UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

ANDRESSA ALVES MACHADO

HISTÓRIAS INFANTIS NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM INGLÊS PARA CRIANÇAS: MOBILIZANDO PRÁTICAS DE LINGUAGEM MULTILETRADAS.

Bagé, RS
2025

ANDRESSA ALVES MACHADO

HISTÓRIAS INFANTIS NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM INGLÊS PARA CRIANÇAS: MOBILIZANDO PRÁTICAS DE LINGUAGEM MULTILETRADAS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Línguas.

Orientadora: Drª. Clara Zeni Camargo Dornelles.

Bagé, RS
2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

M149h Machado, Andressa Alves
Histórias infantis na educação linguística em inglês para crianças: mobilizando práticas de linguagem multiletradas / Andressa Alves Machado.
135 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2025.
"Orientação: Clara Zeni Camargo Dornelles".

1. Ensino de inglês para rianças. 2. Multiletramentos. 3. Histórias infantis. 4. Educação linguística. I. Título.

ANDRESSA ALVES MACHADO

HISTÓRIAS INFANTIS NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM INGLÊS PARA CRIANÇAS: MOBILIZANDO PRÁTICAS DE LINGUAGEM MULTILETRADAS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Dissertação defendida e aprovada em: 12 de dezembro de 2025.

Banca examinadora:

_____

Prof.ª Dr.ª Clara Zeni Camargo Dornelles
Orientadora
(Unipampa)

_____

Prof.ª Dr.ª Juliana Reichert Assunção Tonelli
(UEL)

_____

Prof.ª Dr.ª Sara dos Santos Mota
(Unipampa)



Assinado eletronicamente por **CLARA ZENI CAMARGO DORNELLES**, **PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 12/12/2025, às 17:57, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

Assinado eletronicamente por **SARA DOS SANTOS MOTA**, **PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 12/12/2025, às 17:59, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

Assinado eletronicamente por **Juliana Reichert Assunção Tonelli**, **Usuário Externo**, em 15/12/2025, às 13:45, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1921818** e o código CRC **4DEACD56**.

Dedico esta dissertação a todas as crianças que encontro e troco saberes enquanto *teacher*

AGRADECIMENTOS

A Deus, no desejo de que esta nomenclatura abarque toda e qualquer força que me impulsiona a seguir adiante.

À minha família, por sempre acreditar que a educação transforma e por me deixar de herança o gosto por aprender e ensinar desde a infância.

Ao meu irmão, Maurício, com quem compartilho a convivência diária e os meus sonhos. Obrigada por ser um grande parceiro na luta, que continuemos crescendo juntos. Gratidão por caminhar comigo sendo apoio e acolhimento amoroso.

À minha família felina - por que não mencioná-los? - Luci e Xarope são meus pets desde 2019 e participam fielmente de minhas sessões de estudo e escrita. Em momentos de ansiedade, o ronronar e o caminhar em frente à minha tela me enriquecem com afeto e paz. Cabe o registro de que eles estiveram presentes comigo neste período.

Ao “Pobrid”, serei sempre grata ao apoio aos meus sonhos desde 2012. Pelo compartilhamento de experiências e inquietações docentes, discentes e humanas nesses anos de relação.

À Denise, que se propôs a ouvir minhas angústias e a ser a primeira leitora desta dissertação assim que acreditei perto de estar pronta - e parece que nunca fica pronta - me amparando durante meus fazeres discentes e docentes desde 2012.

Ao Junior, Eduarda e Maria por serem meus respiros e acolhimento direcionador durante este percurso.

À minha orientadora, Clara, por segurar a minha mão pela segunda vez nesta trajetória. Por confiar no meu trabalho e orientar meus sonhos.

Ao Marcelo Mota, por me ajudar a lidar comigo mesma em meio à montanha russa que foi retornar ao mestrado. Por me ajudar a construir confiança o suficiente para produzir algo que realmente representasse a minha trajetória docente, o que só aconteceu porque pude, antes disso, conhecer mais a mim mesma enquanto ser humano.

Ao Rodrigo, por vibrar comigo a cada etapa concluída no processo de conclusão deste estudo.

A todas amigas e colegas que sentem que foram encorajadores durante meus estudos e escrita desta dissertação.

À Ana Cristina e à Rhayssa, agradeço imensamente o tempo que disponibilizaram, seja nas reuniões em que pensávamos em estratégias de gerenciamento da turma, segurança das crianças, registros da pesquisa, proposta de atividades, ilustração e design do produto pedagógico, ou nas aulas e na produção de dados para a pesquisa. Obrigada por enriquecerem este estudo que se transformou assim que vocês toparam ser colaboradoras.

À Rhayssa, em especial, agradeço por oferecer a oficina *Shapes and Colors*, e, além disso, por contribuir tão lindamente e de forma artística neste projeto do início ao fim. Meu olhar se tornou mais “multiletrado” depois que passei por ti.

Ao grupo de colegas do PPGEL 2023, pelo apoio em todas as etapas deste estudo.

Ao Núcleo de Línguas Adicionais, a todos os representantes de 2015 a 2025 pelo papel formador que desempenharam desde meu primeiro estágio, ainda na graduação. Foi no NLA que fui *teacher* pela primeira vez e que pude experimentar dois estudos de mestrado.

Às crianças e aos responsáveis que matricularam seus filhos e filhas no curso ofertado no Núcleo de Línguas Adicionais e aceitaram participar desta pesquisa. Sem vocês, esta dissertação não existiria. Depois desta experiência me tornei outra professora.

À banca que esteve presente na qualificação, composta pelas professoras doutoras Sara Mota e Juliana Tonelli, que gentilmente me ajudaram a refletir sobre minha proposta de forma enriquecedora. Obrigada por avaliarem este estudo novamente.

Ao MPEL, através de todas as pessoas que o representam e dos professores que tive, pela possibilidade de refletir sobre meu fazer docente desde 2018.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que se propõem a ler ao menos excertos desta dissertação. Que ela sirva como uma troca de experiências ou uma sugestão que facilite a vida de algum *teacher* que queira fazer algo parecido com o que quis neste momento enquanto profissional, assim como me inspiro nas práticas que tive a chance de conhecer neste processo.

RESUMO

Esta pesquisa investigou os efeitos da implementação de uma unidade didática voltada ao ensino de inglês para crianças por meio de histórias infantis (HIs) como forma de propor práticas multiletradas de linguagem. Para o planejamento das ações, foi feito um levantamento bibliográfico acerca do ensino de língua inglesa para crianças no Brasil e de práticas que envolvam HIs em língua adicional. Para o conceito de multiletramentos tomou-se como base o Grupo de Nova Londres (1996), Rojo (2012) e Pinheiro (2016). Desta forma, o objetivo principal foi analisar esta proposta de intervenção tendo como objetivos específicos: 1) descrever como os movimentos dos multiletramentos podem integrar a aprendizagem de inglês por meio de HIs; 2) compreender em que medida a proposta de intervenção favorece a educação linguística em língua inglesa; 3) analisar os elementos de design mobilizados na leitura e na produção dos estudantes. A pesquisa foi desenvolvida no Núcleo de Línguas Adicionais da Unipampa, que é um projeto de extensão do campus Bagé, RS. O público-alvo contemplado por este projeto de intervenção foram crianças correspondentes ao público de Ensino Fundamental - Anos Iniciais (EFAI), com idades entre 6 e 10 anos, da rede municipal e estadual da região. Este estudo configura-se como uma pesquisa-ação (Tripp, 2005; Thiollent, 2011). Durante as 20 horas em que ocorreu a implementação desta intervenção, foram gerados dados por meio de vídeos, fotos, digitalizações das produções dos estudantes; também foi produzido um diário reflexivo pela professora-pesquisadora e por duas colaboradoras durante a implementação desta pesquisa. Os dados gerados foram analisados de forma qualitativa (Mason, 2002) e revelaram que a intervenção foi eficaz em promover práticas multiletradas no ensino de inglês para crianças por meio de HIs, além de evidenciar o potencial inclusivo e humanizador da literatura no ensino de línguas ao fomentar a agência e a atitude colaborativa dos estudantes no processo de *redesign* de suas próprias histórias.

Palavras-chave: Ensino de Inglês para Crianças; Multiletramentos; Histórias Infantis; Educação Linguística.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the effects of a didactic unit (DU) implementation focused on teaching English to children through Children's Stories (CS) as a way to promote multiliterate language practices. To design the actions of this proposal, we conducted a bibliographical review about English teaching to children in Brazil, looking for practices involving CS in Additional Language (AL) classrooms. For the concept of multiliteracies, we drew upon the New London Group (1996), Rojo (2012), and Pinheiro (2016). Thus, our main objective was to analyze this intervention proposal, which had the following specific objectives: 1) to describe how the movements of multiliteracies can integrate English learning through Children's Stories; 2) to understand to what extent this intervention proposal fosters English language education; 3) to analyze the design elements mobilized in students reading and production. The research was conducted at the Núcleo de Línguas Adicionais (NLA) of Unipampa, which is an extension project of the university campus in Bagé, RS. The target audience of this intervention project will be children from Ensino Fundamental – Anos Iniciais (EFAI), corresponding to Elementary School students. The children were students from Bagé's public schools, aged from 6 to 10 years. This study is characterized as an action research (Tripp, 2005; Thiollent, 2011). During the 20 hours of the study implementation, data were generated through videos, photos, digitized students' work, and a reflexive journal produced by the teacher-researcher and two collaborators. The generated data were analyzed qualitatively (Mason, 2002) and revealed that the intervention was effective in promoting multiliterate practices in English teaching for children through Children's Stories, additionally highlighting the inclusive and humanizing potential of literature in language teaching by fostering students' agency and collaborative attitude in the redesign process of their own stories.

Keywords: Teaching English to Children; Multiliteracies; Children's Stories; Language Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Gráfico sobre participantes da pesquisa realizada por Kawachi-Furlan e Tonelli.....26
Figura 2 - Quadro da metapesquisa.....27
Figura 3 - Captura de tela da transcrição de Paviani 32
Figura 4 - Síntese da unidade didática do produto pedagógico 45
Figura 5 - Representação das quatro fases do ciclo de investigação-ação 48
Figura 6 - Localização da Unipampa - Campus Bagé 50
Figura 7 - Imagem aérea da Unipampa - Campus Bagé.....50
Figura 8 - QR Code para acesso do mapa mental 53
Figura 9 - Mapa mental construído durante o planejamento das ações. 54
Figura 10 - Capa do livro Brown Bear, Brown Bear, what do you see? de Eric Carle e Bill Martin.....55
Figura 11 - Imagem de um Urso Pardo real 55
Figura 12 - Imagem do livro Brown Bear, Brown Bear, what do you see? de Eric Carle e Bill Martin.....56
Figura 13 - Cardeal-nortenho real 56
Figura 14 - Quadro representativo das etapas da intervenção.....57
Figura 15 – Excerto 1 do diário.....71
Figura 16 - Quadro com síntese de dados de prática situada.....73
Figura 17 -Capa da história *Hansel and Gretel* apresentada na aula 2.....76
Figura 18 - Capa da história *Little Red Riding Hood* 76
Figura 19 - Exemplo de Zine 78
Figura 20 – Quadro com síntese e dados de instrução explícita. 81
Figura 21 - Captura de tela do registro em vídeo da aula 3. 83
Figura 22 - Página do livro que as crianças observam na foto anterior.....83
Figura 23 - Quadro com síntese de dados de enquadramento crítico.....85
Figura 24- Interação do estudante na oficina *Shapes and colors*.....87
Figura 25 - Momento de produção na oficina *Shapes and Colors*.....87
Figura 26 - Produção: shapes 88
Figura 27 - Produção: backgrounds 88

Figura 28 - Produção: character 89
Figura 29 - Digitalização de *characters* produzidos pelos alunos 90
Figura 30 - Quadro com síntese de dados de prática transformadora. 92
Figura 31 - Roleta utilizada na brincadeira "*Finding things*" 93
Figura 32 - Momento da aula 8 em que é mostrado a 1ª versão do livro da turma. .. 95
Figura 33 - estudante explorando o primeiro esboço do livro da turma 95
Figura 34 - *Pink pig* antes (07/12) e depois (14/12) que a autora reforçou a pintura 96
Figura 35 - *Black cat* antes (07/12) e depois (14/12), com nova ilustração e nova escolha de cenário. 96
Figura 36 - Conversando sobre a última versão do livro e como seria o último encontro da turma 97
Figura 37 - Convite entregue aos responsáveis e veiculado na página do Núcleo de Línguas Adicionais da Unipampa 98
Figura 38 - Estudante autografando o livro da turma 99
Figura 39 - Turma com o livro em mãos 99

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
EFAI - Ensino Fundamental Anos Iniciais
EFAF - Ensino Fundamental Anos Finais
EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil
FELICE - Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças
GNL / NLG - Grupo de Nova Londres / New London Group
HIs - Histórias Infantis
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
MPEL - Mestrado Profissional em Ensino de Línguas
LA - Língua Adicional
LE - Língua Estrangeira
LEM - Línguas Estrangeiras Modernas
LF - Língua Franca
LI - Língua Inglesa
LIC - Língua Inglesa para Crianças
NLA - Núcleo de Línguas Adicionais
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGEL - Programa de Pós-graduação em Ensino de Línguas
RCG - Referencial Curricular Gaúcho
TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16

1.1 A aluna, a professora e a pesquisadora 16

1.2 O contexto e as possibilidades para intervir 19

1.3 Objetivos 20

1.3.1 Objetivo geral 20

1.3.2 Objetivos específicos: 20

2 REFERENCIAL TEÓRICO 22

2.1 O ensino de língua inglesa para crianças nas escolas brasileiras 22

2.2 Histórias infantis nas aulas de língua inglesa nos anos iniciais: reflexões por caminhos já percorridos 27

2.3 Inglês como língua adicional: uma abordagem por meio dos multiletramentos 36

3 METODOLOGIA 47

3.1 Tipo de pesquisa 47

3.1.1 Contexto de intervenção 49

3.1.2 Procedimentos para a geração de dados 51

3.2 Da intervenção 52

3.2.1 Atividade diagnóstica 52

3.2.2 Proposta de intervenção 52

3.2.2.1 Objetivos de ensino-aprendizagem 57

3.2.2.2 Etapas da intervenção 57

4. A APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO E SEUS RESULTADOS 71

4.1 Os participantes e as colaboradoras da pesquisa 71

4.2 Resultados em movimento(s) 72

4.2.1 Prática situada.....73
4.2.2 Instrução explícita 81
4.2.3 Enquadramento crítico 85
4.2.4 Prática transformadora.....91
REFERÊNCIAS.....106
APÊNDICES.....111
APÊNDICE A - TCLE 112
APÊNDICE B - TALE 116
APÊNDICE C - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....118
APÊNDICE D – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO 119
ANEXOS 120
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....121
ANEXO B – ZINES PRODUZIDOS PELOS ALUNOS NA AULA 2 125
ANEXO C – PINTURAS PRODUZIDAS PELAS CRIANÇAS NA AULA.....128
ANEXO D – CHARACTERS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS A PARTIR DA AULA 6 133
ANEXO E – ALTERAÇÕES DOS DESENHOS DAS CRIANÇAS A PARTIR DA APRESENTAÇÃO DA PRIMEIRA VERSÃO DO LIVRO.....135

1 INTRODUÇÃO

1.1 A aluna, a professora e a pesquisadora

É no dia a dia em sala de aula, ao lidarmos com a pluralidade dos nossos alunos e com as diversas questões que circundam o ambiente escolar, que vamos aos poucos sentindo-nos incitados a promover mudanças. Mesmo que o desejo de ser professora esteja presente na minha vida desde a infância, ao me formar na graduação em Licenciatura em Letras – Português/Inglês e Respectivas Literaturas pela Unipampa[1], Campus Bagé, em 2016, não conseguia me imaginar dando aulas de língua inglesa (LI).

Uma das razões para isto é porque minha trajetória durante a graduação adentrou o universo da literatura, em específico da formação de leitores literários, quando desenvolvi projetos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)[2] em três escolas públicas da minha cidade. Assim, buscava sempre aprofundar meus conhecimentos em teorias de ensino que dessem conta deste universo em que estava imersa desde 2012, ou seja, desde meu primeiro semestre no curso. Ao final dele, ainda apresentei meu TCC em que discutia a importância do letramento literário no Ensino Médio Integrado e sonhava em trilhar carreira como professora de literatura ou de língua portuguesa, de maneira que poderia continuar tentando formar leitores literários na minha região.

Outro possível motivo é porque embora sempre tenha gostado da língua inglesa, enquanto criança/adolescente não tive a oportunidade de estudá-la além do que era ofertado em minha escola - e ainda é, nas escolas que seguem as diretrizes da educação básica até os dias atuais: a partir do 6º ano do ensino fundamental. Dessa forma, só comecei a me comunicar em inglês durante a graduação na Unipampa e foi através da universidade que tive acesso a cursos específicos da língua.

---

[1] A Universidade Federal do Pampa – Unipampa – é uma instituição inaugurada em 2008, no Rio Grande do Sul. Atualmente tem dez campi, distribuídos em dez cidades do estado: Alegrete, Bagé (sede da Reitoria), Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana.

[2] Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, concedidas pela CAPES.

Após formada, sem ver alternativas de emprego na área de língua portuguesa e literatura na minha cidade, me tornei professora de inglês no setor privado. Além de minha carreira iniciar em um âmbito em que jamais havia pensado atuar – meus estudos nessa área eram diversão, não trabalho e, para ensinar inglês ainda me sentia insegura - me deparei, assim, com dois desafios principais: o primeiro foi o ensino de língua inglesa para crianças sem que minha formação contemplasse estudos específicos voltados à faixa etária, e sem que eu mesma tivesse experienciado aulas de inglês na infância. O segundo foi não conseguir propor algo que fosse diferente do que popularmente entendemos por “ensino tradicional” nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Ou seja, eu replicava conteúdos e regras gramaticais, dinâmica que não propiciava o envolvimento dos alunos em suas aprendizagens.

Levando isso em conta, participei pela primeira vez do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas (MPEL) em 2018, com o objetivo de propor um projeto de intervenção que me ajudasse a engajar os meus estudantes do Ensino Fundamental - Anos Finais (EFAF) em suas aprendizagens. Naquele momento, percebia que enquanto as crianças se envolviam rapidamente nas minhas aulas de inglês, os estudantes dos anos finais do ensino fundamental demonstravam desmotivação ou desinteresse em minhas propostas.

Almejava incentivar os alunos dos EFAF em produções orais e escritas nas aulas de inglês de forma que se sentissem confortáveis e confiantes para usarem a língua. Percebia que muitos manifestavam insegurança durante atividades de práticas orais e que o ambiente de sala de aula, por contar com grande heterogeneidade quanto ao nível de conhecimento dos alunos sobre a língua, era pouco acolhedor àqueles que só tinham contato com o inglês na escola.

Sentindo-me sempre solidarizada com estudantes que gostam da língua e só têm a oportunidade de estudá-la neste ambiente, e, tendo sido eu mesma, durante meu ensino fundamental, a aluna que não participava de certas atividades por inseguranças voltadas ao inglês, busco fazer com que a minha aula seja não apenas um espaço em que aqueles que já têm mais domínio da língua desafiem suas habilidades. Intento que os estudantes cujo contato com o inglês é mais recente, ou que não possuem ainda tanta autonomia para se comunicar nesta língua adicional, consigam compreender como ela funciona e usá-la para reflexões que extrapolem o inglês em si.

Durante os três anos em que participei do programa de mestrado, conheci a Pedagogia dos Multiletramentos, desenvolvida pelo Grupo de Nova Londres (1996), que veio a dar forma ao que eu idealizava para as minhas aulas de línguas na educação básica. Assim desenhei uma proposta que não foi concluída porque durante a pandemia precisei me desligar do programa de mestrado, mas que me permitiu explorar diversas maneiras de promover o engajamento dos estudantes dos anos finais nas minhas aulas de língua inglesa e que transformou completamente minha atuação docente e a forma como planejo minhas propostas.

Em 2023 decidi participar novamente do processo seletivo para o MPEL por reconhecer a relevância e o papel transformador que a experiência anterior teve no processo de construção da minha identidade enquanto professora de inglês de pré-adolescentes e adolescentes. Desta vez, porém, meu olhar se voltou às crianças e ao desejo de inserir atividades de leitura literária em minhas aulas, retomando o gosto formado pelo ensino de literatura.

Além disso, junto ao reingresso ao MPEL, surgiu a oportunidade de lecionar língua inglesa apenas para os Anos Iniciais da educação básica na mesma escola em que estudei, a qual é uma instituição filantrópica. Isso tornou ainda mais latente a necessidade de estudar os processos de aprendizagem de inglês na infância, para que eu pudesse fazer valer a oportunidade de acesso à língua inglesa que as crianças desta instituição estariam tendo e que eu, quando aluna, tanto queria ter tido, mas que assim como a maioria que lá estuda, não tive.

Dessa forma surge o projeto de pesquisa intitulado “Histórias infantis na educação linguística em inglês para crianças: mobilizando práticas de linguagem multiletradas**”**. Nele propus unir dois campos que considero significativos em minha construção enquanto pessoa e enquanto docente e nos quais visualizo grande relevância com relação à função social que exercem, pois entendo que é uma necessidade assegurarmos o direito à língua inglesa e à leitura literária na educação, já que esses acessos ainda são restritos em nossa sociedade.

Neste projeto, almejei observar e criar possibilidades para que a leitura literária fizesse parte das aulas de língua inglesa para crianças, acreditando que essa união mobilizaria práticas multiletradas de linguagem que, se me permitirem ser sonhadora, sensibilizasse os estudantes para que pudessem circular nos mais diversos contextos e participar desse mundo que, como se referem Margarete Schlatter e Pedro Garcez (2012), também acontece em inglês.

A partir do exposto, propus primeiramente a seguinte pergunta de pesquisa: como a união entre a leitura literária e a língua inglesa pode mobilizar práticas de linguagem multiletradas nos Anos Iniciais?

Durante o percurso de construção deste projeto e pelo levantamento de possibilidades que nos fizeram refletir sobre a aplicabilidade do que eu estava idealizando implementar em meu contexto atual de atuação docente, a pergunta de pesquisa acabou delimitando-se ao gênero histórias infantis (HIs) (Tonelli, 2005), que será explorado no referencial teórico junto às autoras que abriram e abrem caminhos para que pudéssemos, por fim aqui, direcionar melhor nossa pesquisa e nosso questionamento inicial, que se tornou: como mobilizar práticas de linguagem multiletradas por meio de HIs nas aulas de inglês dos Anos Iniciais?

1.2 O contexto e as possibilidades para intervir

Este projeto foi aplicado na cidade de Bagé, Rio Grande do Sul, onde a oferta de aulas de inglês para as crianças da rede pública ocorre, até o momento de publicação deste estudo, unicamente por meio de projetos de extensão dos cursos e pós-graduações em Letras da Unipampa, enquanto nas escolas municipais e estaduais é ofertada apenas a partir do 6º ano. Isto se dá devido à orientação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que torna obrigatório o ensino de língua inglesa apenas nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Desta forma, o objetivo deste projeto foi criar uma unidade didática (UD) que promova a sensibilização de estudantes do Ensino Fundamental - Anos Iniciais (EFAI) para a leitura de HIs na língua adicional, que seja de possível aplicação tanto em escolas quanto em projetos ofertados pelas universidades ou outras instituições.

Este estudo se desenvolveu no Núcleo de Línguas Adicionais (NLA) da Unipampa, que é um projeto de extensão do campus Bagé, RS, em que são ofertados semestralmente cursos de línguas adicionais de 20 horas, ocorrendo em 10 encontros presenciais no campus da universidade. O público-alvo contemplado por este projeto de intervenção é composto por crianças correspondentes ao público de Ensino Fundamental - Anos Iniciais, com idades entre 6 e 10 anos, da rede municipal e estadual da região. A Unipampa está situada em um bairro periférico da cidade de Bagé e, predominantemente, as crianças que realizam os cursos ofertados pelo Núcleo são de escolas públicas da cidade.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

Analisar os efeitos de uma proposta de intervenção com histórias infantis para promover práticas de linguagem multiletradas nas aulas de língua inglesa para crianças.

1.3.2 Objetivos específicos

- Descrever como os movimentos dos multiletramentos podem integrar a aprendizagem de inglês por meio de histórias infantis;
- Compreender em que medida a proposta de intervenção favorece a educação linguística em língua inglesa;
- Analisar os elementos de design mobilizados na leitura e na produção dos estudantes.

A partir do exposto, o presente estudo justifica-se pela necessidade de pesquisas que discutam e promovam a formação de professores de língua inglesa para crianças, já que como consta no referencial teórico deste trabalho, trata-se de um campo de atuação em crescimento no Brasil não apenas na esfera privada, mas também na educação pública.

Por meio da intervenção proposta neste estudo, busquei compreender melhor as especificidades do ensino de língua inglesa para crianças (LIC) para continuar a aprimorar a minha prática docente, além de buscar inserir a leitura literária nas práticas com este público. Concomitantemente, almejei contribuir com as discussões acadêmicas em linguística aplicada (LA) no que se refere à educação linguística em inglês voltada ao público infantil.

Além disso, enquanto professora-pesquisadora, também desejei auxiliar outras professoras de inglês de anos iniciais por meio da criação de um produto pedagógico, em que estão as atividades propostas na intervenção e a explicação dos principais conceitos desta pesquisa, que possa ser adequado às salas de aula de ambientes escolares ou outros.

Mediante a intervenção proposta, me coloquei como professora voluntária do Núcleo de Línguas Adicionais da Unipampa, onde ocorreu a implementação da minha

proposta pedagógica, por ser um projeto de extensão da universidade vinculado ao curso de Licenciatura em Letras - Línguas Adicionais, que, como dito anteriormente, promove semestralmente o acesso gratuito a aulas de línguas adicionais presenciais e/ou online, por meio de professores graduandos, mestrandos e voluntários.

A seguir, no referencial teórico exploro os principais conceitos que permeiam este estudo, a ressaltar: educação linguística, HIs e ensino de línguas adicionais na infância por meio dos multiletramentos. Na metodologia, faço o detalhamento da proposta de intervenção alinhando esses conceitos ao contexto em que este estudo se desenvolverá.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção divide-se em três partes: na primeira, intitulada “O ensino de língua inglesa para crianças nas escolas brasileiras”, faço uma breve exposição sobre o cenário atual acerca do ensino de língua inglesa para crianças (LIC) no Brasil a partir de pesquisadoras que vêm atuando neste contexto e instigam reflexões para construção de objetivos de ensino-aprendizagem de inglês que sejam adequados a este público (Tonelli, 2023; Tonelli e Kawachi-Furlan, 2021; Kawachi-Furlan e Rosa, 2020; Schlatter e Garcez, 2012).

Na segunda seção, intitulada “Histórias infantis nas aulas de língua inglesa nos anos iniciais: reflexões por caminhos já percorridos”, visito dissertações e artigos que exploram o trabalho com HIs em aulas de inglês no Brasil. O intuito é compreender o que já foi realizado, conhecer diferentes contextos de ensino de LIC por meio de HIs, para, além de definir o gênero pelo qual a intervenção proposta neste estudo ocorrerá, pensar nas possibilidades para intervir em nosso contexto de pesquisa.

Na terceira seção, intitulada “Inglês como língua adicional: uma abordagem por meio dos multiletramentos”, busco definir o conceito de inglês como língua adicional (Schlatter e Garcez, 2012) por meio de reflexões que perpassam documentos que orientam o ensino de inglês. Por fim, apresento o conceito de multiletramentos (GNL, 1996; Rojo, 2012; Pinheiro, 2016) e reflito sobre como promover práticas multiletradas de linguagem nas aulas de LIC.

2.1 O ensino de língua inglesa para crianças nas escolas brasileiras

Um dos campos em que a desigualdade social em nosso país se faz evidente é no acesso à educação. Neste contexto, o ensino/aprendizagem de línguas adicionais também acaba se tornando um dos meios pelos quais essas desigualdades se perpetuam.

Com relação à língua inglesa, os documentos que normatizam e orientam a educação básica atualmente obrigam a inserção desta aprendizagem como componente curricular nas escolas apenas a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ano ao final do Ensino Médio. Deixa, então, como facultativa às instituições de ensino a implementação nas etapas anteriores, sem

estipular orientações para tal. Neste cenário, escolas da rede privada normalmente ofertam esta língua adicional desde a pré-escola, mas a seu próprio modo já que não existem diretrizes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998) e na BNCC (Brasil, 2018) que orientem os docentes de língua inglesa na educação infantil (EI) e nos anos iniciais do ensino fundamental (EFAI). Isso também implica na falta de formação dos professores de língua inglesa para ministrar aulas para crianças.

Para que possamos entender melhor sobre este contexto, que é um dos meus campos de atuação docente desde a conclusão de minha graduação, baseio-me em autoras (Kawachi-Furlan e Rosa, 2020; Magiolo e Tonelli, 2021; Tonelli e Ávila, 2020; Tonelli, 2023) que refletem sobre as dificuldades e as potencialidades da inserção de língua inglesa nos currículos de Ed. Infantil e Anos Iniciais no nosso país. Busco, a partir delas, dar luz a possibilidades para pensarmos este ensino com a intenção de respeitar a infância e de oportunizar uma abordagem da língua que seja capaz de pôr os estudantes no centro do seu processo de ensino e aprendizagem, aquele em que, segundo Magiolo e Tonelli (2021), criticamente promovemos o desenvolvimento cognitivo, linguístico, sociocultural e psicológico das crianças, contribuindo para a formação de sua consciência linguística e atitudes positivas frente às diferenças. Tal abordagem, segundo as autoras, resultaria na construção de bases mais sólidas para a aprendizagem de línguas nos anos seguintes.

Nesse sentido, Tonelli (2023) propõe que, ao invés de ensinarmos inglês para crianças, promovamos a educação linguística[3] com elas, pois considera que o ato de ensinar a língua também envolve educar por meio dela. Dessa forma, segundo a autora, estaremos contribuindo para a construção da cidadania, e a criança será protagonista de sua aprendizagem. Como completa junto a Kawachi-Furlan (2021):

> [...] educação linguística em línguas adicionais na infância significa pensar nos sentidos que são construídos pelas crianças por meio das línguas, como elas interpretam o mundo e se constroem nas relações (com professoras, familiares, outras crianças) e descobertas de suas subjetividades (Kawachi-Furlan; Tonelli, 2021, p. 613).

[3] O termo “educação linguística” surgiu no ano de 1970, alcunhado pelo professor e pesquisador em linguística aplicada Bernard Spolsky (1932-2022), e chegou ao Brasil através de autores cujos estudos se direcionavam ao ensino de língua materna, como Evanildo Bechara (1985), ao abordar a necessidade do conhecimento acerca das variantes linguísticas além da norma-padrão, e Marcos Bagno (2002), que passa a preocupar-se com a língua em funcionamento em seus contextos diversos.

Ainda sobre educação linguística, para Kawachi-Furlan e Rosa (2020), o processo de aprendizagem de línguas na infância terá como foco a sensibilização linguística e o educar para as diferenças. Schlatter e Garcez (2012), ao refletirem sobre o ensino de inglês na escola, dizem que a sala de aula deve proporcionar encontros com a diversidade e afirmam que “A educação linguística em línguas adicionais terá sido bem-sucedida se os educandos estiverem capacitados a usar o que aprenderam na aula de inglês para participar dos discursos que se organizam também em inglês” (Schlatter e Garcez, 2012, p. 39). Neste estudo, este conceito se torna pertinente porque o contato com a língua inglesa por meio de uma obra literária mobiliza não apenas conhecimentos linguísticos, mas também visuais, sonoros, culturais, estéticos, entre outros, permitindo que os indivíduos se expressem em relação às obras abordadas enquanto exploram a língua adicional.

Tonelli e Ávila (2020), ao abordarem as políticas educacionais e linguísticas do nosso país a respeito da inserção de línguas estrangeiras nos Anos Iniciais e na BNCC (Brasil, 2018), analisam sete pesquisas que abordam os desdobramentos inerentes a iniciativas locais para ensino de língua inglesa na educação pública e concluem que a oferta deste componente nas etapas anteriores ao que preveem os documentos norteadores é, também, uma questão de inclusão social das crianças. Desta forma, ainda segundo as autoras, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (Brasil, 2013) deveriam assegurar a igualdade de oportunidades no que diz respeito à aprendizagem de línguas estrangeiras.

Kawachi-Furlan e Rosa (2020), por sua vez, questionam acerca dos objetivos da aprendizagem de inglês na infância e do que é esperado dos aprendizes, discutindo a problemática dos mitos presentes no imaginário social acerca do ensino de língua inglesa para crianças. Concluem, assim como Rajagopalan (2004) e Magiolo e Tonelli (2021), que estes discursos possuem um caráter mercadológico e que ao tratar a língua como um produto, concebem-na com uma perspectiva futurista/utilitária em que a criança não é protagonista da aprendizagem, já que a infância é tomada como um “projeto de futuro” que pouco dialoga com os objetivos dos aprendizes, deixando de ver “a infância como um momento de enormes possibilidades de desenvolvimento, descobertas, interações e de incentivo da atuação ativa da criança em seu presente” (Kawachi-Furlan e Rosa, 2020, p.16).

Desse modo, promover a educação linguística com as crianças em língua inglesa seria uma forma de enfrentarmos um cenário de ensino marcado por visões

mercadológicas, problematizando “o papel instrumental na língua, a obsessão pelo dito "inglês nativo" ou o "inglês do nativo", o ensino pautado em memorização de listas de palavras, entre outras visões que limitam o que esse processo pode vir a ser.” (Kawachi-Furlan e Tonelli, 2021, p. 613).

Sobre os objetivos das crianças quanto à aprendizagem de uma língua adicional, Lynne Cameron (2001) e Jane Moon (2005) explicam que, diferentemente de aprendizes mais velhos, há pouca probabilidade de as crianças terem um motivo ou razão para aprenderem uma nova língua mais imediatos, pois são motivadas pelas experiências que vivenciam no presente. Além disso, segundo as autoras, possuem a tendência de aprender explorando o meio, e, por estarem em fase de desenvolvimento de suas capacidades emocionais, linguísticas e cognitivas, é necessário que os professores de línguas adicionais para crianças busquem promover atividades em que estes campos sejam estimulados, utilizando-se de artifícios lúdicos e dinâmicos para tal (Cameron, 2001; Moon, 2005).

Com relação à formação dos professores, Tonelli e Ávila (2020) observam que quando as DCNs (Brasil, 2013) preveem a possibilidade de oferta de língua inglesa para as etapas anteriores, exigem que os docentes tenham licenciatura específica no componente curricular, embora as graduações em Letras, em grande maioria, não contemplem as especificidades do ensino de línguas para crianças, o que também ocorre devido a esta omissão de diretrizes nos documentos normativos.

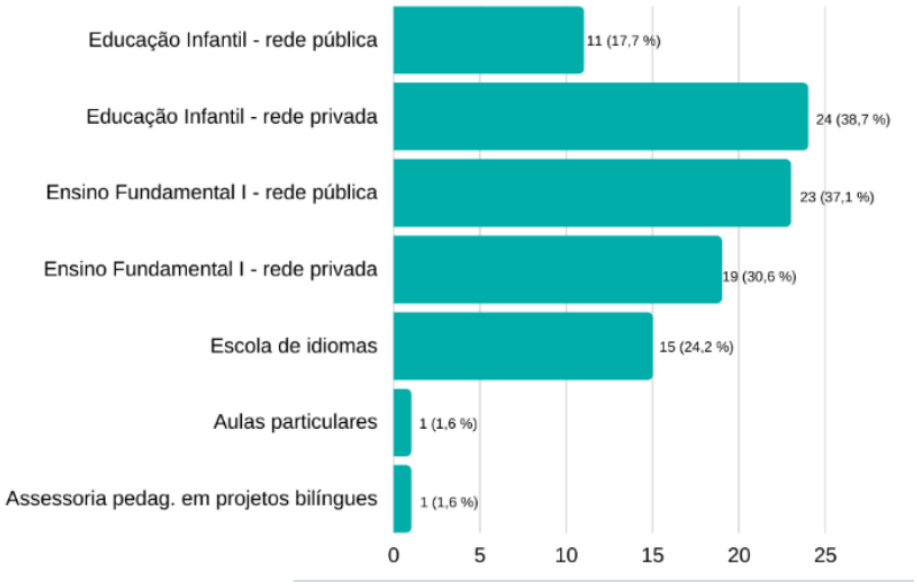
Magiolo e Tonelli (2021), a partir da pergunta proposta na BNCC (Brasil, 2018), “Que inglês é esse que ensinamos na escola?” (2017, p. 241), consideram necessário refletir sobre concepções de linguagem e ensino quando o foco está na infância, tendo em conta fatores como o contexto das escolas públicas, as necessidades das comunidades escolares e as diretrizes expressas na BNCC (Brasil, 2018) para planejar pesquisas e ações na sala de aula, considerando ainda as orientações relacionadas à linguagem no que se refere à visão que contempla os multiletramentos. Propõem, a partir disso, o uso do gênero HIs para promover o ensino e a aprendizagem de forma contextualizada e significativa, orientando a escolha de livros considerados emancipatórios, embasadas por Zilberman (2003).

Os estudos levantados até o momento evidenciam que pensar o ensino de línguas adicionais na infância, desde seu acesso a formas de promovê-lo com qualidade, é uma necessidade atual em nosso país. Além disso, Tonelli e Àvila (2020) atentam para o fato de que em alguns municípios a educação pública também passa

a ofertar língua inglesa nas etapas anteriores ao que as diretrizes preveem, o que torna crescente a demanda por profissionais que possam efetivamente atender o público em questão.

Kawachi-Furlan e Tonelli (2021), ao investigarem as perspectivas de professores de inglês no ensino remoto durante a pandemia, conduziram uma pesquisa com 62 docentes e observaram que grande parcela das professoras participantes do estudo lecionava língua inglesa nos anos iniciais da rede pública, como é possível observar no gráfico das autoras a seguir.

Figura 1 - Gráfico sobre participantes da pesquisa realizada por Kawachi-Furlan e Tonelli



Fonte: Kawachi-Furlan e Tonelli (2021, p.86).

Observa-se, então, um cenário que começa a desafiar a percepção comum de que este ensino se restringe à rede privada ou cursos de idiomas. Embora a rede privada na Educação Infantil ainda apresente um índice expressivo de atuação (38,7%), o Ensino Fundamental I, na rede pública, já representa 37,1% do campo de trabalho dos profissionais que lecionam inglês para crianças. Essa realidade evidencia que, apesmediar da falta de regulamentação nacional e da natureza facultativa da disciplina, a escola pública busca consolidar-se como um espaço de ensino de língua adicional. Tal dado reforça a urgência de uma formação docente que não seja apenas técnica ou utilitarista, mas crítica e planejada, capacitada para lidar com as complexidades sociais e pedagógicas inerentes ao contexto da educação básica pública brasileira.

2.2 Histórias infantis nas aulas de língua inglesa nos anos iniciais: reflexões por caminhos já percorridos

Tendo em vista o caráter recente e ainda conturbado com relação à inserção da língua inglesa nos currículos escolares do Ensino Fundamental Anos Iniciais (EFAI), e relembrando que um dos motivos para esta proposta de pesquisa é meu desejo de, enquanto professora de línguas, contribuir com a formação de leitores, fiz um mapeamento de pesquisas, realizadas no Brasil, que contemplam a educação linguística com crianças nas aulas de inglês usando HIs. Esta é uma forma de investigar suas possibilidades em diferentes campos, repensando-as em vista do nosso contexto e das pretensões da pesquisa aqui exposta.

Desta forma, debrucei-me na construção de um levantamento de artigos e dissertações cujas propostas de ensino sejam similares a que busco implementar. No primeiro momento, utilizei palavras-chave como “literatura infantil”, “língua inglesa” e “anos iniciais”, mas à medida em que os trabalhos foram sendo descobertos, novas palavras-chave de busca foram adicionadas, tais como “histórias infantis” e “educação linguística”. Como base de dados, foram utilizados o Google Acadêmico, o catálogo de teses e dissertações da Capes, a Plataforma Sucupira e repositórios de universidades em que se evidenciaram pesquisadoras na temática.

Minha curiosidade no processo de construção da pesquisa se deu sobre três aspectos: a partir de quem as pesquisadoras falavam, como conduziam e quais foram os objetivos de suas intervenções, e, por fim, quais foram os resultados que obtiveram em seus estudos.

A partir disso, foram selecionadas seis dissertações de mestrado e um artigo, conforme o quadro abaixo:

Figura 2 - Quadro da metapesquisa

Título e ano	Gênero	Autor	Instituição e área
Histórias infantis no ensino de língua inglesa para crianças. 2005	Dissertação	Juliana Reichert Assunção Tonelli	UEL Estudos da Linguagem
Os contos infantis no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira	Dissertação	Leysiane Cristina Pavani	PUC- SP

2009			Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
Histórias infantis e ensino de Inglês para crianças: reflexões e contribuições 2013	Artigo	Juliana Reichert Assunção Tonelli	UFV Revista de Ciências Humanas, Viçosa
Sequência didática do gênero história infantil em inglês para crianças como promotora do desenvolvimento linguístico e psicológico. 2018	Dissertação	Raquel Franciscatti dos Reis.	UEL Estudos da Linguagem
Incentivando o engajamento discursivo com a língua inglesa por meio de personagens animados: abrindo a porta para os monstros na educação infantil. Bagé/RS 2019	Dissertação	Taiana Veiga Dias Rodrigues	Unipampa - Mestrado Profissional em Ensino de Línguas
Sequência didática do gênero História Infantil: educação linguística em língua inglesa na infância e sensibilização às diferenças 2019	Dissertação	Gabrielli Martins Magiolo	UEL Estudos da Linguagem
Literatura Infantil, ensino da língua inglesa e estratégias de leitura: contribuições à humanização das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. 2022	Dissertação	Letícia Kondo	UNESP Programa de Pós Graduação em Educação

Fonte: A autora (2024).

Por meio da tabela é possível visualizarmos que, no que diz respeito ao ensino de inglês para crianças com obras literárias, sejam elas pertencentes ao gênero HI ou não, foram evidenciadas poucas pesquisas em um período de quase 20 anos. Isto entra em consonância com a lacuna evidenciada na formação dos profissionais de Letras que, assim como eu, lecionam esta língua adicional para crianças.

Observo ainda que das seis dissertações escolhidas, três foram propostas através do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), onde há um grupo de pesquisa que fornece formações a

professores de língua inglesa para crianças, denominado FELICE, do qual fazem parte autoras já mencionadas neste projeto, como Kawachi-Furlan e Tonelli.

Na primeira dissertação apresentada na tabela, Tonelli (2005) propõe o ensino de língua inglesa para crianças por meio de HIs com o objetivo de identificar como este gênero pode ser transposto didaticamente para o ensino de inglês, pois, segundo a autora, por contemplarem a necessidade infantil de imaginação e fantasia, as HIs podem ser utilizadas como instrumento de ensino da língua adicional. A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 3º ano de uma escola privada evangélica de Londrina em 2003, e foram utilizadas as obras *The very busy spider* e *The grouchy ladybug*, ambas de Eric Carle, tendo sido propostos jogos de leitura a partir do contexto das histórias exploradas em sala de aula. Ao final do estudo, a autora conclui que as HIs podem ser consideradas instrumentos de ensino porque atendem à necessidade das crianças pela fantasia e imaginação, viabilizando construção de conceitos e conhecimentos (Tonelli, 2005).

Esta pesquisa, junto ao artigo publicado pela mesma autora em 2013, traz contribuições relevantes para este projeto em três aspectos: o primeiro é com relação à denominação do gênero HIs. Tonelli (2013, p. 301) o define a partir da observação de gêneros narrativos destinados ao público infantil, como contos de fadas e fábulas, e de autores como Bettelheim (1980), Fernandes (2001), Gagliardi e Amaral, (2001) e Dohme, (2003), com base nos quais conclui que a classificação do gênero nestas tipologias ocorrerá a partir do teor das histórias escolhidas, já que apresentarão características que tornarão possível distingui-las. Em contos de fadas, por exemplo, é marcante a presença de elementos mágicos, já em fábulas, há a representação humana através de animais e a presença de uma lição ao final, comumente chamada de “moral da história”.

Outro aspecto importante é a conceitualização do gênero HIs feita pela pesquisadora a partir de Tahan (1966), trazendo à luz algumas características das mesmas, como sendo:

> [...] o relato de um fato verídico ou imaginado, apresentando as qualidades ou requisitos próprios de uma narrativa destinada à criança, sendo consideradas sob duplo aspecto: do ponto de vista da forma e do ponto de vista do conteúdo. O autor destaca também o objetivo de que as histórias despertem as emoções dos alunos, estimulem a imaginação e tenham uma forma adequada: apresentem eventos sucessivos, ponto culminante e conclusão (Tonelli, 2013, p. 301).

Por fim, a autora apoia-nos na justificativa para que este gênero esteja presente nas aulas de inglês de crianças já que, junto a Ellis e Brewster (1991), afirma que estas histórias auxiliam em atitudes positivas com relação à aprendizagem de LE por se apresentarem de forma motivante e divertida a este público. A partir de Wright (1995), ainda reitera que o gênero contempla a necessidade infantil por temas representativos, o que auxilia na construção do senso de consciência de si mesmo com relação ao outro.

Além dos aspectos mencionados acima, que nos ajudam a compreender a escolha do termo HIs para definir os textos escolhidos para a construção deste projeto e a visualizarmos a utilidade destes textos para a educação linguística em inglês, não há como deixarmos de lado o papel que as HIs possuem na infância, já que:

> [...] a literatura permite ao leitor/ouvinte a vivência intensa e, ao mesmo tempo, a contemplação crítica das condições e possibilidades da existência humana. Possibilidades estas que nem a nossa vida pessoal, nem a ciência ou filosofia permitem ter uma experiência ao mesmo tempo una e dupla, pois, no primeiro caso, estamos demasiado envolvidos para ter distância contemplativa e, no segundo, estamos demasiado distanciados para viver intensamente o conhecimento transmitido (Rosenfeld, 1999 *apud* Tonelli, 2013, p. 310).

Neste momento, sinto a necessidade de recorrer à Magda Soares (2008), que em *Leitura e Democracia Cultural* revela que é comum que o acesso a bens simbólicos, tais como os livros, museus e teatros não seja pleno em nossa sociedade, ficando restrito às camadas sociais mais elevadas.

Corroborando com esta perspectiva e também auxiliando-nos a compreender a importância das HIs, em *What no bedtime stories means: narrative skills at home and School*, Heath (1982) realiza um estudo em que analisa o evento de letramento na fase pré-escolar de crianças a partir da leitura/escuta de histórias antes de dormir na região sudeste de uma cidade dos EUA. O estudo foi conduzido em três comunidades, nomeadas *Roadville*, *Maintown* e *Trackton*, e conclui que a relação entre o desempenho escolar de crianças cujas famílias tinham o hábito de contar/ler histórias era superior ao de comunidades em que a interação com livros e HIs era menor. Além disso, ainda evidencia que as famílias em que este evento de letramento estava presente eram constituídas por pessoas brancas de classe média com ensino superior ou trabalhadora, enquanto que a ausência do mesmo ocorria na comunidade composta por famílias negras de classe trabalhadora.

O estudo de Heath é pertinente para esta pesquisa porque evidencia os impactos sociais que as HIs têm na vida das crianças de acordo com os contextos em que as mesmas estão inseridas. Além disso, relembra-me que a importância de fomentar a leitura literária, tanto em aulas de língua materna quando em aulas de língua adicional, se dá porque o papel da leitura em si não é a escolarização, mas a fruição e o lazer, como bem nos lembra Todorov (2009):

> Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo (Todorov, 2009, p. 32-33).

A partir dessas considerações, percebo-me reflexiva enquanto também professora de língua materna e literatura, e talvez um pouco insegura quanto à seleção das HIs a serem abordadas neste projeto. No início da construção da intervenção proposta nesta pesquisa, a ideia inicial era utilizar HIs que normalmente as crianças já conhecem em língua materna, assim adicionando repertórios em língua adicional aos conhecimentos prévios dos estudantes sobre estas histórias. Cenário semelhante ao que podemos visualizar na dissertação de Paviani (2009), em que por meio do que nomeou como “contos de fadas” trabalhou com os textos *Good night, Maisy* (Boa noite, Maisy), *The gingerbread man* (O homem de biscoito de gengibre), *Little Red Riding Hood* (Chapéuzinho vermelho) e *Goldilocks and the three bears* (Cachinhos dourados).

A intervenção de Paviani (2009) foi aplicada em uma escola pública de ensino integral, com uma turma de 3º ano do EFAI, composta por crianças com idades entre 8 e 9 anos, pertencentes a famílias de baixa renda que nunca haviam estudado em uma escola de línguas ou em instituições particulares de ensino, mas que faziam aulas de inglês em oficinas ofertadas pela escola, situada em São Paulo. O objetivo principal do estudo era analisar o ato de contar histórias para crianças em sala de aula de língua inglesa como um instrumento para a aprendizagem com enfoque na participação e interação do grupo. Como resultado, a autora conclui que as crianças, apoiadas no gênero conto de fadas, já constituído em língua materna, passam a construir conhecimento em língua estrangeira, e que se pode observar também o movimento interativo e a participação dos integrantes na construção do conhecimento.

Por meio da proposta e das descobertas de Paviani (2009), podemos retomar a reflexão sobre a escolha das obras fazendo um breve comparativo entre o contexto de intervenção proposto por ela e o que está sendo construído neste estudo. Isto porque considerando que na cidade de Bagé/RS a língua inglesa não faz parte do currículo dos anos iniciais das escolas públicas, existia a possibilidade de que os estudantes que participariam da implementação nunca tivessem participado de aulas de inglês, o que implicaria em barreiras linguísticas maiores com relação aos estudantes do contexto de Paviani (2009).

Nos excertos de análise dos momentos de contação de histórias propostas pela autora, fica claro que os estudantes, além de se fazerem valer do texto não verbal para compreensão da história, utilizavam seus conhecimentos prévios na língua adicional para realizar inferências na contação. Isso pode ser observado abaixo, no excerto da história *The Gingerbread Man*, em que Helen interage demonstrando seus conhecimentos em língua inglesa:

Figura 3 - Captura de tela da transcrição de Paviani

	(...)
Prof -	And the horse said: Hello, Gingerbread Man! How are you? Can I help you?
Helen -	Horse é cavalo!

Fonte: Paviani (2009, p. 43).

Outra pesquisadora que utilizou HIs para ensino de LIC é Reis (2018), que em sua dissertação de mestrado buscou investigar o desenvolvimento das capacidades de linguagem orais (fala e escuta) da língua inglesa com crianças em fase de aquisição da linguagem na Educação Infantil, a partir de uma sequência didática (SD) do gênero HI que foi aplicada em dez aulas ministradas no Centro de Educação Infantil da Universidade Estadual Londrina para crianças entre cinco e seis anos. As obras escolhidas para compor a SD foram *Three Little Pigs* (Os três porquinhos) e *The very busy spider*, de Eric Carle. A partir disso, Reis (2018) evidencia que o ensino de inglês por meio de SD do gênero HI, quando elaborada e organizada com atividades que contemplem o desenvolvimento das capacidades de linguagem e aliada a gestos didáticos fundadores e específicos diversificados, pode propiciar o desenvolvimento

de funções psicológicas superiores, mais especificamente a percepção, atenção, memória e linguagem.

A partir da proposta de Reis (2018), embora a aplicação tenha ocorrido em um contexto diferente do que proponho nesta pesquisa, podemos observar que com o uso das HIs podem ser construídas aprendizagens que vão para além daquelas específicas de uma aula de inglês. Além disso, a autora trabalhou com o gênero "dramatização" com os estudantes, sensibilizando-os com a história dos três porquinhos como recontada por Eric Carle, em diversos momentos, inclusive, utilizando canções relacionadas às histórias para o trabalho com a oralidade dos estudantes. Observa-se, então, que há o contato dos estudantes com a multimodalidade, por meio da qual os participantes não apenas se apropriam dos gêneros trabalhados através destas histórias, como também são estimulados na língua adicional.

A próxima dissertação que me auxilia a definir os encaminhamentos metodológicos deste projeto de pesquisa é a de Magiolo (2021), que propôs investigar as contribuições que o gênero HI (Tonelli, 2005), didatizado no processo SD (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), pode oferecer à Educação Linguística na Infância (ELI) e à promoção de uma Educação para a Justiça Social (EJS). Isto se deu com a implementação da SD intitulada *Giraffes can't dance* em uma turma de 1º ano do EFAI, no colégio de aplicação da UEL, situada no campus da universidade, que atende a estudantes oriundos de famílias diversificadas. Dentre os alunos contemplados no projeto, apenas dois haviam tido aulas de inglês antes.

As obras que compõem o projeto foram selecionadas pela autora a partir do conceito de literatura emancipatória (Zilberman, 2003; Zilberman e Magalhães, 1982), sendo elas *Giraffes can't dance*, de Giles Andreae, e *Jumping Jack*. Utilizando-as propôs momentos de contação de histórias e atividades diversas, conduzindo os estudantes à compreensão do gênero HI, construindo as capacidades linguístico-discursivas e encorajando-os a criar suas próprias histórias na língua adicional a partir das competências linguísticas que estavam sendo desenvolvidas ao longo da participação no projeto. Ao final de sua proposta, Magiolo (2021, p. 9) afirma que "esta pode ser uma possibilidade metodológica pensada, testada, avaliada e readequada para professores de línguas para crianças que buscam promover o que estamos chamando de educação linguística em língua inglesa na infância."

O contexto em que a pesquisa de Magiolo (2021) ocorre se assemelha ao deste estudo no que diz respeito à relação dos estudantes com a língua inglesa e ao ciclo escolar no qual estão inseridos (EFAI). Assim, auxilia a compreender a tipologia do gênero textual com a qual pretendemos trabalhar neste projeto, considerando HI como "um gênero do eixo do narrar, que aborda temas do cotidiano infantil, usando-se do imaginário, no qual o enredo apresenta uma situação inicial, seguida por um conflito, sua resolução e, por fim, o desfecho" (Magiolo, 2021, p.171).

No momento da construção deste projeto de pesquisa, nomeei como HIs tanto narrativas que tenham as características descritas acima quanto narrativas com características organizadas em *script*, descritas por Tonelli e Cordeiro (2015, p.49) como compostas por uma sucessão cronológica de ações dos personagens ou acontecimentos organizados num esquema linear com início, meio e fim, porém com a ausência de uma situação de tensão/complicação.

Além disso, apoio-me em Tonelli e Cordeiro (2015) quando as autoras dizem que

> a forma de planificação linear do *script* pode facilitar, de nosso ponto de vista, a construção de conhecimentos por crianças em uma língua que não dominam ainda, neste caso a LI. Visto que todo gênero é definido pelos conteúdos que veicula, por sua estrutura comunicativa (organização) e pelas configurações específicas das unidades linguísticas (determinadas, em parte, pelas sequências textuais) que formam sua estrutura (Dolz; Schneuwly, 2004), consideramos, portanto, pertinente organizar um trabalho em torno dessa forma de planificação numa HI, no âmbito do ensino de IC. (Tonelli e Cordeiro, 2015, p.49).

A opção por abordar o gênero HIs com narrativas *script* neste trabalho se dá pois nosso foco é a abordagem por meio dos multiletramentos (GNL, 1996; Rojo, 2012; Pinheiro, 2016), em que buscaremos realizar produções escritas e orais com os estudantes enquanto produzimos um livro da turma e realizamos a contação da história criada[4].

Como a delimitação do público-alvo em que esta pesquisa seria implementada dependia da inscrição dos estudantes em um curso de extensão da Unipampa, não havia como sabermos dados sobre o nível de alfabetização dos participantes ou mesmo a relação destes com o inglês e/ou com HIs antes do momento de seleção dos textos para a elaboração da UD.

[4] O trabalho com a oralidade através da contação de histórias em inglês será discutido na dissertação, tendo em vista a diferença entre os gêneros escritos e orais que fazem parte da multimodalidade que se pretende abordar durante a intervenção.

Ainda, ao observar as dissertações exploradas até o momento, percebo que as intervenções propostas pelas pesquisadoras ocorrem em torno da construção de uma SD a partir de Dolz e Schneuwly (2004), em que as atividades são organizadas sequencialmente em módulos. Neste trabalho, optamos por construir uma UD dividida em etapas compostas por tarefas e atividades pedagógicas, com base em Schlatter e Garcez (2012).

Quanto à dissertação de Kondo (2022), observamos que a pesquisa se difere das exploradas anteriormente neste capítulo porque não culminou em um produto pedagógico ou na implementação de um projeto. A autora objetivou analisar as possibilidades humanizadoras do trabalho com literatura infantil e estratégias de leitura no ensino da língua inglesa com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de um levantamento bibliográfico e de proposições didáticas para o trabalho com as obras literárias infantis. Concluiu que o trabalho com os livros de literatura infantil – cujos valores estéticos e literários sejam emancipadores e oportunos ao alargamento de consciências – e o ensino das estratégias de leitura favorecem às crianças um processo de ensino humanizador, no qual elas participam como protagonistas, juntamente ao professor.

Como forma de compreender as nuances e os objetivos desta intervenção, definimos este projeto como uma iniciativa de sensibilização na educação dos participantes à língua inglesa e às HIs nesta língua adicional, que desenvolverá habilidades nos indivíduos para que futuramente possam ser trabalhadas obras que sejam emancipadoras e propiciem a fruição e contemplação estética das mesmas, tal como ocorre em aulas de língua materna, como propõe Magiolo (2021) e como é evidenciado por Kondo (2022).

Por último, cabe salientar a dissertação de Rodrigues (2018), que ao se questionar sobre como tornar a aprendizagem de inglês significativa às crianças propõe o projeto *O monstruoso* a estudantes de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da cidade de Bagé-RS, sensibilizando-os em língua inglesa a partir da contação da história *Tem um monstro embaixo da minha cama*, de Clémence Pearce (2013) e da animação *Monstros Inc.*, da Pixar (2001). Essa pesquisa, além de colaborar com a comunidade local através da sua implementação na EMEI, promovendo o acesso daqueles estudantes à língua adicional, alcançou o resultado de proporcionar o engajamento discursivo dos alunos durante as aulas, o qual se deu em diferentes formas, nem sempre previstas pela pesquisadora. Além disso, conforme

exigência do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas (PPGEL), obteve como produto pedagógico uma UD disponibilizada publicamente no repositório da Unipampa, que pode ser utilizada e adaptada aos mais diversos contextos de ensino de LA.

A dissertação de Rodrigues (2018) contribui com este projeto de pesquisa de duas formas: primeiramente, por ansiar pela promoção do acesso à língua inglesa às comunidades da nossa cidade, e também por culminar em uma UD disponibilizada publicamente após reformulações que se deram a partir da implementação da pesquisa.

Por fim, concluo que a caminhada que busquei trilhar neste projeto de intervenção, como observado, se dá a partir do anseio de muitas professoras-pesquisadoras que vêm cotidianamente buscando formas para que se promova a democratização do acesso à língua e à leitura literária. Desta forma, ainda que nosso contexto de intervenção pareça ora assemelhar-se e ora distanciar-se dos encontrados até o momento, a jornada não é solitária, pois os caminhos trilhados até o momento proporcionam reflexões que auxiliam a pensar nas especificidades que podemos encontrar durante esta trajetória, preparando-nos para os desafios.

2.3 Inglês como língua adicional: uma abordagem por meio dos multiletramentos

No contexto das políticas públicas educacionais brasileiras, diferentes documentos curriculares têm orientado a organização do ensino de línguas na educação básica. Entre eles, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998), a BNCC (Brasil, 2018) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) (Rio Grande do Sul, 2018), os quais constituem referências obrigatórias para a construção dos currículos escolares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no Rio Grande do Sul.

Publicados no final da década de 1990, os PCNs (Brasil, 1998) propõem diretrizes gerais para o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), como era chamado este componente curricular na época, sem estabelecer obrigatoriedade normativa. Já a BNCC, homologada em 2018, passou a ter implementação obrigatória em âmbito nacional, redefinindo a organização curricular da educação básica e

estabelecendo competências e habilidades essenciais a serem desenvolvidas ao longo da escolarização.

Quando homologada, em 2018, a BNCC gerou polêmica[5] ao modificar a nomenclatura da seção Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) para Língua Inglesa (LI), tornando assim obrigatória a oferta deste componente curricular em todo o território nacional, com orientações específicas para o ensino de inglês a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

Tanto a BNCC (Brasil, 2018) como o RCG (Rio Grande do Sul, 2018) são organizados através de um texto introdutório que visa englobar as perspectivas de ensino esperadas para o componente curricular de LI. Ambos os documentos adotam o conceito de *língua franca* (LF) para a sua abordagem de ensino no Brasil, a partir do entendimento de que:

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

Compreendo que definir a LI como LF pode gerar confusões e até mesmo contradições às orientações, isto porque, segundo Duboc (2019), este conceito é polissêmico e ainda vem passando por modificações e reestruturações desde a década de 80, quando surgiu. Segundo a autora, língua franca é aquela utilizada por falantes que não compartilham da mesma língua materna, como uma forma de estabelecer relações com o mundo e, desta forma, o conceito também teria um caráter de neutralidade política, cultural e social.

Para Siqueira (2018):

> Ao longo da história da humanidade, sempre houve muitas línguas francas nos mais variados quadrantes do planeta, sendo tal condição motivada principalmente por razões comerciais, diplomáticas, administrativas ou de intercâmbio entre profissionais das mais diversas áreas. Pelo fato de uma língua franca operar em espaços interacionais que poderíamos considerar não-territoriais (cf. CHRISTIANSEN, 2015), é comum uma alusão à ideia de que contextos de língua franca são basicamente uma “zona franca” comunicacional, onde são travadas interações “livres de impostos”, neutras e desculturadas, levadas a cabo por uma espécie de língua ‘descafeinada’

[5] Bender (2022) aborda em sua dissertação os efeitos desta mudança com relação ao apagamento da língua espanhola dos currículos escolares.

> cujos falantes a usam de forma utilitária como ponte para suplantar barreiras linguísticas (Siqueira, 2018, p.94).

A partir disso, Siqueira (2018, p. 102) argumenta que abordar uma língua através do conceito de LF não significaria caracterizá-la de forma neutra, tampouco atenuaria as relações de poder que emergem a partir dela, pois evidencia que isto seria inaplicável a qualquer idioma. O autor defende que o avanço do inglês pelo mundo seria um fenômeno único e de caráter transcultural, ou seja, configura um ambiente de intercâmbio, novas práticas e trocas linguísticas, culturais e identitárias, já que qualquer idioma que se submete a práticas translíngues é suscetível às influências identitárias de seus falantes.

Para esta pesquisa, utilizamos o conceito de *línguas adicionais* (LA), que é apresentado em um capítulo de mesmo nome nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul do ano de 2009, em que se aborda o ensino de espanhol e inglês nas escolas do estado. No documento há a proposta de que ocorra a educação linguística dos educandos nas LAs junto à Língua Portuguesa e Literatura. Para a escolha do conceito, o RCG esclarece que:

> Essa escolha se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa. Em diversas comunidades de nosso estado, essa língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes (Referencial Curricular do Rio Grande do Sul, 2009, p.127).

O RCG ainda defende que a escolha por esta abordagem “enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade” (Rio Grande do Sul, 2009, p.127) e para que repensem suas identidades enquanto aprendizes de Línguas Adicionais ao propor questionamentos acerca dos territórios em que esta língua está e em que é aprendida. No documento, há também a ideia de aprendizagem de línguas através de uma comunidade colaborativa, que deve englobar discussões acerca de temáticas e gêneros do discurso em uma perspectiva bakhtiniana, segundo a qual quanto mais nos apropriarmos dos gêneros orais e escritos[6], mais livremente nos expressaremos,

[6] Para Bakhtin “A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso

descobrindo também por meio deles a nossa individualidade. A partir disso, para Bakhtin (1997), é possível refletir sobre a prática da comunicação verbal de forma mais flexível, adequando-nos às mais distintas esferas e realizando nosso intuito discursivo cada vez melhor e nos mais diversos contextos comunicativos (1997, p. 304).

No RCG homologado em 2018, após a homologação da BNCC (2018), que dá orientações para o ensino de língua inglesa e não mais abrange as línguas estrangeiras, o termo “língua adicional” é usado apenas quando menciona a possibilidade de a língua espanhola integrar os currículos escolares gaúchos, porém a nomenclatura é utilizada como sinônimo de “componente curricular adicional”. Em seu texto introdutório, passa a tratar a língua inglesa da mesma forma que a BNCC (2018), denominando-a como LF e língua global.

Como exposto, alguns autores e documentos curriculares educacionais vigentes assumem o conceito de LF como possibilidade de uma abordagem que leve em conta as trocas linguísticas e interculturais entre as nações a nível mundial, porém, acreditamos que entender o inglês como LF pode nos levar a negligenciar as características linguísticas e culturais particulares que emergem em intercâmbios locais. Nesta pesquisa, optamos por não adotar este conceito porque tal abordagem acaba por interferir na identidade de falantes que podem utilizar outras línguas para fins de comunicação internacional, uma vez que a opção pelo inglês como LF eleva o status desta língua sobre as demais que circulam em nossa região - que não são acolhidas pelo conceito -, caracterizada por ser de fronteira[7]. A partir disso, portanto, escolhemos abordar a língua inglesa como LA[8] em nossas práticas de ensino.

Para compreendermos o que é uma língua adicional, nos respaldamos em Jordão (2014), que diz que este conceito sugere um ambiente de aprendizagem plurilíngue, no qual a língua inglesa possa coexistir junto a outras línguas, e em Leffa

(orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas)” (Bakhtin, 1997, p. 281).

[7] Isto sem mencionar imigrantes de diferentes nacionalidades que residem em nossa cidade a citar, por exemplo, venezuelanos, palestinos, chineses, entre outros.

[8] Cabe ressaltar que no Campus Bagé da Unipampa há o curso de graduação denominado Licenciatura em Letras - Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas, cujas atividades foram iniciadas em 2013, em resposta às demandas regionais e históricas do município.

e Irala (2014, p. 32), que revelam que o conceito traz vantagens por não discriminar o contexto geográfico.

Assim, não há a ideia que a língua inglesa seja a “segunda língua” a ser aprendida pelos estudantes, e há a busca por levar em consideração a pluralidade do Brasil, de modo geral, e da região da fronteira do Brasil com o Uruguai, de modo particular. Dessa forma, conferimos às aulas de inglês a ideia de adição, no sentido de que as culturas e as aprendizagens de língua materna e de línguas adicionais se complementam na formação do sujeito.

A este respeito, os autores Schlatter e Garcez (2012) defendem que, ao escolhermos o termo língua adicional para caracterizar o ensino de língua inglesa na escola, possibilitamos que os estudantes reflitam sobre informações e realidades locais e imediatas com um mundo que também se faz nesta outra língua. Assim, é função da língua adicional na escola ampliar e redimensionar o mundo dos educandos, colocando-os em contato com a diversidade cultural e formando cidadãos capazes de circular em contextos que também se dão na LA, de forma crítica e confiante em suas vidas, no aqui agora e não apenas no futuro.

Quanto à importância do currículo de língua inglesa na formação da identidade linguística dos alunos, os autores ressaltam que:

> Usar a língua adicional para ampliar o entendimento sobre nós próprios e sobre o mundo em que vivemos através do acesso a textos (orais e escritos), oportunidades de reflexão sobre eles e sobre suas implicações e de produções significativas a partir dessa discussão é o que entendemos por ter a educação linguística e o desenvolvimento do letramento como objetivos do ensino de Línguas Adicionais, Língua Portuguesa e Literatura (Schlatter; Garcez, 2012, p. 50).

É a partir do conceito de LA que as ações desta intervenção estarão embasadas, compreendendo que em uma aula de inglês como LA é relevante, além de abordar as variedades do idioma e dos povos que o falam, levar em conta também o contexto dos nossos alunos, em que o inglês nem sempre será tomado como a única língua que possibilitará intercâmbios locais.

Ainda com relação à BNCC (2018), como explorado no item 2.1 deste referencial, percebo a omissão de orientações para o ensino de inglês nas etapas anteriores aos Anos Finais do Ensino Fundamental como fator que provoca um olhar atento às diretrizes que o compõem tanto para a tomada de decisões referentes à abordagem que escolhemos dar à língua inglesa, quanto para refletirmos acerca dos objetivos de aprendizagem nos Anos Iniciais.

Em minha trajetória como docente, tal omissão muitas vezes acarretou em maior liberdade nas minhas práticas de ensino de inglês no Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Levando em consideração o peso que tais orientações têm nas instituições de ensino, Dornelles e Irala (2021) problematizam o papel da BNCC (2018), argumentando que "Um documento curricular, especialmente quando compõe uma política educacional nacional para a educação básica, deve se constituir como um orientador e não um normatizador de políticas curriculares locais" (2021, p. 205). Desta forma, a proposta deste estudo[9] é desenvolver um produto que tenha um caráter formativo e que seja uma possibilidade de material didático a ser usado em aulas de EFAI.

Nessa perspectiva, observo que na abertura da seção denominada Língua Inglesa, a BNCC (2018) expõe três implicações[10] no que diz respeito à aprendizagem de inglês através da perspectiva de educação linguística, e a segunda integra o conceito de "multiletramentos":

> A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico (Brasil, 2018, p. 241).

Dornelles e Irala (2021) observam que a BNCC (2018) faz a associação do conceito de multiletramentos destacando sua relação com o mundo digital. As autoras elucidam que o fator central da Pedagogia dos Multiletramentos (1996) é assegurar a todos os estudantes a possibilidade de aprender em modos que oportunizem sua participação plena na sociedade. Além disso:

> Nessa perspectiva, a participação social crítica de grupos sociais excluídos por diferentes motivos (socioeconômicos, religiosos, culturais, por orientação sexual, por origem geográfica ou em razão de diferenças física ou cognitiva) está mais associada ao conceito de multiletramentos do que a própria relação com o mundo digital (Dornelles e Irala, 2021, p. 208).

---

[9] O desenvolvimento da pesquisa ocorrerá através de um curso de extensão no NLA, ao público de EFAI.

[10] A primeira implicação refere-se à função social e política do inglês, em que é apresentado o conceito LF, a segunda implicação refere-se aos multiletramentos e, a terceira, refere-se às abordagens de ensino, em que é sugerido que os professores tenham uma postura de acolhimento aos usos locais da língua, visando promover o deslocamento de um modelo ideal de falante, rompendo com aspectos relativos à "correção", "precisão" e "proficiência linguística".

Entendo, a partir das autoras, que estabelecer uma relação estreita entre multiletramentos e as novas tecnologias pode fazer com que se desconsidere a diversidade de estudantes e comunidades que constituem a educação pública brasileira. Pinheiro (2016, p. 528), apoiado no GNL (1996), evidencia os riscos da percepção de multiletramentos mediante este tipo de percepção sobre o conceito:

> Nessas lógicas, práticas de competitividade, produtividade e utilitarismo – bases do discurso neoliberal –,podem, em última instância, transformar a educação em *commodities*, ou, como já dizia Marx (1985 [1867], p. 45), em uma "imensa coleção de mercadorias", cujo papel seria mais direcionado e dimensionado pela utilidade e função que desempenhariam no/para o mercado, como muitos parecem desejar (Pinheiro, 2016, p.584).

Compreendo o conceito de multiletramentos a partir do Grupo de Nova Londres (GNL ou NLG) que, ao abordá-lo em *A Pedagogy of Multiliteracies*: *Designing Social Futures* (1996), diz que uma pedagogia dos letramentos apenas é insuficiente, pois os letramentos são práticas monoculturais, restritas e formalizadas, lançando então o conceito de multiletramentos na perspectiva de que este abarque a diversidade cultural e linguística, bem como a pluralidade de textos que circulam nos contextos sociais associados à informação e tecnologias multimídia. Entendo aqui essa associação como a compreensão de que em consequência das novas relações de trabalho resultantes das expansões tecnológicas as formas de uso da língua também se alteraram, e por isso é necessário que se reflita em cada contexto cultural acerca das demandas que se originam a partir destas modificações nas relações com a língua, de forma crítica, o que consequentemente acarretará no domínio de práticas que também ocorrem nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Segundo Rojo (2012, p.15), o conceito de multiletramentos é caracterizado por dois tipos de multiplicidades: cultural e semiótica. A primeira, permite-nos observar as produções em efetiva circulação social e livre de divisões dicotômicas como "cultura erudita/popular", "canônica/de massa". A segunda é observada com a lente da multiplicidade de modos ou semioses dos textos em circulação, estando esses em impressos, nas TDICs ou não. Para a autora, mesmo que os textos não estejam inseridos nas tecnologias digitais, geralmente serão produzidos através destas, e, por serem multimodais, ou seja, compostos por múltiplas linguagens, faz-se necessário desenvolver nos educandos as competências para que estas multissemioses possam ser compreendidas. A autora aponta algumas características dos multiletramentos:

> (a) eles são interativos; mais do que isso, colaborativos;
> (b) eles fraturam e transgridem as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
> (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)" (Rojo, 2012, p. 23).

De acordo com o Grupo de Nova Londres (1996), há três domínios que são impactados pela multiplicidade de culturas: a vida profissional, pública e privada dos indivíduos. No primeiro, busca-se trilhar caminhos para que os indivíduos desenvolvam habilidades referentes à "diversidade produtiva", que consiste em acessar novas e diversas formas de trabalho através das múltiplas linguagens em que ele se organiza e se organizará - as quais são imprevisíveis. No segundo, vida pública ou cívica, as noções de cidadania alteram-se junto à natureza dos espaços cívicos, que se reorganizam quanto às noções de direitos e responsabilidades e exigem a habilidade de negociação frente à diversidade. Nesta esfera, repertórios culturais e linguísticos devem ser expandidos para que se tenha acesso à maior variedade de recursos culturais e institucionais. No terceiro, a vida privada, observa-se que as identidades pessoais possuem múltiplas camadas que se relacionam de formas complexas entre si; assim como há múltiplos discursos identitários, há múltiplos discursos de reconhecimento em meio à diversidade a serem negociados que exigem proficiência para que possamos lidar tanto com as diversidades que habitam em nós, quanto as que encontramos em nossa trajetória.

A partir disso, é proposto o conceito de *designs*[11], que são os processos de construção de sentidos através dos quais os discursos se organizam nos três domínios abordados. Os *designs* dividem-se em três dimensões, por meio das quais se dá o contato com as multisemioses e a multiculturalidade: os *avaliable designs* consistem na observação de discursos já existentes, tanto no contexto local, quanto global; *designing*, que é o processo de reconfiguração/reconstrução dos *designs* disponíveis, em que há a apropriação crítica e consciente das formas de fazer sentido de acordo com o contexto dos indivíduos em confronto com outros; e o *redesign*, que abarca os novos significados oriundos dos processos anteriores, em que são aplicados de um contexto para outro. Os autores identificam seis elementos de *design*

[11] Para exemplos sobre como o conceito de *designs* tem sido mobilizado em pesquisas recentes, sugerimos a leitura de Tílio e Schlude (2020), que adota uma concepção bakhtiniana ao abordar a dimensões *available designs, designing* e *redesign*, e também Öman e Hashemi (2015), que analisam uma proposta de *redesign* de propagandas em uma escola primária sueca, observando como as crianças construíram sentidos através da multimodalidade.

em que o trabalho com a metalinguagem deve ocorrer: linguístico, visual, sonoro, gestual, espacial e multimodal; este último sendo a inter-relação dos anteriores.

Para Pinheiro (2016), uma alternativa para lidar com o *design* sem cair em lógicas mercadológicas, é buscar construir *designs* em que se propõe uma relação dialética entre local-global, em que os contextos se afetam mutuamente. Dessa forma, parte-se das práticas oriundas do contexto em que se está inserido, de domínio dos estudantes, para a observação de práticas que ocorrem em outros contextos – como a leitura de literatura internacional, como ocorre nesta proposta. Assim, desenvolve-se criticidade no que se refere aos *designs* em diferentes contextos, ampliando repertórios e possibilitando a criação de novos significados, originando novas práticas, aplicáveis em novos contextos de prática social.

A partir disso, a pedagogia dos multiletramentos se constitui através de quatro movimentos: 1) *Prática situada,* em que as práticas se valem da cultura dos estudantes e das ferramentas disponíveis, relacionando-as às de outros espaços; 2) *Instrução explícita*, na qual ocorre a análise consciente dessas práticas e busca-se uma sistematização através da metalinguagem, de modo a explorar diferentes formas de significar; 3) *Enquadramento Crítico*, em que são interpretados criticamente os contextos e as relações culturais e sociais oriundas das práticas anteriores, confrontando-as; 4) *Prática transformadora*, a partir da qual se originam as novas práticas, resultadas das ressignificações possibilitadas através dos processos anteriormente percorridos.

A UD que é o produto pedagógico resultado a partir deste estudo foi desenvolvida com base nos movimentos propostos pelo GNL, como pode ser observado na síntese a seguir:

Figura 4 - Síntese da unidade didática do produto pedagógico



Fonte: A autora (2024).

O processo de escolha das HIs que compõem este estudo não foi fácil: desde a observação das pesquisas anteriores e do levantamento dos dados (ou da falta destes) sobre o contexto em que a intervenção ocorreu, havia um sentimento de insuficiência que fez com que me questionasse acerca das decisões tomadas na escolha das obras que compuseram o *corpus* deste projeto, bem como refletir sobre as diversas possibilidades. Porém, observar os *designs* que foram construídos para a lapidação da UD me levou a perceber que nesta proposta há um direcionamento para que se possa de fato buscar mobilizar práticas de linguagem multiletradas a partir das HIs, pois ela possibilita o trabalho com as diversas formas de fazer sentido e com as múltiplas culturas (estas oriundas das práticas já consolidadas nas experiências de vida dos estudantes e da apresentação de novas práticas a partir da HI).

O trabalho, assim, se deu nas aulas de inglês para alunos dos anos iniciais de escolas públicas. Neste primeiro momento, conceitos que valiosos à leitura literária[12]

[12] Neste caso, refiro-me especificamente à tipologia da obra principal escolhida para a intervenção, que não se encaixa no conceito de leitura emancipatória ou possui valor estético quando equiparada, por exemplo, às obras presentes nos estudos vistos no item 2.2 deste referencial, como o de Magiolo (2021). Isso ocorre devido ao entendimento de que tais obras exigem das crianças maior domínio da língua e, talvez, letramentos prévios com relação ao contato com HIs. Devido a não termos acesso a dados com relação ao grupo de participantes da pesquisa, optou-se pelo gênero *script*, conforme

em si foram deixados de lado em prol de promover primeiramente a sensibilização linguística (Tonelli, 2023; Tonelli e Kawachi-Furlan, 2021; Kawachi-Furlan e Rosa, 2020; Schlatter e Garcez, 2012) das crianças em língua inglesa e, também, a sensibilização ao gênero HI (Tonelli, 2005; 2013).

Isto posto, no próximo capítulo descrevo as etapas do projeto de intervenção. Nele, por meio de práticas multiletradas nas aulas de língua inglesa, primeiramente busquei acessar as culturas do alunado, para então colocá-las em confronto com outras. Tive por finalidade promover reflexões sobre as formas de fazer sentido que eles já utilizavam cotidianamente, ampliando assim seus repertórios linguísticos, culturais e sociais, para que pudessem criar novos significados, redesenhando suas práticas.

explicado também no ítem 2.2, com a intenção de que este se configure como um projeto inicial que possibilite posteriormente o trabalho com a leitura literária propriamente dita.

3 METODOLOGIA

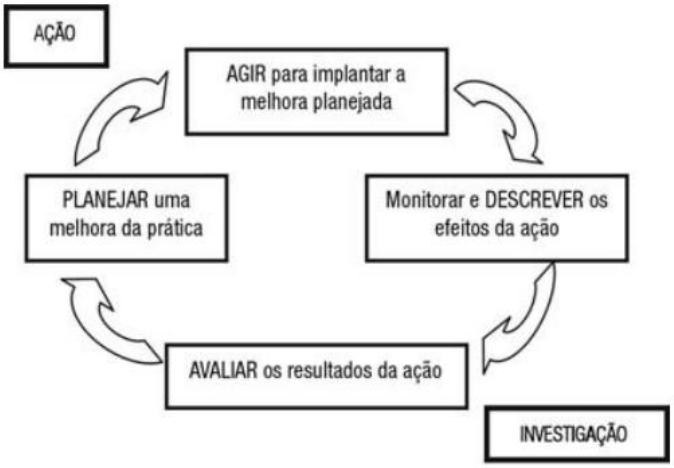
Este capítulo está dividido em duas partes principais. Na primeira, defino o tipo de pesquisa, apresento o contexto em que a intervenção ocorreu e faço uma breve exposição sobre como os dados foram gerados a partir das aulas propostas neste estudo. Na segunda parte, apresento o passo a passo da proposta de intervenção, junto aos objetivos de aprendizagem que este projeto contemplou. Por fim, ainda exponho as características da unidade didática, que é o produto pedagógico resultado deste estudo.

3.1 Tipo de pesquisa

Embasados por Thiollent (2011) e Tripp (2005), configuramos esta como uma pesquisa-ação. Isto porque levamos em consideração que buscamos estudar e intervir no contexto pesquisado com o intuito de aprimorar as práticas pedagógicas que estão envolvidas nesta pesquisa, refletindo sobre estas antes, durante e também após o processo de intervenção que propomos, analisando-as. Esta abordagem demonstra-se pertinente por dialogar diretamente com os pressupostos do Programa de Pós-graduação em Ensino de Línguas (PPGEL), modalidade *stricto sensu* que articula a produção de conhecimento científico à prática profissional, tendo como foco a investigação de problemas emergentes do contexto de atuação dos(as) professores(as)/pesquisadores(as) e a proposição de intervenções que contribuam para a qualificação desse contexto e resultem em um produto pedagógico.

Assim, no desenvolvimento da pesquisa, adotamos as quatro fases do ciclo básico da pesquisa-ação proposto por Tripp (2005): planejar, agir, descrever e avaliar, que pode ser observado na Figura 5.

Figura 5 - Representação das quatro fases do ciclo de investigação-ação



Fonte: TRIPP, David (2005, p.446).

Na fase de planejamento, realizamos um levantamento bibliográfico que subsidiou a reflexão sobre os conceitos que fundamentam a intervenção, especialmente aqueles relacionados às práticas de linguagem multiletradas. A fase de ação correspondeu à implementação da proposta pedagógica no contexto investigado. Por fim, monitoramos e descrevemos os efeitos da intervenção, culminando na avaliação dos resultados obtidos e na reformulação.

Ao longo de todas as etapas, as crianças participantes da pesquisa e suas famílias estiveram envolvidas no processo investigativo, ainda que em níveis distintos. As crianças participaram por meio de suas interações com as atividades propostas, de suas produções durante as aulas e de suas respostas às práticas desenvolvidas, as quais impulsionaram reflexões e ajustes contínuos na intervenção. As famílias, por sua vez, compartilhavam via *Whatsapp*, de forma autônoma, os *feedbacks* recebidos de seus filhos(as) sobre as aulas e, também, participaram do último encontro, em que os estudantes apresentaram a produção do livro da turma.

Essa dinâmica de participação está diretamente relacionada à noção de prática situada, uma vez que as atividades partiram das experiências socioculturais dos participantes, e à perspectiva de prática transformadora, na medida em que tais experiências foram evidenciadas, ampliadas e ressignificadas por meio das práticas de linguagem multiletradas.

Desse modo, a metodologia adotada permitiu estabelecer conexões entre o contexto de estudo e as relações sociais que o permeiam, evidenciando o potencial

da intervenção para transformar práticas pedagógicas e ampliar os repertórios linguísticos e culturais dos sujeitos envolvidos.

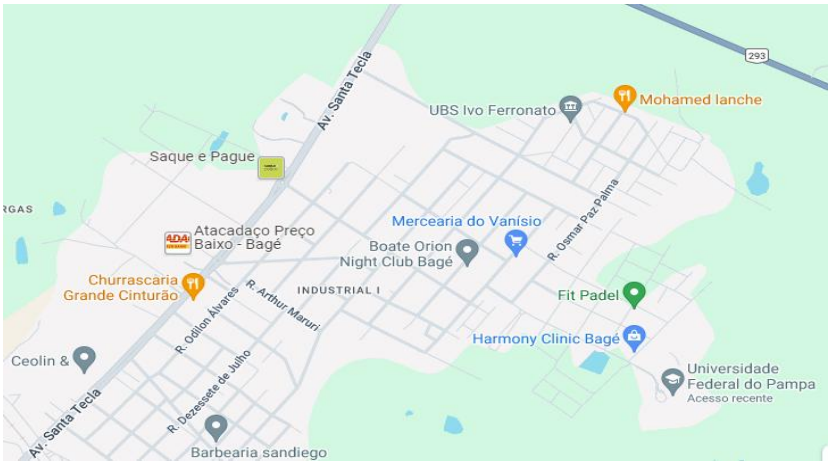
3.1.1 Contexto de intervenção

A intervenção foi desenvolvida no Núcleo de Línguas Adicionais (NLA) da Unipampa, campus Bagé, RS, que é um projeto de extensão vinculado ao curso de graduação em Letras - Línguas Adicionais (Inglês e Espanhol) e Respectivas Literaturas. O NLA teve seu início em 2010, é coordenado[13] atualmente pela professora Valesca Brasil Irala, e oferece semestralmente e de forma gratuita à comunidade externa (crianças, adolescentes e adultos) e à comunidade acadêmica cursos de línguas adicionais (espanhol e inglês) em diferentes modalidades (a distância e/ou presencial; regulares e/ou intensivos), que são ministrados por alunos de graduação do curso de Letras mencionado e/ou estudantes de pós-graduação do Programa de Pós-graduação Ensino de Línguas, supervisionados pela professora coordenadora e docentes colaboradores ou orientadores.

Grande parte da comunidade externa que participa das aulas ofertadas pela NLA é composta por moradores de bairros próximos à universidade, como Ivo Ferronato e Industrial I (mais conhecido como Malafaia), constituídos em grande parte por moradores em vulnerabilidade socioeconômica. O campus da universidade está situado na periferia da cidade de Bagé/RS, também conhecida como “Rainha da Fronteira”, que fica localizada no sudeste do estado do Rio Grande do Sul e está a 60km do município de Aceguá, cidade mais próxima do Uruguai.

[13] O projeto já esteve sob coordenação das professoras Cristina Cardoso, Sara Mota e Simone Assumpção.

Figura 6 - Localização da Unipampa - Campus Bagé



Fonte: Google Maps. https://www.google.com/maps/@-31.3018061,-54.0825814,15z?entry=ttu

Figura 7 - Imagem aérea da Unipampa - Campus Bagé



Fonte: unipampa.edu.br

Os participantes da intervenção foram 15 crianças correspondentes ao público de Ensino Fundamental - Anos Iniciais (EFAI), com idades entre 6 e 10 anos, da rede municipal e estadual da cidade de Bagé. As inscrições para os cursos ocorreram em setembro de 2024, e as aulas iniciaram em 14 de setembro, com término em 21 de dezembro do mesmo ano. No item 4 desta dissertação, são expostos mais detalhes sobre a turma participante da pesquisa.

3.1.2 Procedimentos para a geração de dados

Para a realização deste estudo[14] foram gerados dados que permitiram uma análise qualitativa dos resultados com vistas a refletir sobre os objetivos desta pesquisa. Para isso, baseio-me em Mason (2002), para quem "[...] a pesquisa qualitativa tem o poder de constituir argumentos convincentes sobre *como as coisas funcionam em contextos particulares*[15]" (Mason, 2002, p.1, tradução nossa).

Os dados[16] foram gerados por meio de: 1) vídeos das aulas gerados com o auxílio de uma câmera fixa em um ponto estratégico da sala; 2) fotos da turma; 3) digitalizações de todas as atividades e produções dos estudantes; 4) diário reflexivo, em que foram descritas observações de aula, além da transcrição de trechos a partir dos vídeos gravados nos encontros, de acordo com a relevância dos referidos dados para esta pesquisa. Os dados foram reunidos com apoio de duas graduandas do curso de Letras – Línguas Adicionais da Unipampa, Ana Cristina Miranda e Rhayssa Carvalho, que atuaram como colaboradoras e cederam observações que escreveram em algumas aulas, incorporadas em meu diário reflexivo.

Os vídeos que compõem os dados nos permitiram analisar práticas de oralidade da Língua Inglesa, além das manifestações atitudinais dos estudantes no decorrer das tarefas propostas, complementadas através do registro fotográfico. As atividades digitalizadas permitiram observar de que modos os estudantes se apropriaram dos recursos discursivos emergidos e disponibilizados durante o projeto em suas produções, analisando, por exemplo, quais *designs* de metalinguagem mencionados pelo GNL (1996) foram mobilizados pelos estudantes, a lembrar: visual, sonoro, gestual, espacial e multimodal.

O diário reflexivo foi redigido após as aulas e buscou contemplar os momentos observados como relevantes de acordo com os objetivos de pesquisa, tratando-se de uma forma de organizar os dados enquanto eram gerados durante a implementação do estudo.

---

[14] Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa e foi aceito em 30 de julho de 2024 através do parecer substanciado número 6.974.117, que está no anexo VI deste projeto.

[15] No texto original, se lê "[...] it has an unrivalled capacity to constitute compelling arguments about how things work in *particular contexts".* (grifo da autora).

[16] Serão apresentados participantes da intervenção e aos responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para preenchimento antes do início da coleta de dados, conforme orientações do Comitê de Ética da Unipampa. Os termos podem ser visualizados nos anexos I e II deste projeto.

A partir disso, através de GNL (1996), Petrilson Pinheiro (2016) e Roxane Rojo (2012), compreendemos em que medida a proposta de intervenção favoreceu a educação linguística em língua inglesa e, por fim, avaliamos os resultados obtidos na implementação da proposta de intervenção para planejar reformulações no produto pedagógico.

3.2 Da intervenção

A intervenção foi desenvolvida ao longo de dez aulas, com duração de 120 minutos cada, totalizando 20 horas de atividades, em um curso de inglês básico ofertado pelo Núcleo de Línguas Adicionais (NLA). A carga horária do curso é previamente definida pelo NLA e os professores podem optar por oferecer um encontro semanal, de duas horas, ou duas aulas semanais, de uma hora cada. Optou-se pela realização das aulas aos sábados, considerando que os estudantes frequentavam a escola em turnos distintos. Ademais, levou-se em conta a possibilidade de os responsáveis enfrentarem dificuldades para conduzi-los à universidade durante a semana, uma vez que cursos voltados ao público infantil raramente ocorrem no período noturno e, durante o dia, a maioria das famílias encontra-se comprometida com atividades laborais.

3.2.1 Atividade diagnóstica

A atividade diagnóstica foi realizada na primeira aula desta proposta de intervenção, em que foi observado qual era o contato das crianças com as HIs e com a língua inglesa[17]. Os dados foram gerados por meio de vídeos e do diário reflexivo.

3.2.2 Proposta de intervenção

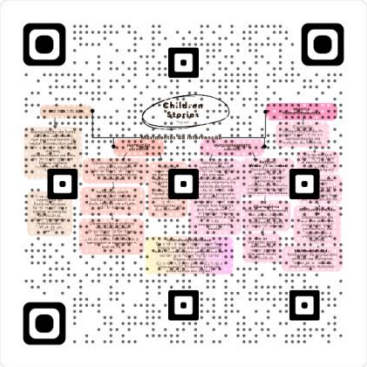
Levando em consideração que a proposta desta intervenção foi promover práticas de linguagem multiletradas em língua inglesa por meio de HIs, as atividades foram planejadas com base nos quatro movimentos propostos pelo Grupo de Nova Londres (1996), conforme explicitado no item 2.3.

[17] Os pocedimentos estão detalhados no item 3.2.2.2, na primeira etapa proposta

Assim, primeiramente fizemos o levantamento dos *available designs* dos estudantes, isto é, de suas práticas já estabelecidas dentro do gênero a ser trabalhado e dos seus conhecimentos prévios em língua inglesa até o momento. Ao fazermos uso do gênero HI e da história trabalhada, mobilizamos conhecimentos através de *designs* que contemplaram a metalinguagem nos campos visual, sonoro, gestual, espacial e multimodal, em acordo com a Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996).

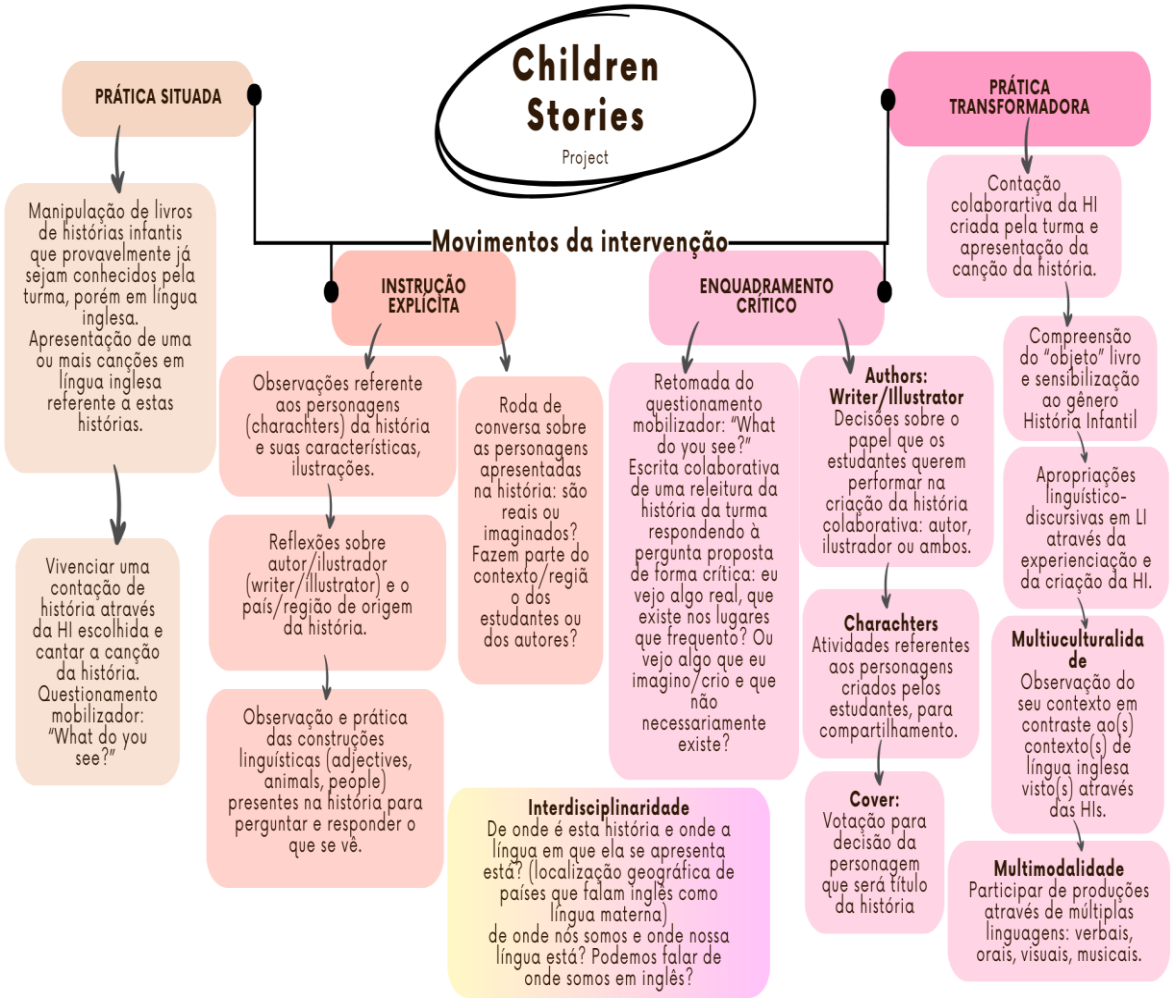
Logo, o *redesign* ocorreu a partir de reflexões críticas acerca dos *available designs* levantados até o momento, confrontando o contexto dos estudantes ao reconhecimento de outros contextos em que eles poderão circular. Então, a "prática transformadora" poderá ser evidenciada através dos *redesigns*, ou seja, dos novos modos de participar criticamente em língua adicional através dos movimentos anteriores. A seguir o leitor encontrará o mapa-mental, que pode ser acessado também através do QR Code ou do link, em que busco unir algumas propostas do projeto de intervenção e, logo, um detalhamento:

Figura 8 - QR Code para acesso do mapa mental



Fonte: https://www.canva.com/design/DAGNHz1TxdA/c7nyEoBWjCKBJ8P4idi3nQ/edit?utm_content=DAGNHz1TxdA&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Figura 9 - Mapa mental construído durante o planejamento das ações.



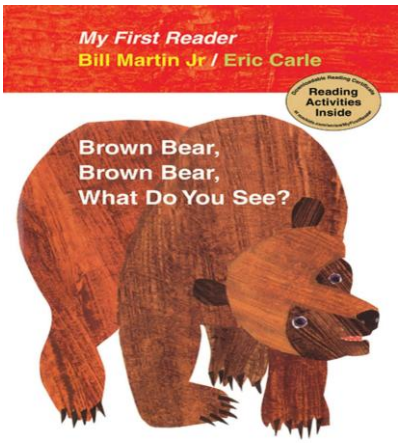
Fonte: própria autora (2024).

Na *prática situada*, a intervenção iniciou a partir de HIs que provavelmente os estudantes já conheciam em língua materna, sendo estas: *Jack and the beanstalk* (João e o Pé de Feijão), *Little Red Riding Hood* (Chapéuzinho vermelho), *The three little pigs* (os três porquinhos) e *Hanzel and Gretel* (João e Maria). A partir destas obras, foram levantados os conhecimentos prévios dos estudantes, tanto com relação às narrativas e músicas relacionadas às mesmas, quanto à língua inglesa. Esta foi também uma forma encontrada para pôr os estudantes em contato com outros tipos de HIs em língua adicional, e não apenas a obra escolhida para trabalho mais aprofundado neste projeto, cuja organização narrativa se dá em *script*, como visto anteriormente, na seção 2.2.

A partir disso, na *instrução explícita,* os estudantes foram expostos à contação da HI *Brown bear, brown bear, what do you see?*, de Eric Carle e Bill Martin (2010), seguido da canção da história. O trabalho metalinguístico se deu por meio de atividades relacionadas às ilustrações das personagens do livro e ao gênero HI, e a partir da exploração da história através das práticas discursivas que a compõem, dos autores e da manipulação do próprio livro.

O *enquadramento crítico*, por sua vez, ocorreu mediante a compreensão do contexto em que a história foi produzida: o primeiro animal presente na obra, que dá nome à história, é nativo de países da América do Norte, contexto dos autores. *Brown bear* é o urso pardo:

Figura 10 - Capa do livro Brown Bear, Brown Bear, what do you see? de Eric Carle e Bill Martin.



Fonte: Carle & Martin (2010).

Figura 11 - Imagem de um Urso Pardo real



Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/7/7d/Brown_bear.jpg/280px-Brown_bear.jpg

Já o segundo animal apresentado na narrativa, nomeado no livro como *red bird*, assemelha-se ao *Northern Cardinal* (cardeal nortenho), como pode-se observar a seguir:

Figura 12 - Imagem do livro Brown Bear, Brown Bear, what do you see? de Eric Carle e Bill Martin



Fonte: Eric Carle e Bill Martin (2010, p 5-6).

Figura 13 - Cardeal-nortenho real



Fonte: https://www.lyricbirdfood.com/birding-hub/seasonal-tips/red-birds-to-look-for-this-fall/

A partir destas observações, foram criadas condições para que os alunos pudessem pensar nos animais que eles conhecem, em seus próprios contextos, além de serem apresentados à turma outros animais brasileiros e da América do Sul que talvez os educandos não conhecessem (nesse contexto, provavelmente os estudantes conheciam animais como Capivara, João-de-Barro, etc.). Ainda nesta etapa, os estudantes tomaram decisões acerca dos papéis que desejavam

desempenhar (serão escritores, ilustradores ou ambos?) na construção da HI da turma.

Por fim, a *prática transformadora* ocorreu através da construção colaborativa do livro da turma. Este foi produzido a partir das reflexões sobre o gênero HI, das formas como podemos usar múltiplas linguagens para significar a partir das características observadas, do conteúdo linguístico abordado e das reflexões sobre animais do nosso contexto e do contexto de produção da HI lida.

3.2.2.1 Objetivos de ensino-aprendizagem

a) Sensibilizar os estudantes com relação ao gênero histórias infantis fazendo uso do contato com livros e da criação da história infantil da turma.
b) Mobilizar recursos multimodais/multissemióticos para práticas de linguagem multiletradas.
c) Promover a educação linguística em inglês, explorando animais, cores, personagens e números a partir do gênero histórias infantis.

3.2.2.2 Etapas da intervenção

As etapas da intervenção aqui descritas foram pensadas como um guia para as atividades que seriam desenvolvidas na intervenção. A partir da aplicação da pesquisa, algumas dessas atividades foram modificadas, outras excluídas e novas acrescentadas, levando em conta as demandas que emergiam nos encontros com os participantes deste estudo. Este processo resultou no produto pedagógico que acompanha esta dissertação.

Figura 14 - Quadro representativo das etapas da intervenção

Movimentos da intervenção	Descrição	Objetivos de aprendizagem
Prática situada	**Aula 1:** **1º momento (20 min.)**: entrega, leitura integral e explicação do TALE com linguagem adequada às crianças. Após a assinatura, serão	• Sensibilizar os estudantes para o gênero HI por meio do

	recolhidas as cópias do documento. **2º momento (25 min.):** apresentação da professora à turma e logo, sugestão de apresentação dos estudantes através da canção “Hello, Hello, What’s your name”? (https://www.youtube.com/watch?v=yqlbn_nI2w8) Condução de conversa para que seja possível entender o contexto dos participantes, em que serão questionados sobre suas idades, suas motivações para fazerem aula de inglês, se possuem contato com a língua de alguma forma, e se já fizeram aulas de inglês anteriormente. **3º momento (15 min.):** em um cartaz, será escrita a palavra “*stories*”, no centro, e os estudantes deverão dizer o que vem às suas mentes quando a escutam/leem. Poderão eles mesmos escrever palavras ao redor da palavra central do cartaz, ou pedir que a professora as escreva, caso não sejam alfabetizados. **4º momento (35 min.):** A sala será dividida em quatro estações, com o auxílio dos estudantes. Em cada estação haverá um livro de história clássica infantil: - *The three little pigs;* - *Jack and the beanstalk;* - *Hansel and Gretel;* - *Little Riding Red Hood;* Os grupos terão alguns minutos para manipular os livros (tempo a ser acordado com a turma) e tentar descobrir que HI é aquela, antes de trocar de estação. Após, será conduzida uma roda de conversa sobre os livros para	contato com livros.

	averiguar se os estudantes conheciam ou não aquelas histórias. Neste momento, os livros serão mostrados, um a um, e deverá levantar a mão os estudantes que souberem que história é aquela. A partir disso desenvolve-se uma conversa sobre o enredo das histórias, aproveitando para, através dos títulos, levantar vocabulário acerca das personagens. **5º momento (15 min):** Continua a manipulação dos livros com o objetivo de compreender os conhecimentos dos estudantes acerca de cores, números e animais através das ilustrações das histórias. **6º momento (10 min.):** encerramento da aula com a música "*See you later, Alligator*", do canal "*Super Simple Songs*" (https://www.youtube.com/watch?v=UQfvAlmr5g0)	
Instrução explícita	**Aula 2:** **1º momento (5 min.):** *Warm up* através da "*Hello song*" do canal "*Super Simple Songs*" (https://www.youtube.com/watch?v=tVlcKp3bWH8) **2º momento (30 min.)**: Contação da história em ambiente externo à sala de aula, Livro "*Brown bear, brown bear, what do you see*?", autoria de Eric Carle e Bill Martin.	d) Promover apropriações linguístico-discursivas orais e escritas relacionadas a animais, cores, personagens e números em relação ao gênero HI. Pergunta: What do you see?

	Estudantes em roda no chão para a contação. Uso de luz no livro (lanterna) ou modulações de voz de acordo com as ilustrações para estimular a atenção dos alunos às páginas e à história. **3º momento (30 min.)**: exploração de vocabulário e das estruturas linguísticas através da história, após a contação. Mobilizar os estudantes através da pergunta "*What do you see?",* auxiliando-os para que digam o que eles veem ao seu redor em inglês. Conversa sobre a compreensão da história por parte dos estudantes e a experiência de participar de uma contação de história em inglês. **4º momento (20 min.):** Cantar a canção da história com a turma, utilizando um violão. **5º momento (30 min.):** atividades para a consolidação do conteúdo linguístico através de jogos e brincadeiras relacionadas à HI lida. **7º momento (5 min.):** encerramento da aula com a música "*See you later, Alligator*", do canal "*Super Simple Songs*" (https://www.youtube.com/watch?v=UQfvAlmr5g0) **Aula 3:** **1º momento (5 min.):** *Warm up* através da "*Hello song*" do canal "*Super Simple Songs*" (https://www.youtube.com/watch?v=tVlcKp3bWH8)	Resposta: I see…. looking at me! e) Mobilizar recursos multissemióticos e multimodais para práticas de linguagem multiletradas.

	2º momento (30 min.): Apresentação dos autores da história, mostrando fotografias dos mesmos e abordando seus papéis na construção da HI: *authors: writer* e *illustrator*. Observação das ilustrações do livro e conversa sobre como os estudantes acham que elas foram feitas. Questionamento: como os estudantes acham que um livro é feito? Já criaram algum livro ou já pensaram em criar um? Enquanto *authors*, o que gostariam de ser, *writers*, *illustrators* ou ambos? Prefeririam escrever sozinhos ou com outra pessoa, como os autores da HI que estamos trabalhando fizeram? **3º momento (30 min.):** Com o auxílio de um globo-terrestre, refletir junto aos estudantes buscando saber se conseguem localizar onde estamos (América do Sul, Brasil, Rio Grande do Su, Bagé); Retornar a discutir sobre os autores, observando de onde são / onde o livro foi lançado (EUA), explorando a localidade no globo terrestre. Conduzir reflexões sobre a língua dos autores: será que é só nesse lugar que se fala inglês, do mesmo jeito que nós falamos nossa língua materna, a língua que aprendemos a falar desde bebês? Mostrar aos estudantes outros locais no globo em que o inglês é a língua materna, mas evidenciar que assim como nós estamos fazendo, se fala inglês ao redor de todo o mundo. Fazer um elo com	

	reflexões sobre a língua portuguesa e mostrar aos alunos outros locais em que o Português é falado. **4º momento (30 min.)**: Refletir sobre os *charachters*, iniciando pelo *Brown Bear*. Mobilizar discussões: existe urso pardo no Brasil? Pesquisar junto aos estudantes, em inglês, no Google (que deverá ser projetado), a palavra *Brown Bear*. Explorar junto aos estudantes a página da wikipédia, observando uma foto de um urso pardo real e o mapa de onde o animal vive. Direcionar os estudantes novamente ao globo para evidenciar que este não é um animal da nossa região. Retornar ao livro observando outros personagens, questionando os estudantes: será que são animais reais, como o *brown bear*, ou criados? Quais desses animais nós podemos ver em nossa região? **5º momento (20 min.)**: *Brainstorm*: Em um cartaz, os estudantes deverão desenhar o que eles veem em nossa região e que não está num livro. À medida em que desenham, serão orientados a dizer o nome dos animais em inglês. Caso seja necessário, faremos pesquisas utilizando o computador da sala de aula.	
Enquadramento crítico	**Aula 4: *Our storybook*** **1º momento (5 min.):** *Warm up* através da "*Hello song*" do canal "*Super Simple Songs*"	Sensibilizar os estudantes para que fiquem curiosos sobre o que os cerca, buscando formas de descobrir novas

	(https://www.youtube.com/watch?v=tVlcKp3bWH8) **2º momento (20 min.):** Retomar: *authors (writer/illustrator)* para a definição dos papéis que os estudantes querem ter (poderão escrever, ilustrar ou ambos). A partir disso, será feita a organização de equipes (duplas ou individual). **3º momento (30 min.)**: planejamento da escrita colaborativa do livro da turma. Definição de estratégias junto à turma para que não ocorra repetição de animais no livro a ser produzido. **4º momento (30min.):** mobilizar reflexões sobre os *characters* que os estudantes querem criar. Disponibilizar o computador da sala para que pesquisem novos animais, se necessário. Retornar ao livro e observar a diversidade das personagens: o da capa (*cover*) é regional e real, mas também há animais que não existem, ou seja, são criação dos autores. As equipes podem colaborar na definição das personagens que irão compor o livro da turma. Fazer o registro das decisões tomadas pelas equipes em um cartaz digital, para que não ocorram repetições de personagens. **5º momento (25 min.):** Construção de esboço simples	palavras de acordo com o que veem. Retomar e aprender novas palavras sobre animais e cores em inglês, de acordo com as observações dos estudantes. Aprender a se apresentar em inglês "*I'm _____, I'm an author / illustrator*." Pergunta: *What do you see?* Resposta: *I see…. looking at me!* f) Mobilizar recursos multissemióticos e multimodais para práticas de linguagem multiletradas. g) Promover apropriações linguístico-discursivas orais e escritas relacionadas a animais, cores, personagens e números em relação ao gênero HI.

	contendo as ideias dos estudantes como autores e ilustradores. **Aula 5**: **1º momento (10 min.):** *Warm up* usando a música *"If you're a kid - Animal remix"* do canal "*Harry Kindergarten music*" https://www.youtube.com/watch?v=vfJZ-RntM2k Conversa: algum dos animals da música está no book "*Brown bear, brown bear, what do you see?"* e no nosso book? Explorar no quadro os animais com os alunos. **2º momento (45 min.):** Continuidade da construção de esboço simples contendo as ideias dos estudantes como autores e ilustradores. Após o esboço pronto, os estudantes receberão o nome das personagens de forma aleatória, e deverão encontrar os autores daquele *charachter*. Com os esboços dos estudantes e os nomes dos animais, será feito um mural da turma. A partir do mural, os estudantes deverão votar o animal que acham mais pertinente para nomear a e fazer a abertura da história. **3º momento (30 min.):** Início da parte escrita do trabalho. Primeiramente, se retornará ao livro "*Brown bear, brown bear, what do you see?"* para observarmos como o texto é construído. A partir disso, serão feitas reflexões com os estudantes sobre quais partes do texto da obra serão alteradas de	

	acordo com as ilustrações que produziram. Com o auxílio do mural, os estudantes devem construir o seu texto, que deverá inciar com a resposta "*I see a _____ looking at me!*" e, depois, com a pergunta que fará gancho com o próximo personagem "_____, _____, *what do you see?".* A escrita será registrada em uma folha, com o nome dos autores, e entregue à professora ao final da aula. **4º momento: (25 min.):** Serão tomadas decisões acerca da paginação do livro. Novamente, retorna-se à obra de Eric Carle e Bill Martin para observação da ordem dos animais. Como o 1º personagem terá sido decidido em razão da capa do livro, caberá decidir o restante da sequência de personagens, que poderá ser feita a partir de conversa com a turma ou de sorteio. No caso de os estudantes optarem por um sorteio, este poderá ser feito através de uma roleta online (https://wheelofnames.com) , em que serão inseridos os nomes das personagens e sorteados. A partir da paginação do livro, serão explorados os números em inglês. **Aula 6:** **1º momento (20 min.):** *Warm up: Hangman - Animals* Ao chegar na sala, os estudantes pegarão um pedacinho de papel, escolhendo uma cor. As cores disponibilizadas serão *blue, yellow,*	

	green and pink. Os alunos serão divididos em 4 equipes a partir dessas cores. No quadro, estará disposto o desenho da forca, ainda sem nenhum traço, e com o nome da brincadeira em cima. Os alunos serão perguntados se já fizeram esta brincadeira antes. A partir disso, será explicado que brincarão de *hangman* com os animais que aprendemos até então. A brincadeira será realizada aproveitando para explorar o som das letras em inglês e as partes do corpo. **2º momento (30 min.):** Revisão: Cada estudante/dupla receberá uma cor, um número e um animal. A partir disso, será confeccionado um mural, em papel pardo, da turma sobre o que foi aprendido até o momento, intitulado "*What we have learned*". O mural já será levado para aula com divisões para "*animals, colors, numbers*". Sentados em volta do cartaz, os estudantes deverão colar as informações no local indicado. **3º momento (25 min.):** Roda de conversa para o início da produção da versão definitiva do livro: os estudantes deverão se unir às suas duplas. Será colocado no quadro os papéis que podem desempenhar na criação da narrativa, explicitando que todos serão *authors*, mas aqueles que se ocuparão da escrita podem ser chamados de *writers*, assim como Eric Carle, e aqueles que se	

	ocuparem dos desenhos, serão os *illustrators*, como Bill Martin. A partir disso, será colocado no quadro a seguinte frase: *I'm Andressa. I'm a teacher.* Os estudantes serão questionados sobre o que a frase quer dizer e que alterações eles deverão fazer para se apresentarem, de acordo com os papeis que representam na criação da HI da turma. (Ex.: *I'm fulano. I'm an illustrator*.) A partir disso, será feito uma rodada de apresentações com os estudantes. **4º momento (35 min.):** Inicia a construção da versão definitiva da HI da turma. Os estudantes receberão folhas de papel sulfite já paginadas, de acordo com a sua ordem no livro. Receberão também a parte escrita, que terá sido criada na aula anterior. A partir disso, deverão iniciar suas produções. O livro "*Brown Bear, Brown Bear, what do you see?"* será disponibilizado para que os alunos tenham como referência. As produções serão recolhidas ao final da aula. **Aula 7:** **1º momento (20 min.):** *Warm up*: Brincadeira "*Saymon Says*", a partir do vocabulário construído até o momento. **2º momento (40 min.):** continua a produção da versão definitiva da HI da turma: capa, autores, etc. Compartilhamento das ilustrações e roda de conversa em que os	

	estudantes poderão trocar sugestões entre as equipes acerca dessas ilustrações como forma de dar “unidade” ao livro. **3º momento (30 min.):** Planejamento da contação da história a partir da sequência de personagens do livro, relembrando o momento em que foi contada a HI aos estudantes. Reflexões sobre como contar uma HI em inglês e como os estudantes representarão os personagens que criaram durante a contação. Roda de conversa sobre o que os estudantes planejaram. **4º momento (30 min.):** musicalização da HI criada pela turma.	
Prática transformadora	**Aula 8:** **1º momento - *Warm up* (40 min.):** Realização de um bingo de palavras com o vocabulário do livro *Brown Bear, Brown Bear, What do you see?* e da HI produzida pela turma. **2º momento (20 min.):** Apresentação do livro da turma já encadernado e manipulação do objeto pelos estudantes. O livro também será disponibilizado em formato digital que será enviado aos responsáveis dos estudantes (as produções serão digitalizadas e organizadas a partir do que tiver sido acordado com a turma. O livro encadernado será feito a partir da impressão das digitalizações e as	

	produções originais deverão ficar com os estudantes). **3º momento (40 min.)**: ensaio para a contação da HI da turma aos pais dos estudantes e da canção da HI. **4º momento (20 min.):** roda de conversa sobre a produção e sobre as expectativas para a apresentação dos estudantes aos seus responsáveis. **Aula 9:** **1º momento - *Warm up* (20 min.):** os estudantes escolherão por votação como querem iniciar a aula (brincadeiras: *Hangman, Saymon Says*, ou alguma das músicas que utilizamos nas aulas anteriores). **2º momento (40 min.):** Aplicação de questionário de autoavaliação, mencionado no item 3.2.1 e que pode ser conferido no anexo V. Revisão de conteúdo linguístico e de estrutura do gênero história infantil, a partir de um *board game*. **3º momento (60 min.):** último ensaio para a apresentação dos estudantes aos pais. **Aula 10:** Contação da HI produzida pela turma aos pais dos estudantes e apresentação da música criada a partir da HI. Entrega dos certificados do curso e confraternização.	

Fonte: própria autora.

3.2.2.3 Produto pedagógico

O produto pedagógico consiste em uma Unidade Didática (UD) elaborada a partir de Schlatter e Garcez (2012), que orientam para a construção de um plano curricular cujo ponto de partida se dê a partir de um eixo temático interdisciplinar. Neste caso, *What do you see?* (o que você vê?*),* pergunta-chave que estrutura a HI principal do projeto, a partir da qual estabelecemos a problematização: como contar uma HI em inglês a partir de onde estamos? Nesta perspectiva, a UD se organiza inspirada no livro Brown *bear, brown bear, what do you see?* dos autores de Eric Carle e Bill Martin e no livro *Butterflly, butterfly, what do you see?*[18] que se originou da implementação deste estudo, cujos autores são os participantes da pesquisa.

A UD é constituída de tarefas pedagógicas que orientam as atividades do projeto "*Children Stories".* Por "tarefas pedagógicas" refiro-me à proposta direcionada aos estudantes quanto aos objetivos que buscamos alcançar. Para Schlatter e Garcez (2012, p. 95):

> A construção de tarefas pedagógicas deve levar em conta os elementos do contexto de produção/recepção de um texto (falado/escrito): a posição de enunciação do falante, o interlocutor para quem se dirige o texto, a modalidade utilizada (interação face a face. texto escrito, etc.) e a organização composicional do que será dito, o que resulta da relação entre os primeiros (Schlatter e Garcez, 2012, p. 95).

Levando em consideração que o produto pedagógico construído como culminância desta pesquisa objetiva auxiliar professores de inglês para crianças a proporem aulas que promovam a educação linguística dos educandos à luz dos multiletramentos e com enfoque na abordagem de HIs, seja na educação básica ou em outros ambientes de aprendizagem, a UD se dirige aos professores com orientações/reflexões acerca dos conceitos adotados nesta intervenção e contém as tarefas pedagógicas utilizadas neste estudo para utilização dos docentes.

Após a implementação da intervenção, os dados foram analisados em relação aos objetivos de pesquisa e de aprendizagem. Assim, foi feita a avaliação das atividades pensadas para esta intervenção, selecionando-as e reformulando-as para a produção final da UD, que ficará disponível no repositório do PPGEL.

[18] O foco no trabalho com a língua inglesa se deu através dos objetivos de aprendizagem estabelecidos no item 3.2.2.1 deste projeto.

4. A APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO E SEUS RESULTADOS

Esta seção reúne os dados referentes ao projeto de intervenção *Children Stories*, aplicado no Núcleo de Línguas Adicionais da Unipampa, campus Bagé, em um curso de inglês básico ofertado a crianças com idades entre 6 e 10 anos, no segundo semestre de 2024.

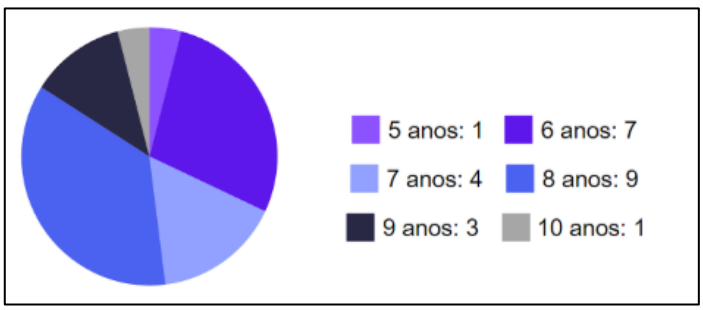
Primeiro serão apresentadas informações sobre a turma, os participantes da pesquisa e, também, as graduandas que contribuíram com a aplicação do projeto. Logo, serão observados os resultados obtidos nas aulas a partir dos movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos, a lembrar: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformadora. Embora esses movimentos não ocorram de forma linear, buscamos nos registros audiovisuais e nos diários reflexivos evidências acerca dos efeitos de cada proposta planejada previamente no projeto de pesquisa apresentado na qualificação, ou replanejada durante a implementação da pesquisa.

Por fim, os resultados obtidos aparecerão relacionado em face dos objetivos da pesquisa e da intervenção e será apresentado o produto pedagógico resultado deste processo de pesquisa.

4.1 Os participantes e as colaboradoras da pesquisa

As aulas iniciaram em 14 de setembro de 2024 com 25 alunos de idades variadas, como é possível observar no gráfico criado no meu diário reflexivo da primeira aula, em que se deu o primeiro contato com as crianças que haviam se inscrito para participar do curso:

Figura 15 – Excerto 1 do diário



Fonte: própria autora.

Entre os estudantes havia uma criança com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e uma outra criança ainda em fase de diagnóstico.

Do total de matriculados, apenas 3 haviam estudado inglês anteriormente: um na pré-escola, outro na pré-escola e no ensino fundamental, e o último em uma escola de idiomas da cidade. Além disso, os 22 estudantes eram de escolas públicas de Bagé.

Ao final do curso, tivemos o total de 15 participantes com frequência mínima de 70% que, além de receberem o certificado de conclusão do curso pelo Núcleo de Línguas Adicionais, também foram autores na produção colaborativa do livro da turma, intitulado *Butterfly, butterfly, what do you see?*. Das dez crianças que evadiram o curso, três tiveram suas desistências justificadas: uma por mudança de cidade, outra por indisponibilidade dos responsáveis continuarem realizando seu transporte ao campus da universidade aos sábados e a última por questões de saúde.

Durante a aplicação da pesquisa, três graduandas do curso de Licenciatura em Letras - Línguas Adicionais da Unipampa, Ana Cristina Miranda, Nicole Brasil e Rhayssa Carvalho, participaram da execução do projeto como assistentes e colaboradoras. Nicole auxiliava as crianças tanto em suas idas aos banheiros e bebedouros pela universidade, quanto nas atividades de aula. Ana Cristina e Rhayssa, além de auxiliarem no desenvolvimento das propostas, davam apoio com registros audiovisuais e observacionais em diários reflexivos que também compõem dados desta pesquisa. Além dos registros e apoio pedagógico, Rhayssa ministrou a oficina de pintura intitulada "*Shapes and colors - background painting*" no 5º encontro do curso, que resultou nas ilustrações de planos de fundo que integram o livro da turma.

4.2 Resultados em movimento(s)

Agora, a partir dos quatro movimentos centrais da Pedagogia dos Multiletramentos - prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformadora -, serão observados os resultados das propostas planejadas em nossa intervenção, levantando os dados frente aos três domínios: *available design, designing* e *redesigning.* Será levado em conta que nesta abordagem o trabalho ocorre através da metalinguagem, que engloba os seis elementos de *design*: linguístico, visual, sonoro, gestual, espacial e multimodal.

Tal como previsto, é possível afirmar de antemão que os movimentos não ocorrem de forma linear, já que ora ou outra emergiam, na participação de algum estudante, enquadramentos críticos ou um início de prática transformadora, por exemplo, atravessando uma atividade cujo foco era no movimento de prática situada ou instrução explícita.

Desta forma, percebemos que os elementos de *design* que emergem em aula não dependem apenas do planejamento das ações, mas surgem muitas vezes a partir dos *available designs* dos participantes do projeto - que não são previsíveis - fazendo com que alterações na forma de abordagem sejam necessárias para atender ao contexto local e para que deste o desenho possa tomar novas proporções e configurações.

No decorrer da implementação das atividades propostas nesta intervenção, o projeto "*Children Stories*" foi revelando escritores e ilustradores que conforme iam se desafiando na língua inglesa passavam a utilizá-la para criar uma nova história de forma colaborativa e criativa. Isso se dava enquanto aprendiam a nomear o que seus olhos curiosos viam. Seguem, a seguir, alguns recortes de propostas deste projeto de pesquisa que nos levaram a construir o nosso produto pedagógico.

4.2.1 Prática situada

Neste movimento, as práticas se valem da cultura dos estudantes e das formas de fazer sentido disponíveis (*available designs*), relacionando-as às de outros espaços (*redesign*), ou seja, envolvem o uso do conhecimento prévio e a interação com o novo. As propostas de atividades em que identificamos ocorrências do movimento de prática situada estão organizadas no quadro abaixo.

Figura 16 - Quadro com síntese de dados de prática situada

Aula	Proposta	Expectativas e objetivos	Resultados
Aula 2	Manipulação de livros por estações: os estudantes tinham de 2 a 5 minutos para manipular as obras	Conhecer os *available designs* dos estudantes tanto sobre a língua inglesa como sobre as estratégias de leitura que mobilizam.	Em todos os grupos houve estudantes que não reconheceram a obra "Hansel e Gretel" como "João e Maria";

	“The three little pigs”, “Jack and the beanstalk”, “Hansel and Gretel”, “Little Riding Red Hood;” e conversarem sobre sobre as narrativas, trocando conhecimento		Alguns estudantes relataram medo das imagens na ilustração de “João e Maria”; Uma aluna percebeu uma divergência entre a história da Chapéuzinho que ela conhecia e a que estava no livro que manipularam; Alguns estudantes demonstraram familiaridade com a língua inglesa, compartilhando seus conhecimentos de léxico com a turma nos momentos de discussão sobre as obras; A turma agiu colaborativamente para construir significado sobre a leitura das obras, seja através das ilustrações nas páginas ou, ainda, quanto ao que já reconheciam com relação às palavras que se apresentavam em língua inglesa através dos títulos; Ao observar a interação do aluno TEA com os livros, optou-se por trabalhar com Zines após a contação da história.
Aula 4	Atividade de apresentação das Zines: após a retomada dos aspectos linguístico-discursivos vistos através da contação	Conhecer os *available designs* dos estudantes tanto sobre a língua inglesa como sobre as estratégias de leitura (e escrita) que mobilizam.	Esta atividade evidenciou os *available designs* dos estudantes com relação ao que eles conhecem como o objeto “livro”, o que

	da história *Brown Bear, Brown Bear, What do you see?,* de Eric Carl e Bill Martin, foi proposto aos estudantes que completassem uma zine desenhando 4 coisas que viam no seu dia a dia como tarefa na aula 3. Na aula 4, os estudantes expuseram suas criações.		reconhecem como “história” e, também, que estratégias usam para contar uma história.

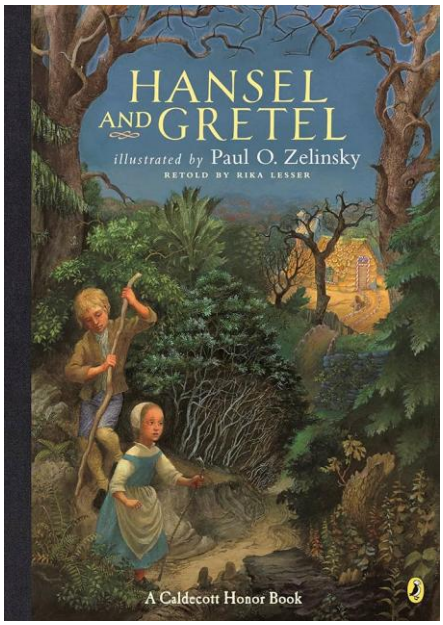
Fonte: própria autora.

Na aula 2, 17 crianças estavam presentes e foram divididas em 4 grupos por cores, nomeados *Yellow team, blue team, red team*, *green team*. As obras utilizadas nessa aula e observadas pelas crianças foram *Jack and the beanstalk, The Little Red Riding Hood, The three little pigs* e *Hansel and Gretel*. Os estudantes iam manipulando as obras, identificando e relembrando as histórias em português. Neste momento foi possível observar os *available designs* dos estudantes quanto às narrativas, e identificamos que as três primeiras obras foram reconhecidas rapidamente por eles, enquanto a última foi identificada com mais rapidez pelo *Yellow team*, em que uma das estudantes identificou a história ao localizar na capa a casa de doces da bruxa má, mostrando-a aos colegas. Segue abaixo o excerto do diário reflexivo, a partir das observações feitas, redigidas e cedidas pela graduanda Rhayssa Carvalho:

> [...] o grupo amarelo recebeu Hansel e Gretel, um nome bem diferente do que se apresenta no Brasil (João e Maria). Pelo estilo diferente de ilustração, as crianças menores tiveram um pouco mais de dificuldade para identificar elementos reconhecíveis, mas uma das meninas mais velhas notou a casa de doces no fundo da ilustração, falando que aquela história era de João e Maria. [...] a aluna contou a história folheando as páginas (Machado, 2024, Diário reflexivo, p. 5).

Algumas crianças também verbalizaram sentir medo ao observarem a ilustração da capa e do interior das páginas do livro. A recepção das crianças a este livro e a dificultosa identificação da história revelam importantes *available designs* dos estudantes com relação às HIs e os estilos de ilustração com que as crianças estão mais familiarizadas.

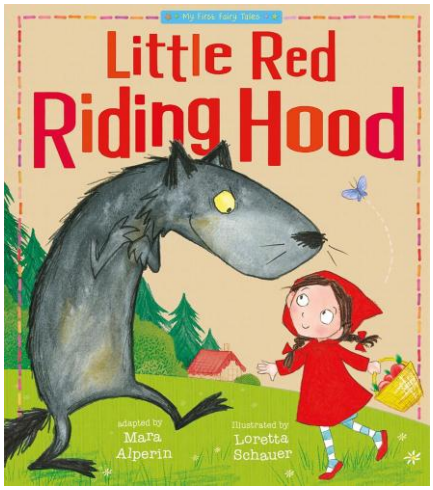
Figura 17 -Capa da história *Hansel and Gretel* apresentada na aula 2.



Fonte: Lesser/Zelinsky (1996).

As outras obras, muitas vezes, eram identificadas antes mesmo de chegarem aos grupos, como “Os três porquinhos” e “Chapéuzinho vermelho”; esta última chamando mais a atenção do *Blue team*, que se manifestava ansioso para pegar a história pedindo o livro várias vezes.

Figura 18 - Capa da história *Little Red Riding Hood*



Fonte: Tiger Tales, 2015.

Quando a turma sentou em formato de roda para conversar sobre as histórias, foi possível também observar tentativas de leitura de um dos alunos:

> Teacher: “Querem saber como é que a gente fala Chapeuzinho Vermelho in English?”
> Student: “Yes.”
> Teacher: “Little…”
> Students: “Little (repetindo)...”
> Joaquim: “Little red.” (lendo a palavra *red* antes de mim, na capa do livro que eu estava mostrando)
> Teacher: “Red…”
> Students: “Red…” (repetindo)
> Teacher: “Riding…”
> Students: “Riding…” (repetindo)
> Teacher: “Hood…”
> Students: “Hood…” (repetindo)
> (Machado. 2024, Transcrição do vídeo 11, 10:32- 11:13).

Em momento posterior, outro estudante demonstrou conhecimento do léxico que estava sendo explorado na história:

> Teacher: “sabe como é que a gente fala “lobo” em inglês?”
> Students: “Não.”
> Luís Eduardo: “Wolf.”
> Teacher: “Wolf. Yeah. That's great, boy!”
> Lourenço: “Bad…”
> Teacher: “Como é que é “mau”, será?”
> Lourenço: “Bad.”
> Teacher: “Então como será que fica “lobo mau”?”
> Lourenço: “É “wolf bad”.”
> Teacher: “Tem uma coisa que fica diferente em inglês, tá? É ao contrário, “bad wolf”.”
> Students: “bad wolf” (repetindo).”
> Teacher: “But in English, we say “Big bad wolf”.”
> Students: “Big bad wolf” (repetindo).”
> (Machado. 2024, Transcrição do vídeo 12:01-13:17).

Ainda durante a exploração da história, a mesma estudante que fizera a identificação do título “João e Maria” chamou a atenção da turma dizendo que na versão que conhecia eram doces que a Chapeuzinho Vermelho levava para a vovozinha, enquanto no livro ali manuseado a personagem estava levando maçãs. No mesmo momento, outro aluno lembra da canção e cantarola “(...) levar estes doces para a vovozinha”.

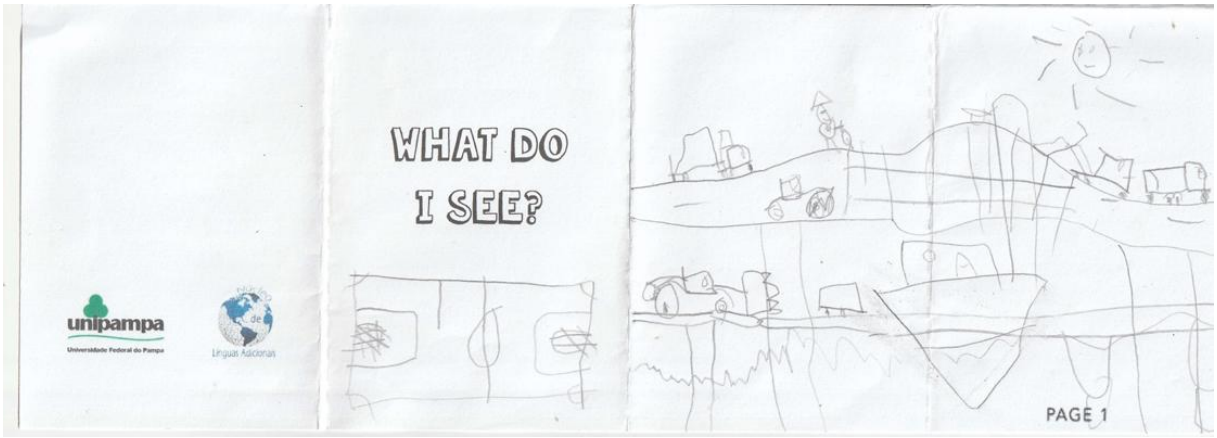
Observamos neste encontro a ocorrência dos elementos de *desing* (a lembrar, linguístico, visual, sonoro, gestual, espacial e multimodal). Isso acontece enquanto os estudantes demonstram de forma colaborativa os conhecimentos de que já dispõem - ora mobilizando questões linguísticas, ora relembrando uma parte da narrativa - e refletem criticamente sobre a história que estava sendo apresentada e que também estavam conhecendo, através das trocas com os colegas, atividade que remete a

outro estudante uma canção que conhece, o que também evoca lembranças nos demais, que concordam.

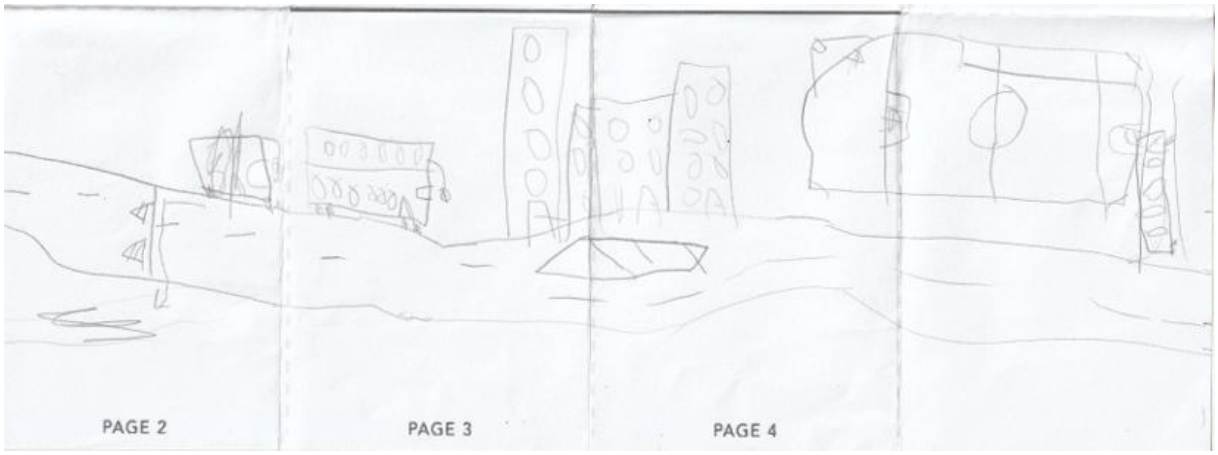
Neste ponto, o confronto entre os *available designs* da estudante que faz o comparativo entre a história de Chapeuzinho Vermelho que conhecia e a que estava sendo apresentada na aula, faz com que haja a primeira ocorrência explícita de um enquadramento crítico, que emergiu a partir da percepção realizada pela participante. Neste encontro, a discussão se encerrou na percepção dos estudantes, mas poderia ter sido explorado, por exemplo, os porquês de em uma história a personagem levar doces para a vovozinha e nesta, maçãs. Seria possível, ainda, questionar os estudantes "e se fosse uma vovozinha bageense (cidade em que se desenvolveu a intervenção), o que será que a chapeuzinho levaria para ela?", provocando-os a pensar sobre alimentos regionais, por exemplo, e/ou vivências deles.

Na aula quatro, por meio da atividade de construção das Zines[19] intituladas "*What do I see?*", ficaram perceptíveis os *available designs* dos estudantes com relação a como entendem a configuração do objeto livro, bem como suas referências de mundo que orientaram como resposta à questão proposta na capa, "What do I see?", que buscava, além de auxiliar os estudantes na diferenciação dos pronomes "I" e "You", fazer com se perguntassem o que veem. Na produção abaixo (Figura 15), por exemplo, o estudante registrou ver o caminho da casa dele até a universidade, percurso para nossas aulas de inglês.

Figura 19 - Exemplo de Zine



[19] Zines são minilivros produzidos a partir de dobraduras de papel. A nomenclatura deriva de "Fanzine", uma abreviação para "Fanatic Magazine", ou "Revista de fã", e consiste em uma produção artesanal simples que pode ser baseada em obras de gêneros diversos.



Fonte: A autora.

Entre as produções das Zines, que podem ser observadas nos anexos desta dissertação, os elementos encontrados foram diversos: algumas iam ao encontro com o livro *Brown Bear, Brown Bear, What do you see?,* de Eric Carle e Bill Martin, lido no terceiro encontro; enquanto outras, embora trouxessem visualmente a referência da leitura feita em aula, continham não apenas seres vivos como sendo o que veem, mas também objetos, e não animais ou seres humanos, que eram a expectativa pelo fato de obra abordar apenas seres vivos.

A maioria dos alunos optou por apenas ilustrar suas Zines, porém três apresentaram texto verbal (o que não era obrigatório na atividade): o participante mais velho da turma, já alfabetizado, escreveu em português o nome do que havia desenhado; outro, dois anos mais jovem e já alfabetizado, escreveu em inglês utilizando também estruturas que não haviam sido apresentadas em aula, o que me induz a pensar em uma possível pesquisa, seja entre conhecidos ou na internet, como auxílio na escrita. A última produção que considerei relevante é a do participante mais jovem de todos, que embora tivesse faltado à aula anterior, entregou sua Zine produzida em casa com as suas ilustrações e o texto escrito, por um adulto, em português e em inglês. Na entrega mostrou-me com orgulho que sabia falar tudo o que estava escrito ali. Dessa forma, tendo em vista que a proposta da atividade não envolvia a escrita, entendi a escrita do(a) responsável como colaboração ao trabalho da criança, que demonstrou apropriação de sua produção.

Vale ressaltar que a produção das Zines não estava prevista como atividade desta intervenção, mas integrou o plano desta aula através da percepção da colaboradora Rhayssa de que nosso aluno TEA tinha a necessidade de manipular os

materiais que eram mostrados em aula. Essa atividade surgiu para que todos tivessem o seu próprio livro para manipular quando quisessem e, também, como um recurso para promover a inclusão deste estudante, contemplando seus interesses demonstrados durante os encontros. A proposta levantou principalmente dois elementos de *design*, visual e linguístico, já que grande parte dos estudantes se esforçou para saber nomear o que haviam registrado em inglês de forma oral, mostrando que se engajaram em casa para satisfazer suas dúvidas em algum formato de pesquisa, seja através da internet ou com a ajuda de alguém.

Desta forma, percebe-se que uma proposta pautada na observação do que emerge localmente não pode ser fechada em si, já que são os repertórios - *available designs* - de cada indivíduo que irão compor o contexto da sala de aula e que ditarão os rumos de uma intervenção proposta por meio dos Multiletramentos. Neste processo, foi necessário que eu ampliasse também os meus próprios repertórios, descobrindo com eles *designs* que eu mesma não esperava, enquanto fazíamos o exercício de torná-los explícitos em aula.

Um exemplo disso é de uma percepção nestas aulas iniciais do projeto de intervenção, presente em meu diário reflexivo, em que relato perceber dois alunos que apresentavam sensibilidade às atividades sonoras: nas propostas com canções que haviam sido exploradas até o momento, um dos estudantes reagia tampando os ouvidos com as mãos, como que para se proteger, enquanto outro manifestava-se agitado e confuso, muitas vezes procurando por acolhimento meu ou das colaboradoras. O gestual desses estudantes durante a intervenção e nesta análise servem também como um dos tantos *available designs* que preciso escolher considerar aqui, já que a postura e a atitude destas crianças podem ser interpretadas como um desconforto frente ao tipo de atividade que estava sendo realizada.

Foi a partir destas observações que pude, junto às graduandas e à orientadora, refletir sobre as ações que estavam sendo propostas no projeto até aquele momento, e construir, com a colaboração de todas as pessoas que se envolveram nesta pesquisa, recursos que promovessem a inclusão frente à diversidade do público com que estávamos lidando. Ou seja, os *available designs* que emergiram nos encontros foram ocasionando o *redesign* das aulas.

Dessa forma, os multiletramentos fizeram parte do processo de pesquisa-ação (Thiollhent, 2009) proposto metodologicamente neste estudo, em que, como ressaltado anteriormente, busca-se intervir no contexto pesquisado com o intuito de

aprimorar as práticas pedagógicas que estão envolvidas na pesquisa, já que os elementos de *design* perpassam as reflexões sobre o as propostas antes, durante e também agora, nesta análise que culmina no produto pedagógico que acompanha esta dissertação.

4.2.2 Instrução explícita

No movimento de instrução explícita ocorre a análise consciente das práticas de linguagem disponíveis, busca-se uma sistematização dos *designs* através da metalinguagem. Nesta pesquisa, este movimento traduz-se em como as crianças constroem significado a partir das histórias - suas e vistas em aula - e da língua inglesa, interpretando e atribuindo sentido a partir de todos os repertórios multimodais e de linguagem disponíveis. Segue, na sequência, um quadro com as propostas de atividades identificadas como ocorrências deste movimento:

Figura 20 – Quadro com síntese e dados de instrução explícita.

Aula	Proposta	Expectativas e objetivos	Resultados
Aula 3	Contação da história *Brown Bear, Brown Bear, What do you see?* De Bill Martin e Eric Carle. Explicitação de vocabulário sobre cores e animais	Favorecer o desenvolvimento de apropriações linguístico-discursivas. Analisar os elementos de desgin mobilizados na leitura e na produção dos estudantes, através da mobilização de recursos multissemióticos e multimodais para práticas de linguagem multiletradas.	A leitura da história ocorreu de forma colaborativa: os alunos compartilhavam suas percepções e complementavam suas interpretações a partir das imagens das personagens que iam vendo, unido aos sons e às palavras ouvidas durante a contação.
Aula 4	Processo de criação do livro *Brown Bear, Brown Bear, What do you see?*. Explicitação dos papéis dos autores na criação da obra	Retomar as personagens do livro *Brown Bear, Brown Bear, What do you see?;* Observar os elementos de desing presentes em	Observou-se apropriação linguística dos estudantes, que utilizavam os nomes das personagens da história já em inglês.

	(escritor e ilustrador). Exploramos, também, as ilustrações das outras vistas no encontro 2.	*Brown Bear, Brown Bear, What do you see?* e nas obras manipuladas na aula 2.	

Fonte: própria autora.

Na aula 3, conforme exposto na metodologia, os estudantes participaram da contação da história *Brown Bear, Brown Bear, What do you see?,* de Bill Martin e Eric Carle. Já na abertura da história um estudante diz: “Que brown bear feio”. Quando questionei, outros estudantes expressaram suas opiniões sobre o urso pardo, muitos discordando do colega. Foi neste ritmo que a história seguiu sendo contada: a cada página virada, as crianças iam debatendo sobre as personagens que se revelavam. O *Blue horse*, por exemplo, fez com que um dos participantes dissesse: “Ele tá com frio”, enquanto outro complementou “Ele tá no Canadá”.

Dessa forma, a leitura da história se deu colaborativamente pela turma. Os estudantes utilizavam dos elementos de *designs* disponibilizados - linguístico, visual, sonoro, gestual, espacial e multimodal - para construir sentido coletivamente, compartilhando suas percepções.

Sempre que eu lia a história ou repetia o nome de algum personagem, algum aluno repetia o que eu dizia, e sempre que eles comentavam algo em português sobre as ilustrações, eu falava o que haviam me dito em inglês. Brincávamos, ao decorrer da história, com a possível voz dos personagens. A cada animal, eu questionava às crianças: “Como será que é a voz deste animal aqui? *What do you think?* Mais fina?”. A tentativa de promover uma interpretação da personagem através da voz mantinha as crianças entretidas na leitura e fazia com que algumas se desafiassem a repetir as falas, tentando encenar o animal - o que ocasionalmente faziam para sugerir ajustes à minha interpretação, quando eu não atingia às expectativas que tinham.

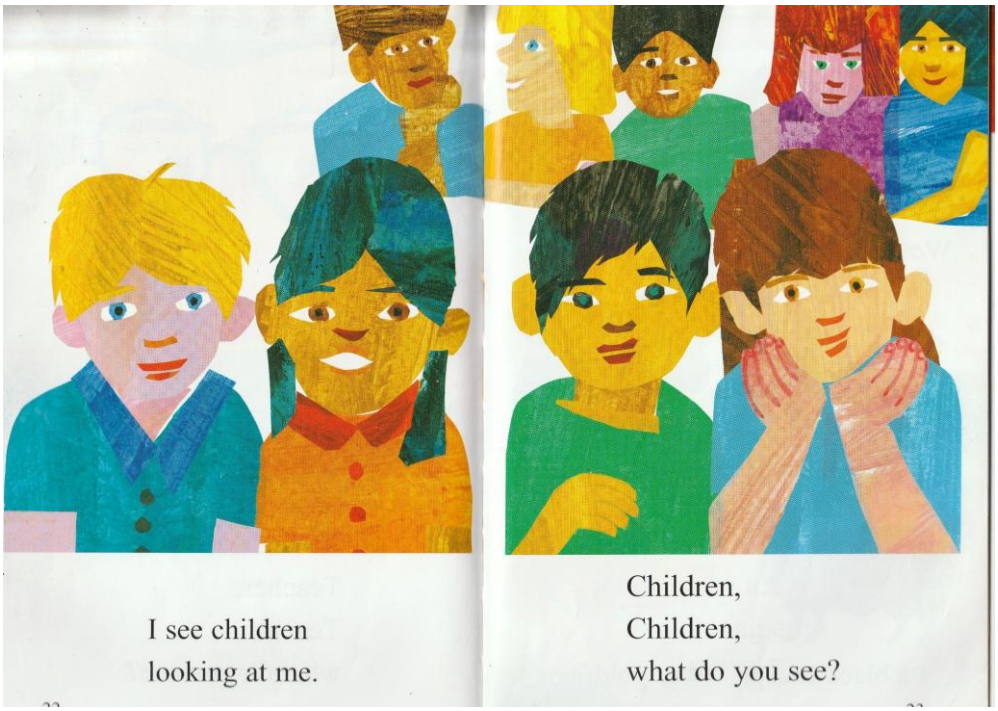
Ao final da leitura, quando a personagem *teacher* (professora) diz ver *children* (crianças), alguns estudantes aproximaram-se do livro para observar a ilustração. Um dos alunos chegou a se identificar com uma das crianças ilustradas nesta página. Este momento pode ser observado na foto abaixo (Figura 16), resultado de um *print* do vídeo desta aula.

Figura 21 - Captura de tela do registro em vídeo da aula 3.



Fonte: A autora.

Figura 22 - Página do livro que as crianças observam na foto anterior.



Fonte: Martin e Carle (2010).

Ainda no terceiro encontro, foi possível observar ao final da aula que quando os alunos manifestavam suas opiniões sobre as personagens do livro, referiam-se a

estes pelo nome como estava na história em inglês, evidenciando apropriação linguística.

Na aula 4, como *warm up* foi realizado um jogo da memória das personagens de *Brown Bear, Brown Bear, What do you see?* com a intenção de retomá-las e, depois, cantamos a música do livro. Neste momento, percebi, tanto durante a aula quanto ao assisti-la novamente pelo registro em vídeo, que as crianças cantaram a música da história com uma postura mais segura e engajada com relação às nossas tentativas de cantar a música na aula anterior, demonstrando apropriação linguística da letra da canção. Os alunos comemoraram o fato de terem conseguido cantar a música inteira com confiança, ao final, batendo palmas.

Depois, com vistas a levantar as expectativas dos estudantes sobre como as ilustrações das personagens teriam sido feitas por Eric Carle, assistimos a um vídeo em que o próprio autor demonstra seu processo de criação e conhecemos algumas curiosidades sobre a vida do escritor Bill Martin que justificam a musicalidade na obra. Uma, em particular, chamou a atenção de algumas crianças, principalmente daquelas que ainda estavam em fase inicial de alfabetização: o autor aprendeu a ler e a escrever já na vida adulta e isso ocorreu por meio da música. No vídeo, Eric Carle relata que Bill Martin contava que um professor, ao perceber que ele não conseguia ler, ensinou-o a ler através de ritmos. A partir disso, Bill Martin começou a criar suas histórias primeiramente por meio de ritmos, e só depois criava o texto verbal.

Como consequência disso ocorreu uma reflexão sobre o papel do ritmo na história *Brown Bear, Brown Bear, What do You See?*, em que compreendemos o porquê da repetição e da musicalidade nesta narrativa através do processo criativo do escritor, Bill Martin, além de também entendermos o processo criativo por trás da ilustração das personagens criadas por Eric Carle.

Ainda no quarto encontro, pudemos conversar sobre o caráter colaborativo entre o escritor (abordado nas aulas como *writer*) e o ilustrador (*illustrator*), o que motivou uma discussão sobre como seria escrever uma história com uma turma como a nossa, em que há autores que já dominam a escrita e também há quem ainda esteja desenvolvendo esta habilidade: mobilizando modos de fazer sentido além da escrita, colaborativamente.

Assim, os momentos escolhidos para compor esta seção de análise se caracterizam como instrução explícita porque o planejamento das ações foi pensado para tornar visíveis todos os *available designs* que emergiram durante as aulas, a

partir das interações dos participantes do projeto com a obra *Brown Bear, Brown Bear, What do You See?*, embora os resultados em si sempre retornem ao movimento de prática situada, já que as crianças, em várias ocasiões, projetavam suas vivências na história, conectando a narrativa com a sua realidade. Um exemplo disso é quando, no encontro três, um dos estudantes se identifica com uma das crianças ilustradas no livro, tornando evidente o movimento de prática situada de forma orgânica.

Ao que as crianças refletiram sobre como a obra lida foi pensada nas diferentes modalidades de linguagem em que ela se apresenta, houve explicitação dos *designs* disponíveis, que emergiam organicamente no contexto daquela turma, através das crianças, e englobavam uma grande variedade de formas de fazer sentido que fugiam do grafocentrismo.

A partir disso, as atividades das próximas aulas foram pensadas de maneira a proporcionar às crianças a exploração de todas as formas de fazer sentido que emergiram a partir da leitura, nas etapas da produção colaborativa de um livro da turma baseado na obra de Bill Martin e Eric Carle.

4.2.3 Enquadramento crítico

No movimento de enquadramento crítico, os estudantes são encorajados a interpretar criticamente os contextos e as relações culturais e sociais levantadas por meio dos *designs* explorados nos movimentos anteriores. Na presente pesquisa, este movimento foi mobilizado quando as crianças confrontavam o que lhes era apresentado nas aulas com as suas produções e experiências individuais, exercitando a seleção crítica e consciente dos *designs*. A análise a seguir detalha como este movimento se manifestou em momentos-chave da intervenção.

Figura 23 - Quadro com síntese de dados de enquadramento crítico

Aula	Proposta	Expectativas e objetivos	Resultados
Aula 5	Oficina de pintura baseada na discussão sobre	Estimular a reflexão sobre os papéis de autoria e a curiosidade	O resultado das pinturas variou, distanciando-se das instruções

	as ilustrações de Eric Carle.	sobre o que cerca os estudantes, buscando novas palavras.	iniciais. Isso gerou uma reflexão por parte da equipe de pesquisa sobre como redirecionar a proposta, resultando na identificação de três categorias nas produções dos alunos: *shapes*, *backgrounds* e *characters*.
Aula 6	Observação e leitura de ilustrações em livros e nas pinturas dos estudantes. Criação do rascunho das personagens para o livro da turma.	Retomar e aprender novas palavras sobre animais e cores. Aprender a se apresentar em inglês como autor/ilustrador. Mobilizar recursos multissemióticos e multimodais.	Os estudantes perceberam que a categoria com menos produções era a de "characters", evidenciando a necessidade de criar novos. Eles produziram os primeiros esboços de seus personagens.
Aula 7	Discussão e tomadas de decisão sobre a ordem das personagens e dos cenários no livro.	Tomar decisões autônomas sobre o *design* e a estrutura do livro.	Os estudantes usaram a votação para decidir a ordem das personagens. Eles analisaram criticamente os *designs* sonoros para ajustar os nomes e a ordem das personagens, buscando otimizar o ritmo da canção do livro da turma.

Fonte: A autora

Na aula 5, houve a oficina de pintura ministrada pela colaboradora Rhayssa Carvalho. Esta atividade não estava prevista anteriormente no projeto, principalmente porque quando pensado e colocado nesta dissertação para a qualificação não

imaginávamos que teríamos o suporte da Ana Cristina, da Nicole e da Rhayssa. E muito menos que esta última, além de já ter experiência dando aulas de inglês para crianças em cursos de idiomas, também ministrasse oficinas de pintura aos alunos da universidade.

A oficina de Rhayssa visava que os estudantes pintassem formas ou fundos para, posteriormente, produzirem personagens por meio de recortes, replicando a técnica de Eric Carle vista no vídeo abordado no encontro anterior, além de explorar vocabulário relacionado às cores e formas.

Figura 24- Interação do estudante na oficina *Shapes and Colors*.



Fonte: própria autora.

Figura 25 - Momento de produção na oficina *Shapes and Colors*.



Fonte: própria autora.

Contudo, as produções das crianças variaram: ora contemplavam o objetivo da aula, ora se distanciavam das instruções que haviam sido recebidas durante a oficina. Embora pudessem integrar ao livro, o resultado deste encontro nos causou espanto, fazendo-nos questionar sobre como redirecionar a proposta em vista ao objetivo da produção do livro. Em um encontro pelo Google Meet com Ana Cristina, Clara (orientadora) e Rhayssa, observamos as produções, refletindo sobre cada *available design* que se revelava através das pinturas das crianças para, assim, definir os procedimentos da aula 6. A partir desse nosso movimento de *prática situada* - ao nos perguntarmos “o que víamos” enquanto interpretávamos as produções - pudemos, então, reorientar o *redesign* da proposta. Foi assim que percebemos três categorias emergentes nas pinturas dos alunos: *shapes, backgrounds* e *characters.*

Figura 26 - Produção: shapes



Fonte: própria autora.

Figura 27 - Produção: backgrounds



Fonte: própria autora.

Figura 28 - Produção: character



Fonte: própria autora.

Com base nisso, e sempre retomando a obra *Brown Bear, Brown Bear, What do You See?*, definimos que no encontro 6 seriam mobilizadas reflexões com a turma sobre o que haviam criado até então. O objetivo era que as crianças pensassem em como utilizariam as produções delas na construção da história, se havia a necessidade de produzir mais ilustrações e de que categoria — já que as colaboradoras, a orientadora e eu havíamos percebido que faltariam personagens —, e, por fim, como tudo o que foi e seria criado poderia se integrar à produção final do livro.

Assim, na hora da prática, primeiramente, foram retomados os livros que haviam sido manipulados na aula 2, direcionando o olhar dos estudantes para os *backgrounds, shapes e characters.* Depois, as produções foram entregues aos estudantes para que as apresentassem aos colegas e, em seguida, as dispusessem no chão, sob as palavras que representavam as categorias. Com esta atividade, as próprias crianças perceberam que a categoria com menos produções era a de *characters*, evidenciando a necessidade de criar novas.

O ato de análise e diagnóstico da produção coletiva representa um exemplo de enquadramento crítico, em que os alunos avaliam o material disponível e identificam lacunas para o projeto. A partir desta percepção, eles trabalharam na criação do primeiro esboço de seus personagens e na escolha de cenários pertinentes, o que já

revelava um *redesign* em relação à obra de Eric Carle, em que os personagens não eram acompanhados de cenários.

Quanto à produção de *characters*, alguns alunos desenharam animais de que gostam, enquanto outros representaram personagens que haviam aparecido em nossas aulas, como o lobo mau e um porquinho.

Figura 29 - Digitalização de *characters* produzidos pelos alunos



Fonte: própria autora.

A partir disso, foi feito o trabalho de nomeação destes *characters*. As crianças eram questionadas sobre como chamavam as personagens que haviam sido criadas, em inglês, tendo como base a obra de Bill Martin e Eric Carle. Neste momento, aconteceu levantando vocabulário de nomes de cores e de animais.

Assim como discutimos sobre os resultados da oficina de pintura, nos reunimos novamente no Meet - Ana Cristina, Clara, Rhayssa, e eu - para debater sobre a criação das personagens, enquanto estas iam se revelando nas produções dos estudantes. Neste ponto, os estudantes passaram a ser referidos como "autores" durante nossos encontros, validando seu papel no processo de criação, e eram questionados sobre como se chamariam as personagens, que cenário escolhiam para elas ou se alterariam algo em suas produções. A partir das respostas, entrei na brincadeira e transformei minha área de trabalho de casa em uma *gráfica* improvisada, em que as

imagens criadas pelos ilustradores e as palavras ditas pelos escritores eram unidas em um documento no Canva, que colecionava as digitalizações feitas após cada encontro de acordo com as orientações dadas pelas crianças e abarcando as sugestões das colaboradoras e orientadora de pesquisa.

Quando a criação das personagens foi concluída, começamos a pensar na ordem em que a história seria contada e cantada. O primeiro passo - também evidenciado como prática transformadora - foi decidir qual personagem abriria a história e estaria na capa do livro. No encontro 7, essa discussão foi levantada, e foi decidido pelas crianças que seria realizada uma votação no encontro 8.

Depois, o confronto se deu com enfoque nos *desings* sonoros da produção de *Brown Bear, Brown Bear, What do You See?* e da produção que estava sendo construída pela turma. Os nomes das personagens foram sendo ajustados, bem como a ordem em que apareciam na história, enquanto as produções dos alunos iam sendo reposicionadas; ainda com seus esboços em mãos, sentados em roda no chão, os alunos tentavam ler e cantar a história, atentos à música que estava sendo composta concomitantemente.

Ficou evidente, por exemplo, por meio dos sons, que ao invés de "*green dinossaur*", nomear a personagem apenas de "dinossaur" garantiria a sequência rítmica do livro. Para que as crianças pudessem enquadrar criticamente os sons, a canção do livro de Bill Martin e Eric Carle era relembrada a todo momento e, depois, todos juntos cantavam a canção que estava sendo criada com o livro da turma. Os alunos percebiam que nomes "grandes" - adjetivo usado por eles - de personagens causavam estranheza no ritmo. Quando verbalizavam isso, eram questionadas a pensarem em versões alternativas – respostas eram apresentadas apenas quando elas mesmas não o faziam. As opções eram testadas e escolhidas por meio de votações.

Assim, os momentos apresentados nesta seção de análise caracterizam-se como enquadramento crítico porque revelam os estudantes enquanto *designers*, escolhendo os repertórios que fariam parte das produções que iriam compor o livro da turma. A partir disso, na próxima seção, pode-se observar a materialização do processo de *redesing* que ocasionou a prática transformadora.

4.2.4 Prática transformadora

O movimento da prática transformadora emerge da ressignificação de conhecimentos para a criação de novas práticas de linguagem resultantes das ressignificações possibilitadas pelos processos anteriores. Neste estudo, esse movimento se manifesta quando os estudantes transformaram o que foi aprendido sobre *designs* de linguagem em uma produção criativa e original. A análise a seguir explora como esta transformação se deu na prática, culminando no lançamento do livro autoral.

Figura 30 - Quadro com síntese de dados de prática transformadora.

Aula	Proposta	Expectativas e objetivos	Resultados
Aula 8	Retomar o que foi aprendido até então através de um jogo. Definição da ordem dos animais na história e do animal da capa do livro	Verificar através de uma revisão o vocabulário sobre cores, formas, números e animais aprendidos durante o curso. Apresentação de uma versão preliminar do livro para ajustes das crianças.	Os estudantes conseguiram realizar a brincadeira sem que fosse necessário utilizarmos a língua portuguesa como apoio. Após a observação da primeira versão do livro, as crianças fizeram suas últimas alterações no livro da turma e definiram o animal da capa do livro em uma votação.
Aula 9	Preparação para o último dia de aula: como apresentar aos pais o livro produzido durante o curso? Contaremos e cantaremos a história?	Apresentação do livro da turma com os últimos ajustes sugeridos pelos autores. Ensaio para contação e apresentação da canção aos responsáveis. Levantamento e alinhamento de	Nesta aula, foi possível gravar o áudio que consta no final da produção da turma, além de preparar os estudantes para o dia da entrega.

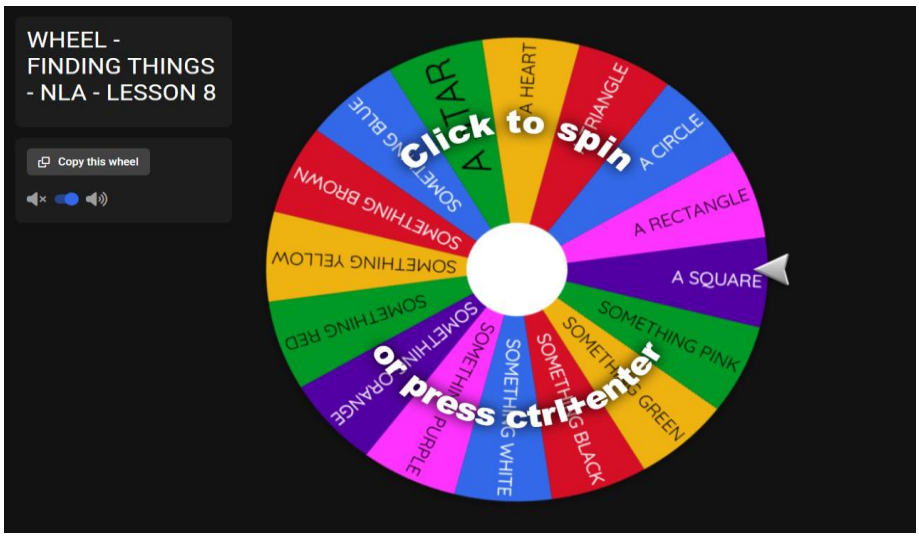
		expectativas para o último dia.	
Aula 10	Entrega de certificados e apresentação do livro da turma aos responsáveis pelas crianças.	Demonstrar aos responsáveis o que foi construído durante as aulas do curso (livro). Entrega de certificados	Os estudantes entregaram seus livros autografados aos pais e cantaram a música da história.

Fonte: própria autora.

O oitavo encontro foi proposto com o intuito de retomar e observar o que foi consolidado quanto às aprendizagens linguístico-discursivas em língua inglesa de acordo com o que foi trabalhado durante as atividades do curso, pensando que o semestre estava terminando e que, em breve, as crianças receberiam o certificado de conclusão de curso. A aula se dividiu em dois momentos: o primeiro, mais agitado, com danças e brincadeiras; e o segundo, mais calmo, para que fosse possível discutir sobre os ajustes finais do livro da turma em conjunto.

Assim, esta aula começou com uma brincadeira nomeada "*finding things*", em que frases eram sorteadas em uma roleta virtual e as crianças, divididas em duas equipes, deveriam encontrar pela sala de aula ou em seus materiais objetos com as características mencionadas na frase sorteada.

Figura 31 - Roleta utilizada na brincadeira "*Finding things*"



Fonte: própria autora.

Durante a brincadeira, era feita a leitura das frases junto às crianças em inglês e elas saíam em busca dos itens para contabilizar pontos para as suas equipes. Quando traziam objetos que não se enquadravam no que a frase pedia, o momento era aproveitado para explorar ainda mais a língua, aprendendo novas palavras em inglês. Como em aulas anteriores, o foco linguístico recaía majoritariamente em nomes de animais, cores e números. A roleta foi pensada para estimulá-las a relembrar palavras que tinham sido menos abordadas em aula, como as formas que haviam sido exploradas quando refletiram sobre as ilustrações de Eric Carle e quando participaram da oficina de pintura, o que faria gancho também com o momento em que seria explorado o livro da turma, manipulando o sonoro e o visual do que foi lido e do que estava sendo criado.

Este primeiro momento do encontro 8 mostra a prática transformadora não só por parte das crianças, que eram mobilizadas a materializar as frases sobre cores e formas a começar do que as cercava, demonstrando apropriação do vocabulário e das estruturas abordadas relacionado às suas vivências, mas do planejamento dos encontros, já que a partir do que havia sido observado até o momento as aulas começaram a ser pensadas em etapas que levassem em consideração o perfil das crianças que estavam na turma, tendo em vista que, a cada aula, as conhecíamos mais.

Era um grupo agitado, com alunos de diferentes idades e, também, diferentes níveis de maturidade social, emocional, linguística etc. Os momentos em que as atividades eram mais agitadas garantiam a atenção das crianças e faziam com que elas fossem mais colaborativas nos processos de produção.

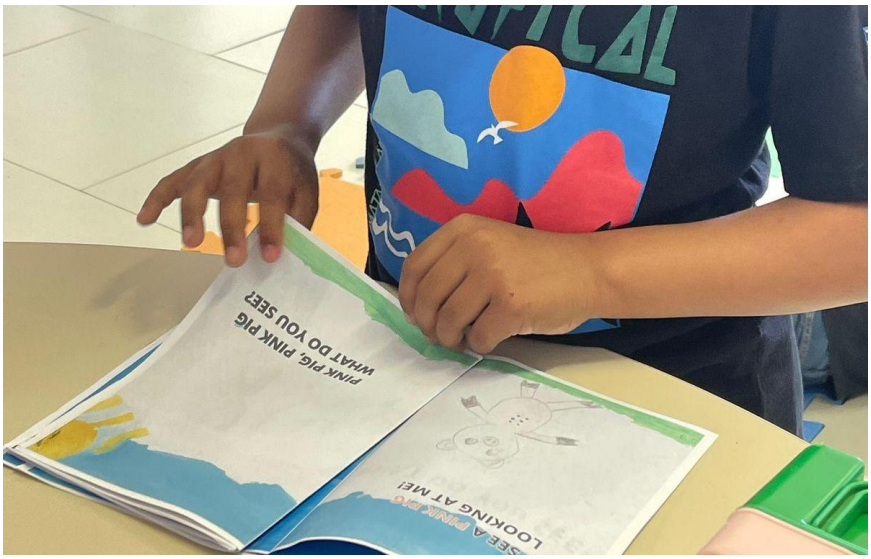
Após a atividade, as crianças foram apresentadas ao esboço do livro da turma, já com as produções digitalizadas e a história organizada a partir das decisões tomadas na aula 7, mas com uma capa e o título improvisados, já que a personagem que abriria a história ainda não havia sido definida.

Figura 32 - Momento da aula 8 em que é mostrado a 1ª versão do livro da turma.



Fonte: própria autora.

Figura 33 - estudante explorando o primeiro esboço do livro da turma



Fonte: própria autora.

O momento de materialização de suas produções em um formato impresso foi crucial para o engajamento. As crianças julgaram suas próprias criações, percebendo ajustes que poderiam ser feitos, realizando um enquadramento crítico sobre seus próprios *designs*. Eles sugeriram alterações, como o reforço da pintura do "*pink pig*" (figura 28) e a reformulação das ilustrações do "*gray dog*" e do "*black cat*" (figura 29),

a inclusão de um “*blue macaw*”, de um “*rainbow fish*” e de uma “*red worm*”, além de algumas trocas de cenário, por exemplo, o que evidencia um processo de *redesign* autônomo.

Figura 34 - *Pink pig* antes (07/12) e depois (14/12) que a autora reforçou a pintura



Fonte: própria autora.

Figura 35 - *Black cat* antes (07/12) e depois (14/12), com nova ilustração e nova escolha de cenário.



Fonte: própria autora.

Depois que manusearam o livro e contaram a história em conjunto, as crianças focaram no trabalho com suas personagens e verbalizaram todas as solicitações de alterações que julgavam necessárias. Nesse momento, dois estudantes ficaram

mexendo no livro impresso e no computador, cantarolando espontaneamente a canção do livro deles, demonstrando a apropriação de autoria do material.

Por fim, foi retomada a questão da decisão da personagem que seria a capa do livro e que abriria a história, questionando novamente às crianças sobre como seria feito para escolhê-la. Por decisão delas mesmas, optou-se por uma votação, que foi feita após terem observado a primeira versão que tinha sido apresentada nesta aula. A "*Butterfly*" foi a mais votada e, quando justificaram seus votos, relataram ser a única personagem feita com tinta nas pinturas da oficina do quinto encontro. Assim, então, neste encontro é que foi cantada pela primeira vez a música do livro da turma com todas as personagens criadas, ainda que a ordem destas não tivesse sido fechada.

Ao final deste encontro, foi explicado às crianças como seriam as duas últimas aulas: na aula 9 elas ensaiariam a canção e a contação da história e definiriam como seria nossa última aula, em que os pais participariam do lançamento do livro da turma e da entrega dos certificados.

Dessa forma, o encontro 9 teve enfoque na preparação das crianças para o momento em que apresentariam suas produções aos pais. Nesta aula, foi apresentado aos alunos um exemplar do livro impresso junto a uma demonstração da produção digital, para que pudessem contemplá-lo em suas versões. Então, foi planejado como seria o dia da entrega de certificados. Neste momento, os estudantes eram questionados: "querem autografar o livro de vocês e entregarem aos pais? Querem contar ou cantar a história?".

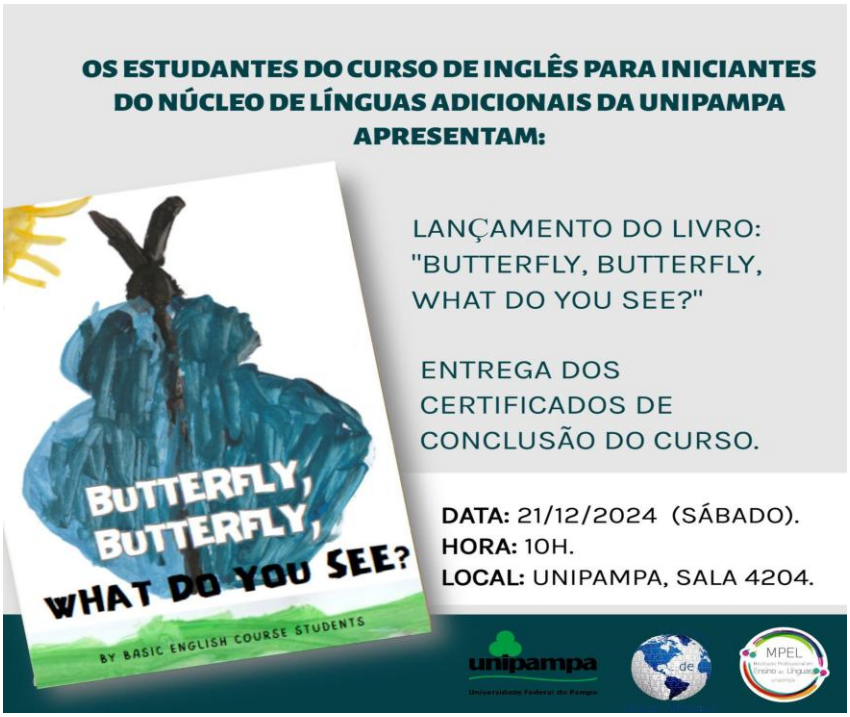
Figura 36 - Conversando sobre a última versão do livro e como seria o último encontro da turma



Fonte: própria autora.

A partir disso, ocorreu a gravação do áudio que compôs a parte final do livro da turma, em que as vozes dos próprios autores cantando a música da sua obra podem ser ouvidas. Ao final deste encontro, as crianças entregaram aos pais o convite para o lançamento do livro da turma e recebimento dos certificados da conclusão do que, para a maioria, era o seu primeiro curso de inglês.

Figura 37 - Convite entregue aos responsáveis e veiculado na página do Núcleo de Línguas Adicionais da Unipampa



Fonte: própria autora.

Na aula 10, por fim, ocorreu o lançamento do livro aos responsáveis. A sala de aula foi decorada com as produções originais das crianças em varais, para que fossem recolhidas por elas ao final e, assim, pudessem contemplar e mostrar aos seus responsáveis como o que criaram integrou o livro da turma.

A canção do livro da turma foi cantada junto às crianças, momento em que um dos alunos que até então não havia cantado a música nos encontros cantou-a junto aos colegas. Isto emocionou a equipe de pesquisa e os responsáveis, já que no início do projeto haviam informado sobre as limitações sociais em razão do autismo - fato que havíamos experienciado principalmente nas primeiras aulas de inglês, em que a criança estava se adaptando à turma e às dinâmicas da aula. Esta participação de forma espontânea junto à turma revelou para esta pesquisa a apropriação dos *designs*

do livro por parte deste estudante, dado que durante as aulas era difícil de ser visualizado.

Por fim, os certificados de conclusão do curso foram entregues e, antes de irem embora, os escritores e ilustradores autografaram os seus livros.

Figura 38 - Estudante autografando o livro da turma



Fonte: própria autora.

Figura 39 - Turma com o livro em mãos



Fonte: própria autora.

O livro produzido pela turma pode ser conferido no link: https://heyzine.com/flip-book/4eaa6583fe.html.

Os encontros finais da intervenção consolidaram-se como prática transformadora ao evidenciar que as crianças se apropriaram do que havia sido abordado durante as aulas e redesenharam a sua prática por meio de suas produções. Este processo de *redesing*, intrinsecamente ligado ao enquadramento crítico exercido pelos alunos sobre os *designs* de linguagem que estavam experimentando, demonstrou que a prática já estava transformada: agora olhavam criticamente para os *designs* que haviam criado e não mais para o que lhes era apresentado. Assim, embora a prática já houvesse sido transformada, os autores empenharam-se ativamente nos ajustes finais, dando novos contornos ao livro da turma.

Tendo todo o dito em vista, nesta seção de análise buscamos observar alguns momentos chaves da intervenção à luz dos quatro movimentos dos multiletramentos, que são *prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico* e *prática transformadora*, mediante os quais a proposta de intervenção nomeada *Children Stories* foi formulada. Após a aplicação deste projeto, as atividades propostas na intervenção passaram por um processo de *redesing*, originando a Unidade Didática chamada *Teacher, Teacher, What do you see?*, em que as atividades foram compiladas e organizadas para ficarem disponíveis como produto desta dissertação.

5 CONCLUSÕES SOBRE CONTAR E CANTAR HISTÓRIAS

> A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (Todorov, 2010, p. 76).

Ainda que eu mesma não seja uma leitora literária tão voraz quanto amigos e colegas leitores com quem convivo, por muitas vezes a leitura me foi, e é, a experiência que Todorov tão bem descreve na citação que abre este capítulo de conclusões. Por isso, meu desejo é de que os estudantes que passam por mim nas escolas em que atuo me vejam como incentivo e gostem tanto das experiências com as histórias quanto eu; Que, enquanto professora de línguas, eu promova o direito à leitura literária a que se refere Antônio Cândido (1995) ao colocá-la lado a lado com bens indispensáveis aos seres humanos justamente por seu poder humanizador, quando diz que:

> [...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência, à opressão, etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura (Cândido, 1995, p. 174).

Inicio as minhas considerações finais a partir destes dois autores que carrego em mim com carinho desde a graduação, porque neste estudo almejei criar possibilidades para que as histórias fizessem parte das minhas aulas de língua inglesa para crianças na educação básica, já que atuar apenas neste componente curricular fez com que aulas que envolvessem a leitura literária fossem mais escassas em meu dia a dia, e porque percebia que o acesso tanto à língua inglesa, quanto à literatura ainda é restrito em nossa sociedade. Além disso, como visto no referencial deste projeto, nem sempre os documentos que regem a educação são capazes de promover o acesso aos bens que também nos humanizam.

Ademais, atuar com crianças me fez perceber o quanto as histórias e os livros infantis fazem parte do universo desse público que se manifesta, em grande maioria, curioso e aberto a conhecer e criar narrativas, mesmo que muitas vezes ainda não saibam ler palavras escritas. Desde o início de minha atuação como professora dos anos iniciais, observo que meus convites à leitura literária são frequentemente mais

acolhidos pelas crianças do que por turmas de anos finais e ensino médio. Esta percepção reforça meu compromisso em cultivar o entusiasmo com os livros, na esperança de que esta relação perdure. Tal preocupação é corroborada pela pesquisa *Retratos de leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Pró-Livro, em 2024, que revela que o número de leitores brasileiros caiu em 6,7 milhões em relação à 2019 e demonstra que a população leitora tem índices maiores nos indivíduos com ensino superior e/ou à pertencentes às classes A e B. Cenário similar ao evidenciado por Heath nos EUA, em 1982, quando percebeu que HIs geralmente faziam parte do cotidiano de comunidades em que as famílias eram mais escolarizadas e/ou de classe social mais elevada.

Ainda que eu soubesse que queria abordar HIs nas minhas aulas dos anos iniciais, não conseguia sozinha pensar em um livro que considerasse possível de apresentar às crianças em língua inglesa. As primeiras ideias para o projeto aplicado em minhas aulas surgiram quando observei estudos de outras pesquisadoras que aplicaram suas propostas em contextos de ensino similares aos meus. Junto às possibilidades que Tonelli (2005,2013), Paviani (2009), Reis (2018), Rodrigues (2019), Magiolo (2019), Kondo (2022), entre outras exploraram, o projeto de intervenção criado neste estudo, nomeado naquele momento como *Children Stories*, foi pensado para ser sensibilizador tanto à língua, quanto à leitura, para crianças que estiverem tendo suas primeiras aulas de inglês nos anos iniciais ou em cursos de língua adicional.

Em busca disso, junto a Schlatter e Garcez (2012) compreendi o que é oportunizar a educação linguística em língua inglesa, passando a abordá-la como língua adicional, e, com Tonelli (2023), percebi que promover a educação linguística com as crianças engloba contribuir com o desenvolvimento cognitivo, linguístico, sociocultural e psicológico destes indivíduos, educando-os em sua integralidade por meio da língua. Uma aula neste sentido é convite para que experimentem o mundo em inglês de maneira respeitosa à infância.

Assim, conceber o ensino de inglês para crianças na perspectiva das pesquisadoras[20] citadas durante este estudo fez com que eu pudesse começar a enxergar a literatura e/ou as HIs como um recurso fértil na condução de aulas deste componente para os anos iniciais.

[20] Refiro-me no feminino porque, em maioria, são mulheres.

Com este propósito, a Pedagogia dos Multiletramentos deu desenho à proposta, amarrando os conceitos com que me identifico enquanto docente e estruturando a intervenção. Isto porque ao propor o desenvolvimento do ser humano nas esferas da vida profissional, cívica e privada, como nos explica Pinheiro (2021), abarcando a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia e a diversidade cultural e linguística, concentra-se em modos muito mais amplos de representação do que apenas a língua em seu registro grafocêntrico.

Enquanto desenhava a proposta deste estudo, e durante a aplicação desta intervenção, duas perguntas ecoavam em mim. A primeira era com relação à escolha da obra principal do projeto, pois, da forma como entendia a leitura literária em sala de aula até o momento, *Brown Bear, Brown Bear, What do you see?*, de Bill Martin e Eric Carle, talvez não fosse algo dentro do que se entende como literatura: é uma narrativa sem enredo, sem um desfecho convencional… à primeira vista é só um animal que vê outro, e sucessivamente os personagens se revelam, até que o último vê uma *teacher*, e a *teacher* vê crianças e, assim, a obra termina. Escolhi este livro justamente por ser - ou ao menos parecer - assim, simples. Fácil de entender numa língua adicional e propício a brincadeiras com as crianças, já que o término da história permite que sigamos recriando-a.

Todavia, ao trabalhar com esta narrativa na perspectiva das múltiplas formas de expressão que os multiletramentos contemplam, pude experimentar com as crianças o uso de imagens, sons, cores e gestos que nos fizeram de fato fruir da obra lida e da obra criada pelos participantes desta pesquisa de maneira a promover a equidade em sala de aula: todos participavam de acordo com suas possibilidades e criavam, colaborativamente, uma nova história e uma nova canção em inglês.

A partir disso, ficou claro para mim que as aulas de língua inglesa para crianças não só podem, como precisam contemplar a literatura - ou ao menos um livro literário - como mote de abordagem. Quantas possibilidades emergiram de uma narrativa que à primeira vista parecia tão simples e quantos *redesigns* foram possibilitados?

Cabe ainda uma reflexão sobre como uma abordagem de língua adicional com base na Pedagogia dos Multiletramentos abarca a inclusão, quando um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que inicialmente apresentou um processo de adaptação desafiador, cantou a música do livro da turma do início ao fim no dia da entrega dos certificados. Esta participação espontânea demonstrou que nossos esforços em contemplar seus interesses (a partir dos *available designs* dele que

observamos durante as aulas), e em redesenhar as propostas de intervenção foram cruciais para que esta criança aceitasse nossos convites de experimentação à língua inglesa e criação da história.

A efetividade da intervenção também pôde ser observada quando no Natal de 2024, poucos dias após o término das aulas do curso, recebi um vídeo em que uma estudante participante da pesquisa brinca com a irmã mais nova, cantando o livro que criou com a turma - a quem provavelmente ensinou a canção antes - no microfone que havia ganhado de presente da família.

Levando isso em conta, considero que os resultados deste trabalho atenderam aos objetivos desta pesquisa. Estes eram, em termos gerais, analisar esta proposta de intervenção com HIs para promover práticas de linguagem multiletradas nas aulas de língua inglesa para crianças. Assim, percebemos que o trabalho com as HIs a partir dos movimentos dos multiletramentos contempla os designs visual, sonoro, gestual, espacial e multimodal que compõem a metalinguagem e permitem construir uma relação dialética entre local-global, a partir do olhar atento aos movimentos de prática situada, instrução explicita, enquadramento crítico e prática transformadora, favorecendo, por fim, a educação linguística com as crianças em língua inglesa.

Ao mesmo tempo, essas possibilidades só existiram porque em todos os movimentos há um que sempre se repete: o primeiro, que é prática situada. Nenhum dos outros existe senão em equivalência ou confronto com este primeiro, e se fez essencial que nós fossemos capazes de olhar para cada *desing* que se evidenciava nos encontros. Nesse sentido, ter uma equipe de aplicação dessa pesquisa fez com pudéssemos aprimorar ainda mais a prática, porque também incluímos nossas próprias experiências enquanto aprendíamos com as crianças.

Além disso, os objetivos de ensino aprendizagem – que eram 1) Sensibilizar os estudantes com relação ao gênero histórias infantis fazendo uso do contato com livros e da criação da história infantil da turma; 2) Mobilizar recursos multimodais/multissemióticos para práticas de linguagem multiletradas; e 3) Promover a educação linguística em inglês, explorando animais, cores, personagens e números a partir do gênero histórias infantis – também foram atingidos. A afirmação se torna possível porque o trabalho com a história ocorreu concomitante ao trabalho com a língua adicional, e as crianças usavam a língua enquanto contavam e cantavam a canção que criavam.

Em vista disso, o produto pedagógico resultado desta pesquisa é *Teacher, teacher, what do you see?* (Professor, professor, o que você vê?), um convite ao olhar atento sobre o que se revela em aula, uma vez que a escolha das ações deve ter como base os *available designs* que emergem no contexto de cada turma. Cabe ao professor questionar-se, a cada movimento, para torná-los visíveis. Para mim, esta unidade didática será um material introdutório às leituras que buscarei propor em minhas aulas, mas que dificilmente será utilizado em sua totalidade ou sem reformulações, já que a escolha das atividades sempre partirá das especificidades apresentadas pelos indivíduos participantes.

Por isso também a impossibilidade de propor neste estudo, que se configura como uma pesquisa-ação, um produto fechado já no projeto de pesquisa para a qualificação. Tínhamos, inicialmente, nossos objetivos de pesquisa e de aprendizagem e uma proposta de atividades-guia para atingi-los, que foram se transformando a cada aula e resultaram no produto desta dissertação, que também não é fechado e instiga, ele mesmo, ao seu próprio *redesign*.

Além de lidar com os estudantes em sua integralidade, pude me permitir também ser integral neste encontro: aprender uma música em algum instrumento ou uma coreografia junto às crianças e montar um livro com autores diversos foi humanamente enriquecedor não só para os educandos, mas também para mim enquanto educadora. Colaborativamente criávamos a partir do que podíamos compartilhar de conhecimento.

Por fim, considero que a aplicabilidade dos Multiletramentos se evidencia assim ampla: uma vez que sempre partirá do contexto de atuação, será redesenhada, sem perder o objetivo principal, que é recriar futuros, possibilitando que os indivíduos sejam agentes no percurso de criação de suas próprias histórias; resultando também numa recriação do educador, que não permanece o mesmo após este processo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997, 2ª ed.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular:** Língua Inglesa. Brasília: Ministério da Educação, 2018. 'Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-inglesa > Acesso em 16 ago. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB/ Dicei, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira.** Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

CAMERON, Lynne. **Teaching Languages to Young Learners.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Doi: https://doi.org/10.1017/CBO9780511733109 Acesso em 25 nov. 2018.

CÂNDIDO, Antônio. O Direito à Literatura. In: _____. Vários Escritos. São Paulo: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 1995, p. 169-191.

DORNELES, Clara; IRALA, Valesca. Dos apagamentos da BNCC de Língua Inglesa: entre novas e velhas roupagens. In: **Múltiplos olhares para a base nacional comum curricular: língua portuguesa e língua inglesa**. SILVA, Klever; XAVIER, Rosely (orgs.) 1ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2021.

GRUPO NOVA LONDRES. **A Pedagogy of Multiliteracies: desingning social futures**. Harvard Educational Review, Harvard, Spring 1996. Disponível em: <http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf >. Acesso em: 03 out. 2023.

HEATH, S. B. **What no Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School**, Language in Society 11, 1982, pp. 49- 76.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Apresentação da 6ª Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 2024**. São Paulo, 2024. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/ . Acesso em: 05, nov. 2025.

JORDÃO, Clarissa Meneses. **ILA-ILF-ILE-ILG: quem dá conta?.** RBLA, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n1/a02v14n1.pdf>. Acesso em 15 set. 2018.

KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto; LIMA, Ana Paula. **Estado do conhecimento sobre formação de professores de inglês para crianças: O que revelam os estudos publicados nos últimos dez anos?**. Revista X, [S.l.], v. 16, n. 3, p. 643-663, jun. 2021. ISSN 1980-0614. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/79311>. Acesso em: 03 ago. 2024. doi:http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v16i3.79311.

KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto; ROSA, Márcia Marina. **Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças**. Revista estudos em letras, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 7–20, 2020. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/estudosletras/article/view/5940. Acesso em: 3 ago. 2024.

KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. “Na teoria a prática é outra?" Reflexões de professoras de inglês sobre as necessidades de crianças pequenas em contexto de ensino remoto. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 23, n. 2, p. 609-630, jan./jun. 2021. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/60145/32080. Acesso em: 07 ago. 2024.

KONDO, Letícia. **Literatura infantil, ensino da língua inglesa e estratégias de leitura: contribuições à humanização das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação, Universidade Estadual Paulista (Unesp). Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/f59d303b-8385-47f2-976d-8ef7c9bee526/content> Acesso em: 06 ago. 2024.

LEFFA, Vilson; IRALA, Valesca. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: **Uma Espiadinha na Sala de Aula. Ensinando línguas adicionais no Brasil.** Leffa; Irala (Orgs.). Pelotas: EDUCAT. 2014

LESSER, Rika; ZELINSKY, Paul. **Hansel and Gretel** . Illustrated ed. New York: Puffin Books, 1996. 48 p.

MAGIOLO, Gabrielli Martins. **Sequência didática do gênero história infantil : educação linguística em língua inglesa na infância e sensibilização às diferenças**. Dissertação. Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2021. Disponível em <https://repositorio.uel.br/items/ee7138af-cb70-4dd6-a579-66dc338cf1f7/full> Acesso em 06 ago. 2024.

MAGIOLO, Gabriell Martins; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Que inglês é esse que ensinamos na escola? reflexões para elaboração de proposta didática para educação linguística na infância**. signum: estudos da linguagem, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 98–116, 2021. DOI: 10.5433/2237-4876.2020v23n3p98. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/40831. Acesso em: 3 ago. 2024.

MARTIN, Bill Jr.; CARLE, Eric. **Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?**. New York: H. Holt. 1992. 1st My first reader ed. 2010.

MASON, Jennifer. **Qualitative Researching**. 2nd Edition, Sage Publications, London. 2002.

MOON, Jane. **Children Learning English**. 2000. Oxford : Macmillan Heinemann English Language Teaching. Disponível em: <https://www.academia.edu/42087329/_Jayne_Moon_Children_Learning_English_z_lib_org_> Acesso em 16 ago. 2024

Öman, Anne. Sofkova Hashemi, Sylvana. (2015). Design and redesign of a multimodal classroom task – Implications from teaching and learning. **Journal of Information Technology Education: Research,** 14, 139-159. Disponível em: <http://www.jite.org/documents/Vol14/JITEv14ResearchP139-159Oman0743.pdf> Acesso em 16 ago. 2024

PAVANI, Leysiane Cristina. **Os Contos Infantis No Ensino-aprendizagem De Inglês Como Língua Estrangeira**. PUC. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_314afea6fcd58963763cb08408d53c3a> Acesso em 06 ago. 2024.

PINHEIRO, Petrilson Alan. **Sobre o manifesto "a pedagogy of multiliteracies: designing social futures" - 20 anos depois**. Trabalhos em linguística aplicada, 55(2), 525–530, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/010318135166183471 Acesso em: 20 ago. 2024

REIS, Raquel Franciscatti dos. **Sequência didática do gênero história infantil em inglês para crianças como promotora do desenvolvimento linguístico e psicológico**. Dissertação. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina, 2018 Disponível em: <https://repositorio.uel.br/srv-c0003-s01/api/core/bitstreams/2367566b-634b-4a88-aa2d-9760a2dbaa72/content> Acesso em: 3 ago. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. 1 ed. Porto Alegre: SE/DP, 2009

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens**. v1. Porto Alegre: SE/DP, 2018

RODRIGUES, Taiana Veiga Dias. **Incentivando o engajamento discursivo com a língua inglesa por meio de personagens animados: abrindo a porta para os monstros na educação infantil**. 141 f.: il. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/riu/4009> Acesso em 06 de agosto de 2024.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês.** Erechim: Edelbra, 2012.

SIQUEIRA, Sávio. **Inglês como língua franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes**. Línguas & Letras. e-ISSN: 1981-4755 DOI: 10.5935/1981-4755.20180027. Vol. 19. Nº 44. p. 93-113, 2018.

SOARES, Magda. **Democratizando a Leitura: pesquisas e práticas.** PAIVA, Aparecida [etal] (org.) Belo Horizonte: Ceale; Autentica, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**.- 18. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

TIGER TALES. **Little Red Riding Hood: My First Fairy Tales**. New York: Tiger Tales, 2015. 32 p. Adaptado por Mara Alperin; ilustrado por Loretta Schauer

TILIO, R.; SCHLUDE, V. Multiletramentos críticos: revivendo a construção de sentidos à luz de uma concepção bakhtiniana de linguagem. **The ESPecialist**, *[S. l.]*, v. 41, n. 5, 2020. DOI: 10.23925/2318-7115.2020v41i5a6. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/47128> Acesso em: 16 ago. 2024.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. São Paulo: DIFEL, 2009.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina, 2005. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000108580> Acesso em: 3 ago. 2024.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo**. Acta Scientiarum. Language and Culture** [en linea]. 2008, 30(1), 19-27. ISSN: 1983-4675. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307426639003. Acesso em: 3 ago. 2024.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Histórias infantis e ensino de Inglês para crianças: reflexões e contribuições. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 2, n. 2, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3427. Acesso em: 3 ago. 2024.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CORDEIRO, Glaís Sales. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. MOARA – **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras** ISSN: 0104-0944, [S.l.], n. 42, p. 45-63, fev. 2015. ISSN 0104-0944. Disponível em:

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2055>. Acesso em: 02 ago. 2024. doi:http://dx.doi.org/10.18542/moara.v0i42.2055.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; AVILA, Paula Aparecida. A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e a base nacional comum curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital?. **Revista X,** [S.l.], v. 15, n. 5, p. 243-266, nov. 2020. ISSN 1980-0614. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73340>. Acesso em: 03 ago. 2024. doi:http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i5.73340

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. **Trabalhos em Linguística Aplicada,** Campinas, ano 23, v. 62, n. 1, p. 58-73, 2023. DOI http://dx.doi.org/10.1590/010318138670567v6212023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/TBVpNVw3mKSxHpQhB7KMWhh/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 3 ago. 2024.
.
TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** *Educ. Pesqui.* [online]. 2005, vol.31, n.3, pp.443-466. ISSN 1517-9702. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009> Acesso em 18 jan. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) responsável,

O(a) menor pelo(a) qual você é responsável legal está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "Histórias Infantis no ensino de inglês para crianças: mobilizando práticas de linguagem multiletradas" desenvolvida por Andressa Alves Machado, discente do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa – Unipampa, campus Bagé, RS, sob orientação da Professora Dra. Clara Zeni Camargo Dornelles.

O objetivo central do estudo é implementar e analisar uma proposta com histórias infantis para promover práticas de linguagem multiletradas nas aulas de língua inglesa para crianças, ou seja, o intuito é observar de que forma o ensino de inglês através do contato com histórias infantis pode influenciar na aprendizagem desta língua para as crianças através de atividades desenvolvidas pela pesquisadora.

O convite para a participação do(a) menor nesta pesquisa se dá pelo fato de o(a) mesmo(a) ser estudante dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas municipais ou estaduais da região e possuir idade entre 6 a 10 anos.

A concessão da participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não consentir com a participação nesta pesquisa, bem como retirar seu consentimento a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira e o(a) menor participará de todas as atividades referentes ao curso do projeto de extensão ao qual está matriculado(a) com a garantia de que não terá seus dados analisados para esta pesquisa no caso do não aceite a este convite.

Os dados de participação serão obtidos através de gravações de vídeo e fotos das aulas, da digitalização das atividades e produções dos estudantes, de respostas a um questionário, e de registros feitos pela pesquisadora durante as aulas, por isso, ao consentir com a participação do(a) menor nesta pesquisa você deve sinalizar se autoriza que sejam realizados os registros audiovisuais mencionados.

Tendo em vista a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas, serão tomadas as seguintes medidas e/ou procedimentos para assegurá-las: apenas as pesquisadoras do projeto, que se comprometeram com o dever de sigilo e confidencialidade, terão acesso aos dados e farão uso destas informações apenas para a fins de pesquisa e de divulgação dos resultados da mesma em meios científicos e eventos acadêmicos; o material coletado digitalmente será armazenado em mídia física (pen drive e/ou HD externo) e sem acesso à internet, o que também diminui o risco de vazamento de informações; os materiais coletados por meio de fotos, vídeos e digitalizações das atividades dos participantes terão dados que possam identificá-los omitidos na divulgação dos resultados da pesquisa. somente a pesquisadora e orientadora assistirão aos vídeos e verão as fotos com as imagens das crianças.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre a participação do(a) participante e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios dos contatos apresentados neste Termo, inclusive realizando chamada a cobrar.

Não haverá pagamento aos participantes de pesquisa por sua participação, tampouco despesas em decorrência das atividades deste estudo, já que todos os materiais necessários para as atividades serão ofertados pela pesquisadora responsável.

Rubrica pesquisador: _____

Rubrica participante: _____

Se houver algum dano aos participantes decorrente da presente pesquisa, é assegurado o direito à indenização, através das vias judiciais, como dispõem o Código Civil, o Código de Processo Civil, na Resolução nº 466/2012 e na Resolução nº 510/2016), do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Os dados audiovisuais que forem pertinentes para esta pesquisa serão transcritos e armazenados em arquivos digitais, com acesso restrito à pesquisadora e sua orientadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em mídia física, em posse da pesquisadora por pelo menos 5 anos, conforme Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS e orientações do CEP/Unipampa e com o fim deste prazo, será descartado.

O benefício indireto relacionado à sua colaboração e de seu/sua filho(a) nesta pesquisa é o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos(as) estudantes em língua inglesa através das aulas ofertadas no projeto de extensão Núcleo de Línguas Adicionais.

O(a) menor de idade pelo qual você é responsável receberá um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) no primeiro dia de aula, convidando-o(a) a fazer parte deste estudo. Nesse momento, o(a) menor poderá decidir se aceita o convite para participar desta pesquisa. Mesmo que você dê o consentimento para a participação do(a) menor, caso não haja o assentimento deste(a), os dados serão descartados. Novamente, a recusa à participação deste estudo não implica em nenhuma consequência aos estudantes.

Esta pesquisa oferece riscos menores aos sujeitos, como o de constrangimento e/ou desconforto durante a participação nas atividades e o risco de cansaço ou aborrecimento durante a realização das propostas das aulas. Como forma de prevenir que estes riscos se concretizem, a cada etapa do projeto a pesquisadora agirá de forma acolhedora e motivadora, buscando fazer com que todos sintam-se confortáveis. Caso os riscos mencionados se concretizem, será ofertada a possibilidade de pausa nas gravações em vídeo para minimizá-los, se este for o desejo dos participantes em alguma ocasião, além da oferta de suporte necessário para que todos consigam realizar as propostas de aula. Os estudantes ainda serão relembrados, em linguagem acessível à sua idade, sobre o direito de retirar o seu assentimento de participação na pesquisa a qualquer momento, assim como você pode retirar o consentimento para a participação do(a) menor nesta pesquisa a qualquer momento.

Além disso, tendo em vista o teor dos dados armazenados digitalmente, há o risco de vazamento dos mesmos e, por isso, o armazenamento se dará em um pen drive ou HD externo, de posse da pesquisadora, sem acesso/conexão à internet. Caso este risco se concretize, será realizado um boletim de ocorrência junto às autoridades competentes.

Por último, há a possibilidade de reconhecimento dos participantes através dos dados gerados por imagem (fotos/vídeos/digitalização das atividades). Como forma de prevenção, os participantes terão seus nomes substituídos por nomes fictícios usaremos somente *prints* e fotos borrados . Relembramos ainda que os vídeos não serão apresentados a ninguém e só terão acesso a estes dados a pesquisadora e a orientadora desta pesquisa. Ainda, se mesmo com as ações preventivas os participantes percebam ter sido reconhecidos por terceiros através da divulgação dos resultados da pesquisa, poderão solicitar junto à pesquisadora a retirada das imagens/dados que tenham permitido esta identificação, bem como de seu consentimento/assentimento.

Os(as) participantes terão assistência imediata, integral e gratuita durante e após a pesquisa.

Rubrica pesquisador: _____

Rubrica participante: _____

Os resultados serão apresentados aos responsáveis e participantes através de um momento em que os estudantes farão uma contação da história produzida pelos mesmos ao final do curso e de relatório que será enviado aos responsáveis entre as datas 01/09/2025 e 15/09/2025, cujas correspondem à perspectiva de término da pesquisa, por e-mail ou Whatsapp, de acordo com a sua preferência, em linguagem acessível.

Este termo é redigido em duas vias, uma deve ficar com você e, a outra, com a pesquisadora.

Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo(a) responsável legal do(a) participante da pesquisa e pela pesquisadora responsável, com ambas as assinaturas apostas na última página, em ambas as vias.

Em caso de dúvidas quanto à condução ética do estudo, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

Tel do CEP/Unipampa: (55) 3911-0202, voip 8025
E-Mail: cep@unipampa.edu.br
https://sites.unipampa.edu.br/cep/
Endereço: Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592
Prédio Administrativo – Sala 7A
Caixa Postal 118Uruguaiana – RS
CEP 97500-970

Em caso de dúvidas no decorrer desta pesquisa, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável por este estudo através do telefone abaixo, que permite chamada a cobrar, e do e-mail a seguir.

Contato da pesquisadora responsável:
Andressa Alves Machado
Tel: *(53)999723922*
e-mail: andressaam2.aluno@unipampa.edu.br

Contato da orientadora:
Clara Zeni Camargo Dornelles
Tel: *(53)991678057*
e-mail: claradornelles@unipampa.edu.br

Bagé, _____de_____de 2024.

_____

Andressa Alves Machado

Rubrica pesquisador: _____

Rubrica participante: _____

Informo que entendi os objetivos e condições do consentimento para que o(a) menor pelo(a) qual sou responsável participe da pesquisa intitulada "Histórias Infantis no ensino de inglês para crianças: mobilizando práticas de linguagem multiletradas" e concordo com a sua participação.

( ) Autorizo a gravação de video e os registros fotográficos das aulas.

( ) Não autorizo a gravação de video e os registros fotográficos das aulas.

( ) Autorizo a digitalização das atividades e produções resultantes deste estudo.

( ) Não autorizo a digitalização das atividades e produções resultantes deste estudo.

_____

(Assinatura do(a) responsável legal do(a) participante da pesquisa)

Nome do(a) responsável legal do(a) participante: _____

Nome do(a) participante: _____

APÊNDICE B - TALE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TALE)

TÍTULO DO PROJETO: "HISTÓRIAS INFANTIS NO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS: MOBILIZANDO PRÁTICAS DE LINGUAGEM MULTILETRADAS"
PESQUISADORA RESPONSÁVEL: ANDRESSA ALVES MACHADO
PESQUISADORA ORIENTADORA: PROF. DRA. CLARA ZENI CAMARGO DORNELLES
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – UNIPAMPA
TELEFONE CELULAR DO PESQUISADOR PARA CONTATO (INCLUSIVE A COBRAR): (53)999723922

PREZADO(A) ALUNO(A), VOCÊ ESTÁ SENDO CONVIDADO(A) PARA PARTICIPAR, COMO VOLUNTÁRIO(A), DE UMA PESQUISA QUE TEM COMO OBJETIVO ESTUDAR DE QUE FORMA O ENSINO DE INGLÊS ATRAVÉS DO CONTATO COM HISTÓRIAS INFANTIS PODE INFLUENCIAR NA APRENDIZAGEM DESTA LÍNGUA POR CRIANÇAS DA SUA IDADE.

ESTE ESTUDO ESTÁ ASSOCIADO ÀS ATIVIDADES DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA), E SERÁ CONDUZIDO PELA ACADÊMICA ANDRESSA ALVES MACHADO, SOB A ORIENTAÇÃO DA PROFESSORA DOUTORA CLARA DORNELLES.

SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS ESTÃO CIENTES E PERMITIRAM A SUA PARTICIPAÇÃO NESTA PESQUISA.

A REALIZAÇÃO DESTE ESTUDO É IMPORTANTE PARA DESENVOLVERMOS AULAS DE INGLÊS ATRAVÉS DE ATIVIDADES DIVERSIFICADAS ÀS PESSOAS DE SUA IDADE E, TAMBÉM, PARA INCENTIVARMOS A CRIAÇÃO DE MAIS PROJETOS QUE OFEREÇAM AULAS DE INGLÊS DE FORMA GRATUITA PARA AS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DAS ESCOLAS PÚBLICAS.

SUA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO SERÁ RELACIONADA À REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS DURANTE AS AULAS, QUE SERÃO GRAVADAS EM VÍDEO E FOTOGRAFADAS, E DE SUAS RESPOSTAS A UM QUESTIONÁRIO AO FINAL DO PROJETO. TODAS AS INFORMAÇÕES COLETADAS SERÃO UTILIZADAS EXCLUSIVAMENTE PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA.

EMBORA AS ATIVIDADES RELACIONADAS A ESTE ESTUDO NÃO LHE OFEREÇAM NENHUM RISCO FÍSICO, VOCÊ PODE FICAR ENVERGONHADO(A) E/OU CONSTRAGIDO(A). CASO ISTO ACONTEÇA, VOCÊ PODE PEDIR PARA PARAR AS GRAVAÇÕES OU PARA REALIZAR A ATIVIDADE DE UMA FORMA MAIS CONFORTÁVEL PARA VOCÊ. CASO VOCÊ, MESMO COM O CONSENTIMENTO DE SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS, NÃO QUEIRA PARTICIPAR DESTA PESQUISA OU DE UMA PARTE DELA, SUA VONTADE SERÁ RESPEITADA E SEUS MATERIAIS NÃO SERÃO UTILIZADOS PARA ANÁLISE.

SEU NOME, ASSIM COMO DE SEUS COLEGAS QUE TAMBÉM PARTICIPAREM DO ESTUDO, NÃO SERÁ IDENTIFICADO EM NENHUM MOMENTO, SENDO GARANTIDO O SIGILO.

O MATERIAL COLETADO (VÍDEOS, FOTOS E ATIVIDADES) FICARÁ GUARDADO SOB A RESPONSABILIDADE DAS PESQUISADORAS E SERÁ UTILIZADO OMITINDO INFORMAÇÕES QUE POSSAM LHE IDENTIFICAR, COMO BORRAR O SEU ROSTO NAS GRAVAÇÕES, POR EXEMPLO.

A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA NÃO ACARRETARÁ EM NENHUM CUSTO FINANCEIRO A VOCÊ OU AOS SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS.

TAMBÉM NÃO HAVERÁ NENHUM TIPO DE COMPENSAÇÃO FINANCEIRA RELACIONADA À SUA PARTICIPAÇÃO.

CASO HAJA QUALQUER DESPESA ADICIONAL ELA SERÁ DE RESPONSABILIDADE DOS PESQUISADORES. HAVENDO QUALQUER DÚVIDA VOCÊ OU SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS PODERÃO REALIZAR UMA LIGAÇÃO A COBRAR PARA O NÚMERO DA PESQUISADORA, QUE É (53) 999723922.

ESTE TERMO SERÁ REDIGIDO EM DUAS VIAS, FICANDO UMA COM VOCÊ E OUTRA COM A PESQUISADORA.

NO FIM DO CURSO, FAREMOS UMA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS AOS SEUS RESPONSÁVEIS EM INGLÊS E, APÓS A FINALIZAÇÃO DESTA PESQUISA, AS PESQUISADORAS ENTREGARÃO PARA TODOS OS PARTICIPANTES DESTE PROJETO UM RELATÓRIO SOBRE OS PRINCIPAIS RESULTADOS DO ESTUDO.

DIANTE DO QUE FOI DESCRITO ACIMA, CONVIDO VOCÊ A PARTICIPAR DA PESQUISA ""HISTÓRIAS INFANTIS NO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS: MOBILIZANDO PRÁTICAS DE LINGUAGEM MULTILETRADAS", ASSINANDO ESTE TERMO.

NOME COMPLETO DO(A) ALUNO(A):

_____

ASSINATURA DO(A) ALUNO:

_____

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL: ANDRESSA ALVES MACHADO

ASSINATURA DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL:_____

BAGÉ,_____DE_____ DE 2024.

_____

SE VOCÊ TIVER ALGUMA CONSIDERAÇÃO OU DÚVIDA SOBRE A ÉTICA DA PESQUISA, ENTRE EM CONTATO: COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UNIPAMPA – CAMPUS URUGUAIANA – BR 472, KM 592, PRÉDIO ADMINISTRATIVO – SALA 23, CEP: 97500-970, URUGUAIANA – RS. TELEFONES: (55) 3911 0200 – RAMAL: 8025, (55) 3911 0202.
E-MAIL: cep@unipampa.edu.br

APÊNDICE C - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Comitê de Ética em Pesquisa
Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592
Prédio Administrativo – Sala 23
Caixa Postal 118
Uruguaiana – RS
CEP 97500-970
Telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 2289,
(55) 3911 0202.
E-mail: cep@unipampa.edu.br

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: "Histórias Infantis no ensino de inglês para crianças: mobilizando práticas de linguagem multiletradas"
Pesquisadora responsável: Andressa Alves Machado
Orientadora Prof.ª Dr.ª: Clara Zeni Camargo Dornelles
Campus/Curso: Universidade Federal do Pampa, campus Bagé, Mestrado Profissional em Ensino de Línguas
Telefone para contato: (53) 999723922
Local da coleta de dados: Universidade Federal do Pampa, localizada na Av. Maria Anunciação Gomes Godoy, 1650, CEP 96460-000, Bagé, RS.

As pesquisadoras do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade e o anonimato dos sujeitos cujos dados serão coletados, pela pesquisadora mestranda, através de diário reflexivo, filmagens, registros fotográficos, digitalizações de atividades e produções de aula e de um questionário durante a aplicação do projeto de pesquisa no curso ofertado aos participantes através do projeto de extensão Núcleo de Línguas Adicionais, localizado no Campus da Unipampa, na cidade de Bagé. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos sujeitos e serão mantidas em poder do responsável pela pesquisa, Prof.(a) Pesquisador(a) Andressa Alves Machado, por um período de 5 anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Bagé, 26 de junho de 2024.

Andressa Machado

Andressa Alves Machado - Pesquisadora responsável - Matrícula: 2310200638

.....

Orientadora Prof. Dr.ª Clara Zeni Camargo Dornelles - SIAPE: 1651268

APÊNDICE D – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DOS MEMBROS DA EQUIPE

Declaramos que no desenvolvimento do projeto de pesquisa "Histórias infantis no ensino de inglês para crianças: mobillizando práticas de linguagem multiletradas" cumpriremos os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometemo-nos a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Declaramos, ainda, que não há conflitos de interesses entre os pesquisadores e participantes da pesquisa. Aceitamos as responsabilidades pela condução cientifica do projeto em questão. Ressaltamos que a coleta de dados da referida pesquisa, sob nossa responsabilidade, apenas terá início após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

Bagé, 26 de junho de 2024.

Andressa Machado

Andressa Alves Machado - Pesquisadora responsável.

Matrícula: 2310200638

Orientadora Prof. Dr.ª Clara Zeni Camargo Dornelles

SIAPE: 1651268

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Histórias infantis nas aulas de inglês para crianças: mobilizando práticas de linguagem multiletradas.

Pesquisador: ANDRESSA ALVES MACHADO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 81203524.6.0000.5323

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Pampa UNIPAMPA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.974.117

Apresentação do Projeto:

As afirmações elencadas nos campos 'Apresentação do Projeto', 'Objetivos da Pesquisa' e 'Avaliação dos Riscos e Benefícios' foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (:PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2368774, de 18/07/2024).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Esta pesquisa visa implementar e analisar uma proposta de intervenção com histórias infantis para promover práticas de linguagem multiletradas nas aulas de língua inglesa para crianças.

Objetivo Secundário:

- Analisar as estratégias de leitura mobilizadas pelos estudantes no contato com histórias infantis em língua inglesa;
- Discutir que aspectos dos multiletramentos são envolvidos na aprendizagem de língua inglesa através destas histórias;
- Compreender em que medida a proposta de intervenção favorece o desenvolvimento de apropriações linguístico-discursivas em língua inglesa;
- Avaliar os resultados da implementação da proposta de intervenção e reformular o produto pedagógico.

Endereço: BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiana
Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa **CEP:** 97.501-970
UF: RS **Município:** URUGUAIANA
Telefone: (55)3911-0202 **E-mail:** cep@unipampa.edu.br

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Risco de constrangimento e/ou desconforto durante a participação nas atividades.Medidas para minimizar o risco/evitar que o risco aconteça: durante as atividades desenvolvidas, a pesquisadora agirá de forma a acolher os estudantes, relembrando-os sobre os objetivos da realização das atividades propostas a cada etapa de sua implementação, buscando fazer com que sintam-se confortáveis. Medidas a serem tomadas caso o risco se concretize: será ofertada a possibilidade de pausa nas gravações em vídeo ou dos registros fotográficos para minimizar o constrangimento, se este for o desejo dos participantes em alguma ocasião. Os mesmos ainda serão relembrados sobre o direito de retirar o seu assentimento de participação na pesquisa. Risco de cansaço e/ou aborrecimento durante a participação nas atividades. Medidas para minimizar o risco/evitar que o risco aconteça: a pesquisadora apresentará as atividades de forma clara, explicitando os objetivos com linguagem motivadora e prestando auxílio aos participantes sempre que necessário. Medidas a serem tomadas caso o risco se concretize: caso os participantes manifestem-se cansados e/ou aborrecidos durante a realização das atividades, a pesquisadora dará suporte ao estudante, buscando encorajá-lo a concluir as atividades e relembrando-o do caráter voluntário de sua participação, que lhe garante o direito de não participar e/ou retirar seu assentimento em qualquer momento da implementação deste projeto. Risco de vazamento de dados armazenados digitalmente. Medidas para minimizar o risco/evitar que o risco aconteça: os dados serão armazenados em um pen drive ou HD externo, de posse da pesquisadora, sem acesso/conexão à internet. Medidas a serem tomadas caso o risco se concretize: será realizado um boletim de ocorrência junto às autoridades competentes. Risco de reconhecimento dos participantes através dos dados gerados por imagem (fotos/vídeos/digitalização das atividades). Medidas para minimizar o risco/evitar que o risco

aconteça: os participantes terão seus nomes substituídos por nomes fictícios e, em fotos e/ou prints dos vídeos, terão seus rostos cobertos/borrados nas publicações referentes à pesquisa. Os vídeos e fotos serão visualizados para análise somente pela pesquisadora e pela orientadora. Os participantes serão informados sobre os procedimentos que visam garantir o sigilo de sua participação na pesquisa no TCLE e no TALE. Medidas a serem tomadas caso o risco se concretize: caso os participantes percebam ter sido reconhecidos por terceiros através da divulgação dos resultados da pesquisa, poderão solicitar junto à pesquisadora a retirada das imagens/dados que tenham permitido esta identificação, bem como de seu

consentimento/assentimento.

Benefícios:
Desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes em língua inglesa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Vide campo 'Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações'.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Vide campo 'Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações'.

Recomendações:
Vide campo 'Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações'.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente n° 6.943.361 emitido pelo CEP em 11/07/2024.

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:
Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo ¿relatório¿ para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS n° 001/13, item XI.2.d.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2368774.pdf	18/07/2024 21:05:33		Aceito
Outros	QUESTIONARIO_HI_MODIFICADO_DESTACADO.pdf	18/07/2024 21:02:29	ANDRESSA ALVES MACHADO	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_HI_MODIFICADO.pdf	18/07/2024 21:02:01	ANDRESSA ALVES MACHADO	Aceito
Outros	carta_resposta_a_pendencias_assinado.pdf	18/07/2024 21:00:54	ANDRESSA ALVES MACHADO	Aceito
Brochura Pesquisa	projeto_PLATBR_brochura_Andressa_DESTACADO.pdf	18/07/2024 20:52:17	ANDRESSA ALVES MACHADO	Aceito

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA

Brochura Pesquisa	projeto_PLATBR_brochura_Andressa_MODIFICADO.pdf	18/07/2024 20:51:59	ANDRESSA ALVES MACHADO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_PLATBR_brochura_Andressa.pdf	28/06/2024 18:12:04	ANDRESSA ALVES MACHADO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_HISTORIASINFANTIS_RESPONSAVEL.pdf	28/06/2024 18:10:14	ANDRESSA ALVES MACHADO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_HISTORIASINFANTIS_MENOR.pdf	28/06/2024 18:09:22	ANDRESSA ALVES MACHADO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_compromisso_assinado.pdf	28/06/2024 18:07:22	ANDRESSA ALVES MACHADO	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_PLATBR_assinado.pdf	28/06/2024 18:06:01	ANDRESSA ALVES MACHADO	Aceito

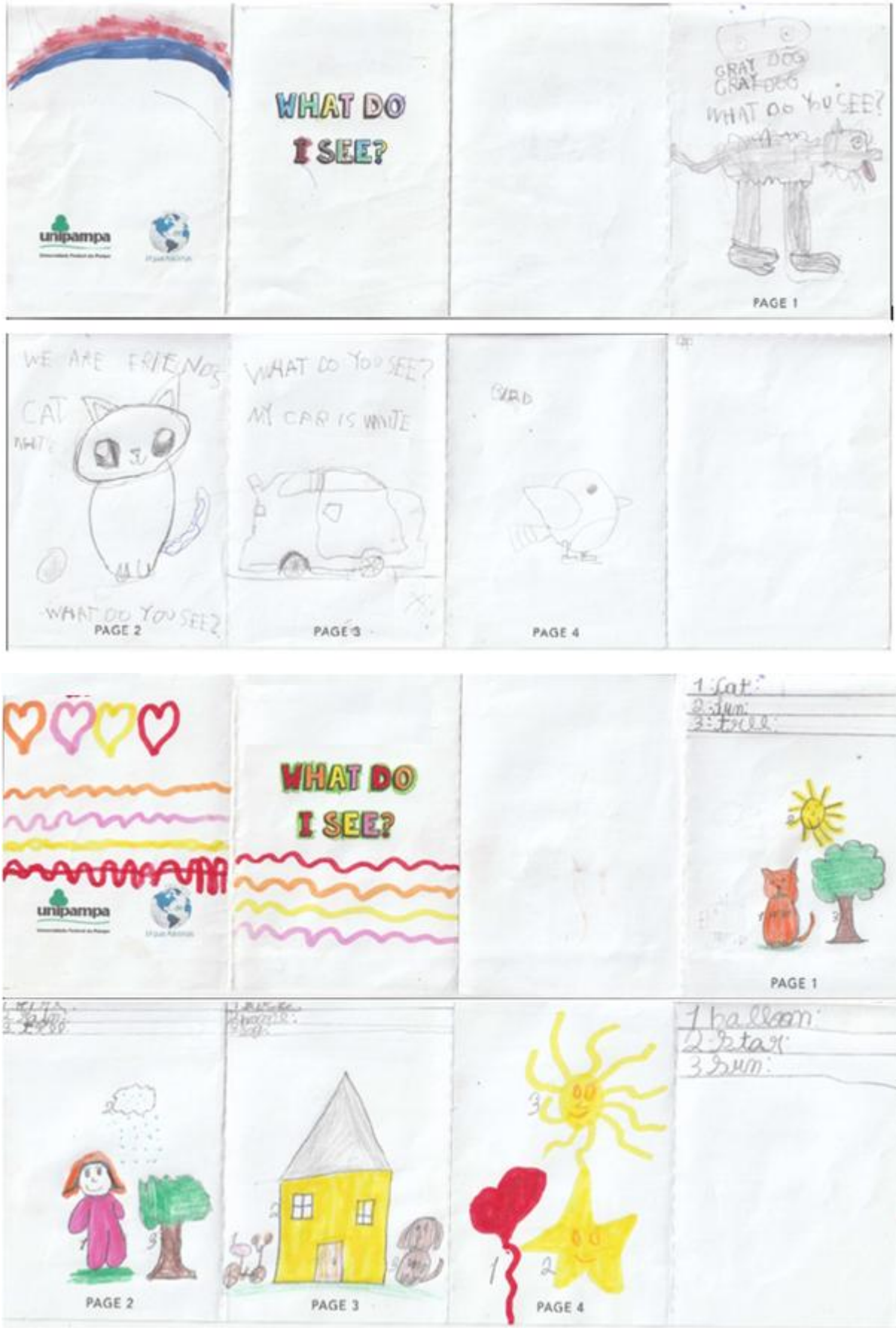
Situação do Parecer:
Aprovado

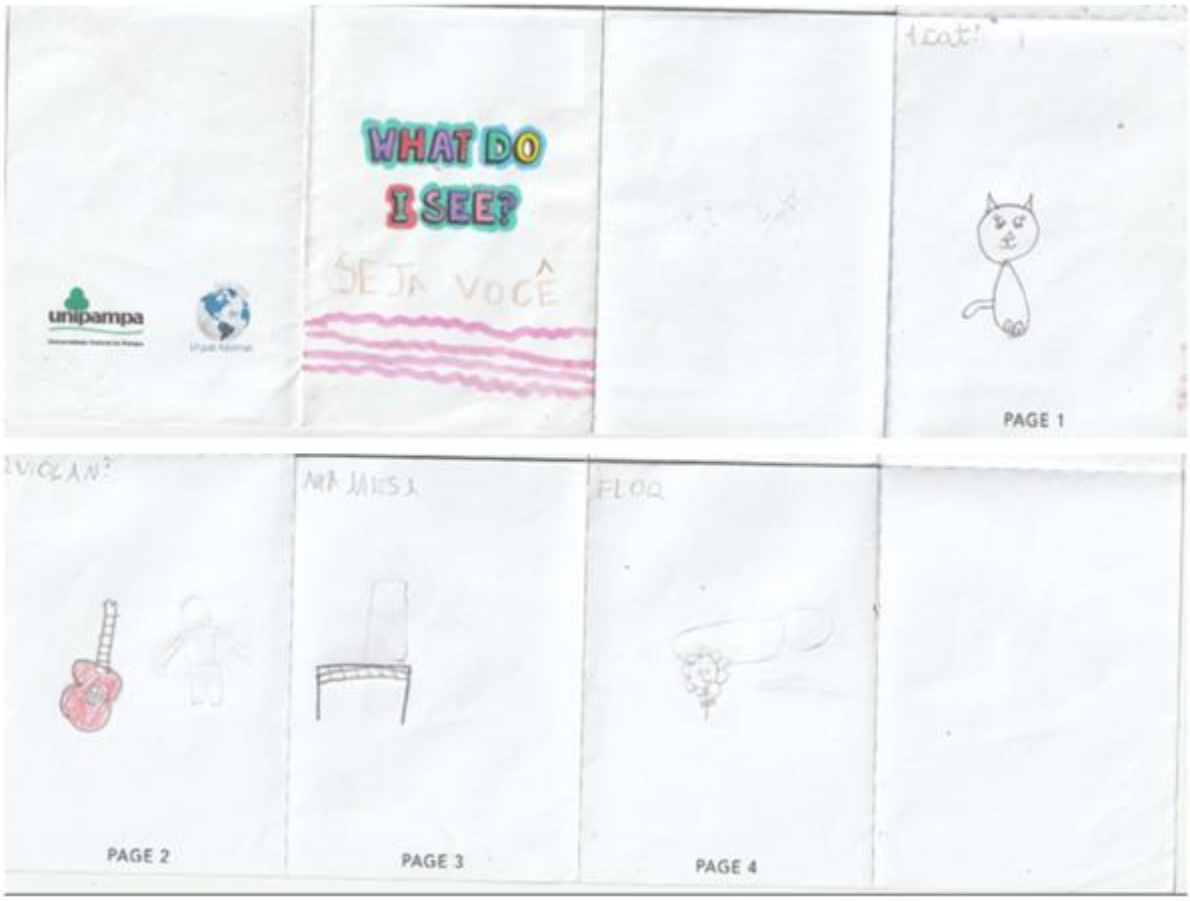
Necessita Apreciação da CONEP:
Não

URUGUAIANA, 30 de Julho de 2024

Assinado por:
Karina Sanches Machado d Almeida
(Coordenador(a))

ANEXO B **–** ZINES PRODUZIDOS PELOS ALUNOS NA AULA 2




WHAT DO
I SEE?
SEJA VOCÊ
unipampa
PAGE 1
PAGE 2
PAGE 3
PAGE 4


WHAT DO
I SEE?
unipampa
PAGE 1
PAGE 2
PAGE 3
PAGE 4


Trees Árvores
House Casa
What do you see?
O que você vê?
A car Um carro
People walking
Pessoas andando

ANEXO C **–** PINTURAS PRODUZIDAS PELAS CRIANÇAS NA AULA





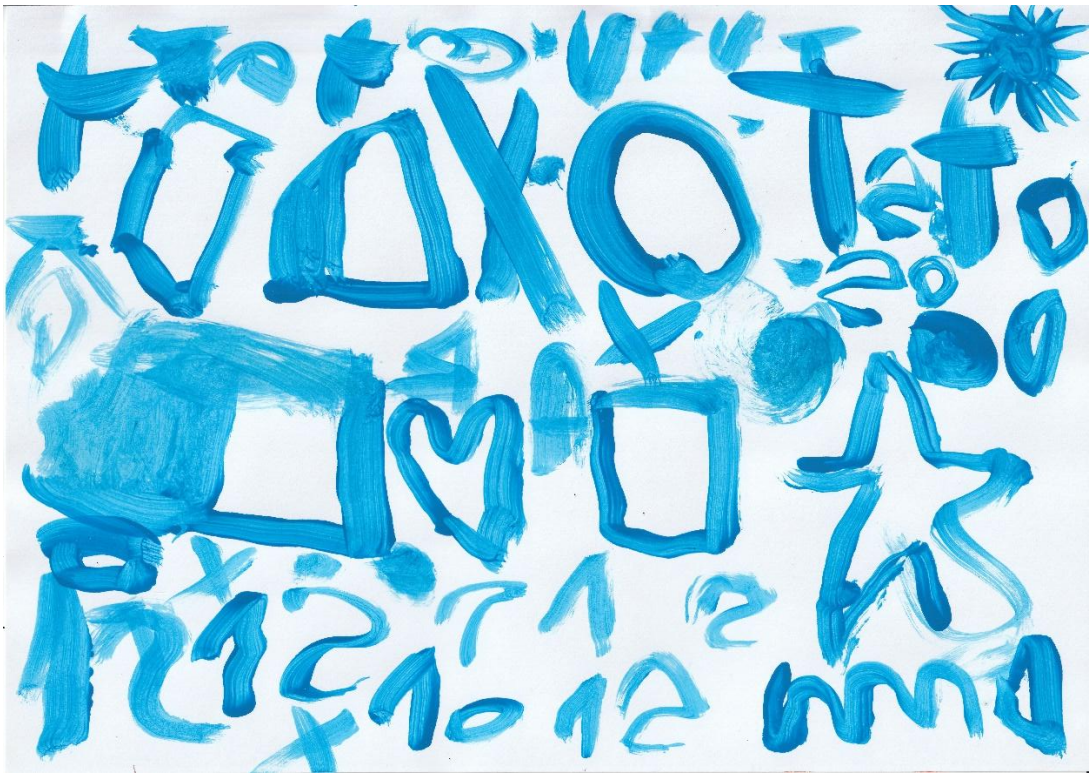















KELLO

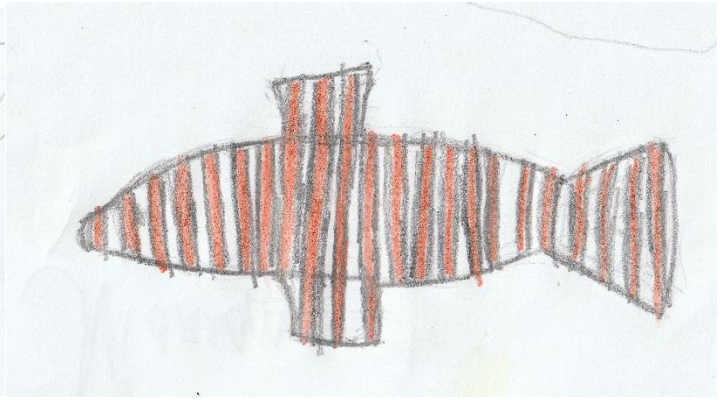
ANEXO D **–** CHARACTERS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS A PARTIR DA AULA 6













ANEXO E **–** ALTERAÇÕES DOS DESENHOS DAS CRIANÇAS A PARTIR DA APRESENTAÇÃO DA PRIMEIRA VERSÃO DO LIVRO





