódios de choro, com muita

dificuldade compreendemos que o motivo era que o amigo havia pegado seu lápis de cor sem pedir e ele não gostou. Outro exemplo foi o choro descontrolado que apresentou durante a atividade com mapa, na qual todos estavam sentados ao redor deste e quando um amigo se colocou um pouco a sua frente.

Nestes casos, nossa conduta era a de legitimar o sentimento de S2 dizendo: “Tudo bem chorar”. E em seguida fortalecê-lo para que conseguisse expressar seus sentimentos: “Precisamos resolver seu problema, que tal usar as palavrinhas? Por que você está *sad*? A *teacher* pode te ajudar a resolver!”. Estas cenas levaram os colegas de turma a satirizarem seu choro, eles o chamavam de “bebê chorão” sempre que ele tinha este comportamento. Enquanto educadores para JS, nosso papel era o de aliado de S2, assim, repreendíamos os colegas e o instigávamos a compreender o seu lugar nesta relação de poder: “Você é um bebê chorão, S2? Porque você deixa que eles te chamem assim? Então use as palavrinhas e diga o que está sentindo. Diga a mim e diga a eles”.

Outro ponto a se destacar é que, talvez por conta dessas intervenções e pelo fato de se sentir acolhido e compreendido, S2 era muito dedicado nas aulas, sendo sempre o ganhador durante os jogos que compunham a SD.

Também é necessário dizer que, a todo momento, ele trazia aleatoriamente para a conversa temas relacionados a namoro, casamento, casal, amor. O tema também abordado pela PI de S2, só nos chamou atenção depois das atividades de *storytelling* do texto de referência. Ao questionar os alunos sobre o motivo da girafa estar triste durante a contação da história, S2 insistiu muito que ela estava triste porque não tinha par e todos os outros tinham. De início achamos que o motivo era uma incompreensão da história que estava sendo contada em LI. No entanto, após vários colegas elucidarem o real motivo (os outros animais estavam rindo dela), S2 insistia em sua justificativa e quando chegamos ao final da história ele se decepcionou porque Gerald continua sem um par e dança sozinho.

S3 é um menino de 7 anos completos que exerce influência sobre os amigos, sendo modelo para comportamentos, muitas vezes não adequados. Outra característica importante é que o aluno, durante as aulas, oscilava entre um engajamento extremo – querendo ajudar, responder, fazer parte da aula e dos jogos, ajudando os colegas – e uma total falta de interesse pela disciplina. Na apresentação da situação, por exemplo, quando perguntamos quem gostaria de criar e, portanto,

ser autor de uma HI, S3 foi único a dizer que não queria. Apesar de se dispor a realizar a proposta do desenho, quando chegou sua vez de contar a HI e fazer a PI, S3 verbaliza seu não desejo de participar, o que foi respeitado por nós. Contudo, em sua PF, o aluno se engajou e realizou a atividade com bastante animação.

S4 é uma menina de 6 anos completos muito querida por todos. É dedicada e extremamente minuciosa e caprichosa em suas atividades. Sua melhor amiga é S5, as duas fazem tudo juntas. Isto é relevante porque no dia em que realizamos a planificação da PF, um episódio observado por mim reverberou na PF de S4.

Estavam voltando do intervalo pelo corredor, quando um aluno de outra turma passou por elas, chacoalhou as mãos molhadas em cima delas (que eram bem mais baixas que ele) e proferiu: “Olha que cabelo de Bombriil, nem molha”. Eu observava a situação e estava pronta para intervir, quando S4 disse: “Olha aqui, você não fala da minha amiga assim não viu, o cabelo dela é lindo, o seu que é feio!”. Obviamente eu recompensei este posicionamento de S4 com um elogio e transmiti a situação para a professora da turma na qual o menino estudava.

S5 é uma menina de 7 anos completos um pouco inibida, extremamente atenta durante as aulas. A cada 15 minutos, aproximava-se de nós para dizer algo como: “*Teacher*, sabe o que é ‘hi’? É ‘oi’”. Infelizmente, sofria com incursões de cunho racial, no qual outros alunos falavam de seu cabelo. Diante de nós, S5 nunca revidou agressões verbais, mas demonstrava seu desconforto. Sua melhor amiga, S4 sempre a consolava e tentava valorizar sua beleza e, em uma das últimas aulas, presenciamos o momento em que tomou a iniciativa de defender a amiga – como descrito acima – diante de um ataque racista de um aluno de outra turma. Percebemos, em S5, a falta de referência quanto a padrões de beleza que a representassem, pois verbalizava frequentemente o desejo de que seu cabelo fosse igual ao da amiga que, para ela, era uma referência de ‘belo’.

S6 é um menino de 7 anos completos, muito organizado com seus pertences e dedicado durante as aulas. Sem dúvida se destacou durante as atividades, mesmo não sendo competitivo, ficava eufórico quando ganhava um jogo ou respondia prontamente utilizando L2. Durante a apresentação da situação, enquanto questionávamos os alunos sobre como era a escola e como aquele ano estava sendo

diferente do anterior, S6 relatou que se sentia muito ansioso para aprender a ler e escrever, utilizando inclusive a palavra 'ansiedade'.

S7 é um menino de 7 anos completos, muito alegre e com bastante energia. Assim, como S1, gosta muito de esportes, especialmente futebol. Em uma de nossas aulas, S7 se recusou a participar e ficou na biblioteca, isto porque o professor de educação física havia faltado e nós iríamos usar este tempo para avançarmos na aplicação da SD. O aluno relatava frequentemente sua falta de interesse pela escola, verbalizando sua insatisfação em estar naquele ambiente todos os dias e que só estava lá porque era obrigado pelo pai.

S8 é uma menina retraída e tímida. Falava sempre bem baixinho e, muitas vezes, recusava-se falar em frente aos colegas. Quando isso acontecia, pedíamos que ela falasse bem baixinho no ouvido da *teacher* e, desta forma, conseguíamos uma comunicação com a aluna. Suas produções, tanto inicial quanto final, não foram realizadas junto ao restante da sala pois, no momento de roda, S8 não se sentiu à vontade para contar sua HI em frente aos demais, por isso, coletamos sua contação em um ambiente separado e ela nos deu o seu consentimento para gravarmos com a condição de que nunca mostraríamos para ninguém. No entanto, antes de encerrarmos o trabalho na turma, ela pediu para que o vídeo fosse enviado para seus pais que, vale mencionar, estavam em processo de divórcio litigioso.

S9 é um menino de 7 anos completos bastante agitado e alegre. Seu comportamento, confessamos, foi desafiador para nós durante as aulas. Isto porque o aluno tumultuava de forma exacerbada e nos desafiava a repensar, replanejar e reorganizar a forma de levar as atividades para a turma. Apesar de não verbalizar, percebíamos a aflição do aluno durante as interações com a professora do Programa Mais Alfabetização que, muitas vezes acontecia ao fundo da sala, durante nossas aulas. O aluno levantava, gritava, jogava o caderno no chão demonstrando-se bastante irritado com a situação.

S10 é uma menina vívida e extrovertida que cativa a todos ao seu redor. Percebemos que a aluna organizava as brincadeiras e interações nos momentos de descontração em que o professor não estava mediando. Possui um senso de justiça

e de igualdade notáveis no qual tentava deixar a todos satisfeitos, por exemplo, organizando a fila de entrada do intervalo todos os dias com um sistema de rodízio de quem era o primeiro e quem segurava a mão da *teacher*. Ela, então, por ordem crescente de altura, dizia de quem era a vez que ser o primeiro. Era interessante observar como os demais concordavam e respeitavam. Quando S10 faltava, eles mantinham a organização.

#### 4.3 GERAÇÃO DE DADOS<sup>88</sup>

Para o detalhamento dos procedimentos e instrumentos de geração de dados, recuperamos no Quadro 8, a seguir, nossos objetivos e perguntas pesquisa, identificando os procedimentos e corpus de análise utilizados para responder cada pergunta de pesquisa.

#### Quadro 8 – Objetivos específicos, perguntas de pesquisa e procedimentos de análise

<b>Objetivo específico</b>	Investigar a relação entre o gênero história infantil, a incorporação do sistema narrativa-personagens, a escolha do conteúdo temático e os resultados apresentados na aprendizagem da língua inglesa.	Identificar adaptações necessárias no procedimento sequência didática a partir das necessidades específicas emanadas de um contexto real de ensino de língua inglesa para crianças não letradas.
<b>Pergunta de pesquisa</b>	1. De que forma o gênero escolhido e a ferramenta conceitual sistema narrativa-personagens, bem como o conteúdo temático ligado a princípios da educação para justiça social, podem colaborar para a aprendizagem da língua inglesa por crianças?	2. Quais adaptações seriam necessárias para que o dispositivo sequência didática atendessem as demandas do contexto de pesquisa?
<b>Corpus de análise</b>	Produções dos alunos semiotizadas nas transcrições	Sequência Didática pilotada
<b>Referencial Teórico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interacionismo Socio-Discursivo (BRONCKART, 2003; 2006; 2008)</li> <li>• Sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004)</li> <li>• Sistema Narrativa-Personagens (AEBY DAGHÉ et al, 2019)</li> <li>• Educação para Justiça Social (ADAMS; BELL; GRIFFIN, 2007; FREIRE, 1987)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interacionismo Socio-Discursivo (BRONCKART, 2003; 2006; 2008)</li> <li>• Sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004)</li> <li>• <i>Language Awareness</i> (HAWKINS, 1999; JAMES; GARRET, 1993)</li> <li>• Princípio de abertura/sensibilização às línguas (TONELLI; CORDEIRO, 2015)</li> </ul>

<sup>88</sup> Iniciamos a geração de dados em setembro, somente após a aprovação de nosso projeto pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina, através da Plataforma Brasil, parecer de número 3.565.527. Para consultar a aprovação, bem como outros dados, acessar: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Literatura emancipatória (ZILBERMAN, 2003; ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982)</li> </ul>	
<b>Procedimentos de análise</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificação de indícios de desenvolvimento das capacidades de linguagem a partir da análise e comparação entre as produções – inicial e final – dos alunos.</li> <li>Interpretação do conteúdo temático ligado à educação para justiça social mobilizado no plano textual das produções finais dos participantes.</li> <li>Análise das ações dos personagens criados pelos alunos para identificar como se deu a agência no plano textual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecimento dos pontos a serem ajustados na SD a partir da experiência com a pilotagem, de acordo com o quadro teórico-metodológico do ISD.</li> <li>Descrição das especificidades do contexto de pesquisa justificando as possíveis formas de solucionar os problemas identificados.</li> <li>Exemplificação de atividades adaptadas.</li> </ul>

Fonte: a autora.

Considerando, portanto, que nossos dados se constituem na SD pilotada e nas transcrições das gravações das produções orais dos alunos, é viável afirmar que os procedimentos de geração de dados tiveram início com projeto descrito no item 4.2.1, momento em que iniciamos as discussões sobre o planejamento da SD<sup>89</sup>. Dividimos esta seção em duas partes que descrevem os procedimentos quanto aos conjuntos de dados, a saber 1) a sequência didática pilotada; e 2) as produções finais dos alunos semiotizadas nas transcrições.

#### 4.3.1 Sequência Didática “*Giraffes can’t dance*”

A SD foi elaborada no âmbito do Projeto de inserção de LI no Colégio de Aplicação da UEL em colaboração com a orientadora deste trabalho e pelos pesquisadores descritos no item 4.2.1.1. Para tanto, tivemos um primeiro momento de troca e discussão sobre o quadro teórico-metodológico do ISD, seguido pelo processo de construção do MDG HI a partir de outros modelos já existentes e posterior escolha de obras literárias enquanto texto de referência para a SD. Depois, passamos para a elaboração do plano global da SD delimitando o tema abordado, o foco de ensino e os objetivos gerais da SD.

Na sequência, dedicamo-nos a delinear o projeto de classe, momento no qual tivemos alguns impasses devido às especificidades do contexto infantil pensando no formato das produções inicial e final, como relato no item 4.4.

Quando finalmente estruturamos esse passo, organizamos os objetivos específicos dividindo-os entre os módulos, totalizando 5 módulos que, confessamos,

---

<sup>89</sup> Como nosso foco não é o ensino, mas sim a aprendizagem, tais encontros não foram gravados e não foram objeto de nossas discussões.

foram idealizados de uma determinada forma, porém, no decorrer da aplicação, precisaram ser modificados e reorganizados de acordo com as demandas que percebíamos durante as aulas. A PF, por exemplo, que deveria ser parecida com a inicial, foi totalmente reformulada depois de percebermos que os alunos precisariam de um material de apoio para que conseguissem se organizar durante a contação de sua história.

Enfim, mesmo incluindo a SD pilotada completa em nossos apêndices, optamos por utilizar este espaço como uma maneira de descrever alguns processos que julgamos importantes inclusive para compreensão de nossas análises. Logo, apresentamos, na sequência, uma visão geral do texto de referência, seguida pelos passos da SD.

#### 4.3.1.1 *Texto de referência e seus elementos ensináveis*

A obra escolhida como referência para as atividades da SD narra a história de uma girafa chamada Gerald que acreditava não ser capaz de dançar. Gerald tinha os joelhos tortos e pernas muito finas, era muito desengonçado e sempre que tentava correr acabava caindo. Todo ano, os animais organizam uma *jungle dance*, no qual todos os animais da floresta se divertiam dançando diferentes ritmos: os javalis dançavam a valsa; os rinocerontes, *rock'n'roll*; os leões, tango; os chimpanzés, *cha-cha-cha*; e os babuínos, o carrossel escocês.

Mas Gerald estava triste porque era desengonçado e nem sequer tentou dançar, pois todos riram dele ao se aproximar da pista. Ao sair desolado e triste, a girafa encontra um gafanhoto que diz: “Às vezes, quando você é diferente, você só precisa de uma música diferente”. O desfecho da narrativa se dá, então, quando Gerald fecha os olhos e consegue ouvir a brisa batendo nas folhas e a grama balançando, ele então começa a sentir suas pernas se moverem, jogando-se para trás em rodopios e saltos maravilhosos. Os outros animais não conseguiam acreditar no que viam, gritavam dizendo que ele era o melhor dançarino e o questionavam como ele fazia aquilo. Ao fim, Gerald então diz: “Todos podemos dançar quando encontramos a música que amamos”.

O texto se enquadra no que, aqui, chamamos de HI<sup>90</sup>, e como supõe o ISD, apresenta a seguinte organização do plano discursivo: 1) situação inicial: estado de

---

<sup>90</sup> Como definido no primeiro capítulo, seção 1.4.

equilíbrio em que se estabelece o tempo e o lugar da narrativa, apresenta-se o(s) personagem(s) e sua descrição, enuncia-se sua intenção; 2) conflito: a intenção do personagem não consegue se concretizar, surge uma tensão; 3) ação: o(s) personagem(s) tomam uma atitude para resolver o conflito; 4) resolução: a complicação é solucionada; e 5) situação final ou desfecho: que introduz um novo estado de equilíbrio.

Na obra escolhida, o conflito acontece quando Gerald se aproxima da pista para dançar e os outros animais riem dele. Logo, o conteúdo temático é relacionado à aceitação das diferenças de si e do próximo. Também interpretamos que, a HI questiona pré-construídos sociais aceitos como verdades absolutas: a girafa é alta e desengonçada, portanto, não sabe dançar.

A resolução acontece por intermédio de um mediador (grilo) que conscientiza o personagem principal de seu potencial, ou seja, ele não ensinou a girafa a dançar, mas o fez entender que ele precisava ouvir a música certa. As interpretações que se podem fazer a partir deste conto são inúmeras, de acordo com a socio-história de cada leitor. As multissemioses provocadas pelas ilustrações também são ricas para a criança e auxiliam o professor de LI durante a contação da história quanto à sua compreensão.

Nesta HI, predomina-se o tipo de discurso narrativo, ou seja, de autonomia e de disjunção. Consequentemente, a sequência narrativa também é mais constante, no entanto, sequências descritivas e dialogais também podem ser observadas.

Quanto aos mecanismos de textualização, destacamos os organizadores temporais (*Once upon a time, this year, every year*), os advérbios (de intensidade, de modo, de lugar e de tempo), os adjetivos (principalmente na caracterização dos personagens e lugares) e os conectivos (*so, then, but*). O tempo verbal utilizado é o passado simples.

Sobre os mecanismos enunciativos, percebemos que a linguagem utilizada faz apelos à fantasia, ao jogo verbal, à invenção temática. A linguagem é conotativa, plurissignificativa. Há recorrência de rima ao final dos parágrafos imprimindo uma espécie de melodia à leitura, o que é coerente com o conteúdo temático. Há a presença marcada da voz do autor empírico personalizada pelo narrador onisciente, bem como a dos personagens principal e secundários. Também podemos observar que, de forma indireta, a voz social implícita no leão, considerado o rei da selva, incita

os outros animais a ridicularizarem a girafa. As modalizações mais recorrentes são as lógicas e apreciativas.

O processo de seleção deste texto foi muito importante, a obra foi criteriosamente escolhida dentre muitas que compuseram o conjunto de exemplares utilizados para a modelização didática do gênero. O título selecionado atendia a todos os requisitos elencados a partir de nossa fundamentação teórica, como demonstra o quadro:

**Quadro 9 – Critérios para seleção do texto de referência**

Critérios para seleção do texto de referência	ISD	EJS	Literatura emancipatória	PAL
<b>Gênero HI apresentando a sequência narrativa com a marcação forte do conflito (problema a ser solucionado)</b>	X		X	
<b>Demonstração de agentividade do personagem principal diante da situação problema</b>		X	X	
<b>Características físicas ou psicológicas do personagem influenciam no enredo, ou seja, a situação problema, geralmente é desencadeada devido a esta característica.</b>	X	X		
<b>Conteúdo temático que possa tanger a questão da diversidade e da convivência com as diferenças</b>		X	X	
<b>Possibilidade de exploração das ilustrações (multimodalidade)</b>	X	X	X	X

**Fonte:** a autora.

Nas próximas seções, descrevemos o processo de elaboração da SD.

#### 4.3.1.2 Projeto de classe: apresentação da situação

Depois de analisar o contexto de aplicação e elegermos o gênero e o texto de referência, começamos a pensar nas atividades e, compreendemos que, por mais que o texto de referência fosse um gênero escrito, a produção dos participantes da pesquisa seria um gênero oral, por tratar-se de crianças não alfabetizadas ainda, desta premissa surgiu nosso projeto de classe.

Para apresentar a situação e o projeto, realizamos atividades de reflexão por meio do diálogo que objetivavam: 1) identificar gêneros variados pertinentes ao universo infantil; 2) compreender que no gênero conto de fadas, os elementos mágicos assumem o papel de agência; 3) compreender a posição do sujeito (personagem) no gênero HI enquanto agente da própria história; e 4) problematizar a posição do enunciador: quem escreve HI? Para quem? Com que objetivo?

Durante as atividades buscamos trazer para o centro da discussão o fato de que a vida escolar dos alunos mudou drasticamente no ano decorrente, pois a partir de agora teriam mais responsabilidades, mais tarefas, estariam iniciando a fase de alfabetização, etc. Estabelecemos, portanto, que o projeto de classe seria produzir um texto narrativo oral tendo como destinatários os alunos do primeiro ano que ingressariam na escola em 2020 para tentar ajudá-los a lidar com a nova realidade de forma a se posicionarem diante das diferenças.

Ao problematizar a posição do enunciador: o adulto que escreve para crianças, definimos o problema de comunicação a ser solucionado pela produção do gênero: a necessidade de que crianças escrevam histórias para outras crianças mostrando seus pontos de vista.

#### 4.3.1.3 *Produção inicial*

A PI foi realizada de forma oral e individual. Cada aluno ilustraria as três fases da narrativa (início, meio e fim) e em seguida contaria a história de forma individual (gravação). A seguir, apresentamos na Figura 6, o suporte utilizado para esta primeira produção:

**Figura 6 – Suporte para produção inicial**

NAME: \_\_\_\_\_ 1<sup>ST</sup> YEAR B

DRAW YOUR OWN STORY ABOUT SCHOOL

--	--	--

Fonte: A autora.

Optamos conscientemente por dividir o espaço em três partes para averiguar se os alunos seriam capazes de inferir por conta própria, que uma história tem começo meio e fim.

Como explorado na apresentação do projeto de classe, esperávamos que os alunos produzissem uma HI com conteúdo temático voltado para o ambiente escolar e suas dificuldades. No entanto, não foi o que aconteceu, pois em nenhuma das produções o tema apareceu.

#### 4.3.1.4 Módulos da SD

A SD pilotada era constituída de 5 módulos que sintetizamos a seguir<sup>91</sup>:

#### Quadro 10 – Síntese dos módulos da Sequência Didática

MÓDULOS	ATIVIDADES	OBJETIVOS	CL	Conceitos subjacentes
<b>1. APRESENTAÇÃO DO TEXTO DE REFERÊNCIA</b>	1 <i>STORYTELLING</i> : “GIRAFFES CAN’T DANCE”	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.</li> <li>Observar elementos não textuais.</li> <li>Realizar inferências.</li> </ul>	CA CD CMS CS CLD	PAL
	2 <i>BOARD GAME</i> : “WHAT’S HAPPENING IN THE JUNGLE?”	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalhar vocabulário principal.</li> <li>Introduzir noção de verbos de ação e de estado.</li> </ul>	CLD	PAL
<b>2. ABERTURA/ SENSIBILIZAÇÃO ÀS LÍNGUAS</b>	3 <i>STORYTELLING</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Retomar vocabulário.</li> <li>Refletir sobre as diferenças.</li> </ul>	CLD CS	PAL EJS
	4 EU E O OUTRO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sensibilizar em relação à existência do(s) outro(s).</li> <li>Posicionar-se em relação ao texto-contexto.</li> </ul>	CS	PAL EJS
<b>3. SISTEMA NARRATIVA-PERSONAGEM</b>	5 <i>STORYTELLING</i> E DESENHO DOS PERSONAGENS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Retomar conteúdo temático</li> <li>Identificar personagens</li> </ul>	CA CLD CMS	SNP EJS
	6 OS PERSONAGENS E SUAS CARACTERÍSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perceber a importância do papel do personagem para a estrutura narrativa</li> <li>Estabelecer relação entre estrutura narrativa e as características dos personagens.</li> <li>Identificar personagem principal do texto de referência e suas características</li> </ul>	CD CLD CS	SNP EJS
	7 <i>BOMB GAME</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atribuir adjetivos aos personagens do texto de referência.</li> </ul>	CLD	SNP EJS
	8 SISTEMA NARRATIVA-PERSONAGEM	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer as características principais da girafa, suas intenções, sentimentos e ações, bem como as implicações destas informações na narrativa.</li> </ul>	CS CA CD CLD	SNP EJS
	9 <i>STORYTELLING</i> : <i>JUMPING JACK</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Argumentar em relação aos personagens.</li> </ul>	CA CLD CMS	SNP EJS

<sup>91</sup> Descrição completa das atividades no apêndice 1.

	10 GAME: O INTRUSO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar os personagens de cada história.</li> </ul>	CD CLD	
	11 <i>GERALD</i> <i>x</i> <i>JUMPING JACK</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparar histórias e posição assumida pelos personagens.</li> <li>• Refletir sobre si mesmo (com qual personagem eles se identificam).</li> <li>• Posicionar-se em relação ao texto-contexto.</li> <li>• Comparar a forma como o problema é solucionado nas duas histórias.</li> </ul>	CD CLD CS	EJS SNP PAL
4. SEQUÊNCIA NARRATIVA	12 O CONFLITO DA SEQUÊNCIA NARRATIVA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encontrar a situação problema da narrativa.</li> <li>• Reconhecer que o conflito é o elemento central da narrativa</li> <li>• Perceber que o conflito está ligado às intenções, sentimentos e ações do personagem.</li> <li>• Identificar as fases narrativas (início, meio e fim)</li> </ul>	CD CA	SNP
5. CRIAÇÃO DO PERSONAGEM E DO CONFLITO DA NARRATIVA	13 MEU PERSONAGEM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre as características físicas, psicológicas e sociais do personagem.</li> <li>• Delimitar as intenções e sentimentos do personagem.</li> </ul>	CA CLD CS	EJS SNP
	14 MINHA HISTÓRIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Delimitar as ações a serem desenvolvidas na história.</li> <li>• Desenvolver a estrutura narrativa: começo meio e fim.</li> </ul>	CA CLD CS CD	PAL EJS SNP

Fonte: a autora.

Depois da PI aplicada, em uma análise preliminar, já identificamos a necessidade de implementar mais atividades para desenvolver as CLD, pois os alunos revelaram ter conhecimento limitado na LI. Acreditamos que este foi nosso maior desafio. Neste sentido, as atividades 2, 7 e 10 foram incluídas posteriormente ao início da aplicação da SD. O mesmo ocorreu com o módulo 5, que foi elaborado para suprir as dificuldades identificadas no momento da PI.

#### 4.3.1.5 Produção final

A partir das atividades desenvolvidas no Módulo 5, os alunos teriam um *handbook* que funcionaria como material de apoio, um suporte para oralizarem suas HI as quais seriam gravadas em vídeo para serem utilizadas nas aulas do ano seguinte. Apresentamos, por meio da Figura 7, parte do material:

**Figura 7** – Suporte para criação do personagem

NAME: \_\_\_\_\_ DATE: \_\_\_\_\_

THINK OF A CHARACTER FOR YOUR STORY, ANSWER THE QUESTIONS AND DRAW IT.

1 WHAT IS IT?

A PERSON

AN ANIMAL \_\_\_\_\_

OTHER

2 WHAT IS ITS NAME?

\_\_\_\_\_

3 CHARACTERISTICS

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4 WHAT DOES IT WANT IN THE STORY?

\_\_\_\_\_

5 WHAT DOES IT FEEL IN THE STORY?

\_\_\_\_\_

6 WHAT DOES IT DO IN THE STORY?

\_\_\_\_\_

**Fonte:** a autora.

A primeira página do material de apoio à produção, tinha o objetivo de assistir o aluno na criação do seu personagem, suas características bem como a triangulação correspondente ao SNP (intenção, sentimento, ações).

Do lado esquerdo, há espaço para a escrita destes quesitos, porém trabalhamos com o procedimento ditado ao adulto, no qual o aluno responde às perguntas ao professor oralmente e este, por sua vez, escreve exatamente o que o aluno ditou. Na sequência, há uma página que encaminha o aluno para a escolha de um título:

**Figura 8** – Material de apoio para Produção Final

NOW IT IS TIME TO DRAW YOUR WHOLE STORY. FOLLOW THE INSTRUCTIONS AND DRAW IT. KEEP IN MIND THE CHARACTERISTICS OF YOUR CHARACTER.

**TITLE:**

---

**AUTHOR:** \_\_\_\_\_

**DATE:** \_\_\_\_\_

**Fonte:** A autora.

Esta página da atividade funciona como uma “capa do seu livro” e o aluno tem um local específico para colocar seu próprio nome e reconhecer-se enquanto autor daquela HI.

As próximas páginas só solicitavam desenhos a partir dos seguintes direcionamentos: 1) *What happens in the beginning of the story? Draw the character, describe its appearance and what it is doing;* 2) *What problem does the character face? What does it want?;* 3) *How does the character feel? What does it do to solve the problem?;* e 4) *What happens in the end?*

Os alunos foram apresentados a estes recursos no módulo 5, ou seja, eles conceberam seus personagens e criaram o plano global de suas HI anteriormente à efetivação da PF. Este procedimento deu-lhes o tempo e as ferramentas necessárias para se organizarem e refletirem sobre suas produções. O material de apoio tinha o total de 6 páginas e, como solicitava um desenho em cada uma delas, optamos por realizar 2 páginas por dia, assim, a turma não se cansava da atividade e ainda tinha a oportunidade de recuperar e repensar o que haviam produzido anteriormente. À

medida que atendíamos os alunos individualmente, praticávamos a contação da história com cada um.

#### 4.3.2 Pilotagem da sequência didática e gravação das aulas

A pilotagem da SD, foi iniciada no dia 14 de setembro, com previsão de ser finalizada em 30 de novembro, com uma aula de 45 minutos por semana<sup>92</sup>. Tínhamos 24 aulas e 16 atividades planejadas. Sabíamos que não haveria tempo hábil até o final do ano letivo para finalizar a SD<sup>93</sup>. Assim, foi combinado com a direção do colégio e a professora da turma, que disporíamos de mais uma aula por semana às quartas-feiras. No entanto, devido às distorções entre o tempo planejado e o executado, tivemos atraso no cronograma e, ao final de outubro, passamos a ministrar as aulas sempre que possível para tentar gerenciar o tempo.

Desta forma, toda vez que a professora me sinalizava a possibilidade, seja por sua ausência ou por algum espaço em seu planejamento, eu entrava para continuar a aplicação da SD. De toda forma, não conseguimos encerrar até a data programada, nos estendendo até o dia 16 de dezembro. Por este motivo, dos 26 alunos da turma, somente 10 concluíram a proposta e realizaram a PF, visto que muitos dos alunos param de frequentar as aulas nesta época do ano letivo.

Sendo esta uma pesquisa de natureza aplicada, em que os dados são gerados a partir da interação dos participantes em seu ambiente natural para análise posterior, optamos pela gravação em vídeo das aulas (SELIGER; SHOHAMY, 1990).

#### 4.3.3 Transcrição das produções dos alunos

Como mencionado, a execução das atividades em sala tomaram mais tempo do que havíamos planejado. Com isso, somamos pouco mais 81h de gravação em vídeo para transcrever. Optamos, portanto, por não realizar a transcrição completa das aulas, uma vez que nossas análises se concentrariam nas produções dos alunos.

Todavia, a gravação das aulas nos foi muito útil para que pudéssemos descrever com exemplos os participantes de pesquisa e em outros momentos em que necessitávamos averiguar a assertividade de determinada ação ou atividade (mesmo

---

<sup>92</sup> Como era realizado no projeto antes de iniciarmos a aplicação da SD.

<sup>93</sup> Haviam 10 segundas-feiras úteis no calendário até 30 de novembro.

essas não sendo alvos de nossas análises). Acreditamos que este acervo poderá ser usado futuramente para olhar outros aspectos desta pesquisa.

A seguir dispomos no Quadro 11, as convenções que seguimos para transcrever os dados.

**Quadro 11** - Convenções para transcrição dos dados

SINAIS	OCORRÊNCIA
<b>T</b>	<i>Teacher</i> (Professora-pesquisadora)
<b>S*</b>	Alunos
<b>L1, L2, L3</b>	Linha 1, linha 2, linha 3
<i>Itálico</i>	Vocábulos da língua inglesa
[ ]	Comentário da transcritora e descrição de ações ou gestos ocorrido naquele momento
:::	Prolongação de fonemas
...	Pausa prolongada
?	Entonação de pergunta
!	Entonação de exclamação
//	Pausa por interrupção
<b>*Os alunos foram designados pela letra S e um número (S1, S2...)</b>	

**Fonte:** a autora.

Na próxima seção descreveremos o percurso metodológico da pesquisa.

#### 4.4 PERCURSO METODOLÓGICO

Na introdução deste trabalho, busquei delinear minha trajetória pessoal e profissional que, a meu ver, me levaram até a delimitação do tema desta pesquisa: ensino de línguas para crianças, justiça social e ensino por meio de gêneros. Nesta seção, parto deste ponto para o desenho do projeto e sua aplicação traçando todos os passos de nossa pesquisa por meio de um relato.

Assim, depois de definirmos tais aspectos, era o momento de pensarmos sobre o contexto, bem como os encaminhamentos necessários para elaborar o projeto de pesquisa e submetê-lo ao comitê de ética (CEP). Inicialmente, havia o interesse de implementar a proposta em dois contextos: 1) No colégio de aplicação da UEL; 2) em uma escola municipal de Cambé – que atende muitos alunos em vulnerabilidade social, mantendo estes na escola em tempo integral oferecendo aulas extracurriculares de artes, esportes, artesanato, entre outros.

Tivemos autorização da prefeitura e da direção da escola, porém os horários da escola não eram compatíveis com os meus e, infelizmente, não tivemos a

oportunidade de pesquisar aquele contexto<sup>94</sup>. Diante disso, optamos pela aplicação somente no contexto 1.

Sempre tivemos preocupação em manter uma postura ética durante o percurso da pesquisa, principalmente durante a aplicação, uma vez que os participantes são crianças, vulneráveis por definição. Submetemos então nosso projeto ao CEP em 06 de agosto de 2019 e recebemos a aprovação no dia 10 de setembro. Assim, que obtivemos essa resposta, enviamos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>95</sup> para ser lido, analisado e assinado pelos pais das crianças. Os TCLE foram todos recebidos de volta em alguns dias, graças ao esforço da direção do colégio em contatar os pais, tirar dúvidas e solicitar a entrega do documento caso autorizassem seus filhos a participar da pesquisa.

Concomitantemente, eu iniciava minha caminhada no programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da UEL e sem dúvida, duas disciplinas foram de fundamental importância para a concretização de nossa proposta: 1) a disciplina<sup>96</sup> ministrada pela orientadora desta dissertação; 2) a disciplina<sup>97</sup> ministrada pela Profa. Vera Lúcia Lopes Cristovão.

Esta última por desencadear uma vontade imensa de entender e pesquisar mais sobre o uso de gêneros em sala de aula, também por proporcionar conhecimento riquíssimo sobre meu escopo teórico, por meio de compartilhamentos e discussões que me marcaram enquanto pessoa e professora. Quanto à primeira, as reflexões levantadas e discutidas pelos colegas de turma, bem como o artigo final entregue como avaliação para a referida disciplina certamente balizaram o processo de elaboração de nossa SD. No artigo, propusemos reflexões sobre conceitos que embasariam todas as atividades da SD, como LA e o PAL elencados no capítulo 3. Perspectivas essas que foram ressaltadas a partir do que orientam os documentos oficiais, principalmente a BNCC (Capítulo 1).

A partir da fundamentação teórica exposta no capítulo 1, alinhamos nossa pesquisa ao escopo da escola do ISD e assumimos nossa posição socio-interacionista por acreditarmos que é por meio dos gêneros textuais que acontecem as práticas discursivas e as atividades de linguagem (BROCKART, 2006). Dolz, Noverraz e

---

<sup>94</sup> Ainda pretendo fazer um trabalho voluntário para atender as crianças da escola e aplicar a SD elaborada.

<sup>95</sup> Apêndice B.

<sup>96</sup> Disciplina: 2LEM205 Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente

<sup>97</sup> Disciplina: 2LEM209 Gêneros, Ensino e Educação (inicial e continuada) de professores de línguas

Schneuwly (2004) apresentam o procedimento da SD para fazer a transposição do gênero para seu ensino na esfera de atividade escolar defendendo a utilização dos gêneros textuais como uma possibilidade de melhorar o ensino de produção escrita e oral na escola.

Assim, ao assumir a posição de língua como prática social, defendemos a abordagem de ensino de gêneros para o ensino de línguas estrangeiras para crianças, por acreditarmos que o domínio deste instrumento poderá levá-las, mesmo que em tenra idade a abertura de novas possibilidades de agir eficazmente no mundo.

No entanto, como visto, todo processo de ensino e aprendizagem de um gênero deve partir de um contexto cujas especificidades devem ser levadas em consideração (SCHNEUWLY, 2004). Assim, observamos que, desde que foi idealizado em Genebra até chegar nas práticas educacionais brasileiras, seja para o ensino de língua portuguesa ou estrangeira, foi necessário adaptar a teoria à prática, principalmente no que se refere ao procedimento didático da SD, para atender as demandas do contexto nacional (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2008). No mesmo sentido, ao buscar compreender o estado da arte, nos deparamos com pouquíssimas pesquisas que se utilizavam da SD. Dentre as encontradas, muitas apresentavam adequações deste dispositivo para o contexto infantil, porém de forma não sistematizada e estudada.

Baseadas, portanto, nos pressupostos do ISD e certas de que nosso objetivo seria criar uma SD adequando o dispositivo para nosso contexto de pesquisa, passamos a nos preocupar com a delimitação do gênero a ser ensinado. O critério de escolha deste gênero foi determinado a partir da experiência profissional desta professora e de sua orientadora em que a sequência narrativa, a fantasia e a intriga que acompanham este tipo de texto são agradáveis e interessantes para o aluno, mas também muito pertinente à proposta de análise devido ao seu caráter emancipatório (ZILBERMAN E MAGALHÃES, 1982), devido às características composicionais da HI enquanto gênero, como exposto no Capítulo 1.

Compartilhamos da visão de que, a partir desta conjuntura: SD e os conceitos utilizados em sua elaboração (LA, PAL), o gênero HI e a escolha de uma obra da literatura emancipatória, dentro de uma perspectiva de EJS, será possível contemplar e analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aprendiz, bem como desencadear um processo de emancipação dos sujeitos participantes da pesquisa.

Para efeitos da compreensão do leitor, esclarecemos que quando dizemos “desencadear”, estamos expressando discursivamente que só temos controle deste

processo (de emancipação) em seu início. O projeto busca, portanto, provocar o início deste processo e, por não ser uma pesquisa longitudinal, não possui controle algum sobre o que acontece depois de sua aplicação. Retomamos aqui a metáfora da semente: não é só uma semente! É uma árvore em potencial. Se não for plantada não pode ser colhido. Como diz um antigo ditado popular, “quem planta tâmaras, não colhe tâmaras”. As tâmaras são frutos que demoram 80 anos para serem colhidos, logo, quem as planta, provavelmente não poderá usufruir delas, deixará os frutos para as próximas gerações. É neste sentido que advogamos a favor desta ELI, sabemos que os frutos não serão colhidos tão cedo. Mas se não desencadearmos este processo, ele nunca será efetivado.

De volta ao percurso da pesquisa, depois de coletarmos os TCLE, tivemos a preocupação de conversar, explicar e pedir o consentimento também para as crianças antes de iniciarmos as gravações. Assim, em 14 de setembro de 2019, ministramos a primeira aula com a apresentação da situação, e assim subsequentemente. Depois dos problemas que tivemos com cronograma (como relatado na seção de geração de dados), chegamos ao final da SD com apenas 10 produções finais porque a maioria das crianças parou de frequentar a escola nos últimos dias letivos do ano. Além deste percalço, o material de apoio utilizado pelas crianças para a realização desta produção, foi enviado de volta, por engano, para os alunos juntamente com seus materiais. Por mais que tenha sido difícil aceitar que isso havia acontecido, o que nos acalmava é que esta era somente a pilotagem e as produções haviam sido gravadas em vídeo.

Até o início de novembro, não tínhamos a intenção de reaplicar a SD, logo, não enxergávamos o trabalho como pilotagem. Porém, depois de várias orientações, conforme analisávamos a SD e nos aprofundávamos nas teorias sociointeracionistas, mais especificamente, quanto mais conhecíamos o procedimento SD, mais sentíamos a necessidade de recuar, olhar para os dados, analisar a SD aplicada e readequá-la. Tanto por detectarmos falhas metodológicas que poderíamos ter evitado, quanto por entendermos, depois da pilotagem, que determinados procedimentos não surtiram o efeito esperado<sup>98</sup>. Se, afinal, um de nossos objetivos era compreender os processos de adequação deste dispositivo para o contexto infantil, era coerente nosso desejo de validar tais adequações.

---

<sup>98</sup> Apresentamos essas questões ao analisarmos a SD no capítulo 5.

Com efeito, ao surgir a possibilidade da Profa. Gláís se tornar minha coorientadora, concordamos que sua contribuição na análise da SD pilotada seria valiosa para a reaplicação, uma vez que possui vasto conhecimento e experiência tanto com ensino de gêneros na escola quanto com o contexto infantil. Decidimos, portanto, que em janeiro eu passaria alguns dias em Genebra para aprofundamento teórico em relação a SD e ao SNP e, com isso, poderíamos readequar o dispositivo, as atividades e voltar ao colégio para sua reaplicação. Depois desta primeira adequação, fiz a diagramação da SD na plataforma canva<sup>99</sup>.

Infelizmente, com o início da pandemia e as medidas de distanciamento social, o projeto de inserção de LI no colégio de aplicação foi suspenso. Isso nos impossibilitou de colocar em prática nossos planos de reaplicação, o que nos colocou em posição complicada, pois o material de apoio (que poderia se configurar um conjunto de dados) havia se extraviado.

Em conjunto com a minha orientadora e coorientadora, ressignificamos tais dificuldades tentando enxergar a possibilidade de novas análises e discussões. Dessa forma, readequamos a SD pela segunda vez a partir do cruzamento entre a teoria e a prática (pilotagem) para melhorar ainda mais as atividades.

No decorrer de 2020, portanto, dedicamo-nos a reorganizar nossos objetivos e perguntas de pesquisa, revisar a fundamentação teórica e os dados, alinhar nossas epistemologias para podermos passar pela qualificação com um texto coerente às nossas ambições. Obviamente, nossos planos foram novamente adiados devido à uma gestação de risco no meio do processo, logo, não foi possível qualificar antes de entrar em licença maternidade. Mesmo assim, continuamos trabalhando nas análises da maneira que me era possível, pois a maternidade mudou completamente minha rotina e meu ritmo de estudos.

Ao passar pela qualificação, fizemos poucos ajustes nos capítulos teóricos de acordo com indicações pontuais da banca. Porém, este momento foi crucial para a finalização desta dissertação, pois compreendemos que precisaríamos focar nossas análises no GT e na SD, uma vez que foram as características da HI e, especificamente do texto de referência escolhido que proporcionaram o conteúdo temático ligado à diversidade e à EJS, logo, este conteúdo foi disponibilizado por meio da literatura emancipatória.

---

<sup>99</sup> Ferramenta online gratuita para diagramação de design gráfico: [www.canva.com](http://www.canva.com)

Concentramo-nos, a partir de então, em adequar nossos objetivos específicos e perguntas de pesquisas, bem como finalizar as análises. Sobre isto, particularmente falando das análises das PI e PF dos alunos, além de continuarmos a procurar possíveis indícios de desenvolvimento das CL dos alunos, passamos a utilizar o referencial teórico de EJS para analisar o conteúdo temático utilizado pelos alunos em suas PF. Dessa forma, debruçamo-nos sobre o que podemos chamar de agência discursiva, aquela que acontece no plano textual e que é materialização da atividade de linguagem na qual os alunos estão inseridos no momento de suas produções.

Isto posto, readequamos nossos objetivos específicos e perguntas de pesquisa para que eles correspondessem, de fato, aos nossos focos de análise que eram: a aprendizagem de LI dos alunos tendo como instrumento e objeto de ensino a SD e propor adequações para o disposto SD tendo como base nossa pilotagem em um contexto real de ensino de L2 para crianças não letradas.

Sendo assim, a segunda parte de nossas análises, partem do que o primeiro conjunto de dados – PI e PF dos alunos – nos mostrou, alguns pontos de inadequação na SD. Assim, ao invés de apresentar no texto final uma análise da SD completa, optamos por nos aprofundarmos teoricamente em cada ponto para propormos adequações que possam ser incorporadas, não só no procedimento que propomos, mas também em SD de outros gêneros por professores com contextos similares ao nosso. Para compreendermos melhor todo o percurso de análises, relatamos todo o processo, bem como as categorias e critérios que as balizaram.

#### 4.5 PROCEDIMENTOS, CATEGORIAS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Vigotsky (2009) concebe o desenvolvimento humano com base na ideia de organismo ativo, em que uma atividade externa é reconstruída internamente – quando ocorre a transformação do instrumento em instrumento psicológico – como resultado de processos interativos, que se dão ao longo do tempo. Acentua a importância da mediação, que se dá através da interação entre os indivíduos e o meio social. Certamente o momento exato da transformação do conceito em instrumento psicológico não pode ser apreendido. Desta forma, entendemos que as análises dos dados de uma pesquisa aplicada como a nossa, se dá por meio da reflexão e descrição de nossas interpretações.

Partindo desta concepção e tendo em vista a nossa pergunta de pesquisa 1 (de que forma o gênero escolhido e a ferramenta conceitual sistema narrativa-

personagens, bem como o conteúdo temático ligado a princípios da educação para justiça social, podem colaborar para a aprendizagem da língua inglesa por crianças?), utilizamos o referencial teórico do ISD para analisar o desenvolvimento das CL dos alunos, para isso, foi preciso comparar as PI e PF dos alunos buscando identificar os indícios deste desenvolvimento. A partir do que foi definido como elementos ensináveis no MDG e do que, efetivamente foi ensinado pela SD, elaboramos o seguinte quadro 12, a seguir, de critérios e descritores para realizarmos esta parte das análises.

### Quadro 12 – Critérios de análise para as capacidades de linguagem

Capacidades de linguagem	O aluno foi capaz de...
Capacidades de ação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilizar o gênero HI para expressar sua visão de mundo?</li> <li>▪ Mobilizar o conteúdo temático trabalhado na SD (consciência e agência sob as diferenças) em um texto narrativo (com enredo, cenário e personagens)?</li> </ul>
Capacidades discursivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organizar o conteúdo temático de acordo com o SNP (intenções, sentimentos e ações do personagem)?</li> <li>▪ Organizar o conteúdo temático de acordo com o tipo de discurso narrativo (situação inicial, conflito, resolução, desfecho)?</li> </ul>
Capacidades linguístico-discursivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Empreender o léxico (animais, lugares, alguns verbos de ação) trabalhados na SD para descrever o(s) personagem(s) em L2?</li> <li>▪ Empreender os adjetivos e advérbios de intensidade (<i>very</i>) trabalhados na SD para descrever o(s) personagem(s) em L2?</li> <li>▪ Utilizar marcadores de tempo (<i>once upon a time</i>) em L2?</li> <li>▪ Utilizar o tempo verbal predominante na HI (<i>simple past</i>) em L1 ou L2<sup>100</sup>?</li> </ul>
Capacidades significativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expressar sua subjetividade no texto enquanto autor?</li> <li>▪ Demonstrar consciência sobre pré-construídos coletivos?</li> </ul>
Capacidades multissemióticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relacionar o texto produzido à ilustração no material de apoio?</li> </ul>

Fonte: a autora.

O quadro 12, portanto, guiou a primeira parte das análises, porém para responder nossa primeira pergunta de pesquisa, além deste olhar para as CL desenvolvidas ou não, utilizamos o referencial teórico de EJS e literatura emancipatória para traçar interpretações quanto ao conteúdo temático mobilizado pelo aluno em suas produções. Logo, baseamo-nos no trabalho de Adams, Bell e Griffin (2007) e também de Freire (1987), para elaborar um quadro de critérios para

<sup>100</sup> Para esta análise, consideramos as duas línguas porque identificamos uma falha nas atividades (como mostramos na análise da SD) que pode comprometer nossos resultados se considerarmos somente L2.

tais interpretações para, assim, buscar compreender se e como este conteúdo temático está ligado à diversidade à JS (relações de poder e opressão) e se houve agentividade dos personagens no plano textual. O quadro 13, a seguir, apresenta nossos critérios:

### Quadro 13 – Critérios de análise de conteúdo temático

É possível depreender do conteúdo temático mobilizado...	
1. Relações de poder	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opressor x oprimido</li> </ul>
2. O papel em que se coloca o personagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opressor</li> <li>• Oprimido</li> <li>• Aliado</li> </ul>
3. Tipos de opressão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “ismos” (racismo, machismo, classicismo)</li> <li>• Reprodução de hegemonias</li> </ul>
Se o personagem demonstrou agência, como ela se deu?	
1. Quem agiu no plano textual?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personagem principal</li> <li>• Personagem secundário</li> <li>• Narrador</li> </ul>
2. Em que papel se encontra o agente?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oprimido</li> <li>• Aliado</li> </ul>
3. De que forma ele aplica a agência?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disjuntiva</li> <li>• Implicada</li> </ul>
4. Em que contexto acontece a opressão para qual a ação é voltada?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individual (atitudes e comportamentos)</li> <li>• Institucional (políticas, práticas e normas)</li> <li>• Social (valores, costumes e crenças)</li> </ul>

**Fonte:** a autora com base em Adams, Bell e Griffin (2007)

Como vemos no quadro 13, articulamos o referencial teórico, apresentado no capítulo 2, para criar as categorias e critérios de análise sobre o conteúdo temático mobilizado pelos alunos em suas produções. Compreendemos ser um processo pertinente, visto que, tanto a apresentação da situação quanto o projeto de classe foram bem explícitos ao problematizar a posição do enunciador das HI conhecidas pelas crianças, isto é, geralmente, são adultos que escrevem para crianças. Logo, nossa proposta foi a de que as crianças se colocassem no lugar de autores para transmitir seus sentimentos, falar de problemas (na escola ou fora dela), externar algo que estaria incomodando, enfim, em outras palavras, eles deveriam pensar em uma questão problemática para eles e tentar passar sua visão daquele problema por meio de sua HI.

Assim, tendo como base tais critérios (quadros 12 e 13), apresentamos nossos procedimentos de análise para o primeiro conjunto de dados – produções dos alunos: 1) identificamos os índices de desenvolvimento das CL a partir da análise e comparação entre as produções – inicial e final – dos alunos; 2) Tecemos

interpretações acerca do conteúdo temático ligado à EJS mobilizado no plano textual das produções finais dos participantes; e, por fim, 3) analisamos as ações dos personagens criados pelos alunos para identificar se e como a agência se deu no plano textual.

Quanto à pergunta de pesquisa 2 (quais adaptações foram necessárias para que o dispositivo sequência didática conseguisse atender as demandas do contexto de pesquisa?), partimos de alguns pontos pré-estabelecidos na análise anterior – PF e PI dos alunos – para nos aprofundarmos teoricamente buscando evidenciar porque determinado elemento precisa ser adequado e, ainda, exemplificando com atividades da SD adaptada, para isso, nos pautaremos nas teorias do ISD quanto ao procedimento SD.

Em síntese, nossos procedimentos para a análise das inadequações da SD foram: 1) reconhecimento dos pontos a serem ajustados na SD a partir da experiência com a pilotagem, de acordo com o quadro teórico-metodológico do ISD; 2) descrição das especificidades do contexto de pesquisa justificando as possíveis formas de solucionar os problemas identificados; e 3) exemplificação de atividades adaptadas.

O próximo capítulo, portanto, apresenta nossas análises e discute os resultados de nossa pesquisa.

## 5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*"We all can dance," he said,  
"When we find music that we love."  
(Giraffes can't dance – Giles Andreae)*

Neste capítulo, apresentamos os resultados advindos de nossas análises. Assim, na primeira seção, dispomos as produções dos alunos – PI e PF –, as quais possuem duas entradas de análise: 1) identificar, por meio da comparação entre as duas, indícios de desenvolvimento das CL, tendo como critérios o quadro 12; e 2) tecer interpretações acerca do conteúdo temático ligado à educação para justiça social mobilizado no plano textual das PF dos participantes, tendo como critérios o quadro 13. Ao final da seção 5.1, discutimos os resultados, tabulamos os dados e respondemos à nossa pergunta de pesquisa 1.

Na seção seguinte, voltamos nosso olhar para o instrumento mediador e, revisitando o quadro teórico-metodológico do ISD, analisamos os pontos de inadequação suscitados pelas produções dos alunos, descrevendo as especificidades do contexto que justificam as adaptações e exemplificando-as.

### 5.1 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS PARTICIPANTES

Dispomos a seguir as PI e PF dos alunos lado a lado, bem como algumas informações de cada um, já evidenciadas no capítulo 4 e relevantes para nossa análise.

De forma geral, percebemos que algumas assertivas podem ser empregadas a todas as produções dos alunos; por exemplo, nenhum deles expôs o título de sua produção, mesmo tendo em mãos o material de apoio com uma página destinada a isso. No entanto, consideramos esta uma falha da professora-pesquisadora, por não explicitar nem durante a SD, nem durante a PF que este era um procedimento necessário. Logo, este é um elemento a ser adequado.

Outro ponto em comum entre as produções – e daí a necessidade de destacar informações sobre o participante – é a expressão de sua socio-história e subjetividade na narrativa. Interpretamos este fato como indícios de desenvolvimento das CS, pois os participantes compreenderam e colocaram em prática, a relação estabelecida entre o texto e a forma de ser, pensar, agir e sentir do autor. Além disso, podemos ver aqui

as CA sendo mobilizadas, uma vez que os alunos poderiam ter expressado suas subjetividades de outra forma, mas se propuseram a fazê-lo por meio de um GT da ordem do narrar, emprestando sentimentos e formas particulares de ver o mundo aos personagens e narradores de sua história, indicando-nos a mobilização das CD.

Na mesma medida, não podemos negar que os princípios e estratégias para a prática de EJS (capítulo 2) utilizadas por nós enquanto postura durante a condução das aulas também desempenharam papel importante e não podem ser desassociadas deste processo. Percebemos, portanto, que o desenvolvimento das CL, principalmente as CA e CD podem nos ajudar a interpretar os dados sob as lentes da EJS, uma vez que, como vemos no quadro 11, os critérios de análise para tais capacidades se entrecruzam com os princípios da EJS arrolados durante a SD. Logo, não faria sentido analisá-los separadamente.

Importa ressaltar, contudo, que mesmo que estas duas formas de análise se tangem uma a outra, a unidade de análise difere-se para cada uma delas, pois elas partem do mesmo conjunto de dados – a saber, as transcrições da contação da HI –, porém enquanto a análise do desenvolvimento das CL tem o aluno como detentor de tais capacidades, o olhar que lançamos, tendo como lentes analíticas o referencial teórico referente à EJS, tem como unidade de análise a narrativa criada pelos participantes na PF, ou seja, nossas interpretações são relacionadas ao plano discursivo e não à vida real e às capacidade do aluno, por mais que em alguns momentos mobilizamos as conjecturas contextuais para interpretar os dados.

Devido ao GT eleito ser um gênero literário, trouxemos em nosso referencial teórico o conceito de literatura emancipatória de Zilberman e Magalhães (1982), por entendermos que ele complementa a noção de agência da EJS de forma mais concreta, o que torna nossa análise focada no plano textual, unidade de análise sobre a qual é possível tecer hipóteses. Por conseguinte, nosso intuito com o projeto de classe era de que os alunos pudessem expressar seu ponto de vista diante de um problema (de preferência envolvendo um conteúdo temático relacionado às diferenças) e avaliar se e como se deu agência do personagem no plano discursivo da narrativa.

Desta forma, ao inferir que determinado aluno apresentou ou não tal agência em sua PF, não estamos afirmando que, de fato, isto ocorreu em sua vida real e que foi devido às aulas e atividades da SD. Para afirmar tais pressupostos com segurança, seria necessário um processo de pesquisa longitudinal. Neste sentido, seremos

redundantes em reafirmar que trata-se de uma – entre muitas – possível interpretação a partir das lentes teóricas que mobilizamos, a saber, a EJS.

Sendo assim, na sequência, passamos a analisar as PI e PF de forma individual a partir dos critérios e descritores estabelecidos no quadro 12, em seguida tecemos nossas interpretações acerca das PF buscando identificar as visões de mundo do aluno expressas por meio do gênero textual HI no que se refere à relações de poder e à forma de ação dos personagens, de acordo com o quadro 13.

#### Quadro 14 – Produções: S1

<b>S1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero: masculino</li> <li>• Idade: 6 anos completos</li> <li>• Possui ótimo vínculo e relacionamento com os demais.</li> <li>• Posiciona-se com frequência</li> <li>• Gosta de esportes e competição</li> <li>• Engajado nas atividades</li> </ul>
<b>Produção inicial</b>	<b>Produção Final</b>
S1: Este aqui é o jogador mais rápido do mundo. Ele pega a bola e sai driblando todos os zagueiros e vai lá assim na frente e vai e chuta e faz o gol. Go:::::l do São Paulo.	<p>1 S1: Era uma vez//</p> <p>2 T: In English, S1! [interrompendo]</p> <p>3 S1: <i>Once upon a time</i>, tinha um <i>lion</i> very <i>big</i> e <i>yellow</i>. Ele</p> <p>4 também era muito muito <i>very fast</i>. Mas ele não tinha</p> <p>5 <i>friends</i> pra brincar com ele.</p> <p>6 T: <i>How do you say</i> brincar in <i>English</i>?</p> <p>7 S1: H'm... [pensa por alguns instantes]</p> <p>8 T: P::: [fazendo o som inicial da palavra <i>play</i>]</p> <p>9 S1: <i>play</i>?</p> <p>10 T: <i>To play. Very good, keep going.</i></p> <p>11 S1: <i>To play</i>. Eles não queriam <i>to play</i> com o <i>lion</i>. Daí:::</p> <p>12 T: <i>Why?</i> [interrompendo, gesticulando com as mãos]</p> <p>13 S1: Porque//</p> <p>14 T: <i>Because</i></p> <p>15 S1: <i>Because</i> o <i>lion</i> era <i>very fast</i>. Os <i>friends</i> não conseguiam</p> <p>16 brincar com ele.</p> <p>17 T: <i>To play!</i></p> <p>18 S1: Isso. <i>He is sad</i>. Daí, o <i>lion</i> foi lá na loja e comprou um</p> <p>19 relógio. Aí, toda vez que o <i>lion</i> percebia que estava muito</p> <p>20 <i>fast, very fast</i>, ele olhava pro relógio pra brin// não, <i>to play</i></p> <p>21 com os <i>friends</i> da <i>jungle</i>.</p> <p>22 T: <i>Wow, The lion solved his problem very well!</i></p> <p>23 <i>Congratulations, dear!</i></p>

Fonte: a autora.

Na PF, S1 conta a história de um leão que era muito rápido e, por isso, os amigos não conseguiam brincar com ele. Denotamos que o aluno teve suas CA desenvolvidas ao contrastar a PF com a PI, pois enquanto esta última trata-se de sistematização descritiva de ações (pega a bola, dribla, chuta e faz o gol) sem a utilização de elementos que dão coesão e coerência ao texto (não podendo ser considerado do eixo no narrar), a PF desencadeia de forma mais organizada as ações

das quais podemos depreender a visão de mundo do autor – a criança – a partir do GT HI. Também na PF, observamos, de fato, um texto narrativo, no qual se evidencia a mobilização do conteúdo temático trabalhado na SD: um leão que, devido a uma característica que o difere dos demais, precisa lidar com uma situação de exclusão, em outras palavras, o conteúdo temático, conforme postula Bronckart (2006).

Na linha 15, S1 apresenta, em seu texto, as consequências da característica de ser rápido do leão: os amigos não conseguiam acompanhá-lo, portanto, ele não tinha amigos. Como vemos, a característica do personagem (ser rápido) e seu sentimento (tristeza por não ter amigos) culmina na ação de comprar o relógio, o que demonstra a apropriação de um dos componentes do SNP (CORDEIRO; DAGHÉ, 2020) e, por consequência, mobilização das CD, uma vez que o sentimento do personagem (tristeza) engendra uma ação (comprar o relógio para regular seu comportamento) para construir a narrativa. Desta forma, temos indícios de desenvolvimento das CD também porque percebemos as quatro fases da narrativa marcadas: entre as linhas 3 e 5, a situação inicial; o conflito encontra-se entre as linhas 15 e 16; já a resolução se apresenta entre as linhas 18 e 19; por fim, o desfecho nas linhas 20 e 21.

Sobre as CLD, já nas primeiras palavras (linha 1), a professora ou *teacher* (T), como passamos a descrever esta pesquisadora a partir do papel que desempenhou durante a aplicação da SD, o interrompe, pedindo que ele utilize a LI, pois sabia que ele conhecia o marcador temporal (*once upon a time*). Neste caso, a T está atuando na ZDP (VIGOTSKY, 2003) do aluno ajudando-o a fazer algo que futuramente fará com autonomia.

Adiante, ao verbalizar sobre o sentimento do personagem, o narrador, criado por S1, diz na linha 19: “He is sad”. O tempo verbal utilizado pelo aluno – presente simples – não se encaixa no gênero HI quando trata-se da sequência narrativa (BRONCKART, 2003). Interpretamos aqui que S1 utilizou o tempo verbal inadequado para este tipo de sequência, provavelmente, devido a um jogo da SD que utilizava os verbos no presente, pois, logo a seguir, ele se volta novamente para o tempo verbal adequada para sequência narrativa, utilizando a construção “Daí, ele foi lá na loja e comprou[...]”, retomando as formas verbais no passado, porém em L1. O que não se demonstra um problema a esta altura, visto que os alunos estão em processo de apropriação da linguagem.

Nas linhas 6, 8, 12, 14 e 17, vemos, mais uma vez, a T insistindo para a utilização do léxico ensinado na SD. Já na linha 3, S1 utiliza dois adjetivos (*big, yellow*) precedidos do advérbio de intensidade (*very*) para caracterizar o leão, ou seja, o aluno mobilizou as CLD, em LI, para descrever o animal: o leão. Constatamos, assim, que após mediação do professor, segundo Vigotsky (2001), S1 foi capaz de empreender o léxico trabalhado pela SD.

Sobre as CS, acreditamos que a escolha do leão como personagem principal pode ter sido uma escolha consciente, uma vez que, como demonstrado na seção 4.2.2.1, enxergamos no personagem a projeção de sua própria subjetividade: S1 gosta de liderar e estar à frente das situações. Ademais, a característica do animal reproduz o pré-construído coletivo (ADAMS; BELL; GRIFIN, 2007; BRONCKART, 2006) de que o mais forte e o mais rápido é o líder (rei da selva). Assim, ao mesmo tempo em que S1 indica tal consciência, temos indícios de desenvolvimento das CS e CA, pois expressa sua subjetividade no texto, emprestando ao personagem características que são definidas pelo autor.

O ato de comprar o relógio e, ainda, verificá-lo como um ato regulatório de suas próprias ações, sob a ótica da EJS, configuram a agência que ocorre na figura do personagem principal que, em nossa interpretação, pode ser entendida como sendo no papel de oprimido. Entendemos que S1 interrompeu a reprodução da hegemonia de que o maior e mais forte está sempre rodeado de amigos e feliz. Na história, o leão está triste, mesmo sendo muito rápido, ou seja, sua habilidade física não garantiu sua felicidade, pois ele queria ter amigos. Seu desejo é tão grande que acaba comprando um relógio para regular esta ansiedade, rapidez, gana por vencer, que afugenta quem está próximo. Neste sentido, entendemos que esta agência se dá de forma disjuntiva, por meio de uma atitude individual, pois o leão resolve seu problema sem implicar os demais.

### Quadro 15 – Produções: S2

<b>S2</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero: masculino</li> <li>• Idade: 6 anos completos</li> <li>• Dificuldade de relacionar-se com os demais</li> <li>• Recorre ao choro sempre que acuado e/ou contrariado</li> <li>• Dificuldade em expressar seus sentimentos</li> <li>• Demonstrou muito interesse pelas aulas</li> </ul>
<b>Produção inicial</b>	<b>Produção Final</b>	
<p>S2: O dragão fúria da noite é muito sozinho coitadinho, precisava de uma drago... como que fala, Tia? Dragoa?</p> <p>T: Dragon</p> <p>S2: Dragon é dragoa?</p> <p>T: Pode ser [risos]</p> <p>S2: Quando o Fúria viu a Fúria da luz, foi amor à primeira vista. Eles se casaram e tiveram filhinhos branquinhos e pretinhos, olha [aponta desenho]! E viveram felizes para sempre.</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p> <p>10</p> <p>11</p> <p>12</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>15</p> <p>16</p> <p>17</p> <p>18</p> <p>19</p> <p>20</p> <p>21</p> <p>22</p> <p>23</p> <p>24</p> <p>25</p> <p>26</p> <p>27</p>	<p>S2: <i>Once upon a time</i>, um:::... Como é mesmo dragão, <i>teacher</i>?</p> <p>T: <i>Dragon</i></p> <p>S2: Ah é... <i>Once upon a time, there was dragon. The dragon is "cute"</i> [pronuncia errado]</p> <p>T: <i>CUte</i> [corrigindo a pronúncia]</p> <p>S2: <i>Yes, cute!</i> E também era... Como é mesmo sozinho, <i>teacher</i>?</p> <p>T: <i>Lonely. The dragon WAS cute and lonely.</i> [corrigindo o tempo verbal]</p> <p>S2: <i>Yes. O name dele é fúria da noite. Ele queria... [pensa por alguns instantes] arranjar uma namorada. Mas nenhuma dragon gostava dele porque era preto como a noite. E os outros dragons eram coloridos.</i></p> <p>T: <i>What color was the dragon?</i></p> <p>S2: <i>Is black, Teacher.</i> Ops, esqueci... <i>black, black.</i> [risos]</p> <p>T: <i>Great, keep going, what happens then?</i></p> <p>S2: Daí, um dia, todos os <i>dragons</i> estavam rindo dele porque ele era <i>black</i> e não tinha uma namorada. Ele ficou mui... <i>very sad and angry.</i> Olha... <i>Look</i>, ele está muito <i>sad!</i> [mostrando seu desenho]</p> <p>T: <i>Poor dragon!</i></p> <p>S2: Daí, o <i>dragon</i> falou pra eles: "Eu não quero ser amigo de vocês mais, porque amigos não "ri" dos outros". Ele descobriu que não precisava de namorada e viveu feliz para sempre sem namorada.</p> <p>T: <i>Great story, S2! Very nice.</i></p>

Fonte: a autora.

Para iniciar, em termos de CA, denotamos que já a PI de S2 apresenta simploriamente características de um texto narrativo, apresenta o personagem (dragão), um conflito bem marcado que precisa ser solucionado (o dragão é solitário e precisa de uma companheira), a resolução desse conflito (encontra uma parceira) e o desfecho (casam-se e procriam-se).

Como vemos, o aluno manteve o mesmo personagem principal na PI e PF: o dragão fúria da noite. Na PI, S2 reproduz o enredo de um filme que assistiu, enquanto que na PF, percebemos o conteúdo temático trabalhado na SD mais presente na narrativa, isto pode ser verificado, principalmente, entre as linhas 11 e 14, nas quais o narrador denuncia a exclusão de um dragão (preto) porque ele é diferente dos outros (linha 14: todos os outros eram coloridos). Para nós, esta marcação em relação à exclusão que foi agregada na PF são indícios de desenvolvimento das CA de S2.

Sobre as CLD, o narrador evidencia as características (*cute, lonely*) do personagem principal na linha 9, e, então, na linha 11, ao tentar anunciar a intenção do personagem, S2 tenta encontrar o léxico em LI, mas como percebe que não o sabe – ou melhor, não lhe foi ensinado –, desiste e termina a sentença em L1. Em seguida (linhas 13 a 16), a T o alerta para uma palavra que ele conhece em LI (*black*) e ele se desculpa. Ou seja, há um esforço em cumprir com o acordado entre T e alunos no projeto de classe e reforçado pela T no decorrer dos módulos.

S2 tenta mobilizar suas CLD em LI, ou seja, ele busca verbalizar em inglês o que seu personagem quer, contudo o verbo que ele procura (arranjar uma namorada) não lhe foi ensinado. Assim, o aluno mobiliza o léxico em sua L1 para conseguir se expressar, pois muitos dos recursos que ele necessita em L2 não foram disponibilizados nas atividades da SD. Vide linha 1, na qual ele já inicia sua HI solicitando ajuda da T, na tentativa de realizar a produção em LI conforme acordado com eles desde o projeto de classe.

De forma prática, seria impossível fornecer todo o léxico necessário para que os alunos produzissem toda a HI em LI, logo, acreditamos que nas fases iniciais da aprendizagem de L2, delimitar o campo semântico, ou seja, cercear o vocabulário que os alunos poderão utilizar, seria uma estratégia para que eles não se frustrem com a ideia de que não conseguem e/ou de que não sabem todas as palavras, para assim, a partir da perspectiva de sensibilização à língua (TONELLI; CORDEIRO, 2014), buscar uma atitude positiva perante à manipulação desta.

Por outro lado, observamos indícios do desenvolvimento de CLD quando ele inicia a narrativa com o marcador de tempo “*once upon a time*” e, ainda, demonstra interesse e empreende o léxico que aprendeu para produzir sua HI, como adjetivos (*cute, black, sad, angry*) e o advérbio de intensidade (*very*) para descrever o personagem. Já sobre o tempo verbal, S2 acaba por misturar presente e passado simples em suas construções de sequências narrativas, tanto em L1 (linha 11) quanto em L2, por exemplo, nas linhas 4 e 5, a construção “*the dragon is cute*” aparece, neste caso, por se tratar especificamente da descrição do personagem em L2, acreditamos ter sido algo induzido por uma atividade da SD, mas logo na sequência, a T realiza a correção.

Em relação às CD, percebemos indícios de seu desenvolvimento ao observar que S2 utiliza o SNP (CORDEIRO; DAGHÉ, 2020) para organizar o plano textual de acordo com o esquema discursivo da narrativa, apresentando as 4 fases, a saber: 1)

situação inicial: o dragão quer uma namorada (intenção) porque estava solitário (sentimento); 2) conflito: não consegue porque era “preto como a noite”; 3) resolução: verbalizou seus sentimentos (ação); 4) desfecho: descobriu que não precisava de namorada para ser feliz.

Já sobre nossa análise em relação à EJS, de início, interpretamos que a cor do dragão estaria relacionada a algum tipo de racismo (“mas nenhuma *dragon* gostava dele porque ele era *black* como a noite”), porém na frase seguinte (“e os outros *dragons* eram coloridos”), fica claro que não era o caso, pois, de acordo com ele, somente o personagem principal possuía uma única cor enquanto os outros possuíam várias cores, o que determinou a exclusão, portanto, não foi a cor específica, mas o fato dele ser diferente dos demais. Temos então uma provável reprodução de hegemonia que exclui o que é diferente como se existisse um padrão correto, seja ele estético ou de comportamento, que transforma todo o restante em errado. Assim, compreendemos que o autor da narrativa parece perceber as relações de poder (padrão x diferente) e seu papel de oprimido, enquanto vítima de *bullying*.

Para as análises da PF de S2, precisamos colocar em destaque todo o histórico com este aluno (descrito no item 4.2.2.1): fixação por casamento/namoro e assuntos relacionados, dificuldade de expressar seus sentimentos e em se relacionar, chora sempre que enfrenta um problema, mesmo sendo este simples (como o fato do amigo pegar seu lápis de cor).

Sendo assim, a agência na produção de S2 é discursiva. Por meio da linguagem, externiza sua aflição perante os amigos. Reconhecemos que a ação do personagem é de um isolamento extremo, pois não quer ser amigo de quem ri dele e também não precisa de namorada (linhas 23 a 26). No entanto, mais uma vez, é necessário olhar para a socio-história deste aluno e, dados os seus problemas de expressão, acreditamos que este gesto de desespero pode ser um indício exatamente do que estamos chamando de “desencadeamento do processo de emancipação” ou, ainda, uma sensibilização em relação ao seu poder de agência contra a opressão.

Pode se tratar do primeiro passo para que ele se torne independente. Neste sentido, compreendemos que as CS foram mobilizadas para que algo muito subjetivo fosse expressado em texto e, por este texto ser uma HI, também as CA foram desenvolvidas, pois o aluno precisou organizar o conteúdo temático e transformá-lo no GT HI.

Percebemos, ainda, que S2 ficou extremamente satisfeito em partilhar sua produção com a turma, uma vez que trabalhamos suas habilidades socioemocionais, consciência e agência, durante todo o percurso da pesquisa (como relatado no item 4.2.2.1). Interpretamos, a partir disso, que esta foi uma das únicas vezes que ele conseguiu organizar seu discurso para representar o que sente, uma vez que seu único recurso anteriormente era o choro. S2 parece ter entendido o espaço criado pelas aulas de nossa SD como um lugar seguro para expressar-se. Neste sentido, as práticas da EJS podem ter colaborado para criar este ambiente.

Além disso, a verbalização da frase “porque amigos não ‘ri’ dos outros” (linha 24) pode demonstrar que as brincadeiras feitas com ele (chamá-lo de bebê chorão, por exemplo) estavam ferindo seus sentimentos e, portanto, gostaria que parassem. Esta agência de resolver seu problema com as palavras, era algo trabalhado pela T constantemente: “Tudo bem chorar, mas precisamos resolver o problema. Vamos resolver com as palavrinhas? Conte pra *teacher* o que te incomoda?”. S2, portanto, “usou palavrinhas”. Assim, analiticamente, entendemos que o agir no plano discursivo ocorreu por meio do personagem principal, no papel de oprimido e que sua ação foi disjuntiva e individual.

Olhando para sua produção agora, gostaríamos de ter a oportunidade de perguntar se o dragão viveu mesmo feliz para sempre, sem namorada e sem amigos. Talvez esta pergunta pudesse desencadear um novo processo de emancipação. Pois, no primeiro, ele percebeu que se basta, mas agora precisa compreender que o social é inerente ao ser humano para sua sobrevivência.

### Quadro 16 – Produções: S3

<b>S3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero: masculino</li> <li>• Idade: 7 anos completos</li> <li>• Exerce liderança negativa na turma, instigando brigas e até agressões.</li> <li>• Tem diagnóstico de TDAH</li> <li>• Oscila entre um engajamento extremo e total falta de interesse</li> </ul>	
<b>Produção inicial</b>	<b>Produção Final</b>	
S3: É um carro de corrida que capota e vai pro buraco.	1	S3: <i>Once upon a time</i> , era uma vez uma floresta <i>very dangerous</i> . Todo mundo que entrava lá escutava: Uhh:::
T: E o que acontece?	2	
S3: Nada, fica lá.	3	Um dia, <i>one day</i> , o <i>crocodile is</i> [faz gesto como se estivesse caminhando]
T: Nada acontece com o carro? Qual é a história dele?	4	
S3: É um carro não tem história. Não quero fazer, não sei contar história.	5	T: <i>walking</i>
	6	S3: <i>Yes!</i> E caiu na armadilha do caçador.
	7	T: <i>Oh no!</i>
	8	S3: <i>Yes!</i> Caiu lá no fundo, e não conseguia sair de lá. Foi ficando nervoso, nervoso, nervoso...
	9	

T: Tudo bem S3, a <i>teacher</i> não quer que você faça nada que não queira. Pode voltar.	10	T: How do you say?
	11	S3: é::: <i>Angry</i> ?
	12	T: <i>very good, angry... nervous</i>
	13	S3: Só deu certo quando apareceu o:::.... esqueci
	14	T: <i>Warthog</i> ?
	15	S3: <i>Yes!</i> E disse assim: “calma meu <i>friend</i> , vai dar tudo certo, segura minha <i>hand</i> ”. Ele foi lá e saiu do buraco e o caçador ficou sem graça e foi embora porque os amigos eram muito <i>friends</i> .
	16	
	17	
	18	
	19	T: <i>Beautiful story! I loved it.</i>

Fonte: a autora.

Como mencionado, no percurso metodológico da pesquisa (Capítulo 4), as PI e PF foram coletadas individualmente, no entanto, este momento ocorreu durante uma dinâmica de roda composta por todos os alunos que, um por vez, eram convidados a contar sua HI. Ao observar a PI de S3, além de denotarmos que ela não pode ser considerada pertencente ao eixo do narrar, enfatizamos que o aluno não se dispôs a realizar a atividade especificamente nas linhas 7 e 8. De início, a T insiste na contação da história (linhas 3, 5 e 6), posteriormente, porém, essa (não) vontade foi respeitada. Diferentemente da PF que, como percebemos no Quadro 16, avançou no que se refere ao esforço do aluno tanto na contação da história propriamente dita – utilizando-se de uma onomatopeia na linha 2, por exemplo, ao se referir ao barulho da floresta – quanto na utilização da LI.

Sobre isso, destacamos os indícios de mobilização das CLD em LI, como a utilização dos marcadores de tempo na linha 1 (*once upon a time*) e 3 (*one day*). O aluno também se utilizou do tempo verbal adequado para o GT HI durante a maior parte de sua produção (mesmo sendo em L1), além de empreender o léxico aprendido nos módulos da SD para se referir ao personagem principal: *crocodile* (linha 3). Outro exemplo acontece na linha 13, quando o aluno reconhece que sabe o léxico em LI e solicita ajuda da T que lhe dá a palavra pela qual procura (*warthog*). Isto pode ser entendido como uma demonstração do esforço da parte de S3 para cumprir o acordado no projeto de classe. Ainda sobre as CLD, é preciso destacar que na PF, o advérbio e o adjetivo utilizados pelo aluno (*very dangerous*, nas linhas 2 e 3) descreveram somente o lugar da narrativa (a floresta) e não o personagem como esperávamos que acontecesse.

O plano global do texto na PF de S3 segue o tipo de discurso narrativo apresentando a situação inicial (um crocodilo entra em uma floresta perigosa) seguida de um conflito (o personagem cai na armadilha do caçador e não consegue sair) e posterior resolução (aparece um amigo que o salva). No entanto, a narrativa traz

menos informações sobre os personagens, falta-lhes a caracterização: o que fez o crocodilo cair na armadilha? Ele era distraído? Por que entrou na floresta se ela era perigosa? Quais eram as intenções dele ao adentrar o lugar? Diante disto, percebemos a importância da apropriação do SNP (CORDEIRO; DAGHÉ, 2020) pelos alunos não só na compreensão de uma HI, como nos mostrou nosso referencial teórico (capítulo 3), mas também para a produção do GT. Sendo assim, concluímos que no caso da PF de S3, embora o texto tenha sido organizado conforme o tipo de discurso narrativo, as CD não foram suficientemente mobilizadas do ponto de vista das relações entre as intenções, ações e sentimentos dos personagens na narrativa.

Acreditamos também que, apesar de observarmos uma mensagem necessária sobre o valor da amizade ao final do texto, o conteúdo temático (consciência sobre as diferenças) destoou das demais, uma vez que não houve caracterização dos personagens, parece-nos haver, portanto, uma expressão tímida quanto às relações de poder entre os personagens (caçador x crocodilo), devido ao fato de não haver maiores explicações sobre estes e suas características. Tais relações de poder são vencidas – por assim dizer – no plano discursivo do texto pela relação de amizade entre o crocodilo e o javali, como vemos nas linhas 17 e 18 (“o caçador ficou sem graça e foi embora porque os amigos eram muito *friends*”). Neste caso, acreditamos que o valor da amizade para o autor do texto era algo subjetivamente mais urgente a ser expressado do que o conteúdo temático trabalhado pela SD (consciência e agência sob as diferenças).

Já a agência, podemos interpretar que ocorreu por parte do personagem secundário, o javali, quando ajuda o amigo a sair da armadilha, denotando a ausência do elemento mágico como solucionador do conflito. O agente, portanto, encontra-se no papel de aliado que performa de modo implicado na situação, a qual não poderíamos definir como um único contexto de opressão devido à falta de informações no texto.

De forma geral, ao colocar as PI e PF lado a lado, podemos ter uma imagem mais nítida de como as CA foram mobilizadas, já que, nesta última, o aluno foi capaz de mobilizar o mundo discursivo de forma organizada afim de transformar toda as informações em uma HI, enquanto que na PI, ele não foi capaz ou não quis realizar a atividade. É verdade, porém, que a PI pode não ter sido realizada de modo satisfatório devido a questões particulares do aluno. No entanto, acreditamos que depois de se envolver com as propostas dos módulos e compreender melhor o projeto de classe à

medida em que era apresentado ao novo conhecimento, tanto sobre o GT HI quanto à LI, o aluno pode ter se sentido mais solícito e capaz para realizar a proposição da T.

#### Quadro 17 – Produções: S4

<b>S4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero: feminino</li> <li>• Idade: 6 anos completos</li> <li>• Melhor amiga de S5</li> <li>• Fenotipicamente branca</li> <li>• É muito querida por todos os colegas</li> <li>• Antes da PF, ocorreu um episódio em que um aluno disse que a amiga tinha “cabelo de Bombril”</li> </ul>
<b>Produção inicial</b>	<b>Produção Final</b>
S4: Uma princesa que achou um gatinho, daí ela gostou do gatinho daí ela ficou brincando com o gato e quando era inverno, o gatinho ficava na toca dela.	<p>1 S4: <i>Once upon a time</i>, era uma vez uma linda <i>princess</i> com</p> <p>2 cabelos cor igual dourado de ouro. E ela tinha uma amiga que</p> <p>3 tinha o cabelo bem enroladinho igual o da S5, <i>beautiful</i>,</p> <p>4 <i>beautiful</i>.</p> <p>5 T: <i>Her hair is really beautiful indeed, S4.</i></p> <p>6 S4: Daí as duas <i>princess</i> estavam muito <i>happy</i> porque ia ter</p> <p>7 um baile do príncipe. Só que a amiga não queria ir porque</p> <p>8 estava com vergonha do cabelo.</p> <p>9 T: <i>Oh no!</i></p> <p>10 S4: Daí ela disse: “Preciso de uma fada madrinha para</p> <p>11 arrumar o meu cabelo e ficar <i>beautiful</i> igual ao seu”.</p> <p>12 Mas aí eu disse: “Não, amiga, <i>friend</i>, o seu cabelo é muito</p> <p>13 lindo, <i>beautiful</i>, o príncipe vai amar, ele vai <i>love</i>”. E aí eu tive</p> <p>14 uma ideia, nós trocamos de cabelo e ela foi com o meu e eu</p> <p>15 fui com o dela, e nós duas dançamos com o príncipe igual.</p>

Fonte: a autora.

O texto produzido por S4, ao final da SD, conta a história de duas princesas amigas que conversam sobre a possibilidade de ir a um baile realizado pelo príncipe. De maneira geral, apesar de S4 utilizar elementos de conteúdo temático comuns aos contos de fadas e às histórias de fadas (princesas, príncipes, bailes), como disposto no Quadro 6 desta dissertação, verificamos na PF da aluna a ausência do elemento mágico como solucionador do conflito, produzindo, a nosso ver, uma HI. Diferentemente da PI que se apresenta com um *script* (TONELLI; CORDEIRO, 2014).

É necessário dizer que, na PF de S4, fica evidente a expressão subjetiva da aluna e sua socio-história como parte da narrativa. Isto pode ser percebido pelo claro empréstimo de suas próprias características físicas e de sua melhor amiga às duas personagens (cor e tipo de cabelo), utilizando até mesmo o nome da amiga para comparar o cabelo de seu personagem; isto denota a expressão de sua visão de mundo e a mobilização das CA. Da mesma forma, o conteúdo temático relacionado às diferenças se apresenta por meio da caracterização das personagens indicando

desenvolvimento destas capacidades, uma vez que a aluna sustenta em sua HI que ambas as princesas são bonitas mesmo possuindo cabelos diferentes: uma possui cabelo loiro e a outra cabelo enroladinho.

No plano global do texto, temos indícios de desenvolvimento das CD, uma vez que a aluna inicia sua HI com a apresentação das personagens e suas caracterizações (linhas 1 a 4), estabelece a intenção da personagem principal (ir ao baile), que entra em conflito com a intenção da personagem secundária: a amiga de cabelo enroladinho tem uma representação negativa de suas características físicas e, portanto, não quer ir ao baile. Sendo assim, nota-se que S4 apoia-se no SNP (CORDEIRO; DAGHÉ, 2020) para explicitar as intenções divergentes das duas personagens que desencadeiam o conflito na narrativa, pois uma princesa, a qual reconhecemos como narrador-personagem (vide linha 12: “Aí eu disse”) quer ir ao evento ao passo que a outra não, pois tem vergonha de seu próprio cabelo. Observamos que S4 articulou as relações entre as intenções, ações e sentimentos de dois personagens para criar sua HI.

Ademais, as quatro fases da narrativa estão organizadas pelo conteúdo temático em relação às diferenças e se apresentam da seguinte forma: 1) apresentação da situação: linhas 1 a 7, nas quais percebemos a descrição das personagens, suas intenções e sentimentos; 2) conflito: linha 8, onde observamos que a personagem secundária se opõe à intenção da personagem principal; 3) resolução: linha 14, na qual a personagem principal decide trocar de cabelo com a amiga; e 4) desfecho: linha 15, as duas dançam com o príncipe.

Sobre as CLD, S4 utiliza o léxico em LI para descrever um sentimento da personagem (happy), um substantivo (*friend*) e um verbo de ação (*love*), porém, quanto à descrição das personagens só faz uso do adjetivo *beautiful*. Ao observar as atividades da SD, percebemos que outros adjetivos foram ensinados na tentativa de desenvolver as CLD, estes poderiam ter sido utilizados pela aluna, ou seja, avaliamos que estas são mobilizadas de forma mais inibida. Uma hipótese para isso é a de que os alunos precisam passar por momentos de reflexão sobre o texto que estão produzindo, para que este seja aprimorado, repensado, recontado diversas vezes com intuito de levar o aluno à reflexão sobre a língua(gem) e posterior apropriação dela.

Ainda assim, é interessante perceber que o marcador de tempo (*once upon a time*) é usado, mas reforçado em L1 na sequência. O tempo verbal (passado simples) foi utilizado corretamente na narração, mas também em L1. Observamos na PF de

S4, a necessidade de reafirmar em L1 o que já foi dito em LI, como podemos observar nas linhas 1, 12 e 13. Isto também ocorreu durante as aulas, no entanto, a T não interferiu, pois a partir do PAL, inferimos que trata-se de um movimento característico de apropriação da L2.

Há que se apontar, no entanto, a evolução das CLD mesmo em L1 evidenciada pela comparação entre as PI e PF. Na primeira, a aluna não se utiliza de marcadores temporais e o único elemento de coesão textual são os conectores “daí” e “e”. Já na PF, observamos a utilização da expressão “*once upon a time*”, na linha 1, bem como outros conectores: porque (linhas 6 e 7), só que (linha 7), mas (linha 12); tornando o texto muito mais coeso do que em sua PI.

Ao analisarmos a PF de S4 sob as lentes da EJS (ADAMS; BELL; GRIFIN, 2007; FREIRE, 1987) e da literatura emancipatória (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982), observamos que antes da resolução final, ainda existe uma tentativa de utilização do elemento mágico por uma das princesas (linhas 10 e 11: “Preciso de uma fada madrinha para arrumar o meu cabelo e ficar *beautiful* igual ao seu”), argumento que é invalidado pelo narrador-personagem nas linhas 12 e 13: “Não, amiga, *friend*, o seu cabelo é muito lindo, *beautiful*, o príncipe vai amar, ele vai love”.

Interpretamos, ainda, que a HI de S4 conseguiu transmitir uma mensagem valiosa para seu emissor, o que pode ser considerado uma reconfiguração nas relações de poder no que se refere a valorização social de determinados padrões de beleza: a princesa de cabelos enroladinhos tem vergonha de suas características físicas. Assim, S4 coloca a princesa loira – estereótipo tido como padrão de beleza para muitas mulheres brasileiras – no papel de aliada colaborando para a auto aceitação de sua amiga. A nosso ver, a autora da HI demonstra uma ambiguidade em relação ao que ela sente em relação à sua aparência física e à noção de igualdade.

Contudo, não é possível dizer que S4 tem consciência explícita sobre os tipos de opressão que sua amiga sofre, como o racismo. No entanto, pode-se depreender de sua HI e do contexto do qual a história emergiu que, no mínimo, deve se sentir incomodada com o tratamento que a amiga recebe. Sendo assim, voltando à narrativa, o agente (princesa loira), nesta produção, atua como aliado que, ao perceber que a amiga não considerava o próprio cabelo bonito, decide propor uma troca para que ela veja que os dois são bonitos igualmente. Sua ação é implicada num contexto social, pois trata-se de pré-construídos coletivos sobre padrões de beleza.

### Quadro 18 – Produções: S5

<h1>S5</h1>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero: feminino</li> <li>• Idade: 7 anos completos</li> <li>• Melhor amiga de S4, fazem tudo juntas</li> <li>• Foi alvo de <i>bullying</i> em alguns momentos</li> </ul>	
<b>Produção inicial</b>	<b>Produção Final</b>	
S5: Era uma casa assombrada, daí a menina foi lá e a casa pegou ela e o príncipe salvou ela.	1	S5: Era uma vez
	2	T: <i>Once...</i>
	3	S5: <i>...upon a time, the princess</i> e o príncipe. Eles se
	4	conheceram no castelo e se casaram. Mas não podiam ter
	5	filhinhos. Daí veio a fada madrinha e disse: “você vão ter
	6	uma filhinha mais linda de todas as princesas e vai ser uma
	7	grande guerreira”.
	8	Aí quando ela nasceu, o <i>dad</i> ficou triste porque ela não
	9	queria se casar, só queria ficar brincando de lutinha. Mas a
	10	<i>mom</i> foi lá e pediu pra fada madrinha conversar com ele. E
	11	aí ele aceitou.
	12	T: <i>Did she become a warrior?</i>
	13	S5: O que?
	14	T: <i>A warrior?</i> Uma guerreira?
	15	S5: Sim, isso aí e felizes para sempre.

Fonte: a autora.

No caso de S5, em relação às CA, não foi possível identificar se a aluna está expressando sua própria socio-história, pois o conteúdo temático trazido pela PF de S5, a nosso ver, sobre atribuições femininas, não pôde ser observado durante às aulas. Nossa hipótese anterior à realização da atividade era a de que, provavelmente, sua experiência enquanto vítima de *bullying* escolar transparecesse em sua produção.

No entanto, ainda sobre as CA, podemos inferir que o conteúdo temático referente às diferenças foi contemplado pela aluna em sua PF o qual pode ser depreendido da expectativa do pai em relação ao futuro da princesa que é quebrada. Está implícito o fato de que o pai rejeita a ideia da princesa se tornar uma guerreira, porque é algo diferente, uma vez que, em tese, não é “próprio” para uma princesa que ela fique brincando de “lutinha” e, como vemos nas linhas 8 e 9, isto entristece o pai.

Quanto ao SNP (CORDEIRO; DAGHÉ, 2020) e as CD, conseguimos identificar a triangulação da tríade sentimento-intenção-ação dos personagens, porém não temos informações completas sobre a personagem principal. Por exemplo, a fada madrinha é quem define o destino da criança que ainda vai nascer, então não conseguimos identificar se a princesa realmente tinha intenções reais de ser uma guerreira ou se brincava de “lutinha” devido à magia, por assim dizer, lançada pela fada. Identificamos que a personagem principal é a princesa, porém como seu desejo

não fica evidente, são as intenções do pai (deseja que a princesa se case), personagem secundário, que movem o plano global do texto criando o conflito.

Dessa forma, podemos identificar três das quatro fases da narrativa: 1) apresentação da situação: o cenário e os personagens são apresentados entre as linhas 3 e 7; 2) conflito: depois que nasce a princesa esperada, o pai fica triste porque não quer que ela seja uma guerreira, como vemos na linha 8; e 3) resolução: a fada convence o pai e ele aceita o destino da princesa. A última fase do plano narrativo, o desfecho, só é acrescentado na contação da história, a partir da mediação da T que solicita a informação sobre o que acontece com a personagem na linha 12. Logo, ao ser questionada sobre o fim da personagem, S5 aceita a sugestão implícita da T e finaliza com a expressão “felizes para sempre”.

Sobre as CLD, entendemos que, como outros alunos, a LI não foi muito utilizada por S5, sendo trazida de forma espontânea somente para designar os personagens: *princess, mom, dad*. O marcador temporal (*once upon a time*) é empregado somente a partir da solicitação da T. Os personagens não foram caracterizados em L2, como esperávamos, bem como nenhum dos adjetivos e advérbios ensinados foram utilizados. No entanto, mais uma vez, comparando as duas produções, é possível visualizar uma maior mobilização das CLD em L1 na PF que, apesar de ainda precisar de mais elementos coesivos, demonstra melhor manipulação da língua portuguesa.

Em sua PI, S5 utiliza elementos de conteúdo temático que interpretamos como sendo influência do GT conto de fadas (príncipe), familiar ao meio infantil. Na PF, outros conteúdos temáticos próprios aos contos de fadas aparecem: princesa, fada madrinha, castelo. Inclusive, é possível equiparar o início da história ao do conto clássico da Bela Adormecida: um casal real que não consegue ter filhos e, quando finalmente consegue, uma espécie de “maldição” acomete a princesa. Na produção desta aluna, a fada madrinha é quem lança essa magia (linhas 6 e 7: a princesa se tornará uma princesa guerreira) que, para o pai, é negativa pois o desejo dele para o futuro da filha é de que ela se case e constitua uma família tradicional (na perspectiva do pai), como podemos observar nas linhas 8 e 9.

Outra consideração importante é que as PF de S4 e S5 se tangem de certa forma. É interessante pensar, inclusive, que a personagem de cabelo enroladinho da PF de S4 sugere que a fada madrinha resolva o conflito da narrativa, exatamente o que aconteceu na PF de S5. Apesar de todos estes elementos apontarem para o GT

conto de fadas, a resolução do conflito não se dá por meio de magia, mas por meio de ações verossímeis: por intermédio da mãe, a fada madrinha convence o pai a aceitar a vontade da filha (linhas 10 e 11). Sendo assim, de acordo com a literatura emancipatória, segundo Zilberman e Magalhães (1982), há indícios de agentividade, mesmo sendo o personagem um ser mágico.

Em relação à consciência e agência dos personagens, podemos identificar na história o pré-construído social de que a mulher deve casar-se e o fato de ter outras atribuições tidas socialmente como mais masculinas, não é visto com bons olhos. Nos é possível enxergarmos nesta produção, a expressão crítica de uma criança de 7 anos, muito provavelmente imersa no mundo dos contos de fadas devido ao conteúdo temático mobilizado, gênero no qual a figura feminina é frequentemente reduzida ao papel de esposa. Embora essa expressão crítica ainda esteja em formação (vide a utilização do elemento fada madrinha), o qual é completamente compreensível e esperado de um aluno nesta idade, interpretamos que houve avanço também nas CS, uma vez que o pré-construído histórico e social apresentado na PI foi completamente reformulado e ampliado, ou seja, na PI, o príncipe salva a princesa, enquanto que, na PF, ele aparece como um pai que é convencido a deixar a filha seguir seu destino sem podar suas atitudes e comportamentos. Mesmo assim, ainda enxergamos aqui que o futuro da princesa continua condicionado à aceitação ou não de seu pai.

Depreendemos, portanto, ao analisar a PF sob as lentes da EJS, que a HI tange de certa forma a relação de poder existente entre os gêneros e a agência se dá pelo personagem da fada madrinha que se encontra no papel de aliada e age de forma disjuntiva em um contexto social, uma vez que ela sozinha medeia o conflito pela personagem principal.

#### Quadro 19 – Produções: S6

<b>S6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero: masculino</li> <li>• Idade: 7 anos completos</li> <li>• Relatou ansiedade para a aprender a ler e escrever</li> <li>• Muito organizado e dedicado</li> <li>• Dificuldade na alfabetização</li> </ul>	
<b>Produção inicial</b>	<b>Produção Final</b>	
S6: Era uma vez, um gato xadrez, subiu na pia, olhou no espelho, pulou a janela da banheiro e fugiu pro quintal do vizinho.	1	S6: <i>Once upon a time, there was jungle. Tinha uma school na jungle. Todos os animals iam pra school de manhã bem cedinho in the morning. Bem, acontece que era o dia da leitura e o João tava very afraid de ler na frente da sala.</i>
	2	
	3	
	4	
	5	T: <i>Who is João? João? Quem é? The lion?</i>

	6	S6: <i>Yes, lion, João.</i> [apontando seu desenho]
	7	T: <i>His name is João.</i>
	8	S6: <i>Yes.</i>
	9	T: <i>OK, go on.</i>
	10	S6: Bem, <b>João</b> [aponta], <i>very afraid</i> . Mas então... daí... daí
	11	né... eh::: esqueci. Não, pera, lembrei. Daí ele foi lá na
	12	frente e fez, bem, aquilo lá que... o que a Tia Gabi falou pra
	13	ele fazer.
	14	T: Tia Gabi? <i>Me? Teacher Gabi?</i>
	15	S6: <i>Yes, yes, yes, teacher.</i>
	16	T: <i>What?</i>
	17	S6: Respirou bem fundo, e começou a ler.
	18	T: <i>Wow!</i>
	19	S6: Antes ele começou a gaguejar, mas daí... daí... bem, ele
	20	foi indo, foi indo e aí foi. Leu tudinho. Ficou muito <i>happy</i> .

Fonte: a autora.

Como demonstrado no Capítulo 4, seção 4.2.2.1, durante a apresentação da situação, o aluno relatou veementemente que se sentia ansioso para aprender a ler e escrever. É preciso mencionar, antes de mais nada, que na transcrição optamos por destacar a palavra “João”, devido ao fato do aluno ter utilizado seu próprio nome na produção; logo, foi necessário trocar esta palavra para preservar a identidade do participante-criança da pesquisa.

No plano geral do texto, nos deparamos com uma história sobre um aluno que tinha medo de ler em frente aos outros, no entanto, o campo semântico utilizado pelo aluno retoma o conteúdo temático trabalhado na SD: animais na floresta. Sendo assim, o aluno imprimiu sua visão de mundo transpondo-a para um texto narrativo, ou seja, transformou sua experiência no GT HI, criando um personagem (João, um leão) e um cenário para sua história (situação de leitura), mobilizando, portanto, suas CA. Diferentemente da PI que se apresenta com um *script* (TONELLI; CORDEIRO, 2014).

A mobilização das CD são evidentes, já que a PF de S6 apresenta as quatro fases da narrativa bem marcadas: apresentação da situação, com informações mais detalhadas do que as PF dos outros alunos: uma escola na floresta, a qual todos os animais frequentavam pela manhã (linhas 1 a 3); conflito: era o dia da leitura e João tinha muito medo de errar, provavelmente (linha 4); resolução: usou uma técnica de respiração para se acalmar, algo ensinado pela professora (linha 17); e desfecho: primeiro gaguejou, mas depois conseguiu completar a atividade (linhas 19 e 20).

O aluno também utilizou o SNP para organizar o conteúdo temático pois o conflito é desencadeado a partir do sentimento de medo do leão perante o dia da leitura. Sua intenção de ler corretamente está implícita ao longo do texto ao passo que

sua ação de respirar e se acalmar para performar a leitura se configuram na resolução do problema, como já colocado. Logo, mais indícios do desenvolvimento das CD.

O personagem principal é um leão que, a nosso ver, representa o próprio aluno e seus medos, uma vez que ele deu seu próprio nome ao animal. A T, ao perceber essa questão, indaga para ter certeza de que o aluno está falando do personagem e não dele próprio (linha 5), e o aluno confirma que se trata do leão, apontando para seu desenho (linha 6).

Vemos, ainda, que o aluno suas CLD em LI para criar sua história utilizando-se do campo semântico e, conseqüentemente, vocábulos ensinados durante a SD. Assim, destacamos que S6 mobilizou: o léxico em L2 para dar nome a alguns elementos da história, como “*school*” (linha 1), “*jungle*” (linha 1), “*animals*” (linha 2) e “*lion*” (linha 6); marcadores temporais como “*once upon a time*” (linha 1) e “*in the morning*” (linha 3); adjetivo e adverbio de intensidade, como em “*happy*” (linha 20) e “*very afraid*” (linhas 4 e 10); tempo verbal adequado à sequência narrativa do GT em L2 (*there was a jungle*, linha 1) e L1 (*tinha, iam, era*; linhas 1, 2 e 3, consecutivamente).

Interessa-nos pensar que, nesta produção, a resolução do problema aponta para agência do personagem principal: o leão consegue superar seu medo; mas esta agência só acontece por intermédio da professora que lhe ensina a se acalmar através da respiração. Categorizamos este ato como pertencente ao personagem principal no papel de oprimido agindo contra uma opressão social, pois existe uma pressão coletiva sobre as crianças para que elas aprendam a ler no primeiro ano, mas também é visivelmente institucional porque o aluno relata uma prática escolar comum e vivenciada por ele dentro da instituição escolar. À T, por conseguinte, podemos atribuir o papel de aliada neste cenário, ajudando-o a lidar com a pressão a qual é submetido.

Por meio da análise da PF de S6, a qual acreditamos ter sido uma das que mais demonstrou o desenvolvimento das CL, podemos compreender alguns pontos problemáticos da SD pilotada. Afinal, não esperávamos que as PF dos alunos estivessem completamente em L2, mas que os alunos utilizassem o conteúdo ensinado nos módulos em suas histórias, como o léxico e vocabulário estabelecidos pelas atividades e pela HI de referência. Em nossa concepção, o estabelecimento de um projeto de classe seria suficiente para que os alunos percebessem que o léxico empreendido em para descrever os personagens suas HI, bem como as ações e sentimentos deles depreendidos, deveriam ser aqueles aprendidos em L2 durante as atividades da SD. Obviamente, não foi isso que aconteceu. S6, portanto, foi um dos

únicos a mobilizar suas CLD em L2 desenvolvidas durante os módulos para narrar sua HI; mesmo assim, podemos observar que o volume de vocábulos em L1 é muito maior do que em L2, o que nos leva a pensar nas adaptações necessárias no dispositivo SD para sua aplicação no contexto de ensino de L2 para crianças ou em ELI, independente da língua: é necessário delimitar o campo semântico a ser utilizado nas PI e PF, contudo, de forma tal que não cerceie a criatividade e autonomia do aluno.

### Quadro 20 – Produções: S7

<b>S7</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero: masculino</li> <li>• Idade: 7 anos completos</li> <li>• Verbaliza frequentemente que não gosta da escola</li> </ul>
<b>Produção inicial</b>	<b>Produção Final</b>	
S7: O Pinóquio tem o nariz grande porque mente muito e aí a baleia engoliu ele e ele vira um menino de verdade.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16	<p>S7: <i>Once upon a time, there was a giraffe. A giraffe, o nome dela era Rui. O Rui queria ser jogador de futebol, soccer, mas a professora falava...</i></p> <p>T: <i>The teacher?</i></p> <p>S7: Não a <i>teacher</i>, a tia, a professora.</p> <p>T: [ri]</p> <p>S7: Falava que tinha que estudar, como é mesmo?</p> <p>T: <i>Study</i></p> <p>S7: Tinha que <i>study</i>. Mas o Rui era muito bom de bola, sabe <i>teacher</i>. Ele não achava legal <i>study</i>, ele podia <i>study</i> depois de crescer né?</p> <p>T: hum... [faz sinal de não saber] <i>keep going</i></p> <p>S7: a mãe dele foi na <i>school</i> conversar com a tia pra falar pra ela parar de querer forçar o Rui estudar, <i>study</i>.</p> <p>T: <i>What happened to the giraffe?</i></p> <p>S7: Jogou bola até amanhecer o dia.</p>

Fonte: a autora.

S7 nos conta uma história sobre a girafa Rui que, em suas palavras, era bom de bola, mas não gostava da escola, o que, como exposto na seção 4.2.2.1, denota a projeção de sua visão de mundo na HI. Diferentemente da PI que se apresenta com um *script* (TONELLI; CORDEIRO, 2014). Ou seja, há indícios do desenvolvimento das CA do aluno. No mesmo sentido, o conteúdo temático em relação às diferenças também é explorado por S7, no entanto, trata-se da visão do autor-narrador sobre o que é diferente. Ele demonstra que a regra é estudar na linha 9 (“tinha que study”), logo, se o Rui queria jogar bola ao invés de estudar, ele era diferente dos demais por não querer cumprir a regra. Outro indício da mobilização das CA nesta PF é a nomeação do personagem (a girafa se chama Rui, linha 2), isto significa dizer que o aluno compreendeu que o personagem é uma representação de uma personalidade,

uma vez que ele escolheu o nome de um terceiro para o personagem, mas atribuiu-lhe características próprias (não gosta de estudar, linha 10).

Quanto ao desenvolvimento das CD, podemos apontar a utilização do SNP, visto que a intenção de ser jogador de futebol (linha 2) do personagem principal, bem como seu sentimento implícito de frustração – por ser “forçado” (linha 14) a estudar ao invés de jogar – conduzem o fio narrativo. Sendo assim, podemos demarcar três das quatro fases da narrativa: 1) apresentação da situação: linhas 1 a 9, nas quais conhecemos o personagem, sua intenção e a situação inicial; 2) conflito: Rui não acha legal estudar, então gera-se um embate entre a girafa e a professora na linhas 10; e 3) resolução: a mãe de Rui interfere e conversa com a professora como demonstrado nas linhas 13 e 14. A quarta e última fase, no entanto, só é apresentado ao leitor depois da mediação da T.

Buscando identificar indícios de desenvolvimento das CLD em LI, percebemos que S7 empreende o léxico trabalhado na SD para se referir ao personagem principal (*giraffe*) na linha 1, além de outros substantivos, como *soccer* na linha 3 e *school* na linha 13. Ao identificar que não se lembra de como é o verbo estudar em LI, pede ajuda da T e, a partir da mediação, ele usa este verbo (*study*) outras vezes, como vemos nas linhas 9, 10 e 14.

O aluno também utiliza o marcador temporal “*once upon a time*” (linha1), seguido pelo uso do tempo verbal adequado (passado simples) à sequência narrativa em L2 na sentença “*there was a giraffe*” (linha1). Não obstante, nenhum adjetivo ou advérbio é utilizado para descrever fisicamente os personagens. Sendo assim, as CLD poderiam ter sido melhor desenvolvidas.

Partindo para nossa interpretação sob as lentes da EJS, tendo como unidade de análise a transcrição da contação da HI, é preciso reconhecer, primeiramente, que o aluno criou esta história a partir de seus sentimentos e vivências, expressando sua socio-história e emprestando suas angústias ao personagem, indícios do desenvolvimento de suas CA e CS. Por este motivo, a PF de S7 nos trouxe uma série de questionamentos sobre a opressão exercida pela escola e pelo professor sobre o aluno. Isto não quer dizer que devemos eximir a instituição escolar de cumprir com seu papel de ensinar ou que, como sugere S7, a escola deva simplesmente deixar os alunos jogando bola e brincando o dia todo, porém, entendemos ser necessária uma discussão sobre o assunto para que o termo “opressão” não seja banalizado, afinal, as relações de poder nos são impostas de maneira natural e, como afirmam Hardiman

e Jackson (2007), elas nunca deixarão de existir. A EJS pretende, neste contexto, deixar tais relações evidentes para que todos tenham consciência sobre elas e, assim, possam agir de forma consciente.

Isto posto, é comum que as crianças tenham dificuldade para entender que determinadas atividades precisam ser realizadas quer elas gostem ou não. Neste sentido, seja na escola ou fora dela, as crianças precisam ser encorajadas, motivadas e engajadas a realizar as atividades pelas quais não têm apreço ou gosto. Precisam compreender o motivo e ser ensinadas a cumprir com suas obrigações individuais, familiares e sociais, pois é somente desta forma que se instaura uma sociedade funcional.

No caso de S7, não condenamos o personagem da professora que diz ao aluno que ele “tem” que estudar, mas problematizamos a falta de consciência do aluno sobre o motivo pelo qual ele vai à escola todos os dias. Ou seja, queremos deixar claro que não podemos generalizar o termo opressão para todas as relações entre escola x aluno ou professor x aluno. Há, sem dúvida uma relação de poder estabelecida intrinsecamente entre eles, mas nem sempre esta relação se configura em opressão. Algumas crianças demoram a se adaptar com a rotina escolar e, sobre isso, não temos muitas informações sobre o histórico deste aluno em sua relação com a escola, porém ficam os questionamentos de como esta aversão ao espaço educativo tem sido tratada pela escola e pela família. Se o assunto vem sendo enfrentado sem diálogo e argumentação com a criança, poderíamos considerar que possa existir um cenário de opressão, do contrário, trata-se apenas da escola e do docente cumprindo seu papel institucional.

Ademais, se olharmos para a PF com os olhos do autor – criança –, a figura da professora regente é delimitada como opressora, uma vez que ele sinaliza para esta pesquisadora não se tratar da *teacher*, mas sim da “tia” (linha 5), referindo-se à figura da professora regente da turma. Esta colocação apaga a generalização do termo “professora” e coloca a ação somente sob a responsabilidade da pessoa citada. Compreendemos então que o aluno pode enxergar na professora regente e, conforme apresentado, somente nela, a materialização da opressão do “estudar por estudar”, o que imaginamos ser uma imposição, sem argumentação e sem diálogo, interação na qual o aluno é mero receptor das ações hierárquicas de alguém superior a ele. Um indício desta relação é o uso da palavra “forçar” (linha 14) que nos deixa, no mínimo, desconfortáveis pela carga negativa que carrega.

### Quadro 21 – Produções: S8

<b>S8</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero: feminino</li> <li>• Idade: 7 anos completos</li> <li>• Pais em processo de divórcio</li> <li>• Retraída e tímida</li> <li>• Realizou a produção inicial e final em ambiente separado dos demais</li> </ul>	
<b>Produção inicial</b>	<b>Produção Final</b>	
S8: O sapinho dá um pulo e cai de costas no chão e começa a chorar.	1	S8: <i>Once upon a time, there was a lion.</i> Mas era menina,
	2	olha o lacinho. [apontando seu desenho]
	3	T: <i>Oh, a lioness</i>
	4	S8: Como?
	5	T: <i>Lioness</i>
	6	S8: Isso. <i>A lioness. Lioness?</i> [conferindo pronúncia]
	7	T: <i>Yes, lioness</i>
	8	S8: A <i>lioness</i> morava na <i>jungle</i> e queria ir embora para a
	9	cidade. Morar na cidade pra ir nos parquinhos e no cinema.
	10	Porque na <i>jungle</i> não tem cinema, né. Daí, um dia, ela falou
	11	pra mamãe dela: “Mamãe, vamos nos mudar pra cidade?” e
	12	a mamãe disse: “a <i>jungle</i> é o nosso lar, filhinha, você precisa
	13	fazer ami... <i>friends</i> na <i>jungle</i> , não podemos ir embora
	14	daqui”. <i>Aí a lion...</i>
	15	T: <i>Lioness</i>
	16	S8: Ela ficou muito triste, <i>sad, sad, sad...</i> porque ela queria
	17	ir no cinema. Mas depois ela ficou bem <i>happy</i> porque a
	18	mamãe dela assistiu um filme na TV mesmo. Depois ela
	19	tentou fazer amigos e conseguiu, daí ficou <i>happy</i> mais uma
	20	vez.

Fonte: a autora.

As produções de S8, a nosso ver, evidenciam desenvolvimento de diversas CL. A começar pelas CA, se compararmos a PI com a PF, vemos a evolução na manipulação da linguagem para a produção do GT requerido. Na PI, a aluna limita-se a descrever uma sequência de ações, não há cenário e nem enredo, trata-se de um *script* (TONELLI; CORDEIRO, 2014), ao passo que na PF, observamos todos estes elementos: a história é sobre uma leoa que mora na floresta, mas quer se mudar para a cidade para frequentar parques e cinemas.

Ainda sobre as CA, não é possível afirmar que o conteúdo temático especificamente em relação às diferenças foi mobilizado, posto que o enredo não se desenvolve em cima de nenhuma questão relacionada à diversidade. No entanto, nas linhas 13 e 14, a personagem da mãe sugere que a leoa precisa fazer amigos pois a floresta é seu lar e, portanto, não podem sair de lá. O que nos leva a pensar que, talvez, a leoa não goste da floresta porque não tem amigos e não porque quer ir ao cinema e ao parque. Tal hipótese ganha mais força nas linhas 17 a 19, quando o

narrador revela que a personagem ficou feliz, mesmo continuando a viver na selva, porque assistiu um filme na TV e conseguiu fazer amigos.

Também acreditamos haver na PF de S8, indícios de desenvolvimento das CD, visto que a aluna parece utilizar o SNP para organizar o fio narrativo. Neste sentido, o desejo de se mudar de um local (linha 11) no qual não se sente feliz (linha 16) desencadeia as ações do plano narrativo. No entanto, só encontramos três das quatro fases da narrativa, a saber: 1) apresentação da situação: ocupa a maior parte da PF de S8, entre as linhas 1 e 10, nela a autora explicita o espaço da narrativa e descreve a personagem principal e sua intenção – uma leoa que quer se mudar para a cidade porque quer ir ao cinema; 2) conflito: dá-se depois que a leoa sugere essa mudança à mãe que responde não ser possível (linhas 12 a 14), isto deixa a filha muito triste (linha 16); 3) resolução: a leoa fica feliz por assistir um filme na TV e, ainda, tenta e consegue fazer amigos (linhas 17 e 18). A contação da HI é encerrada pela aluna sem o desfecho, ou seja, falta ao leitor uma informação final sobre o destino da personagem.

Quanto às CLD em LI, vemos a utilização dos léxicos *lion* na linha 1, e *jungle* na linha 8 para se referir, consecutivamente, ao personagem e ao espaço da narrativa. Porém, a T esclarece que o feminino de *lion* é *lioness*– léxico que não foi ensinado pela SD –, o qual S8 passa a utilizar também (linhas 3 a 8). Além destas, a palavra *friends* pode ser encontrada enquanto substantivo.

Sobre a caracterização da personagem, a aluna emprega os adjetivos *happy* (linhas 17 e 18) e *sad* (linha 16) para descrever os sentimentos da leoa, porém nenhum outro descreve fisicamente a personagem, aliás, tal descrição é feita em L1 nas linhas 1 e 2: “Mas era menina, olha o lacinho”. Algo que não corresponde às nossas expectativas pois este conteúdo foi extensivamente trabalhado pela SD, porém, mais uma vez, entendemos que, provavelmente, não seria possível cobrir todo o léxico necessário para todas as produções dos alunos que eram extremamente diferentes entre si, cada um se utilizando de um campo semântico diferente. Apesar da maioria das produções centrarem o cenário na floresta e os personagens como animais, ainda assim a gama de ações a serem exploradas é grande.

Retomando as análises das CA e CD, faltam alguns elementos para tornar a HI de S8 mais coerente em relação ao conteúdo temático e, assim, também sob as lentes da EJS e da literatura emancipatória, nos faltam informações para interpretar a unidade textual. Não fica claro, como já dissemos, por exemplo, se a personagem

quer se mudar para aproveitar as facilidades da cidade em detrimento da floresta, ou se quer sair da selva porque não tem amigos – ou ambos.

Não obstante, ao contextualizar o momento socio-histórico pelo qual a autora da HI está passando – divórcio de seus pais –, a escolha da temática nos parece relevante, principalmente pela carga semântica trazida pela seguinte sentença proferida pela figura da mãe: “a *jungle* é o nosso lar, filhinha [...] não podemos ir embora daqui” (linhas 12 e 13). Em nossa interpretação, pode-se denotar aí a relação de poder naturalmente existente entre pais e filhos, porém também entendemos que, diferentemente das relações expostas por S6 e S7, esta não se consolida em uma forma de opressão, pois aqui existe o diálogo e a argumentação que, a nosso ver, são os instrumentos da agência dispostos na história pela autora. Obviamente, não podemos afirmar que isto foi feito de forma consciente, uma vez que, como afirma Bronckart (2003), trata-se de uma situação interna que não pode ser acessada, porém é imprescindível que o pesquisador reflita e formule hipóteses sobre tais representações.

Neste sentido, entendemos que a agência, nos termos de Zilberman e Magalhães (1987), não pode ser percebido pelo simples ato de um personagem, mas por meio deste acordo entre mãe e filha. Apesar disso, depreendemos que a mãe, neste cenário pode ter atuado no papel de aliada ao verbalizar “você precisa fazer amigos” (linha 12) e que isto tenha impelido a leoa a fazê-lo e voltar a ficar feliz (linha 19). Logo, de acordo com nossos critérios de análise, a agência foi aplicada de forma implicada em um contexto individual.

## Quadro 22 – Produções: S9

<b>S9</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero: masculino</li> <li>• Idade: 7 anos completos</li> <li>• Dificuldades na alfabetização</li> </ul>	
<b>Produção inicial</b>	<b>Produção Final</b>	
S9: Um robô espacial, tem <i>aliens</i> que quer sequestrar a Terra, pegar e matar todinhas as pessoas da Terra com <i>lasers</i> alienígenas.	1	S9: <i>Once upon a time</i> , uma vez, um <i>monkeyzinho</i> que quer aprender a ler.
	2	
	3	T: <i>Read</i>
	4	S9: Ele tenta, tenta e não consegue. Já tá cansado já de tanto tentar. Pegou o livro fez pirimpimpim e saiu lendo ele todinho.
	5	
	6	
	7	T: Pirimpimpim? <i>What is this?</i>
	8	S9: Mágica: pirimpimpim [gesticulando como se tivesse uma varinha]
	9	
	10	T: <i>All right then.</i>

Fonte: a autora.

A PF de S9 traz a breve história de um macaquinho que não sabia ler. Dadas as conjunturas contextuais, descritas no item 4.2.2.1 desta dissertação, é possível inferir que o aluno demonstra indícios de desenvolvimento de suas CA ao expressar sua visão de mundo por meio do GT HI. Isto porque, por várias vezes, vimos o aluno perder a paciência durante suas tentativas de leitura. Esta frustração, portanto, parece transparecer em sua produção, vide linhas 4 e 5, nas quais o narrador expõe: “Já tá cansado de tanto tentar”. Devido, mais uma vez, às características específicas do contexto<sup>101</sup>, esta frustração pode ser entendida também como a mobilização do conteúdo temático relacionado às diferenças para a produção da HI, visto que parte da turma já avançou na alfabetização enquanto S9 ainda não.

Quanto às CD, o uso do SNP está bem evidente na PF do aluno: o macaco quer aprender a ler (intenção), se irrita ao tentar várias vezes e não conseguir (sentimento) e faz uma mágica para concretizar seu desejo (ação). Outro indício de desenvolvimento dessas capacidades é demarcação bem clara das quatro fases da narrativa: 1) apresentação da situação: na qual conhecemos o personagem principal e sua intenção (linhas 1 e 2); 2) conflito: mesmo tentando várias vezes, o macaco não consegue ler (linha 4); 3) resolução: faz mágica (linha 5); 4) desfecho: nas palavras do autor, sai lendo tudinho (linhas 5 e 6). Diferentemente da PI que se apresenta com um *script* (TONELLI; CORDEIRO, 2014).

Sobre as CLD, primeiramente, destacamos o fato do texto do aluno ser conciso, sem informações adicionais além das essenciais. No entanto, S9 apresenta clareza e coerência na exposição de suas ideias em sua PF, diferentemente da PI, a qual temos mais dificuldade em compreender à primeira leitura da transcrição. Obviamente, o aluno ainda não utiliza muitos elementos coesivos na PF, mesmo assim, o encadeamento das ações, como, por exemplo, nas linhas 4 e 5 (tenta e não consegue, está cansado, pega varinha e faz a mágica), apresenta-se de forma mais organizada. Isto serve para as CLD em L1.

Já em L2, é interessante perceber a hibridização do léxico *monkey* com a desinência de diminutivo -inho (linha 1) para expressar a ideia de um macaco pequeno, o que entendemos como uma forma de caracterizar o personagem; não vemos isso como erro, mas como um indício do processo de apropriação da L2. Há

---

<sup>101</sup> Como exposto na seção 4.2.2.1, os alunos estão em pleno processo de alfabetização, assim, parte deles relataram ansiedade para aprender ler e escrever.

também a utilização do marcador temporal *once upon a time* (linha 1). No entanto, estes são os únicos vocábulos empregados em L2 pelo aluno. A T, na linha 3, lembra S9 de um verbo que ele conhece em LI: *read*. Porém, mesmo com a mediação, o aluno não o incorpora à sua contação.

Por outro lado, se observarmos a linha 8, veremos que o aluno respondeu de forma adequada a uma pergunta da T feita em LI (linha 7: “what is this?”), ou seja, ele compreendeu o questionamento; seja por inferência devido ao contexto ou expressão corporal da T, seja porque ele realmente aprendeu o significado daquelas palavras durante a SD. De qualquer forma, nossa hipótese é de que o PAL pode ter colaborado para que a atitude de estranhamento à frase proferida completamente em LI não se colocasse como um empecilho para a sua compreensão, a qual pode ser facilmente entendida justamente por estar imersa em um contexto de produção.

Por conseguinte, ao sobrepor as lentes da EJS para interpretar a narrativa, denotamos que o autor recorre à recursos mágicos para resolver a situação, portanto a HI de S9 não se enquadra nos termos da literatura emancipatória de Zilberman e Magalhães (1982). Já sobre as teorias da opressão, percebemos no discurso narrativo a pressão pela qual o personagem passa, mesmo tendo poucos detalhes, o narrador transparece uma espécie de desespero ao utilizar o verbo tentar duas vezes seguidas (linha 4), acompanhados da frase: “já tá cansado de tanto tentar” (linha 4). Esta (o)pressão pode ser institucional, social ou familiar, mais uma vez, não temos muitas informações no texto. De toda forma, concluímos que, no texto de S9, não houve agência por parte do personagem.

### Quadro 23 – Produções: S10

<b>S10</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero: feminino</li> <li>• Idade: 7 anos completos</li> <li>• Ótimo vínculo e relacionamento com os demais</li> </ul>
<b>Produção inicial</b>	<b>Produção Final</b>	
S10: Era uma vez um cachorrinho muito lindinho que passeava na rua sozinho. Aí ele encontrou o amiguinho gatinho e foi brincar com ele de casinha.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	S10: Era uma vez um... T: <i>Once...</i> S10: <i>...upon a time, there was school</i> T: <i>a school</i> S10: <i>There was a school.</i> E tinha a turminha do primeiro ano né, que era muito bagunceira. Eles ficavam brigando o tempo todinho porque tinha os boys que queriam brincar de futebol e os outros queriam brincar de pega-pega. T: <i>What a mess!</i> S10: hum?

	11	T: <i>A mess!</i> Que bagunça!
	12	S10: uma bagunça... então, aí... aí... como que era mesmo?
	13	T: <i>How did they solve the problem?</i>
	14	S10: Ah é... aí, foi assim, eles pegaram e sentaram na roda
	15	pra falar dos <i>feelings</i> e falaram e resolveram assim, que
	16	primeiro eles iam brincar de futebol e depois de pega-pega.
	17	T: <i>Why?</i>
	18	S10: <i>Why?</i>
	19	T: <i>Yes! I am curious, why soccer first?</i> [fazendo mímica]
	20	S10: Pra todo mundo ficar feliz.
	21	T: <i>But why soccer first?</i> Por que brincaram primeiro de
	22	<i>soccer?</i>
	23	S10: Ahh não, acho que foi pega-pega primeiro.
	24	T: <i>oh Ok</i>
	25	S10: E agora eles sempre brincam de tudo juntos pra não
	26	deixar ninguém fora, de fora.
	27	T: Mas e se alguém não quiser brincar de alguma coisa?
	28	S10: Ué <i>teacher</i> , tem que brincar um pouquinho de cada
	29	coisa, na minha <i>story</i> é assim.

Fonte: a autora.

O texto produzido por S10, ao final da SD, narra a história de uma “turma bagunceira” (linha 6) do primeiro ano que entram em um embate sobre qual jogo brincar. Interpretamos que a aluna expressou sua visão de mundo, uma vez que o problema retratado por ela refere-se a algo corriqueiro e que presenciamos frequentemente durante a aplicação da atividade. Vemos isso como indícios do desenvolvimento das CA, assim como a mobilização do conteúdo temático relacionado às diferenças transformando-o em um texto narrativo, no qual são apresentados o cenário (escola – linhas 3 a 5) e os personagens (alunos do primeiro ano – linhas 5 e 6).

O SNP foi parcialmente utilizado por S10, uma vez que temos explicitadas somente as intenções – os meninos queriam brincar de futebol (linha 7) e os demais de pega-pega (linha 8) – e as ações dos personagens – conversaram e entraram em um acordo (linhas 14 a 16). São estes elementos que conduzem o fio narrativo, o que pode nos apontar para o desenvolvimento das CD. Os sentimentos dos personagens não são verbalizados pelo narrador, no entanto, na linha 15, observamos que eles foram levados em consideração pela autora, visto que, para resolver o embate, os alunos conversam sobre seus sentimentos antes de chegarem a um consenso. Diferentemente da PI que se apresenta com um *script* (TONELLI; CORDEIRO, 2014), ainda sobre as CD, as fases da narrativa estão bem marcadas no plano textual: 1) apresentação da situação: o cenário é apresentado, bem como os personagens e suas intenções (linhas 1 a 8; 2) conflito: é gerado a partir das intenções contrastantes dos dois grupos de personagens (os meninos e os demais), não há consenso entre a

brincadeira (linhas 6 a 8); 3) resolução: os alunos falam sobre seus sentimentos e fazem um acordo (linhas 14 a 16); 4) desfecho: todos brincam juntos e não deixam ninguém de fora (linhas 25 e 26).

Quanto às CLD em LI, S10 incorpora, de forma espontânea, alguns léxicos trabalhados na SD: *boys* (linha 7), *feelings* (linha 15) e *story* (linha 29). Também a descrição do cenário é feita espontaneamente por ela utilizando-se da construção quase completa da sentença descritiva “*there was school*” (linha 3) e, na sequência a T faz a mediação acrescentando o artigo indefinido para que a construção fique correta. Já os personagens, não são descritos por nenhum adjetivo ou advérbio, porém, devemos levar em consideração que, na PF de S10, não há personagens com características individuais, eles são apresentados como dois coletivos: os meninos e os demais, sendo que suas intenções são a única atribuição disponível no plano textual de forma explícita. Como já apontado, sabemos que os sentimentos foram discutidos, porém não temos mais informações. Foi uma escolha nossa não trabalharmos as sequências dialogais (BRONCKART, 2006) na SD para priorizarmos as sequências narrativas, assim, a ausência da apresentação do que foi discutido nesta roda dos sentimentos (linha 14) é totalmente justificada e esperada.

Seguindo com nossa análise em relação às CLD, acreditamos também serem indícios de seu desenvolvimento o uso do marcador temporal *once upon a time*, bem como o uso do tempo verbal adequado para as sequências narrativas (passado simples) tanto em LI (linha 3) quanto em L1, recorrentes no todo da produção.

Guiando nossa análise para os princípios de consciência e agência (ADAMS; BELL; GRIFIN, 2007; FREIRE, 1982), encontramos respaldado nos indícios de desenvolvimento das CA e CD para inferir que é possível depreender do plano textual elementos que apontam para a mobilização de tais princípios. Isto porque, como pode ser observado na PF, S10 parece compreender o distanciamento que há entre ela mesma no plano real e no plano discursivo.

Se analisarmos o discurso empregado pelo narrador juntamente às conjunturas contextuais, evidenciamos que os alunos que se convertem em personagem são seus companheiros de turma, uma vez que ela se refere à “turminha do primeiro ano” (linha 5) e atribui à ela o adjetivo “bagunceira”, palavra frequentemente utilizada para

descrever a turma em questão<sup>102</sup>. Ou seja, S10, enquanto aluna da turma, está englobada nos coletivos apresentados como personagens. Inferimos que seja no grupo dos “demais”, já que o outro é composto por meninos. Mesmo assim, a aluna não utiliza em nenhum momento a primeira pessoa do plural, o que seria compreensível. Pelo contrário, ela se coloca na posição de narrador onisciente e utiliza somente a terceira pessoa para se referir aos personagens, como por exemplo, nas linhas 14 a 16: “aí, foi assim, eles pegaram e sentaram na roda pra falar dos *feelings* e falaram e resolveram assim, que primeiro eles iam brincar de futebol e depois de pega-pega”. Outro indício deste distanciamento está na linha 29: “na minha *story* é assim”, aqui parece haver consciência de S10 em relação à autoria da narração, algo trabalhado na SD desde o projeto de classe, quando problematizamos a posição do enunciador questionando as crianças sobre quem escreve as HI.

Estes indícios, encontrados na PF de S10, podem nos apontar tanto para as CA desenvolvidas quanto à promoção de princípios da EJS. Isto pode ser denotado, ainda, a partir da estratégia utilizada pela autora da narrativa para resolver o problema: fazer uma roda, sentar-se, acalmar-se, falar sobre como as atitudes dos colegas impactam nossos sentimentos e ações foram estratégias implementadas na aplicação da SD para resolver conflitos corriqueiros que surgiam durante as aulas, algo muito comum no contexto de aplicação desta pesquisa.

Sendo assim, concluímos que, assim como foram apresentados os personagens, a agência que depreendemos da PF de S10, não é veiculada por apenas um personagem, mas sim coletiva, e representativa para nós quanto à maneira de condução da resolução do conflito, pois trata-se de uma estratégia própria da EJS. Logo, não encontramos oprimidos, opressores e aliados no plano textual; uma vez que todas as intenções e ações são coletivas, a agência é aplicada de forma implicada sobre um problema que é social.

### 5.1.1 Discussão dos resultados

Levando em consideração nosso primeiro objetivo específico, após a análise do corpus apresentado na seção anterior, passamos a discutir os resultados buscando responder nossa pergunta de pesquisa 1: De que forma o gênero escolhido e a

---

<sup>102</sup> Como apontado na descrição do microcontexto na seção 4.2.2, a turma era agitada e descrita como indisciplinada por professores e gestores da escola.

ferramenta conceitual sistema narrativa-personagens, bem como o conteúdo temático ligado a princípios da EJS, podem colaborar para a aprendizagem da língua inglesa por crianças?

Para respondê-la, recuperamos nosso referencial teórico relacionado aos três pontos presentes na pergunta: 1) as características do GT HI; 2) o SNP; e 3) EJS e literatura emancipatória; pois, primeiramente, é necessário perceber como essas três entradas se relacionam. Assim, no capítulo 1, a partir de Tonelli (2005), definimos que estamos chamando de HI, um gênero do eixo do narrar, que aborda temas do cotidiano infantil, usando-se do imaginário, no qual o enredo apresenta uma situação inicial, seguida por um conflito, sua resolução e, por fim, o desfecho. Logo, a intriga é fundamental para que o texto seja considerado por nós como sendo uma HI e não um *script*, como definem Tonelli e Cordeiro (2014), um texto narrativo no qual uma sucessão cronológica de ações é apresentada de forma linear, ou seja, há a ausência do conflito.

Neste sentido, o SNP (CORDEIRO; DAHGÉ, 2020) foi utilizado para ajudar as crianças a perceberem que, como explica Cordeiro (2015), a intriga e sua resolução fomentadas pelas motivações, sentimentos e ações do personagem colaboram para a construção de um texto narrativo. Neste panorama, o conteúdo temático trazido pelo livro selecionado, tendo como um dos critérios a presença da agência do personagem, assim como concebem Zilberman e Magalhães (1987), corroboram tanto a focalização na produção de uma HI com o conflito bem marcado quanto na promoção da EJS (ADAMS; BELL; GRIFIN, 2007), pois viabiliza a conscientização sobre a importância do agir sobre as diferenças.

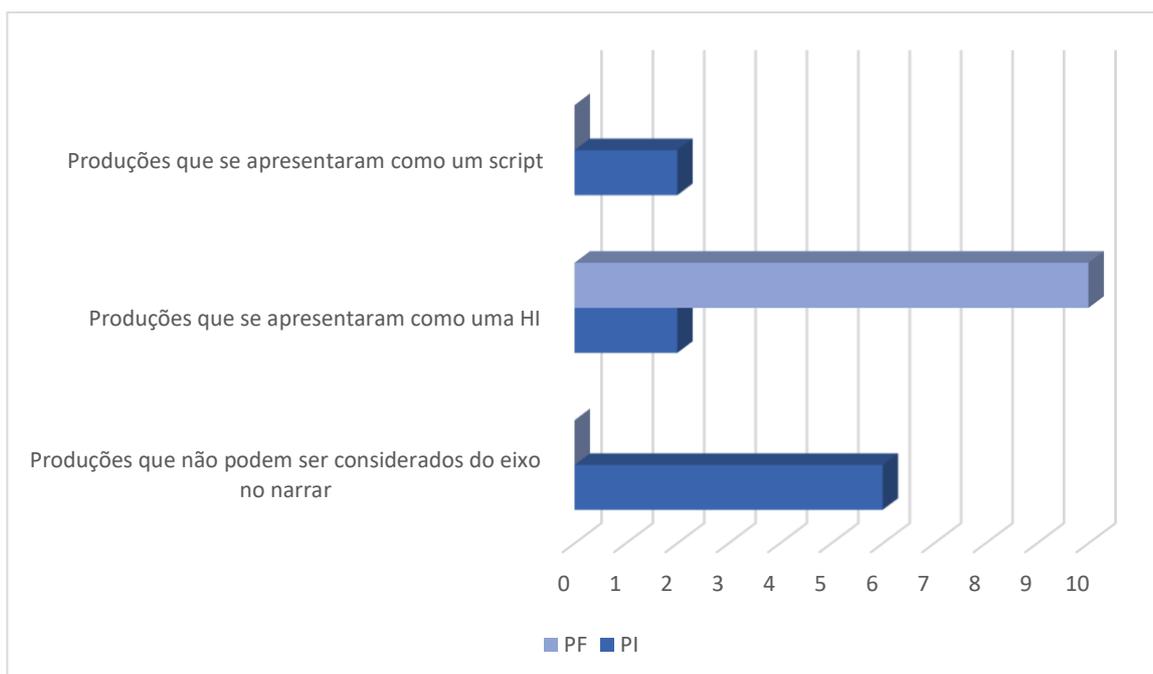
Quanto ao procedimento SD, podemos afirmar que nos permite uma visão clara sobre o desenvolvimento das CL dos alunos por propiciar uma avaliação diagnóstica, materializada na PI, a qual podemos comparar com os resultados obtidos. No entanto, é preciso reiterar que, por ter sido uma pilotagem que visava a reaplicação da SD adaptada posteriormente, permitimo-nos alterar a maneira como coletamos as PI e PF. Ficou claro para nós que, a PI dos alunos foi inconsistente e aleatória. Sem um material mais elaborado para dar-lhes suporte, muitos alunos não produziram o GT alvo e, como vimos, muitos nem produziram uma narrativa, o que dificultou nossas análises, uma vez que as duas produções se afastaram muito se comparadas. Mesmo assim, a opção de colocar PI e PF lado a lado foi consciente, pois esclarece de forma justa, uma vez que o parâmetro de análise é o próprio aluno e não os outros, como e

quais elementos ensináveis do gênero foram apropriados ou não. No entanto, seremos cautelosos ao fazer afirmações sobre as CA ao comparar a PI com a PF.

Por outro lado, nosso objetivo, como posto acima, não é olhar somente para a apropriação do GT, mas também da L2, em nosso caso, a LI. Sendo assim, temos dois tipos de entrada de análise para responder à pergunta 1. Por isso, tabulamos os dados analisados na seção anterior para visualizar um panorama mais completo em relação às CL que foram trabalhadas na SD, comparando a PI e PF dos alunos.

No que concerne à primeira entrada, sobre a apropriação do GT, agrupamos as produções em três aspectos comparando as PI e PF: 1) produções que se apresentaram como um *script*; 2) produções que se apresentaram como uma HI; 3) produções que não podem ser consideradas do eixo do narrar.

Gráfico 1 – Comparação das PI e PF quanto à apropriação do gênero GT



**Fonte:** a autora.

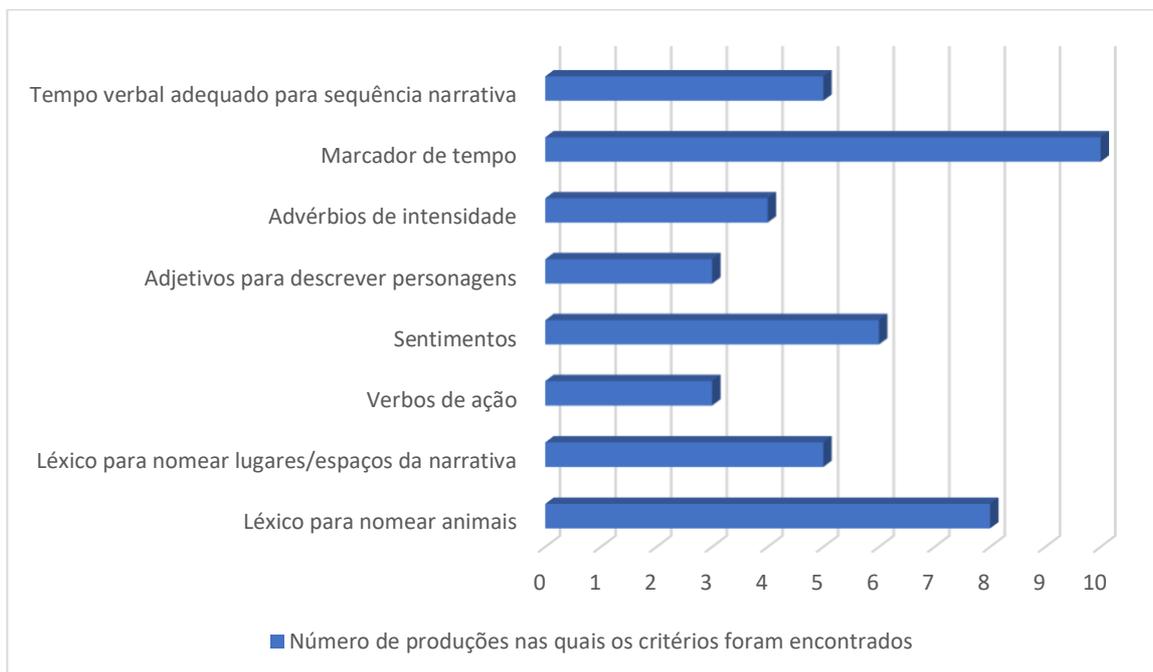
Como vemos o Gráfico 1, na PI, obtivemos somente 2 produções que podem ser, minimamente, consideradas como uma HI por apresentar o conflito que é próprio ao GT, mesmo que de forma incompleta. Ao passo que todas as PF apresentaram a intriga bem marcada, sendo que na maioria (6 PF) também podemos encontrar todas as fases da narrativa bem marcadas – somente S5, S7, S8 e S9 deixaram de apresentar o desfecho –, o que nos mostra que as CA e CD foram suficientemente

trabalhadas durante a SD, visto que podemos considerar que todas as produções são HI de acordo com o que definimos no capítulo 1.

Outro ponto a se destacar sobre as CA dos alunos diz respeito ao critério no qual buscamos identificar se o conteúdo temático (consciência e agência sobre as diferenças) foi mobilizado para a criação da HI. Enquanto que na PI 4 alunos utilizaram elementos dos contos de fadas, a saber S2, S4, S5 e S7; na PF, somente S4 e S5 mantiveram tais elementos, porém sem recorrer à magia como solucionador do conflito narrativo. No caso, somente S9 utilizou este recurso, sendo ele o único, portanto, a não demonstrar agência no plano textual por meio dos personagens.

Sendo assim, acreditamos que estes dados nos evidenciam que as CD podem ter sido as CL mais desenvolvidas durante os módulos, o que pode ser explicado tanto pela aplicação das atividades em relação ao SNP quanto pelo conteúdo temático relacionado à EJS e a escolha do texto de referência enquanto literatura emancipatória. Ou seja, ao enfatizar as ações dos personagens durante as atividades destacaram-se naturalmente as fases da narrativa, principalmente o conflito e como ele é resolvido. Isto corrobora nossas referências teóricas de que o personagem, seus sentimentos, intenções e ações conduzem o fio narrativo e, portanto, como demonstrados nas análises dos nossos dados, o SNP pode ter sido essencial no sucesso do desenvolvimento das CD e, neste caso, acreditamos que os princípios da EJS também podem ter desempenhado um papel importante dando completude a nossa proposta e engajando os alunos em atividades de linguagem.

Quanto à segunda entrada de nossas análises, passamos a discutir os resultados em relação à aprendizagem da L2 pelas crianças, em nosso caso especificamente a LI. Tendo como ponto de partida os critérios que apresentamos no quadro 12, para analisar o desenvolvimento das CLD, tabulamos os dados encontrados na PF no Gráfico 2, a seguir.

**Gráfico 2 – Uso de L2 na PF**

**Fonte:** a autora.

Por meio do Gráfico 2, podemos inferir que o único critério que apareceu em todas as produções foi o marcador temporal *once upon a time*, porém vale ressaltar que S1, S5 e S10, necessitaram da mediação da T para utilizá-lo. Da mesma forma, 80% dos alunos escolheram deliberadamente o léxico relacionado aos animais para compor seus personagens, isto demonstra a influência do texto de referência e, conseqüentemente, do conteúdo temático trabalhado na SD. O terceiro ponto de evidência no gráfico é a utilização do léxico referente aos sentimentos dos personagens, o qual foi recorrente em 60% das PF, o que acreditamos ter sido impellido pela incorporação do SNP nas atividades da SD, uma vez que este dá ênfase às intenções, sentimentos e ações dos personagens. Sobre esta tríade, é importante destacar que a SD pilotada focalizou seus esforços de ensino de LI em somente 2 destes elementos: os sentimentos e ações, não oferecendo insumos para os alunos verbalizarem as intenções dos personagens na língua alvo (por meio do ensino do verbo *to want*, por exemplo). Logo, este aspecto não foi considerado em nosso quadro de critérios, o que foi um equívoco, a nosso ver, depois de analisarmos as PF, isto é, as CLD não foram suficientemente desenvolvidas.

Não obstante, os verbos de ação, contemplados nas atividades da SD, foram mobilizados em somente 3 das 10 produções. O mesmo ocorre com os adjetivos utilizados para descrever os personagens, somente 30% dos alunos os utilizam. Neste

caso, nossa hipótese é de que, como denotamos durante as análises na seção anterior, as atividades da SD nunca dariam conta de todos os possíveis léxicos que poderiam aparecer nas produções dos alunos. Portanto, para este contexto de pesquisa, no qual os participantes ainda não possuem autonomia o suficiente para o uso de mecanismos de consulta e busca de individual de léxico, a mediação da T ou a delimitação mais controlada de um campo semântico específico poderiam sanar este problema.

Já sobre o tempo verbal adequado (passado simples) às sequências narrativas, passado simples de acordo com nosso MDG, temos uma ocorrência de 50% no total de PF coletadas. Contudo, é necessário um olhar mais atento aos dados, uma vez que, ao revisitar o MDG e a SD, verificamos que o passado simples não foi um elemento ensinável que transpomos para a SD se temos esta única ocorrência de uso de LI para o tempo verbal adequado à sequência narrativa. Na verdade, percebemos que havíamos utilizado o presente simples em algumas atividades em um impulso de seguir uma ordem tradicionalmente estabelecida para o ensino de LI no país: presente, passado e futuro. O resquício deste equívoco aparece na PF de S1, S2, S3, S6 e S9, que utilizam o presente simples para fazer a descrição dos personagens (como na linha 5 da PF de S2: *“the dragon is cute”*).

Voltando aos dados, identificamos que a ocorrência do passado simples em LI refere-se unicamente ao verbo *“there to be”*. Assim, acreditamos que S2, S6, S7, S8 e S10 utilizam-se desta construção, na apresentação inicial de suas produções reproduzindo o modelo visto por eles nos momentos em que a T recuperava o fio narrativo do texto de referência com os alunos, ou seja, não foi algo conscientemente planejado a ser ensinado. Os alunos se apropriaram a partir da exposição repetitiva do conteúdo (*Once upon a time, there was a giraffe... ou there was a jungle*).

Desta forma, fez-se necessário olhar para a utilização do tempo verbal em L1 para verificar se os alunos estavam realizando corretamente a sequência narrativa. Neste caso, verificamos que, de forma intrínseca, pois não foi algo planejado e ensinado, isto ocorreu. Com este olhar, verificamos que 100% dos alunos se apropriou da forma verbal adequada pelo simples fato de terem sido expostos ao GT por meio dos textos de referência e pelas discussões do conteúdo temático possibilitado por ele.

Posto isso, concluímos esta discussão respondendo nossa pergunta de pesquisa 1: De que forma o gênero escolhido e a ferramenta conceitual sistema

narrativa-personagens, bem como o conteúdo temático ligado a princípios da EJS, podem colaborar para a aprendizagem da língua inglesa por crianças?

Acreditamos, diante de todos os dados expostos, que a aprendizagem da LI pelas crianças, como demonstrou o gráfico 2, foi mais substancial ao que está relacionado ao conteúdo temático e à utilização do SNP, ou seja, dos critérios de análise das CLD as que se sobressaíram foram: 1) marcador temporal – mobilizado a partir de uma característica da HI; 2) léxico para nomear os animais – mobilizado a partir do texto de referência escolhido; 3) léxico referente aos sentimentos dos personagens - mobilizado pela incorporação do SNP nas atividades da SD.

Ainda assim, ressaltamos que a exposição ao conteúdo temático engajante relacionado à EJS e ao gênero HI, impeliu de maneira não explícita a apropriação de outros elementos os quais não sistematizamos a aprendizagem, como foi o caso do tempo verbal adequado à sequência narrativa. No mesmo sentido, percebemos ainda que, como a literatura especializada já anunciava, a aprendizagem da L2 pode ter contribuído para aumentar a consciência sobre L1. Isto pode ser percebido por meio da comparação entre as PI e PF, porém, por não ser este o foco de nossa investigação na pergunta 1, argumentaremos sobre isso em nossas considerações finais.

Em suma, por meio desta análise, foi possível constatar o seguinte: 1) o SNP aprofunda a compreensão sobre o personagem e, por consequência, do GT HI; 2) ao focar a atenção dos alunos nas intenções, sentimentos e ações dos personagens, o conteúdo temático relacionado à EJS e empatia frente à diversidade ganhou destaque na aplicação da SD; 3) a mobilização das CD foi privilegiada durante o CMA relacionado ao SNP e, portanto, podem ter sido as capacidades mais desenvolvidas pela SD; 4) as CLD poderiam ter sido mais desenvolvidas, principalmente no que se refere às intenções e às ações dos personagens; 5) o desenvolvimento das CA não pode ser coerentemente avaliado, pois a PI foi inconsistente em relação à PF, utilizando material de apoio e suportes diferentes; 6) faltou insumo linguístico para a produção autônoma dos alunos.

À guisa de conclusão, tendo como base as constatações acima relacionadas, sintetizamos os pontos de inadequação da SD que puderam ser evidenciadas nesta seção: a) incoerência quanto à definição do GT explorado e o suporte então utilizado; b) PI inconsistente com a PF; c) incoerência entre o que foi ensinado e o que foi solicitado (tempo verbal); e d) desenvolvimento insuficiente das CLD para a produção do gênero de forma autônoma.

## 5.2 ANÁLISE DAS INADEQUAÇÕES APRESENTADAS PELA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Considerando nosso objetivo geral de investigar as contribuições que o gênero HI didatizado no procedimento SD pode oferecer à ELI e, ainda, um dos objetivos específicos que visa apontar possíveis adequações no dispositivo para atender demandas do contexto infantil, é imperativo que olhemos para a SD elaborada e pilotada<sup>103</sup> com criticidade, nos afastando da posição de autora-professora para observá-la cientificamente.

Para esta análise, em específico, ancoramo-nos nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD apresentados no Capítulo 1, buscando responder nossa segunda pergunta de pesquisa: quais adaptações seriam necessárias para que o dispositivo sequência didática atendesse as demandas do contexto de pesquisa?

Como vimos na seção 1.2, tal referencial tem sido apropriado por pesquisadores brasileiros que buscam, como em nosso caso, possibilidades para o ensino de línguas que seja significativo e eficaz no sentido de dar suporte à aprendizagem da língua propriamente dita por meio da apropriação dos GT, uma vez que nos aliamos à perspectiva bakhtiniana e interacionista, nas quais a comunicação se dá por meio dos gêneros e, portanto, sem eles a comunicação seria impossível.

Neste sentido, ao ser apropriado para o ensino de L1 no Brasil, o procedimento SD já sofreu modificações para atender às demandas do contexto nacional. Tal modularidade é uma característica da SD, pois, como sugerem Dolz e Scheneuwly (2004, p. 93), o procedimento “se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista, e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes”. Quanto mais, foi necessário adaptá-lo para o ensino de L2 e, agora, nossa pesquisa busca identificar adaptações necessárias para sua aplicação no contexto de ensino de L2 para crianças que, no nosso caso, ainda não são letradas.

Sendo assim, apresentamos nesta seção a análise de alguns aspectos da SD a serem adequados, os quais foram evidenciados pelas produções – PI e PF – dos alunos, a saber: a) incoerência quando à definição do GT explorado e o suporte então utilizado; b) PI inconsistente com a PF; c) incoerência entre o que foi ensinado e o que

---

<sup>103</sup> Conforme detalhado no item 4.3.1.4, por exemplo.

foi solicitado (tempo verbal); e d) desenvolvimento insuficiente das CLD para a produção do gênero de forma autônoma.

Na sequência, passamos a desenvolver cada ponto a ser adequado isoladamente.

a) Incoerência quanto à definição do GT trabalhado e o suporte utilizado

Durante a análise das produções dos alunos, mais especificamente a PI, surpreendeu-nos o fato de 60% delas não poderem ser consideradas do eixo do narrar, uma vez que, pela familiaridade com o GT escolhido, acreditávamos que os alunos seriam capazes de utilizar sequências narrativas, mesmo que em forma de *script* (TONELLI; CORDEIRO, 2014). Assim ao analisar a SD, especificamente a apresentação da situação e o projeto de classe, percebemos a inconsistência em relação à definição do GT.

Para Dolz e Schneuwly (2004), os GT orais ou escritos devem ser ensinados na escola, assim, ao estabelecermos como foco de nossa SD a compreensão, e posterior produção oral, entende-se que o objetivo é a compreensão do texto de referência cuja leitura é realizada pelo professor, ou seja, trata-se de uma “escrita oralizada”, como pressupõem Dolz e Schneuwly (2004, p. 139). Neste caso, o suporte para a HI são ambos o livro e a voz, ou seja, não se trata de outro gênero, mas do uso de diferentes suportes para o mesmo GT. Logo, a escrita oralizada pela professora não deixa de ser um “gênero secundário”, conforme concebe Schneuwly (2004, p. 26) pois a regulação da linguagem ainda é necessária.

Todavia, o que foi realizado nas PI e PF não foi a escrita oralizada, e sim, uma contação da HI que produziram oralmente, conforme podemos verificar a partir do exposto no Quadro 24.

**Quadro 24** – Produção inicial da SD pilotada

<b>ATIVIDADE 2 – Proposição do projeto de classe e produção inicial</b>	
<b>Objetivo</b>	<b>Materiais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propor a construção de uma história infantil oral com a resolução de um problema interno à HI</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Slides com fotos dos autores</li> <li>• Worksheet</li> </ul>
<b>Procedimentos</b>	



ANTHONY  
BROWNE



CHARLES  
PERRAULT

Problematizar a posição do enunciador: trazer fotos dos autores dos livros citados. Questionar a idade deles e se eles enxergam as coisas da mesma forma que as crianças. Retomar a questão da trama nas histórias e como elas são resolvidas – com auxílio de magia ou não. Expor o problema de comunicação: histórias infantis são escritas por adultos e as crianças também deveriam escrever histórias para mostrar como elas se sentem e resolvem seus problemas.

Resgatar a discussão da aula anterior, apresentando a História Infantil como uma forma de resolver o problema de comunicação: “Eu tenho uma ideia: e se nós, aqui do 1º ano B, criássemos juntos uma historinha para ajudar os amiguinhos que vão entrar na escola o ano que vem? Podemos mostrar, por meio desta história, como vocês, crianças, estão lidando com os problemas que enfrentam. Nós podemos criar os personagens e fazer as ilustrações para ajudar nossos amiguinhos, o que acham? Depois podemos até gravar um vídeo e postá-lo em um canal para crianças no Youtube.”

Explicar aos alunos que eles criarão uma história dentro dos termos acordados e que esta será melhorada algumas vezes. No final do ano, eles tentarão conta-la em língua inglesa para os amigos que entrarem no 1º ano. Portanto, “a história deverá ser contada por eles (no início e no final desta sequência) em inglês”. Dizer ainda que a Teacher vai preparar as aulas especificamente para ajudá-los a aprender o que precisam para contar esta história. Deixar como

--	--	--

tarefa de casa, a produção de três desenhos: começo, meio e fim da história.

A partir do desenho, cada aluno conta sua história.

**Fonte:** a autora.

Assim, o conteúdo temático pode ter sido pensado anteriormente, porém a linguagem não passou por nenhum tipo de regulação, o que transforma a produção dos alunos em um gênero primário, de acordo com Schneuwly (2004). Sendo assim, observamos que a incoerência na definição do gênero, expondo os alunos aos livros

e à escrita oralizada e posteriormente solicitando a produção de um gênero oral, pode ter prejudicado o desempenho dos participantes de pesquisa e, conseqüentemente, guiado nossas escolhas de forma equivocada durante a seleção de atividades para os módulos. Em outras palavras, ao perceber que os alunos não foram capazes de mobilizar as CA e CD para produzir, de fato uma HI, dedicamos um módulo, a saber, de número 4, para trabalhar somente com a sequência narrativa, vide os objetivos deste módulo: 1) encontrar a situação problema da narrativa; 2) reconhecer que o conflito é o elemento central da narrativa; 3) perceber que o conflito está ligado às intenções, sentimentos e ações do personagem; e 4) identificar as fases da narrativa.

Sobre a coerência da apresentação da situação, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84) apontam que esta etapa “visa expor aos alunos um projeto de comunicação [...] ao mesmo tempo que prepara para a produção inicial, [...] trata-se de um momento crucial e difícil”, no qual um problema de comunicação bem definido deve ser apresentado. Complementam ainda que deve-se estabelecer um projeto coletivo de produção de gênero oral ou escrito proposto “de maneira bastante explícita para que eles compreendam o melhor possível a situação de comunicação na qual devem agir”. No mesmo sentido, os autores afirmam que algumas questões devem ser respondidas nesta apresentação: 1) qual é o gênero abordado?; 2) a quem se dirige a produção?; 3) que forma assumirá a produção?; 4) quem participará da produção?

Em resposta a tais questionamentos, em nosso projeto de classe, definimos o seguinte: no que se refere ao gênero a ser abordado, a pesquisa empreendida explorou o GT HI. Já a quem se dirige a produção, esta almeja dialogar com crianças que iniciariam o primeiro ano no colégio no ano seguinte. No tocante à forma, os alunos vão contar suas HI para a *teacher* que irá gravar em áudio e vídeo e; participarão da produção todos os alunos, mas com produções individuais.

Ao refletirmos sobre tais pressupostos, identificamos onde estava a inconsistência a partir das análises das PI: o GT abordado é a HI, nos termos da literatura emancipatória, ou seja, utilizando o livro como suporte; enquanto que a forma assumida pela produção modificou o status do GT HI, pois ao contar sua HI sem apoio do livro (suporte), ou seja da forma escrita, os alunos não conseguiram regular o uso da linguagem, logo, o gênero tornou-se primário, nos termos de Dolz e Schneuwly (2004).

Posto isso, ao observar a inconsistência das PI dos alunos, compreendemos que o projeto de classe precisa ser suficientemente adequado ao GT, no nosso caso, a HI. Assim, propomos, na SD adaptada, a utilização da escrita sistematizada em um livro que funcionará como suporte. Porém, tendo em conta a especificidade do contexto de pesquisa, no qual os alunos ainda não possuem a alfabetização concluída, incorporamos às produções dos alunos o “ditado ao adulto” que, segundo Thévenaz-Christen (2006) é um meio que permite aos alunos que não sabem escrever, compor textos escritos por intermédio de um adulto letrado que funciona como escriba. A esse respeito, Cordeiro (2004, p. 30) reconhece que “o ditado ao adulto pode se revelar como um meio que permitirá ao professor construir um texto com os alunos a partir de suas propostas, quando estes não dominam totalmente a escrita”.

Ao utilizar este dispositivo para construir um livro que dê suporte ao gênero HI, acreditamos que os alunos terão mais chances de refletir e aprimorar a linguagem necessária para a produção do GT, além de criar uma coerência para o projeto de classe.

#### b) Produção inicial inconsistente com produção final

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a PI exerce a função diagnóstica, reorganizando a prática pedagógica por meio da identificação dos conhecimentos prévios e daqueles que precisam ser ensinados. Além disso, cria um espaço de observação que permite ao professor refinar, aprimorar e replanificar seu ensino a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos de forma bastante particular. Ademais, após realizada também a PF, a comparação entre ambas permite uma análise precisa das capacidades que foram desenvolvidas durante a SD, o que denota a importância de que as duas produções (inicial e final) sejam mais próximas possíveis, em formato e aplicação.

O que analisamos de nossa SD é que, ao passo que os módulos foram se delineando e o SNP foi se mostrando uma ferramenta prática, decidimos acrescentar um módulo ao final da SD - Módulo 5 – criação do personagem e do conflito da narrativa - no qual os alunos receberiam um material de apoio<sup>104</sup> para, na atividade

---

<sup>104</sup> Vide seção 4.3.1.5 no Capítulo 4.

1, criar seu personagem e, na atividade 2, desenvolver sua história tendo uma série de perguntas que funcionaram como uma lista de constatações que, de acordo com Doz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 91), propiciam ao aluno “de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação”.

Não obstante, avaliamos que a utilização deste material de apoio distanciou consideravelmente a forma como foram coletadas as PI em relação às PF. Tal disparidade reflete na capacidade tanto do aluno quanto do professor de realizar uma avaliação coerente em relação às CL desenvolvidas. Para exemplificar, em nossa SD, a PI parte de um desenho feito em uma folha de atividade avulsa. Na folha existe um retângulo subdividido em 3 partes iguais, para que os alunos desenharem o começo, o meio e o fim de suas HI. Enquanto que na PF, os alunos primeiramente foram conduzidos a pensar no personagem principal da história e em todos os elementos desenvolvidos no SNP (CORDEIRO; DAGHÉ, 2020): intenções, sentimentos e ações.

Em uma segunda atividade, os alunos receberam uma espécie de livreto para pensarem sobre o conteúdo a ser mobilizado nas fases da narrativa e, então, ilustrá-las previamente. Em cada página deste material de apoio, as seguintes orientações eram encontradas consecutivamente: 1) o que acontece no começo da história? Desenhe o personagem e descreva sua aparência e o que ele está fazendo; 2) qual problema o personagem enfrenta? O que ele quer? 3) como o personagem se sente? O que ele faz para resolver o problema? 4) o que acontece no final?

Como pode ser observado, a maneira de se realizar as duas produções foi completamente diferente. Por isso, encontramos dificuldades em compará-las, uma vez que a PI dos alunos ficou aquém do que se esperava, pois como trata-se de um GT familiar ao universo infantil, nossa expectativa era de que, minimamente, os alunos fossem capazes de utilizar a sequência narrativa, mesmo que fosse para narrar uma sucessão de ações lineares como em um *script*.

Destarte, devido ao fator cognitivo da idade e sem um material de apoio para norteá-los, 60% das produções não apresentaram a sequência narrativa. Mesmo assim, uma vez que em meio à aplicação da SD, nossa sensibilidade em compreender as necessidades do contexto de pesquisa foi crescendo ao mesmo tempo em que conhecíamos mais sobre o SNP, nos permitimos a experimentação de modificar o formato da PF, já que se tratava de um piloto e havia a possibilidade de reaplicação da SD no ano posterior.

De todo modo, na SD adaptada, nossa proposta para as PI e PF é a de que elas se utilizem do mesmo material de apoio para guiar as crianças no percurso de produzir suas HI. Este material poderá, inclusive, ser modificado durante e entre os módulos, implementando os novos conhecimentos adquiridos pelas atividades e, ainda, servindo na PF como uma lista de constatações para refletir e regular a linguagem necessária para a produção do GT.

c) Incoerência entre o que foi ensinado e o que foi solicitado (tempo verbal)

Ao fazer o MDG (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), evidenciamos que no GT HI, como muitos outros, estão presentes prioritariamente as sequências narrativas, descritivas e dialogais. Elegemos como elemento ensinável, somente a sequência narrativa, na qual a abertura textual se dá a partir de uma situação inicial estável, passando por um ponto tensão que é resolvido e chega-se novamente a estabilidade (BRONCKART, 2012); deixando tempo verbal predominante neste tipo de sequência, a saber, o passado simples, fora de nossos objetivos de aprendizagem.

No entanto, ao realizar a transposição didática do GT, tendo em vista nossos objetivos de perceber a agência do personagem em relação à solução do conflito, levamos em consideração somente as fases próprias da sequência narrativa e não sistematizamos o ensino da língua, no nosso caso, LI, necessária para este agir linguageiro. Isto porque tentamos desviar nossa atenção do conteúdo gramatical e focar no conteúdo temático, principalmente, porque, antes da pilotagem da SD e reflexão sobre ela, havia um certo desconforto em ensinar para as crianças o passado simples antes de apresentar o presente simples. Nossa escolha, portanto, foi de não levar o modo verbal para sala de aula enquanto elemento ensinável por acreditar que as crianças não seriam capazes de, com tão pouca idade, utilizar este conhecimento em suas produções.

Logo, chamou-nos a atenção o fato de alguns participantes utilizarem o presente simples do verbo *to be*<sup>105</sup> em suas produções. Vejamos três exemplos extraídos das PF dos alunos, respectivamente, S1, S3 e S4<sup>106</sup>:

**Excerto 1:**

**S1: *Because* o lion era *very fast*. Os *friends* não conseguiram brincar com ele.**

**T: *To play!***

---

<sup>105</sup> Em português: ser ou estar.

<sup>106</sup> Quadros 14, 16 e 17, seção 5.1.

S1: Isso. He is sad. Daí, o *lion* foi lá na loja e comprou um relógio. Aí, toda vez que o *lion* percebia que estava muito *fast, very fast*, ele olhava pro relógio pra brin// não... *to play* com os *friends* da *jungle*.

Excerto 2:

S3: *Once upon a time*, era uma vez uma floresta *very dangerous*. Todo mundo que entrava lá escutava: Uhh::: Um dia, *one day*, o crocodile is [faz gesto como se estivesse caminhando]

T: *walking*

Excerto 3:

S6: *Once upon a time, there was jungle*. Tinha uma *school* na *jungle*. Todos os *animals* iam pra *school* de manhã bem cedinho *in the morning*. Bem, acontece que era o dia da leitura e o João is very afraid de ler, *read*, na frente da sala.

As construções observadas no presente simples, nos excertos 1, 2 e 3, não são próprias da sequência narrativa no GT utilizado. Sendo assim, olhando criticamente para a SD neste momento de análise, identificamos que tais construções sintáticas (sublinhadas nos excertos acima) advinham das próprias atividades da SD, vide um dos objetivos da atividade 2, por exemplo, “introduzir noção de verbos de ação e de estado”. A seguir por meio do Quadro 25, recuperamos a atividade para nossa análise:

#### Quadro 25 – Board game: “what’s happening in the jungle?”

ATIVIDADE 2 – Board game: “What’s happening in the jungle?”	
<b>Objetivo</b>	<b>Materiais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalhar vocabulário principal.</li> <li>Introduzir noção de verbos de ação e de estado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kit de jogo: tabuleiro, cartas, dado.</li> </ul>
<b>Procedimentos</b>	
Explicar aos alunos que nós vamos dar um passeio pela selva e a cada casinha que pararem eles deverão explicar o que está acontecendo na selva ( <i>what’s happening in the jungle?</i> )	
Tabuleiro:	
	

São trinta casinhas, algumas só contêm números, algumas contêm uma estrela e outras guardam armadilhas: tronco, poça de lama, lago com jacaré. Quando o aluno cai em uma armadilha, deve permanecer uma rodada sem jogar.

Cartas:

As cartas devem estar separadas em duas pilhas diferentes: animais e cenários. Existem 4 tipos de cenários, todos relacionados à selva; e 12 tipos de animais, cada um realizando uma atividade diferente.



Regras:

- Cada jogador deve lançar o dado e andar o número de casas que ele mostrar.
- Caso a casinha tenha uma estrela, o aluno deve pegar uma carta de cenário e tentar descrevê-la usando verbos de estado. Exemplo: *The trees are green; The river is blue.*
- Caso não possua estrela, o aluno pega uma carta de animal e deve tentar dizer o que o animal está fazendo. Exemplo: *The hippo is sleeping; The lion is running.*
- Cada vez que o aluno consegue realizar a tarefa, fica com a carta sobre a qual ele oralizou.
- Há dois ganhadores no jogo: aquele que cruza a linha de chegada primeiro e aquele que conseguir mais cartas no final do jogo.

Fonte: a autora.

Aqui, interpretamos que, ao elaborarmos a atividade 2, afastamo-nos, inconscientemente, da abordagem de ensino pautada em GT. Em outras palavras, focalizando nossos esforços em produzir insumos do nível semântico (vocabulário), perdemos de vista uma das dimensões ensináveis do gênero, o tempo verbal da narrativa, e acabamos por ensinar um tempo verbal diferente. Neste caso, o contexto foi determinante para nossa decisão de utilizar o presente simples no jogo.

Com o pensamento numa progressão tradicional de conteúdos, subestimamos a capacidade da criança em aprender a utilizar o passado antes do presente. Isto acontece devido à forma como nós, professores, aprendemos L2. Tais concepções estão fossilizadas e são difíceis de se desconstruir. Por vezes, esquecemos que as crianças, especificamente nessa idade, 6 e 7 anos, início da alfabetização, estão começando a construir a ideia de língua, mesmo em L1. Elas não têm a mesma

clareza que nós em relação ao sistema de tempos verbais do qual dispomos, elas simplesmente usam este sistema sem refletir sobre eles. Exemplo disso são as produções de S2, S6, S7, S8 e S10 que apresentam a construção sintática “*there was*” sem que esta fosse ensinada sistematicamente, como discutido na seção 5.1.1.

Neste sentido, o PAL e LA poderiam ter sido melhor explorados para que a aprendizagem da L2 ultrapasse a dimensão semântica e chegasse à dimensão sintática. Apresentamos, abaixo, portanto, a adaptação da atividade 2 que, na SD adaptada transforma-se em atividade 5:

**Quadro 26** – Atividade 2 adaptada

### ATIVIDADE 5 – Board game: “What was happening in the jungle?”

#### Objetivo

- Trabalhar vocabulário principal.
- Introduzir noção de verbos de ação e de estado.

#### Materiais

- Impressão 4 - Kit de jogo: tabuleiro e cartas (anexos)
- Dado.

#### Procedimentos

Explicar aos alunos que nós vamos dar um passeio pela selva e a cada casinha que pararem eles deverão explicar o que estava acontecendo na selva (*What was happening in the jungle?*)

#### Tabuleiro:

São trinta casinhas, algumas só contêm números, algumas contêm uma estrela e outras guardam armadilhas: tronco, poça de lama, lago com jacaré. Quando o aluno cai em uma armadilha, deve permanecer uma rodada sem jogar.

#### Cartas:

As cartas devem estar separadas em duas pilhas diferentes: animais e cenários. Existem 4 tipos de cenários e 12 tipos de animais, cada um realizando uma atividade diferente.

#### Regras:

- Cada jogador deve lançar o dado e andar o número de casas que ele mostrar.
  - Caso a casinha tenha uma estrela, o aluno deve pegar uma carta de cenário e tentar descrevê-la usando verbos de estado no passado. Exemplo: *The trees were green; The river was blue.*
  - Caso não possua estrela, o aluno pega uma carta de animal e deve tentar dizer o que o animal estava fazendo. Exemplo: *The hippo was sleeping; The lion was running.*
  - Cada vez que o aluno consegue realizar a tarefa, fica com a carta sobre a qual ele oralizou.
- Há dois ganhadores no jogo: aquele que cruza a linha de chegada primeiro e aquele que conseguir mais cartas no final do jogo.

**Fonte:** a autora.

Como podemos observar, a adaptação nesta atividade foi simples, em uma perspectiva de sensibilização e não ensino explícito de gramática: trocamos os verbos utilizados no presente, para o passado simples. Acreditamos que, se os alunos foram capazes de reproduzir o presente simples somente pela exposição e uso na atividade em questão, eles também serão capazes de reproduzir a forma verbal no passado.

Além desta adaptação mínima, pensando na modularização e diferenciação das atividades (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004), sugerimos também como

adaptação a inserção de outras atividades na SD que propiciem, como supõem LA (HAWKINS, 1999; JAMES; GARRET, 1993) e o PAL (TONELLI; CORDEIRO, 2015), a reflexão sobre a L2 tendo como base sua L1. Vejamos o exemplo da atividade 4 no Quadro 27.

#### Quadro 27 – Atividade 4: reflexão sobre as línguas

ATIVIDADE 4 – WHEN I WAS A BABY...	
Objetivo	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a dimensão sintática da descrição dos personagens dentro da HI</li> <li>Introduzir noção de verbos de ação e de estado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Impressão 2 - <i>Worksheet</i> (anexos)</li> <li>Impressão 3 - <i>Flashcards</i> (anexos)</li> </ul>
Procedimentos	
<p>Mostrar as primeiras páginas do livro e destacar o verbo no passado: esta história da girafa está acontecendo agora ou aconteceu no passado? As histórias que vocês conhecem são contadas no presente ou no passado?</p>	
	
<p>Mostrar foto da professora. Questionar: “Vocês sabem quem é esta garotinha? Esta foto é recente ou antiga? Esta foto foi tirada no dia em que a <i>teacher</i> deu seus primeiros passinhos. Eu era bem diferente, não era?”</p>	
<p>Entregar flashcards com características (<i>short, tall, black hair, blond hair, green eyes, etc</i>). Descrever a teacher do passado utilizando as construções: “<i>She was... She had...</i>”</p>	
<p>Entregar worksheet para os alunos colarem uma foto deles próprios quando eram bebês e completar a frase.</p>	

Fonte: a autora.

A atividade 4, como vemos, também não explicita o ensino de gramática, mas utiliza a L1 para estabelecer relações com a L2 que está sendo aprendida. Há, na atividade, o estabelecimento de que se trata da descrição de algo que, no presente momento, obviamente não pode mais ser descrito da mesma forma, vide a pergunta utilizada pela T: “Eu era bem diferente, não era?”. Assim, enquanto os alunos descrevem a T no passado, ela deve sempre inferir que agora não é mais assim, por exemplo, quando aluno disser: *she was short*; ela pode reiterar: sim, isso mesmo, eu ERA (ênfatizando o passado) baixinha, agora não sou mais; em L1, para estabelecer explicitamente a relação entre as línguas e gerar a reflexão.

Creemos, portanto, que esta tarefa simplificada de produção de sequências descritivas no passado, assim como a simples exposição ao tempo verbal adequado à sequência narrativa, como sugeridas acima, poderiam instrumentalizar o aluno no momento de sua PF a utilizar a dimensão sintática para descrever os personagens e o cenário de suas HI, o que ajudaria no desenvolvimento das CLD em LI.

- d) Desenvolvimento insuficiente das CLD para a produção do gênero de forma autônoma.

Como foi possível verificar pela análise das produções dos alunos na sessão 5.1, é notável que o conteúdo temático foi, de alguma forma, internalizado pelos participantes. Logo, este aspecto trabalhado nas atividades foi satisfatório. No entanto, o desenvolvimento das CLD ficou aquém do que esperávamos, uma vez que, como demonstrado no gráfico 2 da seção 5.1.1, adjetivos e verbos de ação foram utilizados em LI somente em 30% das produções.

Isto pode ter ocorrido, em nossa concepção, pela combinação de dois fatores: 1) proposta de produção muito aberta quanto ao campo semântico; nos quais pretendemos nos aprofundar nesta análise; e 2) ausência de momentos de reflexão e regulação da linguagem necessária.

Quanto ao primeiro fator que pode ter sido crucial para o desenvolvimento insuficiente das CLD para produção do gênero de forma autônoma, cremos ter sido a falta de controle lexical da proposta de produção. Isto é, ao deixar a proposta de produção completamente aberta quanto ao campo semântico a ser mobilizado, como a forma que foi feito em nossa SD, os alunos não tiveram repertório linguístico em LI para realizar as produções.

Tendo isso em vista, recuperamos, mais uma vez, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 88) ao apresentar o procedimento SD. Os autores esclarecem que, para realização do texto é necessário que o aluno escolha os meios mais eficazes para fazê-lo, ou seja, “utilizar um vocabulário apropriado a uma dada situação, variar os tempos verbais em função do tipo e do plano do texto, servir-se de organizadores textuais para estruturar o texto”. Ou seja, precisa desenvolver suas CLD. Não obstante, os genebrinos apontam também que, para o sucesso do procedimento, é necessário capitalizar o conhecimento que é adquirido nos módulos antes da PF, reiteramos que neste ponto estamos nos referindo às CLD em LI.

Destarte, ao levar em consideração as especificidades do contexto de pesquisa, denotamos que faltou à SD pilotada, capitalizar o vocabulário ensinado durante a SD, afinal, trata-se de crianças de 6 e 7 anos de idade sendo apresentadas pela primeira vez de maneira formal à LI. Como esperar que elas, espontaneamente, lembrem-se e, por definição, capitalizem o léxico aprendido em LI para produzirem suas HI?

Sobre isso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 90) sugerem que ao final da SD é aconselhável “o registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante o trabalho nos módulos, na forma sintética de lista de constatações ou de lembrete ou de glossário”. Como apontamos no item b, já havíamos adaptado a PF incluindo um material de apoio que funcionou como lista de constatações para alunos se guiarem quando à sequência narrativa. Agora, frente às necessidades do contexto quanto ao vocabulário na L2 necessária para a produção do gênero, sugerimos uma adaptação nas PI e PF, no intuito de capitalizar o conhecimento adquirido durante os módulos: um glossário que registre o vocabulário ensinado na SD; este por sua vez, precisaria ser semiotizado em imagens (*flashcards*<sup>107</sup>), uma vez que os alunos não se apropriaram da escrita ainda. Tal glossário estaria dividido em três grupos semânticos: animais, características e lugares. Sendo assim, a seguir, dispomos a PI e PF da SD adaptada no Quadro 28.

#### **Quadro 28** – Produção Inicial e Final da SD adaptada

---

<sup>107</sup> Este material pode ser acessado por meio do link:  
<https://drive.google.com/file/d/1QiXJDLYfNisK1CTWD7UATd4nfLQUZFZM/view>

<b>PASSOS PARA PRODUÇÃO INICIAL</b>	
<b>Produção Inicial</b>	<p><b>1º passo:</b> - Dividir a classe em três grupos e entregar um conjunto diferente de <i>flashcards</i> (Impressão 1 nos anexos) para cada grupo: animais, características, lugares.</p> <p>- Cada grupo delibera e escolhe um <i>flashcard</i> para a produção da história.</p>
	<p><b>2º passo:</b> - Deliberar com os alunos, a partir das informações selecionadas anteriormente sobre as seguintes questões sobre o personagem: O que ele quer? O que ele faz? O que ele sente?</p> <p><b>Delimitação do enredo a partir do Sistema Narrativa- Personagens</b> - Fazer o insumo linguístico em língua estrangeira enquanto as perguntas são respondidas. Delimitar, então, a situação inicial, o problema interno à HI e a resolução.</p>
	<p><b>3º passo:</b></p> <p><b>Contação da história.</b> - Utilizar o ditado ao adulto para registrar a (co)produção.</p>
<b>Produção Final</b>	<p>Por meio do “ditado ao adulto” registrar a HI criada pelos alunos.</p> <p>O professor é co-autor desta HI proporcionando aos alunos os elementos textuais dos quais ainda não se apropriaram.</p> <p>Propor aos alunos a ilustração da história e posteriormente diagramá-las junto ao texto, produzindo um livro. Este pode ser entregue às crianças e seus responsáveis.</p>

Fonte: a autora.

Logo, como depreendemos do Quadro 28, além dos *flashcards* que funcionam como um glossário, as PI e PF passam a ser co-construídas pelos alunos e pelo professor. Desta forma, o par mais experiente (VIGOTSKY, 2003) fornece o insumo linguístico que ainda não está acessível para o aluno. Esta adequação pode maximizar a avaliação e análise do desenvolvimento das CL dos alunos, uma vez que permite enxergar, contrastando as duas produções, se o papel desempenhado pelo professor diminuiu na PF, ou seja, se o SD desenvolveu a autonomia do aluno na produção do GT.

Passando, agora, para o segundo fator apontado neste item, a saber, a ausência de momentos de reflexão e regulação da linguagem necessária, cremos que este diz respeito ao objetivo central da SD, isto é, “ajudar o aluno a dominar melhor

um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 83). Porquanto, se as atividades da SD propiciam ferramentas para aluno produzir o gênero, porém não promove espaços para a reflexão sobre como utilizar tais ferramentas, o dispositivo não cumprirá seu papel.

Se revisitarmos o Quadro 4 - características da SD no Brasil, como apresentado no Capítulo 1, no contexto brasileiro os procedimentos de revisão e refação ganham especial posição na SD, sendo incorporada como uma etapa a ser desenvolvida entre os módulos (CRISTOVÃO, 2015; LENHARO, 2016; MIQUELANTE, 2019; RABELLO, 2015). Esta possibilidade de revisão implica a retomada da PI, revisão a partir de uma lista de constatações, observação do próprio comportamento, reflexão e aprimoramento do próprio trabalho, permitindo ao estudante voltar ao seu texto e reescrevê-lo, a partir das intervenções do professor e/ou de um colega de classe.

Entendemos que tal revisão concretiza-se justamente neste espaço de reflexão e regulação da língua(gem) que acreditamos ter faltado em nossa SD. Isto é algo que não foi implementado na SD pilotada dadas as especificidades do nosso contexto de pesquisa, no qual a ausência da possibilidade de utilizar a escrita inviabiliza a etapa de revisão e reescrita. Neste sentido, ao buscar na literatura base teórica para adequação deste passo, encontramos em Dolz e Schneuwly (1998) uma possível alternativa metodológica. Ao discorrerem sobre o ensino de gêneros orais, os autores sugerem uma variação de atividades a serem incorporadas nas SD, entre essas, a produção simplificada (PS) que, como dispomos na seção 1.3 desta dissertação, permite que os alunos treinem ou pratiquem a produção do gênero, implementem suas dimensões ensinadas durante os módulos, levando os alunos ao seu domínio até a PF.

Assim, as PS podem constituir-se em um exercício de reescrita ou reconfiguração do trabalho realizado na PI, como uma espécie de conscientização sobre o que não está bom e melhoramento daquilo que os alunos julgarem pertinente. Porém, este processo ocorre, como o próprio nome sugere, de maneira simplificada, ou seja, dividindo-se o objetivo maior - produção de um gênero - em objetivos mais tangíveis e, conseqüente, mais palpáveis de serem alcançados durante o desenvolvimento dos módulos pelas crianças.

A ideia básica é dar aos alunos a oportunidade de aplicar os conceitos aprendidos e usar as ferramentas apropriadas em situações de produção que

não são muito complexas e, portanto, permitem que a atenção do aluno seja focada no problema trabalhado no módulo, estando em um ambiente rico em linguagem e relativamente próximo de uma produção real. Parece, de fato, que, para automatizar certas operações de linguagem e desenvolver o controle do comportamento adequado em uma situação de produção, exercícios práticos fora de situações reais de comunicação e relacionados a capacidades isoladas da atividade geral da linguagem são essenciais. (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998, p. 107)

Por conseguinte, apontamos a realização das PS entre cada módulo da SD como uma forma de promover espaços de reflexão sobre a língua(gem) que será utilizada na PF. Incorporamos, portanto, ao final de cada módulo de nossa SD adequada, uma PS que objetiva praticar o conteúdo ensinado, assim como apresentamos no Quadro 29, a seguir:

**Quadro 29** – Produções simplificadas e seus objetivos

Objetivos	
Produção Simplificada 1	Praticar/treinar a descrição dos personagens
Produção Simplificada 2	Praticar/treinar a enunciação do desejo do personagem
Produção Simplificada 3	Praticar/treinar as fases da narrativa
Produção Simplificada 4	Praticar/treinar a sequência narrativa e os mecanismos de textualização

**Fonte:** a autora.

Como apresentado no Quadro 29, incluímos quatro PS ao final dos quatro módulos. Cada PS converge com os objetivos dos módulos que a precedem, criando, então, um momento para praticar o que foi aprendido, revisar léxico e vocabulário, refletir sobre a língua(gem) utilizada para produzir o gênero, em outras palavras capitaliza os conhecimentos adquiridos em um momento anterior ao da PF e, ao mesmo tempo, expõe repetidamente o aluno a práticas de linguagem que podem ajudar a familiarizá-lo com a situação de produção com a qual ele se deparará ao final da SD, diminuindo seu nível de estresse e ansiedade.

Por fim, sintetizamos, no Quadro 30, todos os pontos expostos nesta análise que necessitam ser adequados na SD, para assim, responder à pergunta de pesquisa 2: quais adaptações seriam necessárias para que o dispositivo sequência didática atendesse as demandas do contexto de pesquisa?

### Quadro 30 – Síntese sobre as adequações da sequência didática

Pontos a serem adequados	Adequações
Incoerência quando à definição do GT trabalhado e o suporte utilizado	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar o ditado ao adulto para fazer com que um “livro” seja confeccionado ao final da SD, mantendo a coerência na definição do GT.</li> </ul>
PI inconsistente	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar mesmo material de apoio baseado no SNP da PF na PI</li> </ul>
Incoerência entre o que foi ensinado e o que foi solicitado (tempo verbal)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Modificar os jogos e utilizar o passado (ex.: <i>what was happening in the jungle?</i>)</li> <li>Utilizar LA e PAL para fazer com que os alunos reflitam sobre a língua que estão aprendendo.</li> </ul>
Desenvolvimento das CLD insuficientes para a produção do gênero	<ul style="list-style-type: none"> <li>Delimitar campo semântico da PI e PF, utilizando-se da multimodalidade para criar um glossário que capitalize o vocabulário ensinado nos módulos.</li> <li>Produção coletiva com participação do professor</li> <li>Implementar produções simplificadas entre os módulos para praticar a mobilização das CLD necessárias para cada fase da narrativa.</li> </ul>

Fonte: a autora.

Diante das análises e das adequações realizadas, como apontadas na síntese do Quadro 30, podemos ainda refletir sobre quais destas adaptações são pertinentes somente a esta SD a partir do GT ensinado e quais podem ser aplicadas em SD que trabalhem GT diferentes. Sendo assim dividimos as adequações necessárias em três níveis para compreender melhor sua natureza: 1) Adequações de ordem específica para a nossa SD do GT HI; 2) Adequações de ordem específica para SD do GT HI; e 3) Adequações de ordem geral para SD de qualquer GT.

A seguir, dispomos no Quadro 31, as adequações e sua natureza.

### Quadro 31 – Natureza das adequação no dispositivo SD

Natureza	Adequações
<b>Adequações de ordem específica para a nossa SD do GT HI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar mesmo material de apoio baseado no SNP da PF na PI</li> <li>Modificar os jogos e utilizar o passado (ex.: <i>what was happening in the jungle?</i>)</li> </ul>
<b>Adequações de ordem específica para SD do GT HI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar o ditado ao adulto para fazer com que um “livro” seja confeccionado ao final da SD, mantendo a coerência na definição do GT.</li> </ul>
<b>Adequações de ordem geral para SD de qualquer GT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incorporar LA e PAL às atividades para fazer com que os alunos reflitam sobre a língua que estão aprendendo.</li> <li>Delimitar campo semântico da PI e PF, utilizando-se da multimodalidade para criar um glossário que capitalize o vocabulário ensinado nos módulos.</li> <li>Produção coletiva com participação do professor.</li> <li>Implementar produções simplificadas entre os módulos para praticar a mobilização das CLD necessárias para cada fase da narrativa.</li> <li>Utilizar material de apoio multimodal que funcione como lista de constatações.</li> <li>Utilizar o ditado ao adulto nas PI e PF de GT escritos.</li> </ul>

Fonte: a autora.

Como vemos, algumas das adequações que realizamos em nossa SD podem ser incorporadas em qualquer outra SD que vise atender as demandas de um contexto de ensino de L2 com crianças não letradas. Ressaltamos que alguns destes pontos já foram implementadas por outras pesquisas, a saber: 1) incorporar LA e PAL às atividades para fazer com que os alunos reflitam sobre a língua que estão aprendendo; e 2) utilizar o ditado ao adulto nas PI e PF de GT escritos; já utilizados na pesquisa de Tonelli e Cordeiro (2014) . No entanto achamos pertinente recuperar estas adequações e juntá-las ao quadro 31, no sentido de ampliar o quadro teórico-metodológico e contribuir consistentemente para o campo de pesquisa de ensino de L2 para crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as contribuições que o gênero HI didatizado no procedimento SD pode oferecer à ELI e à promoção de uma EJS. Logo, mesmo que a SD e o gênero HI tenham figurado como pontos centrais nesta dissertação, a incorporação de outros conceitos foi necessária para atender as demandas de um contexto muito específico – crianças de 6 e 7 anos não letradas – para o qual não existem garantia de oferta nem diretrizes, o que justifica pesquisas como esta que se ocupam de investigar e testar possibilidades pedagógicas em contextos reais de aprendizagem.

Com o objetivo de proporcionar uma visão geral, faremos uma retomada retórica dos capítulos e os pontos principais neles abordados, para que, na sequência, possamos sintetizar nossos resultados revistando nossas perguntas de pesquisa. Apresentamos, ainda, nestas últimas considerações, as contribuições que esperamos proporcionar à área de ensino de L2 para crianças e os possíveis encaminhamentos futuros que podem ser apontados.

Sendo assim, vimos no capítulo 1, antes de apresentar as contribuições do ISD para uma ELI, o motivo pelo qual nos ancoramos neste pressuposto teórico-metodológico, evidenciando o silenciamento dos documentos oficiais em relação à oferta de L2 para os anos iniciais e por acreditarmos que o ensino de GT pode e deve acontecer de forma sistemática na escola, uma vez que é por meio deles que se dá a comunicação. Desta forma, apresentamos a SD como o instrumento mediador para o ensino dos GT.

Por se tratar de um referencial teórico trazido do contexto da Suíça francófona para o Brasil, foi preciso descrever as apropriações teóricas que vêm ocorrendo desde os anos 90, quando o ISD e a SD começaram a ser difundidos no contexto nacional, em primeiro momento, para o ensino de L1 e, subsequentemente, L2. Neste sentido, para que este instrumento seja utilizado em contexto de ensino de L2 para crianças, novas adequações precisam ser pensadas e testadas. Diante disso, elegemos o GT HI a ser ensinado devido às suas características textuais e por ser familiar do universo infantil, além disso, nos empenhamos em definir o termo para esclarecer o que estamos chamando por HI, uma vez que a produção de livros para crianças é vasta e diversificada.

Já o capítulo 2, intitulado Justiça Social, buscou na literatura explorar o termo “justiça” para, então, definir JS enquanto conceito sob várias perspectivas, diante das quais definimos que a mais aplicável para esta pesquisa é definida por Rawls como um ‘estado de bem-estar social’, no qual busca-se por equidade. Partimos, então, para a perspectiva da EJS, na qual acredita-se que é pelo poder da educação que as relações de poder e sistemas de opressão podem ser desmantelados, visto que a consciência sobre seu papel dentro dessas relações emancipa o sujeito que passa a agir para parar reproduções hegemônicas. Apresentamos, ainda, com foco no ensino, os princípios e práticas que devem ser assumidos para transformar o professor em um educador para JS, conceitos estes que foram incorporados às nossas práticas pedagógicas.

Subsequentemente, no capítulo 3, centralizamos todos os outros conceitos que foram incorporados à SD em sua elaboração. A mobilização destes conceitos foi realizada a partir da consciência de que, por se tratar de crianças de seis e sete anos de idade, outros recursos seriam necessários para concretizarmos a ELI em LI assim como a concebemos e explicitamos ao longo desta dissertação. Sendo assim, tendo em vista tal demanda, encontramos no PAL uma maneira de explicitar conteúdos linguísticos em L2 a partir da experiência do aluno em L1, além de ir ao encontro de nosso conteúdo temático, possibilitando a sensibilização em relação à culturas, línguas e à diversidade. Trazemos também o conceito de literatura emancipatória que, emaranhada aos princípios e práticas da EJS, forneceu-nos um quadro teórico que possibilitou critérios e descritores claros para escolha do texto de referência da SD e, ainda, subsidiou teoricamente a discussão que levantamos com as crianças em relação à agência dos personagens da história por meio da multimodalidade proporcionada pelo livro literário. Neste mesmo sentido, o SNP foi incorporado às atividades da SD a fim de nos auxiliar na condução da SD, especificamente em relação às características do GT HI e a apropriação deste pelos alunos.

Na sequência, trouxemos o capítulo metodológico que se ocupou de explicitar os caminhos percorridos, delimitando a natureza de nossa pesquisa e descrevendo tanto o contexto, quanto à geração de dados propriamente dita. Expomos, ainda, os instrumentos utilizados para gerar os dados, a saber, a SD, sua pilotagem e as transcrições das produções dos alunos. Assim, a fim de esclarecer todos os pormenores metodológicos, narramos todo o percurso de pesquisa e, por fim, apresentamos nossas categorias e critérios de análise dos dados.

Por sua vez, o capítulo 5 traz nossas análises subdivididas em duas partes. Primeiramente, trazemos as PI e PF dos alunos que focalizam a aprendizagem dos alunos, nas quais, tomando o texto como unidade de análise, identificamos indícios de desenvolvimento das CL, bem como tecemos interpretações sobre o conteúdo temático mobilizado e a forma de agência apresentada no plano textual a partir das lentes da EJS. Já na segunda parte, analisamos os pontos de inadequação inferidos por meio do que foi verificado nas análises das produções dispostas no tópico anterior, descrevendo as especificidades do contexto de pesquisa que justificam as adequações realizadas.

Para apresentar e discutir nossos resultados, retomamos nossas perguntas de pesquisa que estavam embasadas pelos seguintes objetivos específicos: 1) investigar a relação entre o gênero história infantil, a incorporação do sistema narrativa-personagens, a escolha do conteúdo temático e os resultados apresentados na aprendizagem da língua inglesa; e 2) identificar adaptações necessárias no procedimento sequência didática a partir das necessidades específicas emanadas de um contexto real de ensino de língua inglesa para crianças não letradas.

Quanto ao objetivo 1, concluímos que a aprendizagem da LI pelas crianças foi mais substancial ao que está relacionado ao conteúdo temático e à utilização do SNP, ou seja, a escolha do gênero e do texto de referência devem ser destacadas, uma vez que foram cuidadosamente pensadas para atingir nosso objetivo de promover EJS por meio da problematização de pré-contruídos coletivos. Sendo assim, o debate ocorreu no nível da criança e, neste sentido, a literatura foi uma aliada cumprindo com seu papel humanizador, segundo Candido (1972). Por meio da literatura os alunos foram expostos a conteúdos sensíveis, logo, acreditamos que, justamente, por isso, foram sensibilizados para a diversidade. Destarte, a análise que realizamos, tendo a EJS como lente, limitou-se a compreender como se deu a ação do personagem no plano textual.

Inicialmente, sobre esse referencial teórico, tínhamos pretensões de investigar o que podemos chamar de agência real, ou seja, a que procedeu do aluno segundo a sua intenção, e não a do personagem, como fizemos. Porém, seria necessária uma pesquisa longitudinal para conseguirmos chegar a este ponto. De toda forma, cremos que o conteúdo temático foi internalizado de alguma maneira pelos alunos e, se o nosso trabalho tivesse como foco as práticas da EJS, seria interessante utilizar a transcrição das gravações das aulas para verificar e demonstrar como tais práticas

impactaram as relações e interações dos alunos na sala de aula. Sobre isso, acredito, particularmente, que um espaço seguro de aprendizagem e interação respeitosa foi criado por meio de tais práticas e pretendo futuramente explorar este terreno.

Fato é, que todo professor de L2 para crianças sabe, que este contexto nos traz muitos desafios, a mediação de constantes conflitos é um deles, coisas pequenas que consomem nosso tempo de aula significativamente: some uma borracha, alguém cai, o outro se machuca, os amigos brigam. Ou seja, lidamos com a imaturidade natural de seres humanos que estão em pleno processo de aquisição de suas funções psicológicas superiores (VIGOTSKY, 2003), logo, enquanto sociointeracionistas, é preciso aproveitar este momento para mediar o domínio dessas funções e, em minha concepção, educar crianças para JS é educar para a diversidade, para aceitação das diferenças e para o questionamento das verdades absolutas. Sendo assim, este seria o momento para fazer isso: quando surgem os impasses e os embates.

Sobre isso, posso dizer que fiquei sensibilizada por cada tema trazido pelos alunos em suas produções, pois vi ali o 'eu' subjetivo de cada um sendo transformado em autor, assim como supunha nosso projeto de classe. Fui agraciada por um aluno ter reconhecido em sua narrativa o meu papel como mediadora de sua ansiedade e, ainda, por outro que utilizou o espaço por nós criado para denunciar o bullying que sofria todos os dias. Tivemos ainda uma aluna que pediu para mostrarmos sua PF ara os pais em processo de divórcio; e lidamos com situações delicadas que nos mostraram como, por vezes, os alunos ficam ansiosos com o processo de alfabetização. Aliás, foi interessante perceber que, na PI, na qual o objetivo era que os alunos trouxessem assuntos relacionados à escola como conteúdo temático, isto não ocorreu. Já na PF, que deixamos eles livres para pensar em uma situação que os incomodava, o assunto apareceu nas produções de três alunos. Neste sentido, acredito que as aulas de LI desencadearam processos importantes nestes alunos que ousou chamar de emancipação. Processos esses que podem ser pausados depois de finalizarmos a SD ou podem ser sementes de JS lançadas e, se regadas, cuidadas e tratadas, podem render bons frutos no futuro.

Ainda sobre as produções dos alunos, foi possível evidenciar alguns pontos de inadequações na SD que precisavam de ajustes, logo, na segunda parte de nossas análises, nos ocupamos em compreender os pontos fracos e procurar soluções para eles. Neste sentido, algumas adaptações foram sugeridas para a SD pilotada. Dentre essas, verificamos que algumas podem ser implantadas em qualquer SD de qualquer

GT que se objetive realizar em contextos de ensino de L2 com crianças não letradas, os quais retomamos aqui: 1) incorporar LA e PAL às atividades para fazer com que os alunos reflitam sobre a língua que estão aprendendo; 2) delimitar campo semântico da PI e PF, utilizando-se da multimodalidade para criar um glossário que capitalize o vocabulário ensinado nos módulos; 3) produção coletiva com participação do professor. 4) implementar produções simplificadas entre os módulos para praticar a mobilização das CLD necessárias para cada fase da narrativa; 5) utilizar material de apoio multimodal que funcione como lista de constatações; 6) utilizar o ditado ao adulto nas PI e PF de GT escritos.

Estas adequações, a nosso ver, são as contribuições mais valiosas que nosso trabalho proporcionou à área de ensino de L2 para crianças, pois até aqui, como se evidenciou no estado da arte apresentado na introdução desta dissertação, nenhum trabalho havia sistematizado adaptações para a SD específicas para o contexto de crianças que ainda não se apropriaram da escrita.

Quanto às limitações da pesquisa, uma das maiores provocações, sem dúvida, para a elaboração da SD, foi como proporcionar os insumos linguísticos necessários para a produção de um GT, ou seja, nosso maior desafio foi desenvolver as CLD em inglês com crianças de tão pouca idade. Como vimos, a maior parte das adequações apontadas tentam suprir esta demanda. Outra dificuldade que encontramos foi como descrito no capítulo 4, a realidade de distanciamento social imposta pela pandemia, pois tínhamos planos de aplicar a SD novamente, o que não foi possível. No processo, os desenhos das crianças que serviram de suporte para as PF foram extraviados, isto dificultou bastante nossas análises, teria sido um material rico a ser explorado.

Antes de finalizar, destaco, ainda, as dificuldades materno-acadêmicas pelas quais passei e aproveito para deixar o meu relato de incentivo a todas as mães que têm vontade de se enveredar em trilhas acadêmicas. Foi extremamente complicado conciliar a gestação e depois a nova rotina de maternidade à finalização desta pesquisa. Mas o prazer que sinto ao finalizar estas linhas é indescritível no momento. Afinal, meu objetivo desde o início era produzir e compartilhar conhecimento para tornar o mundo um lugar melhor para minha filha e todas as crianças deste país. Anseio por igualdade, equidade e justiça social para todas elas!

Por fim, reitero a necessidade de mais pesquisas se proporem a trabalhar de maneira implicada, ou seja, testando procedimentos pedagógicos para que mais conhecimento seja produzido na área de ELI. Para finalizar, lembro o leitor que esta

ELI, como a concebemos, precisa transpor o ensino da língua enquanto código e alcançar o status de prática social. Para que temas e assuntos relevantes sejam levados para a criança na sala de aula de línguas sem perder o foco do seu objeto de ensino: a língua, para que conteúdo e tema sejam o objetivo didático final, pois enquanto privilegiarmos somente um destes, estaremos perpetuando a exclusão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, M.; BELL, L. A.; GRIFFIN, P. (Eds.). *Teaching for diversity and social justice* (2nd ed.). Routledge/Taylor & Francis Group, 2007.
- AEBY DAGHÉ, S.; BLANC A. C.; CORDEIRO, G. S.; LIAUDET, S. (2019). Un circuit minimal d'activités pour saisir les traces de la compréhension des albums à structure narrative par des jeunes élèves. *La Lettre de l'AIRDF no. 66*, 26-32.
- AGRA, C. B. *Inglês se aprende na escola pública: reflexões sobre a introdução da língua inglesa no Ensino Fundamental I à luz dos multiletramentos*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2016.
- ÁVILA, P. A. *Ensino de inglês nos anos iniciais e internacionalização do ensino superior: um estudo de caso em um município do Paraná*. 2019. Dissertação (Mestrado em estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, 2019.
- AZEVEDO, M. L. N. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 129-150 mar. 2013
- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, v.9, n.2, p.145-175, jul./dez. 2006.
- BELL, L. A. Theoretical Foundations for Social Justice Education. In: ADAMS, M.; BELL, L. A.; GRIFFIN, P. (Eds.). *Teaching for diversity and social justice* (2nd ed.). Routledge/Taylor & Francis Group, 2007.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador*. introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. 2. ed. Petrópolis: Ed. Vozes 2009. 266 p.
- BARROS, E. M. D. A capacidade de ação discursiva: representações do contexto de produção em situação de ensino-aprendizagem da escrita. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n(54.1): 109-136, jan./jun. 2015
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITISH COUNCIL. *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*. British Council Brasil, São Paulo, 2015. Disponível em: [https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo\\_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf). Acesso em 30 abr. 2019.
- BRITISH COUNCIL. *Quadro europeu comum de referências para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em:

[http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf). Acesso em: 30 abr. 2018.

BRONCKART, J. P. A linguagem no centro dos sistemas que constituem o ser humano. *Caderno de Letras*, 2012, no. 18, p. 33-53.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2 ed. São Paulo: EDUC, [1999] 2009.

BRONCKART, J. P. Os gêneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interações de desenvolvimento. In: *Análise do Discurso*. Lisbonne: Hugin Editores, 2005. P. 37 – 79.

BRONCKART, J.; BULEA BRONCKART, E. ¿Hay algo más natural que el multilingüismo? In: GARCÍA-AZKOAGA, I. M.; ITZIAR, I. (Eds.) *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, p. 21 – 38.

CANDIDO, A. *A literatura e a formação do homem*. Ciência e cultura. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

CANDIDO, A. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. São Paulo: Martins, 1961.

CHUEKE, G. V.; LIMA, M. C. Pesquisa qualitativa: evolução e critérios. *Revista Espaço Acadêmico*, 11(128), 2011. P. 63-69. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12974> Acesso em 7 de abril 2021.

CORDEIRO, G. A. Trabalho do professor em sala de aula: a função didática das justificativas para o ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura na educação infantil. *Eutomia*, v. 01 no. 15, 447-467.

CORDEIRO, G. S. Ensinar gêneros textuais orais formais no ciclo de educação infantil: uma possibilidade? In: ALBUQUERQUE, R.; MOTTA, V. A. *Linguagem e interação: o ensino em pauta*. São Carlos: Editora Pedro e João, 2011.

CORDEIRO, Gláís Sales; DAGHÉ, Sandrine Aebv. Perspectivas para uma pesquisa participativa em didática do francês como língua de escolarização: uma pesquisa de engenharia didática em colaboração. *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. [www.revel.inf.br]

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. (2011). Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. et al. (org.). *Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, pp. 17-40.

CRISTOVÃO, V. L. L. (2013). Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, M. A.; LOPES, P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 357- 383.

CRISTOVÃO, V. L. L. L1 co-construindo L2? Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica São Paulo, São Paulo, 1996.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, p.95-128. 2004.

DOLZ, J. *Seminário 2015 – Palestra Prof. Joaquim Dolz (1/3)*. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhlcSrc>. Acesso em dezembro de 2019.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (2004). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, p. 41-70.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF éditeur, 1998.

DRUMMOND, T. GIMENEZ, T. Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu. (Org) LIMA, D. C. *Ensino aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. Parábola editorial, São Paulo, 2009, p. 107 – 112.

ESTÊVÃO, C. V. Justiça social e modelos de educação: para uma escola justa e de qualidade. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 16, n. 47, p. 37-58, jan./abr. 2016

FARZAD, S. *Globalization and developing metacultural competence in learning English as an International Language*. Sharifian Multilingual Education, 2013. Disponível em <https://multilingual-education.springeropen.com/articles/10.1186/2191-5059-3-7>. Acesso em 17 de jul de 2018.

FIGUEIRA, C. D. S. O envolvimento de crianças na aula de língua estrangeira. In: ROCHA, C.H., TONELLI, J.R.A., SILVA, K.A. *Língua estrangeira para crianças: ensino- aprendizagem e formação docente*. Campinas: Pontes, 2010.

FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra Ltda, 1967.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra Ltda, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra Ltda, 1967.

GARCIA-AZKOAGA, M. G.; ZABALA, J. Multilinguismo e interacción en la escuela. Perspectivas para el análisis de la dimensión comunicativa de la lengua. In: GARCÍA-AZKOAGA, I. M.; ITZIAR, I. (Eds.) *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, p. 61-78.

GARCIA, B. R. V. *Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2011.

GARRET, P.; JAMES, C. (Eds) *Language awareness in the classroom*. New York: Longman, 1995.

GARRET, P.; JAMES, C. *What's language awareness?* Babel – AFIAL, 2/Invierno, 1993. p. 109-114. Disponível em <http://babelafial.webs.uvigo.es/pdf/02/art08.pdf> Acesso em 01 de maio de 2019.

GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, C. SILVA, K. A.; TITLIO, R.; ROCHA, C. H. (Org.). *Política e políticas linguísticas*. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2013, v. 1, p. 199-218.

HARDIMAN, R.; JACKSON, B. Conceptual Foundations for Social Justice Education. IN: ADAMS, M.; BELL, L. A.; GRIFFIN, P. (Eds.). *Teaching for diversity and social justice* (2nd ed.). Routledge/Taylor & Francis Group, 2007.

HAWKINS, E. W. Foreign language study and language awareness. *Language Awareness*. Vol. 8, No. 3&4, 1999, p. 124 – 142.

HAWKINS, E. W. *Mode Languages in the Curriculum*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

JACKSON, B. The conceptual history of social justice. *POLITICAL STUDIES REVIEW*: 2005 VOL 3, 356–373

JORGE, M. Línguas Estrangeiras em Evidência: Formação de Professores, Justiça Social e Letramentos. In: FERREIRA, M. C. F. D.; REICHMANN, C. L.; ROMERO, T. S. F. (Orgs.) *Construções identitárias de professores de línguas*. Campinas, SP: Editora Pontes, 2016.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira, história & histórias*. São Paulo: Ática, 1999.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LENHARO, R. I. *Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

LI WEI. *Translanguaging and Code-Switching: what's the difference?* em OUPblog, 2018. Disponível em:

<<https://blog.oup.com/2018/05/translanguaging-code-switching-difference/>>. Acesso em: 6 Agosto, 2021.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso* - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MAGALHAES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. *Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018. 183p.

MAGALHÃES, V. B. O perfil e a formação desejáveis aos professores de língua inglesa para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. de P. (Orgs). *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. Curitiba: Appris, v.2, p. 239-260, 2013.

MAGIOLO, G. M. *O efeito borboleta das políticas públicas de implementação de ensino de língua inglesa para crianças: o livro didático e o acolhimento do aluno nas escolas estaduais*. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras) Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2019.

MAGIOLO, G. M. ; TONELLI, J. R. A. . Que Inglês É Esse que Ensinamos na Escola? Reflexões para elaboração de proposta didática para educação linguística na infância. *Signum: estudos de linguagem*, v. 23, p. 98-116, 2020.

McKAY, P. *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: University Press, 2006.

MEIRELLES, M; PEREIRA, T. I. *Perspectivas teóricas acerca do Empoderamento de Classe Social*. In: VIII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, 2006, Passo Fundo. Revista Fórum Paulo Freire. Passo Fundo/RS: Editora Universitária/UFPel, 2006. v. 2.

MELLO, M. G. B. *Ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de política pública no município de Rolândia, PR*. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2013.

MELO, A.S.E; FILHO, O. N; CHAVES, H. V. *Lewin e a pesquisa-ação: gênese, aplicação e finalidade*. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 28, p. 153-159, 2016.

MIQUELANTE, M. A. *Sequências de formação no ensino de língua estrangeira: instrumentos mediadores para desenvolvimento de saberes docentes*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

MIRANDA, A.V. *Ensino de Inglês para Crianças*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 147 p. 2003.

MOITA LOPES, L. P. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: T. GIMENEZ et al (orgs.). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: EDUCAT, 2005, p. 49-67.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA*, v. 10, No. 2, 1994. P. 329-338. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412/29985> Acesso em 7 de abril de 2021.

NASCIMENTO, A. M. Repertórios linguísticos como índices biográficos: (auto)representações multimodais de estudantes indígenas através de retratos linguísticos. *Rev. Bras. Linguística aplicada*, v. 20, n.1, p. 1-37, 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. *Diretrizes curriculares estaduais de língua estrangeira moderna*. Curitiba, 2008.

PERREGAUX, C.; GOUMOËNS; C.; JEANNOT, D.; DE PIETRO, J-F. *Education et Ouverture aux Langues à l'École (EOLE)*, Neuchâtel, v. 1, 2003.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

QUEVEDO-CAMARGO, G. ; SILVA, G. C. . O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã?. *Ensino e Tecnologia em Revista*, v. 1, p. 258-271, 2017.

RABELLO, K. R. *O uso de artigos midiáticos de divulgação científica em um Projeto Didático de Gênero: uma proposta para construção do aprendizado interdisciplinar em sala de aula*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2015.

RAJAGOPALAN, K. A língua estrangeira para crianças: Um tema no mínimo ambíguo. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A da (Orgs). *Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Campinas: Pontes, p. 9- 12, 2010.

RAJAGOPALAN, K. *Exposing young children to English as a foreign language: the emerging role of World English*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, p. 185-196, Jul./Dez. 2009.

RAWLS, J. *Justiça e democracia*. Seleção, apresentação e glossário de Catherine Audard. Tradução de Irene A. Paternot. São Paulo: Martins Fontes, 2000

REUTER, Y. L'importance du personnage. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°60, 1988. Le personnage. p. 3-22;

ROCHA, C. H. A língua inglesa do ensino fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. UNESP – Campinas, SP, n. 48(2): 247-274, Jul./Dez. 2009.

ROCHA, C. H. O ensino de LE (inglês) para crianças por meio de gêneros: um caminho a seguir. *Contexturas*, v. 10, p. 65-93, 2006.

ROCHA, C. H. O Ensino de Línguas para Crianças: Refletindo sobre Princípios e Práticas. In: ROCHA, C.H.; BASSO, E. A. *Ensinar e Aprender Língua Estrangeira nas*

*Diferentes Idades: Reflexões para Professores e Formadores*. 1. ed. São Carlos: Claraluz, 2008.

ROCHA, C. H. Reflexões e proposições sobre o ensino de LE para crianças no contexto educacional brasileiro. In: ALVAREZ, M.L.O.; SILVA, K. A. da. *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007.

ROCHA, C. H. *Reflexões e Propostas sobre Língua Estrangeira no Ensino Fundamental I: Plurilinguismo, Multiletramentos e Transculturalidade*. São Paulo: Pontes Editora, 2012.

ROJO, R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R; MOURA, E. (orgs.) *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012a. p. 11- 31.

ROSEMBERG, F. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global, 1984.

SANTOS, L.I.S. *Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?* Cuiabá, MT. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, 230 p. 2005.

SCARAMUCCI, M. V.; COSTA, L. P.; ROCHA, C. H. A avaliação no ensino/aprendizagem de línguas para crianças: conceitos e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Claraluz, 2008.

SCHNEUWLY, B. (2004). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, p. 21-39.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. *Second Language Research Methods*. Oxford University Press, 1999. 210 p.

SILVA, A. da. *Era uma vez... O conto de fadas no ensino/ aprendizagem de língua estrangeira: o gênero como instrumento*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 166 p. 1997.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 14, n. 1, p. 569-589, 2011.

TANACA, J. J. C. *Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de Inglês para crianças no Projeto Londrina Global*. 2017. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TONELLI, J. R. A. *Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2005.

TONELLI, J. R. A. Como aprendi, ensinei e ensino: o eu em (trans)formação. In: Flávius Almeida dos Anjos. (Org.). *Língua inglesa em foco: experiências de aprendizagem e ensino*. 1ed. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2020, v. , p. 129-136.

TONELLI, J.R. A; AVILA, P. A. . A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e Base Nacional Comum Curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital?. *REVISTA X*, v. 15, p. 243-266, 2020.

TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. A importância de uma língua estrangeira na educação infantil. In. TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Orgs.). *Espaço para reflexão sobre ensino de línguas*. Maringá: EDUEM, 2014. p. 247-275.

TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. Lectura y comprensión de relatos com alumnos brasileños de edad preescolar: una perspectiva plurilingüe portugués-inglés. In: GARCÍA-AZKOAGA, I. M.; ITZIAR, I. (Eds.) *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 2015. p. 219-243.

TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. *Revista MOARA*, n.42, p.45-63, jul./dez. 2014.

TONELLI, J.R.A. *Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças*. Londrina, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, 270 p. 2005.

TONELLI; J. R. A.; CORDEIRO, G. S. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. *Revista MOARA*, n.42, p.45-63, jul./dez. 2014.

TREVISAN FERREIRA, Felipe. Diversidade sexual e de gênero nas aulas de inglês: a formação de cidadãos críticos em contexto de vulnerabilidade social. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

VIGOTSKY, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo, Martins. Fontes, 2001.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1982.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – SEQUÊNCIA DIDÁTICA PILOTADA

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA: GIRAFFES CAN'T DANCE (piloto)

<b>CONTEXTO</b>	<b>Disciplina:</b> Inglês	<b>Ano:</b> 2019
	<b>Série:</b> 1º ano	<b>Número de alunos:</b> 25
	<b>Número de aulas:</b> 20	<b>Tempo de aula:</b> 45'/semana
	<b>Gênero:</b> História Infantil	<b>Tema:</b> Consciência e agência sob as diferenças
	<b>Foco:</b> Compreensão e Produção oral	<b>Número de atividades:</b> 16

<b>OBJETIVOS GERAIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propiciar momentos de tomada de consciência e agência em relação ao socialmente entendido como “diferente”.</li> <li>• Promover conhecimento sobre a estrutura narrativa do gênero história infantil.</li> <li>• Desenvolver a sensibilização do aluno em relação as várias línguas/culturas/diferenças presentes no mundo.</li> <li>• Reconhecer, utilizar e organizar os elementos linguísticos e mecanismos textuais da língua inglesa pertinentes ao/e recorrentes no gênero, mais especificamente na descrição de personagens.</li> </ul>
-------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>PROJETO DE CLASSE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir um texto narrativo oral que objetiva mostrar o ponto de vista da criança diante da resolução de um problema da realidade infantil de forma a se posicionarem diante das diferenças.</li> </ul>
--------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### APRESENTAÇÃO E PRODUÇÃO INICIAL

ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA SOCIAL PARA CRIANÇAS
<b>1 – IDENTIFICAÇÃO DO GÊNERO: CONTOS DE FADAS X HISTÓRIA INFANTIL</b>	CA CD	SIM
<b>2 – PROPOSIÇÃO DO PROJETO DE CLASSE E PRODUÇÃO INICIAL</b>	CA CS CD	SIM

<b>ATIVIDADE 1 – Identificação do gênero: contos de fadas x história infantil</b>	
Objetivo	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre a função social do gênero.</li> <li>• Identificar os elementos das histórias compreendendo a diferença</li> </ul>	Livros: <ul style="list-style-type: none"> <li>• A Bela Adormecida</li> <li>• Cinderela</li> <li>• Pinóquio</li> <li>• Little Beauty</li> </ul>

entre os contos de fadas e as histórias infantis.

### Procedimentos



Mostrar às crianças alguns livros de contos de fadas (Cinderela, A Bela Adormecida, Pinóquio). Checar se elas conhecem as histórias e perguntar se os personagens das histórias enfrentaram algum tipo de problema.



Exibir imagens de cada conto tentando identificar o problema que os personagens enfrentaram, relacionando-o com a vida real ao questionar o que as crianças aprenderam com as histórias.



Relembrar (porque o livro já havia sido utilizado em aulas anteriores) a história “Little Beauty” de Anthony Browne. Compará-la com os contos de fadas, instigando os alunos a perceberem que, na história, os personagens conseguem resolver os problemas sem ajuda de magia/elementos mágicos.

Valorizar a agência dos personagens: “Alguém aqui já conseguiu resolver um problema usando magia? Não é legal quando conseguimos resolver um problema? Vocês já resolveram alguma situação aqui na sala de aula? Como foi? O que fizeram?”

## ATIVIDADE 2 – Proposição do projeto de classe e produção inicial

### Objetivo

- Propor a construção de uma história infantil oral com a resolução de um problema interno à HI

### Materiais

- Slides com fotos dos autores
- Worksheet

### Procedimentos



ANTHONY  
BROWNE



CHARLES  
PERRAULT

Problematizar a posição do enunciador: trazer fotos dos autores dos livros citados. Questionar a idade deles e se eles enxergam as coisas da mesma forma que as crianças. Retomar a questão da trama nas histórias e como elas são resolvidas – com auxílio de magia ou não. Expor o problema de comunicação: histórias infantis são escritas por adultos e as crianças também deveriam escrever histórias para mostrar como elas se sentem e resolvem seus problemas.

Resgatar a discussão da aula anterior, apresentando a História Infantil como uma forma de resolver o problema de comunicação: “Eu tenho uma ideia: e se nós, aqui do 1º ano B, criássemos juntos uma historinha para ajudar os amiguinhos que vão entrar na escola o ano que vem? Podemos mostrar, por meio desta história, a forma como vocês, crianças, estão lidando com os problemas que enfrentam. Nós podemos criar os personagens e fazer as ilustrações para ajudar

nossos amiguinhos, o que acham? Depois podemos até gravar um vídeo e postá-lo em um canal para crianças no Youtube.”

Explicar aos alunos que eles criarão uma história dentro dos termos acordados e que esta será melhorada algumas vezes. No final do ano, eles tentarão conta-la em língua inglesa para os amigos que entrarem no 1º ano. Portanto, “a história deverá ser contada por eles (no início e no final desta sequência) em inglês”. Dizer ainda que a Teacher vai preparar as aulas especificamente para ajudá-los a aprender o que precisam para contar esta história. Deixar como

--	--	--

tarefa de casa, a produção de três desenhos: começo, meio e fim da história.

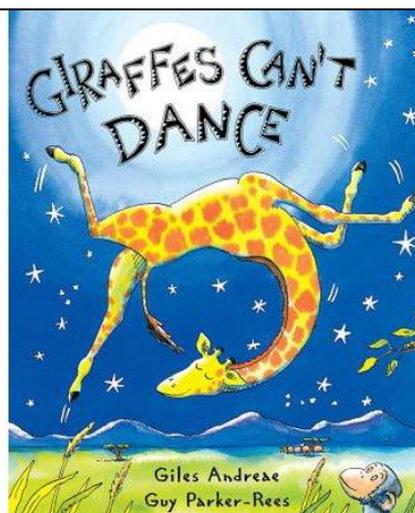
A partir do desenho, cada aluno conta sua história.

## MÓDULO 1 – APRESENTAÇÃO DO TEXTO DE REFERÊNCIA

ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA SOCIAL PARA CRIANÇA
1– STORYTELLING: “GIRAFFES CAN’T DANCE”	CA CD CMS CS CLD	SIM
2– BOARD GAME: “WHAT’S HAPPENING IN THE JUNGLE?”	CLD	-

### ATIVIDADE 1 – STORYTELLING “GIRAFFES CAN’T DANCE”

Objetivo	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.</li> <li>Observar elementos não textuais.</li> <li>Realizar inferências.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Livro “Giraffes can’t dance”.</li> </ul>
<b>Procedimentos</b>	



Iniciar a aula com a apresentação do livro e identificação das características de layout do gênero: capa, autor, ilustrações, posição do texto. Destacar que é importante prestarmos atenção nestes detalhes para quando escrevermos a nossa história.



Apresentar conteúdo temático. Contar a história estimulando os alunos a realizarem inferências sobre o que eles acham que vai acontecer. Contar a história até o momento em que chega o dia do *Jungle dance*.

## ATIVIDADE 2 – Board game: “What’s happening in the jungle?”

### Objetivo

- Trabalhar vocabulário principal.
- Introduzir noção de verbos de ação e de estado.

### Materiais

- Kit de jogo: tabuleiro, cartas, dado.

### Procedimentos

Explicar aos alunos que nós vamos dar um passeio pela selva e a cada casinha que pararem eles deverão explicar o que está acontecendo na selva (what’s happening in the jungle?)

#### Tabuleiro:

São trinta casinhas, algumas só contêm números, algumas contêm uma estrela e outras guardam armadilhas: tronco, poça de lama, lago com jacaré. Quando o aluno cai em uma armadilha, deve permanecer uma rodada sem jogar.



### Cartas:

As cartas devem estar separadas em duas pilhas diferentes: animais e cenários. Existem 4 tipos de cenários e 12 tipos de animais, cada um realizando uma atividade diferente.



### Regras:

- Cada jogador deve lançar o dado e andar o número de casas que ele mostrar.
- Caso a casinha tenha uma estrela, o aluno deve pegar uma carta de cenário e tentar descrevê-la usando verbos de estado. Exemplo: The trees are green; The river is blue.
- Caso não possua estrela, o aluno pega uma carta de animal e deve tentar dizer o que o animal está fazendo. Exemplo: The hippo is sleeping; The lion is running.
- Cada vez que o aluno consegue realizar a tarefa, fica com a carta sobre a qual ele oralizou.
- Há dois ganhadores no jogo: aquele que cruza a linha de chegada primeiro e aquele que conseguir mais cartas no final do jogo.

## MÓDULO 2 – ABERTURA/SENSIBILIZAÇÃO ÀS LÍNGUAS

ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA SOCIAL PARA CRIANÇA
1– STORYTELLING	CLD CS	SIM
2 – EU E O OUTRO	CS	SIM

ATIVIDADE 1 – STORYTELLING	
Objetivo	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomar vocabulário.</li> <li>• Refletir sobre as diferenças.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro “Giraffes can’t dance”</li> </ul>
Procedimentos	
	
<p>Retomar a parte da história contada, recuperando a estrutura narrativa, o enredo e o vocabulário. Parar a contação da história depois das diferentes danças dos animais. Modelizar e enfatizar o uso dos pronomes, verbos e adjetivos.</p>	
<p>Chamar a atenção dos alunos para as diferenças entre os animais da floresta, inclusive entre aqueles considerados da mesma “raça” (monkeys, baboons, chimps, gorillas, orangutan).</p> <p>Questioná-los se os animais aceitam os diferentes estilos de dança.</p>	

ATIVIDADE 2 – O EU E O OUTRO	
Objetivo	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilizar em relação à existência do(s) outro(s).</li> <li>• Posicionar-se em relação ao texto-contexto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mapa mundi</li> <li>• Computador e TV</li> <li>• Vídeos (YouTube)</li> <li>• Bandeirinhas</li> </ul>
Procedimentos	



Apresentar mapa mundi e questioná-los: “Vocês sabem o que é isso? Por que este mapa é tão colorido? O que simbolizam todas estas linhas e cores? Estas linhas existem de verdade? Aqui no Brasil, a maioria das pessoas falam uma língua só, qual é? Mas será que existem outras línguas no Brasil? E nestes outros países de cores diferentes, que língua eles falam?” Escrever no quadro quais línguas os alunos conseguem nomear.

Questioná-los se eles conhecem a origem de cada ritmo que é apresentado pela história. Apresentar brevemente um trecho dos ritmos mencionados.

Waltz: <https://www.youtube.com/watch?v=tRTVoN95miM>

Rock'n'roll: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_VVRyTwicaA](https://www.youtube.com/watch?v=_VVRyTwicaA)

Tango: <https://www.youtube.com/watch?v=wqgArRZouZg>

Cha cha cha: [https://www.youtube.com/watch?v=45u\\_5bPpdsM](https://www.youtube.com/watch?v=45u_5bPpdsM)

Scottish reel: <https://www.youtube.com/watch?v=J5Nwgsc0TVY>



Dar bandeiras às crianças, explorar cada país e tocar músicas por somente alguns segundos e identificar as línguas: espanhol, inglês, italiano, francês, japonês e alemão. Pedir para que eles levem a bandeira do país do qual acreditam que a música tenha origem.

Spanish: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_sliDEWWde8](https://www.youtube.com/watch?v=_sliDEWWde8)  
 English: <https://www.youtube.com/watch?v=5oYKonYBujg>  
 Italian: <https://www.youtube.com/watch?v=zV2hGTd51Cc>  
 French: [https://www.youtube.com/watch?v=wDcgM\\_U22XU](https://www.youtube.com/watch?v=wDcgM_U22XU)  
 Japanese: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_t6CZhsIrdQ](https://www.youtube.com/watch?v=_t6CZhsIrdQ)  
 German: <https://www.youtube.com/watch?v=DicF3IHgrQo>

Finalizar com uma discussão sobre porque eles acham que existem tantas línguas no mundo e por que é importante respeitar a história, a língua e a cultura de cada lugar.

### MÓDULO 3 – SISTEMA NARRATIVA-PERSONAGEM

ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA SOCIAL PARA CRIANÇA
<b>1 – STORYTELLING E DESENHO DOS PERSONAGENS</b>	CA CLD CMS	SIM
<b>2 – OS PERSONAGENS E SUAS CARACTERÍSTICAS</b>	CD CLD CS	-
<b>3 – BOMB GAME</b>	CLD	
<b>4 – SISTEMA NARRATIVA-PERSONAGEM</b>	CS CA CD	SIM
<b>5 – STORYTELLING: JUMPING JACK</b>	CA CLD CMS	SIM
<b>6 – GAME: O INTRUSO</b>		
<b>7 – GERALD x JUMPING JACK</b>		

<b>ATIVIDADE 1 – STORYTELLING E DESENHO DOS PERSONAGENS</b>	
<b>Objetivo</b>	<b>Materiais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Retomar conteúdo temático</li> <li>Identificar personagens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Computador e TV</li> <li>Vídeo (YouTube)</li> <li>Worksheet</li> </ul>
<b>Procedimentos</b>	
Utilizar o vídeo ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=vZjsLK5vwNU">https://www.youtube.com/watch?v=vZjsLK5vwNU</a> ) para recuperar estrutura narrativa, enredo e vocabulário. Questionar a percepção das crianças sobre a diferença entre o filme e o livro (texto de referência).	
Parar o vídeo no momento em que a girafa vai embora do Jungle Dance. Problematizar a atitude dos animais em relação à girafa.	

Pedir que as crianças escolham um personagem para ilustrar por meio de desenho.

NAME: \_\_\_\_\_ DATE: \_\_\_\_\_

CHOOSE A CHARACTER FROM THE STORY "GIRAFFES CAN'T DANCE" AND DRAW IT.

Perguntas: que personagem você desenhou? Por que você escolheu este personagem (verificar se entendeu quem é o personagem)? O que faz este personagem na história (você desenhou uma flor, você pensa que a flor é um personagem na história)?

### ATIVIDADE 2 – OS PERSONAGENS E SUAS CARACTERÍSTICAS

Objetivo	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber a importância do papel do personagem para a estrutura narrativa</li> <li>• Estabelecer relação entre estrutura narrativa e as características dos personagens.</li> <li>• Identificar personagem principal do texto de referência e suas características</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador e TV</li> <li>• Apresentação de PPT</li> <li>• Flashcards</li> </ul>
<p><b>Procedimentos</b></p>	



Mostrar slides com personagens famosos. Perguntar às crianças como chamamos as pessoas ou animais que fazem parte da história (personagens). Questionar quais são as características mais marcantes de cada personagem.

Focar a atividade nos personagens: Moana, Chapeuzinho, Banguela e Dumbo. Retomar suas características e como elas são importantes para o enredo da história.



Curiosa e destemida – esses atributos a colocam em perigo, mas também são determinantes para salvar sua aldeia.



Desobediente – suas ações de desobediência desencadeiam os problemas do enredo. E se Chapeuzinho fosse obediente, a história existiria?



Defeito na cauda – Soluço só consegue se aproximar de Bane e treiná-lo devido à cauda machucada, a partir disso todo vilarejo muda sua opinião sobre o relacionamento entre humanos e dragões. E se Bane não tivesse perdido parte da cauda, a história existiria?



Orelhas – a anomalia congênita de Dumbo é o ponto de partida de uma história sobre superação e realização de sonhos. E se Dumbo tivesse orelhas menores, a história existiria?



Utilizar flashcards com os animais que também são personagens do texto de referência para explorar suas características utilizando verbos de estado e adjetivos para descrevê-los a fim de descobrir qual é o personagem principal, questionando o quanto determinada característica foi importante para história.

### ATIVIDADE 3 – BOMB GAME

#### Objetivo

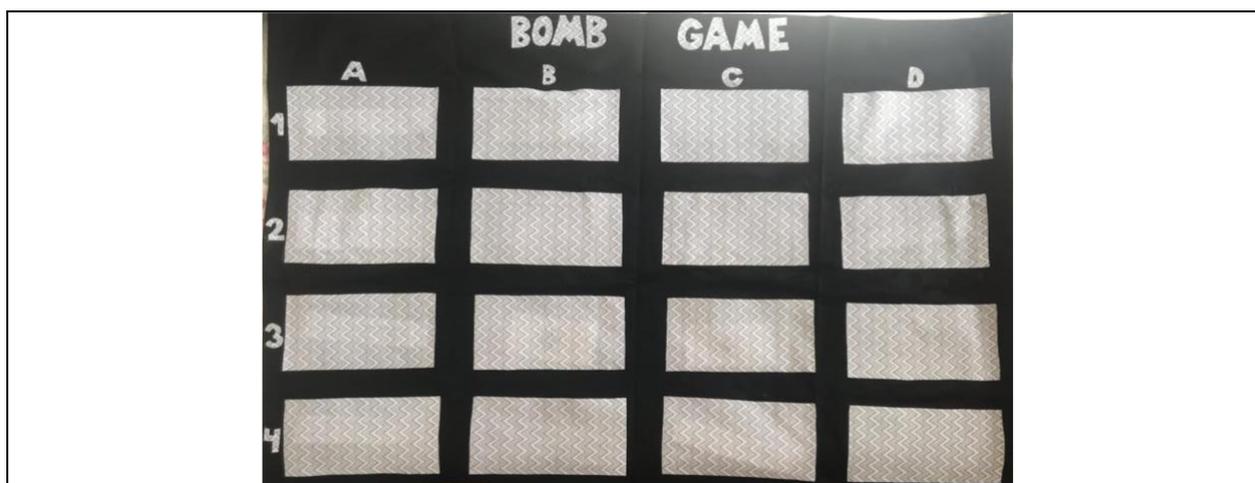
- Atribuir adjetivos aos personagens do texto de referência.

#### Materiais

- Tabuleiro
- 12 cartas-pergunta
- 4 cartas-surpresa

#### Procedimentos

Tabuleiro:



### Cartas-pregunta:

<p>I have black and white stripes. I eat grass. Who am I?</p> <p><b>ZEBRA</b></p> 	<p>I am brown. I like to eat bananas and play on the trees. I love to dance the Cha cha cha. Who am I?</p> <p><b>CHIMPANZEE</b></p> 	<p>I am good at munching the leaves from the trees, but I am not good at dancing. Who am I?</p> <p><b>GIRAFFE</b></p> 	<p>I have a long neck and crooked knees. Who am I?</p> <p><b>GIRAFFE</b></p> 
<p>I am a type of monkey, but my nose is longer than a chimp, and I am smaller than a gorilla. I dance the Scottish reel. Who am I?</p> <p><b>BABOON</b></p> 	<p>I am gray and very big, but I am smaller than an elephant. I have a really big mouth and small ears. I like to stay inside the river for a long time. Who am I?</p> <p><b>HIPPO</b></p> 	<p>I am the king of the jungle. I like to dance the tango. I roar very loudly. Who am I?</p> <p><b>LION</b></p> 	<p>I am not very tall. I have two big teeth coming out of my mouth. I dance the waltz. Who am I?</p> <p><b>WARTHOG</b></p> 
<p>I don't have legs but I ave a long tongue. I like to hang on the trees. Who am I?</p> <p><b>SNAKE</b></p> 	<p>I have one big horn on my nose. I dance kock'n'roll. Who am I?</p> <p><b>RHINOCEROUS</b></p> 	<p>I am very tall and my legs are very thin. Who am I?</p> <p><b>GIRAFFE</b></p> 	<p>I am green and big. I live both on lond and in the water. Who am I?</p> <p><b>CROCODILE</b></p> 

### Cartas-surpresa:



ATOMIC BOMB – GRUPO  
PERDE TODOS OS PONTOS



FIRE EXTINGUISHER– GRUPO  
PODE GUARDAR ESTA CARTA  
PARA NÃO PERER NENHUM PONTO



BOMB – GRUPO PERDE 10  
PONTOS

**Regras:**

- Dividir a turma em dois grupos.
- Os grupos revezam-se para escolher uma casinha do tabuleiro dizendo uma letra e um número (exemplo: C2 para escolher a coluna C da linha 2).
- Cada casinha contém uma carta; se a carta for uma pergunta, o grupo ganha 10 pontos se responder corretamente; se for uma carta-surpresa, o grupo ganha ou perde pontos de acordo com o conteúdo e deve escolher outra casinha na sequência.
- Ganha o grupo que acumular mais pontos.

**ATIVIDADE 4 – SISTEMA NARRATIVA-PERSONAGEM**

**Objetivo**

- Reconhecer as características principais da girafa, suas intenções, sentimentos e ações, bem como as implicações destas informações na narrativa.

**Materiais**

- Livro com texto de referência
- Papel craft
- Canetinhas

**Procedimentos**

Professor realiza a leitura COMPLETA do texto de referência evidenciando todos os fenômenos na narrativa e elucidando todos os por menores por meio da entonação.

Questões individuais, após primeira leitura, ligadas ao sistema narrativa-personagem: quem são os personagens e o que querem (intenções)? Qual é o problema que o personagem principal encontra? Como esse problema é resolvido? (ferramenta conceitual: intenções, ações e sentimentos)

Reconstruir o sistema narrativa-personagem com as crianças. Construção do quadro com quatro colunas: personagem, o que ele quer, o que ele faz, e o que ele sente. Escrever tudo o que as crianças responderem.



Discutir o quadro com as crianças coletando a justificativa para suas respostas.

#### ATIVIDADE 5 – STORYTELLING (SEGUNDO TEXTO DE REFERÊNCIA)

##### Objetivo

- Argumentar em relação aos personagens.

##### Materiais

- Livro “Jumping Jack”

##### Procedimentos

Professor realiza a leitura **COMPLETA** do texto de referência evidenciando todos os fenômenos na narrativa e elucidando todos os por menores por meio da entonação.

Questões, após primeira leitura, ligadas ao sistema narrativa-personagem: quem são os personagens e o que querem (intenções)? Qual é o problema que o personagem principal encontra? Como esse problema é resolvido? (ferramenta conceitual: intenções, ações e sentimentos)

Reconstruir o sistema narrativa-personagem com as crianças. Construção do quadro com quatro colunas: personagem, o que ele quer, o que ele faz, e o que ele sente. Escrever tudo o que as crianças responderem.

Discutir o quadro com as crianças coletando a justificativas para suas respostas.

#### ATIVIDADE 6 – GAME: O INTRUSO

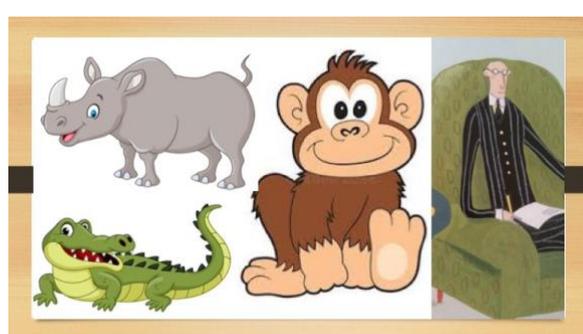
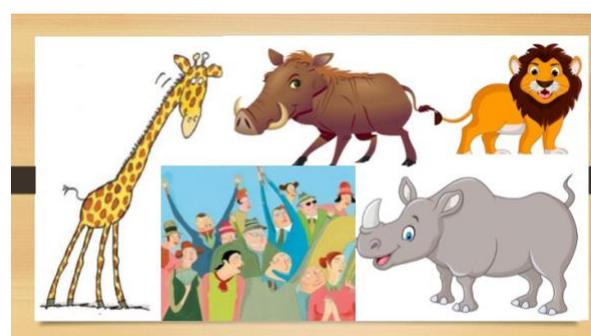
##### Objetivo

##### Materiais

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os personagens de cada história.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador e TV</li> <li>• Apresentação de PPT</li> </ul>
--------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------

### Procedimentos

A cada slide da apresentação de PPT, existem 4 personagens. Dentre eles, existe um que não faz parte daquela história.



Dividir a turma em duas equipes que se revezarão para descobrir de qual história são os personagens e quem é o intruso. A cada acerto, o grupo acumula 1 ponto; a cada erro, o grupo perde um ponto. Ganha a equipe que acumular mais pontos ao final do jogo.

### ATIVIDADE 7 – GERALD x JUMPING JACK

#### Objetivo

- Comparar histórias e posição assumida pelos personagens.
- Refletir sobre si mesmo (com qual personagem eles se identificam).

#### Materiais

- Quadros de triangulação do sistema narrativa-personagem.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionar-se em relação ao texto-contexto.</li> <li>• Comparar a forma como o problema é solucionado nas duas histórias.</li> <li>• Engajar-se em práticas e atividades de linguagem sobre a ação dos personagens.</li> </ul>	
<b>Procedimentos</b>	
Em roda, discutir com as crianças através da observação dos quadros sobre a posição assumida por cada personagem. O que os dois personagens queriam (intenções)? O que os impedia de conseguir isso (dificuldade/obstáculo)? Como eles se sentiram (sentimentos)? O que eles fizeram a respeito (ações)?	
Produzir um gráfico com as crianças sobre o personagem favorito delas: cada uma recebe um quadrado colorido, escreve seu nome nele e colam na parte do gráfico onde se encontra o personagem com o qual ela mais se identificou/gostou/prefere.	
Individualmente, coletar justificativas das escolhas de cada uma.	

#### MÓDULO 4 – SEQUÊNCIA NARRATIVA

ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA SOCIAL PARA CRIANÇA
<b>1 – O CONFLITO DA SEQUÊNCIA NARRATIVA</b>	CD CA	-

<b>ATIVIDADE 1 – O CONFLITO DA SEQUÊNCIA NARRATIVA</b>	
<b>Objetivo</b>	<b>Materiais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encontrar a situação problema da narrativa.</li> <li>• Reconhecer que o conflito é o elemento central da narrativa</li> <li>• Perceber que o conflito está ligado às intenções, sentimentos e ações do personagem.</li> <li>• Identificar as fases narrativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadros de triangulação do sistema narrativa-personagem.</li> <li>• Painel e imagens em tamanho grande do livro “Little Beauty”.</li> <li>• Kits com imagens dos dois textos de referência recortados.</li> </ul>
<b>Procedimentos</b>	
Retomar os quadros do sistema-narrativa personagem e, coletivamente, encontrar o momento de conflito ao redor do qual a narrativa se desenvolve.	
Mostrar imagens com as etapas da história “Little Beauty”, identificar rapidamente intenções, sentimentos e ações dos personagens e colocar a história na ordem correta no painel.	
Retirar do painel o momento de tensão da narrativa (o gorila quebra a TV e os cuidadores perguntam o que aconteceu), e questionar se ainda existiria história sem este momento.	

Fazer o mesmo questionamento sobre as intenções, sentimentos e ações dos personagens.
Entregar kits e pedir que as crianças coloquem a história em ordem.
Coletar justificativas dos alunos sobre as intenções, sentimentos e ações dos personagens.

### MÓDULO 5 – CRIAÇÃO DO PERSONAGEM E DO CONFLITO DA NARRATIVA

ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA SOCIAL PARA CRIANÇA
<b>1 – MEU PERSONAGEM</b>	CA CLD CS	-
<b>2– MINHA HISTÓRIA</b>	CA CLD CS	SIM

<b>ATIVIDADE 1 – MEU PERSONAGEM</b>	
<b>Objetivo</b>	<b>Materiais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre as características físicas, psicológicas e sociais do personagem.</li> <li>• Delimitar as intenções e sentimentos do personagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Worksheet (sistema narrativa personagem)</li> </ul>
<b>Procedimentos</b>	
Entregar worksheets para os alunos, pedindo para eles completarem as informações do quadro para a criação do personagem.	

NAME: \_\_\_\_\_ DATE: \_\_\_\_\_

THINK OF A CHARACTER FOR YOUR STORY, ANSWER THE QUESTIONS AND DRAW IT.

1 WHAT IS IT?

A PERSON

AN ANIMAL \_\_\_\_\_

OTHER

2 WHAT IS ITS NAME?

\_\_\_\_\_

3 CHARACTERISTICS

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4 WHAT DOES IT WANT IN THE STORY?

\_\_\_\_\_

5 WHAT DOES IT FEEL IN THE STORY?

\_\_\_\_\_

6 WHAT DOES IT DO IN THE STORY?

\_\_\_\_\_

## ATIVIDADE 2 – MINHA HISTÓRIA

### Objetivo

- Delimitar as ações a serem desenvolvidas na história.
- Desenvolver a estrutura narrativa

### Materiais

- Worksheet

### Procedimentos

Entregar worksheets para os alunos, pedindo para eles completarem informações do quadro para a criação da narrativa.

NOW IT IS TIME TO DRAW YOUR WHOLE STORY. FOLLOW THE INSTRUCTIONS AND DRAW IT. KEEP IN MIND THE CHARACTERISTICS OF YOUR CHARACTER.

TITLE:

---

AUTHOR: \_\_\_\_\_

DATE: \_\_\_\_\_

1. WHAT HAPPENS IN THE BEGINNING OF THE STORY? DRAW THE CHARACTER AND DESCRIBE ITS APPEARANCE AND WHAT IT IS DOING.

2. WHAT PROBLEM DOES THE CHARACTER FACE? WHAT DOES IT WANT?

3. HOW DOES THE CHARACTER FEEL? WHAT DOES IT DO TO SOLVE THE PROBLEM?

4. WHAT HAPPENS IN THE END?

### **PRODUÇÃO FINAL**

A partir dos elementos criados no módulo 5, os alunos deverão oralizar suas histórias infantis.

### **CIRCULAÇÃO**

As histórias contadas, serão filmadas e utilizadas nas aulas de inglês do próximo ano, também podendo ser, mediante autorização do responsável, publicadas na plataforma do YouTube.

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“Ensino de inglês nas séries iniciais como instrumento propulsor de justiça social: uma proposta de emancipação por meio do trabalho com o gênero história infantil”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar a criança ou adolescente sob sua responsabilidade para participar da pesquisa “Ensino de inglês nas séries iniciais como instrumento propulsor de justiça social: uma proposta de emancipação por meio do trabalho com o gênero história infantil”, a ser realizada no Colégio de aplicação pedagógica da UEL. O objetivo da pesquisa é refletir sobre o ensino de línguas estrangeiras para crianças no que tange à formação holística do aluno, buscando caminhos para colaborar com esta formação ao propor o trabalho com gênero HI por meio do dispositivo sequência didática e dos conceitos e construtos convalidados pelas correntes teóricas de "language awareness"(consciência linguística) e "social justice" (justiça social). A participação da criança ou adolescente é muito importante e ela se daria por meio de sua participação nas aulas de inglês ministradas pela professora uma vez por semana durante o período normal de aula.

Esclarecemos que a participação da criança é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação da criança a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à criança. Esclarecemos, também, que as informações da criança sob sua responsabilidade serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e futuras pesquisas relacionadas a esta pesquisadora e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da criança. Os registros feitos através de vídeo ou áudio serão transcritos e os trechos que julgarmos pertinentes a nosso objetivo serão utilizados no texto da dissertação que será produto final desta pesquisa.

Esclarecemos ainda, que nem o(a) senhor(a) e nem a criança sob sua responsabilidade pagarão ou serão remunerados (as) pela participação. Garantimos,

no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação.

Os benefícios esperados são que, ao serem autorizadas as gravações em áudio/vídeo, seremos capazes de analisar o material, sempre de maneira ética, com a finalidade de colaborar com os estudos na área de ensino de língua inglesa para crianças. Poderemos também construir conhecimentos que legitimem a implementação deste tipo de ensino formalmente e, ainda, a partir das análises, buscaremos traçar caminhos significativos para a formação holística e crítica dos alunos por meio do ensino de uma língua estrangeira. Quanto aos riscos, devido à necessidade de gravação/filmagem das aulas propostas, e também por tratar-se de uma pesquisa cujos sujeitos são crianças em tenra idade, pode haver um certo desconforto emocional por parte dos sujeitos e/ou de seus responsáveis. Em caso de qualquer desconforto, a criança ou seu responsável deve procurar a pesquisadora responsável e/ou a equipe pedagógica da escola. É necessário, portanto, o preenchimento de termo de consentimento além de esclarecimento a respeito do anonimato de cada participante. É importante assegurar aos participantes que as filmagens não serão exibidas ou usadas de maneira indevida, neste sentido a pesquisadora se compromete a tomar providências para que isto não ocorra. Entre estas medidas, destacamos o manuseio exclusivo dos dados coletados pela pesquisadora principal e a proteção por senha dos arquivos digitais produzidos com as imagens e áudios das crianças que serão transcritas apenas para o propósito da pesquisa em questão.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá contatar a professora Gabrielli Martins Magiolo, residente na rua Luís Lerco, 209, apartamento 1704, torre 3, telefone 99108-3841, e-mail gabimagiolo@gmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da

Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br).

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Londrina, 30 de julho de 2019.

**Gabrielli Martins Magiolo**

RG: 10107201-0

Eu, \_\_\_\_\_, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação voluntária da criança ou do adolescente sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C – DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE****Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de  
Instituição****Co-Participante**

Londrina, 23 de julho de 2019

Ilmo. Sr. Prof. Dr. Osvaldo Coelho Pereira Neto  
Coordenador do CEP/UEL

Senhor Coordenador

Declaramos que nós do(a) Colégio de Aplicação da UEL, Prof. José Aloísio Aragão, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Profissional, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa “Ensino de inglês nas séries iniciais como instrumento propulsor de justiça social: uma proposta de emancipação por meio do trabalho com o gênero história infantil” sob a responsabilidade da professora Gabrielli Martins Magiolo, do curso de pós-graduação em Estudos da Linguagem (mestrado/PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em março de 2021.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão os questionários socioeconômicos e culturais respondidos pelos responsáveis dos alunos; as aulas de 45 minutos ministradas uma vez por semana para os alunos do 1º ano desta instituição; e as transcrições das gravações em áudio

e/ou vídeo destas aulas, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

---

Tania da Costa Fernandes  
Diretora Geral  
Colégio de Aplicação da UEL

