

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA**

**O USO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM PRÁTICAS DE LÍNGUA
INGLESA COM CRIANÇAS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**

**Cáceres-MT
2016**

VERA LUCIA DE OLIVEIRA PEREIRA BUOSE

**O USO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM PRÁTICAS DE LÍNGUA
INGLESA COM CRIANÇAS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos

**Cáceres-MT
2016**

i

Buose, Vera Lucia de Oliveira Pereira.

O uso de sequência didática em práticas de língua inglesa com crianças do programa mais educação/Vera Lucia de Oliveira Pereira Buose. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.121f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2016.

Orientadora: Leandra Inês Seganfredo Santos

1. (Re)Visitando leituras de Vygotsky: a criança e o ensino de línguas em contexto Multiletramentos e o ensino de Língua Inglesa para criança Características da criança como aprendiz de línguas I. Título.

CDU: xxx.xxx

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

VERA LUCIA DE OLIVEIRA PEREIRA BUOSE

**O USO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM PRÁTICAS DE LÍNGUA
INGLESA COM CRIANÇAS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos (Orientadora – PPGL/UNEMAT)

Prof. Dr. Valdir Silva (Membro – PPGL/UNEMAT)

Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli (Membro – PPGL/UEL)

APROVADA EM:17/02/2016

A Deus, quem dá a vida e força para a realização de meus sonhos;
Aos meus pais e irmãos, pelo amor, confiança e carinho;
Às minhas filhas amadas Brenda Buose e Gabriellin Buose que, com amor e paciência, incentivaram e me ajudaram em todos os momentos de minha vida para efetivação desta conquista;
Ao meu esposo, pelo carinho e compreensão.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca.

Ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

A Deus, Aquele com quem pude e posso contar, independentemente de qualquer inquietação;

À minha família, que sempre me ajudou em todos os momentos de minha vida. De fato, uma construção somente chega ao ponto desejado quando se tem parceiros como vocês;

À minha orientadora, professora Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos, por ter acolhido meu projeto de pesquisa, ter sido tão compreensiva, paciente, solícita, amiga, exemplo de dedicação e humildade para compartilhar seus conhecimentos em preciosas sugestões e que, com sabedoria, direcionou-me neste trabalho científico, incansavelmente;

À banca, Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL) e Dr. Valdir Silva (UNEMAT) que, carinhosamente, aceitaram o convite e, desde o processo de qualificação, apontaram-me caminhos teóricos e analíticos que contribuíram para o desenvolvimento do trabalho;

Aos participantes desta pesquisa, alunos e a professora colaboradora do Programa Mais Educação da Escola Municipal Basiliano do Carmo de Jesus, da cidade de Sinop/Mato Grosso, com quem estabeleci diálogos que resultaram no processo de elaboração desta pesquisa;

À equipe gestora da Escola Basiliano do Carmo de Jesus, que acolheu o meu projeto de pesquisa e deu todo o apoio para que este fosse desenvolvido;

A todos meus colegas de trabalho e amigos pelo apoio constante, carinho e confiança;

A todas as amizades cultivadas no Mestrado: professores e colegas de classe, principalmente ao José Roberto Guimarães, líder da turma 2014, à amiga Janice Vindilino Roelis e à grande companheira Tamiris Marques Eng Wang, que, carinhosamente acolheram-me e dividiram conhecimentos, aflições e alegrias;

Às queridas amigas Ivelise da Cunha e Micheli Oliveira, que me auxiliaram na busca por essa conquista desde o início;

Às queridas amigas Marli Chiarani e Juliana Meira, pela amizade, carinho, auxílio e valiosas contribuições;

Ao querido amigo Júlio Cezar, por toda atenção, solidariedade e carinho dedicado a minha pessoa desde o meu ingresso no Mestrado;

À direção do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso, subsede de Sinop, por estar ao meu lado durante toda a caminhada até o Mestrado;

Ao casal de amigos Arno e Vera Maria, pelo acolhimento, carinho e apoio constante desde minha chegada em Cáceres.

RESUMO

Ensinar e aprender são ações que podem fazer parte da vida de todos nós, inclusive das crianças e quando se refere à aprendizagem de língua (nesse caso, a língua inglesa), a interação social possibilita essa ação. O ensino de línguas estrangeiras ofertado aos jovens aprendizes pode ser uma forma de oportunizar novas aprendizagens a eles, contribuir para a construção do conhecimento que os auxiliem em estudos futuros e mudança social. Sendo assim, este estudo inscrito na Linha de Pesquisa Descrição e Análise de Línguas, Instituição e Ensino objetivou investigar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa por meio de oficina com crianças do Programa Mais Educação. É um estudo de natureza qualitativa, do tipo pesquisa ação, em que sequências didáticas foram construídas para possibilitar o ensino de gêneros textuais às crianças. Este estudo foi realizado na Escola Municipal de Educação Básica Basiliano do Carmo de Jesus, localizada no Município de Sinop, norte de Mato Grosso, Brasil, com alunos de 8 a 10 anos de idade, que estudam no quarto e quinto anos do Ensino Fundamental e frequentam as oficinas do Programa em período oposto ao de aula. A investigação ocorreu entre os meses de abril a julho de 2015, no período matutino. Para desenvolver a pesquisa, utilizaram-se diferentes instrumentos como: planejamento das sequências didáticas, diário reflexivo, entrevistas gravadas e conversas informais com participantes. Neste caminho, buscou-se saber a reação das crianças quando expostas à língua inglesa desenvolvida por meio de gêneros textuais associados aos multiletramentos. Para tanto, o arcabouço teórico é constituído por pressupostos que amparam o ensino significativo e desafiador aos jovens aprendizes, em que a aprendizagem é fundamentalmente uma experiência social construída na interação com o outro por meio da linguagem, em uma perspectiva sociointeracionista (VYGOTSKY, 1991, 1993, 2001). Também por estudos que discutem o ensino de LEC, as características das crianças como aprendizes de língua, as atividades ofertadas a elas, o planejamento das aulas, as habilidades esperadas do professor e sua formação (CAMERON, 2001; PHILLIPS, 2003; TONELLI; TUTIDA, 2014; TONELLI, 2007; ROCHA, 2010; SANTOS, 2010). Nesse sentido, acredita-se que trabalhar esse ensino vai além do domínio da língua; é preciso conhecer a criança e proporcionar qualidade ao ensinar línguas para crianças, observando o contexto em que as mesmas estão inseridas. Os resultados mostraram que o ensino de LIC realizado por meio de SD com gêneros textuais proporcionou aprendizagem significativa às crianças, pois elas demonstraram interesse, curiosidade, vontade de aprender e muita expectativa pela pelas aulas, já que essas eram esperadas com ansiedade por elas. Além disso, descobertas e desafios foram proporcionados a elas, possibilitados pela SD, que contribuiu para a organização da aprendizagem e desenvolvimento das capacidades de linguagem das crianças, essenciais quando se trabalha com gêneros textuais. Dessa forma, saberes foram construídos a partir das trocas e socialização entre as crianças; elas se transformam, passando de espectadoras para protagonistas de sua história, evidenciando que um ensino ofertado de forma significativa pode consolidar aprendizagens em diversas áreas, bem como no desenvolvimento consciente da língua.

Palavras-chave: Oficina de Língua Inglesa para crianças. Programa Mais Educação. Sequência Didática. Gênero Textual.

ABSTRACT

Teaching and learning are actions that can be part of all our lives, including children and when it comes to language learning (in this case the English language), social interaction enables this action. The teaching of foreign languages offered to young learners can be a way to create opportunities of new learning for them, contributing to the construction of knowledge that assist in future studies and social change. Therefore, this study enrolled in the Research Line Description and Language Analysis and Education Institution aimed to investigate how is the process of teaching and learning English through workshop with children in the More Education Program. It is a qualitative study, the type research-action, which didactic sequences were built to permit the teaching of textual genre to children. This study was conducted at the Municipal School of Basic Education Basiliano do Carmo de Jesus, located in Sinop, northern of Mato Grosso, Brazil, with 8-10 years old students that studying in the fourth and fifth years of primary school and attend the workshops of the program in the opposed period to class. The research took place between April and July of 2015, every morning. To develop research, it used different tools such as planning of teaching sequences, reflective diary, recorded interviews and informal conversations with participants. In this walk, we sought to know the reaction of children when exposed to the English language developed many kinds of texts associated with multiliteracies. Thus, the theoretical framework consists of assumptions that support the meaningful and challenging teaching to young learners, in which learning is fundamentally a social experience built in interaction with others through language, in a sociointeractionist perspective (Vygotsky, 1991 1993, 2001). As well as by studies that discuss the teaching of LEC, the characteristics of children as language learners, the activities offered to them, the planning of lessons, the expected skills of teachers and their training (CAMERON, 2001; Phillips, 2003; TONELLI ; TUTIDA, 2014; TONELLI, 2007; ROCHA, 2010; SANTOS, 2010). In this sense, it believed that this teaching work goes beyond the command of the language; we need to know the child and provide quality in teaching languages to children, seeking the context that they inserted. The results have showed LIC teaching carried out through SD with many kinds of texts afforded significant learning to children, because they showed interest, curiosity, willingness for learning and many expectations for the classes, as these classes were expected with anxiety for them. In addition, findings and challenges furnished to them, made possible by SD, which contributed to the organization of learning and development of language skills of children, essential when working textual genre. Thus, the knowledge had built from the exchanges and socialization among children. They become from spectators to protagonists of their history, what shows how much a significantly education offered can consolidate learning in various areas, as well as the conscious development of the language.

Keywords: English Language Workshop for children. More Education Program. Didactic Sequences. Textual Genre.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

E -	Entrevista
LI -	Língua Inglesa
ILF -	Inglês como Língua Franca
LM -	Língua Inglesa Materna
LEC -	Língua Estrangeira para Criança
LIC -	Língua Inglesa para Criança
SD -	Sequência Didática
ISD	Interacionismo Sócio Discursivo
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
FUNE -	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
UEx -	Universidade Executora Própria
EEx-	Entidade executora

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Características desejáveis ao professor de LEC	40
Figura 02: Esquema de sequência didática	49
Figura 03: Pirâmide alimentar	71
Figura 04: Produção inicial do gênero cardápio escolar realizada pelas crianças	72
Figura 05: Crianças brincando com o jogo da memória	75
Figura 06: Bingo realizado durante alguns módulos da SD com as crianças	76
Figura 07: Dominó de frutas e palavras embaralhadas	78
Figura 08: Produção de frases realizadas pelas crianças durante um dos módulos da SD	79
Figura 09: Produção e divulgação de cartazes	81
Figura 10: A prática de uma receita de saladas de frutas realizada pelas crianças	83
Figura 11: Atividade com o gênero textual cardápio escolar produzida no laboratório de informática da escola pelas crianças	88
Figura 12: Socialização e divulgação do gênero cardápio escolar realizado pelas crianças em parceria com a equipe de apoio nutricional da escola	91
Figura 13: Apresentação do <i>banner</i> às crianças	94
Figura 14: Apresentação do <i>banner</i> às crianças parte 02	95
Figura 15: Produção inicial das crianças com o <i>banner</i>	96
Figura 16: Pesquisa no laboratório de informática no módulo 1	99
Figura 17: Produção final dos <i>banners</i> realizada pelas crianças	102

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	22
EIXOS TEÓRICOS	22
1.1 (Re) Visitando leituras de Vygotsky: a criança e o ensino de línguas em contexto.....	22
1.2 Multiletramentos e o ensino de Língua Inglesa para crianças	26
1.3 Características da criança como aprendiz de línguas.....	30
1.4 Língua Inglesa para crianças: formação docente e planejamento.	36
1.5 Teorias e práticas no ensino de Língua Inglesa para crianças: (re)visitando algumas propostas e seus resultados.....	42
1.6 Gêneros textuais e ensino de Língua Inglesa para crianças	46
1.7 Sequência didática: um procedimento teórico-metodológico para organizar o ensino de gêneros textuais na escola	48
CAPÍTULO II	52
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
2.1 Natureza da pesquisa.....	52
2.2 Pesquisa-ação: a principal técnica utilizada no estudo.....	54
2.3 Coleta de dados.....	55
2.4 Programa Mais Educação: a ampliação da jornada escolar	56
2.5 Cenário da pesquisa	59
2.6 Perfil dos alunos	61
2.7 Perfil da professora	62
2.8 Sequência didática: um conjunto de atividades para atuar no desenvolvimento do ensino de gêneros textuais	64
2.9 Convenções para transcrições	65
CAPÍTULO III	66
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	66
3.1. Desenvolvendo a SD com o gênero textual cardápio escolar: a apresentação da situação inicial	66

3.1.1 A produção inicial: observando os saberes das crianças a respeito do gênero em foco	72
3.1.2 Módulo 1: a construção de caminhos para o aprimoramento das crianças em Língua Inglesa	74
3.1.3 Módulo 2: a expansão do repertório das crianças	76
3.1.4. Módulo 3: a atividade proposta desenvolvida em colaboração	80
3.1.5. Módulo 4: experimentos realizados na sala de aula	82
3.1.6. Módulo 5: a tentativa de escrita coletiva do gênero cardápio	84
3.1.7 Produção final: a elaboração do gênero cardápio escolar	89
3.2 Gêneros textuais e multiletramentos: o uso do laboratório de informática na construção de banners	93
3.2.1 Apresentação da situação inicial: um diagnóstico das capacidades de linguagem das crianças	93
3.2.2 Produção inicial: a observação do domínio do gênero pelo aluno	95
3.2.3 Módulo 1: o caminhar para ampliação da aprendizagem	98
3.2.4 Módulo 2: alguns recursos do <i>banner</i> trabalhado na SD	100
3.2.5 A produção final: em busca de uma escrita melhor	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	113
ANEXO	120

INTRODUÇÃO

Na atualidade, o mundo está repleto de inovações científicas e tecnológicas e a Educação é impulsionada a estar em meio a estas transformações que ocorrem vertiginosamente. Razão pela qual compreendemos que esta evolução deve fazer parte do cotidiano escolar e conseqüentemente da sala de aula, permitindo, assim, que haja reflexão e se oportunize uma proposta pedagógica que tenha significado para o processo de aprendizagem dos alunos. Ao refletirmos sobre os vários desafios na Educação de hoje, não é difícil perceber que o ensino atual precisa passar por transformações que favoreçam mais qualidade para todos, pois as mudanças que vêm ocorrendo em meio aos avanços tecnológicos não estão sendo acompanhadas pelo ensino nas escolas na mesma proporção.

Por outro lado, precisamos olhar e ver os alunos, que não são mais aqueles de décadas atrás. Eles também almejam um ensino que atenda às suas reais necessidades de aprendizagem e que seja, ao mesmo tempo, inovador, interessante, contemplando o presente de forma que o aluno ‘viva’ e não somente estude em função de se preparar para o tempo que ainda virá. Todavia, isso não é tarefa simples, uma vez que mudanças na Educação não são fáceis; entretanto, é importante iniciá-las, e essa decisão, muitas vezes, também pode ser tomada pelo próprio professor em sala de aula.

Em meio ao cenário educacional da atualidade, situa-se o ensino de Língua Inglesa para Crianças (doravante LIC) que, apesar de ainda não ser oficialmente amparado por parâmetros educacionais, portanto facultativo, já acontece em muitas escolas brasileiras. Seu ensino, assim, não é uma exclusividade de cursos de idiomas ou de escolas privadas, estando em expansão também no setor público. Dessa forma, proporcionar o ensino de LIC aos pequenos aprendizes pode ser uma fonte de mudança na vida deles, de sua família e na sociedade, uma vez que a oferta da disciplina pode significar inseri-los no mundo contemporâneo. Além disto, como enfatiza Rocha (2007, p. 72), é oportunizar conhecimentos e minimizar as diferenças sociais entre as pessoas, pois, como a autora afirma, “vivemos em uma sociedade marcada por desigualdades profundas”.

xiv

Isto posto, não oficializar o ensino de LIC por meio de diretrizes, é discriminar aqueles desprovidos economicamente, visto que as pessoas de classe social mais alta com condições financeiras melhores oportunizam às crianças, desde pequenas, o acesso ao ensino formal da LI por meio de escolas de idiomas e do ensino particular. Já as camadas de baixa renda, continuam à mercê das políticas públicas que procuram postergar a regulamentação deste, favorecendo o distanciamento de condições entre o ensino ofertado às crianças de escolas públicas em relação ao ensino oferecido nas escolas particulares.

Nesse sentido, aprender uma nova língua significa ter possibilidades maiores de comunicação e engajar-se discursivamente no mundo em que se vive, pois, segundo Vygotsky (1998), toda atividade humana é mediada pela linguagem; é através dela que o homem se comunica e interage com o outro. Nesse contexto, a criança, como ser social que é, tem o contato com a linguagem a partir do nascimento, pois, ao nascer, ela é imersa em um mundo social e de forma gradativa vai se apropriando da linguagem em suas relações. Santos (2010, p. 31) corrobora esse entendimento quando diz que o “desenvolvimento da linguagem ocorre desde os primeiros dias de vida e segue ao longo dos anos, em que as crianças tentam construir significado ativamente.” A partir do que a autora nos aponta, é possível entender que a linguagem se desenvolve naturalmente durante a vida.

Ao iniciar seus estudos no Ensino Fundamental, é possível observar o aprimoramento da comunicação e conseqüentemente da linguagem da criança e oportunizar o contato com outra língua nesse momento pode ser frutífero. Ao ingressar na escola, ela já se comunica em a língua materna e o contato com outra língua é indicado nos anos iniciais por serem os pequenos bastante curiosos, estando abertos a novos conhecimentos. Dessa forma, oportunizar o ensino de LIC é também inseri-la na realidade contemporânea, é ofertar o contato com uma nova cultura e isso realizado o “quanto antes melhor” (SANTOS, 2009), visto que elas já têm construído um conhecimento de mundo e muitas habilidades na língua materna. Assim, trabalhar essa nova modalidade de ensino com elas é oportunizar o conhecimento de um universo diferente e novo, a LI, que poderá contribuir para seus estudos futuros e conseqüentemente para sua vida.

Nesse sentido, com o advento das tecnologias digitais, as informações passaram a transbordar na *web* e podem ser acessadas e vistas em tempo real por

qualquer pessoa que tenha acesso a um computador e possa fazer o uso da *internet*. A LI, nesse contexto, vem exercendo um papel muito importante, ou seja, proporciona a interação entre pessoas de várias regiões do mundo por meio de inúmeras atividades; sejam elas comerciais, científicas ou de entretenimento, como é o caso dos jogos *online*, em que a LI é uma das exigências para adequada participação.

De acordo com Rajagopalan (2005), dominar outra língua, além da materna, é romper as fronteiras, significa fortalecer-se vindo a ser um cidadão do mundo para agir criticamente na sociedade, pois é por meio da linguagem que ocorre a comunicação e, segundo Bakhtin (2003), a interação entre as pessoas é promovida. Rajagopalan vai além ao acentuar que, em uma sociedade contemporânea, saber mais que uma língua não é uma questão de prestígio, é ter acesso a um bem cultural, pois dominar uma língua estrangeira é uma questão de não “se deixar ser dominado por ela” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 154).

Nesse cenário, em que o desenvolvimento do mundo moderno envolve a todos, a aprendizagem de mais uma língua é uma necessidade também para as crianças que igualmente estão inseridas nesse meio em que os avanços e transformações sociais ocorrem constantemente. Por isso, trabalhar o ensino de língua estrangeira para criança (LEC) é tarefa importante e desafiadora, visa possibilitar a construção de um cidadão crítico que possa agir socialmente e para o seu próprio bem. São muitos pesquisadores no Brasil que têm se dedicado a essa área crescente (SANTOS, 2009; 2010; TONELLI, 2005; 2007, ROCHA, 2007; 2008; 2015; SECCATO, 2010; FIGUEIRA, 2010; SCHWEIKART; SANTOS, 2014, somente para citar alguns), expressando a preocupação e a importância com o desenvolvimento desse ensino.

Em meio ao contexto de LIC, uma realidade atualmente no Brasil e na escola foco, encontra-se o Programa Mais Educação, que foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10. Esse se constitui como estratégia do Ministério da Educação para a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. O objetivo do Programa Mais Educação é fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de atividades socioeducativas, articuladas ao Projeto Político Pedagógico das escolas. Assim, ampliar a jornada escolar de forma a possibilitar aos alunos

mais envolvimento por meio de atividades diferenciadas não previstas ou contempladas no currículo.

O atendimento prioritário é para escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacionais. Este é operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as escolas prioritárias. As atividades fomentadas são organizadas em macrocampos como: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Inclusão Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica.

O estado de Mato Grosso é contemplado pelo Programa Mais Educação. Dentre as cidades que aderem ao Programa está Sinop, localizada ao norte do estado onde, atualmente, 14 escolas participam do programa. Neste contexto, encontra-se a Escola Municipal de Educação Básica Basiliano do Carmo de Jesus localizada na Rua Três, no Residencial Lisboa, cadastrada no Programa Mais Educação desde 2011. Inicialmente, a escola atendia 150 crianças e atualmente passou a atender 70 devido à organização escolar. Nessa escola, eu atuo como professora de Língua Inglesa e Portuguesa.

Em observação ao macrocampo Acompanhamento Pedagógico, ocorre a oferta de oficinas de Matemática, Letramento, Ciências, História e Geografia, Filosofia, sociologia e Línguas estrangeiras. No entanto, desde o início da implantação do Programa na escola, em nenhum momento, foi ofertada a LI aos alunos, apesar de esse ensino estar contemplado no currículo escolar deste município e ser trabalho com os alunos das escolas municipais a partir do 4º ano.

Por isso, na tentativa de trabalhar com o ensino de LIC no Programa Mais Educação, a escola citada foi definida para se constituir o espaço de investigação para a presente pesquisa de Mestrado no Programa de Mestrado em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). A proposta de trabalhar LIC com as crianças do Programa Mais Educação nessa escola, justifica-se pelo fato de esse ensino já ser ofertado aos alunos a partir do 4º ano do Ensino Fundamental em

sala de aula. Entretanto, o Programa Mais Educação, entre as várias oficinas que já ofertou e ainda oferta aos alunos, em momento algum, disponibilizou a oficina de língua estrangeira, no caso LI, nesta escola aos alunos, nem tampouco esta ação foi realizada no Programa em outras escolas do município de Sinop. Portanto, o ensino de LIC faz parte do currículo da escola como disciplina não obrigatória, mas não é contemplada no Programa Mais Educação, ou seja, as crianças já estudam LI na sala regular, mas o Programa Mais Educação ainda não tinha ofertado essa disciplina em nenhuma de suas oficinas até então.

Frente ao exposto, com esta pesquisa teve como objetivo investigar como ocorre o processo de ensino/aprendizagem de LI por meio de oficina com as crianças do Programa Mais Educação, em anos finais do Ensino Fundamental I na Escola Municipal Basiliano do Carmo de Jesus. Diante das novas demandas de ensino e para desenvolver o estudo, lancei mão dos procedimentos metodológicos baseados em sequências didáticas com gêneros discursivos, envolvendo os multiletramentos. Nesse trilhar da pesquisa, observei o desempenho e desenvolvimento da aprendizagem das crianças, bem como, a minha atuação enquanto professora de LIC da oficina. Na busca pela obtenção do objetivo, dialoguei com teóricos que asseveram o ensino de LIC e o desenvolvimento da aprendizagem da criança como Moon (2000), Phillips (2003), Scott e Ytreber (1990) Tonelli (2005) e (2007), Santos (2009 e 2010) Rocha (2008), entre outros.

Nesse prisma, dialogo com Bakhtin (2003) e Bronckart (2003) que abarcam o ensino mediado pelos gêneros discursivos, uma vez que, para interagir discursivamente, as pessoas precisam dominar os gêneros das diferentes esferas sociodiscursivas. Nesse permear, discuto a partir de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o recurso teórico metodológico sequência didática da escola Interacionista Sócio Discursiva (doravante ISD), que proporciona planejar o ensino e a aprendizagem de um gênero de discurso, visando ao melhor domínio do aluno em relação ao gênero que se pretende produzir.

Para atingir o objetivo proposto, elaborei sequência didática para que os gêneros textuais¹ cardápio escolar e *banner* fossem trabalhados na perspectiva dos multiletramentos. O computador e o *smartphone* foram ferramentas que estiveram a serviço das aulas de forma a propiciar práticas sociais de leitura, escrita, pesquisa,

¹ A expressão gênero textual neste trabalho é adotada como sinônimo de gênero discursivo.

filmagem, gravação, registros fotográficos de várias etapas da pesquisa e também socialização dos resultados. Assim, as crianças tiveram aulas mais dinâmicas e motivadoras, já que muitas delas fazem uso das ferramentas digitais em seu cotidiano. Por outro lado, aquelas que tinham poucas habilidades com as novas tecnologias tiveram oportunidade de manusear e trabalhar com as mesmas por meio da interação e do trabalho colaborativo.

O estudo dos gêneros do discurso cardápio escolar e *banner* objetivou desenvolver as capacidades de linguagem necessárias para uma produção textual eficaz dos referidos gêneros. Com o cardápio, também pretendi possibilitar às crianças, a conscientização acerca dos benefícios de uma alimentação equilibrada e bem elaborada nutricionalmente, entendendo esses cuidados como base para uma boa saúde, que a alimentação contribui para o bom desenvolvimento do corpo e, conseqüentemente, atua no funcionamento de nosso organismo. Dessa forma, com o trabalho com esse gênero também pretendi transformar as atitudes das crianças em relação ao cardápio escolar, pois almejei que elas compreendessem que a alimentação preparada na escola, é elaborada com base nutricional e desenvolvida especialmente para dar a elas energia e vitaminas necessárias para o corpo.

Nessa direção, a LI foi trabalhada de forma que fizesse sentido, para desenvolver as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva, que são necessárias no ensino pautado em gêneros discursivos, para, assim, produzir o texto de forma competente, contemplando tais capacidades, bem como o desenvolvimento de habilidades na língua alvo. Nesse sentido, ainda almejando o trabalho com os gêneros selecionados, pretendi também, com o cardápio, que as crianças elaborassem um cardápio em LI que contemplasse um dia da merenda escolar. Esse cardápio deveria considerar as possibilidades que a equipe nutricional da escola pudesse colocá-lo em prática para ser servido no lanche aos alunos da escola. Com isso, acreditei que os jovens aprendizes poderiam passar a entender os motivos pelos quais são elaborados tais cardápios para a merenda escolar de forma a interagir com a língua alvo. Já com o gênero *banner*, objetivei desenvolver a criatividade e a criticidade das crianças de forma a orientar, informar e chamar a atenção do receptor a respeito do tema em evidência na língua alvo, considerando as capacidades de linguagem importantes para o desenvolvimento do gênero.

Neste cenário, minha pesquisa consolidou-se e, na intenção de atingir os objetivos delineados, busco responder as seguintes perguntas: i) De que forma as

crianças reagem ao serem expostas à LI por meio de gêneros textuais e na perspectiva de multiletramentos? ii) Em que medida o trabalho realizado por meio de sequência didática contribui para o desenvolvimento do ensino de LIC?

Sendo assim, em busca de responder às perguntas de pesquisa, exploro, analiso e reflito sobre a minha prática enquanto professora da oficina de LIC no Programa Mais Educação à luz da pesquisa-ação de natureza qualitativa, amparada por Thiolent (2005) e Flick (2009). Isso por se tratar das análises dos resultados em situação de aprendizagem, já que sou professora e pesquisadora da turma.

Esse estudo pretende contribuir para novas investigações a respeito do ensino/aprendizagem de LEC e também para avanços nessa na área tão promissora que necessita de mais pesquisas e diálogos.

O texto foi dividido em três capítulos. No primeiro, apresento o arcabouço teórico que fundamentou a análise. Inicialmente, discuto os pressupostos sociointeracionistas por meio de re(leituras) da teoria de Vygotsky (1991, 1993, 2001), que é base para este estudo. Em seguida, abordo aspectos relacionados aos multiletramentos amparados em Rojo (2012; 2013; 2014), Lima e Grande (2013); em relação à criança e à aprendizagem de LEC, no tocante a características, habilidades, estratégias, idade e contexto, amparando-me em Scott e Ytreberg (1991), Cameron (2001), Phillips (2003), Pinter (2006), Rocha (2007; 2008), Santos (2009; 2010), Tonelli (2005; 2007), entre outros. Na sequência, trago teorias e práticas relacionadas ao ensino de LEC. Em seguida, discuto a respeito do ensino por meio dos gêneros do discurso, amparada em Bakhtin (2003), Tonelli e Cordeiro (2014), Rocha (2008) e Rojo e Barbosa (2015). Sequenciando esse estudo, há exposição dos conceitos da SD propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), um construto que direcionou a oficina de LIC a fim de oferecer possibilidades de desenvolvimento das capacidades de produção dos gêneros foco deste estudo.

No capítulo II, apresento o percurso metodológico desta investigação. Diálogo com as contribuições de autores como Ludke e André (1996), perfilhando que o paradigma qualitativo é o empreendimento traçado para conhecer a realidade social e seus participantes. Com Thiolent (2005), discuto a abordagem da pesquisa-ação que ampara a prática de pesquisa pelos docentes e o trabalho realizado de forma coletiva. Nesta perspectiva, caminho atentamente em busca dos possíveis pontos que possam elucidar as reações das crianças frente ao ensino de LI realizado por meio de gêneros discursivos na perspectiva de multiletramentos e se o trabalho

realizado por meio de SD contribui para o ensino de LIC. Desta forma, descrevo o contexto de pesquisa, o perfil da professora, dos alunos e apresento os procedimentos para a coleta, delineando o complexo caminho perquirido, sem perder de vista o objeto escolhido. Na expectativa de responder aos questionamentos levantados, acredito que os dados gerados e que compõem o *corpus* dessa investigação, possibilitarão trazer algumas considerações sobre o ensino e aprendizagem de LIC.

Por fim, no capítulo III, descrevo e analiso os dados gerados a partir desse estudo realizado na perspectiva de SD com gêneros discursivos, envolvendo os multiletramentos. Com base nesse estudo, busco responder as perguntas de pesquisa e apresento minhas discussões nas Considerações Finais.

CAPÍTULO I

1 EIXOS TEÓRICOS

O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana (VYGOTSKY, 1998, p. 132).

Este capítulo é destinado à apresentação dos fundamentos teóricos que amparam minha pesquisa. Esses me auxiliaram na compreensão de que o ensino de LIC precisa ser significativo, estimulante e desafiador. Para tal, revisito a teoria vygotskyana que ampara a aprendizagem e o desenvolvimento da criança na perspectiva sociocultural, base para esse estudo. Nesse caminhar, pontuo o ensino alicerçado pelos multiletramentos, abarcando discussões e reflexões sobre as características das crianças como aprendizes de língua, formação docente e planejamento das aulas. Seguindo nessa direção, faço um mapeamento de pesquisas com suas propostas e seus resultados no ensino de LIC. Por fim, pontuo o ensino por meio de gêneros do discurso às crianças.

1.1 (Re)Visitando leituras de Vygotsky: a criança e o ensino de línguas em contexto

É notável o crescimento de pesquisas que têm se dedicado ao estudo de como a criança desenvolve a aprendizagem da língua materna (LM) e também da LE. Esses estudos nas áreas da Educação, Psicologia, Linguística, Linguística aplicada, entre outras, têm mostrado um grande avanço, com interessantes descobertas. Muitas contribuições referentes a essa temática vêm proporcionando diálogo em torno da mesma, pois o interesse do homem pelas línguas já nasceu consigo mesmo e é histórico. Navegar nesse universo fantástico da linguagem proporciona desafios e descobertas, principalmente para as crianças que estão em

processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, interagir socialmente com pares mais experientes possibilitará a elas atuar, no futuro, de forma crítica em distintos âmbitos sociais. Por conta disso, essa seção é dedicada ao diálogo com a teoria de Vygotsky, base deste estudo, visto que ela ampara e compreende a aprendizagem numa perspectiva sociocultural.

O homem é um ser inerentemente social (VYGOTSKY, 2001). Construído cultural e historicamente, transforma a natureza por meio de suas ações e nesse processo, transforma a si mesmo. Por meio das mediações, ele vai se construindo e torna-se ele mesmo, através do outro, e, nesse processo, a linguagem é o principal instrumento simbólico de interação e mediação das relações sociais. Por meio da linguagem, o sujeito se comunica, compreende, se faz ser compreendido, entende e materializa o mundo das significações. Os interesses e necessidades devem ser vistos como pontos principais no desenvolvimento da aprendizagem.

A teoria de Vygotsky é de grande contribuição científica contemporânea quando há referência aos fundamentos teóricos, pois ampara as questões relacionadas ao desenvolvimento da aprendizagem da criança. Segundo o teórico, há uma área forte de desenvolvimento cognitivo chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância que medeia o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua habilidade de resolver problemas de forma individual. A partir das relações de interação e de atividades organizadas socialmente, a consciência vai se construindo. Assim, as estruturas cognitivas e sociais são organizadas de forma a residir na interação entre as pessoas.

Nesse sentido, a ZDP caracteriza o desenvolvimento mental futuramente, oferecendo aos educadores um meio que auxilia no entendimento do curso do desenvolvimento interno da criança e os faz compreender se os processos de maturação dela estão completos ou em estado de formação.

Conforme Vygotsky (1998), ZDP é uma área de dissonância cognitiva que corresponde ao potencial do aprendiz. Ensinar considerando uma ZDP é habilitar o aprendiz de forma que ele se envolva em um nível mais elevado de interação social a partir de atividades colaborativas de forma que nessa interação ele interiorize a aprendizagem. Dessa forma, o professor deve oferecer meios para essa interação e para o desenvolvimento da aprendizagem, pois a “ZDP é um dos mais importantes conceitos para os estudos da área educacional, especialmente no que se refere ao

desenvolvimento infantil” (SANTOS, 2009, p. 31). Oferecer uma variedade de atividades ajustadas às necessidades de aprendizagem das crianças, bem como estratégias e meios que lhes permitam constituir essas aprendizagens, constitui uma forma de garantir o sucesso dos alunos, alcançar os objetivos propostos e ampliar os seus conhecimentos. Dessa forma, é importante o professor compreender o conceito da ZDP para orientar e mediar o processo de aprendizagem dos alunos, nos níveis que ainda não foram atingidos por eles, por meio de uma linguagem adequada à idade, para, assim, as crianças crescerem intelectualmente.

Por meio das trocas e mediações, as oportunidades de construção do conhecimento são constituídas. Com a ajuda de um par mais competente, é possibilitado à criança conseguir uma produção maior e mais eficaz que se estivesse realizando sozinha uma atividade. Com o auxílio do outro, é possível que no amanhã ela realize sozinha o que faz hoje com ajuda (VYGOTSKY, 1998). Nesses termos, aprendizagem importante é aquela que faz sentido, que tem significado, representa um desafio e que servirá de apoio em situações futuras. Para isso, o encorajamento da criança por parte do professor é fundamental durante as aulas. O teórico vai além, quando afirma que o homem desenvolve-se através das interações estabelecidas com o outro por meio da linguagem. Essa, por sua vez, desempenha um papel fundamental na formação dos processos da mente humana. E, na comunicação, a fala é primordial e faz o “intercâmbio social” (VYGOTSKY, 1998, p. 5) em ambientes físicos e sociais em circunstância de produção.

Para Vygotsky (1998), por meio da escola o aprendizado da criança é interligado, pois a escola trabalha na perspectiva do desenvolvimento formal da língua, da escrita e de conceitos científicos. Quando ingressa na escola, a criança não chega vazia, traz consigo um acervo de conhecimento, uma vivência, visto que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (VYGOTSKY, 1988, p. 109) que deve ser considerada e acrescida de novas descobertas ao seu repertório. Ao entrar em contato com os conhecimentos formalizados e científicos, ela sistematiza a aprendizagem. No que se refere à aprendizagem, sempre inclui relações entre pessoas. Ele defende que não há desenvolvimento pronto e previsto dentro dos seres humanos, esses são únicos, entretanto, não são prontos e acabados, eles se atualizam e se lapidam conforme o passar do tempo.

Outro ponto importante a considerar quando se discute o desenvolvimento da aprendizagem da criança é a estruturação das condições para que aconteçam as interações entre o grupo (professor/aluno e vice versa), para promover a apropriação do conhecimento, pois a aprendizagem não é um processo linear, representação mental do mundo e nem acontece ao mesmo tempo para todas as crianças (VYGOTSKY, 1998). Ela é um processo em que corpo e mente, razão e emoção constituem-se como unidades absolutamente articuladas, é um processo contínuo e dinâmico que ocorre durante toda a vida do ser humano; é por meio dela que o indivíduo se apropria do conhecimento que passa a fazer parte de sua vida.

Não menos importante é o papel que a imitação desempenha, sendo um fator propulsor de aprendizagem e indispensável para o desenvolvimento da mesma, levando o jovem aprendiz “a novos níveis de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1998, p. 89). Ao brincar e participar de jogos, é comum as crianças usarem da imitação e fantasia. Nesse meio de brincadeiras, elas constroem, fazem trocas, negociações, dialogam e interagem, visto que a brincadeira faz parte do contexto da criança e de sua idade. Por isso os jogos e brincadeiras na infância representam a realidade com ações de imitar, imaginar e exprimir situações reais; essa ação equilibra o emocional, criando uma ZDP que permite à criança simbolizar a internalização e, assim, contribuindo para o seu desenvolvimento.

Os estudos de Vygotsky (1991) asseveram que a natureza social do desenvolvimento do ser humano constitui-se na interação social. O desenvolvimento está ligado a processos de mudanças e de transformações que ocorrem ao longo da vida do sujeito. Nesses termos, o processo de colaboração defendido pelo conceito vygotiskyano, expressa que o desenvolvimento da ZDP é proporcionado pela colaboração, em que um par mais capaz, em colaboração com o outro, auxilia a aprendizagem do par menos capaz.

O ensino colaborativo está relacionado a aprender a trabalhar em conjunto, compartilhando saberes entre os membros do grupo, que busca atingir algo ou adquirir novos conhecimentos, sendo que a base da aprendizagem colaborativa está na interação. Na concepção vygotiskyana, a interação social, a colaboração e a linguagem ganham destaque para a construção da estrutura cognitiva, que se apoia no processo de internalização para a apropriação do conhecimento. Sendo assim, para que o homem construa sua consciência e alcance seu desenvolvimento, é

preciso estabelecer vínculos sociais e produtivos que acontecem pela capacidade natural de se relacionar com o outro.

Segundo Vygotsky (1998), a prática de aprender colaborativamente possibilita dinâmicas de resolução de determinadas situações problemas. Na aprendizagem colaborativa, os membros do grupo compartilham saberes e, em conjunto, aprendem, visto que por meio da colaboração são feitas as trocas e negociações. Nesse trilhar, o aluno que tem maior domínio auxiliará aquele que tem menores habilidades em determinada atividade. Nesse compartilhar e na troca de saberes, a aprendizagem vai sendo construída.

No trabalho em colaboração, as trocas são realizadas em conjunto e as tarefas são divididas. Em sala de aula, quando se trabalha em grupo com projetos e pesquisa, a colaboração é potencializada e, nessa perspectiva, o professor atua como orientador das ações. Ele observa as interações de cada grupo, ouve seus debates e faz algumas intervenções quando acredita ser necessário. Em um ambiente virtual, o trabalho em colaboração com os pares tem grandes possibilidades de ser desenvolvido, pois o computador é uma ferramenta que proporciona a interação e situações de troca são oportunizadas.

Aliada a essa perspectiva sociocultural da aprendizagem, considero que os estudos desenvolvidos e defendidos por Vygotsky sustentam essa pesquisa porque discutem a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Todavia, ele abarca orientações que contribuem para o embasamento teórico desse construto em foco e dialoga diretamente com o ensino de LIC. Nesta mesma direção, tais princípios dialogam com as demais teorias que compõem as seções subsequentes, pois elas tratarão do ensino e aprendizagem de LIC, realizado a partir de gêneros do discurso na perspectiva dos multiletramentos e SD, considerando as características das crianças como aprendizes de língua.

1.2 Multiletramentos e o ensino de Língua Inglesa para criança

Dizer que o mundo evoluiu muito nos últimos anos é um fato mais que sabido e de que ninguém há de discordar. As mudanças provenientes principalmente do advento da *web* têm causado transformações na contemporaneidade. Com as possibilidades de as pessoas se conectarem à *internet*, o ensino vem passando por transformações, apesar de tímidas ainda, pois essa velocidade de informações e

tecnologia assusta muitas pessoas que não nasceram na era da tecnologia digital. Os alunos dessa nova geração trazem para a escola aprendizados de letramentos muitas vezes não reconhecidos e nem valorizados por ela, o que tem causado um grande choque entre os saberes dos alunos e o que eles querem aprender, com o currículo escolar e o que a escola considera importante que eles saibam.

Além disso, o uso da *internet* é constante pelos alunos e pelas pessoas de forma geral; por meio dela muitos textos continuam circulando. A cada dia vão surgindo novos gêneros e a escola, em meio a toda essa diversidade, precisa atuar na “pedagogia dos multiletramentos que dê conta das diversidades culturais e semióticas” (LIMA e GRANDE, 2013, p. 39). Para isso, é necessário fazer um trabalho engajado com a multiplicidade de novos gêneros, possibilitando aos alunos o desenvolvimento de capacidades para lidar com toda essa nova realidade. Entretanto, muitas fronteiras terão que ser atravessadas/rompidas para que isso se concretize.

O conceito de multiletramentos surgiu pela primeira vez a partir dos estudos de um grupo de pesquisadores de letramentos de Nova Londres, em 1996. Segundo Rojo (2012), o termo foi criado por eles para abranger dois novos letramentos de caráter multimodal ou multissemiótico e multiculturalidade, característicos da sociedade urbana, constituída de uma variedade de linguagens. Os multiletramentos propiciam um ensino contextualizado e conectado com os conhecimentos reais dos alunos, visando à aprendizagem efetiva de línguas, pois “preparam os alunos para situação de interação em que sejam necessárias posturas mais contemporâneas da leitura e da escrita, mais especificamente situações que envolvam o estudo da língua e os estudos dos gêneros” (DIAS, 2012, p. 96), funcionando de forma interativa, colaborativa e híbrida.

O mundo globalizado, no qual estamos inseridos, coloca-nos novos desafios frente à realidade dotada de uma enorme gama de tecnologias digitais de informação e comunicação (doravante TDICs), que tem repercutido amplamente nas formas de comunicar e interagir com o que está disponível na rede. São muitas informações, aprendizagens, entretenimento, comunicação e lazer proporcionados por elas. Um acontecimento que ocorre do outro lado do mundo, por exemplo, em instantes pode ser acessado por muitas pessoas do mundo todo. Todas essas transformações impõem novos desafios à educação escolar, exigindo rever as práticas atuais e propiciar outras práticas de uso da linguagem, considerando os

avanços tecnológicos atuais, pois “as possibilidades de ensino são multiplicadas se utilizarmos as ferramentas digitais” (LORENZI; PÁDUA, 2015, p. 40). Precisamos entender que a geração ‘digital’ está absolutamente adaptada ao uso das TDICs e lida com muita proficiência nesse universo.

Nesse sentido, fugir dessa realidade em ebulição, que é o uso das novas tecnologias no contexto escolar, certamente não é a melhor ação, nem tão pouco a solução para a Educação. Além disso, a sociedade contemporânea exige capacidades de uso de ferramentas relacionadas com as tecnologias digitais. Mesmo sendo da geração de imigrantes digitais, isso não tira a responsabilidade dos professores de proporcionar o ensino nesses moldes, ou seja, utilizar as novas mídias a favor do ensino de qualidade. A esse respeito concordo com Rojo quando diz que:

Em vez de impedir/disciplinar o uso do internetês na internet (e fora dela), posso investigar por que e como esse modo de expressar por escrito funciona. Em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia. (ROJO, 2012, p. 27)

Nesses termos, compreendo que o uso das TDICs é uma dinâmica do cotidiano atual, por isso não podemos ignorar o potencial das crianças na sala de aula; temos que enxergá-las como nativos digitais que são e trabalhar com elas essas habilidades na perspectiva dos multiletramentos. Para tanto, temos que nos aliar ao desenvolvimento tecnológico e usá-lo a favor do ensino, apossando-nos dessa ferramenta a fim de transformar as nossas aulas e o ensino. Todavia, vivenciamos “as linguagens líquidas” (ROJO, 2013, p. 08), um período em que se espera que as pessoas consigam conduzir suas próprias aprendizagens. Para isso, é importante dar e ter autonomia para aprender o que realmente é significativo para a vida, principalmente trabalhar de forma colaborativa para que esse aprendizado contribua com a sociedade. Nessa direção, comungo com Dias *et al* (2012) quando afirmam que:

O uso do computador como ferramenta de leitura, de escrita e de pesquisa, o ciberespaço, a hipermodalidade e a hipermedialidade que compõem os textos da *web*, além de motivarem as aulas, ainda propiciam aos alunos a possibilidade de desenvolverem habilidades de compreensão, produção e edição de textos de forma mais situada e a partir das novas tecnologias. Dessa forma, a capacidade de uso das ferramentas disponibilizadas pela tecnologia digital passa a estar intimamente relacionada com competências que devem ser

desenvolvidas pelos sujeitos contemporâneos. (DIAS *et al*, 2012, p. 82)

Partindo da assertiva acima, a sugestão é que os professores abordem em seus trabalhos com os alunos, desde as crianças até os adultos, gêneros do discurso na perspectiva dos multiletramentos, promovendo com os estudantes a ampliação das possibilidades de sentidos e proporcionando processos interativos entre o grupo local e mundial. Dessa forma, eles ampliarão seus conhecimentos e as barreiras, que são impostas ou que possam existir entre as classes, entre a periferia e o centro serão quebradas, já que o uso do computador, *tablets*, *smartphones* com acesso à *internet* colocará a todos em situação de igualdade. Assim, um ensino conectado com o mundo, que proporcione aos alunos conhecer e interagir com os mais diferentes povos e culturas será possibilitado.

De fato, a escola conectada na atual conjuntura é imprescindível. Não há como negar o grande papel que ela exerce e precisa exercer no ensino. A escola é lugar que tem a responsabilidade e condições para o desenvolvimento da aprendizagem. Nesse espaço, encontra-se o professor que, na atualidade, não deve ser mais apenas aquele que transmite saberes, pois os saberes e as informações estão por todos os lados. É só acessar a *internet* que temos os mais diferentes assuntos que se possa imaginar e esses acessíveis a todos que tenham acesso a ela. Neste processo de tamanho desenvolvimento tecnológico, é importante que o professor conheça e analise o que lhe oferece benefícios no tocante ao ensino e leve para a sala de aula.

Propor pesquisas em colaboração com os alunos é uma metodologia que pode nortear esse trabalho, para que professor e alunos possam ser autores de suas produções e construções, ser um pesquisador acima de tudo em parceria com os estudantes e com os colegas de profissão e dialogar entre as áreas (BUOSE; SANTOS; SILVA, 2013). As tecnologias digitais da informação e comunicação (doravante, TDICs) proporcionam muitas vantagens na sala de aula quando bem conduzidas, possibilitando que “a partir dessas novas ferramentas e dispositivos digitais, compartilhando com seus alunos essas novas formas de construção colaborativas, levando os a se tornarem produtores e não apenas consumidores de conhecimento. (NETO *et al*, 2013, p. 138). O professor deve inovar o ensino para que o aluno sinta gosto em estudar e ter prazer com essa ação, assim, a escola

passará a ser um lugar onde o aluno possa viver e não somente prepará-lo para a vida.

Assim, é importante ressaltar que as TDICs têm possibilitado ricos e pertinentes meios de construção de saberes aos alunos, novos espaços de aprendizagem e comunicação foram criados, o que potencializou ambientes colaborativos e de compartilhamento de informações. Tudo isso trouxe importantes conquistas e resultados no processo de escolarização. É preciso ir além quando se almeja um ensino competente, que contribua para a formação crítica do aluno, democrática, livre de preconceito. Realizar este ensino por meio dos multiletramentos, o aluno poderá chegar ao sucesso, pois acredito que os multiletramentos sejam conceito chave para a contemporaneidade, para o qual a escola não deve apresentar resistência.

Nesse sentido, a escola precisa oportunizar um ensino que considere a realidade atual e vá ao encontro dela. Um caminho para se chegar aos objetivos é os professores trabalharem numa perspectiva metodológica com os alunos que possa transformar os quadros de insucesso atual, visto que a prática orientada teoricamente e conduzida por procedimentos metodológicos afins permitirão essas transformações que o ensino atual precisa. Dessa forma, o ensino contribuirá para a construção de uma educação conectada e interativa.

1.3 Características da criança como aprendiz de línguas

A linguagem é natural da espécie humana, mesmo antes do nascimento, no ventre da mãe, a criança já recebe estímulos referentes à linguagem. Muitas mães colocam música para a criança ouvir, conversam, leem e contam histórias enquanto a criança se encontra aconchegada no ventre materno. Ao nascer, os pequeninos ficam expostos em um mundo de linguagem o tempo todo e, aos poucos, vão adquirindo-a. Já um pouco maiores, apossam-se da língua até terem o domínio da mesma. Inicialmente, expostos à língua materna, no entanto, se forem postas em contato com outras línguas e receberem os estímulos necessários, também irão responder de forma satisfatória e aprenderão distintas línguas.

Atualmente, muitas pesquisas têm dedicado atenção a essa área em amplo desenvolvimento, que é o ensino de LIC. Várias são as publicações que abordam esse assunto de interesse nos contextos de ensino, tanto público como privado

(PINTER, 2006; SCOTT E YTREBERG, 1990; CAMERON, 2001; PHILLIPS, 2006; CHAGURI e TONELLI, 2012; ROCHA, 2007 e 2008; SANTOS, 2009 e 2010a; TONELLI, 2007; RAMOS, 2007; COSTA e SANTOS, 2014; SCHWEIKART e SANTOS, 2014, entre outros). Isso ratifica a preocupação com esse contexto de ensino, pois o que se vê no cenário contemporâneo é uma crescente busca pelo ensino de LIC.

Assim sendo, muitos desses estudos em contexto brasileiro trazem como justificativa a importância de se iniciar já na infância o ensino de LIC para que a aprendizagem da nova língua vá se construindo, possa ter condições de se consolidar no transcorrer da vida escolar. Assim, a criança dominará mais que uma língua, atuando de forma crítica e adequadamente em diversas esferas sociais. Nessa perspectiva, Rocha (2008), Tonelli (2007), Santos (2009), Cota (2012), Schweikart e Santos (2014), entre outros, defendem que esse ensino precisa ser efetivo, transformador e seguir ao encontro das expectativas e necessidades do jovem aprendiz.

Em meio a esse contexto, situo a criança como aprendiz de línguas, cheia de energia, expectativas, comunicativa, que gosta de brincar, fazer experimentos, bastante curiosa, de grande imaginação e que interage com o outro, sempre, ao ser estimulada e familiarizada com o ambiente em seu entorno. A esse respeito, Seccato (2010) assevera que “o contato com o ambiente e com as pessoas são elementos essenciais que irão disponibilizar o desenvolvimento linguístico das crianças. Por isso a maioria delas é desinibida e disposta ao contato com o outro” (SECCATO, 2010, p. 134).

Nessa direção, Moon (2000) faz considerações que convergem com a ideia da autora acima citada e explicita que ensinar línguas para crianças é um ato educativo que contribui para a formação humana e deve propiciar o desenvolvimento de forma integral delas. Contudo, aspectos relacionados à afetividade como ansiedade, autoestima, inibição, introversão, motivação e sensibilidade são relevantes quando o assunto é o trabalho com criança e também com a aprendizagem de uma nova língua.

As interações sociais propiciadas à criança podem auxiliar o desenvolvimento da aprendizagem delas de forma natural. Assim, ela poderá ter oportunidades de socialização, aprender a conviver socialmente em harmonia com o grupo de que faz parte, respeitando o outro, bem como o espaço à sua volta. Dessa forma, ela

constrói novas representações do mundo e materializa a linguagem por meio de ações cotidianas.

A linguagem é ferramenta de importância primordial quando se tem o desejo de tornar concretas algumas ações em situações definidas, como salienta Bronckart (2008). É relevante ponderar que o desenvolvimento da linguagem é essencial no ensino de uma nova língua, sendo uma forma de agir no mundo. Nesse sentido, Cameron (2001) vai além, afirmando que é por meio da linguagem que uma nova língua pode ser estudada, entendida, praticada e consolidada. Para completar, Cristovão defende que:

a linguagem desempenharia um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento, considerando-se que é por meio dela que se constrói uma “memória” dos pré-construtos sociais e que é ela que organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas, no quadro das quais são reproduzidos ou reelaborados os fatos sociais e os fatos psicológicos (CRISTOVÃO, 2008, p. 5).

Ancorada nesses conceitos, saliento que é na e pela linguagem que novas aprendizagens são construídas. Ao ingressar na escola, a criança do Ensino Fundamental I traz consigo um grande desejo por fazer novas descobertas, por aprender, a partir da mediação da linguagem desse processo de aprendizagem. Elas apresentam possibilidades de representar o mundo em seu entorno e, principalmente, o que é de seu conhecimento. Nessa fase, se for estimulada, ela consegue trabalhar em colaboração com os colegas e com o professor, aprimora sua capacidade de socialização e compreende pontos de vista diferentes do seu. Portanto, conhecer e respeitar as características da idade das crianças e fazer um trabalho adequado à faixa etária das mesmas é importantíssimo para que o ensino seja bem sucedido (FIGUEIRA, 2010).

A ansiedade, a autoestima e a inibição são características que também merecem observação e cuidado no trabalho com crianças. O contexto social e familiar dela influencia em sua autoestima e esses fatores são determinantes em seu desenvolvimento. Nesse aspecto, a atenção do professor atuante no ensino com crianças é primordial, de forma a mediar o processo interacional do jovem aprendiz, a fim de trabalhar o desenvolvimento da autoestima, a inibição e o controle da ansiedade. Assim, promovendo aulas e atividades significativas que contemplem tais

características, visto que esses são fatores determinantes quando se almeja a construção do conhecimento.

Segundo Vygotsky (2001), a mediação e a interação são aspectos muito importantes para o desenvolvimento da aprendizagem. O desenvolvimento cognitivo está ligado ao desenvolvimento social e emocional, assim, a motivação está ligada à aprendizagem e o sucesso de uma pode culminar no êxito da outra; logo, uma criança motivada estará mais propícia ao aprendizado. Sendo assim, as crianças necessitam ser motivadas constantemente para o seu bom desempenho, tanto em sala de aula, quanto na vida fora da escola. Ela faz parte da formação da pessoa para que essa seja segura, consiga tomar decisões firmes, claras e sábias. Elogiar as produções das crianças é muito importante para que elas sintam-se estimuladas em aprender, mas com prudência para que os objetivos não se percam.

É importante ressaltar que dizer à criança que tudo o que faz é lindo e perfeito não a auxiliará em seu desenvolvimento; muito pelo contrário, isso contribuirá para que elas não desenvolvam a nova língua de forma necessária e correta, o que trará consequências no futuro. A mediação, as intervenções e as avaliações devem ser feitas quando se almeja o sucesso do aprendiz, por isso é necessário valer-se de estratégias que auxiliem nesse trabalho sem desmotivar a criança.

Outra característica marcante de muitas crianças é a espontaneidade. Essa naturalidade em sala de aula permite a sua comunicação de forma descontraída, não se importando com sua imagem social, nem tão pouco se comete erros ou não ao falar ou ao realizar atividades. Apoiada ainda em Seccato (2010), em princípio, ela não apresenta preocupação em cuidar com seu jeito de agir. Ela age de forma natural e isso colabora para aprender línguas com sucesso. Além disso, a sua afetividade pode facilitar o processo de aprendizagem, auxiliando em seu desenvolvimento. Sendo uma base para a construção do conhecimento, a afetividade e a cognição são indissociáveis, já que ela é integradora no desenvolvimento da aprendizagem e, caso a criança esteja bem afetivamente, esse processo de aprendizagem ocorre mais rápido e com maior sucesso devido à relação existente entre ambas.

A necessidade de atenção individual é outra particularidade do jovem aprendiz. Ele precisa da aprovação do professor, de sua orientação e acompanhamento no desenvolver das atividades propostas durante a aula, principalmente quando se trata da aquisição de uma nova língua, pois os mais novos

ainda não são totalmente autônomos. Por isso, a atenção por parte do professor que atua com as crianças deve ser ainda maior se comparado aos demais segmentos de ensino. Conhecer a criança, trabalhar com atividades contextualizadas com suas necessidades intelectuais, afetivas e sociais que provoque o interesse delas, acompanhar e mediar a aprendizagem e fazer as inferências necessárias “contribui para os alunos experimentarem o sucesso” (MAGALHÃES, 2012, p. 238).

As crianças menores, de anos iniciais do Ensino Fundamental I, têm dificuldades em usar a abstração, pois, de acordo com Vygotsky (2001), elas ainda não têm a capacidade de operar com alguns conceitos, sendo esta capacidade formada a partir do processo de colaboração com um par mais competente (VYGOTSKY, 2001, p. 92). Nessa idade (criança de seis a sete anos), nem sempre diferenciam fato e ficção e também têm uma capacidade de concentração relativamente curta, apesar de o pensamento ser estruturado em relação às crianças menores devido à aquisição da linguagem. Entretanto, de acordo com Scot e Ytreberg (1990) elas são capazes de trabalhar em cooperação, reconhecem regras e, se for orientada, respeita o turno do outro ao falar, gostam de conversar sobre suas vivências, de brincar, interagir com os colegas e atividades lúdicas são bastante apreciadas por elas. Já Velasco (1996), ressalta que o lúdico orientado é um instrumento que permeia suas vivências internas com a realidade externa, dá a elas novos significados e as estimula a desenvolver muitas habilidades para sua formação. Figueira (2010, p. 119) completa ressaltando que “o lúdico proporciona um ambiente leve, grandioso e doce”, auxiliando no desenvolvimento da aprendizagem de uma nova língua.

Por outro lado, conforme Moon (2000), Phillips (2006) e Santos (2009), as crianças dos anos finais do Ensino Fundamental I são mais independentes na realização de suas atividades. Elas gostam de atividades que proporcionam desafio, sabem ouvir, dialogam respeitando o ponto de vista do outro e também defendem suas ideias, interagem por meio de jogos, são prestativas e gostam muito de trabalhos em grupos, principalmente quando o assunto está ligado ao seu cotidiano e interesses. Mesmo maiores, a afetividade ainda é uma característica marcante, além disso, de acordo com Davis; Nunes e Nunes (2005) se forem trabalhadas com elas estratégias metacognitivas, vão utilizá-las a fim de obter sucesso na resolução de situações problemas relacionadas à aprendizagem seja escolar ou em sua vida diária, conforme poderão surgir. Por isso, é essencial ofertar um ensino responsável,

motivante, desafiador, com o olhar voltado para a efetivação da aprendizagem da língua alvo e, nesta perspectiva, Santos (2010, p. 437) pondera:

Dentre as estratégias, destaco o desenvolvimento de estratégias sociais e afetivas, de forma que os aprendizes adquiram consciência de como sua aprendizagem é influenciada por emoções e sentimentos, o que implica confiança e autoestima, que podem ser alcançadas mediante criação de ambiente de aprendizagem encorajador, sobretudo por parte do professor, que, é visto, principalmente pelas crianças mais jovens, como fonte de motivação. Para tanto, faz-se necessário dar mais espaço e tempo às crianças durante as aulas, ou seja, envolvê-las na tomada de decisão.

Diante dessa acepção, é fundamental reconhecer que o trabalho com as crianças deve ser por meio de metodologias inovadoras. Para Santos (2010, p. 442), “é típico do ser humano lançar mão de diversas estratégias para alcançar seus objetivos e, no caso de crianças aprendendo uma LE, não é diferente”. Assim, aulas atrativas e atividades variadas são caminhos para o sucesso das aulas de LIC. Uma vez que o trabalho sob uma perspectiva motivadora conquista os alunos, eles sentem-se animados e participam da aula de forma descontraída. A aprendizagem torna-se um prazer para a criança quando o ambiente é encorajador, quando há trocas, criação e construção. Tudo isso propicia confiança em seu potencial e a confiança que for depositada nela contribuirá para o fortalecimento dos elos na sala de aula entre alunos e professor, o que as ajudará a aprender mais e também querer aprender. Dessa forma, elas se tornarão adultos seguros, críticos, capazes de tomar decisões frente aos desafios da sociedade.

Acerca do ensino de LEC, concordo com Rocha (2008, p. 20) quando afirma que:

Ensinar LEC na contemporaneidade é procurar auxiliar a criança a construir caminhos que a ajudem a ampliar o conhecimento de si própria e da sociedade em que vive, a compreender melhor os contextos que a cercam, fortalecendo-a com uma visão positiva e crítica de si mesma e das diferenças, a integrá-la no mundo plurilíngue, pluricultural e densamente multissemiotizado em que vivemos, a fim de fortificar sua autoestima, capacitando-a a agir e a comunicar-se em LE nas diversas esferas cotidianas, preparando-a para engajar-se em interações cada vez mais complexas, assegurando-lhe igualdade de oportunidades, também no que se refere ao direito a esse ensino.

A partir da perspectiva apontada pela autora, saliento que o trabalho realizado com as crianças merece toda a atenção. Respeitar as fases em que elas se encontram, suas características enquanto aprendizes de língua, a faixa etária, cuidar com a afetividade em sala de aula, bem como não monopolizar o turno durante as aulas é fundamental. Tudo isso deve estar aliado a uma boa formação, preparo do professor, habilidades específicas para trabalhar com crianças, planejamento bem elaborado e o trabalho ser orientado pelos princípios teóricos metodológicos relativos ao ensino de jovens aprendizes, atendendo às especificidade deste ensino para que este ocorra com sucesso. Sobre esse assunto, abordarei logo mais nas próximas seções.

1.4 Língua Inglesa para crianças: formação docente e planejamento

Em uma sociedade marcada por uma grande heterogeneidade linguística e cultural, em que a comunicação entre as pessoas se estabelece por meio das novas tecnologias, *internet*, seja vivendo na mesma cidade ou nos mais longínquos lugares, em que as relações vão sendo intensificadas cotidianamente, o monolinguismo das pessoas não se sustenta mais. Dominar outras línguas na sociedade atual é questão de sobrevivência (RAJAGOPALAN, 2003). Isso explica os motivos de ofertar o ensino de LEC, pois, o quanto antes for iniciado, e de maneira adequada, melhores poderão ser os resultados (SANTOS, 2009). Trabalhar o ensino de LEC na escola é “levar a criança a romper barreiras culturais e linguísticas” (ROCHA, 2007, p. 24), visto que, uma nova língua trabalhada com elas lhes proporcionará o desenvolvimento cognitivo e possibilidades de contato com outra língua

Ao ingressarem na escola, as crianças trazem consigo toda uma experiência de vida e quando interagem com outras crianças, a linguagem faz a mediação desse processo e a sala de aula, conforme Rocha (2008, p. 21) esse é o “lugar marcado pela diversidade linguística e social”. Com base no que assegura a autora citada, oportunizar o ensino de LI para criança é contribuir para a formação global, é também inseri-las na realidade contemporânea, de forma a oportunizar o contato com uma nova cultura, possibilitar um ensino de qualidade e transformação social.

O processo de aprendizagem da criança como aprendiz de línguas na escola, precisa levar em consideração a idade em que elas se encontram. As atividades

propostas devem ser adequadas às suas perspectivas e necessidades, pois crianças são bem diferentes dos adolescentes e adultos. Elas requerem atenção diferenciada, gostam de ousar e brincar com a imaginação. Contudo, o olhar atento do professor é imprescindível quando o assunto é o ensino com os pequenos. Propor o que é importante e necessário para o desenvolvimento delas como um todo e também sempre explicar de forma clara, em uma linguagem acessível a elas os motivos de aprender o que está sendo trabalhado (PINTER, 2006). De acordo com Rocha (2008), “o sucesso da aprendizagem de línguas para criança está intrinsecamente relacionado a objetivos solidamente constituídos e consonantemente com o contexto no qual o ensino esteja inserido” (ROCHA, 2008, p. 17), sempre respeitando seu tempo de aprendizagem e dosando as atividades para que elas não se cansem e conseqüentemente considerem as aulas chatas e desinteressantes.

As habilidades de ouvir/escutar, falar, ler e escrever são importantes e necessárias para o desenvolvimento de uma nova língua e de acordo com Tonelli (2007), devem ser levadas em consideração no ensino de uma LE. Entretanto, quando se trata do ensino de LEC, Cameron (2001) acrescenta que a oralidade deve desempenhar papel primário. Apesar de as demais habilidades terem a sua importância no ensino, a oralidade é o meio que leva ao encontro de uma nova língua. O trabalho com as práticas oralizadas com os jovens aprendizes precisa contemplar o mundo deles, “a fim de que se construa a base para que a leitura e a escrita possam ocorrer de forma efetiva em séries posteriores ou no momento considerado apropriado a cada situação de ensino” (SCARAMUCCI; COSTA; ROCHA, 2008, p. 92), haja vista a criança ainda se encontrar no processo de alfabetização em LM e o uso desta pode auxiliar o desenvolvimento do jovem aprendiz em uma LE.

O trabalho com vocabulário e a produção de sentenças não deixa de ser importante no ensino de LIC. Segundo Cota (2012) eles representam um acervo, ampliação de repertório que vai sendo acrescido com o tempo em anos posteriores, porque fazer uso efetivo de uma língua implica conhecer e dominar um leque considerável de palavras e expressões. Cameron (2002) aponta que as palavras têm uma importância especial para as crianças no aprendizado de uma nova língua. Entretanto, reitero que o vocabulário não deve ser trabalhado por si só. Precisa estar

em um contexto e ser significativo, pois o objetivo deve ser o ensino de qualidade e não a mera repetição.

Conforme Vygotsky (2001) é importante que as aulas foquem a realidade, os interesses das crianças, que promovam a interação entre elas em sala de aula e sejam-lhes significativas. A sala de aula deve ser o lugar da procura de conhecimentos, de desafios o tempo todo, pois segundo Tonelli (2007) as crianças têm um período de atenção relativamente breve, entediam-se facilmente e mudam de foco sempre que perdem o interesse pelo que está sendo proposto. Todavia, em aulas que são bem elaboradas, com cautela, com um planejamento criterioso, cuidadoso e os objetivos bem delineados, considerando sempre a faixa etária das crianças, de acordo com Santos (2010a) o desinteresse da criança pode não acontecer. É imprescindível que o planejamento reflita os anseios e as necessidades das crianças, de forma a contemplar atividades em que usem a língua de forma criativa. Para isso, o professor pode buscar amparo em uma infinidade de materiais que se encontram disponíveis na *internet*, em vídeos, livros didáticos e também fazer adaptações de materiais diversos, assim, as aulas serão mais dinâmicas e atrativas.

As aulas podem ser elaboradas em uma perspectiva de trabalho por meio de Projetos de Aprendizagem (FAGUNDES; SATO; MASSADA, 1999; BUOSE; SANTOS; SILVA, 2013), Temas Geradores (FREIRE, 1987; 1999; GADOTTI, 1991; SCOT; YTREBERG, 1999; CAMERON, 2001, 2005; PHILLIPS, 2003), Complexo Temático (PISTRAK, 1981), Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), entre outros, em que o professor atue como mediador da aprendizagem, orientando e acompanhando as atividades propostas passo a passo, de forma que as crianças tornem-se autores de suas produções (BUOSE; SILVA; SANTOS, 2013). Nesse sentido, Pinter (2006) pontua que o empenho e envolvimento do professor são essenciais, bem como ensinar a aprender a aprender por meio do desenvolvimento das habilidades metacognitivas para a criança ter autonomia na aprendizagem.

Além disso, é importante ressaltar que o professor ensinará muito mais que uma nova língua para as crianças. Nesse sentido Phillips (2003) afirma que o professor precisa ter habilidades especiais para atuar nesse ensino, bem como conhecer a respeito do desenvolvimento integral da criança e isso implica em

desenvolver o físico, cognitivo, emocional, afetivo e o social, porque são seres indivisíveis, totais e completos.

Diante disso, ao elaborar uma aula, é necessário que o professor considere os aspectos acima relacionados. Ainda há outros pontos muito importantes que, segundo Tonelli e Tutida (2014), devem ser considerados na efetivação das aulas; por exemplo, como usar a criatividade, ser atencioso, afetuoso e ter paciência com as crianças. Caminhando nessa mesma direção, Pinter (2006) afirma que é necessário dar aos jovens aprendizes mais espaço e tempo durante as atividades, envolvendo-os no processo de tomada de decisão para que o aprendizado possa ser atingido.

Nessa perspectiva, Philips (2003) ressalta que levar para sala de aula atividades que envolvam movimento corporal e ações como colorir, cortar, desenhar, contar histórias, jogos e rimas são uma forma de desenvolver habilidades na língua alvo. Trabalhar com canções, dramatizações, mímicas, construir cardápios, produzir *banners*, cartazes, álbum de fotografias, fazendinhas, fazer uma aula de maquiagem, desenvolver receitas, são algumas alternativas que o professor poderá lançar mão para conseguir o sucesso no desenvolvimento da aprendizagem com as crianças em LI. Fazer o uso da língua alvo durante as aulas também é imprescindível, visto que os jovens aprendizes se sentirão incentivados a usarem-na também. Além disso, Moita Lopes (2005) afirma que é muito importante propor desafios ao aprendiz de língua, visto que eles precisam ser provocados a buscar respostas e construir saberes constantemente para que sintam o prazer de concluí-los. O sucesso do ensino/aprendizagem depende, em grande medida, de como se planeja a aula e como se dá a sua condução.

Para tanto, não há uma receita concluída que se possa seguir e, a esse respeito, Kumaravadivelo (2003) reitera não haver um método melhor e nem pronto esperando ser descoberto. O que existe são princípios norteadores que auxiliam o professor no trabalho com os alunos em sala de aula. Cada professor deverá ser capaz de desenvolver a melhor forma que se adeque ao contexto de ensino em que ele atua, considerando sempre as características das crianças. Entretanto, os profissionais dessa área devem ter formação adequada e estar bem preparados de forma a criar bases sólidas nas crianças, para que elas possam ler o mundo rumo ao seu desenvolvimento crítico e social transformador. Nesses termos, saliento que, no ensino de LIC, é primordial o professor estar embasado teórico-metodologicamente

com estratégias que considerem a idade das crianças; e Santos (2010) afirma que conhecer o nível de saberes linguísticos delas e propor ações direcionadas pedagogicamente é fundamental para que o ensino/aprendizagem ocorra em um processo significativo.

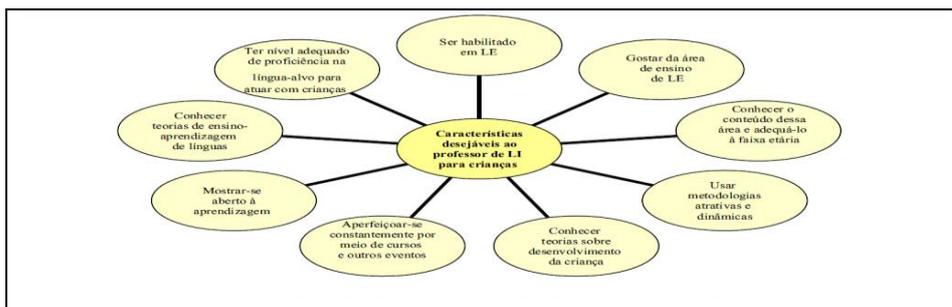
Conforme assevera Seccato (2010, p. 136),

O professor é o principal responsável pela exposição dos alunos à língua que eles estão aprendendo. Portanto, cabe a ele utilizar instrumentos que possibilitem uma contextualização natural de aprendizagem para seus alunos e, somente um professor consciente e preparado pode fazê-lo.

Nesses termos, para atuar nessa modalidade de ensino, é essencial que o profissional domine não somente a língua a ser trabalhada, visto que também o seu comprometimento e sua formação profissional precisam ser adequados. Esse é um dos caminhos para aulas interessantes e de qualidade, pois ninguém ensina o que não se sabe; é preciso conhecer, ter domínio do que se ensina e de como ensinar para efetuar um bom trabalho. Outro ponto muito importante é a forma de atuação do professor no sentido de mediar a aprendizagem; ele deve estar atento para aproveitar as oportunidades que surgem na sala de aula, usar a língua alvo o maior tempo que for possível, ter rotinas, para que os alunos saibam o que irão fazer durante a aula, há que proporcionar um ensino encorajador. São situações a que o professor deve se atentar quando almeja um ensino de qualidade, pois ao trabalhar com bases sólidas, todos ganham.

Segue abaixo uma figura elaborada por Santos (2009) em que se elencam características desejáveis do professor de LEC, com as quais coaduno, conforme tenho discutido até aqui.

Figura 1: Características desejáveis ao professor de LEC.



Fonte: Extraída de Santos (2009, p. 176).

A partir das características desejáveis apontadas por Santos (2009), é possível observar que o professor de LIC precisa estar bem preparado. A formação na área de atuação é somente um dos quesitos. Trabalhar com essa modalidade de ensino não é simples e vai muito além da formação desejável. É necessário um intenso envolvimento e conhecimentos teóricos que amparem esse ensino para dar sustentação às aulas. Nessa direção, alinho meu pensamento ao de Santos e acrescento a necessidade de conhecer e fazer uso das tecnologias digitais, que atualmente é muito expressiva no contexto escolar e social e que não fora, na ocasião, contemplado pela autora. Corroboro com Silva (2015, no prelo) ao afirmar que as tecnologias digitais vêm produzindo “significativas transformações” na sociedade atual. Essas mudanças que vêm ocorrendo na atualidade nos impõem (re)pensar a prática do ensino de LIC, de forma a considerar o que é interessante e importante no processo de ensino/aprendizagem com os jovens aprendizes em relação às TDICs.

Convergindo com as teorias já abordadas, quero ressaltar que muitas são as formas de trabalhar com as crianças. É preciso compreendê-las e ofertar um ensino interessante desde sempre, não apenas trabalhar na perspectiva do futuro, visto que o momento presente para as crianças é muito importante. Nesse sentido, uma forma interessante de realizar o trabalho com os jovens aprendizes pode ser por meio dos gêneros do discurso, pela possibilidade que apresentam de abarcar uma infinidade de atividades que se relacionam com o dia a dia da criança, “uma vez que eles são entendidos como organizadores das atividades sociais, nos mais diferentes espaços” (ROCHA, 2015, p. 125), podendo, assim, tornar as aulas criativas, interessantes, significativas e de qualidade. Paiva (2007) ressalta que isso permitirá a elas desenvolverem competências comunicativas, assim, terão maiores possibilidades de aprendizagem da língua alvo para a sua vida e para seu desenvolvimento crítico social. Neste estudo, reservo uma seção em que abordo especificamente esse assunto. Na seção a seguir, faço um mapeamento de algumas pesquisas sobre o ensino de LEC no Brasil, bem como os objetivos e principais resultados das mesmas que destacam a importância e, ao mesmo tempo, revelam a preocupação dos pesquisadores com essa modalidade de ensino.

1.5 Teorias e práticas no ensino de Língua Inglesa para crianças: (re)visitando algumas propostas e seus resultados

O interesse pelo ensino e pesquisa em LEC tem crescido muito nos últimos anos. Apesar de ser um campo relativamente novo, quando comparado à história, é um assunto que vem atraindo a atenção de muitos pesquisadores da área. Por conseguinte, é possível encontrar muitas publicações expressivas nesse campo e essas vêm se ampliando a cada dia. Nesse prisma, sem pretender exaurir as várias pesquisas realizadas nessa área, trago aqui o recorte de alguns estudos relativos ao ensino e aprendizagem de LEC no Brasil, entre tantas outras literaturas que há disponíveis sobre o tema. Assim sendo, visitei-as observando a investigação realizada pelos respectivos autores, os resultados que essas revelaram e em que elas se assemelham e diferem do estudo em foco. Vale ressaltar que esses estudos oferecem contribuições importantes a essa área em amplo crescimento.

Em seu estudo dissertativo, Tonelli (2005) investigou o ensino de LIC por meio do gênero discursivo histórias infantis em uma escola particular da cidade de Londrina, Paraná, com crianças de terceira série do segundo ciclo do Ensino fundamental, que corresponde ao 4º ano. Os resultados revelaram que o gênero em foco contribui para a apropriação da língua inglesa pela criança, visto que favorece a fantasia e a imaginação, uma necessidade da infância. A pesquisa também sinalizou que o ensino precisa ser significativo e considerar as experiências das crianças em sala de aula.

A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico de Santos (2009) buscou descrever e discutir a formação docente necessária para atuar em LI com crianças do Ensino Fundamental público. Os resultados mostraram que o professor tem um papel desafiador quando se trata desse ensino, devido à ausência de formação específica para atuar com esse público. A autora evidenciou também que é preciso investir em formação continuada para suprir as incompletudes da formação inicial, principalmente aos aspectos linguísticos, amparos teóricos e metodológicos. Nessa vertente, as aulas observadas seguiam uma rotina, sendo o foco desenvolvido principalmente em habilidades escritas em detrimento da oralidade e auxiliadas por materiais diversificados.

Na perspectiva da pesquisa-ação, Carvalho (2009) realizou um estudo a partir de aulas de LI com crianças de 2 e 3 anos de idade, de uma escola particular de

Educação Infantil, com uma aula semanal de vinte e cinco minutos durante as oito primeiras aulas. Neste estudo, o objetivo foi investigar o processo de interação entre a professora e os jovens aprendizes. Os resultados mostraram que, após período de encontros semanais, as crianças já se sentiam mais à vontade para interagir com a professora, entretanto o uso da língua foco ainda se mostrou bem tímido. Também foi possível observar que a professora usou mais a língua materna para interagir com as crianças, oferecendo pouco insumo para que elas pudessem fazer uso maior da LI.

Lima (2010) desenvolveu uma investigação com crianças de 5-6 anos de idade, por meio de minicurso na Unidade de Atendimento a Crianças (UAC), órgão vinculado à Secretaria de Assuntos Comunitários (SAC) da Universidade Federal de São Carlos (SP), com a finalidade de compreender os fatores que devem ser levados em consideração ao se propor o ensino de LE na Educação Infantil. Em relação aos resultados da pesquisa, ficou claro que o ensino de LEC não é uma tarefa simples e que, sem objetivos bem definidos, o ensino está fadado ao fracasso. Além disso, a formação inadequada pode interferir na aprendizagem das crianças, conduzindo-as ao desinteresse. Outro fator evidenciado foi o diálogo curto entre as áreas deixando o trabalho mais difícil.

Em uma pesquisa qualitativa interpretativista, Figueira (2010) fez um estudo de caso em sala de aula de uma escola de idiomas do Centro-Oeste com crianças de 8 a 10 anos de idade, objetivando descrever as reações das crianças durante o processo de aprendizagem e seu envolvimento na sala de aula. De posse dos resultados, foi possível afirmar que nem todos os jovens aprendizes tiveram o mesmo envolvimento no processo. As crianças tímidas apresentaram mais dificuldades em interagir oralmente em comparação com as desinibidas; a falta de autoconfiança foi um fator que interferiu nas interações, a rotina não foi bem sucedida nesse caso e a monopolização do turno pela professora fez com que elas se sentissem cansadas. Por outro lado, as atividades lúdicas proporcionadas às crianças foram envolventes e interativas.

Estudos realizados por Tonelli e Lima (2013) com a LI sendo trabalhada com um grupo de crianças, de idade entre 3 e 4 anos, em uma escola privada de Maringá, Paraná, objetivando analisar desenhos produzidos por essas crianças de forma a identificar as representações delas relativas aos aspectos da história infantil, Cachinhos Dourados e os três ursos, apontaram que as produções delas, a partir do

gênero do discurso histórias infantis, foi bem sucedida. De acordo com a pesquisa, essa ferramenta de ensino de LIC constituiu uma importante oportunidade para reformular conceitos, produzir sentidos, expressar opiniões e revelar emoções geradas pelo ato de contar histórias infantis.

Schweikart e Santos (2014) desenvolveram um estudo investigativo com crianças por meio de oficina de LI em escola pública, que buscou saber se o ensino mediado pelas novas tecnologias facilitava a aprendizagem de LI das crianças. Os resultados mostraram que o uso das tecnologias digitais proporcionou momentos de interações significativas dos alunos com a língua alvo, sendo uma forte aliada deste ensino por estimular a participação e a criatividade, possibilitando maior desenvolvimento das crianças nas atividades trabalhadas. Com isso, foram geradas produções orais e escritas em vários gêneros discursivos. Também foram confirmados aspectos importantes quanto à ação didático-pedagógica do professor em pré-serviço com esse público. Além disso, apontou que é preciso ter estruturas necessárias para desenvolver as aulas nessa perspectiva.

Em face ao ensino de língua espanhola para crianças, Pavani *et al* (2014) desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de investigar conhecimentos prévios dos alunos em relação à língua espanhola, assim como promover interações orais aos jovens aprendizes mediadas por músicas infantis e jogos educativos. O estudo foi realizado com crianças do 1º e 2º do Ensino Fundamental da Escola Municipal Marcílio Dias, da cidade de Jaguarão, Rio Grande do Sul e desenvolvido por docentes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Letras da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Jaguarão. Os resultados apontaram que algumas crianças já tinham conhecimentos na língua foco, pois Jaguarão é um município de fronteira com o Uruguai. Evidenciou também o desenvolvimento da capacidade de escuta das crianças desde o início do estudo e a oralidade foi desenvolvida de forma interativa.

Com a breve exposição efetuada acerca de importantes estudos na área, observa-se que os estudos elencados nessa seção dialogam diretamente com as teorias que amparam o ensino de LEC e, conseqüentemente, com a presente pesquisa. Alguns foram trabalhados a partir de gêneros discursivos e metade delas desenvolvidas em contexto público, aproximando-se, nesse sentido, com o estudo em foco. Outros abarcam discussões a respeito da formação desejável do professor, que também devem ser consideradas quando nos remetemos a trabalhar com

crianças. Vale ressaltar que algumas dessas pesquisas foram realizadas em contexto privado, diferindo, assim, do contexto de minha pesquisa. Por outro lado, quero destacar que o estudo acerca do ensino de espanhol desenvolvido por Pavani *et al* (2014), apesar de se tratar de uma língua estrangeira distinta das demais abordadas nos estudos selecionados, muito se aproxima do estudo em foco, pois foi realizado em contexto semelhante e desenvolvido por meio de gênero discursivo.

Nessa ótica, ressalto que o ensino de LEC deve ser ofertado e realizado com responsabilidade, respeito e compromisso com as crianças. A formação do professor, conforme foi abordado em seus estudos por Santos (2009) e Lima (2010) é fundamental, já que não se consegue ensinar o que não se sabe. Ademais, é necessário desenvolver habilidades próprias da idade das crianças, rumo à aprendizagem da nova língua. Por isso, o professor de LEC deve ter formação específica, planejamento elaborado conforme teorias da área e características peculiares para trabalhar com elas como, por exemplo, ser paciente, saber ouvir, ser carinhoso, atencioso, ser firme nas horas precisas, entre tantas outras.

Não menos importante de acordo com Vygotsky (1998) é ofertar um ensino lúdico, que envolva o brincar, fantasiar, cantar, jogar, divertir, pois tudo isso faz parte do cotidiano da criança e também é uma forma de proporcionar a interação entre elas. Nas atividades lúdicas, a criança aprende a agir numa esfera cognitiva. Ela usa a capacidade de separar significado do objeto de forma espontânea, por isso não deve ser desprezada a ludicidade nas aulas, já que o jovem aprendiz precisa dessa rotina para seu desenvolvimento pleno.

Por outro lado, aulas unicamente expositivas, em que o turno é controlado exclusivamente professor, tornam-se cansativas e conforme afirma Figueira (2010) desestimulam os jovens aprendizes e, ao oposto de desenvolver o gosto pela nova língua, eles sentirão aversão, já que eles se cansam de aulas dessa forma.

Vale observar que as tecnologias são ferramentas que podem proporcionar um ensino significativo, interessante e muito motivador às crianças, já que contagiam o nativo digital que a criança é, conforme a pesquisa de Schweikart e Santos (2014) comprovou, pois o desenvolvimento da aprendizagem naquele contexto foi propiciado por meio dela. Por outro lado, o trabalho realizado por meio dos gêneros discursivos, pode ser uma forma interessante de enfatizar o ensino de LEC com elas, visto que, ao levar os gêneros da familiarização das crianças para a sala de aula, conforme ressaltam Tonelli (2005), Tonelli e Lima (2013) e Pavani *et al*

e o ensino poderá ser mais dinâmico, interessante e atrativo, nesse sentido segue uma seção, abordando os gêneros textuais.

1.6 Gêneros textuais e ensino de Língua Inglesa para crianças

Os gêneros textuais são acontecimentos históricos ligados à vida social, que colaboram para ordenar e estabilizar as atividades de comunicação cotidiana, constituindo como “ações sócio-discursivas” (MARCUSCHI, 2005). Há uma infinidade de gêneros que se encontram ancorados em alguma situação real da criança. As diversas atividades humanas estão vinculadas a alguma forma de uso da linguagem e essa, por sua vez, encontra-se materializada nos gêneros que fazem parte do cotidiano de todas as pessoas, pois estão sempre ancorados a uma situação concreta. Bakhtin (2003) assevera que os gêneros são “correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268). Nesses termos, ofertar o ensino de LIC mediado pelos gêneros do discurso é uma forma de prepará-las desde cedo para interagir com os textos que circulam socialmente, sejam orais ou escritos. Acerca disso, Rocha pondera:

Defendemos que é através dos gêneros discursivos que organizamos nossas atividades sociais/de linguagem e que, conseqüentemente, materializamos as interações com o outro em situações de comunicação propositadas e situadas, o que deve ocorrer, também, no processo educacional. [...] O objetivo central no ensino-aprendizagem de LEC, embasado em gêneros discursivos, é levar o aprendiz a desenvolver capacidades letradas. (ROCHA, 2007, p. 25).

Trabalhar na perspectiva dos gêneros discursivos na sala de aula com os jovens aprendizes, é uma forma muito interessante e, nesse sentido, Bakhtin (2003) assevera que o ensino mediado por gêneros proporciona o desenvolvimento de habilidades tanto orais como escritas em diferentes situações de comunicação. Por meio deles, é possível relacionar o conhecimento de mundo das crianças com seu cotidiano e observar como isso contribui para a aprendizagem. O ensino mediado pelos gêneros textuais pode ser o caminho para os professores de Língua inglesa trabalharem de forma engajada com as crianças, pois eles fazem parte de práticas de comunicação social e a referida língua trabalhada nesta perspectiva revela-se uma experiência enriquecedora; além de que muitas atividades diferenciadas e desafiadoras poderão ser ofertadas por meio dos gêneros textuais.

O trabalho realizado com as crianças nesses moldes, de acordo com Tonelli e Cordeiro (2014), é uma forma de ofertar um ensino contextualizado, em que os novos conteúdos partam dos conhecimentos de mundo delas. Dessa forma, a língua alvo estará sendo trabalhada em um contexto real da criança, porque serão criadas e norteadas situações de comunicação efetiva da língua, além de enriquecer culturalmente os alunos, pois juntamente com ele se abrirá um grande leque de outros gêneros discursivos e oportunidades que poderão ser trabalhadas. Isso certamente proporcionará melhores resultados, já que esta perspectiva vai ao encontro dos desejos das crianças, além de promover a interação entre elas.

A partir dos gêneros textuais, é possível aprender as estruturas básicas da língua como vocabulário, produção de sentenças, textos, compreensão e interpretação textual, interagir culturalmente com outros países usuários da LI, reconhecer as diferenças e as semelhanças entre as línguas, entre tantas outras habilidades necessárias para aprendizagem de LEC. Assim, como nos valemos desta modalidade em Língua materna, em LE podemos utilizar de estratégias semelhantes. Dessa forma, recorreremos aos gêneros textuais para organizar nossas práticas sociais de linguagem. Corroboro com Rocha (2008), ao enfatizar que o ensino mediado por eles, facilita a compreensão da criança, pois estão intimamente relacionados ao contexto delas. Isso possibilita que ela aprenda com mais facilidade e eficácia, porque envolve o seu mundo social e a faz sentir um ser integrante do processo de ensino e aprendizagem.

Concordo ainda com Rocha (2008) no tocante aos gêneros textuais, quando o autor aponta que estes propiciam momentos de conhecimento, informação, imaginação, prazer, descontração, fantasia, entre tantos outros que contribuem para a formação integral das crianças. Fazer a relação com a Língua materna contribui para que as crianças compreendam mais facilmente a Língua estrangeira. Elas utilizam as situações experiencializadas e, a partir disso, tentam compreender o mundo à sua volta, já que, por meio dos gêneros, é possível desenvolver atividades sociais “tomando como base o desenvolvimento da competência intercultural” (ROCHA, 2008 p. 26). Por meio deles, é possível desenvolver habilidades orais e intelectuais de que as crianças necessitam.

Todas as nossas falas, produções formais ou não, estão articuladas em algum gênero textual, visto que eles permeiam nossas vivências cotidianas, organizando a nossa comunicação, possibilitando que ela seja compreendida e faça

sentido ao nosso interlocutor. Dessa forma, trabalhar com uma proposta mediada pelos gêneros do discurso em sala de aula é proporcionar o ensino conectado com o que circula na vida real, no mundo, já que eles “são radicalmente uma entidade da vida” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 27), funcionando socialmente por meio da utilização da língua.

Os gêneros textuais, conforme a definição proposta por Bakhtin (2003), são constituídos historicamente e “relativamente estáveis” e a partir da interação humana, eles podem ir se renovando e se transformando, dando origem a outros novos gêneros, conforme estamos vivenciando atualmente com o advento das TDICs. Esses novos textos multiculturais e multissemióticos (áudios, cores, movimentos, fotos, *posts*, *chats*, *twits*, *links*, entre outros) estão presentes na vida de muitas pessoas, principalmente dos alunos, e isso não exclui, de forma alguma, as crianças, pois estas são nativas digitais.

1.7 Sequência didática: um procedimento teórico-metodológico para organizar o ensino de gêneros textuais na escola

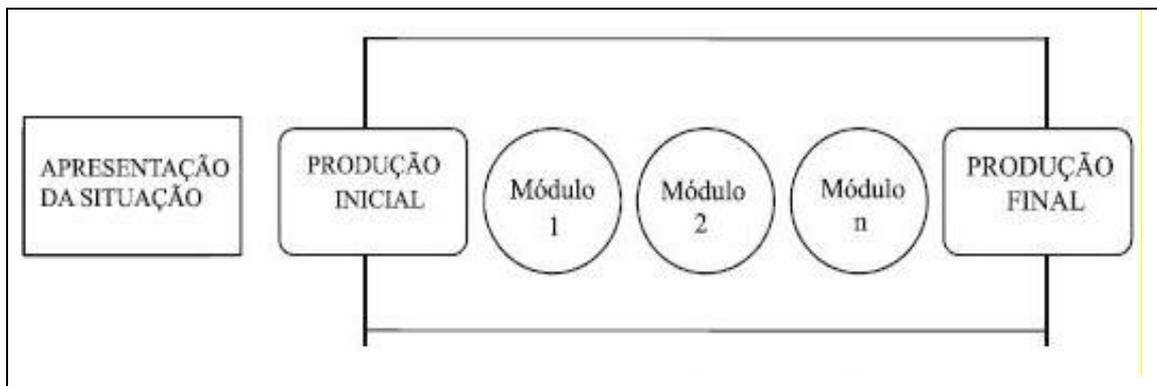
A sequência didática (SD) é um modo de ensino organizado por meio de atividades estrategicamente elaboradas e planejadas, composta por etapas ou módulos, pelo docente que vão desde a apresentação inicial do texto oral ou escrito de determinado gênero que se objetiva produzir, até a realização de produção final. Nesse caminhar, são proporcionadas atividades e produções por meio de módulos, cujos outros gêneros são mobilizados para se atingir os objetivos propostos. O trabalho é realizado passo a passo através dos módulos que permitem e direcionam o aluno a desenvolver habilidades letradas necessárias para práticas de linguagem, agindo criticamente e também, para uma produção final eficiente. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD é:

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito, [...] tem, precisamente a finalidade de 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.97).

A partir do que nos asseveram os autores acima, os gêneros textuais trabalhados nessa perspectiva oportunizam aos alunos uma produção melhor, de

mais qualidade e em situações reais. Ela promove a familiarização do aluno com o gênero e isso traz benefícios para todo o processo, principalmente para a produção final. Na primeira produção, o professor poderá ter um diagnóstico das necessidades linguísticas e discursivas reais dos alunos. Sendo assim, a partir dessa primeira produção, ou seja, desse ensaio, os módulos poderão ser trabalhados com atividades que venham suprir os campos que deverão ser melhorados, para o aluno produzir um texto de maior qualidade no final. Para tanto, é essencial elaborar o planejamento da SD, objetivando desenvolver capacidades de linguagem que os alunos precisam para dominar o gênero em foco. A figura abaixo ilustra o trabalho desenvolvido por meio da SD, segundo a escola genebriana.

Figura 2- Esquema de sequência didática.



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

Desse modo, a SD proposta pelos pesquisadores genebrianos permite planejar melhor o ensino e aprendizagem de um gênero discursivo. Ela orienta o trabalho do professor porque oferece etapas, módulos, que podem direcionar e organizar as aulas e todo o processo. Quando os pesquisadores suíços propuseram o ensino do gênero na perspectiva de SD, já salientaram que o trabalho realizado dessa forma, se bem direcionado, possibilita ao aluno condições de desenvolver sua capacidade de produção de textos orais ou escritos com maior eficácia.

O primeiro passo a ser realizado quando se trabalha com a SD, é a apresentação da situação inicial, momento em que será definido o gênero que o aluno irá produzir. Essa decisão pode ser tomada em conjunto, entretanto, cabe ao professor mediar essa situação para que o gênero a ser produzido atenda de forma específica a situação de interação. Além disso, é preciso definir o espaço de circulação, ou seja, promover uma situação de interação que será efetivada após a

produção final do texto. Em seguida, o professor fará o detalhamento desse gênero, fornecendo aos alunos subsídios para que eles possam reconhecer o gênero que irão produzir.

Realizada a apresentação da situação inicial, o próximo passo implica em o aluno produzir o primeiro texto. Essa produção funciona como reguladora da SD, é a primeira versão da produção do aluno. Ela funciona como um diagnóstico e é o momento de obtenção de informações, em que os alunos deixam evidente a eles e ao professor o que sabem sobre o gênero que está sendo trabalhado. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), esta etapa da SD norteará todo o trabalho durante os módulos, pois, a partir desta produção, as capacidades que os alunos já desenvolveram ficarão em evidência. Assim, o professor poderá fazer as intervenções para promover o desenvolvimento dos alunos em busca de uma produção final, o mais proficiente possível.

A próxima etapa a ser trilhada é o desenvolvimento dos módulos. Esta, ainda conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), consiste em oferecer atividades para suprir os problemas que apareceram na primeira produção. O número de módulos será de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos na primeira produção, para que eles tenham suportes suficientes para desenvolverem, com qualidade, a produção final. Nesse sentido, o professor precisa, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96):

[...] criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá os alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

Sendo assim, uma gama de atividades variadas e desafiadoras deverão ser planejadas e trabalhadas para que os alunos tenham mais possibilidades de aprendizagem. É preciso que essas atividades acionem conhecimentos necessários para que a produção faça sentido, por isso oferecer leituras, pesquisas diversas, análise linguística, entre outras contribuem para o texto final ser produzido com maior qualidade.

Finalizados os módulos, o próximo passo refere-se à produção final, que consiste em os alunos mostrarem o que foi construído ao longo da SD. Nessa etapa, espera-se que a produção do gênero seja clara, coerente e, conforme Costa Rübner

e Simioni (2014), condizente para circular, pois assim a SD terá cumprido com o seu objetivo. Ao finalizar essa etapa, o próximo passo é promover a circulação do gênero, conforme foi estabelecido inicialmente.

É importante ressaltar que, ao propor o ensino na escola mediado por meio de gêneros textuais, exige-se do professor domínio e conhecimento do mesmo. É preciso lançar mão de uma série de atividades e também mobilizar outros gêneros que contribuam para a compreensão das características deles, assim como, desenvolver as habilidades dos alunos necessárias para a transformação do conhecimento. De acordo com Nascimento e Pereira (2014) isso depende da apropriação do sujeito, pois para agir discursivamente sempre se utiliza de um gênero, seja oral ou escrito. Por isso, é importante, primeiramente, trabalhar com os gêneros do cotidiano do aluno e, a partir destes, eles passarão a dominar outros gêneros que vão precisar no futuro para interagir em uma sociedade letrada. Esse é um procedimento teórico-metodológico que cria condições adequadas para desenvolver, de forma eficiente, a produção do aluno e, nesse percurso, a leitura e a escrita são contempladas.

Sendo assim, um ensino de LIC que pretenda trabalhar na perspectiva de avanços e transformação, que almeje o desenvolvimento da língua alvo, de forma a fazer a diferença na vida da criança, precisa considerar as características das mesmas, além de investimento cuidadoso na formação e desenvolvimento de habilidades do professor para trabalhar com elas. Além disso, a interação social e colaboração, o ensino lúdico e orientado não podem ser desprezados. Dessa forma, trabalhar uma nova língua amparada em teorias discutidas nesse capítulo pode contribuir para o sucesso da aprendizagem dos jovens aprendizes. Uma outra possibilidade de obter sucesso nesse ensino é organizar o trabalho na sala de aula por meio de SD na perspectiva de gênero discursivo que envolva os multiletramentos. São possibilidades para um caminho rumo a aulas mais interessantes e significativas. Nessa direção, no próximo capítulo, apresento a metodologia de pesquisa de que me vali para o desenvolvimento desse estudo, em conformidade com as teorias discutidas.

CAPÍTULO II

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa qualitativa não se refere apenas ao emprego de técnicas e habilidades aos métodos, mas inclui também uma atitude de pesquisa específica. [...] dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais (FLICK, 2009, p. 36-37)

Neste capítulo, discuto os princípios metodológicos adotados a partir da natureza da pesquisa qualitativa tipo pesquisa-ação. Em seguida, apresento a coleta de dados, o Programa Mais educação, local onde ocorreu a intervenção, Escola Municipal Basiliano do Carmo de Jesus; logo mais, abordo o perfil dos participantes; alunos e professora das oficinas de LIC. Os dados foram coletados a partir da efetivação da oficina de LIC e, para isso, vali-me de planejamentos da oficina, conversas informais com os alunos e alguns profissionais da escola, entrevistas gravadas com os participantes da pesquisa e diário reflexivo.

2.1 Natureza da pesquisa

Quando há referência à pesquisa, essa nos remete a algum tipo de método, a uma metodologia que oriente o trabalho. A palavra método, do grego *méthodos* (meta = além de, após de + ódos = caminho); e metodologia deriva de *méthodos* (caminho para chegar a um objetivo + logos = conhecimento). Então, podemos compreender que método significa o caminho para se chegar a um fim e, em pesquisas científicas, o método é o percurso que temos a trilhar para chegarmos à verdade científica; e a metodologia é constituída pelas regras estabelecidas para o método. Para Thiollent (2005), a metodologia é o caminho do pensamento, são habilidades necessárias e conhecimentos que orientam o processo de investigação, ocupando lugar central na pesquisa e caminha lado a lado com a teoria. Nesta perspectiva, em busca de alcançar os objetivos propostos neste estudo, lancei mão da pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação.

A pesquisa qualitativa é direcionada, sendo amplo seu foco de interesses. Os dados descritivos fazem parte mediante o contato direto e interativo do pesquisador

com o objeto de estudo. Por meio dela, eu procurei entender os fenômenos e, a partir de então, fazer as análises dos mesmos. Esta tem por objetivo traduzir e expressar os sentidos dos fatos do mundo social. “Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos” (GOLDENBERG, 2003, p. 53). Neste tipo de pesquisa, não há regras a serem seguidas, nem tão pouco precisas e os resultados dependem da sensibilidade e experiência do pesquisador.

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem. (DENZIN; LINCOLN, 2005 *apud* FLICK, 2010, p. 16)

Na atualidade, a pesquisa qualitativa ocupa, no espaço acadêmico, um lugar privilegiado, pois oferece possibilidades de estudar situações que envolvem seres humanos e suas relações sociais em diversos ambientes. O objeto de pesquisa pode ser mais bem compreendido no seu contexto, pois ela permite essa compreensão de forma integrada. “A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12). A abordagem qualitativa é assim, um caminho para se chegar a uma compreensão possível de uma dada situação.

2.2 Pesquisa-ação: a principal técnica utilizada no estudo

A pesquisa-ação sempre emerge de um plano de ação e esse se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento, controle da ação planejada e no relato paralelo desse processo. Segundo Thiollent (2005), toda pesquisa-ação é participante e agrega vários métodos de pesquisa social, possibilitando ao pesquisador que intervenha em dada problemática social, analisando-a e anunciando seu objetivo de forma a mobilizar os participantes, construindo, assim,

novos saberes. Sua preocupação não está voltada à explicação de fenômenos sociais, mas busca conhecer para agir no campo da prática, investigar sobre ela mesma e promover/fazer mudanças no mundo real. É por meio dela que o professor tem condições de refletir criticamente sobre suas ações e, nesse sentido, Thiollent (2005) vai além, ao afirmar que a pesquisa-ação é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2005, p. 16)

Ela possui uma base empírica que é concebida e realizada através de uma relação estreita com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Os participantes dessa pesquisa se envolvem de modo cooperativo ou participativo. A sua utilização, como forma metodológica, possibilita aos participantes condições de investigarem sua própria prática de forma crítica e reflexiva. Nela, estão envolvidos pesquisadores e pesquisados e todos participam na solução de problemas e na busca de estratégias que visem encontrar soluções para os problemas.

Este tipo de pesquisa deve funcionar como uma metodologia, estrutura de uma pesquisa pedagógica, que tem como objetivo estimular a expressão individual na tomada de decisões, em função das circunstâncias e da dinâmica interna que acontece entre o grupo de pesquisadores e a situação que está sendo investigada. No processo da pesquisa-ação, é preciso diagnosticar uma dada situação, a partir da qual se formulam e desenvolvem estratégias de trabalho e avaliação de todo o percurso realizado, para, em seguida, analisar e compreender a nova situação. “Pesquisa-ação é um termo que se aplica a projetos em que os práticos buscam efetuar transformações em suas próprias práticas” (BROWN; DOWLING, 2001, p. 152).

A pesquisa-ação proporciona aos docentes, portanto, a clareza sobre sua prática em sala de aula, bem como, abertura para revisão da mesma; para tal, utiliza o trabalho coletivo, pois, a abertura do universo escolar para os pesquisadores deve ocorrer de forma interativa com os participantes, sendo necessária uma relação muito próxima entre a teoria e a prática. Dessa forma, poderá gerar mudanças na cultura escolar, criar comunidades de investigação que contribuirão para práticas

participativas e democráticas e, assim, possibilitando haver uma ressignificação do conceito de professor, de aluno, de aula e de aprendizagem.

Nesta direção, busquei, com esta pesquisa, investigar o processo de ensino/aprendizagem de Língua inglesa com crianças do Programa Mais Educação à luz de pressupostos teóricos da Linguística Aplicada. Para isso, mobilizei os procedimentos da sequência didática em que gêneros discursivos foram trabalhados na perspectiva dos multiletramentos, acreditando que esse procedimento é capaz de delinear o estudo com segurança, fomentando ao sucesso da aprendizagem dos alunos em busca de um maior domínio da produção de um gênero discursivo.

2.3 Geração de dados

O acompanhamento *in loco* permitiu-me a observação participante através do diário reflexivo, um instrumento de que lancei mão para o registro de reflexões e anotações durante todo o processo deste estudo, pois, conforme afirma Liberali (1999, p. 32), a atividade interna pode ser orientada por meio do diário reflexivo que é a “reflexão crítica”. Além disso, propicia um espaço para o registro das aspirações, anseios, percepções, além de ser uma prática na pesquisa social. Nessa trajetória, anotei minhas ponderações a partir de cada aula, para, assim, ter condições de refletir criticamente e também apreciar todos os momentos no trilhar dessa trajetória. Pela observação participante, entendi a interação como meio eficaz, pois ora me colocava na escuta dos participantes, ora me sentia parte do processo pesquisado. Primando pela ética, usei os passos apontados por Thiollent (2005), que abarca os conceitos da pesquisa ação, descreve os procedimentos de pesquisa e direciona o pesquisador para a clareza de sua prática em sala de aula.

Nessa direção, caminhei em busca de atender os procedimentos da pesquisa qualitativa tipo pesquisa-ação, os registros das anotações do campo pesquisado auxiliaram-me nas análises dos dados gerados. Sendo assim, outros instrumentos utilizados e sugeridos por Flick (2009), tradicionalmente usados no estudo qualitativo para entender o evento pesquisado, foram mobilizados, tais como os planejamentos das aulas e entrevistas com alguns participantes.

A importância dessa metodologia ficou evidente na elaboração das análises, pois proporcionou tecer alguns fios dos gestos interpretativos. Dados de meu diário reflexivo, dos planejamentos das aulas, dos registros das atividades trabalhadas na

oficina e entrevistas com participantes, apoiaram-me no esclarecimento de pontos relevantes para o trabalho, os quais apresentarei nas análises.

De posse dos dados e, diante do exposto, empenhei-me para responder às perguntas – i): De que forma as crianças reagem ao serem expostas à LI por meio de gêneros do discurso na perspectiva de multiletramentos?; ii): Em que medida o trabalho realizado por meio de sequência didática contribui para o desenvolvimento do ensino de LIC? – analisando e triangulando os dados obtidos. Compreendo que a triangulação dos dados possibilitou ao pesquisador condições de reflexão crítica.

Antes da caracterização da prática, descrevo os procedimentos metodológicos, perpassando pelo perfil dos pesquisados tanto discentes, quanto docente. Cumprida essa etapa, os olhares voltam-se para os pressupostos teóricos sobre o ensino e aprendizagem de LI (SCOTT; YTREBERG, 1990; CAMERON, 2001; PHILLIPIS, 2003; PINTER, 2006; SANTOS, 2009; TONELLI, 2007, só para citar alguns) que subsidiaram a apresentação, análises e reflexões no contexto da prática da pesquisa. Nesse permear da pesquisa, há o compromisso em tecer os fios possíveis que os dados possibilitarão compreender, evidenciando o complexo desafio a que me propus.

2.4 Programa Mais Educação: ampliando a jornada escolar

Instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, o Programa Mais Educação integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal que objetiva fomentar a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral de crianças, adolescentes e jovens. Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, de forma a contribuir tanto para a minimização das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira.

Trata-se de uma estratégia que visa promover a ampliação de tempo, espaço, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da Educação, de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e

jovens. Este programa atende prioritariamente escolas brasileiras de baixo índice educacional, situadas em capitais, regiões metropolitanas, grandes cidades e em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social.

A adesão das escolas junto ao programa é realizada por meio do PDDE interativo, sendo voluntária e validada pela Secretaria de Educação, a qual ela seja vinculada. Para tanto, é preciso que o município/estado tenha aderido ao Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, em prol da melhoria da educação básica. Dessa forma, as escolas que se encontram dentro dos critérios estabelecidos pelo programa podem fazer a adesão ao mesmo por meio do cadastro no site do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O Programa Mais Educação, de acordo com o Manual Operacional de Educação Integral (2013), pretende possibilitar aos alunos mais envolvimento por meio de atividades diferenciadas e, assim, diminuir a evasão escolar, reprovação, distorções idade-série e as desigualdades educacionais como um todo, superando o processo de escolarização, de modo a integrar diferentes saberes e construir aprendizagens significativas para a vida cidadã.

Na escola, a equipe gestora, o professor comunitário² e monitores³ integram o grupo de trabalho do Programa Mais Educação, que atua diretamente na escola. Como já mencionado na introdução deste estudo, as oficinas ofertadas no programa são organizadas dentro de macrocampos, como: Acompanhamento Pedagógico (oficina obrigatória); Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Inclusão Digital; Educomunicação; Educação Econômica e Cidadania e Investigação no Campo das Ciências da Natureza. Essas oficinas são escolhidas pela equipe pedagógica da escola no ano anterior ao seu funcionamento,

² O professor comunitário é um profissional do quadro escolar ou da Secretaria de Educação, que tem várias atribuições, entre elas a função de coordenar os trabalhos realizados no Programa Mais Educação na escola, atuar diretamente com os alunos, fazendo a organização das oficinas, acompanhando o planejamento e orientação aos monitores no desenvolvimento das atividades, participa de reuniões na Secretaria de Educação com os demais professores comunitários e coordenação municipal do programa, sistematiza as informações da escola e promove as trocas entre as unidades escolares que integram o Programa Mais Educação e Secretaria de Educação de forma a facilitar a comunicação, bem como operar em sintonia com a equipe gestora escolar.

³ Os monitores são as pessoas que desempenham seu trabalho diretamente nas oficinas com os alunos. Preferencialmente são estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades, ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de história, agricultor para horta, entre outros.

estabelecendo uma relação com as atividades curriculares e considerando as especificações da comunidade escolar.

O macrocampo Acompanhamento Pedagógico é obrigatório e deve contemplar todas as áreas do conhecimento e, por meio da instrumentalização metodológica, oferecer atividades referentes à Alfabetização/letramento; Ciências, História e Geografia, Línguas Estrangeiras, Língua Portuguesa e Matemática. Em relação ao ensino de Língua Estrangeira, o Manual operacional de Educação Integral assevera que:

O objetivo de se ofertar línguas estrangeiras no Programa Mais Educação é proporcionar a introdução de estruturas básicas para a leitura, fala, escrita e oralidade. Orientação para organização de “Centros de Vivências Interlinguísticas” espaços para a imersão cultural e interação social de estudantes, professores e comunidades (locais e internacionais) onde os estudantes terão a oportunidade de entrar em contato com culturas e costumes diversos. Ampliar o tempo de permanência em atividades formativas, com objetivo de vivenciar o aprendizado da língua como uma experiência de comunicação humana, refletindo em novas maneiras do indivíduo ler e se expressar no mundo. (MANUAL OPERACIONAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2013)

O recurso financeiro destinado a cada unidade escolar para a manutenção do Programa Mais Educação e das atividades que ampliam a jornada escolar, é repassado por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Educação Integral, em conta bancária específica, aberta pelo FNDE(Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) no banco e agência indicado no cadastro da entidade no PDDEweb, em nome da Unidade Executora Própria (UEX) representativa da unidade escolar.

O recebimento dos recursos do PDDE/Integral está condicionado à apresentação e aprovação de prestação de contas pela UEX e à situação de adimplência da Entidade Executora (EEX), representada pela Secretaria de Educação Estadual ou Municipal. As EEX e UEX que se cadastraram em exercícios anteriores por intermédio do PDDEweb estão dispensadas de efetivar atualização cadastral, desde que não tenha havido mudanças nos dados da entidade ou de seus dirigentes. Os recursos, transferidos por intermédio do PDDE/Integral, para implementação do Programa Mais Educação, destinam-se: custeio (ressarcimento com as despesas com os monitores, aquisição de materiais pedagógicos, de consumo ou contratação de serviços necessários ao desenvolvimento das atividades

de Educação Integral) e capital (aquisição de bens ou materiais, de acordo com os kits sugeridos, além de outros bens permanentes necessários ao desenvolvimento das atividades).

2.5 Cenário da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Basiliano do Carmo de Jesus, que está localizada na Rua 03 S/N, no bairro Jardim Lisboa, parte periférica da cidade de Sinop, norte de Mato Grosso. Esta tem como filosofia “trabalhar especialmente para o educando e se preocupar em oferecer caminhos para que haja a aprendizagem do mesmo, valorizando o conhecimento e habilidades já adquiridas” (PPP da escola, 2015). Fundada pelo decreto nº 007/2007 de 08 de fevereiro de 2007, possui sede própria com amplo espaço físico, suas salas são climatizadas e arejadas, o que proporciona o bem estar aos alunos e àqueles que lá trabalham. O pátio é amplo, com espaços para atividades esportivas (quadra coberta e de areia) e recreativas, com jardinagem e área com grama propícia para atividades diversas.

A escola possui sala de recursos para atendimento de alunos com dificuldades educacionais especiais e acessibilidade aos alunos que necessitam. Tem também sala de leitura com acervo tímido, porém de várias áreas, inclusive exemplares de Língua inglesa, laboratório de informática e computador portátil para ser usado em sala de aula com o número que contempla todos ou quase todos os alunos de uma sala, se os professores optarem por trabalhar individualmente. O seu refeitório tem ótimas condições para acomodar os alunos, com mesas amplas e bancos adequados para que possam fazer as refeições servidas na escola. O refeitório é coberto, bem arejado, de fácil acesso a todos e está em um local da escola bastante estratégico que dá acesso às demais dependências da escola com cobertura necessária para que os alunos, ao saírem dele e irem até outras partes da escola como salas de aula, bebedouro, banheiros, entre outros, não precisem tomar sol ou chuva.

No ano de desenvolvimento da intervenção (2015), atendia 760 alunos do Ensino Fundamental divididos entre o período matutino, vespertino e noturno, sendo que o período noturno destinava-se à Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Programa Mais Educação contemplava 70 alunos (esses estudam o ensino regular em um período e no contra turno participam do Programa Mais Educação). Os

alunos encontravam-se distribuídos em 26 turmas do 1º ao 7º ano, com um número de alunos matriculados por sala entre 25 a 35, dependendo do ano da turma. No período noturno, eram atendidos alunos da 1ª fase da EJA. Seu público é oriundo do próprio bairro, de bairros circunvizinhos e também da zona rural, sendo que 65 alunos utilizavam o transporte.

O Programa Mais Educação se instituiu na escola foco deste estudo em 2011, por meio da adesão que a escola fez, cadastrando-se no programa junto ao Ministério da Educação. Antes de a escola aderir ao programa, foi realizado um momento de estudo juntamente com a equipe gestora, pedagógica, técnica e de apoio nutricional, para estudar e conhecer o funcionamento do mesmo, isso aconteceu em 2010. Após esse momento de diálogo e reflexões entre todos que participaram das discussões sobre o programa, ficou decidido que esta escola seria uma parceira junto ao programa que começou a funcionar no ano seguinte. Vale ressaltar que, no momento da adesão ao programa na escola, todos os profissionais da Educação da unidade escolar tiveram uma visão geral do mesmo, passando efetivamente a conhecer melhor a partir do período em que este entrou em funcionamento na escola.

Inicialmente, em 2011, cinco escolas no município aderiram ao programa e esse número foi sendo ampliado nos anos posteriores até 2014. Devido ao atraso nos repasses financeiros, a falta de estrutura das escolas, dentre outros problemas, algumas escolas deixaram de se cadastrar no programa no portal do MEC, que deve ser feito todo ano, o que fez o programa não funcionar nessas escolas, fechando, assim, o ano de 2015 com 14 escolas parceiras.

Quando os repasses financeiros são disponibilizados para a escola, a gestão dela juntamente com o professor comunitário e em parceria com o coordenador municipal fazem um trabalho em parceria, visando ao desenvolvimento dos alunos atendidos; esse programa tem dados bons resultados, como é o exemplo da escola foco desta pesquisa. Nesta escola, os alunos gostam e participam com muito entusiasmo e interesse, pois são oportunizadas muitas atividades diferenciadas que chamam a atenção dos alunos, deixando-os estimulados para frequentar o Programa Mais Educação.

Ainda se referindo à escola, essa conta com 38 professores em seu quadro, destes, a maioria é de efetivos. Todos os professores têm formação superior e a maioria é especialista, no entanto nem todos atuam em sua área de formação. A

jornada de trabalho está dividida em 20, 30 e 40 horas semanais, sendo reservadas 33% dessa jornada para hora atividade, no caso de professores em sala de aula; já os demais profissionais, como técnicos administrativos, apoio administrativo e apoio nutricional são em um número de 17. A equipe gestora está constituída pela diretora, que exerce a função de administrar a escola juntamente com duas coordenadoras pedagógicas, que atuam na área pedagógica e de orientação educacional, visto que estas fazem visitas nas casas de alunos, quando necessário, acompanham o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e auxiliam os professores em relação ao planejamento.

2.6 Perfil dos alunos

Os alunos participantes desta pesquisa são crianças entre 8 a 10 anos, matriculadas no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental e que frequentam o Programa Mais Educação em horário oposto ao de aula. Elas têm aulas de Língua Inglesa a partir do 4º ano no currículo escolar. Então, para os alunos do 4º ano é o primeiro ano que estudam a LI formal. Os alunos do 5º ano já tiveram esse ensino anteriormente, não estou aqui me referindo somente ao ensino que elas tiveram no ano de 2014, ou seja, no 4º ano, mas quando essas crianças estavam no 1º ano, isso em 2011. Naquele período, elas tinham aula de LI, pois o município ofertava esse ensino aos alunos da rede desde o 1ºano. Entretanto, o ensino de LI foi interrompido a elas e demais alunos que se encontravam entre o 1º e 3º ano. Isso aconteceu devido à equipe gestora pedagógica da Secretaria Municipal entender como oportuno a oferta somente em anos posteriores (a partir do 4º ano), o que permite pensar que os mesmos desconhecem as pesquisas que comprovam a importância da oferta de LIC. Sendo assim, às crianças que se encontravam nessas séries, a partir de 2012, não foi mais ofertada essa modalidade de ensino. A partir de então, somente as crianças do 4º ano adiante é que tiveram o direito ao ensino de LI. Portanto, as crianças que hoje estão no 5º ano tiveram LI no 1º ano e depois no 4º ano e agora no 5º, já as que estão no 4º ano estão tendo essa disciplina pela primeira vez.

Como o ensino de LIC não é regulamentado oficialmente, sendo facultativo, os gestores e governantes ficam à vontade para ofertar ou não esse ensino, disponibilizando-o ou não, conforme entenderem ser necessário ou dispensável,

como é o caso do município em questão. Usam de seu poder na gestão para tomar atitudes infundadas, apenas com justificativas empíricas, sem considerar a importância desse ensino para as crianças e também para o futuro delas. Apesar de pesquisas comprovarem a importância do ensino de LIC, até mesmo pesquisas realizadas nesse município, observo que as políticas públicas, em especial dessa cidade, têm permanecido com olhos vendados nesse sentido e enxergam o que é mais conveniente e momentâneo, sem compromisso com o desenvolvimento social, cultural e crítico do cidadão, logo das crianças.

As crianças, participantes do Programa Mais Educação, em sua maioria, moram no próprio bairro onde está situada a escola, palco deste estudo, outras moram em regiões próximas da mesma. Elas estudam no período vespertino no ensino regular, são crianças, em sua maioria, de baixa renda, ficam em casa no período em que não estão na escola ou que o Programa não está atendendo devido à sua organização, em companhia de seus irmãos, muitos deles mais novos ou com alguém que ajuda no cuidado deles, como avós, tias, vizinhos, entre outros. Para chegarem até a escola, eles vêm por conta própria, caminhando ou utilizam bicicletas. São poucos os pais que os acompanham durante o percurso da casa deles até a escola.

2.7 Perfil da professora

Sou professora efetiva com uma jornada de trabalho de 20 horas na rede municipal de Sinop e 30 horas na rede estadual de Mato Grosso, tenho 44 anos e trabalho em duas escolas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Atuo há 24 anos e minha formação inicial foi o curso técnico em Magistério, que terminei em 1988; logo depois, iniciei a graduação em Estudos Sociais, sendo uma licenciatura curta. Do período de 1991, quando iniciei minha carreira no Magistério, a 1995 atuei no Paraná, estado em que residia. Inicialmente, fui contratada temporariamente e depois de dois anos de contrato, fui efetivada. Fui professora alfabetizadora por alguns anos, trabalhei no Ensino de Jovens e Adultos, em todas as séries do Ensino Fundamental e Médio. Em 1996, mudei para Sinop onde resido até hoje e continuo atuando na profissão de professora.

Em 2001, ingressei no curso de Letras na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Sinop; durante minha trajetória na UNEMAT,

particpei de vários encontros de formação continuada e também frequentei curso livre de língua inglesa. Sempre procurei formação que me auxiliasse em meus estudos e principalmente em meu trabalho. No final do ano de 2004, concluí a minha graduação em Letras e iniciei a primeira especialização em Linguística Aplicada ao Ensino do Português como Língua Materna que foi concluída em 2006. Já em 2010, optei por fazer mais uma especialização, agora em Educação Especial e Inclusiva por considerar de grande importância a formação nesta área e que concluí em 2012. Ainda em 2011, iniciei uma especialização em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa e Língua Inglesa que concluí em 2012. Durante toda carreira, particpei de formação continuada que em muito auxiliou e auxilia na minha prática.

Um fator relevante durante minha vida profissional foi a grande experiência que adquiri participando das formações continuadas, especialmente o projeto Núcleo de Estudos de Professores de Arte e Língua Inglesa (NEPALI) que aconteceu durante os anos de 2007 a 2010 em Sinop. Este proporcionou momentos de estudo, reflexão sobre a prática aliada à teoria, foi um período de conhecimento e transformação, pois muito aprendi e muitas portas foram abertas para o conhecimento, além de barreiras vencidas. Essa formação, juntamente com outras proporcionadas pelo espaço em que trabalho, contribuiu também para que eu enxergasse que o professor é um pesquisador e suas pesquisas devem ser compartilhadas. Por meio da formação continuada, momentos de socialização dos resultados de minha prática profissional em âmbito nacional foram proporcionados e os resultados dos trabalhos desenvolvidos puderam ser conhecidos e reconhecidos por vários pesquisadores. Nesse caminho, referencio o meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Linguística, do qual sou mestranda. Este foi uma conquista proporcionada pelos estudos anteriores e que muito vem contribuindo para melhorar a minha prática profissional, de pesquisadora e também a minha vida pessoal, pois muitos conhecimentos têm sido proporcionados por essa formação *Stricto sensu* que me auxiliará não somente no trabalho.

Considero a Educação minha vida. Foi nesta profissão que consegui compreender melhor as pessoas e valorizá-las. Apesar de ter trabalhado por alguns anos em sala de aula, sinto-me estimulada e melhor preparada a cada novo ano de trabalho. Muito já aprendi nesta caminhada, mas tenho a consciência de que a educação exige busca contínua e, para quem ama a profissão, ela nunca se esgota.

Acredito que é por meio de uma Educação fortalecida que podemos transformar a história de nossos alunos e da sociedade.

Em minha prática pedagógica, busco aliar a experiência, a prática com a teoria, criando condições para a produção do conhecimento dos alunos, considerando sempre o contexto em que eles estão inseridos. Procuo partir do conhecimento de mundo dos alunos para trabalhar e desenvolver as habilidades que lhes são necessárias na vida acadêmica e social, principalmente o tempo presente quando eu trabalho com criança, pois a criança vive o momento, sem grandes interesses para o futuro. Acredito que a formação transforma as pessoas e eu sou exemplo próprio de tudo isso, pois nem sempre fui assim. Hoje considero que estou em outro estágio, um pouco mais lapidada e tudo isso proporcionado pelo ensino, pela formação inicial e contínua. Defendo que, assim como em outra profissão, o professor não pode ficar inerte, assistindo às mudanças que ocorrem sem se fazer integrante da construção da história e das transformações que acontecem no mundo.

2.8 Sequência didática: um conjunto de atividades para atuar no desenvolvimento do ensino de gêneros discursivos

Conforme já explicitado, a SD é um conjunto de atividades para trabalhar um determinado gênero textual de forma organizada visando ao alcance dos objetivos elencados. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), esse conjunto de atividades possibilita que a produção oral ou escrita seja a mais “adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Dessa forma, para este estudo ser desenvolvido foram planejadas duas SD. A primeira para trabalhar com o gênero cardápio escolar e a outra para trabalhar com o gênero *banner*, que foram desenvolvidas na oficina de LIC com os alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, que participam do Programa Mais Educação na Escola Municipal de Educação Básica Basiliano do Carmo de Jesus, na cidade de Sinop, Mato Grosso. As crianças participantes das oficinas tinham entre 8 e 10 anos e estudam no ensino regular no período vespertino e frequentam o Programa Mais Educação no período matutino, período em que foram realizadas as aulas.

Para a aplicação da SD, contei com 11 encontros de 2 horas de duração cada um. O tempo foi suficiente para a apresentação da situação, produção inicial,

desenvolvimento dos módulos e a produção final. Com o primeiro gênero, foi trabalhado um total de 5 módulos, já ao segundo gênero foram disponibilizados 2 módulos. As atividades foram desenvolvidas em grupo e também individualmente. A turma era composta de 20 alunos em média e as aulas foram ministradas por mim.

Sendo assim, neste capítulo, discuti os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta investigação, em que a pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação buscou construir novos saberes e propiciou a reflexão sobre a prática pedagógica. Nesse caminhar metodológico, a SD procurou orientar o trabalho desenvolvido com gêneros discursivos por meio de oficinas com crianças do Programa Mais Educação. Após a exposição, portanto, do caminho metodológico percorrido, o próximo capítulo é reservado à apresentação e análise dos dados obtidos neste estudo.

2.9 Convenções para transcrições

Os nomes dos colaboradores da pesquisa são fictícios. No capítulo III, onde há transcrição de fala, lancei mão dos sinais convencionais ortográficos da Língua portuguesa como vírgula (,); ponto (.) e os demais símbolos, como se explica abaixo:

E1 → Entrevista número 1

Letras maiúsculas → ênfase;

(+): → pausa longa;

[...]: → supressão de trecho da transcrição original.

CAPÍTULO III

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender (ROJO, 2012, p. 27)

Este capítulo é dedicado à apresentação e análise dos dados. Ele está dividido em duas seções: a primeira é reservada para apresentar e analisar os dados gerados ao longo de todo o processo da pesquisa, sobre práticas de LI trabalhadas com crianças, desenvolvido por meio de gêneros do discurso na perspectiva dos multiletramentos. Trago à memória o esforço e o temor acometido quando assumi a posição de investigadora e investigada de minhas próprias práticas docentes. Para tal exercício, sempre contei com as incursões dos apontamentos que foram descritos e ponderados em meu diário reflexivo, dos registros das produções das crianças e das entrevistas com alguns participantes.

Com o objetivo de que nenhum detalhe fosse menosprezado para não me permitir desviar do foco investigativo e sem nenhuma pretensão de exaurir o objeto e seu sentido, prossigo na segunda seção com o intuito de responder às perguntas de pesquisa: De que forma as crianças reagem ao serem expostas à LI por meio de gêneros textuais na perspectiva de multiletramentos? Em que medida o trabalho realizado por meio de sequência didática contribui para o desenvolvimento do ensino de LIC?

Nessa direção, enquanto pesquisadora, pensando sobre os desafios que traz essa modalidade de ensino, considero como fato real o exercício docente em sala de aula e espero contribuir para o enriquecimento dos estudos de práticas de ensino de LIC e, conseqüentemente, para a linguagem também.

3.1 Desenvolvendo a SD com o gênero textual cardápio escolar: a apresentação da situação inicial

Pensando em desenvolver a LI com as crianças do Programa Mais Educação, a equipe gestora da escola em conjunto com a professora comunitária e eu organizamos uma oficina experimental de LIC na escola foco deste estudo, pois entendemos que “a escola é uma das agências importantes de letramentos” (DIAS, et al, 2012, p. 82) e trabalhar nessa perspectiva em Língua Inglesa com os jovens aprendizes é inseri-los na contemporaneidade e oportunizar transformações sociais.

O mundo atual impõe uma infinidade de desafios constantemente a todos, e a escola não pode ficar de fora desses acontecimentos e transformações, pois entendo que a escola é o lugar adequado para o desenvolvimento da aprendizagem. Diante disso, pensei em desenvolver uma SD com as crianças voltadas para o trabalho com gêneros textuais em Língua Inglesa, pois, segundo Bakhtin (2003), eles fazem parte da linguagem em uso cotidiano. Então, a partir da organização dos alunos pela escola e da elaboração do planejamento, dei início à oficina de LIC do Programa Mais Educação na escola palco da pesquisa que teve como objetivos:

- Fazer a apresentação entre professor e alunos;
- Apresentar o projeto às crianças;
- Fazer observação das preferências alimentares dos alunos;
- Fazer a escolha e o reconhecimento do primeiro gênero;
- Decidir a circulação do gênero;
- Trabalhar o nome de alguns alimentos em Língua Inglesa na oralidade;
- Proporcionar o desenvolvimento da capacidade linguístico discursiva;
- Explorar a pirâmide alimentar em Língua Inglesa.

Primeiramente, fui apresentada aos alunos pela coordenadora da escola, no saguão da mesma, quando as crianças ainda se preparavam para entrar em sala de aula. Juntamente com a coordenadora, eu e os alunos fomos para a sala. Na ocasião, a coordenadora explicou às crianças que eu era professora daquela escola e que estava afastada para qualificação profissional, estudando, por isso que elas não me viam na escola. Ela também ressaltou que, a partir de então, eu iria trabalhar com elas a oficina de Língua Inglesa.

No próximo momento, a coordenadora deixou a sala e os alunos organizados em seus lugares. Então, eu me apresentei a elas, dei as boas vindas, perguntei o nome de cada uma, o ano em que estudavam e onde moravam. Depois, retomei a explicação sobre como iriam ocorrer as aulas e pude verificar que elas já tinham algumas informações sobre a oficina de LIC, pois a professora comunitária,

professora que coordena o Programa Mais Educação na escola, já havia falado de forma geral sobre a oficina e explicado como funcionaria, quais os dias e horário, entre outras informações básicas. As crianças, sempre atentas, perguntaram muito em relação ao assunto, mostrando-se interessadas, conforme é possível verificar no fragmento abaixo do diário de campo:

Fragmento 1:

Algumas delas disseram que gostariam de aprender a Língua Inglesa e um dia conseguir se comunicar nessa língua. **Muitas riram nesse momento**, mas mesmo assim a maioria disse ter bastante curiosidade para aprender um pouco sobre a Língua Inglesa. (Diário reflexivo da pesquisadora, 15/04/2015)

O excerto acima evidencia uma grande característica das crianças que Moon (2000), Rocha (2008) e Santos (2009) ponderam, que é a de serem curiosas. Além disso, apreciam e estão abertas ao novo. Tudo aquilo que acham diferente e interessante chama a atenção delas, é de interesse momentâneo e lhes atrai a curiosidade. Por isso, naquele momento, procurei deixá-las à vontade e o riso foi um sinal de não acreditarem que elas pudessem, um dia, comunicarem-se em outra língua. Então, continuamos aquela conversa de forma descontraída para que se sentissem confiantes e fossem, aos poucos, deixando a timidez, pois nas primeiras aulas é normal os alunos ficarem mais observando que falando.

Na sequência, com base nas orientações descritas por Pinter (2006), de que sempre devemos explicar aos jovens aprendizes os motivos de eles estarem fazendo tais atividades e também porque estão aprendendo, expliquei-lhes o objetivo da pesquisa. Por meio de slides no projetor, apontei a importância de uma alimentação saudável, para o bom funcionamento do corpo e para a saúde delas. Neste sentido, dialogamos sobre as preferências delas a respeito da alimentação, como, por exemplo, o que elas geralmente comem e gostam de comer em casa e na escola.

Sabemos que os interesses das crianças estão voltados para aquilo que elas apreciam, consideram importante e lhes é significativo (SANTOS, 2009). Trabalhar numa perspectiva de mudanças de atitudes depende de um adulto inicialmente, apesar de elas serem bastante receptivas. Quando compreendem a importância de praticar o que se está estudando, elas tendem a mudar seus hábitos, já que confiam bastante no professor. Entretanto, temos que trabalhar no sentido de desenvolver

cada dia mais essa confiança que elas depositam no professor. Com isso, é possível provocar mudanças de atitudes delas inicialmente e depois elas mesmas vão trabalhar nessa perspectiva em casa, na escola, com seus grupos de amizades, acarretando em mudanças de atitudes de muitas pessoas e, conseqüentemente, ocorrerão as transformações desejadas. Vygotsky (1998) entende o desenvolvimento da criança como um processo cultural, em que a aprendizagem é construída na interação com o outro, mediada pela linguagem.

Na seqüência da aula, fui dialogando com elas e reforçando o assunto referente à importância de uma alimentação equilibrada. Observei, durante nosso diálogo, que as frutas servidas na merenda escolar são bastante apreciadas por elas. Por outro lado, as carnes e as saladas não são preferência de muitas. Várias disseram que gostam de sopas. Segundo algumas delas, quando tem arroz acompanhado de feijão, carne e salada, muitas não comem a salada e nem a carne, outras disseram que gostam mesmo é do arroz servido na merenda. Diante disso, eu perguntei se na casa delas, era comum elas ajudarem seus pais a organizarem os pratos que são feitos e servidos em família. A resposta foi unânime, nenhuma delas ajudava diretamente na escolha, mas disseram que sempre dão palpites para ver se as mães fazem as comidas de que elas mais gostam.

Nesse contexto sociocultural, é possível observar a base alimentar dessas crianças, ou seja, o arroz e o feijão, já o consumo reduzido da carne pode ser devido ao preço da mesma e as saladas possivelmente por falta de hábito. Esse tipo de comportamento em relação aos alimentos que fazem parte do cotidiano das crianças é uma realidade social, muitas vezes dizem que não gostam de certos alimentos porque provavelmente nunca ou raras vezes os comeram.

Sendo assim, perguntei a elas se já tinham visto um cardápio em algum lugar. Foram unânimes em responder que sim, pois é um gênero conhecido delas, já que o cardápio escolar é de acesso de todos os alunos, uma prática realizada em todas as escolas municipais e estaduais em Sinop. Também perguntei o que achavam de elaborarem um cardápio em LI na oficina. Depois apresentaríamos para a equipe de apoio nutricional da escola e pediríamos para que desenvolvessem um dos cardápios elaborados para todas as crianças da escola. A resposta foi de muito entusiasmo, deixando claro o que Santos (2009) ressalta quando afirma que, ao proporcionar propostas significativas à criança e do interesse dela, a participação é garantida e isso ficou comprovado, pois todos demonstraram muita alegria em fazer

essa atividade. Então, nesse momento, a escolha do gênero cardápio foi realizada em conjunto e ficou decidido que seria um dos gêneros do discurso a ser trabalhado na oficina de LIC.

Nesse sentido, corroboro com Rocha (2008) quando pontua que ensinar língua para crianças é capacitá-las para que estas se comuniquem em outra língua e, a partir da realização da SD na perspectiva do gênero cardápio, as crianças terão oportunidade de iniciar essa comunicação. Vale destacar que, ao propormos situações de aprendizagem que sejam significativas, as crianças se interessam pelo o que está sendo ofertado. Logo abaixo no fragmento do diário reflexivo, transcrevo que elas demonstram seus desejos diante da possibilidade de elaborar um cardápio para a merenda escolar.

Fragmento 2

As crianças ficaram muito empolgadas com o gênero que será produzido e disseram que iam **colocar tortas, pizzas, sorvetes, chocolates, batata frita e muitos outros tipos de lanches no cardápio**, que assim a merenda ficaria bem melhor. (Diário reflexivo da pesquisadora, 15/04/2015)

O fragmento deixa claro o que elas querem comer, mesmo não sendo uma escolha saudável para um cardápio escolar, no entanto é o desejo delas naquele momento, convergindo com Vygotsky (2001) que defende ser a imaginação delas funcionando de forma espontânea. Todavia, as falas das crianças deixam claro que há um caminho a ser percorrido, para que essa situação em relação aos anseios delas no que diz respeito à elaboração do cardápio seja transformada. Então, durante os módulos da SD, atividades foram mobilizadas para que houvesse transformação nessa escolha inicialmente e, de acordo com Dolz; Noverraz e Schnewly (2004) também para que as crianças se apropriem do gênero escolhido e a produção final seja a mais próxima do mesmo.

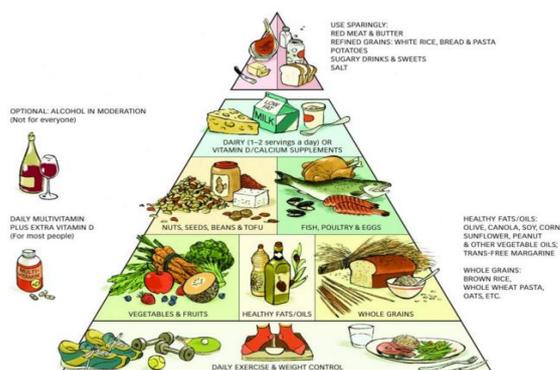
Com o auxílio do projetor de multimídia, eu mostrei vários cardápios com pratos diversos contendo com carnes, verduras, os grãos, o leite e os derivados, frutas entre outros, para que as crianças certificassem-se do gênero a ser produzido. Levei também cardápios impressos e, dentre eles, estava o cardápio escolar que eles puderam manusear. Nesse momento, foi realizada a exploração do gênero, conforme assegura Dolz, Schnewly e Noverraz (2004), apontando suas características, para que as crianças fizessem o “reconhecimento do gênero”,

provocando discussões a respeito de onde é encontrado e qual é seu objetivo (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p. 27). Entretanto, optei por levar o gênero às crianças em língua materna, pois era o primeiro contato da maior parte delas com a LI na escola, por isso não me senti confortável em levar os cardápios nessa língua. Explorei a função social dos mesmos na oralidade com perguntas pontuais, por exemplo, “onde vocês já viram um cardápio além da escola?”; “como era o cardápio?”; “em que consiste um cardápio?”, entre outras, para explorar o conhecimento de mundo delas e também mostrei as características por meio de leituras e apreciação do gênero que levei para a sala de aula.

Para cumprir com a proposta da SD no ensino por meio de gêneros textuais, estabelecemos também a circulação da produção final dos alunos, tendo ficado combinado que as crianças produziram um cardápio em LI dentro das possibilidades de ser desenvolvido pela equipe de nutrição da escola foco deste estudo. Agi desta forma por comungar com Rojo (2012) que assevera que a produção deve ir além da sala de aula e ganhar novos espaços de circulação e compartilhamento, pois quem escreve não faz apenas para o olhar do professor.

Depois de termos decidido a forma de circulação dos textos, mais uma vez, com o uso do projetor, trabalhei alguns alimentos em LI na oralidade, visando ao desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva das crianças. Ao passo que as imagens foram sendo mostradas, fui falando seus nomes em Inglês, pedi para que elas também os pronunciassem e fui enfatizando a importância desses alimentos em nossa vida. Trabalhamos também com a pirâmide alimentar, conforme segue a imagem abaixo:

Figura 03: pirâmide alimentar



Fonte: www.the-nutrition-source.org.

À medida que eu mostrava a imagem, dialogava dizendo a elas a função de cada um dos alimentos da pirâmide. Logo depois, discorri e mostrei, por meio de slides, como a merenda escolar deve ser elaborada para ser servida a eles. Também expliquei os motivos de certos alimentos serem servidos na merenda e outros não. Elas ouviram com atenção, mas não se convenceram por total com a minha exposição e argumentação, pois disseram que preferiam uma merenda que contemplasse doces, batata frita, pizza, sanduíches e guloseimas.

3.1.1 A produção inicial: observando os saberes das crianças a respeito do gênero em foco

Realizada a apresentação da situação, o próximo momento da SD foi a primeira produção. Esta objetivou diagnosticar as capacidades de linguagem já presentes nos alunos em relação ao cardápio, para nortear os saberes que eles crianças já tinham em relação ao gênero proposto, indicar os elementos que deverão ser trabalhados para que a produção final seja realizada o mais profícua possível. Além disso, orientar a SD, de forma a trabalhar módulos que possibilitem condições de acrescer os conhecimentos e contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das capacidades de linguagem dos envolvidos.

Figura 04: Produção inicial do gênero cardápio escolar realizada pelas crianças



Fonte: trabalho elaborado pelas crianças durante a primeira produção

É relevante enfatizar, segundo Vygotsky (1998), que o ambiente social interfere no desenvolvimento da aprendizagem; e o lugar em que elas estavam inseridas deixou-as bastante à vontade para produzirem o texto, o que proporcionou a interação entre elas. Outro fator importante a ser considerado é a capacidade de ação por meio da representação física do gênero, pois, de acordo com Schneuwly e Dolz (1998), esta capacidade é a primeira desenvolvida pelo indivíduo quando este se torna apto a realizar interações em um compartilhado contexto. Nesse sentido, mesmo sendo por meio de desenhos, elas demonstraram que sabem o que é um cardápio, deixando expressa a descrição do mesmo, apesar de não dominarem muitas características dele. Vale ressaltar que o trabalho é inicial e com a introdução dos módulos, certamente, surtirá efeitos que influenciarão melhorias à produção final.

Nessa primeira produção, os registros foram feitos por meio de desenho, pois elas ainda não sabiam escrever na língua foco e estávamos iniciando o trabalho em a LI com elas, apesar da ênfase do trabalho com a Sd ter sido na escrita, naquele momento elas produziram por meio de desenhos. Apesar de já ter sido abordado com elas que um cardápio escolar necessita de alimentos básicos e deve ser balanceado devido às vitaminas necessárias para o bom funcionamento de nosso corpo, elas colocaram, em seus cardápios, muitos alimentos que não contribuem para uma boa saúde, visto nesse momento elas expressarem mais seus desejos e vontades; por isso colocando massas, doces e guloseimas em vez dos pratos que elas viram nos cardápios que manusearam.

Outra situação que ficou visível durante a produção foi o fato de as crianças se sentirem à vontade para produzir, por isso a produção naquele momento foi uma atividade lúdica cuja reação, de acordo com Velasco (1996) e Figueira (2010), é decorrente do ato de fazerem uma atividade de que gostam, permitindo, em função disso, a espontaneidade característica das crianças. Eu as questionei a respeito delas terem colocado alimentos que não proporcionavam uma dieta balanceada, conforme já havia trabalhado. Entretanto, disseram que queriam fazer assim, pois gostavam desses alimentos e geralmente não os consumiam em seu dia a dia, além disso, o cardápio era para elas, era o cardápio delas, naquele momento.

3.1.2 Módulo 1: a construção de caminhos para o aprimoramento das crianças em Língua Inglesa

Considerando a produção inicial realizada pelas crianças, ao trabalhar os módulos, uma série de atividades e ações foram realizadas, assim como outros gêneros também foram mobilizados, a fim de oferecer mais suporte para a produção final. A esse respeito Schneuwly e Dolz (1999, p. 10) afirmam que é preciso “aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo, melhor produzi-lo na escola e fora dela, e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero”. Por conta disso, lancei mão de outros gêneros como a cantiga e os jogos, corroborando com Bakhtin (2003) quando afirma que essa ação é uma forma de proporcionar às crianças situações efetivas de comunicação e maior contato com a língua foco para ir lhes preparando para a produção final. Nesse sentido, trabalhei com a cantiga que segue logo abaixo e jogos que podem ser vistos nas imagens adiante. Esses tiveram como objetivos:

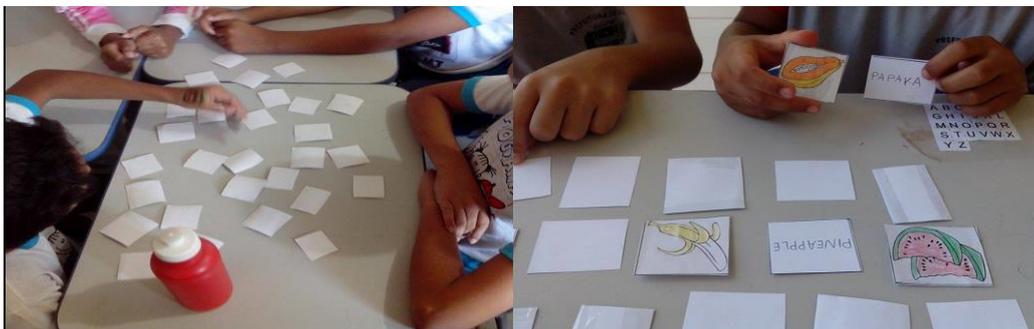
- Desenvolver a oralidade;
- Ler algumas palavras (*apple, banana, watermelon, papaya, tomato...*);
- Conhecer alguns vocábulos;
- Cantar;
- Ampliar o léxico;
- Promover a interação;
- Proporcionar o trabalho colaborativo.

Here comes the train
 It's the train of fruit/vegetable/foods
 What does it have?
 Apple...banana..watermelon...

Enquanto nós cantávamos, as crianças iam mostrando os alimentos que a cantiga abordava por meio de *flashcards*. Esse módulo comprovou que as atividades lúdicas são muito importantes na vida das crianças. Elas desempenham um papel fundamental do desenvolvimento, como pontuado por Vygotsky (1998), pois contribuem de forma significativa na formação integral das mesmas e são possibilidades de construção da aprendizagem em LIC. Corroboro com Pavani *et al* (2014) ao afirmarem que a música desenvolve a capacidade de escuta e a oralidade

das crianças, além disso o lexo delas fora ampliado. Essa afirmação foi comprovada ao ser trabalhada a cantiga acima com as crianças, também a capacidade linguístico-discursiva foi proporcionada. Elas participam e se envolvem com propostas assim. Além disso, tanto a cantiga quanto os jogos que as imagens mostram foram trabalhados nesse mesmo módulo. As imagens abaixo indicam o momento do jogar na oficina de LIC, uma atividade prazerosa, divertida, que ensina e da qual as crianças gostaram muito.

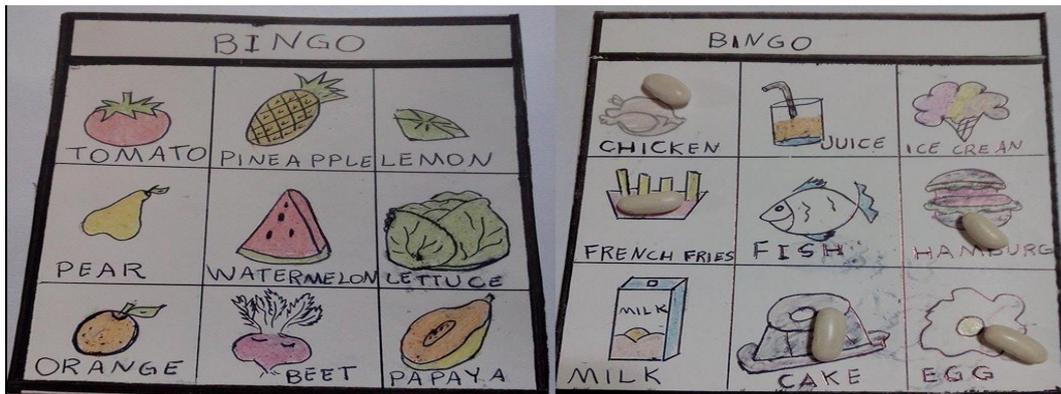
Figura 05: crianças brincando com o jogo da memória



Fonte: elaborado pela autora

As atividades lúdicas e diferenciadas não permitiram espaço ao desânimo a elas, nem tão pouco que ficassem desestimuladas em trabalhar por várias aulas o mesmo assunto, o que, em outro formato de aula, segundo Santos (2010) as deixariam cansadas, desinteressadas e entediadas, visto que o foco de atenção delas é curto. Trabalhar dessa forma, com o desenvolvimento da SD, auxiliou na ampliação do léxico, já que as atividades abordadas nos jogos, como os vocabulários, fazem relação com o gênero principal, que as crianças precisavam dominar para atingir o objetivo pretendido. Nesse sentido, oportuneizei atividades contextualizadas em diferentes situações para elas irem se apropriando do gênero e, conseqüentemente, da língua foco. Esse fator implica também em um aprofundamento reflexivo do próprio gênero, uma vez que elas faziam, nessa ocasião, um exercício de linguagem contextualizado divertido e lúdico orientado, haja vista “o lúdico proporciona um ambiente leve, grandioso e doce” (FIGUEIRA, 2010, p. 119), favorecendo a aprendizagem. As imagens abaixo vêm reforçar também o posicionamento de Scott e Ytreberg (1999) que defendem ser os jogos instrumentos de interação entre as crianças, além de ensinar de forma divertida.

Figura 06: bingo realizado com as crianças



Fonte: elaborado pela autora

Os jogos exercem um fascínio sobre as crianças e, em razão disso, elas aprendem brincando. Nesse cenário, ocorre a colaboração asseverada por Vygotsky (1998); quando expõe que os jogos são meios para o desenvolvimento da criança e a efetivação da aprendizagem, operando como geradores da ZDP. O contexto do jogo desenvolvido por meio de grupos fornece elementos para a construção de relações coletivas, oferecendo à criança a possibilidade de vivenciar novas experiências.

Essa atividade operacionalizada na oficina foi um momento da SD de muita colaboração e troca de saberes entre as crianças. As crianças se sentiram livres para formarem grupos, compartilharam o que sabiam e ensinaram. Segundo Buose; Santos e Silva (2013), o trabalho colaborativo na escola é muito importante para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno e no momento dessa atividade foi possível verificar desenvolvimento de situações de ensino e aprendizagem construída de forma coletiva e colaborativa. De acordo com Vygotsky (1998), na interação com o outro de forma natural, em colaboração com o seu par mais proficiente ocorre aprendizagem e nesse contexto, ela ocorreu de forma muito prazerosa, o que deixou a aula bastante interessante. Além disso, proporcionou um espaço de descontração e liberdade, em que as crianças aprenderam brincando. Nesse sentido, as ações coadunam com Chaguri e Tonelli (2014, p. 172) ao pontuarem que “os jogos propiciam um mecanismo pelo qual os conteúdos tornam-se melhores para assimilação, sem que isso fique cansativo.”

3.1.3 Módulo 2: a expansão do repertório das crianças

Nesse módulo, a SD foi preparada para ampliar o repertório das crianças. Então, trabalhei a construção de sentenças com elas visando explorar a capacidade discursiva das mesmas. Além disso, trabalhei com jogos para revisar o que havia trabalhado e também para assimilarem a construção de sentenças, já que o ato de jogar é um momento de que as crianças gostam muito. Sendo assim, levei algumas frutas, legumes, verduras e outros alimentos como leite, açúcar, feijão, entre outros e fui mostrando às crianças e falando o nome de um daqueles itens em LI e pedia que elas repetissem também, pois, ao fazerem essa ação, praticavam a fala e, conseqüentemente, a escuta era desenvolvida também.

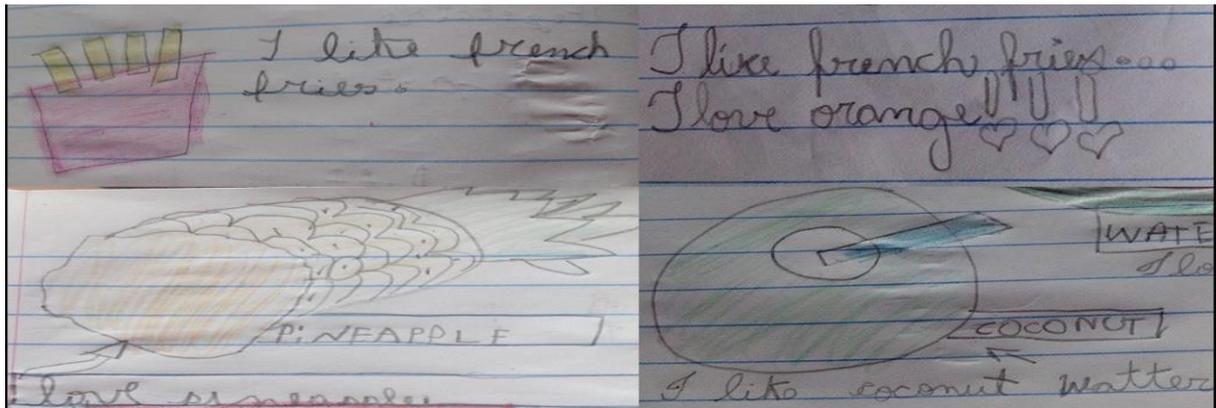
Inicialmente, fui trabalhando frases simples e curtas na oralidade, mostrava o alimento a elas e dizia: *I like apple, I like tomato, I like orange...* Então, logo algumas crianças perguntaram como se escrevia em LI as sentenças que eu estava falando. Assim, fui até a lousa e as escrevi para que elas se familiarizassem com a escrita, não perdendo a oportunidade de inserir a escrita, que de acordo com Tonelli (2007) também é uma das habilidades necessárias para a aprendizagem de línguas.

Em certo momento da aula, eu pronunciei em LI, de forma bem espontânea, com entonação de voz acentuada, fazendo uma expressão de quem gostava muito de melancia. *I love watermelon!* No mesmo instante, uma criança perguntou o que significava e eu respondi que era “eu amo melancia”. Várias crianças envolvidas naquele diálogo começaram a dizer também a mesma frase e várias outras em LI usando *I love orange; I love banana...* Essa atitude das crianças caracteriza a ZDP em funcionamento potencial em real conhecimento mediado pela linguagem e pelo outro, como asseverado por Vygotsky (1998). À medida que os módulos foram sendo introduzidos, as crianças foram demonstrando que seu repertório na língua alvo estava sendo construído. Elas estavam se familiarizando com a nova língua a cada aula. Os comandos trabalhados eram utilizados durante as aulas e algumas sentenças ensinadas foram sendo empregadas por elas no cotidiano da sala de aula conforme sugere Phillips (2003) ao dizer que primeiramente é importante ensinar pequenas frases contextualizadas aos jovens aprendizes e a medida que eles vão aprendendo, outras sentenças poderão ser introduzidas acrescidas de mais palavras e assim possibilitar a ampliação do léxico das crianças.

Foi interessante observar que, nesse momento, uma delas disse *I love Paraisópolis*, fazendo referência à (então) nova novela que logo seria iniciada no horário das 19h na Rede Globo. A partir daí, várias outras também repetiram a

mesma sentença *I love Paraisópolis*. Essa atitude dos jovens aprendizes, naquele momento, veio afirmar o que pontua Moon (2000) a respeito de descobrirem o significado e esse ter maior importância a eles de forma a ressignificarem o que estava sendo trabalhado. Como evidenciam as imagens abaixo, foi possível confirmar as construções das crianças em seus registros desse momento da aula.

Figura 07: produção de frases elaboradas pelas crianças durante um dos módulos da SD



Fonte: atividade elaborada pelas crianças durante a oficina de LIC

A partir das produções delas, é possível observar a capacidade linguístico-discursiva tanto na construção de frases orais quanto escritas. Quando por espontaneidade, a criança falou *I love Paraisópolis*, ela empregou corretamente o pronome e o verbo, mas naquele momento eu ainda não havia explicado essa estrutura. Então, observei que elas estavam ressignificando as sentenças e aproveitei o momento para proceder a essa explicação. Vale ressaltar que, apesar de não ser o foco o ver *to love* para produção do cardápio escolar ele foi trabalhado de forma espontânea para dizer que eu amava aquela determinada fruta que era foco para a construção final do gênero textual que estava sendo trabalhado. Quando as crianças começam a construir sentenças orais e escritas empregando esse verbo fica evidenciado que elas estão expressando na língua alvo o quanto gostam de determinado alimento. Por outro lado, ao se referirem a novela “*I love Paraisópolis*” naquele momento elas acionaram conhecimentos prévios de seu cotidiano e os relacionaram com o que estava sendo trabalhado. Ao fazerem essas construções, elas empregaram corretamente o pronome e o verbo. Para a construção dessas frases, eu trabalhei com o pronome (*I*) e o verbo (*love*) no *simple present*.

Os estudos desenvolvidos por Vygotsky (1998) afirmam que, por meio da interação social, o desenvolvimento cognitivo é favorecido e o trabalho realizado colaborativamente pelas crianças contribuiu nesse sentido. Atitudes de colaboração, afirmadas por Vygotsky (1998), evidenciaram-se nas parcerias que foram realizadas durante as atividades com o jogo, visto que as crianças que tinham mais conhecimento na língua alvo orientavam o coleguinha que precisava de mais atenção e, com essa interação, a aprendizagem foi sendo construída.

Figura 08: dominó de frutas e palavras embaralhadas



Fonte: registros da professora-pesquisadora

Com esse jogo, elas puderam brincar, o que é uma atividade do contexto delas, assim como assimilar a construção de sentenças por meio dele e revisando o que estava sendo trabalhado, ratificando o exposto por Rocha (2008) que ressalta a importância de propor atividades de brincar e jogar, pois que propiciam momentos de descontração às crianças durante as aulas de LI, oportunizando maior facilidade com a nova língua, além de auxiliar na formação integral delas. Na teoria do desenvolvimento defendida por Vygotsky (1998), ao jogar em colaboração com um par mais competente, a criança cria a ZDP. Dessa forma, quando se proporciona momentos de interação frequentes e intensos com a língua alvo, estamos favorecendo o desenvolvimento do jovem aprendiz. Ao trabalhar em grupos, as crianças não compartilharam somente ideias e informações. Na parceria e colaboração com o outro, conforme sugerem Figueiredo e Gonçalves (2015) foi possível também compartilhar de estratégias e aprendizagens.

3.1.4 Módulo 3: a atividade proposta desenvolvida em colaboração

Em outro módulo, foi proposta a produção de cartazes às crianças com o objetivo de elas se comunicarem em LI com o leitor, mesmo que esse não tivesse domínio da língua, mas por meio da linguagem não verbal a compreensão poderia ser proporcionada. Para essa atividade, as crianças usaram os conhecimentos que obtiveram durante as aulas anteriores e também suas experiências cotidianas. Corroborando com os postulados vygotskyanos, que assevera a aprendizagem por meio da colaboração, durante toda a produção foi realizado um trabalho em conjunto e todos passaram a atuar como colaboradores; eu as auxiliei na escrita sempre que tinham dúvidas e um ajudava o outro na construção dos desenhos quando alguém tinha alguma dificuldade para fazê-los. Esta produção foi realizada em grupos, sendo a organização destes feita pelos próprios alunos. Em nenhum momento, eu interfeiri nessa escolha, por grau de afinidades eles formaram os grupos e trabalharam livremente com muito entusiasmo.

Sempre que um grupo tinha alguma dificuldade, integrantes do outro grupo o auxiliavam, comprovando o trabalho colaborativo que Vygotsky (1998) defende. Nessa atividade, eu fui fazendo a mediação e deixei-os livres quanto à elaboração dos cartazes, apenas decidimos em conjunto o tema – alimentação – que era o que estávamos trabalhando. Então, as crianças criaram cartazes com os alimentos de suas preferências, expressando o quanto gostam desses alimentos por meio de produção de sentenças em LI. Essa foi uma forma dos jovens aprendizes irem se preparando para a produção final do cardápio escolar, assim como compreender a função de um cartaz para a comunicação, mesmo não sendo o gênero de nosso maior foco naquele momento. Todavia, foi disponibilizado em função da comunicação, interação e ampliação do repertório das crianças em relação à LI, conforme ampara Bakhtin (2003), ao referir que ao trabalharmos com um gênero, outros gêneros são mobilizados. Observei que elas dominaram bem essa atividade, não tiveram dificuldades, apenas tive que ajudá-las na construção da escrita, pois eles conseguiam falar, mas não escrever. Isso se explica porque poucas atividades de escrita tinham sido trabalhadas até então, apenas os jogos que eram em LI, o nome dos alimentos esporadicamente eles desenhavam e registravam a escrita de

algumas sentenças. Seguem alguns resultados, como apresentados na imagem abaixo.

Figura 09: Produção e divulgação de cartazes



Fonte: elaborado pela autora a partir da atividade construída pelas crianças

A divulgação das atividades realizadas pelas crianças é muito importante, conforme sugerem, por exemplo, Phillips (2003) e Scott e Ytreberg (1990) a respeito das produções das crianças, que devem ir além da sala de aula, do olhar do professor. Por compreender que é importante divulgar em outras instâncias para que elas se sintam valorizadas, proporcionei um espaço para que as produções fossem prestigiadas por outros públicos, além da sala de aula.

Durante essa atividade, foi possível constatar o tamanho do desempenho e o quanto as crianças se dedicaram e se empenharam na realização dessa atividade, confirmando o que asseveram Santos (2009) e Tonelli (2007) ao afirmarem que o ensino significativo desperta o interesse das crianças, possibilitando o desenvolver de um trabalho cheio de sentido para elas. Em relação à divulgação, não foi diferente, os cartazes em LI fixados no mural da escola atraíram a atenção das pessoas. Os autores (as crianças) auxiliaram as pessoas quando essas não compreendiam o texto verbal em LI. Foi assim desenvolvido, com embasamento em Rocha (2008, p. 20), que apresenta o trabalho realizado nesses moldes como uma contribuição à criança para “fortificar sua autoestima, capacitando-a a agir e a

comunicar-se em LE nas diversas esferas cotidianas, preparando-a para engajar-se em interações cada vez mais complexas”. Segue abaixo, fragmento do diário reflexivo referente à circulação do cartaz.

Fragmento 5. Nessa atividade, notei que **as crianças sentiram uma grande satisfação**, principalmente quando colocamos os cartazes no mural e técnicos da escola foram apreciar e não conseguiram ler o que estava escrito. Então elas fizeram a leitura e **explicaram o que significava**. Uma das técnicas que é estudante do Curso de Letras interagiu com as crianças nesse momento e também auxiliou os demais técnicos em relação à língua foco. As crianças ficaram felizes com o interesse dos apreciadores e também em poder mostrar que sabiam o que tinham escrito e explicar o que significava. (Diário reflexivo da pesquisadora, 06/05/2015)

Quando nos lançamos a realizar trabalhos em parceria com as crianças, temos que “ouvir as vozes” delas (LINGUEVIS, 2007, p. 137). Com atenta observação ao exposto no fragmento acima, é possível avaliar o quanto as crianças gostaram e aprenderam com essa atividade. A referida atividade promoveu o desenvolvimento da oralidade em condições reais, desde o momento da produção dos cartazes até a apresentação/explicação do mesmo com o uso da língua alvo às pessoas que se interessaram em apreciar a produção das crianças. Além disso, a escrita foi contemplada, mais atividades foram mobilizadas em função da aprendizagem da LI, contribuindo para a ampliação do léxico delas e a produção final.

3.1.5 Módulo 4: alguns experimentos realizados na sala de aula

Com o objetivo de contextualizar as aulas, procurei sempre levar exemplos concretos de alimentos para a sala de aula. Entendo que as crianças precisam ver, tocar e sentir, pois se encontram em uma idade em que essas experiências estão presentes em suas vidas, portanto situações concreta favorece-lhes aprender melhor. Fazer experimentos também é uma atividade de que gostam muito, por isso oportunizar momentos de construção em que elas sintam-se parte do processo contribui para uma aprendizagem significativa. Por conta de ver esses alimentos em sala, no módulo anterior, elas propuseram que fizéssemos uma salada de frutas. Nessa ocasião, vi na atividade sugerida uma oportunidade para trabalhar com elas os ingredientes da salada de frutas na língua alvo.

Assim, nesse módulo o texto trabalhado para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas foi uma receita em LI. Para tal, organizei uma receita bem simplificada com ingredientes, na maioria, já trabalhados com os alunos em módulos anteriores. As novas palavras introduzidas foram (*ingredientes, condensed milk*) alguns verbos (*to prepare, to peel, to cut, to mix, to serve*), objetos (*bowl, plastic cups*). Este módulo objetivou proporcionar atividade de leitura e exercício da oralidade; conhecer novos vocabulários; promover a ampliação do léxico; desenvolver uma receita de salada de fruta; conhecer a organização de uma receita; comparar os gêneros receita e cardápio.

É interessante ressaltar que elas se organizaram e estabeleceram que cada uma trouxesse alguma fruta trabalhada para a próxima aula. Alguns alunos disseram que não poderiam trazer, porque não tinham frutas em casa e nem podiam comprar, mesmo assim combinaram entre si e disseram que era para trazer a fruta quem a tivesse em casa ou que pudesse comprar e assim transcorreu. Na aula seguinte, várias crianças trouxeram frutas, então aproveitei a oportunidade para trabalhar aspectos linguísticos do texto e, depois de explanada e trabalhada com a leitura, as crianças foram seguindo e desenvolvendo a receita que havia sido impressa e entregue a elas. Com o uso do celular, uma das crianças ficou encarregada de registrar o desenvolvimento dessa atividade em forma de vídeo e depois compartilhou os registros.

Figura 10: Prática de uma receita de salada de frutas realizada pelas crianças



Fonte: registros da professora-pesquisadora

A elaboração dessa receita chamou a atenção das crianças. De acordo com Tonelli (2005) e Santos (2009), quando se trabalha com atividades significativas à criança, ela se interessa pelo que é ofertado e foi o que ocorreu durante esse módulo, em que as crianças se envolveram de forma entusiasmada nessa atividade porque estavam desenvolvendo uma atividade que lhes era significativa. Vale ressaltar que elas já sabiam o nome das frutas, pois já estávamos trabalhando a temática há várias aulas, então os novos vocabulários foram introduzidos e, à medida que elas foram desenvolvendo a receita, faziam o uso da língua alvo. A oportunidade também foi importante para o desenvolvimento linguístico-discursivo e a capacidade de ação na identificação das características do gênero. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em uma SD é preciso desenvolver atividades de comparação entre gêneros iguais ou diferentes, por isso levei alguns cardápios e trabalhei com elas a comparação entre os dois gêneros.

Compreendo que o ensino que considera a participação efetiva dos alunos faz com que eles deixem de ser espectadores e passem a ser produtores/autores de suas próprias criações, atuando em cooperação com o professor, facultando que tanto o professor quanto os alunos aprendam e “a sala de aula deixa de ser o lugar da certeza, ou de aplicação de um conhecimento pronto e acabado, e passa a ser o espaço da procura do conhecimento” (MOITA LOPES, 1996, p. 184).

Essa atividade contribuiu para o fortalecimento de aprendizagens na língua alvo e cumpriu com os objetivos propostos, além de ter fortalecido ainda mais os laços de amizade entre todos da sala. Um fato interessante e diferente que ocorreu foi quando alunos de outras salas e adultos que passavam por perto da sala e, através da vidraça, viam os alunos trabalhando de forma prática, ficaram atraídos para assistirem à aula e compartilharem os experimentos das crianças, pois como a sala da turma do Programa Mais Educação tem um lado da parede que é toda de vidro transparente, todos que passam no corredor de acesso a salas daquele piso, podem ver o que as crianças estão fazendo nesta sala. Entretanto, não foi possível permitir que as crianças de outras salas participassem daquele momento, devido ao fato de esses alunos estarem em aula em suas salas.

3.1.6 Módulo 5: a tentativa de escrita coletiva do gênero cardápio escolar

Durante a SD, várias adaptações foram feitas para executá-la da melhor forma possível, oportunizando, nas aulas, que os alunos fossem se familiarizando com os conteúdos em LI e acumulando saberes que poderão utilizar em situações várias, não somente na sala de aula, mas na vida cotidiana, em relacionamentos sociais diversos. Sendo assim, esse módulo foi elaborado para realizar a escrita coletiva do gênero cardápio. Esta atividade aconteceu no laboratório de informática, visando ao desenvolvimento das capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva, assim como os demais objetivos abaixo:

- Produzir um cardápio em grupo;
- Pesquisar na *internet*;
- Copiar figuras;
- Colar figuras
- Identificar figuras;
- Colocar efeitos no texto disponibilizados no *Inkspace*.

Em sala de aula, apresentei por meio do projetor vários cardápios em LI, explorando os elementos que integram esse gênero. Em seguida, já com a aula agendada, fomos ao laboratório de informática. Entretanto, quando trabalhamos com situações reais nem tudo é perfeito e desencontros podem ocorrer. Às vezes, muitas situações podem deixar o professor desestimulado e os alunos frustrados, principalmente quando planejamos todo um trabalho e não conseguimos realizá-lo. Situações assim também ocorreram nessa pesquisa. Apesar de ser decepcionante, pode acontecer, por isso temos que estar preparados para, caso isso ocorra em alguma aula, o que é bem provável quando trabalhamos com tecnologia. Mesmo fazendo um planejamento bem elaborado, podem ocorrer situações emergenciais imprevistas.

Dias antes da oficina, elaborei o planejamento e fui ao laboratório checar se tudo estava organizado para ir com os alunos no dia definido para o trabalho. No laboratório, contei com a assessoria de um técnico. Então, organizamos um banco de figuras de alimentos para as crianças usarem na produção do cardápio no dia da nossa aula. Esse banco de figuras previamente organizado era para otimizar o tempo durante a aula no laboratório, pois, com as figuras salvas no computador, as crianças ganhariam tempo. O cardápio foi planejado para ser desenvolvido por meio

do programa *Inkscape*⁴. Então, com tudo organizado, fomos ao laboratório no dia reservado para nossa aula. Coaduno com Schweikart e Santos (2014) ao afirmarem que o laboratório de informática é um espaço que atrai a atenção das crianças devido à tecnologia.

Ao chegarmos no laboratório, constatamos que os computadores estavam desconfigurados e, em virtude disso, não tinha como fazer aquela aula nesse espaço, conforme o planejamento. As crianças ficaram chateadas com a notícia. Diante da decepção, o técnico do laboratório tentou configurar, mas não foi possível, tudo o que eu havia planejado fora perdido e o programa não estava respondendo como deveria. Então, voltamos para a sala depois de muitas tentativas sem êxito. Essa situação vem comprovar que quando lidamos com situações reais, muitos problemas podem acontecer e impedir que se desenvolva o trabalho conforme planejado, por isso temos que nos preparar e ter sempre uma estratégia diversa reservada, para não precisar traçar um plano emergencial e foi isso que fiz. Voltamos para a sala e trabalhamos com jogos diversos, pois o tempo que restara para terminar a aula, era curto. Então trabalhamos com jogos que as crianças gostam, e que estimulam o desenvolvimento de habilidades na língua alvo, além de terem, nesse caso, propiciado a revisão do conteúdo trabalhado em outras aulas.

Em outro momento com os computadores do laboratório funcionando normalmente, o programa respondendo e com acesso à *internet*, retornamos novamente para as crianças realizarem mais uma tentativa de escrita do texto e, assim, iniciar a atividade que não foi possível ser executada no momento anterior. Cada dupla em seu computador foi criando e elaborando um cardápio no programa *Inkscape*. Nessa oportunidade, não havia sido criado o banco de figuras, as crianças acessavam à *internet* e importavam os desenhos conforme suas preferências. Foi um pouco trabalhoso, mas foi bem mais interessante para as crianças do que se as tivesse sujeitado a um banco de figuras como programado da outra vez. Elas foram explorando os *sites*, escolhendo figuras que achavam mais interessantes e pesquisaram vários cardápios, não somente em LI, já que, conectados à *internet*,

⁴ O *Inkscape* é um aplicativo com várias funcionalidades para editoração eletrônica que permite criar objetos, desenhos e exportá-los para ficheiros. Por meio dele, é possível posicionar o texto num caminho ou à volta do desenho. Ele comporta alguns filtros que podem ser aplicados nas produções (desenhos) como texturas, iluminação, brilho, sombras e efeitos tridimensionais.

alguns que têm mais habilidades com essa ferramenta foram bem além da Língua Inglesa.

Essa atividade, como dito, foi trabalhosa, pois até as crianças conseguirem dominar como trabalhar no programa foi um percurso bem demorado e cansativo para mim porque elas não se cansaram e nem para o recreio queriam ir, não queriam sair do laboratório. Tive que dispor de muita argumentação para convencê-las a irem lanchar, já que sempre tinham contra-argumentos para continuarem a atividade.

É interessante destacar que as crianças desempenharam, com muito entusiasmo, a produção, o que reforça o quanto o trabalho realizado na perspectiva dos multiletramentos contribui para o desenvolvimento do ensino. Não podemos perder as oportunidades para trabalhar e desenvolver as habilidades em LI ou em outra área com as crianças, se temos disponíveis meios para tal tarefa. De acordo com Rojo (2013), as mídias exercem um fascínio sobre os alunos, de modo que devemos oportunizar aulas nessas perspectivas.

Durante a aula no laboratório, as crianças que não sabiam acessar à *internet*, copiar as figuras e colar aprenderam rapidamente, confirmando novamente que, ao se fazer qualquer atividade de nosso interesse, a satisfação ocorre, bem como facilita o rompimento de barreiras. Elas já conheciam um número considerável de vocabulários, que poderiam utilizar em seus cardápios, mas não dominavam muito bem a escrita, pois, conforme ressaltai anteriormente, a escrita teve um foco menor que a oralidade durante a aula. Mesmo assim, elas sentiam necessidade de escrever os nomes dos alimentos, então eu as auxiliei nessa parte e elas mesmas também buscaram a tradução na *internet* por conta própria e, ao passo que pesquisavam, foram fazendo descobertas de imagens e textos que contribuíram no desenvolvimento da atividade.

Quando elas compreenderam o processo de produção no programa que estava sendo trabalhado, começaram a operar livremente, enquanto eu as monitorava e fazia a mediação das ações necessárias. Outro ponto importante foi o trabalho em colaboração e, nesse sentido, é oportuno citar Silva (2015, p.763) que afirma que a “colaboração deve ser entendida como uma propriedade das práticas educacionais”, o que ficou evidenciado durante o desenvolvimento dessa atividade, pois foram muitos os momentos colaborativos, que contribuíram para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Figura 11: Atividade com o gênero textual cardápio escolar produzida no laboratório de informática da escola pelas crianças



Fonte: elaborado pelas crianças

Na imagem acima, é possível verificar que tanto os cardápios das crianças passaram por transformações em relação à produção inicial quanto os conceitos das crianças em relação a uma dieta saudável e texto passaram por modificações. O texto produzido pelas crianças está mais próximo do gênero, as estruturas internas do texto estão sendo consideradas, demonstrando o emprego das capacidades de linguagem, conforme orienta o dispositivo ISD.

Nessa nova produção, elas inseriram combinações alimentares importantes para uma boa saúde. Um fator que chamou-me a atenção foi o fato de muitos deles produzirem o gênero bem próximo do que consomem em casa ou na escola e começaram a empregar palavras novas como *menu*, *breakfast*, *lunch* e *dessert*. A oralidade esteve bem presente nessa atividade, pois as crianças sabiam falar muitos nomes de alimentos em LI, mas na hora de escrever precisaram de ajuda. Observei que esse módulo envolveu muito as crianças: pesquisaram, trabalharam com liberdade e, como nas demais aulas, aquelas que tinham um domínio maior, foram auxiliando aquelas que precisavam, conforme é observado em Vygotsky (1998), apontando que o par mais competente auxilia aquele que tem menos domínio da atividade. No caso em foco, as crianças que tinham mais habilidades para operar o computador, acessar à *internet* e realizar as ações necessárias no programa *Inkspace* atuaram nessa atividade como monitores, sempre auxiliando os coleguinhas que estavam com dificuldades, pois a grande quantidade de crianças

dificultava o atendimento de todas por mim e, nessa interação, o conhecimento foi sendo construído.

Tudo isso reforça a teoria vygotskyana de que, a partir das interações, vamos acumulando saberes e experiências que nos capacitam a tomar decisões, a agir e planejar novas vivências nos diferentes espaços sociais e culturais e, ao mesmo tempo, modificá-los.

3.1.7 Produção final: a elaboração do gênero cardápio escolar

Depois de oportunizar os módulos trabalhando com as crianças na perspectiva do cardápio escolar, chegou o momento da produção final e individual que teve por objetivo produzir um texto do gênero cardápio para ser desenvolvido na merenda escolar. Mesmo tendo auxílio de alguns coleguinhas, cada criança produziu o seu texto. Para essa aula, foi disponibilizado um *netbook* para cada criança e levado para a sala de aula para as crianças trabalharem a produção de texto. Por meio desse aparelho, utilizando o *Linux*, as crianças elaboraram um cardápio que compreendeu a merenda escolar por um dia. Esse cardápio foi construído a partir do que a nutricionista das escolas da rede municipal de ensino considera aceitável para ser desenvolvido na merenda escolar.

Nessa atividade, as crianças mostraram que percorreram um caminho até se chegar à produção final e, conforme afirma Kachru (1990), as barreiras linguísticas foram rompidas. Houve uma reflexão durante o desenvolvimento dos módulos auxiliando para que as crianças conseguissem produzir o texto final com qualidade.

Convém ressaltar que várias habilidades em função da oralidade e da escrita das crianças foram desenvolvidas, pois elas mobilizaram conhecimentos constituídos em LM de forma a transpor para a LI. Em relação à escrita, ainda cometeram alguns pequenos equívocos como erros ortográficos e isso pode ser explicado por não se ter dado maior ênfase à questão gramatical. De forma geral, conseguiram produzir com maior desempenho, sendo bem sucedidas nessa produção.

As capacidades de linguagem foram contempladas, o gênero ficou dentro do esperado, deixando claro que elas sabem o que é um cardápio e as características do mesmo, contemplando assim a capacidade de ação. Em relação à organização do gênero, também não apresentaram grandes dificuldades, pois produziram de

forma organizada e compreensível nesse aspecto. Já em relação aos aspectos linguísticos, vários textos precisaram de intervenções. Nesses termos, é possível dizer que houve avanços em relação à produção inicial, mostrando que as crianças atuaram com amadurecimento das ideias, produzindo um texto mais consciente. Isso me faz concordar com Schweikart e Santos (2014, p. 227) ao afirmarem que “oferecer tempo suficiente para a língua, oportunizar exposição variada e significativa à língua-alvo, com foco na comunicação, prover oportunidades para as crianças experienciarem com a nova língua em práticas” auxilia para maior desempenho delas.

Realizada essa etapa da produção final, era preciso fazer circular o gênero em evidência, comprovando e cumprindo sua função social, conforme orienta Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Portanto, como já mencionado em outro momento, é fundamental observar que quem escreve o texto, tem a expectativa de que este circule, ultrapassando tão somente o olhar do professor, o que corrobora a posição de Siqueira (2011) de que, nesse momento, elas passarão a agir em outras esferas e, assim, democratizando a língua. Dessa forma, primeiramente entregamos uma cópia dos textos para a equipe do apoio nutricional da escola, que prontamente desenvolveu o cardápio para a refeição da merenda, depois de as crianças fazerem a explicação do cardápio a ela; comprovando o que afirma Rocha (2007), elas passaram a agir efetivamente na oralidade com a língua foco, já que foi escrito em LI. A equipe de nutrição escolar fez algumas adequações em relação à fruta: substituiu *watermelon* no período matutino por *orange*, e no período vespertino foi servida a mesma fruta que as crianças haviam colocado no cardápio (*watermelon*). Já a salada (*lettuce with tomato*) foi feita em outro momento e também servida acompanhada do prato principal (*rice, beans, meat with potato*) conforme a elaboração proposta pelas crianças. Outra cópia do texto foi para o mural do refeitório para que mais pessoas pudessem apreciar as produções delas, conforme atesta o excerto do diário reflexivo abaixo.

Fragmento 6. A circulação do gênero foi um momento de muita construção, desde o momento em que **as crianças entregaram e explicaram o cardápio à equipe de nutrição**, pois eles queriam saber o que estava escrito, não identificaram várias palavras, já que foi escrito em LI. [...] As crianças com o maior orgulho **explicaram direitinho o cardápio e, diante disso, a equipe disse que tinha possibilidade de desenvolvê-lo.** [...] Outro momento bastante rico foi na hora de servir a merenda, **as crianças da oficina de LIC**

fizeram a divulgação da produção delas e convidaram as outras crianças para conhecer o cardápio na íntegra no mural. É interessante destacar que várias crianças foram ver o cardápio e os alunos responsáveis pela produção deram todas as explicações necessárias para aqueles que não conseguiram entender, já que era em LI. (Diário reflexivo da pesquisadora, 10/06/2015)

Figura 12: Socialização e divulgação do gênero cardápio escolar realizado pelas crianças em parceria com a equipe de apoio nutricional da escola



Fonte: banco de dados da pesquisadora

Nesse sentido, vale ressaltar que esse trabalho com o gênero cardápio escolar, didatizado na escola, fez sentido e provocou transformações. As crianças que inicialmente queriam produzir um cardápio com alimentos sem se atentarem para uma combinação precisa, ideal para a saúde, com doces, guloseimas, refeições muito calóricas e de baixa qualidade, agora produziram o cardápio, atendendo aos propósitos nutricionais empregando a língua foco, mostrando que houve reflexão e mudanças de atitude delas, confirmando o que muitos teóricos asseveram, dentre os quais, os que se apresentam:

O gênero é um instrumento para agir em situações languageiras: suas potencialidades de desenvolvimento atualizam-se e são apropriadas na prática. É um instrumento cultural, visto que serve de mediador

nas interações indivíduos-objetos e é um instrumento didático, pois age como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 44)

Partindo do que ponderam os estudiosos citados e considerando esse trabalho, é possível afirmar que o ensino mediado por gêneros do discurso às crianças desenvolveu habilidades orais, escritas, sociais e cognitivas de que as crianças necessitam também em outros ambientes fora da escola. Revelaram-se situações de comunicação efetiva da língua. Este trabalho com gênero do discurso enriqueceu-as culturalmente, contribuindo, não somente para as crianças participantes da oficina de LIC, mas também para todos da escola, já que o cardápio foi disponibilizado e estava acessível aos demais alunos, além de ter sido desenvolvido na merenda para todos que quiseram comer.

Outro ponto importante que merece ser destacado foi o grande leque de outros gêneros do discurso que foram disponibilizados, além de tantas outras oportunidades de uso da linguagem, pois assim como recorremos a eles no ensino de LM, em LI não precisa ser diferente. De acordo com Tonelli (2007), Rocha (2008) e Schweikart e Santos (2014), o ensino na perspectiva de gêneros do discurso às crianças oportuniza a compreensão destes, é divertido, significativo e desenvolve os potenciais delas que estão em formação.

Não menos importantes foram as oportunidades também de trabalhar com os multiletramentos por meio das mídias e dos recursos semiotizados no laboratório de informática, defendidos por Rojo (2012 e 2013), assim como os desenhos, figuras, imagens movimentos e *links* abordados até aqui. Dessa forma, as crianças aprenderam com mais facilidade porque envolveu o seu cotidiano social e as fez sentirem-se integrantes do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o trabalho mediado pelas novas tecnologias é muito próximo do aluno atual, isso ficou evidenciado no módulo em que foi trabalhado o cardápio no laboratório de informática, as crianças de hoje são nativas digitais, por isso têm muitas habilidades nessa área. E a escola não deve ficar alheia do uso desses recursos para as práticas pedagógicas. Sendo assim, trabalhamos no laboratório de informática, com o computador conectado a internet para desenvolver o trabalho com o gênero *banner* que é tema da próxima seção.

3.2 Gênero textual e multiletramentos: o uso do laboratório de informática na construção de banners

Nessa seção, apresento o desenvolvimento de uma SD que foi organizada para trabalhar o gênero *banner* na oficina de LIC do Programa Mais Educação. Segundo Bakhtin (2003), os gêneros são construídos historicamente e vão se renovando e se transformando, e, nesse movimento, novos gêneros vão surgindo. Assim, os gêneros existem como uma instituição, revelando traços da sociedade a que pertencem. Este gênero teve como objetivo desenvolver as capacidades de linguagem, criatividade e a criticidade das crianças de forma a orientar, informar e chamar a atenção do receptor a respeito do tema em evidência na língua alvo.

3.2.1 Apresentação da situação inicial: um diagnóstico dos capacidades de linguagem das crianças

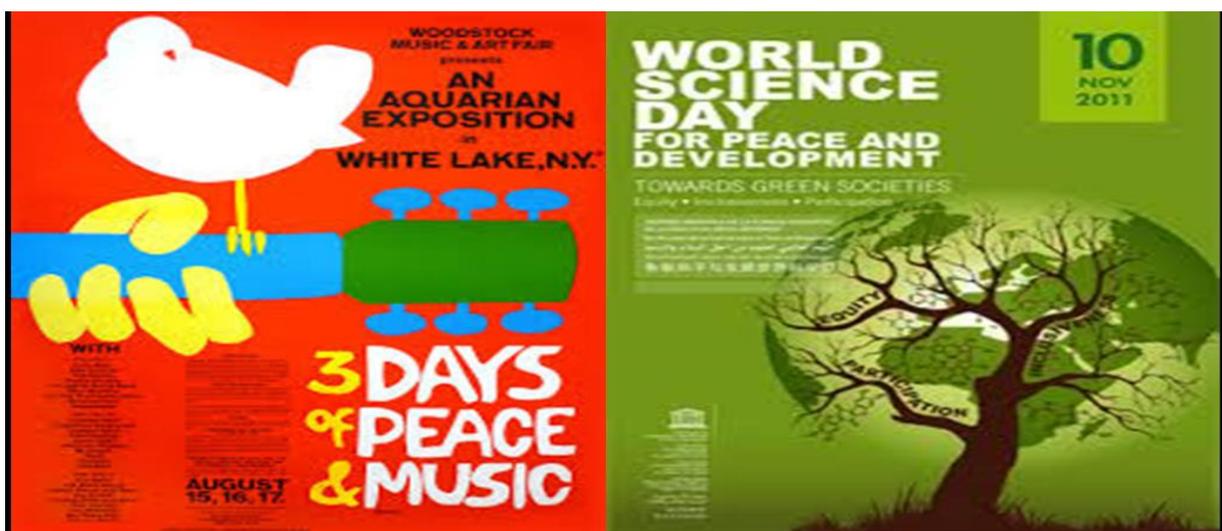
Em continuação às aulas na oficina de LIC, propus às crianças trabalharmos com mais um gênero textual, o *banner*, que objetivou observar o conhecimento prévio dos alunos, sobre o gênero, assim como trabalhar a leitura dos textos em LI. Esse gênero também foi trabalhado visando ao sucesso da produção final das crianças, já que era objetivo do Programa Mais Educação imprimir os *banners* mais bem elaborados e criativos para serem apresentados no final do ano letivo, em conjunto com as demais atividades produzidas pelos alunos no encontro final do Programa no município. Também ficou assegurado que o tema da produção seria livre e ao término dela, todas as crianças iriam apresentar suas produções para os demais alunos do Programa das outras turmas da escola.

Nesses termos, depois de decidir com as crianças o gênero, fiz a apresentação da situação inicial da SD, conforme indicam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para isso, exibi várias imagens de textos desse gênero às crianças na língua foco, com o uso de projetor, para que elas se familiarizassem com o mesmo, antes de produzirem o texto pela primeira vez. À medida que fui mostrando os textos, fiz as leituras deles também e explorei as palavras para verificar se as crianças estavam compreendendo. Fui fazendo perguntas do tipo: O que o texto quer informar? O que as imagens não verbais, os desenhos expressam? Que atitudes devemos tomar frente ao que o texto aponta? Essas perguntas eram

realizadas em LI, em seguida esclarecidas na LM. As crianças ficaram muito atentas enquanto viam e observavam as imagens.

À medida que ia colocando um novo texto na tela, elas foram tentando ler o que estava escrito, associando às imagens, com algumas palavras que conheciam e também com palavras parecidas com a LM. Houve casos de alunos que era só colocar a imagem do texto e, rapidamente, já conseguiam compreender o que estava escrito, fazendo associações por meio da linguagem não verbal. Foi um momento de extremo interesse por parte das crianças e de muita participação. Nesse percurso, fomos dialogando sobre o que os textos estavam informando. O foco ficou nas palavras e frases maiores, pois o objetivo não era a fixação no texto todo, até porque alguns desses textos traziam muitas informações que poderiam cansar as crianças e elas, quando conseguiam saber o essencial do texto, já queriam ver o próximo. Muitas se mostraram inquietas, cheias de energia e, conforme Tonelli e Cordeiro (2014), as crianças têm um foco curto de atenção, cansando rapidamente e isso foi confirmado, ao trabalhar com a apresentação dos textos. Por isso, procurei explorar o essencial em cada texto por meio de perguntas sobre o que abordavam e as informações principais contidas neles. Nas figuras 13 e 14 seguem imagens de alguns textos que foram trabalhados em sala com as crianças.

Figura 13: Apresentação do gênero *banner* às crianças



Fonte: portal.unesco.org

Figura 14: Apresentação do gênero *banner* às crianças, parte 02



Fonte: compliance signs.com e greens salvings company

Conforme ia apresentando o gênero às crianças, fui fazendo perguntas com a finalidade de saber se eles já tinham visto esse gênero, onde viram e qual era o assunto. Também as questioneei sobre os lugares em que esses textos costumam circular como, por exemplo, onde geralmente elas os viram. As respostas foram bem diversas: umas viram na *internet*, outras em postos de saúde, entre outros. Foram unânimes, entretanto, em responder que viram na escola, inclusive na sala delas tinha um *banner* exposto.

3.2.2 Produção inicial: observando o domínio do gênero pelo aluno

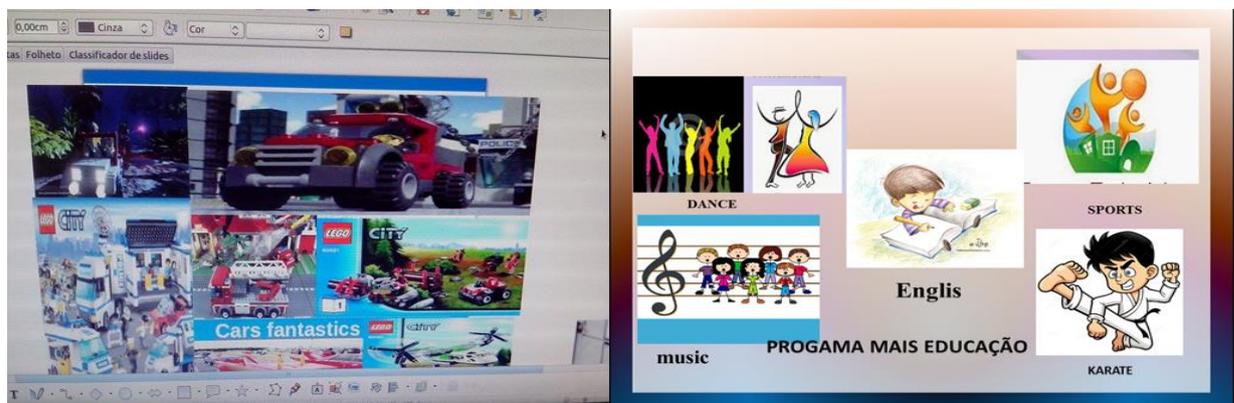
Depois de realizada a apresentação do gênero e explorado os textos, as crianças fizeram a produção inicial, que objetivou diagnosticar os conhecimentos delas em relação ao gênero. Vale ressaltar que as aulas, a partir da apresentação e familiarização do gênero, foram quase todas desenvolvidas no laboratório de informática. Trabalhamos em harmonia com os computadores, em nenhum momento houve grandes problemas com as máquinas. O laboratório dispõe de 60 máquinas, sendo 30 monitores e 30 *netbooks*, o que facilitou muito o trabalho, pois quando alguma máquina apresentava problema, imediatamente era disponibilizada outra.

Por meio do *power point*, as crianças produziram os textos. Inicialmente foi um pouco difícil conseguirem usar o programa, pois elas não tinham conhecimento e não o haviam usado anteriormente, e, principalmente, porque era grande o número de alunos e elas, quando chegam ao laboratório, geralmente não têm paciência em esperar e tentar compreender para depois usarem o programa. Com o uso de um projetor, fui explicando todo o processo que eles deveriam seguir, o passo a passo

para o domínio da ferramenta. Foi um pouco demorado e cansativo para mim, porque as crianças nunca tinham feito uso desse programa. Já as crianças não demonstraram cansaço algum; se não tinham entendido a explicação, nem sempre esperavam que eu fosse até a mesa delas, iam fazendo as tentativas de uso do programa por conta própria, o que confirma que são curiosas e não têm medo de errarem. Segundo Rojo (2012), a criança - como nativa digital - tem muita afinidade com o computador, mesmo não conhecendo o programa, elas não demonstravam insegurança ou medo de estragar a máquina. Bastante curiosas, iam manuseando o computador na tentativa de fazerem sua produção, conforme solicitado. Depois que compreenderam como usar o programa, tudo foi se desenvolvendo com mais tranquilidade.

Nessa etapa do projeto, os multiletramentos atuaram em parceria com o gênero também. As crianças foram atraídas pelos recursos semióticos que foram possibilitados por meio da *internet*. O tema da produção ficou para elas definirem, então importaram imagens das mais diferentes, isto é, cada aluno escolheu construir o texto dentro de sua preferência como, por exemplo, com carros, super heróis, princesas, animais, preservação ambiental, maquiagem, o próprio Programa Mais Educação, entre outros. Foi uma grande diversidade, eles apreciaram a ideia de poderem escolher um tema, pois assim se sentiram mais livres para a realização da atividade, tanto que foram vários temas diferentes os utilizados para a produção.

Figura 15: Produção inicial das crianças com o *banner*



Fonte: dados da autora a partir das atividades elaboradas pelas crianças

Ao observar a primeira produção das crianças, é possível ver que elas identificaram o gênero, o que deixa clara a sua capacidade de ação. Entretanto, as

capacidades discursiva e linguístico-discursiva exigiram intervenções maiores. As atividades apresentavam problemas organizacionais, faltavam maiores informações e algumas escritas precisavam ser revistas. Deixaram claro não conhecer regras gramaticais nessa língua, até porque não poderiam, pois o trabalho realizado na SD anterior não contemplou especificamente esse problema apresentado nessa produção.

Durante o desenvolvimento da produção de textos, os alunos foram trabalhando de forma colaborativa, conforme já vinha ocorrendo, sempre que um coleguinha precisava de ajuda, outro que tinha maior habilidade o auxiliava, confirmando o que Vygotsky (1998) explica sobre a colaboração. As crianças apreciam muito trabalhar na perspectiva de colaboração; gostam de ajudar e interagem facilmente com os coleguinhos, prática bastante identificada na oficina de LIC.

Em conjunto, segundo Silva (2008), é possível dividir as tarefas e assim elas fizeram. Aquelas que tinham mais habilidades com o computador e também com a *internet* ajudaram as outras que tinham mais dificuldade para que, desse modo, todas tivessem oportunidade de fazer essa primeira produção e não se frustrassem. À medida que elas precisavam de ajuda, também as auxiliava, mas como eram muitos alunos, todos queriam atenção quase que ao mesmo tempo. principalmente quando ainda enfrentavam dificuldades para produzir o gênero e também devido às dificuldades do programa para algumas crianças, que demoraram mais para compreenderem e se familiarizarem com o mesmo.

Uma situação é levar os textos e apresentá-los com um projetor; outra, completamente diferente, é levar as crianças ao laboratório de informática e todas começarem a pesquisar e produzir. Muitas delas foram descobrindo como se escreviam palavras e frases por meio do tradutor *online*. Compreendo que nem sempre o tradutor é a melhor estratégia, pois ele também apresenta construções frasais com erros e palavras que exigem averiguação. Entretanto, foi a estratégia que encontraram para produzir o *banner*, pois eu não conseguia atender a todos na hora que eles precisavam e, como queriam continuar seus textos e não ficarem paradas, utilizaram desse meio. Essa atitude enfatiza-se, portanto, o interesse demonstrado pela atividade, favorecendo, inclusive, o desenvolvimento da autonomia para a realização da tarefa em razão do interesse que a mesma provocou, revelando-se significativa para os alunos envolvidos. Desta feita, o uso

das tecnologias merece lugar de destaque junto às práticas pedagógicas rotineiras da escola.

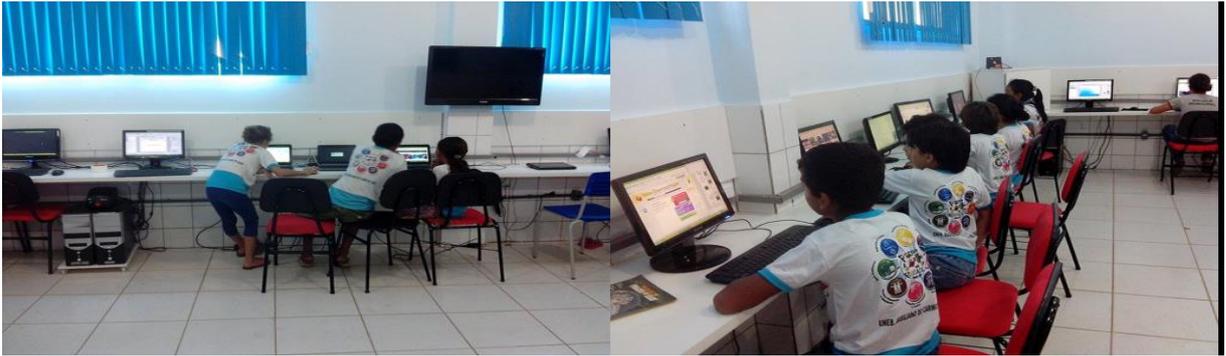
Nesse sentido, é preciso reconhecer que as crianças estavam aprendendo para além do que eu havia planejado, o que me faz pensar que o planejamento direciona nossa prática, mas não garante que totalmente todas as ações que possam ocorrer sejam contempladas por ele anteriormente. Corroboro com Silva (2015) que, mesmo a atividade complexa naquele momento às crianças, pois inicialmente elas não conheciam o programa e estavam aprendendo a usá-lo, o sistema se auto-organizou, encontrou uma estabilidade e a produção ocorreu.

3.2.3 Módulo 1: o caminhar para a em ampliação da aprendizagem

Em busca de desenvolver a SD, ampliar o conhecimento das crianças para produzir o gênero com mais competência na produção final, dei início ao primeiro módulo. Este teve como objetivos desenvolver a pesquisa de diferentes textos e imagens; usar a *internet* e o programa *PowerPoint*; ampliar o léxico das crianças; fazer *links*; interagir com outros gêneros; fazer a distinção entre os gêneros *banner*, cartaz e anúncio e proporcionar análise linguística. O desenvolvimento da proposta aumentou a possibilidade de os alunos interagirem e aprenderem por meio de um ambiente estimulador, visto que o computador é uma ferramenta de grande utilidade no ensino.

Segundo Oliveira e Paiva (2015), as TICs despertam um verdadeiro fascínio nos alunos e essa situação pode ser comprovada durante as aulas. As crianças desenvolviam as pesquisas e criavam diante do computador. A aula no laboratório era muito esperada por elas. Houve até situação de crianças de outras turmas saírem escondidas de sua oficina e frequentarem a aula nessa oficina, pois certamente o computador e as atividades que estavam sendo desenvolvidas naquele espaço despertaram a atenção delas. Ao trabalharmos na perspectiva das novas tecnologias na sala de aula, o ensino torna-se mais dinâmico e a participação dos alunos tende a ser maior. Segundo Oliveira e Paiva (2015), isso se deve ao tamanho da atração e grande desejo dos alunos pelas TICs.

Figura 16: Pesquisa no laboratório de informática no módulo 1



Fonte: acervo da pesquisadora

Nesse módulo, situações gramaticais foram trabalhadas com as crianças conforme necessidades apresentadas na produção inicial. Com o auxílio do projetor, trabalhei alguns textos pequenos que abordavam situações de análise linguística, objetivando dar suporte às crianças na próxima produção. Os textos selecionados foram do gênero cartaz e anúncio. Esses gêneros foram selecionados por apresentarem semelhança com o *banner*, principalmente em seu formato. Essa atividade auxiliou as crianças a observarem a diferença entre os gêneros e, ao desenvolverem a produção final, elas pudessem fazer essa distinção entre eles. Outros objetivos também foram formulados para trabalhar esse módulo, tais como:

- Fazer pesquisa na *internet*;
- Ler textos não verbais;
- Trabalhar análise linguística a partir de frases desenvolvidas na produção inicial;
- Compartilhar saberes;
- Trabalhar em colaboração;
- Apreender o formato de um *banner*.

As crianças também pesquisaram na *internet* alguns textos do gênero em foco e, à medida que elas iam pesquisando, as dúvidas surgiam e essas eram discutidas com o grupo e logo esclarecidas.

Com as aulas trabalhadas dessa forma, as crianças foram sendo desafiadas e sentiram-se encorajadas para realizar as pesquisas. Esse tipo de trabalho deixou as crianças motivadas a fazer trocas, a criar, a construir e produzir melhor o seu texto. Dessa forma, o desenvolvimento da aprendizagem ocorreu de modo natural no cotidiano; e a confiança que foi depositada nelas contribuiu para o fortalecimento dos elos na sala de aula entre os alunos e eu. Sem dúvida, esses foram pontos a

favor do bom desempenho delas durante a oficina de LIC. Concordo com Moita Lopes (1996) quando afirma que o espaço de trabalho, “a sala de aula deixa de ser o lugar da certeza, ou de aplicação de um conhecimento pronto e acabado, e passa a ser o espaço da procura do conhecimento” (MOITA LOPES, 1996, p. 184). Quando damos liberdade e responsabilidade aos alunos e proporcionamos meios para que isso ocorra, a escola passa a ser o local de pesquisa, em que elas querem permanecer por um tempo maior, aprender mais, pois a aula terminava e elas queriam continuar com as produções, mesmo sendo o horário do recreio.

Por outro lado, Rojo (2013) afirma que a escola precisa trabalhar na perspectiva dos multiletramentos com os alunos, visto que eles são nativos digitais, têm muitas habilidades nessa área e podem ser ótimos colaboradores no ensino nesses moldes. Aproveitar os conhecimentos dos alunos faz com que eles se sintam valorizados, além do mais a sociedade atual demanda novas competências e habilidades para comunicar e interagir. Conforme Figueira e Gonçalves, “o computador aliado à internet favorece não só o surgimento de várias oportunidades para o ensino e aprendizagem de línguas como também propicia a redefinição dos papéis do professor e do aluno” (FIGUEIRA; GONÇALVES, 2015, p. 328).

3.2.4 Módulo 2: Trabalhando alguns recursos do *banner*

Com o objetivo de oferecer recursos para ir ampliando o conhecimento das crianças em relação ao gênero foco, trabalhamos o módulo 2. Este teve como finalidade realizar pesquisas na *internet* para conhecer os diferentes textos e imagens que comportam os *banners*, assim como trabalhar a mensagem principal veiculada neles e a proposta que tenta atrair o leitor, chamando sua atenção para o que se pretende divulgar. Nesse trilhar, várias atividades foram possibilitadas às crianças com os seguintes objetivos:

- Pesquisar *slogans*;
- Produzir frases na língua alvo;
- Fazer atividades de produção de frases;
- Pesquisar animações para *banners*;
- Conhecer efeitos que podem ser utilizados na construção e melhoria da imagem de *banner*;

- Trabalhar aspectos essenciais de um *banner*,
- Proporcionar o ensino colaborativo.

Para atingir os objetivos, primeiramente, as crianças escolheram uma frase que consideraram interessante em um *banner* pesquisado na *internet*. Depois, essas frases foram projetadas em multimídia e trabalhadas em conjunto para que as crianças, aos poucos, fossem se apropriando e compreendendo as mesmas. Assim, perceberam a importância de uma boa construção do conjunto dos elementos que este gênero tem, visto que dispõe de uma linguagem própria. Nesse momento, retomei as frases que elas haviam construído nos *banners* para trabalhar as inadequações de linguagem que ocorreram na primeira produção e, a partir desse trabalho, nesse módulo, irem compreendendo para que na próxima produção consigam corrigir esses problemas.

Notei que as crianças gostaram muito de realizar essa atividade, pois queriam que trabalhássemos várias frases e não escolher apenas uma para ser projetada. Além disso, outra atividade que realizaram com muito entusiasmo foi o uso de recursos proporcionados pelo programa *PowerPoint*, principalmente para criar efeitos no texto, assim como a *internet* foi parceira nessa atividade. Elas queriam colorir o texto e colocar efeitos. Percebi que nesse momento sentiram-se livres para criar e brincar, possibilitando, dessa forma, o desenvolvimento da aprendizagem da mesma, conforme Vygotsky (1991) delineou.

É importante ressaltar que, nesta atividade, a colaboração entre as crianças esteve presente. As crianças que já tinham um pouco mais de afinidade com o computador auxiliavam o coleguinha que ainda não conseguia, sendo-lhe o par mais competente na criação da ZDP confirmando a teoria vygotskyana. A cada descoberta de um novo recurso considerado interessante, elas compartilhavam com o coleguinha. Nessas atividades, foi possível confirmar mais o que Schweikart e Santos(2014) afirmam a respeito do ensino potencializado pelo computador com acesso à *internet*, pois, segundo as autoras, essa ferramenta pode atuar de forma positiva para o desenvolvimento da aprendizagem da criança (SCHWEIKART e SANTOS, 2014).

Na sequência, trabalhei no sentido de orientar as crianças na produção do *banner*, para que esse cumpra a sua função e, assim, chame a atenção do leitor. Para isso, a mensagem veiculada precisa convencê-lo. Além disso, a imagem é fundamental, pois atrai quem está lendo e, não menos importante, sua mensagem

deve ser curta e construída de forma que deixe o usuário curioso. Finalizado esse módulo, o próximo passo da SD foi a produção final, momento em que as crianças expressaram, por meio da produção, o que aprenderam com esse trabalho.

3.2.5 A produção final: em busca de uma escrita melhor

Durante os módulos, as crianças tiveram oportunidades de irem se preparando para a produção final. As leituras, as pesquisas e os textos a que tiveram acesso por meio da *internet* serviram de exemplos e nortearam suas escritas. Foi possível constatar o crescimento dos jovens aprendizes durante a trajetória percorrida e destaca-se a familiaridade com que lidavam com o computador, uma ferramenta de muita proximidade delas, com a qual, aos poucos, foram também tomando posse da nova modalidade da língua, no caso a LI.

É por isso que coaduno com Dias (2012) ao afirmar que a escola precisa ocupar esses espaços que são prósperos e de muita motivação ao aluno, que são os ambientes virtuais, visto que precisam ser mais bem utilizados e com maior frequência. Cada etapa desse trabalho foi relevante para a produção chegar ao resultado esperado. Ao observar as produções, foi possível afirmar que, a partir da SD, as crianças tornaram-se protagonistas, produtoras de seu próprio conhecimento.

Imagem 17: Produção final dos *banners* realizada pelas crianças



Fonte: materiais elaborados pelas crianças durante as atividades propostas

Diante da produção final, foi possível observar que o gênero proporcionado pela SD cumpriu com o desenvolvimento das capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva, pois as crianças compreenderam o gênero, tiveram domínio discursivo do mesmo, já que sua produção final teve organização e possibilitou a compreensão do leitor. No que se refere à capacidade linguístico-discursiva também foi possível observar que houve domínio, pois os textos mostraram-se coerentes e as suas estruturas bem organizadas.

Os resultados me permitem afirmar, com base em Dias et al, que o trabalho contribuiu para o crescimento intelectual das crianças, para “uma educação conectada com as necessidades atuais, para a produção de saberes plurais, coletivos e interativos.” (DIAS et al, 2012, p. 95). Ao comparar com a produção inicial, é possível constatar que todo o processo das SD proporcionou uma escrita mais elaborada. O exercício de revisão e reescrita que eles fizeram possibilitou adequações a fim de atender possível e satisfatoriamente a situação de comunicação estabelecida. Erros cometidos na produção inicial, como empregar o substantivo antes do adjetivo que não é permitido em LI, nesta última produção foram corrigidos. Nesta ocasião, os textos apresentaram as características do gênero em foco. Entretanto, houve outros problemas com a escrita, no caso a palavra *fantastcs*, que foi escrita incorretamente na última produção, apesar de, em meu entendimento, isso não comprometer o domínio do gênero e nem a compreensão do leitor em relação à produção.

Nessa vertente, comungo com Tonelli (2007, p. 116) ao pontuar que “o professor precisa conhecer os interesses das crianças” e ao trabalhar voltado às aspirações delas junto ao desejo de ensinar e aprender, contribui para o sucesso das produções e da aprendizagem. A língua alvo foi desenvolvida dentro do esperado e a oralidade foi contemplada. As crianças conseguiram avançar mais na oralidade que na escrita, já que elas usavam a LI em outras aulas para fazerem pedidos, saudações, ou seja, continuaram usando os comandos, sentenças e vocabulários trabalhados durante as aulas no programa em outras aulas, na sala regular depois que a oficina finalizou. Isso deixa claro a ZDP em funcionamento asseverada por Vygotsky (1998), uma vez que os conhecimentos potenciais se transformaram em reais.

Com os trabalhos finalizados, os textos foram postos em circulação. Conforme foi estabelecido no início, alguns textos foram escolhidos pelo Programa

para serem impressos, entretanto não havia possibilidades de fazer isso com todas as produções, devido ao fato de essa ação demandar custos e a escola não ter disponível recursos financeiros para tal. Diante do impasse, uma cópia dos arquivos com os textos foi entregue à professora comunitária do Programa Mais Educação que se responsabilizou de formar uma comissão na escola para a avaliação dos textos que considerassem mais adequados, segundo os critérios elaborados pelo Programa na escola. Outra cópia fizemos circular por meio de um relato de experiências, apresentado aos alunos das outras turmas do Programa Mais Educação pelos seus respectivos autores.

Essa atividade foi realizada por meio do projetor de multimídia na sala do Programa Mais Educação e também se estendeu a outras turmas do ensino regular na sala de leitura. Durante a apresentação, notei que as crianças ficaram muito entusiasmadas em socializarem suas produções; algumas ficaram nervosas e bastante tímidas, o que é perfeitamente normal, visto que nunca tinham apresentado trabalhos dessa forma. Ansiedade e nervosismo, tais como experiencializadas pelas crianças, são bastante corriqueiros em situações de exposição perante o outro; inclusive muitos de nós professores, com anos de carreira, e diversos pesquisadores também têm sensações muito semelhantes às vivenciadas pelas crianças no momento da socialização.

As crianças, principais envolvidas, demonstraram que aprenderam, gostaram muito e conseguiram desenvolver muitas habilidades em LI, mostrando-se, portanto, uma atividade importante para elas ampliarem o leque de seus conhecimentos na língua alvo.

Percebo que quando almejamos Educação de qualidade, precisamos trabalhar em função da construção dela, além de termos, entre tantos outros objetivos, o desenvolvimento do educando por completo. Nas falas das crianças, foi possível perceber o quanto foi importante e significativo, para elas, trabalhar com a LI, principalmente por meio de gêneros discursivos na perspectiva dos multiletramentos, apesar de não terem essa consciência de nomenclatura que não é comum ao seu universo. Observou-se, por meio das entrevistas com as crianças, o quanto a oficina foi prazerosa e significativa para elas, como segue:

(1) [...] a gente fez *banner* com assunto que a gente achava interessante, em cima a gente escrevia em Inglês o assunto e depois colocava alguma imagem que achava interessante que tinha a ver

com o assunto e foi muito legal, que assim a **gente aprendeu mais e foi bem divertido**. (Ana, E1, 29/07/2015)

(2) [...] **nós fizemos bastante coisas aqui no Programa Mais Educação**, fomos no laboratório, pesquisamos bastante coisa fizemos cardápio e *banner*, pesquisamos bastante coisas, aprendemos a falar Inglês algumas palavras e a gente pesquisamos sobre um monte de coisas, tipo os piá pesquisou sobre carros, motos, e a gente sobre natureza do Brasil, *make*, e sobre animais e eu.... fiz sobre a violência dos animais. (Sandra, E2, 29/07/2015)

(3) [...] **foi muito legal e divertido e acho que todo mundo gostou** e tudo isso ajudou a gente desenvolver na escola. A gente sempre falava em Inglês e aprendemos muito. (Otávio, E3, 29/07/2015)

Mesmo diante das limitações a que somos submetidos em nossas escolas (me refiro aos poucos recursos financeiros principalmente), temos que aproveitar as oportunidades que surgem. Reitero que é possível desenvolver um ensino de qualidade, desafiador e transformador; podemos iniciar utilizando aquilo que temos, as ferramentas que estão à nossa disposição. Não podemos ficar esperando novos e grandes investimentos para podermos agir. Não há mais o que esperar, os alunos querem um ensino que lhes proporcione aprender de forma dinâmica, considerando suas aspirações. Utilizar os recursos midiáticos disponíveis na escola para atuar em favor do ensino de qualidade é fundamental, já que é um desejo que fascina os alunos:

(4) [...] tinha alguns alunos que queriam ir pra nossa turma pra também aprender, os alunos do 6º ano porque no nosso curso estava o 4º e o 5º ano e os do 6º e do 7º ano queria aprender também a falar inglês, fazer as pesquisas com a gente, fazer *banner* porque era muito divertido e muito legal o aprendizado. (Eduardo, E4, 29/07/2015)

(5) [...] eles também não tinham chances porque o projeto era só para a nossa turma do 4º e do 5º e daí eles iam para o laboratório mentiam para turma deles, só que a gente descobriu, porque eles também queria ficar na nossa sala. (Sandra, E2, 29/07/2015)

Nos excertos acima, constata-se o desejo das crianças pelo ensino proporcionado pelas TICs. Algumas até saíam escondidas de sua oficina para participarem da oficina de LIC, pois, provavelmente, as outras não estavam desenvolvendo trabalhos na perspectiva do uso do laboratório de informática. Isso nos faz saber que elas gostam de estudar dessa forma. Os alunos sabem bem o que querem e como querem aprender, por isso aconteceu essa situação. Então, temos

que nos atentar a situações assim e rever nossas atitudes enquanto professor e nossas práticas. Corroboro com Rocha (2015, p. 116) quando diz que ofertar “um ensino crítico de Língua Inglesa é, acima de tudo, um processo que deverá contar com o inesperado. [...] ensinar e aprender criticamente é algo que se materializa, sempre, de modo aberto, contingente e processual”. Esse ensino crítico é o que devemos buscar e proporcionar aos nossos alunos.

Essa oficina ofertada às crianças do Programa Mais Educação, além de alcançar os objetivos planejados e almejados, poderá ser regular e não experimental como foi. O ensino de LIC, que funcionou durante o período da pesquisa como oficina experimental, poderá ser efetivado em períodos próximos. O que me faz concluir que boas sementes foram lançadas e o trabalho construído fez a diferença na Educação dessas crianças, chamou a atenção e conseguiu chegar a instâncias maiores. Isso pode ser constatado na fala da professora comunitária do Programa Mais Educação no excerto abaixo:

(6) [...] Eu gostaria de destacar aqui a importância da Língua Inglesa no Programa Mais Educação. **Já há algum tempo eu já tenho, assim visto que as crianças gostam, GOSTAM MESMO da Língua Inglesa** [...] e tendo no programa vai ter um outro direcionamento E QUE eu acho muito importante para a criança, para o desenvolvimento dela como uma segunda língua, e destacando também aqui a importância desse projeto seu, professora, que você desenvolveu. **Eu acredito assim que foi prazeroso para as crianças. Eu observei isso, vi que as crianças não faltaram, VIERAM MESMO, gostaram e participaram.** Por isso que eu falo que todas as atividades no Programa, que a gente direciona com objetividade, com interesse, com olhar no aluno, eu acho que é muito bem vindo ao Programa, e se você não tivesse feito um trabalho bom, as crianças não teriam vindo sempre. Eu percebi isso, além de ser uma coisa diferente, elas sentiram isso, que era diferente o que você deu para elas. **É diferente da sala de aula e isso a gente pode colocar no Programa. A minha pretensão é estar num futuro próximo colocando essa oficina já no Programa da escola.** (Professora comunitária, E6, 31/07/2015)

Como se pode observar, a partir do olhar da entrevistada, a oficina mediatizou a aprendizagem ocorrida nas oficinas que visavam à mudança na oferta do ensino de LIC. Foi capaz de promover o desenvolvimento de habilidades importantes para as crianças atuarem em reais práticas diárias que, de fato, aconteceram, na perspectiva de fazer e produzir sentidos. As crianças já não são mais as mesmas, pois o trabalho potencializado pelas SD contribuiu para a sua transformação. Os conhecimentos construídos vão auxiliá-las em estudos futuros e na vida delas, tanto

em relação à língua como na relação com o outro de forma profícua. Todas as ações desenvolvidas contribuem para formar uma base sólida na construção de sua formação cidadã para que possam agir conscientemente através da língua alvo, conforme corrobora a perspectiva sociocultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados finais, é possível considerar que este trabalho foi muito importante para todos os envolvidos, e não me refiro somente aos alunos do Programa Mais Educação, mas aos alunos da escola como um todo. As crianças participantes da oficina foram contempladas com a oferta de LI trabalhada por meio de gênero textual. Por outro lado, os alunos que não tiveram participação direta foram contemplados com o cardápio elaborado pelas crianças da oficina. No momento da circulação do gênero *banner*, proporcionou-se a todos os alunos a possibilidade de assistirem às apresentações dos resultados e, conseqüentemente, favoreceram também novos conhecimentos aos demais alunos.

A maioria dos alunos que participou da oficina estava estudando formalmente a língua alvo pela primeira vez. A experiência, conforme elas mesmas relataram, foi significativa e prazerosa. Reconheço o quanto é importante trabalhar com LIC de forma que seja significativa para elas. Ao trabalhar o ensino dessa forma contribuirá para que gostem de estudar e aprender outra língua, que é uma necessidade do mundo atual, já que, segundo Siqueira (2011), não se concebe mais um cidadão monolíngue na atual conjuntura. Sendo assim, ofertar o ensino de línguas com qualidade na escola pública é acreditar e inserir as maiorias desprovidas em um espaço dominado pelas minorias controladoras. Precisamos disseminar que o saber é de todos e para todos.

A forma como foram construídos os gêneros textuais cardápio escolar e *banner* promoveu o desenvolvimento das crianças em vários momentos, principalmente no desenvolvimento do *banner*, já que as crianças usaram principalmente o computador, recurso que desenvolveu e contribuiu para essa ação. A imersão das crianças no universo tecnológico a que tínhamos acesso – o computador conectado à *internet* –, o que possibilitou uma semiose de imagens, textos, informações que atraiu as crianças para essa forma de trabalho, já que o espaço midiático é muito próximo e familiar às crianças, por isso, muito os motiva a estudar e aprender nessa perspectiva.

Um aspecto que muito me inquietou e quero compartilhar é o fato de que, quando trabalhei o gênero cardápio escolar, optei por não fazer a apresentação do mesmo às crianças em LI no momento do reconhecimento. Agi dessa forma por

insegurança naquele momento e por não acreditar que as crianças pudessem compreender o texto na língua foco. Mesmo já tendo uma caminhada significativa na Educação, ainda não me senti segura e pronta naquele momento. Compreendo que, com as experiências, sempre aprendemos e a pesquisa me fez enxergar isso de forma bastante clara. Então, ao fazer a atividade de apresentação do *banner*, eu refleti e mudei de estratégia. Mais confiante, realizei toda a apresentação da situação inicial com textos na LI e confirmei minhas dúvidas temporárias. As crianças leram, dialogaram e participaram sem problemas para compreender os textos. É claro que o caminho percorrido por elas até aquele momento também contribuiu para o entendimento textual, entretanto não significa que lá no início, com o primeiro gênero, elas não pudessem ter compreendido e dialogado com os textos em LI.

Em relação às pergunta de pesquisa número 1 “De que forma as crianças reagem ao serem expostas à LI por meio de gêneros textuais e na perspectiva de multiletramentos?”, essa foi respondida, pois observei que as crianças foram receptivas às aulas, reagiram com interesse para aprender, muita expectativa pela oficina, o que propiciou o desenvolvimento da língua alvo, resultando em crescimento crítico e intelectual, se transformaram em protagonistas, produtoras de seu conhecimento. Vale considerar que as aulas eram esperadas por elas com ansiedade, o que deixa claro as perspectivas delas em relação ao que foi trabalhado. Além disso, os conhecimentos potenciais se transformaram em reais.

No que se refere à segunda pergunta de pesquisa “Em que medida o trabalho realizado por meio de sequência didática contribui para o desenvolvimento do ensino de LIC?”.foi possível por meio dos resultados confirmar que o ensino trabalhado na perspectiva da SD contribuiu para o desenvolvimento da aprendizagem de LIC, sendo que os gêneros propostos trabalhados nessa perspectiva desenvolveram as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva essenciais da linguagem no ensino de gêneros discursivos. Além disso, o ensino por meio de SD conduziu as aulas de forma a proporcionar intervenções necessária para a organização da aprendizagem das crianças e melhorar o desempenho delas, permitindo a transformação das capacidades iniciais das crianças em relação aos gêneros trabalhados para que elas ao final da produção dominassem esses gêneros

As habilidades essenciais de leitura, oralidade e escrita em LI foram contempladas dentro das perspectivas que foram trabalhadas ao longo deste estudo, apesar de ainda precisar de mais investimentos do professor em relação a

alguns conteúdos gramaticais que poderão ser desenvolvidos com outros textos. Assim, os alunos poderão ampliar ainda mais a escrita e corrigir aspectos que não foram completamente solidificados. Esse foi o primeiro trabalho realizado na perspectiva da SD com essas crianças. Muitos outros gêneros poderão ser trabalhados e o conhecimento certamente irá se construindo e concretizando cada vez mais. Em relação aos multiletramentos, ressalto que, inicialmente, as crianças se sentiam inseguras e limitadas com a LI. Todavia, com o transcorrer das aulas, percebi que essa situação foi mudando. As crianças se apropriaram do conhecimento, familiarizaram-se mais com a língua foco, demonstrando um crescimento no desempenho linguístico e passaram a operar com mais confiança.

Já o trabalho realizado na perspectiva dos multiletramentos contribuiu para a autoria das crianças de forma a serem tanto construtoras como colaboradoras das criações, possibilitando a interação em vários níveis, além de deixar claras mudanças transgressoras de poder preestabelecidas. O computador com acesso à *internet* durante o estudo possibilitou que as crianças tivessem acesso a informações importantes que auxiliaram na construção dos textos. A construção multissemiótica foi facilitada por meio das imagens, textos, valorizando as linguagens (verbal e não verbal). Inúmeras imagens foram mobilizadas para suas produções textuais, fazendo-me concluir que é uma forma que possibilita a aprendizagem e, muitas vezes, está ao nosso dispor, basta querer aprender e usufruir desse meio repleto de possibilidades para a construção de saberes.

Por outro lado, propor o ensino na perspectiva da SD exige planejamento organizado para trabalhar passo a passo com esse construto teórico-metodológico e interesse em possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem, pois ficou visível que, ao trabalhar com várias crianças, conforme este estudo mostrou, é um desafio, uma vez que as crianças são cheias de energia e curiosas e quando se sentem ambientadas e livres, fazem também muito barulho. Entretanto, essas muitas conversas não significam indisciplina. Pelo contrário, entendo que o barulho nesse contexto e as conversas com os colegas aconteceram em busca de construir saberes, visto que, quando o professor tem os objetivos bem organizados, mesmo que surjam situações de desestabilização, ele irá procurar estabilizar a situação e o foco do ensino não se perderá. Conforme Tonelli (2007), Rocha (2008) e Santos (2010) reiteram em seus estudos, estas crianças são cheias de energia e gostam de falar. Além disso, quando trabalhamos com as crianças na perspectiva de pesquisa

e produção, a tendência é ficarem descontraídas e conversesem mesmo, pois é característica própria delas. Elas, diferentemente dos adultos, comportam-se dessa forma, principalmente em ambientes acolhedores e que sugerem liberdade para aprender. Isso foi o que tentei propor para elas.

Outro fator que destaco ter sido fundamental durante as aulas foi o planejamento. Seccato e Campos (2010) destacam que planejar é uma ação que deve fazer parte da rotina do professor. Sendo assim, sempre que for preciso deve ser retomado e reavaliado, pois ele não é dado, pronto e acabado, visto que há de se considerar a imprevisibilidade nessas dinâmicas. Compreendo que um planejamento bem elaborado é um dos caminhos para aulas de qualidade, organização, segurança, e deve ser construído, segundo Santos (2010), por meio de amparos teóricos. Dessa forma, haverá prática e teoria trilhando os mesmos caminhos em busca do sucesso das aulas, o que também ficou claro no desenvolvimento da SD, pois esse construto proporcionou encorajamento, provocou as crianças e as desafiaram o tempo todo.

Outro aspecto relevante que quero destacar foi o diálogo com as crianças sobre seus anseios e a observação atenta das reações delas diante das atividades elaboradas. Dessa forma, é importante que o planejamento preveja atividades que considerem os anseios das crianças, pois o professor tem uma importante função a desempenhar no ensino com elas e esse papel precisa ser de sucesso. Uma forma de obter tal sucesso é depositar confiança nas crianças, acreditar em seu potencial e estimulá-las para que consigam ir até o fim, não desistam quando alguma dificuldade surgir. Quando o professor age assim, a aprendizagem tem mais oportunidades de ser alcançada.

A constante motivação das crianças foi capaz de favorecer um melhor relacionamento entre elas, tornando-as cada dia mais receptivas para o novo e com disposição para cooperar com os colegas. Mostraram que estavam aprendendo, dialogavam com o grupo, ouviam e emitiam opiniões, foram flexíveis. Juntos, houve improvisação, quando foi necessário. Vale ressaltar que o brincar, por meio dos jogos, contribuiu para a interação entre as crianças e fez sentido para a efetivação do aprendizado da língua. Esse proporcionou, igualmente, momentos dinâmicos e prazerosos, que culminaram em produções de qualidade e valorizadas pelas crianças, confirmando o que Vygotsky (1998) assevera sobre a importância do lúdico

na sala de aula na efetivação da aprendizagem, o que me faz refletir que o caminho para o desenvolvimento pleno do ensino de LIC pode ser dessa forma também.

Quero afirmar que, apesar de tudo ser organizado quando se planeja, os imprevistos sempre podem acontecer e nós temos a incumbência de observar, analisar, e, com tranquilidade, retomar as ações, os pontos frágeis e refazer o que for necessário para melhorar, pois o planejamento não é fechado. Essa situação foi vivenciada em momentos da SD na oficina de LIC, inclusive na primeira aula no laboratório de informática. Entretanto, retomei o planejamento e a aula prosseguiu sem maiores problemas.

Nesse sentido, é importante pensar que, se queremos uma Educação que garanta a formação plena dos alunos/cidadãos, precisamos trabalhar para que ela ocorra em todos os sentidos. Fazer um trabalho pedagógico em que os alunos sejam produtores/autores de sua história pode ser o caminho para a transformação. Inovar deve ser a tônica deste processo que se quer ser favorecedor da aprendizagem, da autoria e coautoria dos alunos na escola, visto que esse papel é muito importante, principalmente às crianças, que sempre querem ajudar. Do mesmo modo importante, é a incumbência que compete ao professor para despertar o desejo de aprender em nossas crianças. Se assim quisermos, não podemos esperar que as mudanças simplesmente aconteçam. É preciso agir em favor das mudanças.

Nessa direção, reitero que os estudos não se esgotam por aqui. Acredito ter feito um trabalho preliminar, as portas estão abertas para outros que possam advir nesta temática, tanto voltada para o ensino regular, quanto ao Programa Mais Educação. É um tema que necessita de estudos mais aprofundados, implicando ainda em inúmeras discussões necessárias em prol de favorecer um ensino mais eficaz de LIC. A demanda nessa área no Brasil tem crescido muito, por isso precisa continuar a ser discutido de forma ampla e com segurança. A evolução tecnológica mundial e a rapidez dela não têm sido acompanhadas pela Educação. Entretanto, não podemos pensar que está tudo perdido, é possível provocar, causar mudanças e essa ação partir de cada professor na própria escola. Dessa forma, paradigmas que impedem e emperram o crescimento educacional serão quebrados e isso será contemplado com pesquisa-ação-reflexão.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBARA, L; RAMOS, R. de C. G. (Org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras. 2003. p. 131-165.

BRASIL. Ministério Da Educação. Programa Mais Educação – Passo a passo por Maria Eliane Santos, et al. Brasília: MEC – Secad., 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pasoapasso_maiseducao.pdf>. Acesso em 04/11/2015

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de Abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 04/11/2015

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 2003.

_____. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. MACHADO, A. R.; MATÊNCIO, M. L. M. Tradução Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes M. Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BROWN, A.; DOWLING, P. **Doing research/reading research: a mode of interrogation for teaching**. Londres: Routledge Falmer, 200

BRUMFIT, C. How applied linguistics is the same as any other science. In: SEIDLHOFER, B. **Controversies in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2003. p. 295-302.

BUOSE, V. L. O. P; SILVA, A. P. P; SANTOS, V. M. Trabalho Pedagógico Potencializado Pelos Projetos de Aprendizagem: uma vivência cooperativa na escola. In: SANTOS, L.I.S, SILVA, K. A. da. (Orgs.). **Linguagem, Ciência e ensino: desafios regionais e globais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 155-174.

CAMERON, L. **Teaching English to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CANAGARAJAH, S. Negotiating the local in English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**. Cambridge, v. 26, p. 197-218, 2006.

_____. Reconstructing local knowledge. **Journal of Language Identity and Education**, v. 1, n. 4, p. 243-260, 2002

CARVALHO, R. C. M. Educação infantil descobrindo a Língua Inglesa: interação professor/aluno. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, SP, n. 48, v. 2, p. 317-332, Jul./Dez. 2009.

CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. O jogo nas aulas de língua estrangeira para crianças. **Fólio – Revista de Letras**. Vitória da Conquista. v. 6, n. 2, p. 167-187, jul./dez. 2014.

CORADIM, J. N.; TANACA, J. J. C. Inglês nas séries iniciais e inglês no contexto de Língua Franca: contribuições reflexivas para processos de formação continuada e ensino-aprendizagem. **Gláuks Online**. v. 13 n. 1, 2013, p. 135-155.

COSTA, G. J. M. M.; GIMENEZ, T. Lady Gaga vai à Aldeia Kaingang. In: GIMENEZ, T. **Aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 117-137.

CRISTOVÃO, V. L. L. Interacionismo sociodiscursivo (ISD): Quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

DAVIS, C.; NUNES, M. M. R.; NUNES, C. A. A. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 205-230, mai/ago. 2005.

DIAS, A. V. M. Hipercontos Multissemióticos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 95-122.

DIAS, A. V. M.; MORALIS, C. G. ; PIMENTA, V. R. ; SILVA, W. B. Minicontos Multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, R. ; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 75-84.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. ;SCHNEUWLY, B. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRA, H. M. **Gêneros textuais e discursivos**. Lavras: UFLA, 2013.

FIGUEIRA, C. D. de. S. O Envolvimento de Crianças na Aula de Língua Estrangeira. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (Orgs.). **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 93-123.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; GONÇALVES, R. M. Você já blogou hoje? Estudos sobre o uso de blogs nas aulas de língua inglesa. In: JESUS, D. M. ; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 325-354.

FLICK, U, **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artimed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

COSTA-HÜBES, T. da. C. ; SIMIONI, C. A. Sequência Didática: Uma Proposta Metodológica Curricular de Trabalho com os Gêneros Discursivos/Textuais. In: BARROS, E.M.D. de. RIOS-REGISTRO, E.S. (Orgs.). **Experiências com sequência didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

JORDÃO, C. M. English as a Foreign Language, globalization and conceptual Questioning. **Globalization, Societies and Education**. v. 7, n. 1, p. 95-107, 2009.

KACHRU, B. B. **The alchemy of English: the spread, models and functions of non-native Englishes**. Oxford, UK: Pergamon Press, 1990.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods: macrostrategies for language teaching**. Yale University Press New Haven and London, 2003.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. Camargo; ROMERO, T R de S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico reflexiva de professores. In:

LIMA, M. B.; GRANDE, P. B. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. In: ROJO, R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 37-58.

LIMA, A. P. O ensino de inglês para crianças: um estudo exploratório. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 35 n. especial, p. 197-223, jul.-dez., 2010.

LINGUEVIS, A. M. Vamos ouvir a voz das crianças sobre aprender inglês na educação infantil. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Eds.). **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições** Londrina, PR: Moriá, 2007. p. 137-154.

LORENZO, G. C. R.; PÁDUA, T. R. W. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentidos de um clássico infantil. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 35-73.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, V. B. O Perfil e a Formação Desejáveis aos professores de Língua Inglesa para Crianças: TONELLI, J. R. A; CHAGURI, J. de P.(Orgs.). **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Appris, 2012, p. 229-247.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DIRETORIA DE CURRÍCULOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL MANUAL OPERACIONAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.portal.mec.gov.br/component/docman/?task=do>. Acesso em 03 de outubro de 2015.

MOITA LOPES, L. P.: **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-107.

_____. Ensino de Inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: Educat, 2005. p. 49-67.

MOON, J.; ENEVER, J. **A global revolution? Teaching English at primary school**. 2010. <http://www.teachingenglish.org.uk/seminars/a-global-revolution-teaching-english-primary-school>. Acesso em 03 de novembro de 2015.

_____. **Children learning English**. Honk Kong: Macmillan Heinemann, 2000.

OLIVEIRA e PAIVA. V. L. M. O Uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras. In: JESUS, D. M. ; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 325-354.

NASCIMENTO, E. L.; PEREIRA, L. Mediação: Instrumentos Semióticos para Aprendizagens e Desenvolvimento. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (Orgs.). **Experiências com sequência didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 97-127.

NETO, A. T.; THADEI, J. ; SILVA-COSTA, L. P. da.; FERNANDES, M. A.; BORGES, R. R. ; MELO, R. Multiletramentos em ambientes educacionais. In: ROJO, R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p.135-158.

PAVANI, C. C.; RODRIGUES, J. G.; SILVA, M. H. M.; ÁVILA, L. O.; BOÉSSIO, C. P. D. **Espanhol para crianças: abordagens atrativas e práticas para motivá-las**. Disponível em http://www.tecnoevento.com.br/nel2014/anais/artigos/art85_2.pdf. Acesso: 08/11/2015.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. 16. Ed. Rio de Janeiro: Florence Universitária, 1989.

PINTER, A. **Teaching Young Language Learners**. Oxford: OUP, 2006.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PHILLIPS, S. **Young learners**. Oxford: OUP, 2003.

RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**. São Paulo: Editora Parábola, 2009, p. 39-58.

_____. A exposição de crianças ao inglês como língua estrangeira: o papel emergente do World English. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 2, p. 185-196, jul./dez. 2009.

_____. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 149-168.

_____. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. In: GIMEZ, T.; JORDÃO, C.M.; ANDREOTTI, V. (Org.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês da escola pública**. Pelotas; EDUCAT, 2005, p. 37-48.

RAMOS, S. G. M. A internet e suas contribuições ao ensino de inglês para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S.G. M. (Orgs.). **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moriá, 2007. p. 61-75.

ROCHA, C. H. Práticas de letramento crítico, ensino plurilingue de língua em contexto acadêmico-universitário. In: JESUS, D. M.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 107-140.

_____. O ensino de língua para crianças: refletindo sobre princípios e prática. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). **Ensinar e aprender línguas estrangeiras nas diferentes idades**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008. p. 15-34.

_____. O ensino de LE (inglês) para criança do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Orgs.). **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina, PR: Moriá, 2007. p. 1-34.

ROJO, R. ; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 07-09.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.11-31.

SANTOS, L. I. S. Ensino-Aprendizagem de língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: do planejamento ao alcance dos objetivos propostos. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 13, n. 2, p. 435-465, jul. / dez. 2010.

SANTOS, L. I. S. **Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente**. 2009. 198 f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos - Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2009.

_____. **Crenças acerca da inclusão de Língua Inglesa nas séries iniciais: Quanto antes melhor?** Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagem. Cuiabá: UFMT, 2005.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação – ANPED*, n. 11. p. 5-16, 1999.

SCHWEIKART, J. F.; SANTOS, L. I. S. Oficinas de língua inglesa para crianças: aprendendo com as tecnologias digitais. **Fólio – Revista de Letras**. v. 6, n. 2, p. 223-251, jul./dez. 2014.

SCOTT, W. A.; YTREBERG, L. **Teaching English to children**. New York: Longman, 1990.

SECCATO, M. G. a Importância do Uso Pleno da Língua Inglesa Durante o Processo de Ensino-Aprendizagem nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A. ; SILVA, K. A. (Orgs). **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 125-147.

SILVA, V. Para além do entretenimento: O game World of Warcraft como um sistema complexo e adaptativo para a aprendizagem de língua inglesa. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**. v. 20, n1. No prelo 2015.

_____. Diversidade, redundância e competência distribuída em um sistema virtual de aprendizagem colaborativa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 761-778. 2015

SILVA, A. P. de P. Formação docente em contexto interativo: processos cooperativos de aprendizagem potenciados pelas tecnologias digitais e telemáticas. Projeto aprovado mediante o Edital Universal 002/2008 da FAPEMAT.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês com língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorizado. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Org.). **Inglês como língua franca: ensino, aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 87-115.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, K. A. da. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 25-52.

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

_____.; LIMA, A. O. Representations of Children's Stories through Drawings in English Classes. **International Journal of Humanities and Social Science**, v. 3, n. 19, nov, 2013. p.91-98

_____. Histórias infantis e o ensino da língua inglesa para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Orgs.). **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina, PR: Moriá, 2007, p. 107-136.

_____. **Histórias infantis no ensino de língua inglesa para crianças**. 359 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

TUTIDA, A. F. TONELLI, J. R. A. Teaching English to children: challenges to overcome and knowledge to master. **Fólio – Revista de Letras**. v. 6, n. 2, p. 121-143, jul./dez. 2014

VELASCO, C. G. **Brincar, o despertar psicomotor**. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. (Trad) Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. A aprendizagem e o desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. ; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 103-117.

ANEXO

OFICINANA DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO INICIAL

SÉRIE: 4º e 5º anos

NÚMERO DE ALUNOS: 20 a 25

GÊNERO: cardápio escolar

OBJETIVOS:

- Fazer a apresentação entre professor e alunos;
- Apresentar o projeto às crianças;
- Observar as preferências alimentares dos alunos;
- Escolher o gênero a ser trabalhado;
- Definir os leitores do texto;
- Decidir a circulação do gênero;
- Conhecer as características do gênero;
- Dialogar sobre os alimentos de cardápios e do cardápio escolar;
- Trabalhar o nome de alguns alimentos em Língua Inglesa na oralidade;
- Proporcionar o desenvolvimento da capacidade linguístico discursiva;
- Explorar a pirâmide alimentar em Língua Inglesa;
- Apresentar vários cardápios;
- Incentivar o consumo de uma dieta equilibrada através da variedade de alimentos;

PROCEDIMENTO:

Em Primeiro lugar fazer a apresentação professor/aluno. Em seguida, apresentar o projeto e dialogar sobre o que se pretende com ele. Logo após essa etapa da aula faremos em conjunto a escolha do gênero e decidiremos como

faremos a circulação dos texto. Toda essa etapa deve ser cautelosa para que as crianças não se assustem, pensando que não possa dar conta do que está sendo proposto

No próximo momento, já com o gênero escolhido farei a apresentação do gênero por meio de imagens no projetor. Enquanto eu for passando as imagens irei propor diálogos como, por exemplo;

- 1) O que vocês acham desse cardápio?
- 2) Vocês gostam desse tipo de alimentos? Por quê?
- 3) Quais alimentos vocês mais gostam de comer? Por quê? E quais vocês comem, mas não gostam muito?
- 4) Vocês auxiliam os pais ao fazerem compras de alimentos e elaborar o cardápio de suas casas? Por quê?
- 5) Vocês gostam de ir ao mercado fazer as compras e ajudar a fazer algum cardápio em suas casas? Comente.
- 6) O que vocês acham do cardápio dessa escola?
- 7) Vocês sabem como é elaborado o cardápio dessa escola? Quem elabora o cardápio da merenda escolar?
- 8) Vocês sabem os motivos de eu estar fazendo essas perguntas?
- 9) Onde esses textos são veiculados? Vocês já viram um deles em algum lugar? Se viram, onde foi?
- 10) Quis os objetivos de produzir textos como esses?
- 11) Quem são os destinatários desses textos, ou não tem destinatário?
- 12) Em que situações esses textos são lidos?

Cardápio do Mês de Abril

	Segunda-feira 1/4	Terça-feira 2/4	Quarta-feira 3/4	Quinta-feira 4/4	Sexta-feira 5/4
	ARROZ BRANCO/FEIJÃO PEIXE COM CENOURA, BATATA, MAÇÃ	ARROZ CARRETEIRO (CARNE EM CUBOS, ERVILHA, CENOURA E CEBOLINHA) E FEIJÃO	VITAMINA DE BANANA BISCOITO DOCE	ARROZ BRANCO, CHUCHU, TROPEIRO (LINGUIÇA, CHUCHU, CENOURA E CEBOLINHA)	RISOTO DE FRANGO COM MILHO VERDE, CENOURA E REPOLHO MELANCIA
	Segunda-feira 8/4	Terça-feira 9/4	Quarta-feira 10/4	Quinta-feira 11/4	Sexta-feira 12/4
	ARROZ BRANCO, CARNE MOIDA COM ABOBRINHA E TOMATE, FEIJÃO, MELANCIA	ARROZ BRANCO, STROGONOFF DE FRANGO COM TOMATE, MILHO VERDE E CEBOLINHA	CANJICA DE LEITE COM COCO BANANA	ARROZ BRANCO, FEIJÃO FAROFA DE CARNE EM ISCAS COM MILHO VERDE, CENOURA E ACELGA	ARROZ BRANCO, FRANGO COM MANDIOCA, TOMATE E CEBOLINHA, FEIJÃO MAÇÃ
	Segunda-feira 15/4	Terça-feira 16/4	Quarta-feira 17/4	Quinta-feira 18/4	Sexta-feira 19/4
	ARROZ BRANCO, FAROFA DE OVOS COM CENOURA E COUVE, FEIJÃO BANANA	ARROZ BRANCO, PICADINHO DE CARNE EM ISCA (CENOURA, BATATA, CEBOLINHA)	CACHORRO QUENTE SUCO	ARROZ BRANCO, FEIJÃO, FRANGO COM ABÓBORA, MILHO VERDE E CEBOLINHA	MACARRÃO AO MOLHO DE ISCAS COM REPOLHO, CENOURA, ERVILHA E CEBOLINHA MELANCIA
	Segunda-feira 22/4	Terça-feira 23/4	Quarta-feira 24/4	Quinta-feira 25/4	Sexta-feira 26/4
	ARROZ BRANCO/FEIJÃO PEIXE COM CENOURA, BATATA, MAÇÃ	ARROZ BRANCO, TUTU DE FEIJÃO (LINGUIÇA, CEBOLA E OVO)	VITAMINA DE MAMÃO BISCOITO DOCE	ARROZ BRANCO, ISCAS A PRIMAVERA (CARNE EM ISCAS, CENOURA E ABOBRINHA)	ARROZ BRANCO, FEIJÃO, CARNE MOIDA COM MANDIOCA, TOMATE E CEBOLINHA, MELANCIA
	Segunda - feira 29/4	Terça - feira 30/4			
	POLENTA AO MOLHO DE CARNE MOIDA COM TOMATE, CENOURA, FEIJÃO, MAÇÃ	ARROZ BRANCO, BOBÓ DE FRANGO.			

LANCHES

300	X Salada	R\$ 6,00
301	X Burguer	R\$ 4,50
302	X Egg	R\$ 5,90
303	X Bacon	R\$ 6,50
305	X tudo	R\$ 8,90



PORÇÕES FRIAS

	1 porção	½ porção
150 Amendoim	R\$ 3,50	
151-152 Provolone	R\$ 16,90	R\$ 11,90
153-154 Parmesão	R\$ 22,00	R\$ 14,90
155-156 Gorgonzola	R\$ 23,00	R\$ 14,90
157-158 Tábua de Frios	R\$ 32,90	R\$ 22,00
159-160 Salame Italiano	R\$ 17,90	R\$ 11,90
167-168 Azeitonas	R\$ 10,90	R\$ 7,50





BOM APETITE

Antonella

PIZZA BAR

01 MARGHERITA 17,90
Mussarela, tomate e azeitona

02 CALABRESA 18,90
Calabresa, mussarela, cebola e azeitona

03 ATUM 18,90
Atum, cebolinho, mussarela e azeitona

04 CATUPIRY 18,90
Catupiry e azeitona

05 MARGHERITA 17,90
Mussarela, tomate, manjericão, tomate e azeitona

06 NAPOLEIANA 17,90
Mussarela, tomate, parmesão e azeitona

07 DOIS QUEIJS 18,90
Mussarela, catupiry e azeitona

08 TRÊS QUEIJS 19,90
Mussarela, parmesão, catupiry e azeitona

09 QUATRO QUEIJS 20,90
Mussarela, catupiry, parmesão, gorgonzola e azeitona

10 CINCO QUEIJS 21,90
Mussarela, catupiry, parmesão, provolone, gorgonzola e azeitona

11 AMERICANA 18,90
Mussarela, carne, bacon, cebola e azeitona

12 BACON 18,90
Mussarela, bacon e azeitona

13 ALHO 18,90
Mussarela, alho poró, tomate e azeitona

14 SICILIANA 18,90
Mussarela, champignon, bacon e azeitona

15 TOSCANA 17,90
Calabresa, tomate, mussarela e azeitona

16 BARBANA 18,90
Calabresa, carne, cebola, parmesão e azeitona

17 CINCO BACON 18,90
Frango, mussarela e Bacon

18 TOSCANA 2 18,90
Calabresa, tomate, catupiry e azeitona





VALORES EM REAIS



Menu

Entrada

Pãozinhos variados	Wrap de tomate seco
Embutidas	Mix de azeitonas
Patê de frango	Bruschetta de gorgonzola

Jantas

Arroz com passas	Iscas de frango ao molho
Arroz branco	de quatro queijos
Filé ao molho madeira	Salada de folhas e frutas

Doçaria

Sorvete de queijo com calda de goiabada	Churros com doce de leite
	Bombons sortidos

Bebidas

Cerveja	Refrigerante
Whisky	Suco de uva
Coquetel	Água mineral

Juliana e Mateus





Creperia Salvador

Crepes

Salgados

Queijo e Presunto	R\$ 11,90
Strogonof de Frango.....	R\$ 11,90
Tomate e Palmito	R\$ 12,90
Frango com Cheddar.....	R\$ 12,90
Calabresa,Queijo e Molho de Tomate.....	R\$ 13,90
4 Queijos	R\$ 15,90
Atum com Catupiry	R\$ 15,90

Doces *Desenvolvido por Suzana Xavier*

Banana com Mel e Canela.....	R\$ 11,90
Chocolate com Morangos.....	R\$ 11,90
Doce de Leite.....	R\$ 12,90
Doce de Leite com Coco	R\$ 12,90
Nutella com Morangos.....	R\$ 13,90
Roumeu e Julieta	R\$ 15,90
Chocolate com Banana	R\$ 15,90

Av Brasil Barra Salvador BA
Tel:(71)3332-3232

Realizada essa etapa, eu explorarei as características do gênero, ao passo que for colocando no projetor os modelos de cardápios vou trabalhando com as crianças essas características, apontando no próprio projetor o que diferencia um cardápio de um outro gênero, para isso vou mostrar uma receita para exemplificar melhor para que eles possam identificar as diferenças.

<p>Ingredientes</p> <p>500 g de arroz</p> <p>500 g de peito de frango</p> <p>2 cenouras</p> <p>10 vagens</p> <p>1 lata de milho , ou 2 espigas verdes</p> <p>1 molho de cheiro verde (cebolinha e salsinha)</p> <p>1 cebola média</p> <p>2 caldos de galinha</p> <p>1 colher sopa açafão</p>	<p>Primeiro desosse e pique o frango em cubos</p> <p>Refogue - o com óleo, cebola , alho , pimenta, açafão (1/2 colher) e o caldo de galinha, adicionando um pouco de água para fazer caldo</p> <p>Reserve</p> <p>Refogue o arroz com os temperos costumeiros de sua preferência, com o açafão incluso(1/2 colher)</p> <p>Deixe dourar os temperos, inclua o arroz , refogue , e acrescente os legumes</p>
--	--

<p>2 dentes de alho amassado Pimenta a gosto.</p>	<p>crus e picados em cubinhos pequenos para que cozinhem mais rápido</p> <p>Junte o frango reservado com o caldo e deixe cozinhar</p> <p>Adicione mais água até cobrir tudo, ou até qu cozinhe a seu gosto</p> <p>Após o cozimento , adicione o cheiro verde (de seu gosto) como toque final</p>
---	--

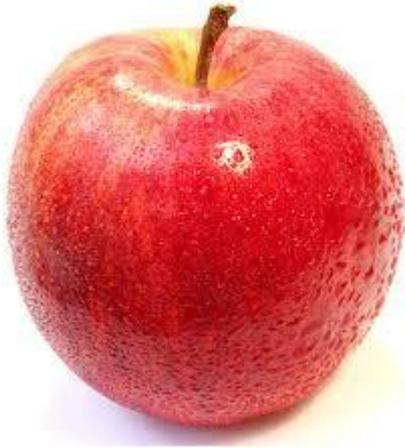
Em continuação a aula trabalharei com algumas frutas em LI para que as crianças familiarizem com alimentos que poderão compor o cardápio escolar, já que são servidos na merenda da escola. Logo depois trabalharei com pirâmide alimentar em LI também explorando a importância de uma alimentação com base em uma alimentação adequada para a nossa saúde e desenvolvimento. Aproveitarei para explicar que os alimentos da pirâmide são essenciais para uma alimentação adequada.

FRUITS

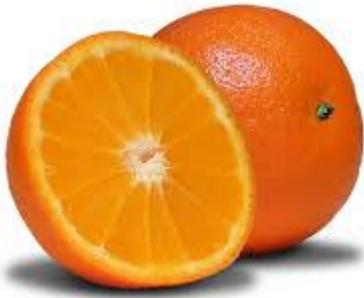
BANANA



APPLE



ORANGE



LEMON



COCONUT

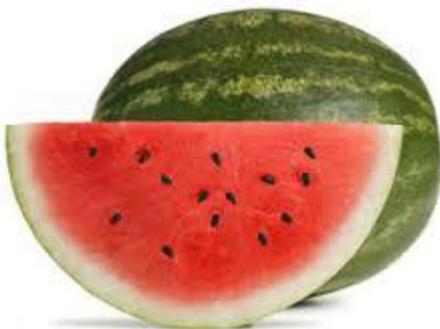




PINEAPPLE



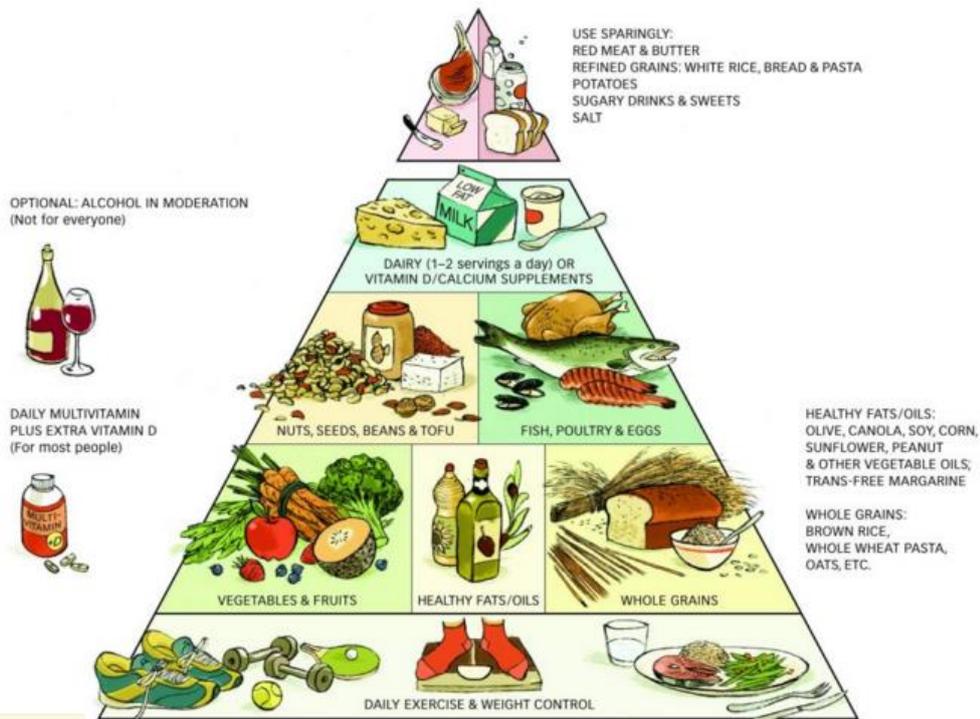
WATERMELON



PAPAYA



MANGO



AVALIAÇÃO:

A avaliação acontecerá pela observação da participação e desenvolvimentos das crianças durante a aula

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Mo692 Módulo 16: Cardápios Saudáveis. / Eliane Said Dutra ...[et al.]. – Brasília : Universidade de Brasília, 2007.

PRODUÇÃO INICIAL

SÉRIE: 4º e 5º anos

NÚMERO DE ALUNOS: 20 a 25

GÊNERO: cardápio escolar

OBJETIVOS

Diagnosticar as capacidades de linguagens presentes;

Produzir um cardápio inicial;

Introduzir alimentos ideais no cardápio para uma alimentação balanceada.

PROCEDIMENTO: Nesta etapa da SD vamos trabalhar a primeira produção. Primeiramente esclarecerei às crianças de como deve ser uma alimentação saudável e procurarei conscientizá-las de produzir um cardápio que contemple essa forma de alimentação. As crianças poderão fazer essa atividade escrita ou em forma de desenhos, para isso elas lançarão mão dos conhecimentos que já possuem sobre o gênero para desenvolver essa produção. Enquanto elas forem fazendo a atividade eu ficarei circulando entre elas para tirar dúvidas e auxiliá-las conforme for preciso. Esta etapa da SD finalizará com o término da produção.

AVALIAÇÃO: Será por meio da observação do desenvolvimento da produção realizada pelas crianças.

MÓDULO 1

SÉRIE: 4º e 5º anos

NÚMERO DE ALUNOS: 20 a 25

GÊNERO: cardápio escolar

OBJETIVOS:

- Desenvolver a oralidade;
- Ler algumas palavras (*apple, banana, watermelon, papaya, tomato...*);
- Conhecer alguns vocábulos;
- Cantar;

- Ampliar o léxico;
- Promover a interação;
- Proporcionar o trabalho colaborativo.
-

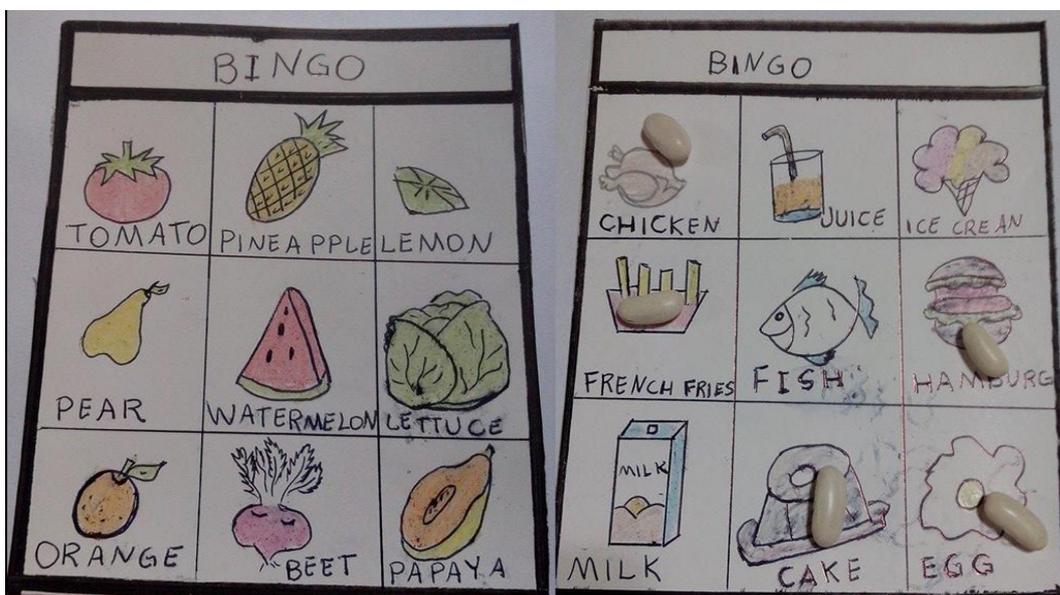
DESENVOLVIMENTO: A partir d produção inicial neste módulo trabalharemos em busca de oferecer suporte para que o léxico das crianças seja ampliado e elas consigam produzir melhor no final da SD. Para tanto, trabalharemos com uma cantiga, em que introduzirei o nome de alimentos e também com jogos na língua foco. Inicialmente cantarei a música para elas depois distribuirei cópias da música para as crianças e desenhos com os alimentos que estão no vocabulário, farei a leitura, esclarecerei os vocabulários e cantaremos juntas. Conforme formos cantando vou pedir para que as crianças levantem o desenho do alimento que vai aparecendo na música

<p>Here comes the train It's the train of fruit/vegetable/foods What does it have? Apple...banana..watermelon... Rice, beans, meat... Pasta, egg, salad... Soup, chicken, fish... Potato, tomato, pumpkin... Lettuce, carrot, cucumber...</p>

Depois de cantar a música e dialogar sobre os alimentos necessários em um cardápio saldável passaremos para a atividade de jogos. Inicialmente faremos o jogo da memória. Para jogar, as crianças se organizarão em grupos de quatro ou cinco crianças. Essa organização será por conta delas, ou seja, elas escolherão com quem irão jogar. Organizado os grupos eu dialogarei com elas sobre as regras desse jogo.

Ao finalizar três jogadas os grupos poderão ser desfeito ou não, pois o próximo jogo será de bingo com os alimentos que estamos trabalhando. Cada criança receberá uma cartela com o nome de diversos alimentos e um pouco de grãos, para fazer a marcação quando a palavra sorteada conter em sua cartela. Valerá prêmios para quem completar a cartela na vertical, horizontal e cartela cheia. Aquela criança que marcar o menor número de palavras ganhará o prêmio de pé frio Os vencedores receberão frutas que estamos trabalhando como prêmio. Para que

todos possam ser premiados, mesmo que não tenha conseguido dentro das normas do bingo, no final distribuirei frutas para aqueles que não ganharam.



AVALIAÇÃO: A avaliação será por meio da observação da participação das crianças durante o desenvolvimento da aula.

MÓDULO 2

SÉRIE: 4º e 5º anos

NÚMERO DE ALUNOS: 20 a 25

GÊNERO: cardápio escolar

OBJETIVOS

- Apresentar cardápio em LI;
- Explorar os cardápios na oralidade e escrita;
- Revisar vocabulários;
- Produzir sentenças
- Proporcionar momentos de leitura;
- Brincar com jogo de frases;
- Propiciar momentos de trabalho colaborativo.

PROCEDIMENTOS: Inicialmente trabalharei com as crianças alguns cardápios na língua foco por meio do projetor de imagens. Nesses cardápios serão exploradas a leitura e compreensão do deles por meio de perguntas como:

Vocês compreenderam alguns dos cardápios?

O que eles trazem?

Vocês já comeram alimentos que esses cardápios contem?

Em que lugares aparecem cardápios assim?

O que vocês acham de encontrar cardápios assim em restaurantes aqui em nossa cidade? O que vocês fariam se fossem um restaurante que disponibilizassem cardápios como esses?



Ao passo que eu for trabalhando com os cardápios vo explicando as palavras e enfatizando que assim como no exterior , em muitos restaurante no Brasil tem cardápios escrito dessa forma e ate mais que duas línguas. Isso ocorre devido muitos turistas estrangeiros que vêm visitar nosso pais



Na sequência as crianças elaborarão sentenças. Eu introduzirei o verbo *like* e o pronome *I* para que elas possam produzir sentenças e desenhar essas sentenças. Eu procurarei estimulá-las para que formem várias sentenças com os tipos de comidas e cardápios preferidos e importante para a nossa saúde.

I like...

Ex: I like meat and potato.

I love rice and beans

Em seguida pedirei que as crianças se organizem em duplas ou trios para brincar com o jogo das palavras embaralhadas. Esse jogo consiste em pegar as palavras embaralhadas e formar frases na língua foco. Os colegas do grupo que tiverem mais habilidades poderão auxiliar aqueles que estiver com dificuldades. Elas poderão brincar por um tempo de 15 minutos, podendo se estender se houver tempo hábil e interesse das crianças.

- Ler e entender o texto;
- Realizar uma receita de salada de frutas;
- Fazer a comparação entre gêneros textuais receita e cardápio;
- Distinguir gênero textual cardápio de receita;
- Aprimorar vocabulários;
- Ofertar subsídios para a melhora da produção final;
- Fortalecer a aprendizagem;
- Proporcionar o trabalho colaborativo;
- Ampliar o léxico das crianças em LI;
- Trabalhar aspectos linguísticos do texto.

PROCEDIMENTO: Inicialmente entreguei uma receita em Li impressa para cada criança. Em seguida, com elas acompanhando com o dedinho em cada palavra, assim como uma criança em início de alfabetização faz ao ler um texto, elas irão acompanhar e tirar as dúvidas em relação ao novo vocabulário. Realizada essa etapa, as levarei para lavar as mão e iniciar a receita seguindo conforme o que está escrito. Enquanto elas vão fazendo a receita eu ficarei acompanhando para ver o desenvolvimento delas e também observando se estão fazendo conforme diz a receita. Na oportunidade eu as questões linguística e pedirei para que elas apontem as diferenças entre os dois gêneros (receita e cardápio). Finalizada a receita faremos a socialização da mesma.

<p>Recipe "Fruit Salad"</p> <p>Ingredients</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Apple ➤ Banana ➤ Condensed milk ➤ Orange ➤ Papaya ➤ Pineapple ➤ Mango 	<p>How to prepare</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ To peel fruit; ➤ To chop fruit; ➤ To mix fruit, condensed milk and soda pop in a bowl. ➤ To serve the salad in plastic cups.
--	--

AVALIAÇÃO: A avaliação será por meio da observação da participação e envolvimento das crianças durante o desenvolvimento da aula.

MÓDULO 4

SÉRIE: 4º e 5º anos

NÚMERO DE ALUNOS: 20 a 25

GÊNERO: cardápio escolar

OBJETIVOS:

- Produzir um cardápio em grupo;
- Pesquisar na *internet*;
- Copiar figuras;
- Colar figuras
- Identificar figuras;
- Colocar efeitos no texto disponibilizados no *Inkspace*.

PROCEDIMENTO: Este módulo será desenvolvido no laboratório de informática. Lá, no laboratório as crianças farão duplas ou trios se preferirem e desenvolverão a produção de um cardápio. Essa produção é uma tentativa de melhorar a produção inicial e também para que elas possam ir se preparando para a produção final. Ainda em sala de aula eu vou explicar como elas devem proceder no laboratório de informática. Inicialmente já terão que organizar quem será seu colega que irá produzir o texto junto. Essa estratégia é para otimizar o tempo e organizar os trabalhos no laboratório. No laboratório, quando todas já estiverem organizadas com sua dupla e sentadas em frente ao monitor eu mostrarei como funciona o programa por meio do projetor de imagem. Seguindo os comandos elas navegarão na internet para importar figura e montar seus cardápios. Cada dupla ou trio terá a liberdade de escolha do cardápio, desde que esse seja elaborado dentro das bases de uma dieta equilibrada, conforme já foi trabalhada anteriormente.

AVALIAÇÃO: A avaliação será por meio da observação da participação e envolvimento das crianças durante o desenvolvimento da aula.

PRODUÇÃO FINAL

SÉRIE: 4º e 5º anos

NÚMERO DE ALUNOS: 20 a 25

GÊNERO: cardápio escolar

OBJETIVOS:

- Produzir o cardápio escolar individualmente;
- Entregar o cardápio desenvolvido para a equipe de apoio nutricional da escola;
- Fixar os cardápios produzidos no mural da escola;
- Socializar o cardápio produzido por meio da merenda escolar.

PROCEDIMENTO: a produção final será realizada de forma individual. Para tanto, eu disponibilizarei um *netbook*, que será levado para sala de aula e os alunos irão fazer a sua produção no editor de texto. No próximo momento, após elas realizarem essa atividade eu pedirei para que a escola faça a impressão dos textos. Em seguida, nós entregaremos uma cópia do cardápio para a equipe de apoio nutricional da escola para que ela aprecie e verifique qual cardápio será possível desenvolver na merenda escolar. Vale ressaltar, que eu já havia conversado anteriormente com essa equipe. A equipe me disse que seria possível desenvolver o cardápio elaborado pelas crianças, desde que esse cardápio fosse elaborado de acordo com as bases nutricionais que uma escola possa desenvolver, ou seja, um cardápio balanceado, contendo alimentos adequados para uma dieta saudável.

AVALIAÇÃO: A avaliação acontecerá pela observação do desenvolvimento da produção das crianças, bem como a participação e desempenho das mesmas durante todo o processo de produção final.