

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

TAIANA VEIGA DIAS RODRIGUES

**INCENTIVANDO O ENGAJAMENTO DISCURSIVO COM A LÍNGUA INGLESA
POR MEIO DE PERSONAGENS ANIMADOS: ABRINDO A PORTA PARA OS
MONSTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Bagé
2018**

TAIANA VEIGA DIAS RODRIGUES

**INCENTIVANDO O ENGAJAMENTO DISCURSIVO COM A LÍNGUA INGLESA
POR MEIO DE PERSONAGENS ANIMADOS: ABRINDO A PORTA PARA OS
MONSTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Clara Zeni Camargo Dornelles

**Bagé
2018**

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).

R696i 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 / Taiana Veiga Dias Rodrigues.

142 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) --
Universidade Federal do Pampa, MESTRADO
PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2018.

"Orientação: Clara Zeni Camargo Dornelles".

1. Ensino de inglês na educação infantil. 2. Multiletramentos. 3. Transmídia. I. Dornelles, Clara Zeni Camargo. (orient.). II. Título.

TAIANA VEIGA DIAS RODRIGUES

**INCENTIVANDO O ENGAJAMENTO DISCURSIVO COM A LÍNGUA
INGLESA POR MEIO DE PERSONAGENS ANIMADOS:
ABRINDO A PORTA PARA OS MONSTROS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa Profissional de Pós-graduação em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.
Área de concentração: Linguagem e Docência.

Dissertação defendida e aprovada em: 19 de junho de 2018.

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 Simone Silva Pires de Assumpção
(UNIPAMPA)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre estar presente no meu caminhar, ter me guiado até aqui e pelo teu amor infinito.

A minha mãe, que sempre esteve presente nos momentos maravilhosos da vida, mas também nos difíceis. Meu orgulho por ti apenas cresce. Obrigada por ser quem és e pelo teu amor.

Aos meus irmãos, Tábita e Calebe, que sempre estão lá ao final da jornada, sendo um farol brilhante me guiando de volta para casa.

Ao Adenes, pelo seu carinho, paciência e amor. Obrigada por todos os momentos que temos passado juntos e aqueles que ainda estão por vir, mas especialmente pelas memórias inesquecíveis que tens me proporcionado, te amo.

Ao Téo, que durante tantos anos tem me ensinado o significado de amizade verdadeira. Obrigada por todas aquelas tardes de chimarrão, pipoca de chocolate e discussões entre LOTR e HP.

A minha orientadora, Clara Dornelles, que em dois anos e meio me fez crescer e aprender. Te admiro muito e espero um dia ser uma professora e orientadora tão sábia e amorosa como és.

Desde a infância eu tenho sido fiel aos monstros. Eu tenho sido salvo e absolvido por eles. Porque os monstros nos quais eu acredito são santos padroeiros da nossa feliz imperfeição. E eles permitem e abraçam a possibilidade de falhar e viver.

Guillermo del Toro

RESUMO

A presente dissertação apresenta e discute uma intervenção de pesquisa-ação realizada em uma escola de rede municipal na periferia da cidade de Bagé, RS, no ano de 2017. O objetivo geral desta dissertação é produzir, implementar e avaliar um produto pedagógico voltado a uma prática de ensino e aprendizagem transmidiática, analisando o papel dos recursos multissemióticos *com* a aprendizagem da língua inglesa na educação infantil. Durante a intervenção aplicou-se uma unidade didática tendo como pano de fundo a animação *Monsters, Inc.* (2001), buscando observar os modos pelos quais os alunos da educação infantil se engajam discursivamente com a língua inglesa, dialogando com os conceitos de Multiletramentos e Transmídia, e visando proporcionar uma aprendizagem significativa em sala de aula. A utilização de uma animação é porque percebemos a importância do desenho animado para o desenvolvimento da criança e associando ao imaginário infantil, e sua possibilidade de uso em sala de aula, como apontam Barbosa (2013) e Silva (2001). No decorrer da intervenção, analisou-se os modos pelos quais os alunos se engajavam discursivamente, considerando diferentes recursos multissemióticos ou multimodais, como explicam Prediger e Kersch, (2013). Assim, fundamentamos nosso trabalho em autores como Chaguri e Tonelli (2013), Magalhães (2013) e Leventhal (2010) ao abordar o ensino de língua inglesa na educação infantil e seus pressupostos. Ao tratar de Multiletramentos e Transmídia, trazemos autores que, ao abordarem estes dois conceitos, pudéssemos de alguma forma relacionar ao ensino de línguas na educação infantil, como Rocha (2014), Cope e Kalantzis (2000), Lemke (2010) e Jenkins (2010), por exemplo. Sobre o engajamento discursivo, relacionamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e Rocha (2010) e em relação à aprendizagem significativa, apresentamos autores como Tonelli (2005) e Moreira (2012). A unidade didática, o produto pedagógico deste trabalho, apresenta suas atividades e objetivos elaborados a partir de sugestões de autores como Assumpção (2012), Richards (2008) e Roth (1998). O produto foi elaborado, implementado e avaliado, verificando se os objetivos pretendidos no início do trabalho foram realmente alcançados. A avaliação, deu-se através dos dados obtidos ao longo da intervenção, como o uso de fotos, gravação de áudio e vídeo e o diário reflexivo. Assim, ao término da intervenção, compreendeu-se ser possível o diálogo entre Multiletramentos e Transmídia *com* as aulas de língua inglesa na educação infantil, percebendo a importância de relacionar os conceitos com a aprendizagem de forma significativa, criando *links* para as crianças, de forma que seu aprendizado não se torne desvinculado de suas vidas.

Palavras-chave: Educação infantil. Língua adicional. Multiletramentos. Transmídia.

ABSTRACT

The present thesis presents and discusses an action-research intervention carried out at a municipal school in the outskirts in the city of Bagé, RS, in 2017. The general objective of this thesis is to produce, implement and evaluate a pedagogical product aimed at a practice of transmedia teaching and learning, analyzing the role of multisemiotic resources with the English language learning in children's education. Through the intervention, a didactic unit was applied taking as background the animation *Monsters, Inc.* (2001), since it is understood the importance of cartoons for the child development and its possibility of usage in the classroom, as Barbosa (2013) and Silva (2001) point out. Once introducing the animation as a resource for the classes, it was sought to encourage discursive engagement with the English language, searching to engage a dialogue with the Multiliteracy and Transmedia concepts, providing a meaningful learning in the classroom. In the intervention development, it was investigated in which ways the students were engaged discursively, in view of different multisemiotics or multimodal resources as explained by Prediger and Kersch (2013). Thus, this dissertation was based on authors such as Chaguri and Tonelli (2013), Magalhães (2013) and Leventhal (2010) when addressing the teaching of the English language in children's education and its assumptions. In dealing with Multiliteracy and Transmedia, it's introduced authors who, in approaching relation to these two concepts, could by some means relate to the language teaching in children's education, for example, Rocha (2014), Cope e Kalantzis (2000), Lemke (2010) and Jenkins (2010). On the discursive engagement it's connected the National Curricular Parameters (1998) and Rocha (2010) and concerning the significant learning we present authors such as Tonelli (2005) and Moreira (2012). The didactic unit, presented in the pedagogical product in this thesis, shows activities and objectives created based on suggestions from authors as Assumpção (2012), Richards (2008) and Roth (1998). The product was elaborated, implemented and evaluated, verifying if the intended objectives at the beginning of the work were actually achieved. The evaluation was based on the data obtained during the intervention, such as the use of photos, audio and video recording and the reflective journal. Thus, at the end of the intervention, it was understood to be possible the dialogue between Multiliteracy and Transmedia with English language classes in early childhood education, comprehending the importance of relating the concepts with meaningful learning, creating links for children, in a way in which their learning does not become detached from their lives

Keywords: Child education. Additional language. Multiliteracy. Transmedia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Conceito de multiletramentos.....	37
Figura 2 – Conceito de transmídia.....	38
Figura 3 – Os 5 passos da intervenção.....	51
Figura 4 – O processo transmidiático.....	57
Figura 5 – Atividade do rosto.....	66
Figura 6 – Aluna com seu trabalho do rosto.....	66
Figura 7 – Atividade das mãos.....	69
Figura 8 – <i>M.I. Report</i> sobre o diagnóstico.....	70
Figura 9 – Capa do livro Há um monstro embaixo da minha cama.....	75
Figura 10 – Primeiro dia do filme.....	77
Figura 11 – Segundo dia do filme.....	77
Figura 12 – Material utilizado para a confecção dos monstros.....	81
Figura 13 – Confecção dos monstros.....	81
Figura 14 – Apresentação dos monstros.....	82
Figura 15 – <i>M.I. Report</i> sobre <i>Scare Number 1</i>	82
Figura 16 – Atividade da keyhole.....	86
Figura 17 – Criação do painel de revisão.....	87
Figura 18 – Criação do painel de revisão.....	88
Figura 19 – Painel finalizado.....	88
Figura 20 – Confecção das casas dos monstros.....	90
Figura 21 – Excerto do diário reflexivo.....	91
Figura 22 – Confecção do bairro dos monstros.....	92
Figura 23 – Confecção do bairro dos monstros.....	93
Figura 24 – Bairro dos monstros finalizado.....	93
Figura 25 – <i>M.I. Report</i> sobre <i>Scare number 2</i>	94
Figura 26 – Roteiro de filmagem.....	95
Figura 27 – Imagem da gravação.....	98
Figura 28 – Imagem da gravação.....	98
Figura 29 – Mostra de Trabalhos (Cantinho do Inglês)	99
Figura 30 – Mostra de Trabalhos.....	100
Figura 31 – Mostra de Trabalhos.....	100

Figura 32 – Mostra de Trabalhos.....	101
Figura 33 – Despedida.....	101
Figura 34 – <i>M.I. Report sobre Scare Number 3</i>	102
Figura 35 – O engajamento discursivo.....	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – 1ª Reflexão sobre a atividade.....	65
Quadro 2 – 2ª Reflexão sobre a atividade.....	68
Quadro 3 – 3ª Reflexão sobre a atividade.....	73
Quadro 4 – 4ª Reflexão sobre a atividade.....	74
Quadro 5 – 5ª Reflexão sobre a atividade.....	76
Quadro 6 – 6ª Reflexão sobre a atividade.....	80
Quadro 7 – 7ª Reflexão sobre a atividade.....	86
Quadro 8 – 8ª Reflexão sobre a atividade.....	87
Quadro 9 – 9ª Reflexão sobre a atividade.....	90
Quadro 10 – 10ª Reflexão sobre a atividade.....	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – O desenvolvimento infantil.....	26
Tabela 2 – As etapas da intervenção e suas especificidades.....	53
Tabela 3 – Etapas da intervenção e instrumentos para geração de dados.....	58
Tabela 4 – <i>Scare number 1</i>	71
Tabela 5 – <i>Scare number 2</i>	83
Tabela 6 – <i>Scare number 3</i>	95

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1.	Do lugar da professora e justificativa.....	15
1.2.	Objetivos da dissertação.....	18
1.3.	Organização da dissertação.....	19
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA - PERCORRENDO UMA ESTRADA DE CHÃO.....	20
2.1.	A oferta de línguas adicionais na educação infantil.....	20
2.1.1	O ofício de ser professor de língua inglesa e estratégias de ensino para crianças da educação infantil.....	24
2.2.	Um <i>sneak peek</i> pelas fechaduras dos multiletramentos e da transmídia: uma ponte no ensino de língua inglesa para a educação infantil.....	29
2.3.	As portas para o desenvolvimento da oralidade: dos personagens animados ao engajamento discursivo.....	38
2.3.1.	<i>Door number 1</i> : O personagem animado e a concepção do monstro – monstro bom ou mau?	38
2.3.2.	<i>Door number 2</i> : Promovendo o engajamento discursivo.....	41
3	<i>THE SCARE FLOORS</i>: UM CAMINHO METODOLÓGICO PELOS ANDARES DO SUSTO.....	47
3.1.	<i>Scare Floor A</i> : A pesquisa.....	47
3.2.	<i>Scare Floor B</i> : O contexto da intervenção.....	49
3.3.	<i>Scare Floor C</i> : Procedimentos da intervenção.....	50
3.4.	<i>Scare Floor D</i> : Procedimentos de geração e análise de dados.....	58
3.5.	O produto pedagógico, escrita e reescrita.....	59
4	<i>THE DOOR VAULT</i>: ABRINDO UMA PORTA AMARELA.....	61
4.1.	Diagnóstico.....	61
4.1.1.	<i>Lights, Camera, Action</i> : As etapas da intervenção.....	70
5	<i>THE DOOR VAULT IS CLOSE FOR NOW</i>: CONCLUSÃO.....	105
	REFERÊNCIAS.....	107

ANEXOS.....	112
APÊNDICES.....	115

1. INTRODUÇÃO

1.1. Do lugar da professora e justificativa

Percebendo-se a importância do ensino de uma língua adicional¹ desde os primeiros anos da vida escolar dos alunos, esta dissertação surge de uma inquietação como docente de língua inglesa na educação infantil, em tentar responder a pergunta *Como ensinar a língua adicional inglesa para crianças não alfabetizadas de forma significativa para elas?*. Acreditamos que o ensino de uma língua adicional na educação infantil, como em qualquer etapa da educação básica, precisa estimular a criança para que esta não perca o interesse pela língua ensinada.

Necessariamente, o educador de línguas da área de educação infantil deve conhecer a organização do ensino de línguas adicionais, contudo, antes precisa compreender a criança e o mundo ao qual ela pertence, buscando alternativas viáveis de ensino que possam auxiliar em sala de aula. Assim, esta dissertação propõe que por meio de uma pesquisa-ação, em uma sala de aula de língua inglesa na educação infantil, se possa compreender e intervir no processo de desenvolvimento da oralidade dos alunos não alfabetizados por meio do incentivo ao engajamento discursivo. Ao mesmo tempo, propõe-se levantar questões relacionadas ao conteúdo apresentado em sala de aula, adequando-se à faixa etária destas crianças, levando em consideração que o inglês não é a língua materna. Ademais, procura-se associar o universo infantil com o imaginário da criança, especificamente com a cultura do monstro, utilizando-se de animações que compreendam aquilo que a criança conhece e que possam relacionar-se com o que o professor de inglês almeja ensinar em sala de aula. A dissertação tem como princípio norteador o ensino de inglês por meio de personagens animados, ou seja, aqueles fazem parte do universo característico das crianças, os quais elas

¹ Neste projeto utiliza-se do termo língua adicional seguindo os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009, p. 127) que utilizam o termo por razões como a “[...] 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”. Assim, as línguas adicionais como inglês e espanhol, fazem-se indispensáveis na comunidade que o indivíduo se encontra além de serem partes fundamentais no seu viver.

reconhecem e que podem ser um auxílio na elaboração das aulas. Deste modo, utilizar-se do imaginário infantil pode fazer com que a criança se identifique e faça associações significativas em sala de aula, criando um *approach*² maior entre a língua adicional e a materna. Estas associações, para a criança, provêm uma aprendizagem mais significativa³, ou seja, aquela na qual o aluno constrói seu conhecimento a partir daquilo que lhe é conhecido, compreendendo de forma mais objetiva. Da mesma maneira, o trabalho com personagens animados busca tornar o ensino de uma língua adicional mais interessante para o aluno, entretanto, deve-se compreender como um recurso para o professor na sala de aula integrando-se aos seus objetivos pedagógicos de ensino e aprendizagem e não apenas como um passatempo.

Martins e Varani refletem sobre a prática do professor no seu exercício docente, que também este trabalho busca realizar. Portanto, é necessário que o educador perceba que mais do que ensinar ele também pode ser capaz de tornar-se pesquisador e refletir sobre sua própria prática docente, pois

De um lado, há o exercício do processo de ensino-aprendizagem e, de outro, a reflexão, a pesquisa sobre ele como procedimentos aceitos por uma comunidade científica, o que pode ser realizado pelo mesmo profissional, o professor, que, agindo no ambiente escolar na qualidade de docente, pode ser, também, pesquisador (MARTINS; VARANI, 2012, p. 650).

Logo, o papel do professor pode ir além de sua prática em sala de aula, pois ele pode tornar-se também pesquisador e ao pesquisar, permite-se voltar os olhos para a sua própria prática e aprender. Esta é uma das maiores recompensas relativas à pesquisa-ação, pois o professor/pesquisador investiga a própria prática e é capaz de transformar e aprimorar. Ademais, a pesquisa também é um estímulo ao professor, porquanto

[...] professores poderão, por exemplo, sistematizar melhor suas experiências educativas exitosas e, assim, socializá-las nos veículos que são próprios das comunidades acadêmico-científicas da área da educação. Além do fato de que, com o desenvolvimento da competência à pesquisa científica, os professores estarão, necessariamente, atualizando seus conhecimentos e práticas educativas. Certamente, isso pode ocorrer com docentes que se esmeram em acompanhar o desenvolvimento das produções na área em que atua, mas se eles se dedicarem à pesquisa, esse procedimento será uma necessidade (MARTINS; VARANI, 2012, p. 669).

² Segundo o dicionário online Cambridge é aproximar-se (a), chegar (a).

³ Será discutido mais adiante.

O professor que pesquisa sua própria prática beneficia a si mesmo e ao meio educacional no qual se encontra, pois consegue refletir e tomar ações sobre seu exercício docente bem como sobre as situações que vivencia. Ainda, é possível por meio da pesquisa-ação encontrar alternativas para solução de problemas que perpassem o meio escolar e assim construir para uma prática mais ativa, pois

Sem problema não há pesquisa, porque a pesquisa é o ato de buscar uma resposta aos problemas formulados, ou melhor, às indagações que o pesquisador rigorosamente sistematizou, baseado em seus interesses e na pesquisa exploratória que realizou, seguindo os procedimentos acolhidos como válidos por uma determinada comunidade científica (MARTINS; VARANI, 2012, p. 674-675).

Busca-se também nesta dissertação contribuir para o processo de (auto) formação dos professores de língua inglesa que trabalham com a educação infantil, uma vez que existem poucos trabalhos e materiais disponíveis para línguas adicionais que foquem especificamente no ensino para crianças não alfabetizadas. Ainda, muito mais que apenas pesquisar e apontar o que se precisa melhorar é preciso também agir. Carvalho (2009, p. 330) diz que “nenhum estudo é totalmente completo”, ou seja, há muito que se discutir, argumentar e pesquisar. Deste modo, a pesquisa não estaciona quando o texto acaba, mas ela repercute além do que está escrito, ela é ativa e se movimenta. Como Thiollent (2011, p. 81) descreve sobre a repercussão da pesquisa, isto é, do resultado obtido, “poderá gerar reações e contribuir para a dinâmica da tomada de consciência e, eventualmente, sugerir o início de mais um ciclo de investigação”.

Por fim, cumprindo um dos requisitos do mestrado profissional, desenvolveu-se um produto pedagógico que pudesse ser um apoio para os professores de línguas adicionais que trabalham com crianças na educação infantil, como um exemplo de como trabalhar o inglês com crianças não alfabetizadas. Como há certa escassez de material referente ao ensino de crianças não alfabetizadas, bem como atividades que abordem a língua inglesa de forma específica para estas crianças, o produto pedagógico foi elaborado pensando em ser um suporte de como envolver mais as crianças durante as aulas de língua adicional, trazendo sugestões de atividades que pudessem ser realizadas com crianças que ainda não sabem ler ou escrever na sua língua materna.

1.2. Objetivos da dissertação

O objetivo geral desta dissertação é produzir, implementar e avaliar um produto pedagógico voltado a uma prática de ensino e aprendizagem transmidiática, analisando o papel dos recursos multissemióticos *com*⁴ a aprendizagem da língua inglesa na educação infantil. É importante ressaltar que se busca problematizar a oralidade por meio do lúdico, sendo um elemento essencial no aprendizado e desenvolvimento das crianças.

De modo a despertar o interesse e fazer com que os alunos se sentissem familiarizados e à vontade com a língua adicional apresentada, foi escolhida a utilização de personagens animados como parte fundamental do processo de elaboração da proposta didática. Inicialmente, buscou-se uma temática que abrangesse o universo infantil, assim, foi selecionada a temática dos monstros, pois é uma etapa na qual todas as crianças durante a infância em determinado momento perpassam. Para abordar a monstruosidade escolheu-se a animação *Monsters, Inc.* (Monstros S.A., na tradução brasileira), lançada pela *Walt Disney Studios* em parceria com a *Pixar*, em 2001. A escolha dos monstros e da animação tem um caráter pessoal, pois sempre foi uma temática que me interessou, além de acreditar que agrega ao desenvolvimento social e emocional das crianças, tentando desconstruir o estigma de que todos os monstros são maus, trazendo a relação entre bondade x maldade.

A proposta didática, que se configurou com uma unidade didática, teve como foco incentivar o engajamento discursivo dos alunos relacionando-os aos objetivos de aprendizagem com a língua inglesa, trazendo a animação como referência durante todas as aulas. A animação, da mesma forma que trabalha com aquilo que os alunos ouvem e falam, também perpassa o mundo das imagens, trazendo diferentes formas de letramento, neste caso, por meio da aprendizagem multissemiótica, ou seja, a habilidade de leitura e interpretação de gêneros relacionados às diferentes semioses. Por fim, criou-se um produto pedagógico para o professor, que foi elaborado anteriormente à intervenção, tendo em vista os demais objetivos.

⁴ Neste trabalho acredita-se a aprendizagem não é *da* língua inglesa, pois o objetivo não foi ensinar apenas vocabulário ou construção de frase. A aprendizagem é *com* a língua inglesa, uma vez que está inserida no contexto da criança, desenvolvendo e incentivando novos saberes através da língua adicional.

Assim, de forma concisa os objetivos específicos são:

- Observar os modos pelos quais os alunos da educação infantil se engajam discursivamente com a língua inglesa, analisando aula após aula aquilo que os incentivou a participar ou não durante a intervenção pedagógica, por meio do produto pedagógico.
- Verificar se há aprendizagem significativa de acordo com a proposta apresentada, observando e analisando os modos de engajamento discursivo.

1.3. Organização da dissertação

No próximo capítulo discutimos a importância do ensino de línguas adicionais na educação infantil, abordando o ensino *com* a língua inglesa, e ainda o papel do professor no trabalho docente com crianças pequenas. Em seguida, apresentamos o referencial teórico relacionado *com* a língua inglesa e como o uso de personagens animados, utilizando-se da temática dos monstros, pode contribuir para o engajamento discursivo dos alunos, isto à luz dos multiletramentos e da transmídia. Logo, tratamos de todo o processo metodológico deste trabalho, seu contexto, procedimentos da intervenção, produto pedagógico e procedimentos de geração e análise de dados. Estes, antecipam a análise da intervenção da pesquisa-ação que pretende elucidar como foram realizadas cada etapa, seus objetivos e resultados obtidos, além de uma avaliação do produto pedagógico e, por fim, a conclusão da dissertação.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA - PERCORRENDO UMA ESTRADA DE CHÃO

2.1. A oferta de línguas adicionais na educação infantil

O ensino de línguas adicionais na educação infantil, atualmente na rede de educação básica brasileira, não se encontra como parte obrigatória do currículo nacional, conforme a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996). No entanto, não é fator excludente para a oferta de uma língua não materna para crianças no estágio inicial do aprendizado escolar. Nas instituições públicas brasileiras o ensino de uma língua adicional de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, bem como em escolas e creches de educação infantil, pode ocorrer, porém não é comum ser ofertado, mas pode ocorrer como aponta Tanaca (2017, p. 45). A autora apresenta um mapeamento de municípios no Brasil que ofereceram na de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental o ensino de língua inglesa. Resumidamente, o número de municípios que iniciaram uma implementação do ensino de inglês são, de acordo com cada região: Nordeste – 187, Sudeste – 24, Norte – 53, Sul – 17 e Centro-Oeste – 15. Como vemos, há uma iniciativa, no entanto, não é um número extenso, se pensarmos no tamanho do nosso país. No que se refere à educação privada brasileira a situação é diferente, pois na maioria das instituições particulares de ensino há oferta de uma ou mais línguas adicionais desde a educação infantil. Porém, nem sempre esta oferta está relacionada com a importância que o aprendizado de diferentes línguas proporciona para a construção do caráter, desenvolvimento e formação cidadã de uma criança, bem como na sua relação com diferentes linguagens. A realidade é que, em muitos casos, existe a oferta de uma língua adicional mais pelo fator econômico e diferencial que esta proporciona, ou seja, escolas e instituições que possuem aulas especializadas de idiomas tendem a atrair mais público gerando um retorno monetário maior, demonstrando serem singulares em relação àquelas que não possuem esta oferta.

De igual forma como a LDB, passamos às considerações do documento característico relacionado à educação infantil, que abrange o ensino de crianças até os seis anos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010). No documento, não é mencionado o ensino de uma língua adicional nem para creches ou escolas infantis que abrangem o Pré I e II (crianças na faixa etária

de 4 a 6 anos). Apesar de nenhum documento oficial mencionar a obrigatoriedade do ensino de uma língua adicional para a educação infantil, sua importância não se abrandará. Muito mais do que aprender a falar em inglês, espanhol ou qualquer outro idioma, a criança está em um processo de formação cidadã, na qual sua construção de visão de mundo bem como suas relações pessoais e interpessoais ainda estão em desenvolvimento. Assim, ao aprender um novo idioma, o indivíduo não apenas aprende vocabulário, mas adentra em uma cultura diferente da sua, concebe o “outro”, aquele que fala diferente de mim, não como um estranho, mas como um referencial para construção de saberes. As DCNEI falam sobre a questão cultural em seu objetivo, previsto em sua proposta pedagógica, explicando que

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

Portanto, a criança possui o direito, desde os anos iniciais da educação escolar, ao contato com diferentes culturas, formas de expressões e linguagens. Ao mesmo tempo, a língua adicional envolve cultura pois é uma maneira de expressar-se e relacionar-se com o outro e, por isso, deveria ser vista como primordial desde cedo na educação escolar. Chaguri e Tonelli (2013, p. 41) apontam a importância desta relação e compreensão com aquele que se difere de mim, “o outro”, pois “aprendemos mais a respeito de nós mesmos e acerca de um mundo plural marcado por diferenças”.

Apesar da importância do ensino e aprendizagem de uma língua adicional, a implementação obrigatória para crianças na educação básica, principalmente na rede pública, é permeada por questões políticas, porquanto estados e municípios “terão que se reorganizarem de forma política e econômica para atenderem a essa nova demanda em seus estabelecimentos de ensino” (CHAGURI; TONELLI, 2013, p. 50). E esta demanda gera gastos que afetam a economia do lugar no qual se encontram, proporcionando um grande impacto financeiro. Todavia, este é apenas um dos vários problemas que o ensino de línguas adicionais sofre quando se trata da sua efetividade na educação infantil.

Além das dificuldades políticas em relação à implementação curricular, o ensino de línguas adicionais sofre outro grande problema: a falta de capacitação para professores que almejam trabalhar com crianças na educação infantil. Os cursos de licenciatura oferecidos pelas universidades tendem a focar na formação de profissionais para atuação no ensino de línguas a partir do 5º ano. De tal modo, há falta de qualificação para aqueles professores que buscam ou desejam atuar na educação infantil. Pires (2001) aborda este mesmo problema em sua dissertação, quando além de mencionar os problemas relativos aos escassos materiais didáticos para o ensino de língua inglesa na educação infantil, cita ainda o problema da formação dos professores, como segue

Quem termina um curso de graduação em Letras ou um bom curso livre de inglês e tem um ótimo currículo em língua pode estar bem preparado para ensinar adultos e adolescentes, mas não ter o menor conhecimento sobre educação de crianças menores de seis anos de idade. Já quem cursou o magistério ou pedagogia e/ou algum outro curso de formação em educação infantil pode ser um excelente professor para crianças até seis anos, mas não possui conhecimento de inglês suficiente para não cometer erros de pronúncia e gramática que podem comprometer o futuro dos seus alunos enquanto estudantes de língua estrangeira (PIRES, 2001, p. 7).

Como apresentado, quando os professores concluem um curso de Letras, espera-se que possuam uma capacitação linguística e estejam preparados para desenvolver os conteúdos em sala de aula de línguas adicionais. Entretanto, esta formação recebida é voltada para ensinar a partir do 6º ano do ensino fundamental, quando se torna obrigatório a língua adicional. Muitos dos educadores, por não terem recebido formação adequada para o trabalho com crianças, não dominam a parte pedagógica. Da mesma forma, os profissionais provenientes do magistério ou pedagogia podem não possuir a qualificação linguística necessária, sendo preciso haver uma qualificação suplementar em relação à língua adicional. Além disso, os professores de línguas adicionais, seja qual for o idioma a ser lecionado, precisam buscar uma qualificação que os ampare pedagogicamente no seu trabalho com crianças, seja através de pesquisas, cursos e recursos que venham a acrescentar.

Apesar de todos os percalços encontrados quando se trata do ensino de línguas adicionais na educação infantil, o professor deve acreditar ser possível, mas antes de tudo, deve compreender a criança e o universo imaginário e real ao qual

ela pertence, buscando alternativas viáveis que possam lhe auxiliar e possibilitar uma aprendizagem significativa. Esta “[...] se refere ao modo como novas informações se integram ao que o aluno já sabe ou conhece e fazem sentido em relação à realidade que a criança vivencia” (UEL, 2013, p. 11) Ou seja, trazendo significados ao processo de aprendizagem. Da mesma maneira, Tonelli (2005, p. 47-48) ao explicar sobre o conceito de aprendizagem significativa aponta que “[...] conhecimento significativo para o aluno não é necessariamente o que é útil, mas aquilo que satisfaz sua curiosidade, sua necessidade de viver num mundo que faça sentido. Mundo que elas vivem tanto quanto o mundo de fantasia de sua imaginação”. Somando-se à explicação, Moreira (2012) também ilustra a aprendizagem significativa como sendo

[...] aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (MOREIRA, 2012, p. 2).

Contudo, este tipo de aprendizagem não beneficia somente quem é o centro do aprendizado, mas ambas as partes do processo: professor e aluno. Pois, uma vez que “como facilitador o professor provê ambientes ricos e experiências que se fazem necessárias para o estudo cooperativo. O professor assim é um co-aprendiz e um co-investigador, atuando junto com os alunos” (LEVENTHAL, 2010, p. 49). Schlatter e Garcez acreditam que a aprendizagem é este trabalho em cooperativo daqueles que são participantes do processo, e

[...] nessa perspectiva, sucesso na aprendizagem significa envolver-se em atividades de aprendizagem e ser capaz de interagir cada vez mais afirmadamente em diferentes práticas sociais das quais se deseja participar usando os recursos da expressão que a comunidade prefere ou exige (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 57).

Os alunos inseridos no processo de aprendizado e interação “tornam-se, portanto, produtores de conhecimento, capazes de contribuir significativamente para o mundo do conhecimento” (LEVENTHAL, 2010, p. 49-50). Este tipo de aprendizado e conhecimento pode e deve, do nosso ponto de vista, ocorrer desde a educação

infantil. A educação infantil, em relação ao ensino de línguas adicionais, ainda tem um grande caminho a percorrer e ele não é uma estrada asfaltada, mas uma estrada de chão, com buracos que se formam toda vez que a chuva cai e se torna difícil de atravessar. Por vezes, a vontade é dar meia volta e escolher o caminho asfaltado e que leva a outras direções. Porém, acreditar que é possível exige descer do carro atolado e trilhar o caminho a pé. Esta caminhada, no entanto, não deve ser uma caminhada solitária e independente, mas um trabalho em conjunto, com todos aqueles, educadores ou não, que percebem e entendem a importância que uma língua adicional é capaz de ter desde cedo na vida das crianças. Pois, muito mais que aprender novas formas de falar e utilizar a língua, o aluno está aprendendo a interagir com diferentes formas de cultura e, assim cresce socialmente e individualmente.

2.1.1. O ofício de ser professor de língua inglesa e estratégias de ensino para crianças da educação infantil

O inglês exerce grande influência no mundo globalizado, principalmente quando se aborda a questão comunicativa e, por isso, alcança também as crianças, uma vez que o inglês está presente em desenhos, jogos, comidas e/ou artigos infantis, entre outros. Logo, é inegável a importância do ensino e aprendizagem de uma língua adicional, não somente por fatores relacionados à comunicação dos indivíduos, mas também por tratar-se de cultura, relações, aprendizados e construção de saberes. Por esta razão, o ensino de inglês para crianças precisa ser visto como uma maneira de proporcionar desde cedo a interação e uso *com* uma língua adicional, mas formadora de conhecimento não apenas para o futuro, mas no seu agora, como apontam Schlatter e Garcez (2012):

Na aula de Línguas Adicionais, o educando pode ver, desde o começo e cada vez mais, o seu mundo ampliado e assim decidir o que nesses novos horizontes importa para a sua vida, no seu mundo imediato. Pelas oportunidades de lidar com textos na língua adicional e valer-se dela para agir, ele poderá conhecer mais e, assim, compor sua própria visão informada e atuante, capacitando-se para participar mais afirmadamente do seu próprio mundo e do mundo maior que se apresenta na sua vida como cidadão (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 38).

Ao relacionar o aprendizado com a língua adicional a partir da realidade do aluno e do seu mundo imediato, como afirmam os autores, acreditamos que as aulas se tornam significativas para os educandos, possibilitando um olhar mais crítico e reflexivo para o seu mundo e o do “outro”, contribuindo para sua formação cidadã. Também, é importante que o educador esteja a par daquilo que permeia à formação do educando e ao mundo imediato ao qual ele pertence e, por isso, é fundamental que “um professor de crianças conheça, por exemplo, as características do desenvolvimento físico, social, emocional, linguístico e intelectual nas diferentes faixas etárias” (MAGALHÃES, 2013, p. 240). Leventhal (2010, p. 32) aponta que este conhecimento de como a criança cresce e se desenvolve “[...] capacita o educador a lidar com o comportamento infantil e as características peculiares de cada fase do universo infantil”.

Compreender a criança é essencial para que o professor consiga compreender suas características e ao mesmo tempo possa administrar a aula com todos os problemas que possam colocar-se à sua frente. Consequentemente, o educador quando aprende a conhecer seus alunos, aprende a conhecer também suas dificuldades, medos, anseios, capacidades e limites e, assim, pode fazer uso de ferramentas que o auxiliem. Por isto, é necessário entender que ensinar inglês para crianças difere do ensino para adolescentes ou adultos e isto precisa ser claro para o profissional de línguas que pretende trabalhar com a educação infantil.

Podemos somar a esta discussão Roth (1998) que no capítulo inicial de sua obra *Teaching Very Young Children: pre-school and early primary*, criou uma tabela denominada de *Child Development* na qual menciona as áreas de desenvolvimento de idades de 3-6 e 6-9 e as implicações educacionais para cada uma delas. Esta tabela, mesmo não sendo referente ao ensino de língua adicional, é importante para os educadores compreenderem as fases das crianças, seu desenvolvimento e principalmente quais os tipos de atividades que mais se adequam. A seguir, trazemos uma sistematização da tabela⁵ proposta por Roth levando em consideração apenas a idade de 3 a 6 anos, foco deste trabalho:

⁵ A tabela original *Child Development* (ROTH, 1998, p. 8-9) está disponibilizada em anexo.

Tabela 1 – O Desenvolvimento Infantil.

(continua)

Desenvolvimento Infantil		
Áreas de desenvolvimento	Idade de 3-6 anos	Implicações Educacionais
Controle do movimento muscular	<ul style="list-style-type: none"> • Ainda em desenvolvimento, por isso, há uma grande necessidade de exercícios físicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades devem ser variadas e devem ajudar a desenvolver movimentos motores largos (correr, pular, etc.) e a coordenação óculo-manual (cortar, modelar, etc.). • Professores precisam lembrar que as mudanças físicas podem causar insegurança.
Emoções	<ul style="list-style-type: none"> • Muito instável: Pode, de repente, fazer birra e caprichos. • Sente tanto insegurança quanto onipotência. • Não sabe esperar, causando frustração. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades devem ser curtas e variadas. • Professor(a) deve ser calmo, equilibrado e ser capaz de retornar o equilíbrio. Deve sempre oferecer constante encorajamento.
Inteligência	<ul style="list-style-type: none"> • Começa o pensamento simbólico (pode fazer a substituição do desenho ou jogo pelo objeto real). • Pensamento é subjetivo e egocêntrico. • Confunde fantasia com realidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • As atividades devem usar brinquedos que imitem a vida real (carros e comida em miniatura, etc.).
Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> • Consegue expressar-se claramente em na sua primeira língua entre 3 e 4 anos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades devem desenvolver habilidade oral e escrita.

Tabela 1 – O Desenvolvimento Infantil

(conclusão)

Sociabilidade	<ul style="list-style-type: none"> • É egocêntrico, subjetivo e dependente. • Primeiros contatos em par são ambíguos (Pode ser agressivo e amigável com a mesma pessoa). • Começa a ter consciência do seu potencial (tanto habilidades quanto limitações). • Brinca paralelamente com os demais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professor(a) deve favorecer atividades em grupo para encorajar sociabilidade, compartilhamento e concentração. • Professor(a) deve saber que conflitos com adultos • é normal com grupos de maior idade.
Comportamento	<ul style="list-style-type: none"> • Extremamente ansioso para se comunicar, como forma de se diferenciar dos demais. • Apaixonado e não-sistematizado na maneira como realizar as coisas. • Nem sempre quer fazer as atividades propostas. • Fiscalmente agressivo, sem nenhum motivo específico. • Pega os brinquedos de outras crianças como forma de se auto afirmar. • Interrompe as atividades para ganhar atenção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professor(a) deve encorajar comunicação. • Professor deve persuadir a criança a realizar a atividade proposta (por exemplo, sugerir que faça depois). • Professor(a) deve monitorar comportamento agressivo, sem apresentar uma reação exagerada. • Professor(a) deve tentar ser um modelo a ser seguido por crianças mais velhas.

Fonte: Roth (1998).

Segundo a descrição dos estágios na Tabela 1⁶ podemos perceber as crianças são motivadas por diversos fatores que as incentivam na aprendizagem durante as aulas e as ajudam na significação daquilo que é apresentado. Roth (1998), como visto na tabela 1, descreve alguns aspectos essenciais das áreas de desenvolvimento da criança, e especificamente para a idade entre 3 e 6 anos, que são o foco deste trabalho, sugere atividades que priorizem o desenvolvimento corporal, sejam elas curtas, utilizem-se de brinquedos, desenvolvam oralidade e escrita, possuam sociabilidade e encorajem comunicação. E estas estratégias são

⁶ Tradução nossa.

importantes para que os alunos se sintam confortáveis para iniciar um engajamento discursivo durante as aulas *com* a língua inglesa.

No estágio de docência do mestrado realizado em 2016, além de experiências prévias desta autora como professora de língua inglesa em educação infantil, pode-se observar que os exemplos propostos por Roth (1998) são relevantes e podem ajudar o professor durante seu preparo docente, adiante, exemplificamos dois tipos de atividades propostas por Roth (1998): atividades curtas e de coordenação motora. As atividades curtas ajudam as crianças a terminarem o proposto, focarem mais durante a execução além de não se entediarem tão facilmente, mantendo seu interesse durante as aulas. No planejamento do estágio de docência, bem como durante este trabalho, a autora buscou em uma aula de 45-60 minutos dividir as atividades em no máximo 15 minutos cada, assim, a dinâmica da aula se tornava mais rápida e focada.

Em relação às atividades que ajudam no desenvolvimento corporal, estas devem ser percebidas como eficientes nas aulas com a língua inglesa e possíveis de realizar, podendo ser desde atividades simples como levantar e fazer algo ou tocar algum objeto na sala, ou então, atividades mais elaboradas, como circuitos. Como exemplo, durante um projeto em uma escola de educação infantil que a autora lecionou, era preciso ensinar sobre sentimentos, corpo e comandos, portanto os alunos tocavam seus próprios corpos, levantavam e faziam gestos ou respondiam a comandos como “*Stand up and touch your head*” ou “*Stand up and touch your friend’s hair*”. O jogo da mímica também foi uma alternativa viável para utilizar o corpo e a expressão facial, quando dizia “*Hungry*”, “*happy*” ou “*sleepy*” a turma toda deveria fazer. Com isto foi possível além de trabalhar o desenvolvimento corporal, trabalhar a interação com os colegas tornando a aula divertida e dinâmica.

Como exemplificado, a variedade de atividades proporciona à criança experiências diversas na fase inicial de sua vida, colaborando para sua aprendizagem e na maneira como ela se relaciona com o outro e com o mundo ao seu redor, como afirma Leventhal:

As crianças não só precisam de uma atmosfera que estimule a curiosidade, exploração e descobertas, mas também de contatos com a maior variedade de experiências possíveis [...] quanto mais experiências diretas a criança tiver, melhor conhecerá o ambiente, o seu mundo, o que lhe trará confiança e segurança (LEVENTHAL, 2010, p. 50).

Assim, as crianças necessitam de incentivos e atividades que capturem a atenção e que possam realmente ser significativas para elas, como descreve a aprendizagem significativa, isto é, considerando aquilo que a criança já sabe, suas especificidades do desenvolvimento e suas curiosidades, como vimos em Tonelli (2005). Devido a isto, um professor de língua inglesa, como os demais que atuam na educação infantil, devem buscar recursos/materiais diversos e integrados às vidas das crianças ou ao universo infantil para serem usados na sala de aula. É importante ressaltar que adolescentes e adultos também necessitam de estímulos e atividades significativas, contudo a abordagem para cada fase é diferente, mas torna-se equivocado acreditar que o ensino de uma língua adicional para crianças é uma tarefa fácil em relação às demais, que basta levar um brinquedo e tudo está resolvido, “pelo contrário: exige dedicação, preparação cuidadosa das aulas e genuíno gostar – não só das crianças, mas do próprio ofício” (MAGALHÃES, 2013, p. 244).

A próxima seção, apresenta um possível diálogo do ensino *com* a língua inglesa na educação infantil, que vimos nesta seção, com os conceitos de multiletramentos e transmídia, como apresentado nos objetivos desta dissertação.

2.2. Um *sneak peek* pelas fechaduras dos multiletramentos e da transmídia: uma ponte no ensino de língua inglesa para a educação infantil

A sociedade vem ao longo dos anos recorrendo à diferentes tecnologias e mídias de forma cada vez mais intensa. Assim, o surgimento de diferentes tipos de mídia ganhou espaço na sociedade moderna como a invenção do rádio, telefone, televisão, computador, celular, livros impressos e digitais, entre outros. Deste modo, o letramento, de maneira semelhante, ganhou novos horizontes e novos caminhos, ampliando possibilidades de ensino, aprendizagem e interação. Nesta seção, serão discutidos o significado de dois conceitos: Multiletramentos e Transmídia, dialogando ao ensino *com* a língua inglesa na educação infantil. Iniciando pelo primeiro deles, é preciso mencionar o *New London Group*, pioneiro neste assunto, como explica Rocha (2014) foi

[...] formado em 1996 por um grupo de pesquisadores interessados nos letramentos emergentes na sociedade digital e sua relação com a diversidade, foi precursor em delinear traços para uma pedagogia que se apoiasse na reflexividade e se voltasse à pluralidade de culturas, a partir de uma visão desessencializada, bem como à multiplicidade semiótica, ou seja, à multiplicidade de linguagens como recursos para a produção de sentidos na comunicação humana, realizada por meio de práticas socioculturalmente situadas (ROCHA, 2014, p. 12).

Dito isto, é preciso compreender mais sobre o significado de multiletramentos, conceito escolhido neste trabalho pela ênfase que apresenta no uso das mídias. Cope e Kalantzis (2000) contrastam os multiletramentos com o letramento tradicional⁷ que no Brasil traduziu-se como alfabetização. Sobre este, os autores afirmam ser “centralizado na língua como um sistema estável, e geralmente baseado como se houvesse uma única forma de língua nacional e a possibilidade de discernir e descrever um uso correto da língua” (2000, p. 5). Contudo, os multiletramentos

[...] pelo contrário, focam em modos de representação mais extensas do que apenas linguagem. Estas, se diferenciam de acordo com a cultura e o contexto, e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Em determinados contextos culturais - em uma comunidade aborígine ou em um ambiente multimídia, por exemplo - a representação do modo visual pode ser mais poderosa e estreitamente relacionada à linguagem do que a "mera alfabetização" jamais seria capaz de permitir. Os Multiletramentos também criam um tipo diferente de pedagogia: no qual a linguagem e outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, sendo constantemente alterados pelos seus usuários enquanto eles trabalham para alcançar seus múltiplos propósitos culturais. (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5, tradução nossa⁸)

Partindo deste conceito que surge a partir da era digital é possível apreender que o conceito de multiletramentos é expansivo, ou seja, interatua com diferentes tipos de culturas. Isto vem a somar como um recurso para o professor de línguas adicionais, uma vez que a linguagem também é cultura, e os multiletramentos em sala ampliam a maneira como o aprendizado pode ser apresentado e trabalhado

⁷ Segundo explica Soares em sua obra *Letramento: um tema em três gêneros* (1999), o termo *Literacy* que veremos a seguir, é um termo que na tradução literal é letramento, mas foi associado e traduzido também como alfabetismo. Contudo, Soares aponta algumas diferenças entre os dois termos, que sinteticamente pode ser: Alfabetismo: Habilidade de ler e escrever Letramento: Habilidade, mesmo que seja analfabeto, de viver (e conviver) em um mundo de leitura e escrita.

⁸ [...] *by contrast, focuses on modes of representation much broader than language alone. These differ according to culture and context, and have specific cognitive, cultural, and social effects. In some cultural contexts—in an Aboriginal community or in a multimedia environment, for instance—the visual mode of representation may be much more powerful and closely related to language than ‘mere literacy’ would ever be able to allow. Multiliteracies also creates a different kind of pedagogy: one in which language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly being remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes* (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5).

com o aluno. Além da multiplicidade cultural, os multiletramentos incluem a junção de diferentes linguagens, tanto verbal quanto não verbal, daí a importância de pensar os recursos multissemióticos ou multimodais. Pois, os diferentes tipos de leitura das linguagens, fazem parte de um aprendizado multiletrado, todavia, ainda que o professor nunca tenha utilizado recursos multissemióticos ou multimodais em sala de aula e até mesmo, desconheça como usá-los, Prediger e Kersch (2013) afirmam que

[...] é necessário que o professor, mesmo aquele que, na sua formação, não foi preparado para trabalhar com a multimodalidade, procure estudar e analisar os elementos que compõem os textos nas telas, nas revistas, nos livros, na televisão; o papel de cada linguagem num texto; o sentido que as linguagens interligadas produzem; e estimular os alunos a ler e produzir textos de gêneros em que a multimodalidade se faça presente (PREDIGER; KERSCH, 2013, p. 214-215).

Deste modo, o educador necessita compreender aquilo que busca transmitir aos seus alunos, levando em consideração que os recursos multissemióticos ou multimodais também são fundamentais para o processo por meio da aprendizagem multiletrada, inserida neste universo multimidiático amplificado pelas novas tecnologias e mídias. Sobre esse universo, Lemke (2010) explica que

[...] é letramento multimidiático: você nunca pode construir significado com a língua de forma isolada. É preciso que haja sempre uma realização visual ou vocal de signos linguísticos que também carrega significado não-linguístico (por ex.: tom da voz ou estilo da ortografia). Para funcionarem como signos, os signos devem ter alguma realidade material, mas toda forma material carrega, potencialmente, significados definidos por mais de um código. Toda semiótica é semiótica multimídia e todo letramento é letramento multimidiático (LEMKE, 2010, p. 2).

Os alunos, ao estarem inseridos em uma aprendizagem multiletrada, não aprendem de forma isolada, mas como o nome sugere, integram diferentes tipos de letramentos. Rojo⁹ afirma que “a escola pode buscar um pluralismo integrativo, antídoto necessário à fragmentação” (2012, p. 15). Assim, a escola sendo um ambiente de aprendizagem, vivências e descobertas pode ser um espaço interativo e integrativo que percorre junto com o aluno seu trajeto de conhecimento de um mundo plural, uma vez que o aluno é um indivíduo que traz consigo uma bagagem, mesmo que inconsciente, dos percursos pelas diferentes formas de textos e imagens que escutam, leem ou veem.

⁹ Apesar da autora tratar do ensino de língua materna, de igual forma cabe também o diálogo com o ensino de línguas adicionais.

Por fim, compreendemos os multiletramentos como um conceito que agrega as diversidades culturais, semióticas, midiáticas e tecnológicas, conduzindo à uma pedagogia que valoriza os saberes que os alunos trazem da sua experiência fora da escola para a sala de aula, integrando-os à novas aprendizagens e, nesse sentido, vinculando-se à concepção aqui assumida de aprendizagem significativa.

Após a explanação sobre multiletramentos, passamos à discussão sobre o conceito de transmídia. Segundo Jenkins, um dos autores de referência sobre o tema, em seu artigo *Transmedia Education: The 7 principles revisited* (2010), podemos conceituar primeiramente que transmídia não é o mesmo que multimídia, como se pode observar:

A transmídia precisa ser compreendida como uma transformação na maneira como a cultura é produzida e consumida, sendo uma forma diferente de organizar a disseminação do conteúdo midiático através das plataformas midiáticas. Podemos entender através de uma distinção que faço entre multimídia e transmídia. Multimídia refere-se à integração de vários modos de expressão com uma única aplicabilidade. Assim, por exemplo, um CD-ROM educacional de cerca de uma década atrás pode combinar texto, fotografias, arquivos de som e vídeo que são acessados através da mesma interface. Transmídia refere-se à disseminação desses mesmos elementos em várias plataformas midiáticas. Assim, por exemplo, o uso da web para estender ou explicar o conteúdo da televisão é transmídia, ao passo que o iPad está promovendo retorno ao interesse em multimídia (JENKINS, 2010, tradução nossa¹⁰).

Como vemos acima, diferentemente de multimídia, a transmídia se refere a vários tipos de mídias exploradas em diferentes plataformas midiáticas, no entanto, possuindo uma conexão entre si. Como conceituam Herr-Stephenson, Alper e Reill (2013, p. 1, tradução nossa¹¹) estas relações existentes entre as diferentes mídias podem ser vistas como “[...] qualquer combinação de relacionamentos que possam existir entre diferentes tipos de textos (análogos ou digitais) que constituem uma experiência midiática contemporânea de entretenimento”. Na transmídia, as mídias

¹⁰ *Transmedia needs to be understood as a shift in how culture gets produced and consumed, a different way of organizing the dispersal of media content across media platforms. We might understand this in terms of a distinction I make between multimedia and transmedia. Multimedia refers to the integration of multiple modes of expression within a single application. So, for example, an educational cd-rom a decade or so ago might combine text, photographs, sound files, and video files which are accessed through the same interface. Transmedia refers to the dispersal of those same elements across multiple media platforms. So, for example, the use of the web to extend or annotate television content is transmedia, while the iPad is fostering a return to interest in multimedia (JENKINS, 2010).*

¹¹ [...] any combination of relationships that might exist between the various texts (analog or digital) that constitute a contemporary entertainment media experience (HERR-STEPHENSON; ALPER; REILL, 2013, p.1).

têm relação entre si dentro de um mesmo universo, contudo é preciso perpassar por diferentes tipos de experiências midiáticas. Um exemplo deste processo transmidiático é o filme *Matrix*, no qual a experiência cinematográfica se expande e continua além do filme, como o videogame que não apenas retrata o mundo da *Matrix*, mas também complementa a narrativa do filme. Sobre esta, Jenkins (2009) explica que

Cada vez mais as narrativas estão se tornando a arte da construção de universos, à medida que os artistas criam ambientes atraentes que não podem ser completamente explorados ou esgotados em uma única obra, ou mesmo em uma única mídia (JENKINS, 2009, p. 61-62).

Mas como os conceitos de multiletramentos e transmídia podem auxiliar no ensino de língua inglesa na educação infantil? Esta pergunta foi chave para a realização desta dissertação. Foi primordial para a construção do trabalho dentro de sala de aula utilizar uma mídia, neste caso a animação *Monsters, Inc.*, e a partir dela buscar outros tipos de mídias que contemplassem o mesmo universo e por meio delas fosse capaz de se aprender. Primeiro, discutiremos a importância de um ensino à luz dos multiletramentos *com* a língua inglesa na educação infantil. Antes, é preciso entender a necessidade de proporcionar aprendizagens significativas aos alunos, ao mesmo tempo que é preciso atentar à necessidade de se criar possibilidades em sala de aula para que o aluno se torne participante no seu próprio processo de ensino e aprendizagem, e não apenas um repetidor daquilo que lhe é dito.

Ainda, é papel do professor de língua inglesa conduzir os alunos à novas percepções de mundo e criar conexões entre aquilo que é feito dentro da sala de aula com o que se encontra fora das quatro paredes da escola. Isto, sem negar que o aprendizado é uma via de mão dupla, ou seja, é um trabalho em conjunto, tanto o professor quanto o aluno devem aprender juntos. Dito isto, é importante o planejamento do professor para trabalhar com os multiletramentos em sala de aula de uma forma que valorize também a formação do aluno sem pensar apenas em uma maneira de preencher o currículo. O ensino *com* a língua inglesa na educação infantil através dos multiletramentos deve levar em conta o universo cultural da criança, que é lúdico e, no caso das não alfabetizadas, envolve sons e imagens em um valor simbólico mais familiar do que o da linguagem verbal escrita, pois

Ao criar e veicular novos símbolos e imagens veiculam-se, também, novas formas de ser e estar no mundo, que passam a fazer sentido naquele momento sócio-histórico. Desta forma, assim como o texto escrito, símbolos e imagens figuram na base do funcionamento social. Nas culturas não-letradas, eles constituem o principal instrumento de construção de realidades (SOUSA, 2011, p. 56-57).

Sousa (2011), na afirmação acima, explica a importância do conteúdo visual, explicando como este tem interferência nas culturas não-letradas, podendo-se referir-se aqui, à educação infantil, na qual as crianças ainda não são alfabetizadas, embora em diferentes níveis convivam com a escrita no seu entorno. A imagem e os sons ajudam a criança a criar relações com o aprendizado e a construir conhecimento de forma mais significativa. Visto isto, busca-se nesta dissertação agregar transmídia ao ensino *com* a língua inglesa, utilizando-se de personagens animados presentes nos desenhos animados / animações, pois

O contato com o desenho animado se torna uma maneira da criança pôr em prática sua função brincante, de uma forma inconsciente, além de ser uma forma de tentarmos compreender os processos imaginativos que ocorrem no imaginário infantil (BARBOSA, 2013, p. 3).

Herr-Stephenson, Alper e Reill (2013, p. 7, tradução nossa¹²), em sua introdução escrita por Jenkins, afirma que ao trabalhar com a transmídia encorajamos “compreensão aditiva”, além do que “Nós aprendemos algo novo conforme seguimos a história através da mídia. Isto, diferencia-se da cross-media, a qual se refere ao uso destas outras plataformas midiáticas como simples mecanismos de entrega para o mesmo velho conteúdo”. A animação *Monsters, Inc.* chave para esta dissertação, não permaneceu estática em apenas um tipo de mídia, porém transpassou a animação original, através de diferentes mídias:

- O segundo filme *Monsters University* (2013), explora a vida dos monstros na sua juventude e apresenta o *background* da história de alguns personagens além de explicar como Mike e Sulley se conheceram.

¹² *We learn something new as we follow the story across media. This distinguishes it from cross-media, which refers to the use of these other media platforms as simple delivery mechanisms for the same old content* (HERR-STEPHENSON; ALPER; REILL, 2013, p. 7).

- Dois curtas metragens, um relacionado ao primeiro filme e outro ao segundo: *Mike's New Car* (2002) e *Party Central* (2013).
- Uma versão em mangá lançada no Japão pela *Tokyopop*.
- Uma série de vídeo games e um de multiplataforma.
- Uma série de 4 revistas em quadrinhos chamada de *Monsters, Inc.: Laugh Factory* que contam uma continuação do filme de 2001.

Como visto, o filme *Monsters, Inc.* é apresentado em diferentes tipos de mídias, mas, todas conectadas entre si criando um elo entre as diferentes narrativas. Portanto, envolvendo diferentes tipos de mídias que podem ser utilizados em sala de aula para um enriquecimento do que se propõe explorar com os alunos. Destas, além do filme original, utilizou-se para este trabalho uma imagem do *short film Mike's New Car*, mas, a proposta não foi apenas utilizar as ramificações já existentes, senão propor novas criações midiáticas utilizando-se ainda das velhas tecnologias como o papel, lápis, imagem e colagem. Jenkins (2007) nomeia estas experiências com as mídias de Narrativa Transmídia, que na sua concepção geral

[...] representa um processo no qual elementos integrais de uma ficção se dispersam sistematicamente por múltiplos canais de entrega tendo como propósito criar uma experiência de entretenimento unida e coordenada. Idealmente, cada mídia tem sua contribuição única para o desdobramento de uma história [...] (JENKINS, 2007, tradução nossa¹³).

Trazendo esta fala para a educação, além de permitir um envolvimento maior com um determinado universo, a transmídia proporciona uma experiência única para a sala de aula fugindo da mesmice, atraindo o aluno para dentro de um universo cheio de caminhos e possibilidades diferentes e ainda “encoraja este tipo de reelaboração criativa” como afirma Jenkins, (HERR-STEPHENSON; ALPER; REILL, 2013, p. 8, tradução nossa¹⁴), porquanto as partes da história transmídia

¹³ [...] represents a process where integral elements of a fiction get dispersed systematically across multiple delivery channels for the purpose of creating a unified and coordinated entertainment experience. Ideally, each medium makes its own unique contribution to the unfolding of the story [...] (JENKINS, 2007).

[...] são como pedaços de um quebra-cabeça; eles encorajam curiosidade, exploração, experimentação, e resolução de problemas. O processo Transmídia de dispersão cria lapsos que requerem nossa especulação ativa: alguns chamam de capacidade negativa. Os processos transmídia nos mostram que há mais de uma maneira de contar uma história, que há sempre algo mais que podemos aprender sobre os personagens e seu mundo, e estas percepções nos encorajam a imaginar aspectos destes personagens que ainda não foram para a tela. Pessoas jovens fazem dessas histórias suas próprias devido as suas imaginações ativas (HERR-STEPHENSON; ALPER; REILL, 2013, p. 8, tradução nossa¹⁵).

Por isso, ensinar as crianças através da transmídia incentiva a imaginação infantil, criando e fazendo parte de um quebra-cabeça do filme *Monsters, Inc.* Esse “pedaço do quebra-cabeça” busca uma continuação a sua narrativa, uma vez que

As narrativas complexas, interconectadas e dinâmicas e os arrebatadores mundos da história característicos da transmídia fornecem ambientes férteis para as crianças explorarem, experimentarem e, em determinadas ocasiões, contribuir para a medida que os mundos da história se desdobram pela mídia. A natureza multimodal e multilocal de muitas produções transmídia desafiam as crianças ao uso de diferentes habilidades textuais, visuais e de letramento midiático para decifrar e remixar elementos da mídia. Dessa forma, o engajamento ativo, contínuo e criativo de histórias complexas estabelecidas pelos participantes de uma experiência em um jogo transmídia contrasta com a aprendizagem rotineira e descontextualizada que por vezes, infelizmente, caracteriza as experiências das crianças na escola (HERR-STEPHENSON; ALPER; REILL, 2013, p. 1, tradução nossa¹⁶).

Por fim, é este desafio às crianças, o qual Jenkins menciona que foi essencial para a construção de saberes *com* a língua inglesa durante a intervenção pedagógica. Tanto os multiletramentos quanto a transmídia são conceitos fundamentais na exploração de uma língua adicional e ambos buscam desafiar os alunos tirando-os da rotina, possibilitando uma aprendizagem significativa.

^{14,15} *Transmedia encourages this kind of creative reworking. The scattered fragments of a transmedia story are like pieces of a puzzle; they encourage curiosity, exploration, experimentation, and problem solving. Transmedia's process of dispersal creates gaps that require our active speculation: some call this negative capability. Transmedia processes show us that there are more than one way to tell story, that there is always more we can learn about the characters and their world, and that such insights encourage us to imagine aspects of these characters that have not yet made it to the screen. Young people make these stories their own through their active imaginations* (HERR-STEPHENSON; ALPER; REILL, 2013, p. 8).

¹⁶ *The complex, interconnected, and dynamic narratives and vibrant story worlds characteristic of transmedia provide fertile sites for children to explore, experiment, and oftentimes contribute as story worlds unfold across media. The multi-modal, multi-sited nature of many transmedia productions challenge children to use varied textual, visual, and media literacy skills to decode and remix media elements. In these ways, the active, ongoing, creative engagement with complex stories required of participants in a transmedia play experience stands in contrast to the routine, decontextualized learning that, unfortunately, all too often characterizes children's experiences in school* (HERR-STEPHENSON; ALPER; REILL, 2013, p. 1).

Abaixo, responde-se à pergunta realizada mais acima “*como os conceitos de multiletramentos e transmídia podem auxiliar no ensino de língua inglesa na educação infantil?*” Através de dois diagramas, a partir dos conceitos previamente explorados, sobre as orientações metodológicas que estes podem apresentar e como podem auxiliar no ensino da língua inglesa para crianças da educação infantil:

Figuras 1 – Conceito de multiletramentos

O conceito de multiletramentos é:

Dinâmico pois utiliza-se da multissemiose:

A utilização de diferentes imagens, sons, textos e recursos auxiliam o professor de língua inglesa tornando a aula mais dinâmica. Para o professor auxilia na preparação da aula e sua realização. Os alunos tem mais atenção em aula bem como incentiva a participação de alunos visuais, cinestésicos e auditivos.

Plural quando falamos em cultura:

Ao trabalhar diferentes culturas linguísticas, inserimos o aluno em novas experiências de mundos diferentes do seu. É necessário inserir a pluralidade de forma não estigmatizada, principalmente quando se fala de uma língua adicional. O aluno aprende que não existe uma única forma cultural, mas várias que podem somar-se a sua, desenvolvendo principalmente sua formação cidadã.

Integrativo e interativo através do uso de diferentes tecnologias:

Ao apresentar diferentes culturas, saberes e linguagens através de vários tipos de tecnologia trazemos para dentro da sala integração e interação, colaborando na elaboração de aulas, trazendo diversidade tanto tecnológica quando linguística. Durante a aprendizagem do aluno, ele integra e interage com diferentes tecnologias, além de interagir consigo e com o outro.

Fonte: Autora (2018).

Figura 2 - Conceito de transmídia

O conceito de transmídia é:

Uma mesma mídia difundida e expandida em diferentes tipos de plataformas midiáticas:

Ao escolher um tema que tenha sido explorado em diferentes plataformas possibilita uma fuga da rotina de sala de aula, trazendo experiências novas e significativas ao aluno.

Diferentes tipos de narrativas que se complementam:

A escolha de uma narrativa que segue outra e juntas se complementam, deve ser uma escolha cuidadosa do professor para que seja significativo ao aluno e não desfocado do que se pretende ensinar na aula *com* a língua inglesa. Isto, principalmente quando falamos em ensino de inglês para crianças. Algo que se desloque do objetivo pode desmotivar a criança.

Incentivadora e exploradora da imaginação:

Ao incentivar e explorar a imaginação das crianças fazemos com que ela utilize do lúdico que é fundamental no seu desenvolvimento. Assim, durante as aulas podemos permitir que a criança além de se divertir seja capaz de se desenvolver.

Fonte: Autora (2018).

A partir do que foi apresentado sobre o ensino com a língua inglesa pelos multiletramentos e transmídia, a próxima seção explana sobre os conceitos de personagem animado e a temática da monstruosidade, propondo uma relação com o engajamento discursivo.

2.3. As portas para o desenvolvimento da oralidade: dos personagens animados ao engajamento discursivo

2.3.1. *Door number 1*: O personagem animado e a concepção do monstro - monstro bom ou mau?

Ao trabalhar com personagens animados, permeamos o mundo da fantasia, que é um tema discutido e apresentado tanto em livros como em adaptações cinematográficas. A fantasia não é apenas algo que inexistente, mas que, sutilmente ou não, possui aspectos do nosso próprio mundo, pois muitas vezes é “[...] uma crítica bem direta das coisas como elas são, mesmo que não diretamente intencionadas a serem assim” (HUNTZ; LENZ, 2001, p. 8, tradução nossa¹⁷). Huntz e Lenz

¹⁷ “[...] a very direct critique of things as they are, even if not directly intended to be so. (HUNTZ; LENZ, 2001, p. 8).

também acreditam que a fantasia não pode ser algo totalmente inexistente do que conhecemos “[...] a menos que estejamos preparados a aprender uma nova língua e uma nova maneira de refletir para compreendê-la. Precisa ser compreensível em termos do seu relacionamento com, ou desviado, do nosso conhecido mundo” (HUNTZ; LENZ, 2001, p. 7, tradução nossa¹⁸). Sendo assim, a fantasia nasce do mundo no qual vivemos, porém alcança novas dimensões e horizontes, utilizando-se da imaginação como algo real e possível.

A fantasia perpassa o universo infantil, desde contos antigos como Chapeuzinho Vermelho, nas suas várias versões como de Perrault, Andersen e os Irmãos Grimm. Contudo a fantasia apresenta um ser fantástico que é ancestral e vem vindo ao longo dos séculos até chegar ao mundo contemporâneo: o monstro. Os monstros desde os tempos primordiais foram representados como forma de perigo, maldade e horror e se

Perguntar às crianças, por exemplo, com que se parece um monstro sobre o qual escutaram falar numa estória revela as mais amplas variações de personificação: enormes figuras semelhantes aos homens, algumas parecidas com animais, outras que combinam certos traços humanos com traços animais, etc., e cada um destes detalhes tem grande significado para a pessoa que, em sua mente, criou esta concepção pictórica específica (BETTELHEIN, 2002, p. 63).

Assim, os monstros sempre fizeram parte da construção do imaginário infantil e cada criança concebe o monstro de uma maneira, sendo estes monstros “[...] responsáveis por criar fronteiras entre o certo e errado, o bom e o mau, como o Lobo delimita o que é seguro e o que é perigoso no conto de Chapeuzinho Vermelho” (COTRIM, 2015, p. 44). Apesar da caracterização do monstro, na maioria, ser de um indivíduo horrendo e maldoso, como em Chapeuzinho Vermelho, com o passar do tempo os monstros e suas caracterizações sofreram alterações, em todos os tipos de mídia contemporâneas e já não são os mesmos de antigamente, pois

O horror, a fantasia, o medo, não se contentaram em ficar apenas na literatura. No campo audiovisual, tais expressões ganharam representação cinematográfica, ganharam olhos e corações em salas escuras e, figuras como, vampiros, zumbis, marcianos, lobisomens, bruxas, demônios, seres criados em laboratórios, feras gigantescas, pessoas deformadas e os mais diversos monstros, passaram a habitar o imaginário social (SILVA, 2013, p. 191).

¹⁸ [...] *unless we are prepared to learn a new language and new way of thinking to understand it. It must be understandable in terms of its relationship to, or deviance from, our known world* (HUNTZ; LENZ, 2001, p. 7).

No campo audiovisual, como no cinema, recurso utilizado nesta dissertação, atualmente os monstros são retratados de forma tanto boa e heroica quanto má e vilã. E devido a isto, a imagem dos monstros com características humanas tende a nos atrair mais e “hoje vamos aos cinemas encarar o sofrimento dos monstros para saber que, em algum momento, também estamos sós, sofrendo e, talvez, os monstros possam nos mostrar como agir em meio à truculência desse mundo tão volúvel” (SILVA, 2013, p. 23).

Os monstros da animação *Monsters, Inc.* são dotados de características humanas, como por exemplo, amizade, medo, lealdade e cooperação. No entanto, na animação os monstros possuem medo das crianças e acreditam que elas sejam tóxicas, assim, constrói-se, como afirma Haas (2015, p. 62), uma fronteira, representada pela porta do armário das crianças representado na animação para esta dissertação, “[...] que é cruzada pelos monstros em sua tarefa de assustar crianças. A mutualidade, entre o lado de cá e o lado de lá da porta do armário nos permite pensar que a própria noção de monstro muda em cada um dos lados dessa fronteira estabelecida”.

Aqui, vemos uma inversão de papéis, os monstros sentem medo quando cruzam a fronteira (porta), pois as crianças não os podem tocar. Ao longo do filme, este medo é superado quando os personagens Mike e Sulley criam uma forte amizade com uma menina humana, que apelidam de Boo. A animação demonstra que os monstros também podem sentir afeto trazendo uma concepção diferente para as crianças das histórias contadas para assustar. As crianças por sua vez também sentem medo, no entanto, a personagem Boo diferencia-se e ela é quem ensina os monstros que o riso é maior que o grito.

A animação *Monsters, Inc.*, apesar de ter sido lançada em 2001 continua atual e repercute sempre na mídia, mais recentemente devido ao segundo filme da franquia *Monsters University* (2013). *Monsters, Inc.* é um exemplo de filme por meio do qual se pode trabalhar a temática dos monstros em sala de aula, pois além de ser uma animação que atrai a criança, trata de temáticas relacionadas às relações humanas. Nesse sentido, possibilita tanto incentivar a mobilização das visões e sentimentos das crianças sobre os monstros, quanto usar desse imaginário para a construção de aprendizado *com* a língua adicional associado à interpretação de semioses e narrativas diversas.

2.3.2. Door number 2: Promovendo o engajamento discursivo

O desenvolvimento da oralidade tem papel fundamental no ensino com a língua inglesa para crianças não alfabetizadas, uma vez que o foco maior é na compreensão e produção oral. Contudo, como desenvolver a oralidade em conjunto com o lúdico torna-se um questionamento no planejamento dos professores de língua inglesa. Neste trabalho, acredita-se que a oralidade pode ser incentivada promovendo o engajamento discursivo, tendo como suporte multiletramentos e transmídia, relacionando-os ao universo infantil da criança.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs do terceiro e quartos ciclos apesar de não tratarem sobre a educação infantil são significantes na sua concepção sobre o engajamento discursivo e, portanto, mencionam que

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira (BRASIL, 1998, p. 19).

O engajamento discursivo não é uma forma de fazer com que o aluno repita, no caso da língua inglesa, um vocabulário ou uma frase solta. No entanto, ao engajar-se discursivamente o aluno entende o uso da língua e não apenas repete, mas compreende seu uso culturalmente, socialmente e linguisticamente. Assim, os alunos não somente se envolvem no processo discursivo, mas podem ser capazes de adicionar outros indivíduos neste mesmo processo, como explica Rocha (2010)

Grosso modo, ser competente em uma língua é possuir proficiências múltiplas para a ação em diferentes contextos sociais. Em outras palavras, é desenvolver letramentos, múltiplos, críticos, multissemióticos, que permitam o engajamento social e discursivo em diferentes âmbitos e esferas, sob perspectivas éticas e protagonistas. Dito de outro modo, ser um falante competente significa desenvolver multiletramentos necessários para fazer uso de uma língua em múltiplas zonas de contato, apropriando-se dessa língua para seu próprio uso e interesses, com vistas a interagir com pessoas com diferentes modos de pensar, agir e dizer, histórica e discursivamente marcados, tornando-se apto a enfrentar os desafios que o mundo densamente (multi)semiotizado coloca em seu caminho, nos mais variados aspectos (ROCHA, 2010, p. 65).

Além disto, os PCNs (1998) apontam que o engajamento discursivo dentro da sala de aula não é diferente do de fora, por isto, é possível sim, engajar os alunos durante as aulas. Mas é preciso ter cautela, uma vez que ao falar de engajamento discursivo com alunos da pré-escola é necessário entender que a maioria das crianças na faixa etária dos quatro aos seis anos, ou seja, que se encontram tendo o primeiro contato com a escola, ainda não conseguem ler ou escrever. Algumas sabem reconhecer as letras e escrever seus próprios nomes, mas o ato de leitura de textos bem como a própria escrita ainda é desconhecido para algumas delas. A maioria das crianças nesta faixa etária ainda não compreende por completo o que seja uma língua adicional, elas sabem que é uma forma diferente de dizer aquilo que conhecem, no entanto, não sabem a profundidade que é uma língua e como ela é presente nas suas variadas formas no mundo. Cardoso (2013) explica que

Ensinar uma nova língua não é apenas ensinar novas palavras e novos sons, mas dar acesso a uma nova cultura. Assim sendo, e uma vez que vivemos numa era em que a globalização é cada vez mais imperiosa, temos que ter a consciência de que o acesso a novas línguas e novas culturas é também o acesso ao mundo e a possibilidade de acesso a oportunidades de cariz pessoal e profissional. Quando as crianças iniciam a aprendizagem de uma nova língua não estão conscientes desta questão, sendo importante motivá-las, ainda que de forma inconsciente, para a abertura a novos mundos (CARDOSO, 2013, p. 12).

De tal modo, visar o engajamento dos alunos *com* uma língua adicional na educação infantil, é uma maneira de proporcionar à criança um contato com este vasto mundo, desde os primeiros anos escolares. O contato com o mundo é também uma relação com o “outro”, como vimos, e nesta troca de relações é que se aprende e se compreende sobre as diferentes culturas, diferentes formas de ser e viver e se pode entender a si mesmo. E isto pode ser feito através de inúmeras atividades que tenham como foco um aprendizado significativo e o contato com semioses diversas.

Assim, partimos de tipos de produção cultural consumida pelas crianças sobre temas que lhes interessam, como já explicado, para promover sua relação com a língua inglesa, mobilizando recursos e estratégias de ensino que considerem as implicações educacionais típicas do desenvolvimento infantil conforme apontadas por Roth (1998). Neste trabalho, a escolha do tema “monstro”, como mencionado, foi feita a partir da concepção de que fazem parte do universo infantil e podem ser relacionadas com imagens encontradas em livros, materiais escolares, roupas e

demais produtos infantis, ou seja, aquilo que é conhecido da criança e pode ser utilizado em sala de aula através de uma aprendizagem significativa. Logo, os desenhos animados, bem como seus personagens fazem parte da vivência da criança e estão presentes nas diferentes mídias constituindo-se como componentes significativos do imaginário infantil, salientando que

Podemos entender o imaginário como uma construção e reconstrução do real através do que conseguem interiorizar dos episódios em seus pensamentos, proporcionando o desenvolvimento de suas condutas superiores, sua criatividade, estimulando seu conhecimento, além de fortalecer seu imaginário. É como se seguissem devaneando por uma via paralela a realidade de todos os dias da brincadeira (BARBOSA, 2013, p. 31).

Por meio do imaginário infantil, neste caso o lúdico apresentado nos desenhos animados, aqui *Monsters, Inc.*, a criança trabalha sua criatividade, bem como seu conhecimento de mundo e práticas sociais, vivenciando experiências através do lúdico, mesmo que de forma inconsciente. Como afirma Silva (2001, p. 112), “[a] criança, ao entrar em contato com o mundo imagético, é despertada e estimulada a trabalhar com os próprios sentimentos, ainda que inconscientemente”. Os desenhos animados e seus personagens aproximam as crianças a mundos diferentes dos delas, reais ou não, porém exploram uma realidade que vai além da varanda de casa. Portanto, os desenhos animados podem ser um recurso cultural significativo para o engajamento discursivo, uma vez que “[a] criança vê o desenho e recebe estímulos sensoriais através das imagens e essa experiência lhe permite organizar a sua percepção das coisas e do mundo” (SILVA, 2001, p. 115).

Mas é preciso buscar alternativas de como engajar discursivamente os alunos com as estratégias propostas e uma delas é a utilização de atividades adequadas à faixa etária de cada turma. Assumpção (2012, p. 63) aponta algumas sugestões práticas para os professores em geral, desde postura em sala de aula bem como estratégias para algumas atividades, e que também se aplicam aos professores de línguas da educação infantil, principalmente “[...] variar entre os estímulos auditivos e visuais (músicas, vídeos, fotos, cartazes, objetos, jogos, etc.”. Como já apresentado, é isto que chamamos de recursos multissemióticos.

A variação de atividades faz com que seja possível tornar a aula mais dinâmica, divertida e significativa, tanto para o professor quanto para o aluno. Uma

aula dinâmica e atrativa, baseada em uma aprendizagem significativa, favorece o engajamento do aluno. Então, é preciso pensar em como transformar o desenho animado em um recurso significativo durante o planejamento das atividades visando incentivar o engajamento discursivo *com* língua inglesa. Pois o desenho não pode ser utilizado meramente como um “tapa-buracos ou passatempo, no qual o professor deixa a criança na frente da TV, enquanto aguarda os minutos finais da aula [...]” (SILVA, 2001, p. 129).

Quando se utiliza da mídia dentro da sala de aula de língua inglesa com crianças pequenas, é preciso tomar algumas precauções como: preparar com cuidado os materiais e recursos tentando trazer aos alunos algo significativo; a animação não pode ser vista apenas com um artifício para passar ou preencher o tempo nem deve ser usado de forma deslocada; o professor deve ajudar o aluno na interpretação das imagens criando possíveis links com o que se pretende ensinar e por fim, utilizar o filme animado como meio de interação com diferentes culturas e aprendizados de novos saberes dentro da sala de aula, no qual os alunos podem levar para fora da escola também. Assim, a animação se torna recurso central para o incentivo da oralidade, promovendo engajamento discursivo com a língua inglesa em associação ao engajamento em outras modalidades, sobretudo não verbais.

Como vimos, existe a possibilidade do uso da animação em uma aula *com* língua adicional contanto que seu uso não seja desarticulado, sendo assim, o educador de línguas na educação infantil deve proporcionar atividades que trabalhem com aquilo que o aluno possa assimilar seja ouvindo, verbalizando, demonstrando saberes através de desenho, etc. Para isto, há a necessidade de recursos que amparem o professor para os diferentes alunos que possam surgir. Assim, os recursos multissemióticos auxiliam o professor para estímulos visuais e auditivos (*listening/speaking*), importantes na faixa etária de 3 a 6 anos, como aponta Roth (1998).

Richards (2008) igualmente apresenta sugestões que auxiliam na elaboração de atividades significativas aos alunos, que podem ajudar na oralidade, engajando os alunos verbalmente. Em relação ao *listening*, acredita que “[...] os aprendizes precisam participar de atividades que requeiram tentativas e experimentações em usar formas de linguagem recentemente observadas a fim de que novos elementos de uma nova aprendizagem sejam incorporados ao seu repertório linguístico”

(RICHARDS, 2008, p. 16, tradução nossa¹⁹). Portanto, o aluno precisa estar envolvido no seu próprio processo de aprendizagem e fazer parte de tentativas e experimentações de usos da língua que de algum modo já acessaram. Essas tentativas proporcionam ao aluno lidar com a língua adicional de forma mais direta e interativa. Em relação ao *speaking*, Richards (2008) aponta que sejam quais forem as formas com que oralidade será trabalhada em sala de aula pelo professor, é importante que consideremos

[...] qual realização bem-sucedida envolve a atividade. É importante a precisão na pronúncia e na gramática? Espera-se que cada participante fale pelo mesmo período de tempo? É aceitável se um falante usar muitas pausas longas e repetições? Importa se a contribuição de um orador para uma discussão está desviando o assunto? (RICHARDS, 2008, p. 39, tradução nossa²⁰).

Assim, o professor de língua inglesa precisa ter claro quais serão os objetivos, e a partir disso traçar o planejamento da aula, criando atividades que sejam significativas aos alunos. Durante a elaboração destas atividades algumas indagações, como também aponta Richards (2008), são fundamentais de serem feitas a si mesmo, como segue:

- Qual será o foco da atividade - fala como interação, transação ou desempenho?
 - Como será realizada a atividade?
 - A atividade será dividida em quais passos?
 - Qual apoio linguístico será necessário?
 - Quais recursos serão necessários?
 - Quais sistemas de aprendizagem serão necessários?
 - Qual é o nível de desempenho esperado?
 - Como e quando será dado o feedback?
- (RICHARDS, 2008, p. 40, tradução nossa²¹).

¹⁹ [...] *learners need to take part in activities that require them to tryout and experiment in using newly noticed language forms in order for new learning items to become incorporated into their linguistic repertoire* (RICHARDS, 2008, p. 16).

²⁰ [...] *what successful completion of the activity involves. Is accuracy of pronunciation and grammar important? Is each participant expected to speak for about the same amount of time? Is it acceptable if a speaker uses many long pauses and repetitions? If a speaker's contribution to a discussion is off topic, does it matter?* (RICHARDS, 2008, p. 39).

²¹ *What will be the focus of the activity – talk as interaction, transaction, or performance? How will the activity be modeled? What stages will the activity be divided into? What language support will be needed? What resources will be needed? What learning arrangements will be needed? What level of performance is expected? How and when will feedback be given?* (RICHARDS, 2008, p. 40).

O proposto por Richards é importante dentro de qualquer sala de aula, mas em relação à educação infantil ainda mais, uma vez que tendo claro qual será o foco e o que será trabalhado o professor consegue organizar o tempo e atender seus objetivos de forma eficaz. Além de ser capaz de completar a aula sabendo aquilo que precisa ser melhorado no planejamento, e da mesma forma, aquilo que precisa ser incluído, construindo significados com os alunos. Ainda, o professor é capaz de dar um *feedback* aos alunos e com crianças pequenas, pode-se realizar uma avaliação da aprendizagem significativa *com* a língua inglesa por meio do incentivo ao engajamento discursivo em diversas semioses.

Neste capítulo apresentamos conceitos referentes ao ensino *com* a língua inglesa na educação infantil, criando um *link* ao ensino com os personagens animados, como o monstro, e como os multiletramentos e a transmídia podem auxiliar em aula para o engajamento discursivo do aluno. Assim, a partir do referencial teórico apresentado, no próximo capítulo discutiremos os caminhos metodológicos deste trabalho.

3. **THE SCARE FLOORS: UM CAMINHO METODOLÓGICO PELOS ANDARES DO SUSTO**

3.1. **Scare Floor A: A pesquisa**

Para esta pesquisa foram realizados alguns *steps* e é primordial citar quais foram:

STEP 1 - Faz parte do campo da linguística aplicada:

A Linguística Aplicada é um campo da Linguística que investiga a língua no seu contexto social, buscando compreendê-la e ao mesmo tempo trazer indagações e questionamentos que possam contribuir para estudos relacionados à linguagem. Como afirma Cavalcanti (1986, p. 6), em comparação com os objetivos da Linguística, “[à] Linguística Aplicada interessa, porém, a realização comunicativa da língua natural”. Assim sendo, a pesquisa aqui apresentada almejou investigar e trabalhar com a linguagem como prática social com a língua inglesa em um contexto real.

STEP 2 - É uma pesquisa-ação:

A escolha tem como justificativa a importância que a pesquisa-ação pode proporcionar tanto para o professor em sala de aula quanto para o contexto da intervenção no qual ele se encontra. Thiollent (2011) descreve a pesquisa-ação como sendo

[...] um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

De tal modo, a pesquisa-ação tem como caráter fazer com que o docente volte o seu olhar para uma determinada situação na qual ele se encontra e torne possível analisar a própria prática pedagógica bem como os resultados obtidos conforme seus objetivos prévios. E este olhar para a si mesmo deve ser um olhar crítico e instigador, que procura sempre aprimoramento e não conformação, pois a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou participação. Com a pesquisa, é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a

discussão ou fazer avançar o debate acerca de questões abordadas (THIOLLENT, 2011, p. 28). Ou seja, a pesquisa não é estática, mas se move atingindo a outros e movendo-os, é um ciclo de ação –reflexão - ação sobre sua própria prática.

STEP 3 - Tem caráter qualitativo e interpretativista:

Neste trabalho não se almejou quantificar os resultados encontrados ao final do percurso, pois esta pesquisa “[...] preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA, 2009, p. 32). Entende-se, deste modo, que não há como prever ou medir a interação entre o sujeito e suas características com a língua e o contexto no qual se encontra, por isso, os resultados são imensuráveis. Silveira e Cordova (2009) também apontam algumas características presentes na pesquisa qualitativa, como

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p. 32).

Os resultados da pesquisa serão verificados de forma qualitativa de acordo com o objetivo geral bem como os específicos apontados previamente levando em consideração a temática dos monstros que será o ponto de partida de todo o processo. Ademais, a pesquisa também é interpretativista, pois irá analisar a relação e interação do professor com o educando, no contexto de uma sala de aula de língua inglesa, bem como a relação do educando com a língua adicional apresentada. Assim sendo, todos os participantes do processo da pesquisa tornam-se importantes para a análise posterior.

Como explicado de antemão, pretende-se analisar a língua inglesa (oralidade, engajamento discursivo e sobre a cultura da criança) com crianças não alfabetizadas na educação infantil, porém colocando o professor como atuante e não apenas observador de uma prática. Por fim, este trabalho se propõe à análise da interação real que acontece em sala de aula juntamente com os objetivos pretendidos e como eles foram atingidos na interação em aula com os alunos.

3.2. Scare Floor B: O contexto da intervenção

A intervenção da pesquisa foi realizada em uma escola municipal de educação infantil, mais comumente chamada de EMEI pela comunidade e é localizada na cidade de Bagé, RS. A escola encontra-se perto da entrada principal da cidade, porém é bem afastada do centro, em um bairro da periferia. O bairro é mais carente em comparação a bairros mais centralizados da cidade, no entanto, com o progresso da cidade bem com construção da UNIPAMPA perto do local, ele vem crescendo cada vez mais e dispendo de maior acesso no que se refere à educação, saneamento básico, moradia e saúde. A escola encontra-se no centro do bairro, com uma parada de ônibus há uma quadra em diagonal, tornando fácil o acesso para moradores da região. Perto da EMEI, também há uma escola de ensino fundamental e um posto de saúde que atende a comunidade e em frente um Centro de Referência e Assistência Social (CRA).

A EMEI tem apenas seis anos de funcionamento e atende cerca de 200 crianças desde a creche ao Pré II, tanto no turno da manhã quanto na parte da tarde, frequentando crianças de até cerca de seis anos de idade. As crianças da escola são na sua grande maioria membros da própria comunidade e moradores do bairro. De acordo com os profissionais da escola, as crianças que se formam no Pré II quando vão para o primeiro ano escolar geralmente matriculam-se na escola de ensino fundamental ao lado, sendo um dos fatores de escolha, a proximidade e localização. A escola dispõe de um espaço bom, amplo e organizado para as crianças, possuindo no seu interior: biblioteca, sala de computação, banheiros, salas de aula com mesas e armários, pátio com brinquedos, saguão, cozinha e refeitório, no qual é oferecido café da manhã, almoço e lanche da tarde para os alunos.

A EMEI, por ser municipal e de educação infantil²², não oferece em seu currículo aulas especializadas de nenhuma língua adicional, por isso, a pesquisa concretizou-se como uma ação de extensão²³. A pesquisa realizada para esta dissertação teve como finalidade proporcionar aulas de língua inglesa para a

²² No município de Bagé, RS, não há oferta de línguas adicionais para educação infantil nas escolas públicas até o quinto ano. Isto dá-se ao fato que não há obrigatoriedade prevista pela LDB, no entanto, existe a oferta em escolas particulares do mesmo município, tendo a autora atuado em 2.

²³ Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas - Projeto de Extensão da Universidade Federal do Pampa -campus Bagé, orientado pela Prof. Dr. Clara Dornelles e coordenado pela Prof.Dr. Vera Medeiros.

comunidade vizinha à universidade, criando uma parceria entre a comunidade acadêmica e a do bairro, juntamente com a EMEI, trazendo um diferencial no dia-a-dia das crianças da escola e proporcionando, quem sabe, um primeiro contato com uma língua adicional.

A escola apresentada foi escolhida por ser um ambiente no qual a autora desenvolveu o Estágio de Docência do mestrado (2016), atuando com 4 turmas, duas de Pré I, e duas de Pré II. Pode-se levantar de antemão algumas reflexões importantes, mencionadas adiante, para o desenvolvimento da pesquisa da dissertação. As crianças no contexto desta escola desejam qualquer atividade diferenciada que as tire da rotina e as aulas de inglês fizeram exatamente isto. Foi uma grande novidade para eles, pois a maioria dos alunos no estágio nunca havia participado de nenhuma aula de língua inglesa. Segundo relatos da diretora e professoras, as crianças passavam a semana perguntando quando seria a próxima aula e pude ver a alegria deles semana após semana.

Diferente de outros contextos no quais a autora esteve inserida como docente, existe bastante carência na questão material. Um dos exemplos, foi perceber que durante uma aula que nas salas não haviam mochilas, e foi algo inesperado. Não imaginava que os alunos não possuiriam mochilas, principalmente para levar seu material escolar para casa ou trazer cadernos e lápis. Das quatro turmas do estágio, percebi que em uma das salas, apenas cerca de 4 crianças utilizavam mochilas. Só imaginamos a realidade até chegarmos até ela, e estar ali inserida naquele contexto, trazendo uma grande reflexão tanto como professora como cidadã. Apesar de as crianças não possuírem material próprio, a EMEI fornece todo o necessário para as aulas.

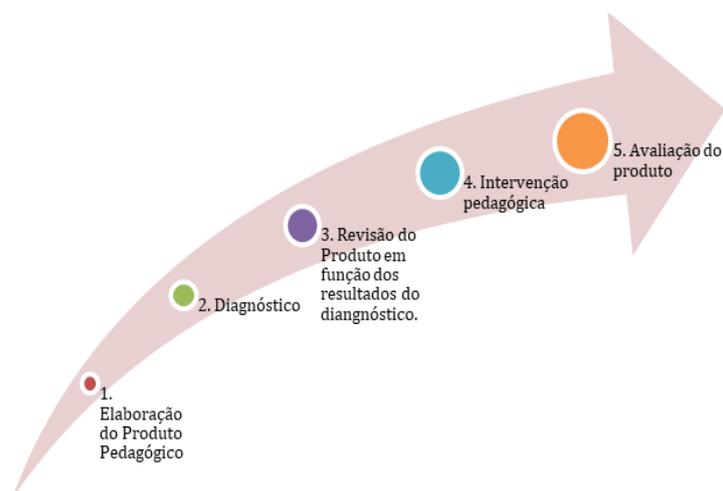
As crianças dessa EMEI, como quaisquer outras, merecem aprender uma língua adicional, e independente do contexto no qual estão inseridas, sua capacidade aprendizagem é a mesma. Por isto, todos esses alunos têm direito a este vasto universo e esta pesquisa pretendeu tornar-se significativa na vida de cada uma das crianças alcançadas.

3.3. Scare Floor C: Procedimentos da intervenção

A pesquisa de intervenção, também cunhada de pesquisa-ação, foi desenvolvida entre os meses de março e junho de 2017, com finalização prevista

antes das férias dos alunos no mês de julho. A turma na qual realizou-se a intervenção foi o Pré I do turno da tarde, com 21 alunos, regidos pela professora Marisa (codinome). A escolha da turma foi feita juntamente com a diretora da escola, buscando dialogar com meus horários disponíveis durante a semana e a turma que poderia também estar disponível para mim. Os alunos possuíam cerca de 4 e 5 anos de idade e nunca tiveram aula de língua inglesa antes, como investiguei em meu primeiro contato com a professora regente e com eles. Os procedimentos de intervenção da pesquisa-ação foram divididos em quatro passos, como demonstra o esquema abaixo:

Figura 3 – Os 5 passos da intervenção.



Fonte: Autora (2018).

O primeiro passo foi a elaboração do esboço do produto pedagógico, chamado de *O Monstruoso*²⁴ – *Uma unidade didática, sem sustos, para o Professor de Língua Inglesa na Educação Infantil, a partir de uma conversa com os Multiletramentos e a Transmídia*, que previu atividades, passo a passos, links para vídeos, imagens, dicas e sugestões para o professor. O conteúdo de *O Monstruoso* foi selecionado, elaborado e organizado para professores de língua inglesa que atuam na área de educação infantil, com crianças não alfabetizadas. Porém, é necessário mencionar que neste primeiro passo, o produto pedagógico não foi concluído, mas foi elaborado um esquema da unidade didática com conteúdo de

²⁴ Encontra-se no apêndice.

ensino e propostas de atividade. Isto, considerando tanto a minha experiência profissional com professora de educação infantil, quanto a experiência que tive durante o estágio. Após o diagnóstico com a turma participante da pesquisa-ação, o produto pedagógico foi revisado e adequado conforme os dados obtidos no diagnóstico, para durante a intervenção ser aplicado.

O segundo passo foi o diagnóstico da turma. Pelo fato de que as crianças da EMEI não possuem aulas de língua inglesa, foram dedicadas algumas horas/aula para que se pudesse averiguar o conhecimento prévio dos alunos em relação à língua adicional. Ainda, foram analisadas as crianças e suas relações e interações com os outros, seu comportamento dentro do ambiente escolar e na sala de aula com a professora regente. Assim, durante o diagnóstico buscou-se levantar as potencialidades ou dificuldades dos alunos que pudessem surgir durante a intervenção e que precisassem ser trabalhados com cuidado por mim como educadora. Deste modo, almejou-se através do diagnóstico, criar uma relação dos alunos presentes em sala de aula, elencando suas características próprias, dificuldades e facilidades que possam ser significativas na elaboração da unidade didática. O diagnóstico e as atividades realizadas neste segundo passo estão descritos detalhadamente na próxima seção.

O terceiro passo foi a revisão do produto pedagógico e das atividades presentes na unidade didática para as aulas da intervenção, bem como a escolha dos recursos linguísticos *com* a língua inglesa que pudessem ser interligados com as atividades propostas. Estes, necessários para a concretização da aprendizagem significativa e de uma prática pedagógica multiletrada e transmidiática, ou seja, que além de dialogar com diferentes formas de aprendizado e mídias, possibilitasse também a construção de uma narrativa na sala de aula que desse sequência ao filme *Monsters, Inc.*

Para as atividades propostas, como sugere a aprendizagem significativa, descrita no referencial teórico, foram selecionados recursos linguísticos partindo do conhecimento prévio dos alunos, tendo sido possível elaborar atividades que ao mesmo tempo que trouxessem conhecimentos novos, pudessem ter *links* com aquilo que era conhecido dos alunos. As atividades foram propostas tendo como base o universo do monstro, por isso, durante a preparação das aulas, a animação *Monsters, Inc.* foi incluída de alguma forma, para que nenhuma atividade estivesse

desarticulada do propósito geral da unidade didática e da integração das novas narrativas às vidas das crianças participantes da experiência.

O quarto passo da pesquisa foi a intervenção, utilizando o produto pedagógico criado e adaptado para as aulas com a língua inglesa na turma escolhida. As aulas fazem parte de uma unidade didática dividida por etapas e cada uma apresenta objetivos específicos, tanto pedagógicos quanto linguísticos. Todas as etapas abordaram tanto o universo do monstro quanto a língua inglesa, criando elos com os alunos entre os recursos linguísticos da língua inglesa e o universo da monstruosidade, de forma que a criança pudesse se sentir à vontade no aprendizado *com* a língua adicional. Cada uma das etapas recebeu um nome diferente, de acordo com a animação *Monsters, Inc.*, relacionado com o que foi proposto durante o período, como vemos abaixo:

Tabela 2 – As etapas da intervenção e suas especificidades.

(continua)

Nome da etapa	Objetivos	Recursos linguísticos	Hora/Aula
Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar as interações das crianças com seus colegas e professora. ▪ Analisar como os alunos se comportam em diferentes atividades durante o dia. ▪ Apresentar a língua inglesa ▪ Iniciar a apresentação do universo do <i>Monsters, Inc.</i> através dos personagens principais. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Hello, Goodbye</i> ▪ <i>What's your name?</i> ▪ <i>My name is...</i> ▪ <i>This is my hand.</i> 	6h/a

Tabela 2 – As etapas da intervenção e suas especificidades.

(continuação)

Nome da etapa	Objetivos	Recursos linguísticos	Hora/Aula
<i>Opening the closet door</i> – <i>Scare number 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Introduzir a temática da monstruosidade , apresentando os personagens e criando uma aproximação com os mesmos. ▪ Desenvolver a oralidade através da criação dos monstros pessoais. ▪ Desenvolver o engajamento discursivo por meio das atividades propostas. ▪ Incentivar a criatividade e imaginação, dentro da narrativa transmidiática. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Retomar <i>Hello/ Bye Bye, What's your name? My name is...</i> ▪ <i>Monsters' name</i> ▪ <i>Good monsters come in! Bad monsters, don't come in.</i> ▪ <i>Good x Bad</i> ▪ <i>Monster's name</i> ▪ <i>Parts of the body</i> ▪ <i>Demonstrative Pronouns.</i> ▪ <i>Hello, nice to meet you.</i> ▪ <i>What's your monster's name?</i> 	8 h/a

Tabela 2 – As etapas da intervenção e suas especificidades.

(continuação)

Nome da etapa	Objetivos	Recursos linguísticos	Hora/Aula
<p><i>Don't be afraid.</i> <i>Welcome to my world –</i> <i>Scare number 2</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Criar um elo entre o mundo das crianças com o mundo dos monstros, apontando as diferenças e semelhanças. ▪ Desenvolver a oralidade em associação a recursos multissemióticos por meio da criação das casas e do bairro dos monstros, identificando os aspectos físicos. ▪ Desenvolver o engajamento discursivo por meio das atividades propostas. ▪ Incentivar a criatividade e imaginação, dentro da narrativa transmidiática. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Parts of the house and furniture</i> ▪ <i>Demonstrative Pronouns</i> ▪ <i>Colors</i> ▪ <i>What is in our Neighborhood? Streets, Trees, School, Flowers, Grass, Houses, Cars.</i> 	11 h/a

Tabela 2 – As etapas da intervenção e suas especificidades.

(conclusão)

Nome da etapa	Objetivos	Recursos linguísticos	Hora/Aula
<i>Best Monster Friends Forever – Scare number 3</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Retomar aquilo que foi foco de aprendizagem durante as duas primeiras etapas e aplicar de forma midiática (filme). ▪ Finalizar as etapas como uma apresentação de trabalhos criados ao longo da intervenção (monstros, casas e bairro) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tudo aprendido até esta etapa. 	3 h/a

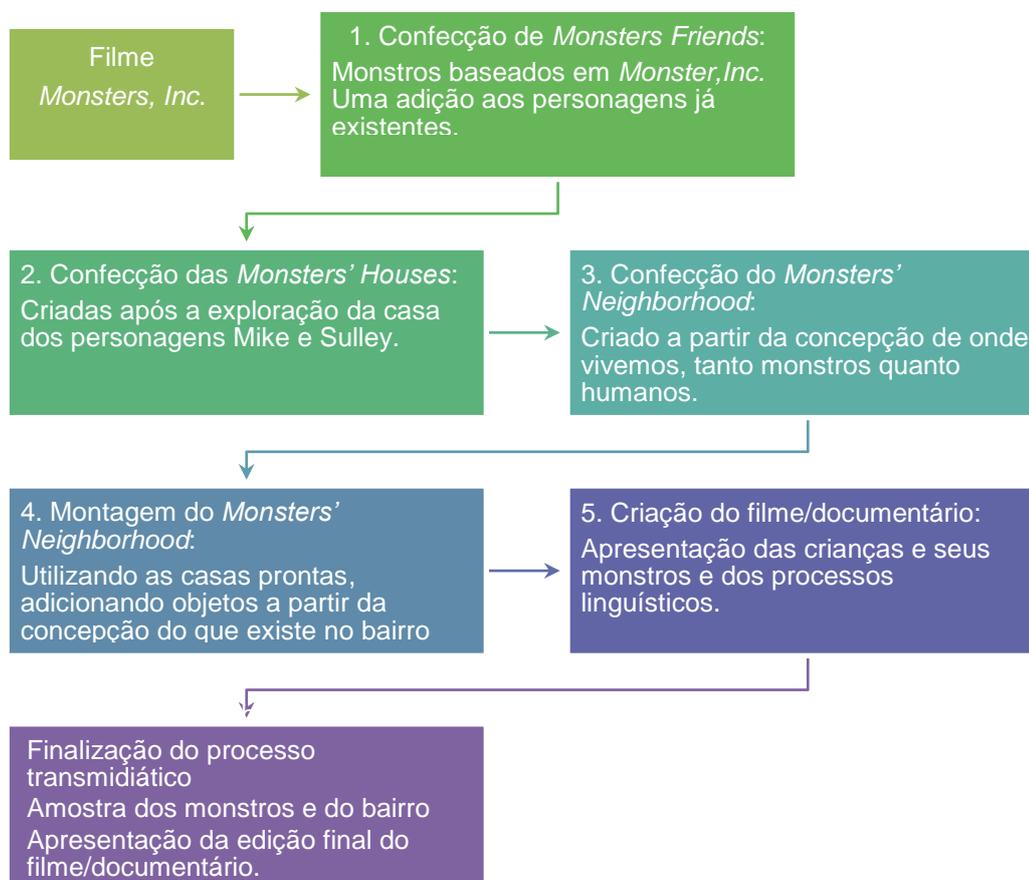
Fonte: Autora (2018).

Após a análise e anotações obtidas durante o período de diagnóstico, as etapas acima foram reelaboradas para que ficassem de acordo com a realidade da turma. No entanto, as atividades presentes em cada uma das etapas também sofreram alterações durante o processo da intervenção, devido a fatores como ausência de alunos, dias chuvosos, horários mais reduzidos, feriados, imprevistos, e principalmente, o modo como a turma foi avançando durante o processo. Pois, por exemplo, algumas vezes foi preciso utilizar duas horas/aulas, quando estava planejado apenas uma. Por isso, o processo de intervenção não ficou estagnado, mas precisou adequar-se ao contexto da turma e do andamento das aulas.

Por fim, tivemos a avaliação de cada uma das etapas da intervenção citadas acima, presentes no produto pedagógico, *O Monstruoso*, apresentando o número de aulas previstas (que foi sendo alterado de acordo com o necessário conforme fui

observando ao longo da intervenção). O produto foi avaliado seguindo os objetivos pretendidos no início deste trabalho, principalmente para observar os modos pelos quais os alunos da educação infantil se engajam discursivamente com a língua inglesa, analisando aula após aula aquilo que os incentivou a participar ou não durante a intervenção pedagógica, verificando também se há aprendizagem de acordo com a proposta apresentada. Durante a elaboração das atividades pertencentes a cada etapa, buscou-se inserir o aluno no processo multiletrado e transmidiático, utilizando uma mídia central e a partir dela utilizar-se de diferentes mídias, ou seja, ramificações midiáticas que remetessem ao mesmo universo. Todas essas mídias foram importantes para a criação de uma narrativa sequencial, criada pelos alunos, para os personagens do filme. Abaixo, segue um modelo deste processo transmidiático, que será discutido em cada uma das etapas:

Figura 4 – O processo transmidiático.



3.4. Scare Floor D: Procedimentos de geração e análise de dados

Os procedimentos para a geração e análise de dados foram propostos tendo como base a problemática e os objetivos indicados no início deste trabalho. Primeiramente, há uma etapa importante no desenvolvimento da intervenção previamente às aulas dadas, a qual é a discussão e escolha da turma no contexto de intervenção. Esta escolha dependeu dos horários disponíveis tanto da escola quanto meus, bem como questões relacionadas ao tempo da pesquisa, além disto, a escola foi escolhida justamente pelas crianças não terem nenhum contato formal com a língua inglesa. Assim, buscou-se averiguar previamente às aulas, por meio de observação, qual o contato que as crianças tinham *com* a língua inglesa. Assim, o primeiro passo para geração de dados foi a unidade didática e suas etapas, iniciando pelo diagnóstico. A seguir, apresentamos as etapas e quais os instrumentos utilizados para geração de dados.

Tabela 3 – Etapas da intervenção e instrumentos para geração de dados.

Nome da etapa	Instrumentos para geração de dados
Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> • Diário reflexivo
<i>Opening the closet door – Scare number 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gravação de áudio • Gravação de vídeo • Registro por fotos • Diário reflexivo
<i>Don't be afraid. Welcome to my world – Scare number 2</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gravação de áudio • Gravação de vídeo • Registro por fotos • Diário reflexivo
<i>Best Monster Friends Forever – Scare number 3</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gravação de áudio • Gravação de vídeo • Registro por fotos • Diário reflexivo

Fonte: Autora (2018).

É importante mencionar, que para a escrita do diário reflexivo, foi utilizada a plataforma Penzu. A plataforma clássica permite que o usuário escreva em uma folha semelhante à de um caderno, anexe fotos tanto no corpo do texto quanto na lateral e, além disso, é possível compartilhar o diário com quem quiser ou tornar acessível para qualquer leitor. Esta experiência, pode proporcionar uma interação e diálogo com outros docentes e um enriquecimento na prática pedagógica. No diário registrei meus comentários e conclusões sobre as aulas trazendo apontamentos que fossem pertinentes à pesquisa bem como os problemas e dificuldades que ocorreram durante cada aula. O diário é muito mais que apenas um registro descritivo das atividades realizadas, mas um instrumento importante pois

O profissional, através da escrita nos Diários de Aula passa a utilizar o mesmo como uma experiência de formação enquanto professor pesquisador da própria prática docente, que, através da reflexão permanente, retira do cotidiano educativo elementos que servirão de suporte para a construção e reconstrução de ações mais reflexivas e significativas²⁵ (SANTOS, 2013, p. 20).

Durante as etapas, com aponta a tabela anterior, houve várias formas de registros para geração de dados e muito material foi obtido. Contudo, analisaremos no próximo capítulo apenas os momentos mais significativos durante a intervenção e que de algum modo pudessem exemplificar os objetivos específicos deste trabalho, trazendo fotos, exemplos de atividades, transcrições de áudio e diário reflexivo.

3.5. O produto pedagógico, escrita e reescrita

O produto pedagógico surgiu com uma resposta à minha inquietação como professora de língua inglesa para crianças, em uma como articular a língua adicional com o universo, tornando a aprendizagem realmente significativa para a criança, desde os primeiros anos de sua vida escolar. Além disto, o produto também surge com a finalidade de ser um recurso para professores de língua inglesa atuantes na educação infantil, integrando o ensino *com* a língua inglesa e o imaginário infantil.

O *Monstruoso* se configura como uma unidade didática que possui instruções e sugestões que atendem o ensino *com* a língua inglesa para o público infantil, porém, especificamente ao ensino para crianças não alfabetizadas, organizada em

²⁵ Santos (2013) utiliza do autor Miguel Zabala em sua dissertação, cito ele aqui para quem desejar um maior aprofundamento.

torno da temática “monstruosidade”. Semelhante a Prado (2011), a escolha do termo unidade didática (presente nos Referenciais Curriculares do RS) deve-se ao fato que

[...] o material construído desenvolve-se em uma unidade de temas e gêneros, em tarefas que se propõem a desenvolver a leitura e a escrita em língua inglesa e língua portuguesa, um pouco diferente da sequência didática, que possui uma estruturação mais fixa, com propósito principal a produção escrita (PRADO, 2011, p. 12).

Apesar de neste trabalho não se trabalhar diretamente com a leitura e escrita, também se utiliza da leitura de imagens, contudo, focando na oralidade dos alunos. Sendo assim, o produto pedagógico possui uma unidade didática que faz uso das atividades realmente realizadas durante a intervenção e que se utilizaram do lúdico levando em conta o universo dos monstros. Cada uma das as atividades possuem uma descrição, ou seja, um passo a passo de como realizá-las, além dos materiais necessários para a aula. Ainda, estão incluídos objetivos para cada uma das aulas. Ademais, também há imagens referentes as atividades produzidas, para que o docente que utilizar o material possa destacar e trabalhar em aula.

Além disto, ainda são apresentadas atividades extras, dicas e observações, que não foram realizadas ou apresentadas durante a intervenção, mas que possam servir com uma informação adicional para o planejamento de aulas do educador.

4. THE DOOR VAULT: ABRINDO UMA PORTA AMARELA

Neste capítulo, serão discutidos momentos relevantes de cada etapa da intervenção juntamente com sua análise e se o produto pedagógico sofreu alterações ou não ao longo da intervenção, desde o primeiro momento que abri a porta amarela²⁶ da sala do Pré I até o nosso momento final juntos. Na análise, pretendemos verificar os objetivos específicos desta dissertação, sendo eles: os modos como os alunos se engajaram discursivamente, problematizando a oralidade por meio da metodologia e ainda avaliar o produto.

4.1. Diagnóstico

A parte diagnóstica foi um momento da intervenção em sala de aula, pois se considera ser importante diagnosticar antes de agir, uma vez que ao iniciarmos em uma turma, principalmente quando está se encontra em andamento, é preciso sentar e observar, antes de querer planejar. Antes de iniciar o diagnóstico, foi entregue aos pais, o termo de consentimento para fotos e filmagens, como segue em anexo ao fim do trabalho. Após isto, foram separadas algumas aulas para analisar o comportamento dos alunos, suas interações e relações entre si bem como entre aluno/professor, organização do espaço escolar e da sala de aula e, por fim, atividades realizadas juntamente com a professora regente da turma. O diagnóstico foi realizado no mês de março, dividido em 6 aulas, 4 de observação e 2 de atividades propostas como uma preparação para as etapas seguintes.

Nas aulas diagnósticas de observação, fiz feitas anotações e considerações sobre os momentos presenciados e analisados, sendo entre eles: as crianças brincando no pátio e dentro da sala de aula, realizando atividades propostas pela professora regente, como Hora do Conto, filme, jogos de tabuleiro e atividades com escrita do nome. Neste primeiro contato com a turma, pude observar que os alunos no geral eram bastante agitados, e com um número de 21 alunos dentro da sala de aula, a professora da turma precisava estar sempre atenta e em volta das crianças o tempo todo.

Nas últimas duas aulas diagnósticas, destinadas às atividades elaboradas, foi

²⁶ Em *Monsters, Inc.* as portas são importantes, pois são as entradas aos diferentes mundos e a da sala do meu Pré I era amarela. Ao abrir aquela porta, entrei em universo mágico, pertencente às crianças incríveis.

iniciada a minha interação como professora de língua inglesa e tentou-se descobrir qual era o conhecimento que os alunos possuíam em relação à língua adicional. Na primeira aula de interação com a turma, com os alunos em roda no chão, perguntei se as crianças sabiam o que era inglês.

As respostas foram variadas, alguns responderam sim, mas não souberam dar nenhum exemplo, mas a maioria dos alunos deu uma resposta negativa. No entanto, um dos alunos demonstrou entender a pergunta, levantou a mão e contou os números de 1 a 10 em inglês. Foi um momento bem importante da aula, pois o exemplo pode ser utilizado para iniciar minha fala sobre a língua inglesa, buscando explicar aos alunos que o inglês era uma forma diferente de dizermos tudo aquilo que conhecíamos.

Logo em seguida, dirigi-me até a porta e expliquei que ao entrar iria dizer uma palavra (*Hello*) e eles deveriam tentar entender aquilo que estava sendo dito. Isto foi repetido cerca de 3x, até que na última vez os alunos compreenderam por si próprios o significado daquilo e responderam de igual modo. Esta parte inicial levou em consideração os conceitos aqui explorados sobre a aprendizagem significativa, pois teve-se como objetivo aqui introduzir algo novo às crianças, contudo utilizando-se de uma situação que já fazia parte do seu conhecimento prévio: Um indivíduo entrando pela porta e dizendo *Olá*.

Após o primeiro momento, explicou-se aos alunos que eles haviam aprendido a dizer *olá* em inglês e agora deveriam se apresentar, uma vez que não sabia o nome deles (supostamente, pois, era a primeira vez que de fato se reportava aos mesmos). Para a apresentação da turma, utilizei a mesma música do Estágio de Docência do mestrado (2016) e na qual que as crianças haviam gostado bastante: <https://www.youtube.com/watch?v=F70BcRUCfT>. Ao apresentar a música, expliquei aos alunos a diferença entre *What's your name?* e *My name is* sem tradução, utilizando o nome próprio na hora de responder, segue abaixo um excerto (com codinomes:

Professora: *Vou ensinar uma música usando a palavra que a gente aprendeu, vamos ouvir? Hello, Hello, what's your name (3x). Hello, Hello. What's your name (3x). Hum, que será que eu disse? Me perguntem What's your name?*

Alunos: *What's your name?*

Professora: *My name is Taiana. Iiii, que eu respondi?*

Aluna Laura: *Que tu é Taiana.*

Professora: *Então, o que vocês me perguntaram?*

Alunos: *Teu nome.*

Professora: *Ahhhh, então vamos tentar de novo? Todo mundo. (Música)*

Em seguida à apresentação, solicitei aos alunos que se apresentassem da mesma maneira. Algumas crianças não quiseram dizer os nomes então não houve nenhuma forma de pressão para que o fizessem. Depois, era hora de apresentar os personagens Mike e Sulley do *Monsters, Inc.* e, foi indagado dos alunos se conheciam ou sabiam o nome deles. No entanto, antes de apresentar, fiz um pequeno mistério, dando algumas dicas de como eles eram, para criar uma interação maior das crianças comigo. Ao apresentar as imagens dos personagens, os alunos davam *Hello*, se apresentando.

Ao exibir o personagem Mike, um dos alunos disse: - *Eu já vi o vídeo deles.* E outros alunos confirmaram a mesma experiência, assim, com diálogo específico foi possível utilizar aquilo que os alunos já conheciam do universo *Monsters, Inc.* para a continuação da atividade proposta e das outras que seguiram ao longo da intervenção. Em seguida, apresentou-se o Sulley e perguntou-se aos alunos o que eles eram, obtive respostas como "bicho", fui instigando e perguntando sobre como eles eram então utilizei a palavra *monsters*. E os alunos entenderam o significado, principalmente pela palavra em inglês ser muito parecida com a em português. Pedi aos alunos que se apresentassem ao *monsters*, com a música que haviam aprendido, mas alguns queriam e outros não. Como eu ainda era uma estranha, certas crianças tinham receio/vergonha de me dirigir a palavra, por isso, não se insistiu quando algumas crianças não queriam se apresentar. No entanto, foi uma oportunidade de trabalhar em grupo com os alunos, pois os mais tímidos eram incentivados a falar ou eram apresentados pelos demais colegas. Acreditamos que isto apresenta um engajamento discursivo na relação aluno x aluno, pois um incentivava o outro a falar e se comunicar durante a atividade, mesmo que

primeiramente tenha acontecido um engajamento incentivado pela professora, relação professor x aluno. Pensando no aluno como sujeito, entendemos que ao trazer estes exemplos, apontamos como a relação com o outro, e como vimos anteriormente, é nesta troca que os alunos aprendem e compreendem o mundo ao redor.

A apresentação dos alunos, descrita acima, buscou envolver atividades que pudessem engajar a turma oralmente e de forma dinâmica, buscando trazer para a sala de aula os tipos de atividades que Roth (1998) exemplifica ser importante para crianças na faixa etária de 3 a 6 anos com base na sua tabela *Child Development* mencionada anteriormente neste trabalho. A música *What's your name?* Foi escolhida pois envolve 4 implicações educacionais importantes no desenvolvimento da criança: coordenação motora, a música envolve palmas e ritmo; oralidade, os alunos devem responder quem são de acordo com aquilo que ouvem na música; sociabilidade, todos os alunos cantam, interagindo entre si, para um colega responder e comunicação, pois a turma se engaja através da música. Ademais, ao aprender com música e gestos, as crianças estão participando de uma aprendizagem multiletrada que envolve outros tipos de letramento (musical). Assim, ao solicitar repetição e apresentar a música percebeu-se um engajamento discursivo incentivado por mim, professor x aluno.

Posteriormente à apresentação, solicitei aos alunos que sentassem nas cadeiras para darmos continuidade a próxima etapa da aula. Foram cerca de 10 minutos para conseguir que todas as crianças ouvissem e foi bem difícil conseguir atenção de todos. Expliquei que como eles tinham se apresentado, agora iriam desenhar a si mesmos. Antes do desenho, pedi que cada um dos alunos fosse até o espelho da sala e visse como era seu rosto e em seguida colocasse a mão na massa. Este momento foi muito especial para mim, algumas das crianças iam ao espelho tímidas e sorriam levemente quando olhavam seu rosto, outros perguntavam o que deveriam olhar, assim, eu descrevia aquilo que via no espelho. Por fim, colocamos o rosto em um palito, depois os alunos levariam para casa. Conforme as crianças iam finalizando, eu passava de mesa em mesa, elogiando e apontando como cada um era bonito conforme era, depois registrávamos o momento.

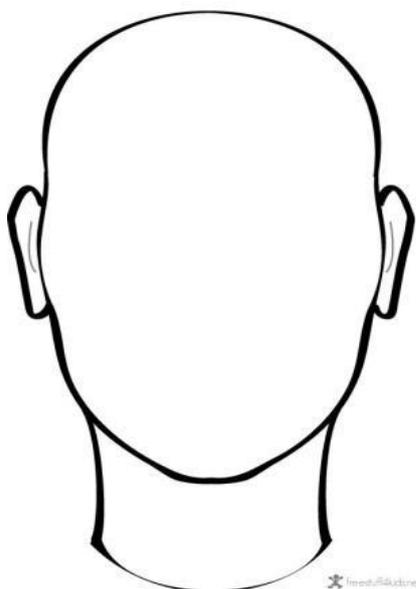
A atividade do espelho foi uma atividade elaborada pensando em perceber e avaliar a maneira como os alunos se viam e, como eles representavam a si mesmos no papel. Pude ver que algumas crianças, não todas, tinham receio de se olhar no espelho, ou não tinham a mínima ideia de como se representar. Mas, ao final da atividade, todas as crianças, sem dúvida, estavam muito contentes com aquele rosto no papel. Acredito, que o incentivo e elogio foram razões que ajudaram os alunos para a realização da atividade, mas o mais importante foi apontar, mesmo que implicitamente, que eles estavam vendo um rosto conhecido, o seu próprio, e desenhar a si mesmo era uma questão de autoconhecimento e aceitação. Além disto, o desenho do rosto relaciona-se com a animação *Monsters, Inc.* pois como vemos um ao outro e a nós mesmos, tem um impacto em quem somos e como vemos o mundo. Um exemplo, é o personagem Mike, que mesmo não sendo um monstro assustador, nunca deixou de acreditar em quem ele era, porque a imagem que tinha de si mesmo era forte.

Quadro 1 – 1ª Reflexão sobre a atividade.

Qual era o objetivo da atividade?
<ul style="list-style-type: none"> • Fazer a apresentação dos personagens principais da animação <i>Monsters, Inc.</i>, criando um elo entre o universo do filme com o das crianças, apresentando as diferenças (físicas - que nos tornam únicos e semelhanças (Todos possuem um nome, ou seja, somos alguém) através das imagens e música. • Trabalhar com a mídia musical, incentivando oralidade e estimulando o <i>listening</i> e <i>speaking</i>. • Apresentar os recursos linguísticos: <i>Hello, Goodbye, What's your name, My name is.</i>
Qual foi o resultado?
<ul style="list-style-type: none"> • Com a apresentação dos personagens as crianças ficaram mais a vontade. A canção também ajudou, principalmente pela interação ela proporciona entre o professor e o grupo. • Nem todas as crianças se apresentaram utilizando <i>What's your name? My name is...</i> Algumas disseram apenas o nome ou não disseram nada. • A parte do espelho ajudou muito na hora das crianças conceberem como elas eram e assim desenharem como se viam.
Qual aspecto poderia ter sido diferente?
<ul style="list-style-type: none"> • A abordagem inicial poderia ter sido menos exigente em relação à apresentação dos alunos. • Poderia ter sido introduzido mais aspectos linguísticos.

Fonte: Autora (2018).

Figura 5 – Atividade do rosto.



Fonte: FREESTUFF4KIDS (2018)²⁷.

Figura 6 - Aluna com seu trabalho do rosto.



Fonte: Autora (2018).

²⁷ FREESTUFF4KIDS. Atividade do Rosto. Disponível em: <<http://freestuff4kids.net/printable-blank-faces/>>. Acesso em 17 abr. 2018.

Na última aula da parte diagnóstica, solicitei aos alunos que retomássemos a música *What's your name?* e os alunos imediatamente iniciaram seu canto, depois cantei mais uma vez, retomando frase por frase. Em seguida, indaguei com os alunos sobre aquilo que havíamos realizado na aula passada, bem como o nome dos *monsters friends*. Para a realização desta aula, solicitei aos alunos que permanecessem sentados nas cadeiras, mas novamente foi difícil captar a atenção das crianças, assim, acabei perdendo um bom tempo de aula. Como atividade principal da aula, distribuí uma folha que continha duas mãos, do Mike e do Sulley, bem como um espaço no meio para um desenho. Perguntei aos alunos de quem eram as mãos e obtive a resposta que queria. Nem todos os alunos tinham memorizado o nome dos personagens por isso ajudei. Nesta atividade, busquei elucidar das crianças aquilo que tínhamos visto sobre os monstros, retomando o conhecimento introduzido na aula anterior, trabalhando com a aprendizagem significativa. Solicitei aos alunos que repetissem a frase da folha: *This is my hand*. Em seguida fiz um gesto apontando para a minha a mão e perguntei qual imagem eles deveriam desenhar. Perguntei: “- *Será o pé?*”. Então, os alunos em uníssono me disseram não, mas sim, a mão. Confirmei em inglês e logo mais fui auxiliando de classe em classe os alunos no contorno de uma das mãos e depois solicitei que os mesmos as pintassem como quisessem. Alguns alunos ao aprenderem a frase *This is my hand*, repetiam para si mesmos, ou perguntavam novamente para conseguirem pronunciar e memorizar, percebi que foi uma maneira deles se engajarem discursivamente sendo incentivados por mim, especialmente quando levantavam suas mãos e interagiam com o papel, seu corpo e oralidade. Ainda sobre a questão do corpo é interessante relacioná-la com os recursos multissemióticos, uma vez que os gestos das mãos foram importantes para a significação do que viam. Os alunos “leram” meus gestos, olharam para o papel, puderam compreender o significado de *This is my hand* e engajaram-se discursivamente.

Primeiramente, no produto pedagógico eu tinha pensado em uma atividade utilizando o nome de cada aluno, e também dos personagens. Mas, como descobri durante as observações que nem todas as crianças sabiam escrever o nome, precisei modificar o produto. Tentei pensar em algo que lhes fosse característico, além do rosto que havíamos desenhado. Esta aula de diagnóstico foi mais curta,

cerca de 30 minutos mais foi o tempo que consegui de atenção total da turma. A atividade das mãos, poderia ter sido realizada de inúmeras formas utilizando diferentes e novas tecnologias, como por exemplo, o computador através do programa *Paint*. Contudo, as velhas tecnologias (papel e lápis) foram utilizadas para exemplificar, como já dito anteriormente neste trabalho, as suas possibilidades de uso para um aprendizado novo e significativo, utilizando-se de algo simples.

Quadro 2 – 2ª Reflexão sobre a atividade.

<p>Qual era o objetivo da atividade?</p> <ul style="list-style-type: none">• A atividade <i>This is my hand</i> foi proposta como um incentivo aos alunos para expressarem quem eram, afinal nossas mãos são diferentes umas das outras, mas são o que nos tornam únicos, pois possuem nossas digitais.• Apresentar as mãos como uma das características semelhantes entre monstros/crianças.• Apresentar os recursos linguísticos: <i>This is my hand</i>.
<p>Qual foi o resultado?</p> <ul style="list-style-type: none">• Os alunos por meio das imagens e frases em inglês conseguiram compreender a atividade e o que deveria ser feito.• Verificou-se o engajamento discursivo incentivado pela professora através de recursos multissemióticos.
<p>O que poderia ter sido diferente?</p> <ul style="list-style-type: none">• Uma outra atividade para fechamento poderia ter sido realizada com o tempo restante.• Como foi realizada apenas uma atividade, os alunos podem ter ficado entediados e, por isto, mais agitados. Uma atividade a mais poderia ter sido a solução.

Fonte: Autora (2018).

Figura 7 - Atividade das mãos.



Fonte: Autora (2018).

Figura 8 – M.I. Report sobre o diagnóstico.

M.I. Report	
ABOUT:	DIAGNÓSTICO
<p>RESULTS</p> <p>Os alunos: Conheceram os personagens de <i>Monsters, Inc.</i> e aprenderam a se apresentar em inglês. As diferenças/semelhanças serviram como fator para trabalhar quem somos e o que nos torna únicos.</p>	<p>OBSERVATIONS</p> <p>Todas as atividades planejadas foram concretizadas. O engajamento discursivo foi motivado por mim, contudo, os alunos continuavam a utilizar a linguagem apreendida em diversos momentos da aula.</p>
<p>CONCLUSIONS</p> <p>O diagnóstico tinha como objetivo verificar aquilo que os alunos sabiam sobre a língua inglesa e assim introduzir mais da língua adicional.</p>	<p>EVALUATION</p> <p>Etapa realizada com sucesso. A maioria dos alunos se engajou oralmente com uso da música, atividade do rosto e da mão.</p>

Fonte: Autora (2018).

4.1.1. *Lights, Camera, Action: As Etapas da Intervenção*

Opening the closet door – Scare number 1

Para esta etapa, foi realizada uma apresentação da cultura do monstro, ou seja, apresentou-se às crianças mais sobre os personagens que estariam presentes durante toda a intervenção. Por isto, as crianças foram indagadas sobre aquilo que conheciam sobre os monstros, buscando inserir o imaginário infantil dentro daquele contexto, trazendo relação com o lúdico. No decorrer da etapa, levantei questões com os alunos em relação à bondade e maldade dos monstros, associando com a

animação *Monsters, Inc.* Nesta etapa os alunos criaram seus próprios monstros de fantoche, com características as quais eles acharem que mais combinavam com sua criação. Os monstros criados tornaram-se chave central na intervenção, pois a sua criação tornou-se fundamental para a realização das demais etapas.

A seguir, a tabela apresenta sucintamente as principais atividades desenvolvidas durante este processo de aproximação das crianças com o universo dos monstros da animação relacionado a etapa *Scare number 1*:

Tabela 4 – *Scare number 1*.

(continua)

Atividade realizada	Objetivos	Recursos linguísticos	Número de aulas
Conhecendo os monstros.	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos monstros. • Buscar dos alunos o conhecimento prévio sobre os monstros. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Hello/ Bye Bye</i> • <i>What's your name?</i> • <i>Monsters' name</i> • <i>Good monsters come in! Bad monsters, don't come in.</i> 	1 h/a
Contaçã de História: Há um monstro embaixo da minha cama.	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar com os alunos os nomes dos personagens. • Conversar sobre bondade e maldade. • Compreensão do outro. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Good x Bad</i> • <i>Monster's name</i> 	1 h/a
Apresentação do filme <i>Monsters, Inc.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar aos alunos a temática da monstruosidade vista em aula, mas agora no filme. • Conversar sobre a questão da bondade x maldade apresentada na animação. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Good x Bad</i> • <i>Monster's name</i> 	2 h/a

Tabela 4 – Scare number 1.

(conclusão)

Atividade realizada	Objetivos	Recursos linguísticos	Número de aulas
Criação dos monstros	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar com a criatividade e imaginação dos alunos, bem como a organização na realização da tarefa proposta. • Desenvolver o engajamento discursivo. • Trazer a realidade do filme para mais perto das crianças, através de um monstro “real” que cabe na palma da mão. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Parts of the body</i> • <i>Demonstrative Pronouns.</i> • <i>Hello, nice to meet you.</i> • <i>What's your monster's name?</i> 	4 h/a

Fonte: Autora (2018).

Todas as atividades listadas acima foram elaboradas, à luz da aprendizagem significativa, como um segmento, pensando em conexões entre o conhecimento prévio das crianças e aquilo que seria novo no seu processo de aprendizagem. O planejamento referente ao produto pedagógico para a primeira etapa não sofreu alterações, apenas haviam sido previstas cerca de 2 horas para a criação dos monstros, mas por fim foram necessárias 4 horas/aulas.

A primeira atividade, Conhecendo os Monstros, trouxe aos alunos uma aproximação ao universo do Mike e do Sulley, e dos personagens centrais do filme, através de um dos principais cartazes de divulgação da animação, para que na atividade 3, os alunos ao verem o filme, pudessem estar familiarizados com os personagens e envolverem-se no progresso da história, tornando mais significativo aos mesmos. Nesta etapa, antes do filme criamos um *door hanger* para deixar os monstros bons entrarem nas suas casas e os ruins não. Foi bem pertinente uma vez

que os alunos de maneira alguma queriam deixar os monstros ruins entrarem e repetiam: *Bad monsters, don't come in!*, com bastante expressão facial e utilizando o polegar para baixo mas, ficavam empolgados ao chamarem os monstros dizendo: *Good Monsters, come in!* A confecção do *door hanger* trabalhou com a questão da porta e da casa, que foram importantes para a continuação na etapa *Scare number 2*. Mas principalmente buscou remeter ao conhecimento que os alunos tinham da maldade que alguns monstros carregam consigo, contudo, criando um diálogo entre maldade x bondade. Ao analisar a filmagem referente a este dia, percebi como os alunos tentavam sem solicitação da minha parte, repetir as frases aprendidas, utilizando o polegar e expressões faciais, sendo um exemplo do engajamento discursivo do aluno com ele mesmo.

Quadro 3 –3ª Reflexão sobre a atividade.

Qual era o objetivo da atividade?
<ul style="list-style-type: none"> •Apresentar os personagens de <i>Monsters, Inc.</i> •Iniciar um diálogo entre bondade e maldade. •Apresentar os recursos linguísticos: <i>Monsters' name, Good monsters come in! Bad monsters, don't come in.</i>
Qual foi o resultado?
<ul style="list-style-type: none"> •Os alunos engajaram-se discursivamente de forma bem marcante, usando expressões corporais e faciais. • Ao retomar os monstros, percebi que os alunos já haviam começado a criar um elo com os personagens, tendo já seus favoritos.
O que poderia ter sido diferente?
<ul style="list-style-type: none"> •Poderia ter exibido o filme previamente à apresentação dos personagens.

Fonte: Autora (2018).

A atividade 2, Contação de História, utilizou o livro *Há um monstro embaixo da minha cama* (2012) para discutir com os alunos a temática da maldade x bondade dos monstros, introduzida a partir do *door hanger*. Ao trazer o livro, busquei empregar um tipo de mídia diferente em aula, no caso o livro impresso, para abordar o mesmo tema que veríamos no filme. Apesar de não fazer parte do mesmo universo do Mike e Sulley, o livro também retrata a interação da criança com o monstro e aborda a temática da compreensão e aceitação do outro. A escolha deste livro foi feita exatamente por esta temática, trazendo para a aula, a discussão entre o que é compreendido como bom ou mau de acordo com o que a sociedade estipula

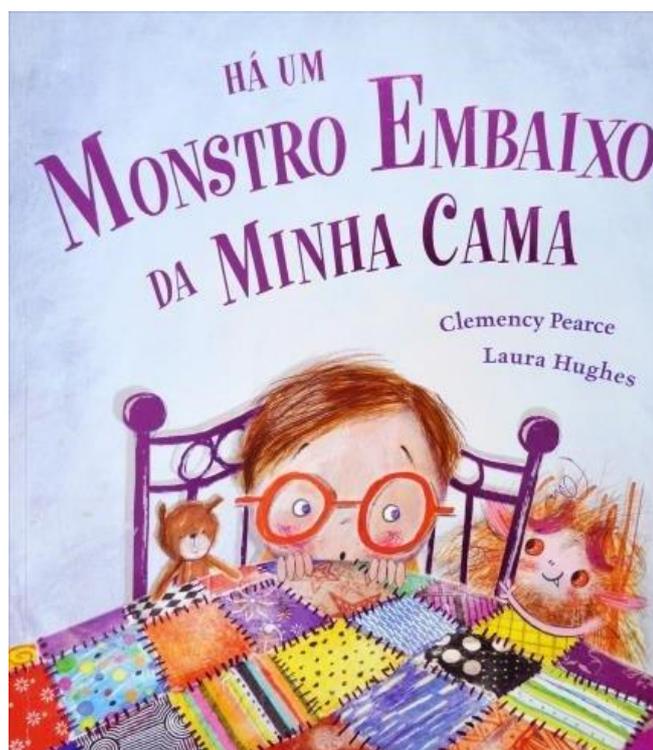
ou aquilo que queremos aceitar. O monstro do livro, inicialmente não compreende a criança e vice-versa, mas ao decorrer da história, ambos, aprendem a aceitar as diferenças e características um do outro, criando uma amizade baseada no respeito. Isto, também é questão chave retratada no filme, ou seja, aquilo que percebemos como sendo diferente de quem eu sou não significa que seja ruim, assim, tanto o livro quanto o filme buscam tratar do preconceito, da amizade e principalmente do respeito àquele diferente de mim.

Quadro 4 – 4ª Reflexão sobre a atividade.

<p>Qual era o objetivo da atividade?</p> <ul style="list-style-type: none">• Dialogar sobre a bondade e maldade como uma preparação para a exibição do filme.• Apontar que nem sempre o diferente é ruim.• Relembrar os recursos linguísticos: <i>good and bad monster</i>.
<p>Qual foi o resultado?</p> <ul style="list-style-type: none">• As crianças participaram muito durante a leitura do livro: riam, ficavam sérios, interagem e opinavam sobre o que viam.• O monstro terminou sendo visto como um indivíduo capaz de demonstrar amizade, respeito e carinho.
<p>O que poderia ter sido diferente?</p> <ul style="list-style-type: none">• Poderia ter sido utilizado um livro que remetesse ao universo do <i>Monsters, Inc.</i>• Faltou mais inserção linguística.

Fonte: Autora (2018).

Figura 9 - Capa do livro Há um monstro embaixo da minha cama.



Fonte: SARAIVA (2018)²⁸.

Como continuação, os alunos iniciaram a atividade 3, Apresentação do filme *Monsters, Inc.*, já sabendo o nome dos personagens e com a discussão realizada entre maldade e bondade. No produto, o filme seria realizado em uma única exibição, contudo, após os primeiros contatos com a turma, percebeu-se que no geral a atenção das crianças era mais curta. Assim, houve uma modificação no planejamento da atividade e decidi dividi o filme em duas partes, apresentadas em dois dias distintos. Uma das alternativas seria contar a história do filme, utilizando um livro ou imagens, contudo, ao trabalhar com a animação em sala de aulas, os alunos passaram por outro tipo de letramento, semelhantemente quando trabalhamos com a música e o livro. O filme *Monsters, Inc.*, além de explorar os aspectos visuais e auditivos das crianças, também mexe com seu imaginário, uma vez que elas acreditam na verdade do que veem. Também, como vimos na seção 2.3.2, ao trabalhar com o desenho animado (aqui neste trabalho a animação) as crianças adentram em um mundo diferente do delas, como aponta Silva (2001), mas é preciso educar para usar televisão, ou seja, *Monsters, Inc.* foi apresentado com um

²⁸ SARAIVA. Capa do livro Há um monstro embaixo da minha cama. Disponível em: <<https://www.saraiva.com.br/ha-um-monstro-embaixo-da-minha-cama-5267350.html>>. Acesso em 25 abr. 2018.

propósito, para que a partir dele uma unidade didática fosse planejada, sem um deslocamento.

O filme foi exibido no *Scare number 1* pois a partir dele, daríamos continuidade ao processo transmidiático, criando uma continuação para o que as crianças haviam assistido, por isto, a escolha de apresentar o filme logo no início da intervenção. No primeiro dia de exibição, tive problemas com o som, apesar de tentar arrumar, não consegui. Por isso, algumas crianças, reclamavam que não conseguiam ouvir, assim, busquei ir relatando as cenas principais, perguntando aos alunos aquilo que viam, o que achavam que iria acontecer em seguida, e assim por diante. Ao final, deu certo, mas percebi que muitas falas importantes foram perdidas. Por isso, na segunda aula, tentei retomar a primeira parte da animação, levantando as principais cenas e acontecimentos. Neste dia, o som estava normal, assim, a atenção dos alunos foi maior e constante.

A interação das crianças com o filme foi muito especial, principalmente no segundo dia. Uma das alunas desenhava o Mike, de várias formas, outro escondia os olhos com a camiseta e dizia: - *Não quero ver*. Isto ocorria quando era cena de suspense ou quando o personagem Randall (vilão) aparecia. Conscientes ou não, algumas crianças demonstravam medo, insegurança, solidariedade e amizade, por exemplo. Este contato sentimental que os alunos tiveram com a animação retoma as reflexões propostas por Silva (2011), sobre como o desenho animado lida e incentiva os sentimentos infantis.

Quadro 5 – 5ª Reflexão sobre a atividade.

Qual era o objetivo da atividade?
<ul style="list-style-type: none"> •Retomar com os alunos os personagens e suas características. •Introduzir o universo do Mike e do Sulley. •Criar relações entre a animação e as demais aulas que se seguiram. •Relembrar os recursos linguísticos: <i>goodxbad</i> e seus significados no filme.
Qual foi o resultado?
<ul style="list-style-type: none"> •A turma amou assistir um filme, pela história mas também a questão de usar um datashow. Para elas foi mágico ver um filme grande na parede e percebi que suas interações foram muito marcantes do que se eu tivesse utilizado uma TV. •Os alunos durante o segmento das etapas, sempre pediam para retomar o filme, passar de novo. •A história da animação não foi esquecida, ora ou outro, ouvia as crianças conversando.
O que poderia ter sido diferente?
<ul style="list-style-type: none"> •Como tive problemas com a apresentação do filme no primeiro dia, poderia ter testado melhor antes e ter levado uma caixa de som extra.

Fonte: Autora (2018).

Figura 10 - Primeiro dia do filme.



Fonte: Autora (2018).

Figura 11 - Segundo dia do filme.



Fonte: Autora (2018).

A última atividade proposta na etapa foi a criação dos monstros, chamados de *Monsters Friends*. A atividade foi planejada para duas horas aula, no entanto, conforme as aulas foram ocorrendo, percebi que o tempo era insuficiente, por isto, precisei mudar meu planejamento e a atividade terminou em 4 horas/aulas. No começo da atividade, retomei com os alunos o filme, seu enredo e personagens, pedindo que me contassem a história, como segue:

Professora: - *O que o Mike e o Sulley faziam?*

Alunos: - *Assustavam*

Professora: - *E onde eles assustavam?*

Alunos: - *As crianças.*

Professora: - *Mas onde? Eles iam trabalhar?*

Alunos: - *Não...Sim...*

Aluna Carina: *Eles não têm mais medo de criança agora.*

Professora: - *Onde eles trabalhavam?*

Aluno David: *No mundo dos monstros*

Com a conversa sobre o filme, discutimos sobre as diferenças existentes nos monstros apresentados, como eram em comparação com as crianças. Os alunos citaram as partes do corpo, como eu esperava, assim solicitei que contassem as características dos monstros, se tinham pernas ou não, quantos olhos, sua pele, altura, por exemplo. Igualmente utilizei as partes do meu corpo conforme avançávamos. Em seguida, os alunos aprenderam a música *Head, Shoulders, Knees and Toes*, que ajudou na compreensão do corpo. Ao trazer isto, quis mostrar aos alunos que somos todos diferentes nos tornando especiais.

Após isto, expliquei aos alunos que eles iriam ter a chance de conhecer um monstro então, iniciei apresentando a JoJo, meu monstro. Levei vários materiais que poderiam ser colados em um pacote de pipoca (corpo do fantoche) e demos início ao processo de confecção. Os alunos tiveram que colocar a mão na massa, recortar, montar e colar, estimulando seu processo coordenação óculo-manual, que como vimos, Roth (1998) descreve como sendo importante no processo de desenvolvimento da criança. Ainda, buscamos aqui contemplar o conceito de multiletramentos ao trazer diferentes forma de aprendizado, como por exemplo, o aprendizado através do uso do papel, do recorte e da colagem que juntos, trazem

um significado para o aluno nesta atividade. Ao final, os alunos nomearam seus monstros como queriam. A maioria dos alunos deu o nome de um dos colegas, outros simplesmente disseram *monstro/monster*. Mas teve alguns que se diferenciaram:

- Carinha de anjo - Nome de uma novela.
- Vanessa - Nome da mãe.
- Um olho / Dois olhos - Acredito que por causa do Mike.
- *Mcqueen* - Nome de personagem da animação *Carros* (2006).

Quando os monstros ficaram prontos, fizemos uma apresentação para a turma de cada um deles, utilizando *Demonstrative Pronouns* e *Greetings*, no entanto, não ocorreu como eu esperava, pois não consegui manter a atenção de certos alunos, e por muitas vezes precisei interromper as apresentações. Foi um momento no qual percebi que aquilo que havia planejado não ocorreu como esperado, assim, na revisão final do produto, esta parte da atividade não consta. Ao finalizar, contei as crianças que havia chegado a hora de deixar os monstros conhecerem nossa casa, então expliquei aos alunos que precisávamos de algo para que eles pudessem entrar, questionando-os por onde o Mike e o Sulley entravam no quarto da Boo, assim, apresentei a porta do *closet*, introduzindo as cores presentes na imagem e demais. Ao final, distribuí uma porta, igual à do filme, para que fosse colorida/desenhada como quisessem. Percebi nesta aula que os alunos repetiam tudo o que eu estava dizendo em inglês, mesmo não solicitando que o fizessem, acredito que isto vem lá da primeira aula, quando solicitava aos alunos a repetição de algo. Porém, conforme as aulas foram passando, mesmo sem perceber, não pedi mais aos alunos para repetirem tudo o que eu dizia, pois eles estavam fazendo isto sozinhos. Assim, percebo como um engajamento que partiu da relação professor x aluno, mas que com o decorrer do tempo tornou-se proveniente apenas do aluno. Ainda, é importante problematizar que segundo o conceito de engajamento, a repetição não seria uma maneira de se engajar. Contudo, ao trazer este exemplo, percebemos que há uma construção de identidade destes alunos *com* a língua adicional, que é importante nessa repetição iniciada por eles, pois se colocam como aprendizes do modo como entenderam que deveria ser nesta aula.

No momento de apresentação dos monstros e explanação das cores, a aluna Isadora manteve-se o tempo todo sentada longe, desenhando, sem interagir com ninguém. Em alguns momentos demonstrava um comportamento mais agressivo, como Roth (1998) aponta ser comum nesta faixa etária com determinadas crianças, no entanto, isto oscilou durante as demais aulas da intervenção. Nem sempre este comportamento mais distante era presenciado por mim. Apesar de nesta aula ela se manter afastada, e parecer não estar prestando atenção, ao pintar sua porta, ela me chamou e disse: - *É black*. E assim era, seu desenho estava pintado de preto. À primeira vista, pode ser um exemplo simples, mas sendo professora desta aluna, vendo seu comportamento difícil, sua rejeição às aulas, a autoridade e aos colegas, ao me deparar com esta cena, pude sentir como docente o quanto o trabalho na sala de aula atinge nossos alunos muito mais do que esperamos e por isso que vale a pena cada momento. Isadora, parecia não estar prestando atenção, mas ela estava, por isso, levantar pressupostos em relação a determinado aluno só cria um preconceito em cima dele que pode ser inexistente.

Quadro 6 – 6ª Reflexão sobre a atividade.

Qual era o objetivo da atividade?
<ul style="list-style-type: none"> • Trazer os monstros para dentro da sala de aula, ou seja, o mundo dos monstros invade o mundo das crianças. • Apresentar os recursos linguísticos: <i>Demonstrative Pronouns.</i>, <i>hello</i>, <i>nice to meet you</i> e <i>parts of the body</i>, contrastando semelhanças e diferenças.
Qual foi o resultado?
<ul style="list-style-type: none"> • As crianças participaram bastante durante a criação dos monstros, envolveram-se tanto na parte de montagem, mas também emocionalmente.
O que poderia ter sido diferente?
<ul style="list-style-type: none"> • Poderia ter apresentado mais vocabulário e manejado melhor o tempo.

Fonte: Autora (2018).

Figura 12 - Material utilizado para a confecção dos monstros.



Fonte: Autora (2018).

Figura 13 – Confecção dos monstros.



Fonte: Autora (2018).

Figura 14 - Apresentação dos monstros.



Fonte: Autora (2018).

Figura 15 – M.I. Report sobre Scare Number 1.

M.I. Report

ABOUT: SCARE NUMBER 1

<div style="background-color: #e0f2f1; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 10px;">RESULTS</div> <p>Os alunos foram capazes de compreender os personagens e o papel de cada um no filme.</p> <p>A diferença entre bom e mau foi discutida antes e após o filme.</p> <p>Cada aluno foi capaz de criar seu <i>Monster Friend</i>.</p>	<div style="background-color: #e0f2f1; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 10px;">OBSERVATIONS</div> <p>A criação do <i>Monster Friend</i> estava prevista para duas horas/aulas, levou 4. Mas foi uma etapa muito significativa para os alunos.</p> <p>Foi difícil manter a atenção durante o filme, mesmo sendo exibido em 2 partes. Precisei fazer pausas e explicações.</p>
<div style="background-color: #e0f2f1; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 10px;">CONCLUSIONS</div> <p>A turma deu bastante de si na realização de todas as atividades. Foi realizado aquilo que estava proposto, tanto em questões a atividade a serem realizadas quanto as questões de compreensão e produção oral na língua inglesa.</p>	<div style="background-color: #e0f2f1; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 10px;">EVALUATION</div> <p>Acredito que poderia ter explorado mais questões linguísticas com os alunos, principalmente durante a criação dos monstros.</p> <p>A etapa foi finalizada como era esperado, sendo uma conexão para a próxima etapa, na qual os alunos dão um lugar para este monstro</p>

Fonte: Autora (2018).

Don't be afraid. Welcome to my world. – Scare number 2

A segunda etapa buscou realizar uma associação entre o universo dos monstros com o das crianças, ressaltando semelhanças e diferenças entre eles, levando em conta seus modos de ser e de viver. Para que isto ocorresse o ponto de partida foi o susto, mas que levou em direção ao riso e a porta do quarto que vai ao encontro aos diferentes mundos. Nesta etapa as crianças foram apresentadas a casa, como sendo um local onde há semelhança entre o mundo dos monstros e das crianças. Deste modo, partimos da imagem da porta, que é significativo no filme para que se adentre em um mundo novo. Assim, ao abrir a porta, as crianças aprendem mais sobre aquilo constituem as casas, comparando as suas com a dos monstros, e por fim, construindo uma casa para que seu monstro (criado no *Scare number 1*) possa habitar. Com estas atividades pretendeu-se que os alunos compreendessem as diferenças existentes entre o mundo deles e dos monstros, porém enxergando também as semelhanças.

Seguindo o mesmo modelo apresentado na etapa anterior, segue abaixo uma tabela apresentando as atividades realizadas em *Scare number 2*:

Tabela 5 – *Scare number 2*.

(continua)

Atividade realizada	Objetivos	Uso da Língua Inglesa	Número de aulas
Apresentando a casa	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar a história do filme. • Explorar a criatividade dos alunos na pintura das portas e da casa. • Desenvolver o engajamento discursivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Parts of the house and furniture.</i> • <i>Demonstrative Pronouns.</i> • <i>Colors.</i> 	2 h/a

Tabela 5 – Scare number 2.

(conclusão)

Atividade realizada	Objetivos	Uso da Língua Inglesa	Número de aulas
Revisão geral através de um painel criado com os alunos.	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar tudo que foi realizado até o momento desta aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Todo vocabulário até o momento desta aula 	1 h/a
Criação das <i>Monster's House</i> .	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar com o lúdico e incentivar a criatividade das crianças. • Proporcionar aproximação com o artesanal: possibilitar as crianças ao concreto (casas artesanais). 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Parts of the house and furniture.</i> • <i>Demonstrative Pronouns.</i> • <i>Colors.</i> 	2 h/a
Criação do <i>Monster's Neighborhood</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar aproximação com o artesanal ao trabalhar com uma maquete. • Revisar o conteúdo aprendido. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>What is in our Neighborhood?</i> <i>Streets, Trees, School, Flowers, Grass, Houses, Cars.</i> 	6 h/a

Fonte: Autora (2018).

Antes de falarmos sobre o passo a passo desta segunda etapa é importante mencionar que no produto pedagógico estava previsto uma outra parte após a criação das casas, que abordaria as questões físicas e de personalidade entre os monstros e as crianças. Contudo, ao longo da intervenção percebeu-se que ficaria desarticulado do caminho que estávamos seguindo além, de naquele momento, não ser significativo para os alunos, uma vez que já havíamos abordado sobre diferenças e semelhanças físicas entre os monstros e as crianças. Por isto, como

sugestão da orientadora, optou-se por construir um bairro, como uma sequência para a narrativa do filme, em uma estratégia de pedagogia transmidiática.

A primeira atividade, Apresentação das casas, introduziu partes da casa em inglês que tivessem relação com filme. Para isto, começamos explorando a casa do Mike e do Sulley, porém, nem todas as partes da casa apresentadas à criança aparecem na animação, por isso, foi preciso buscar outras mídias que pudessem complementar a atividade transmidiática: A imagem para representar a garagem foi retirada de um *short film*, denominado *Mike's new car* e a cozinha é uma imagem do livro *The art of Monsters, Inc.* e ambas as imagens estão disponíveis na internet. Durante a apresentação das partes da casa introduzi o *This is the...*, sem traduzir. Apenas perguntava aos alunos onde os personagens se encontravam, após a resposta correta, eu falava em inglês. Como já mencionei, os alunos começaram a repetir sem haver solicitação nenhuma, e o mesmo ocorreu com as partes da casa.

Durante a explanação fiz o exercício da *keyhole* que se resumia a colocar as imagens das partes da casa atrás de uma *keyhole*, feita de papel, e os alunos deveriam espiar e dizer qual parte da casa viam. Ao realizar este exercício os alunos se divertiram muito e pediram para fazer mais de uma vez, o que incentivou na oralidade das novas palavras apreendidas além de ter engajado os alunos, pois eles queriam acertar qual era a imagem que viam. Como complemento, elaborei a imagem de uma casa na qual os alunos pudessem associar às partes da casa uma mobília que pertencia àquele local, buscando inserir vocabulário novo como *car*, *sofa*, *refrigerator*, *bed* e *toilet*.

Uma questão linguística interessante que relatei em meu diário reflexivo é que a palavra *kitchen* foi umas das primeiras a ser memorizada em relação às outras, como exemplo, ao mostrar a imagem através da fechadura cerca de 3 alunos imediatamente disseram *kitchen*. Isto após eu ter repetido cerca de duas vezes apenas. Isto não aconteceu com as demais partes da casa. Acredito que possa ter acontecido por, além de ser uma palavra fácil de pronunciar, é uma palavra empregada muitas vezes no seu original no contexto brasileiro, por exemplo, na cidade de Bagé há um restaurante nomeado de *Kitchen*.

Quadro 7 – 7ª Reflexão sobre a atividade.

Qual era o objetivo da atividade?
<ul style="list-style-type: none"> • Introduzir as partes da casa e retomar os <i>demonstrative pronouns</i>, ao abrir a porta criada na primeira etapa. • Engajar os alunos discursivamente ao criarem suas próprias casas. • Apresentar os recursos linguísticos <i>Parts of the house and furniture, Demonstrative Pronouns e Colors</i>.
Qual foi o resultado?
<ul style="list-style-type: none"> • A atenção das crianças foi redobrada e percebi que isto se deu por causa da atividade da <i>keyhole</i>, pois eles se engajaram bastante.
O que poderia ter sido diferente?
<ul style="list-style-type: none"> • Sobre esta atividade acredito que como ela foi realizada motivou as crianças e ainda tornou a aula divertida. Não mudaria nada.

Fonte: Autora (2018).

Figura 16 - Atividade da *Keyhole*.



Fonte: Autora (2018).

Outro momento importante nesta etapa foi o da revisão geral, que foi uma tentativa de retomar as aulas anteriores (questões linguísticas, principais atividades aprendizados, etc.), pensando principalmente naqueles alunos que faltaram muito. Assim, ao rever o conteúdo aprendido, os alunos que perderam algo tiveram a chance de aprender e os demais, de revisar e fixar. Para revisar, montamos um painel de colagens, este momento foi significativo, porque os alunos participaram do *design* e juntamente comigo, fomos acrescentando as imagens e retomando o que

sabíamos. Poderia ter sido trazido um painel pronto, contudo, percebendo o aluno como participante do processo de aprendizagem, como apontam Schlatter e Garcez (2012), entende-se a importância de inseri-lo na construção de saberes de modo responsável.

Quadro 8 – 8ª Reflexão sobre a atividade.

Qual era o objetivo da atividade?
• Revisar os principais aspectos explorados com os alunos até este momento.
Qual foi o resultado?
• A turma trabalhou bastante na colagem do painel e durante as aulas seguintes sempre voltavam a ele, retomando aquilo que havíamos colado.
O que poderia ter sido diferente?
• Poderia ter sido feita mais uma aula de revisão e fixação.

Fonte: Autora (2018).

Figura 17 - Criação do painel de revisão.



Fonte: Autora (2018).

Figura 18 - Criação do painel de revisão.



Fonte: Autora (2018).

Figura 19 - Painel finalizado.



Fonte: Autora (2018).

A criação das casas, a terceira atividade proposta no *Scare number 2* continuou construindo uma conexão entre as atividades, nesta indaguei os alunos o

que aconteceria se os monstros viessem para a cidade deles, ou seja, minha intenção era falar sobre os monstros que eles haviam criado, mas percebi que as crianças no seu universo de imaginação, estavam falando sobre os personagens do filme:

Professora: - *E se os nossos monsters viessem para nossa cidade?*

Aluno Alexandre: - *A gente cuida deles.*

Professora: - *Vocês iam cuidar deles?*

Aluno Alexandre: - *E eu ia dar comida.*

Aluno Ágata - (Apontando para o Randall no painel e fazendo cara negativa) *aquele ali que assusta eu não ia dar comida.*

[...]

Professora: - *E se eles viessem para nossa cidade, vocês acham que eles iam ficar aonde?*

Aluno que não identifiquei: *Na minha casa.*

Aluna Bruna: - *O pequeno na minha casa. (O Mike no caso).*

Professora: *Então se os monsters viessem vocês iam levar para a casa de vocês?*

Aluna Ágata: - (Com o polegar para cima) *Esses aqui ó.* (Com Polegar para baixo) *esses não.*

[...]

Professora: - *E me digam uma coisa, será que eles iam visitar nossa escola?*

Alunos: - *Sim.*

Professora: *E será que eles iriam quer conhecer o nosso bairro?*

Aluna Ágata: *E o nosso nome.*

[...]

Professora: - *A gente vai montar uma house. O que é house?*

Aluna Ágata: *A nossa casa.*

Os alunos confeccionaram suas casas com saco de pipoca branco, assim podiam pintar conforme gostariam, e a maioria pintou a casa de acordo com a sua de verdade. Demos um número para cada casa, de um a dez. Foi possível retomar as cores e introduzir os números, no entanto, neste último não consegui explorar tanto quanto gostaria, pois acabei focando mais na elaboração das casas.

Quadro 9 – 9ª Reflexão sobre a atividade.

Qual era o objetivo da atividade?
<ul style="list-style-type: none"> • Continuar a narrativa transmidiática, através das casas para os monstros. • Apresentar os recursos linguísticos: <i>house, door, window e numbers</i>
Qual foi o resultado?
<ul style="list-style-type: none"> • A turma levou mais tempo do que esperado para a finalização e foi uma época na qual vários alunos faltaram, Assim, precisei retomar muitas vezes a construção das casas.
O que poderia ter sido diferente?
<ul style="list-style-type: none"> • Poderia ter explorado mais recursos linguísticos.

Fonte: Autora (2018).

Figura 20 - Confeccção das casas dos monstros.



Fonte: Autora (2018).

Ao finalizar, houve o momento de montar o bairro dos monstros com as crianças, tínhamos um lugar para as casas que eles haviam criado, ou seja, um lugar para os amigos monstros morarem junto com eles. O bairro levou muito mais

tempo do que eu esperava para ficar pronto, pois tive alguns imprevistos de tempo, clima e atenção dos alunos, por exemplo. Igualmente, não consegui trazer tantos recursos linguísticos quanto eu esperava nesta atividade, porquanto ao analisar minhas aulas, percebi que foquei mais na construção física da atividade do que na língua inglesa. Assim, percebo que nesta etapa, que não consegui desenvolver a oralidade com os alunos, pois, não permite oportunidades para o mesmo. No meu diário reflexivo coloquei minha angústia em relação a isto, no qual percebo que poderia de alguma forma ter utilizado do linguístico de uma forma maior e mais aprofundada. Porém, permaneci na zona de conforto por medo de arriscar e forçar o aluno a uma mera repetição de conteúdo.

Figura 21 – Excerto do diário reflexivo.

Com os alunos ainda em roda, eu revisei o conteúdo visto dos números, por causa das casinhas que iríamos colocar na casa. Foi bem bom. Depois dividi os alunos em 4 grupos e cada um recebeu um pedaço de isopor que ao final, ao juntar, seria o nosso bairro. Revisei vocabulário das árvores, bem como introduzi as palavras rua, nosso bairro, mas também poderia ter feito mais, no entanto, não deu.

Fonte: Autora (2018).

No entanto, a construção manual do bairro foi uma experiência muito importante, pois os alunos construíram uma das etapas finais de todo o processo da intervenção. O bairro foi elaborado com isopor, formando uma maquete, nela foram colados a rua, feita de papel marrom, semelhante a rua do bairro em que os alunos vivem, árvores, grama e as casas criadas. Durante as aulas eu dividi os alunos em grupo para que juntos construíssem uma parte do bairro, que ao final seria unida com as demais.

Quadro 10 – 10ª Reflexão sobre a atividade.

Qual era o objetivo da atividade?

- Finalizar a narrativa transmidiática, através de diferentes semioses
- Apresentar os recursos linguísticos: *What is in our Neighborhood? Streets, Trees, School, Flowers, Grass, Houses, Cars.*

Qual foi o resultado?

- Percebi que foi muito significativo para os alunos terminar o bairro, colocar suas casas e deixar os monstros visitarem. Pois, eles concluíram o objetivo do que havia sido proposto.

O que poderia ter sido diferente?

- Poderia ter explorado mais recursos linguísticos.
- Realizado mais atividades com tempo de sobra.

Fonte: Autora (2018).

Figura 22 - Confeção do bairro dos monstros.



Fonte: Autora (2018).

Figura 23 - Confeção do bairro dos monstros.



Fonte: Autora (2018).

Figura 24 - Bairro dos Monstros finalizado.



Fonte: Autora (2018).

Figura 25 – M.I. Report sobre Scare number 2.

M.I. Report

ABOUT:

SCARE NUMBER 2

<div style="background-color: white; padding: 5px; text-align: center; font-weight: bold; margin-bottom: 5px;">RESULTS</div> <p>Os alunos conseguiram criar a casa e o bairro dos monstros.</p> <p>Alguns alunos conseguiram retomar o que foi aprendido anteriormente, como <i>good</i> e <i>bad</i>, fazendo conexão com as aulas dessa etapa. Assim, o engajamento discursivo nesta etapa pode ser visto partindo do aluno também.</p>	<div style="background-color: white; padding: 5px; text-align: center; font-weight: bold; margin-bottom: 5px;">OBSERVATIONS</div> <p>A construção das casas levou mais aulas do que o esperado, pois muitos alunos faltaram neste período, sendo preciso retomar e finalizar com os que estavam mais atrasados.</p>
<div style="background-color: white; padding: 5px; text-align: center; font-weight: bold; margin-bottom: 5px;">CONCLUSIONS</div> <p>Apesar de ter sido uma etapa mais longa, foi realizado aquilo que estava planejado.</p> <p>Foi uma etapa que utilizou bastante do lúdico, criatividade e imaginação.</p> <p>Engajamento discursivo partiu da professora e alunos também.</p>	<div style="background-color: white; padding: 5px; text-align: center; font-weight: bold; margin-bottom: 5px;">EVALUATION</div> <p>Acredito que poderia ter utilizado mais recursos linguísticos durante as aulas, criando mais conexões da língua inglesa com as atividades realizadas.</p> <p>O bairro dos monstros foi um sucesso e uma construção gratificante para mim e para os alunos, que adoraram cada parte.</p>

Fonte: Autora (2018).

Best Monster Friends Forever – Scare number 3

A última etapa é a finalização de todo um processo criado desde a primeira aula, que inicia no conhecer os monstros, criar um *Monster Friend* e uma casa para ele e por fim um bairro para este amigo visitar juntamente com todos os outros. Além de toda essa construção da maquete, ao reelaborar o *Scare number 2* como explicado, busquei uma atividade que pudesse dar cara aos alunos, praticar os recursos linguísticos aprendidos de forma divertida e trabalhar com um tipo diferente de mídia e semiose, assim, os alunos participaram de um filme/documentário. As atividades desta etapa foram:

Tabela 6 – Scare number 3.

Atividade realizada	Objetivos	Uso da Língua Inglesa	Número de aulas
Filmagem do Filme/Documentário.	<ul style="list-style-type: none"> Revisar tudo aquilo que os alunos aprenderam, através da criação de um filme no qual eles contam e apresentam algumas atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> Todo vocabulário aprendido 	2 h/a
Mostra de Trabalhos.	<ul style="list-style-type: none"> Finalizar a intervenção, trazendo foco aos alunos, onde eles veem seus próprios trabalhos e filme. 	<ul style="list-style-type: none"> Todo vocabulário até o momento desta aula 	1 h/a

Fonte: Autora (2018).

Na criação do filme/documentário, os alunos juntamente com minha ajuda, contaram quem eram e sobre seus monstros, buscando de forma prática apresentar um pouco do que aprenderam ao longo de toda a caminhada, ou seja, a construção de saberes na sala de aula. A filmagem foi realizada com o seguinte roteiro:

Figura 26 - Roteiro de filmagem.



Fonte: Autora (2018).

A filmagem foi realizada utilizando duas câmeras, uma no canto da sala, registrando todo o processo de criação, e outra direcionada direto para os alunos. Como a turma é muito agitada, não havia como filmar as crianças todas juntas, por isso, reservei outra sala para a filmagem e chamei as crianças em dupla. Expliquei que iríamos fazer um filme, no qual eles deveriam apresentar seus monstros, mas não expliquei exatamente o que iria perguntar. Esta escolha foi feita para ver como os alunos reagiam às perguntas em inglês sem nenhuma tradução, o que me deixou muito surpresa em como vários alunos entediam e ao mesmo tempo ajudavam a sua dupla em determinados momentos, engajando-os. A filmagem foi um momento muito especial para mim, principalmente como docente, pois pude ver os alunos ativos no seu processo de aprendizagem e resgatando aquilo que haviam aprendido. A maioria dos alunos conseguiu compreender as perguntas, e ajudavam aqueles que tinham mais dificuldade, como a aluna Elisa e o Aluno Natanael. Abaixo, selecionei alguns excertos das gravações que demonstram um pouco do processo de filmagem:

Excerto 1 (Primeira tentativa com estas alunas):

Professora: *What's your name?*

Aluna Ágata: *Carinha de...*

Professora: *What's your name?*

Aluna Ágata: *My name is Ágata.*

Professora: *And your name?*

Aluna Amelia: *Amelia.*

Professora: *And what's your monster's name?*

Aluna Ágata: *Carinha de anjo.*

Professora: *And your monster's name?*

Aluna Amelia: *Vanessa.*

Professora: *Ágata, is your monster good or bad?*

Aluna Ágata: *Is good.*

Professora: And yours?

Aluna Amelia: Good.

Excerto 2 (Segunda tentativa com estes alunos):

Professora: What's your name?

Aluno David: What's your name David.

[...]

Professora: Ahh, your name is David. Very Good.

Professora: And what's your name? (para Elisa)

Aluna Elisa: ...

Professora: And what's her name? (Para David apontando para Elisa)

Aluno David: What's her name is Elisa.

Professora: And David what's your monster's name?

Aluna Ágata: Monster...só um olho.

Professora: And her monster's name?

Aluno David: Julia.

[...]

Figura 27 – Imagem da gravação.



Fonte: Autora (2018).

Figura 28 – Imagem da gravação.



Fonte: Autora (2018).

A filmagem além de ter sido um processo de aprendizagem muito grande para mim quanto acredito ter sido para os alunos, foi um momento de emoção, pois além

de ver todo o trabalho de meses vindo à tona de uma forma tão bela na voz e imagem de cada criança, pude perceber que cada dia com aquelas crianças valeu a pena. As crianças também adoraram fazer, foram muitos cortes durante o processo de edição, pois alguns caíam na risada, ficavam nervosos ou até mesmo queriam falar muito mais do que estava no *script*.

Nesta última etapa, para finalizar, aconteceu uma Mostra de Trabalhos na escola, na qual foram expostos o *Monster's Neighborhood*, os *Monsters Friends* e o Painel *What did we learn?*. A Mostra era aberta a todos os familiares e alunos, no entanto, neste primeiro dia no qual visitamos juntos com os alunos, os pais já haviam deixado as crianças na escola e ido embora. Por causa disso, apenas as crianças da minha turma estavam na hora da visita. Os alunos adoraram cada momento, olhavam tudo e ficaram felizes com os trabalhos deles sendo expostos. Neste último dia, aproveitei também para apresentar as crianças o filme como um fechamento de ciclo e foi mais um momento mágico. A expressão no rosto de cada criança cada vez que se via na tela do computador era muito gratificante e ali, naquele momento, sentada em roda com aquelas crianças, me vi andando novamente naquela estrada de chão, mas com o coração completo.

Figura 29 - Mostra de Trabalhos (Cantinho do Inglês).



Fonte: Autora (2018).

Figura 30 - Mostra de Trabalhos.



Fonte: Autora (2018).

Figura 31 - Mostra de Trabalhos.



Fonte: Autora (2018).

Figura 32 - Mostra de Trabalhos.



Fonte: Autora (2018).

Figura 33 – Despedida.



Fonte: Autora (2018).

Figura 34 – M.I. Report sobre Scare Number 3.

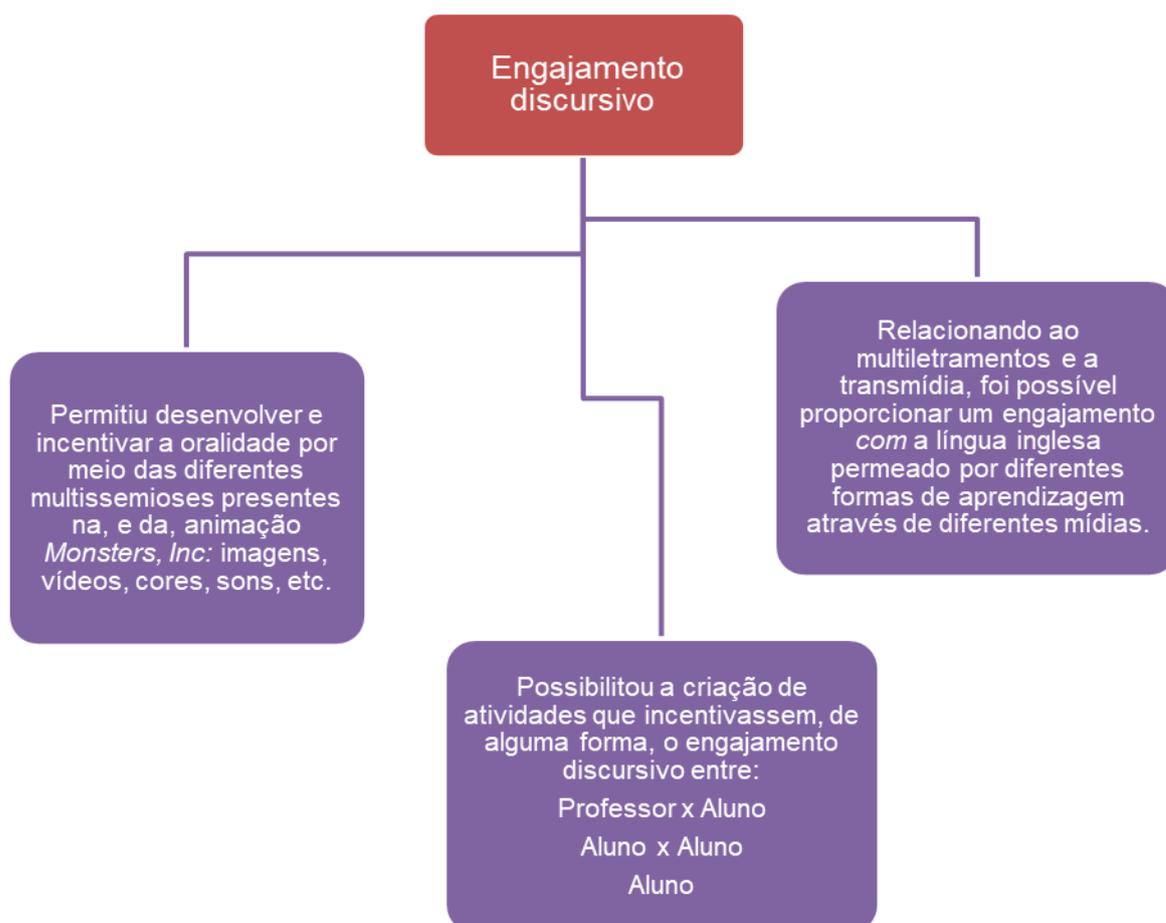
<h1>M.I. Report</h1>	
ABOUT:	SCARE NUMBER 3
<p style="text-align: center;">RESULTS</p> <p>A turma conseguiu demonstrar durante a filmagem do filme que compreendeu todo o significado do que fizemos desde o início. Além disto, a maioria dos alunos conseguiu finalizar a sua etapa na filmagem compreendendo todas as perguntas realizadas.</p>	<p style="text-align: center;">OBSERVATIONS</p> <p>Dois alunos não falaram durante as filmagens, mas como elas foram feitas em duplas, o colega que estava ao lado ajudava.</p>
<p style="text-align: center;">CONCLUSIONS</p> <p><i>Scare number 3</i> é a finalização de todo um processo e foi uma etapa bem importante para o fechamento das aulas com as crianças.</p>	<p style="text-align: center;">EVALUATION</p> <p>Além de ter sido uma etapa muito comovente para mim como docente, foi um momento que pude perceber que mesmo o pouco que ensinamos, ao ser feito com amor e principalmente preparação, permanece com cada aluno e o afeta de uma forma ou outra.</p>

Fonte: Autora (2018).

Acreditamos ser possível afirmar que o trabalho com personagens animados na educação infantil, envolvendo-os em uma aprendizagem multiletrada e transmidiática pode ser realizado de forma significativa *com* a língua inglesa e ao mesmo tempo incentivar a oralidade dos alunos verificando os modos pelos quais os alunos se engajavam discursivamente, como apresentado: professor x aluno, aluno x aluno, ou aluno sozinho. Pensando sobre o conceito de engajamento discursivo, acreditamos ter sido possível exemplificar à posição dos alunos como um sujeito que integrou a língua adicional no seu repertório. Pois, o aluno aprendeu com a língua novos saberes e conhecimentos e pode, através dela construir um significado de mundo. Pensando na oralidade, acreditamos ter sido incentivada, mesmo que em determinados momentos não tenha sido alcançada como esperado. Contudo,

estando em um processo de pesquisa-ação, faço reflexões na minha prática docente para futuras mudanças. O esquema a seguir, busca resumir como o engajamento discursivo teve papel fundamental durante a intervenção:

Figura 35 – O engajamento discursivo.



Fonte: Autora (2018).

Os multiletramentos e a transmídia auxiliaram no processo da intervenção, mas, muito mais que isso, ensinaram que não há necessidade de uma tecnologia avançada para proporcionar uma aprendizagem significativa aos alunos, por vezes, um papel colorido, uma imagem diferente ou um filme na parede, são suficientes para mobilizar saberes. Entretanto, é preciso que o professor se utilize destes diferentes tipos de letramentos, aprendizados e tecnologias para trazer significados para a sala de aula. Como ocorreu quando, na proposta, os alunos ampliaram a

narrativa do filme *Monsters Inc.*, trazendo os protagonistas para morar no bairro junto com os monstros criados por eles.

Por fim, é preciso avaliar a importância que foi o produto pedagógico para a intervenção. O produto sofreu várias alterações e revisões, como discutido durante cada etapa, porém acredito fazer parte do processo aprendizagem, uma vez que ele não é estático. Foi preciso refletir para reelaborar e agir, como sugere a pesquisa-ação, ajudando a tornar o produto mais significativo para as crianças na construção de novas aprendizagens. Cada atividade foi pensada para que a língua inglesa não se tornasse um monstro igual ao Randall, que traz medo, insegurança e faz com que desejemos nos esconder. O produto pedagógico buscou, e acredito ter sido capaz, de proporcionar um aprendizado com a língua inglesa, igual ao Sulley, um amigão que no começo só assusta porque ainda não o conhecemos.

5. THE DOOR VAULT IS CLOSE FOR NOW: CONCLUSÃO

A pesquisa aqui apresentada serviu como uma experiência motivadora como professora de língua inglesa para crianças. Aprendi e reaprendi, ensinei e fui ensinada, mas muito mais que isto, comecei uma professora e terminei sendo outra, e isto para mim, é o ser professor. O olhar para a própria prática, como sugere a pesquisa-ação, inspira, mas também nos dá uma chacoalhada, nos tirando da zona de conforto. Ainda, entrar em uma sala de aula nova pode ser um desafio, compreender cada criança nem sempre é simples, dar aula nem sempre é a *piece of cake*, e aquela estrada de chão lá do começo continua sem asfalto. Entretanto, acredito que cada criança alcançada por uma aula de inglês planta uma flor nesta estrada, tornando o caminho mais leve e bonito para percorrer. Foi difícil chegar até aqui, mas o resultado foi mais do que o esperado.

Percorrendo a trajetória desta pesquisa, vemos que ela proporcionou aulas de língua inglesa a 21 crianças, lhes trazendo um diferencial no currículo escolar, mas além disto, os ajudou na sua compreensão do outro e do mundo ao redor. A animação *Monsters, Inc.* possibilitou aos alunos entenderem sua relação com o outro por meio de atividades que contrastavam bondade e maldade, diferenças e a semelhanças questionando quem somos e como percebemos aquele que se difere de mim. A animação também permitiu criar um ambiente no qual os alunos sentiram-se mais à vontade, afinal, os *monsters friends*, Mike e Sulley estavam ali o tempo todo os encorajando.

É inegável afirmar que houve muitos contratempos que não ajudaram a intervenção, como o clima e o tempo, por exemplo, e algumas crianças participaram pouco de todo o processo de intervenção. Ainda, ao rever este processo também percebo que a língua inglesa poderia ter sido explorada mais a fundo, buscando incentivar o engajamento discursivo das crianças. Ao retomar os objetivos, verificou-se os alunos se engajavam discursivamente ou não e se a oralidade foi problematizada. Como apresentado na análise, os alunos apresentaram diferentes modos de engajamentos discursivos, incentivados pela professora ou por eles mesmos. Todavia, é necessário apontar que nem todos os alunos se engajaram oralmente durante a intervenção, alguns eram mais tímidos ou simplesmente não falavam. Isto, não significa que tenha sido em vão, pelo contrário, este trabalho tinha como objetivo problematizar a questão da aprendizagem da oralidade e a unidade

didática buscou dar conta disto. Ao trabalhar com diferentes recursos semióticos na sala de aula, os alunos aprendem não apenas oralmente, mas através de um desenho, de uma montagem ou de uma imagem.

Por último, a pesquisa teve como objetivo elaborar, aplicar e avaliar um produto pedagógico visando uma aprendizagem multiletrada, percorrendo o mundo transmidiático e continuando a narrativa da animação. O produto sofreu alterações ao longo do seu processo, visando proporcionar uma aprendizagem significativa aos alunos. Acreditamos que ao trazer a aprendizagem significativa para as aulas, os alunos se deparavam com algo que lhes era conhecido, mas acrescentavam novos saberes, incentivando o engajamento discursivo *com* a língua inglesa.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, Simone. Modalidades, ensino e estratégias de aprendizagem. *In*: IRALA, Valesca; SILVA, Silvana. (Orgs.). **Ensino na área da linguagem – perspectivas a partir da formação continuada**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 59-79.

BARBOSA, Raquel. As transformações na construção social da infância: a experiência, o mistério e o mundo simbólico. **Educação em Revista**, Marília, v. 14. n. 2. p. 25-36. jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/3558/2744>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

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

CARDOSO, Mafalda. **Aprendendo naturalmente a importância da oralidade na aquisição da língua inglesa**. 2013. 92 p. Dissertação de Mestrado, ESE Politécnico do Porto. Vila Nova de Gaia, 2013. Disponível em: http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/4001/1/DM_MafaldaCardoso_2013.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2017.

CARVALHO, R. A educação infantil descobrindo a língua inglesa: interação professor/aluno. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 317-332, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v48n2/09.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2016.

CHAGURI, Jonathas. TONELLI, Juliana. Existe uma política de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças? *In*: CHAGURI, Jonathas. TONELLI, Juliana. (Orgs.). **Ensino de línguas estrangeiras para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: ANNRIS, 2013. p. 37-60.

COPE, Bill.; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. 1. ed. London: Routledge. 2000.

COTRIM, Michelle. **Brincando com monstros: design, infância e cultura pop**. 2015. 152 p. Dissertação, Mestrado, Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <http://anapaulanasta.com/wp-content/uploads/2015/09/cotrim_michelle_dissertacao.pdf>. Acesso em: 28 maio 2016.

Guia curricular para língua Inglesa: educação Infantil e ensino fundamental. Subsídios para professores e gestores. Londrina, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/epic/pages/arquivos/Guia%20Curricular%20versao%20final>>. Acesso em: 08 set. 2017.

HAAS, Fabrício. **Monstros que educam e pouco assustam: diferença e normalização em divertidas animações**. 2015. 101 p. Dissertação, Mestrado, UNISC, Santa Cruz do Sul, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/818/1/fabricio%20%20dissertacao_versao_09_10_15_betina_revisado%201.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2016.

HERR-STEPHENSON, Becky; ALPER, Meryl; REILLY, Erin. **T is for transmedia: learning through transmedia play**. 1. ed. Los Angeles e New York: USC Annenberg, 2013.

HUNTZ, Peter; LENZ, Millicent. **Alternative worlds in fantasy fiction**. 1. ed. New York e London: Continuum, 2001.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

_____. **Transmedia storytelling 101**. *In*: JENKINS, Henry. Blog Henry Jenkins. 21 mar. 2007. Disponível em: <http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html>. Acesso em: 02 mar. 2017.

_____. **Transmedia education: the 7 Principles Revisited.** *In:* JENKINS, Henry. Blog Henry Jenkins. 21 mar. 2010. Disponível em: <http://henryjenkins.org/blog/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html>. Acesso em: 02 mar. 2017.

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 2010, v. 49, n. 2, p.455-479, jul./dez. 2009.

LEVENTHAL, Lilian. **Inglês é 10: o ensino de inglês na educação infantil.** 1. ed. São Paulo: Disal, 2006.

MAGALDI, Sylvia. A TV como objeto de estudo na educação: idéias e práticas. *In:* FISCHER, Rosa. **Televisão & Educação – fruir e pensar a TV.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. p. 111-145.

MAGALHÃES, Vivian. O perfil e a formação desejáveis aos professores de língua inglesa para crianças *In:* CHAGURI, Jonathas. TONELLI, Juliana. (Orgs.). **Ensino de línguas estrangeiras para crianças: o ensino e a formação em foco.** Curitiba: ANNRIS, 2013. p. 239-260.

MARTINS, Marcos; VARANI, Adriana. Professor e pesquisador: considerações sobre a problemática relação entre ensino e pesquisa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37. p. 647-680, set./dez. 2012.

MOREIRA, Marco Antonio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Aceito para publicação, Currículo, La Laguna, Espanha, 2012. Disponível em: <<http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2016.

PIRES, Simone. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil:** um estudo de caso. 2001. 131 p. Dissertação, Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3272/000290121.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

PRADO, Vanessa. **Construindo um espaço de vivência e aprendizagem na aula de inglês na EJA.** 2011. 195 p. Dissertação, Mestrado, UFRGS, Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36054/000795224.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

PREDIGER, Angélica; KERSCH, Dorotea. Usos e desafios da multimodalidade no ensino de línguas. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 209-227, jan./jun. 2013. Disponível em <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>>. Acesso em: 09 dez. 2017.

RICHARDS, Jack. **Teaching listening and speaking from theory to practice**. 1 ed. New York: Cambridge University Press, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. Secretária de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009, v.1.

ROCHA, Cláudia. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos**. 2010. 243 p. Tese, Doutorado, Unicamp, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000768269>>. Acesso em: 09 dez. 2017.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Párabola editorial, 2013. p. 9-32.

ROTH, Genevieve. **Teaching very young children - Pre-school and Early Primary**. 1. ed. London: Richmond Publishing, 1998.

SANTOS, Darlene. **Diários de aula em contextos de alfabetização**. 2013. 173 p. Dissertação, Mestrado, PUCRS, Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2768/1/000447030-Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2018.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. 1. ed. Erechim: Edelbra, 2012.

SILVA, S. O Desenho Animado e Educação. *In*: CITELLI, Adilson (Coord.). **Outras linguagens na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Verônica. **Estética da monstruosidade: o imaginário e a teratogonia contemporânea**. 2013. 270 p. Dissertação, Mestrado, UNB, Brasília, 2013.

Disponível em:

http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12933/1/2013_VeronicaGuimaraesBrandadaSilva_Parcial.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2017.

SILVEIRA, Denise; CORDOVA, Fernanda. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOUSA, Renata. **Multiletramentos em aulas de língua inglesa no ensino público: transposições e desafios**. 2011. 192 p. Dissertação, Mestrado, USP, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-31082012-143155/pt-br.php>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

TANACA, Jozélia. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no projeto Londrina global**. 2017. 255 p. Tese, Doutorado, UEL, Londrina, 2017. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000214685>>. Acesso em: 20 set. 2018.

TONELLI, Juliana. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. 2005. 358 p. Dissertação, Mestrado, UEL, Londrina, 2005. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/diserta_online/Juliana_Tonelli.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANEXOS

ANEXO A – Tabela Child Development.

Child development			
Areas of development	Ages		Educational implications
	3–6	6–9	
Control of muscular movement	<ul style="list-style-type: none"> Still developing, so a great need for physical exercise. 	<ul style="list-style-type: none"> Muscles are stronger and more resistant. Control of body is greater. 	<ul style="list-style-type: none"> Activities should be varied and should help develop large motor movements (running, jumping, etc.) and hand–eye coordination (cutting out, modelling, etc.). Teacher should remember that physical changes can generate insecurity.
Emotions	<ul style="list-style-type: none"> Very unstable: can have sudden tantrums and whims. Feels both insecurity and omnipotence. Does not know how to wait, which causes frustration. 	<ul style="list-style-type: none"> Begins to cooperate with others. Has greater control of emotional ambivalence. Is interested in sexual differences. 	<ul style="list-style-type: none"> Activities should be short, with lots of variety. Teacher should be warm, well balanced and able to restore child's equilibrium. Should offer constant encouragement.
Intelligence	<ul style="list-style-type: none"> Symbolic thought begins (can substitute drawing or game for real object). Thought is subjective and egocentric. Confuses fantasy and reality. 	<ul style="list-style-type: none"> Is more realistic and rational. Becomes more objective. Discovers coincidence. Opens up to the outside world. 	<ul style="list-style-type: none"> Activities should use toys that imitate real life (toy cars, toy food, etc.). Activities for 6–9 year-olds should widen their minds and develop reasoning and logic, as well as creativity and imagination.
Language	<ul style="list-style-type: none"> Can express himself clearly in L1 by age 3–4. 	<ul style="list-style-type: none"> Uses tenses correctly at age 6; understands them from age 8–9. 	<ul style="list-style-type: none"> Activities should develop oral and writing skills.

Areas of development	Ages		Educational implications
	3-6	6-9	
Sociability	<ul style="list-style-type: none"> ● Is egocentric, subjective and dependent. ● First contacts with peers are ambivalent (can be aggressive and friendly to same person). ● Starts to be aware of his potential (both abilities and limitations). ● Plays parallel to others. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Initiates relationships with peers. ● Alternates periods of silence and continuous talking. ● Can work very simply in a team from age 7-8. ● Needs the group for security and self-esteem. ● Learns moral values from adults. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Teacher should favour group work to encourage sociability, sharing and concentration. ● With 6-9 year-olds, teacher should be concerned with their scale of values. ● Teacher should know that conflict with adults is normal with older age group.
Behaviour	<ul style="list-style-type: none"> ● Extremely keen to communicate, in order to differentiate himself from others. ● Passionate and non-systematic in ways he does things. ● Does not always want to do suggested activity. ● Physically aggressive, without a motive. ● Takes other children's toys as a way of affirming himself. ● Interrupts activities to gain attention. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Very active child starts to become calmer. ● Usually keen to read and write. ● Often admires teachers and thinks they know everything. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Teacher should encourage communication. ● Teacher should persuade child to do required activity (e.g. suggest he does it later). ● Teacher should monitor aggressive behaviour, without over-reacting. ● Teacher should try to be good role model for older children.

ANEXO B – Termo de consentimento.

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA.***Prezados Pais ou Responsáveis,***

Eu, **Taiana Veiga Dias Rodrigues**, sou mestranda no Mestrado Profissional de Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa- UNIPAMPA e estou enviando este Termo de Consentimento para solicitar sua autorização no que se refere à participação de seu (sua) filho (a) nesta pesquisa.

O objetivo geral desta pesquisa, relativa à dissertação (trabalho final do mestrado), é avaliar o desenvolvimento dos alunos em relação à Língua Inglesa através do uso de personagens animados que fazem parte do mundo infantil. Este trabalho é realizado sobre a orientação da **Profa. Dr. Clara Dornelles**, professora da UNIPAMPA.

Todo o processo **será registrado do início ao fim da pesquisa**, por meio de **registros escritos, e por registros orais, bem como áudios, vídeos e gravações de episódios da sala de aula**. Esses registros são **parte fundamental** deste projeto e tem a finalidade apenas de uso exclusivo para a pesquisa e publicações posteriores sobre a mesma. Ou seja, as imagens, gravações e vídeos serão para uso da dissertação e naquilo a que se refere a ela, como possíveis publicações em revistas, livros, trabalhos acadêmicos, técnicos ou científicos. Assim, todas as fotos terão o rosto das crianças disfarçadas, bem com as transcrições dos áudios não receberão o nome real dos participantes e os vídeos não serão publicados em redes sociais. **Enfatizo novamente, o material obtido nas aulas é para o uso da minha pesquisa e dissertação.**

Os resultados desta pesquisa poderão ser divulgados, posteriormente, em eventos científicos, em livros ou revistas técnicas ou científicas. Como é usual em pesquisas deste tipo, **os nomes dos participantes serão mantidos em total sigilo**, ou seja, não serão mencionados os nomes reais na dissertação ou em qualquer outro tipo de publicação referente a esta pesquisa. **Cabe-lhe, também, o direito de fazer perguntas sobre a pesquisa e de conhecer os resultados dela.**

Bagé, 24 de Março de 2017

Professor-Pesquisador Responsável: Taiana Veiga Dias Rodrigues

Assinatura do Professor-Pesquisador Responsável: _____

TERMO DE AUTORIZAÇÃO.

Pelo presente Termo de Consentimento, eu declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa e autorizo meu (minha) filho (a) a participar da pesquisa com permissão para fotos, gravações orais e em vídeo.

Pré I (TARDE)

1. Responsável: _____ Nome do filho
(a) _____
2. Responsável: _____ Nome do filho
(a) _____
3. Responsável: _____ Nome do filho
(a) _____
4. Responsável: _____ Nome do filho
(a) _____
5. Responsável: _____ Nome do filho
(a) _____
6. Responsável: _____ Nome do filho
(a) _____
7. Responsável: _____ Nome do filho
(a) _____
8. Responsável: _____ Nome do filho
(a) _____
9. Responsável: _____ Nome do filho
(a) _____
10. Responsável: _____ Nome do filho
(a) _____
11. Responsável: _____ Nome do filho
(a) _____
12. Responsável: _____ Nome do filho
(a) _____
13. Responsável: _____ Nome do filho
(a) _____
14. Responsável: _____ Nome do filho
(a) _____
15. Responsável: _____ Nome do filho
(a) _____
16. Responsável: _____ Nome do filho
(a) _____
17. Responsável: _____ Nome do filho
(a) _____
18. Responsável: _____ Nome do filho
(a) _____
19. Responsável: _____ Nome do filho
(a) _____
20. Responsável: _____ Nome do filho
(a) _____
21. Responsável: _____ Nome do filho
(a) _____
22. Responsável: _____ Nome do filho
(a) _____
23. Responsável: _____ Nome do filho
(a) _____

24. Responsável: _____ Nome do filho
(a) _____
25. Responsável: _____ Nome do filho
(a) _____

APÊNDICES



O Monstruoso

SEM SUSTOS

Uma unidade didática para o professor de língua inglesa na educação infantil, a partir de uma conversa com Multiletramentos e Transmídia.

TAIANA RODRIGUES

REVISÃO TÉCNICA POR CLARA DORNELLES

Apresentação

O *Monstruoso* nasce no Mestrado Profissional de Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (Bagé, RS) como um produto pedagógico referente a minha dissertação intitulada Incentivando o engajamento discursivo com a língua inglesa por meio de personagens animados: abrindo a porta para os monstros na educação infantil (2018). O *Monstruoso* apresenta uma unidade didática que busca ser um apoio para o professor de língua inglesa na educação infantil, trazendo atividades que foram realizadas em uma escola municipal de pré-escola no município de Bagé-RS. Todas as atividades tiveram como foco as crianças da pré-escola que ainda não são alfabetizadas.

Mas, e qual o motivo desse nome cabeludo? Bom, a resposta é simples e sem nenhum susto, eu garanto: A unidade temática apresentada aqui tem a temática da monstruosidade, trazendo para dentro da sala de aula o universo do filme *Monsters, Inc.* (2001). Cada etapa do manual foi intitulada de *Scare*, assim, há três *Scares*: *Scare number one, two e three*. Cada uma das etapas apresenta as atividades realizadas e seus passos a passos, bem como dicas para o professor e cada uma foi elaborada à luz dos multiletramentos e da transmídia.

Vale lembrar que O *Monstruoso* foi elaborado e reelaborado mais de uma vez e sua versão final é esta. Contudo, é importante salientar que este manual não é o guia correto de como dar aula ou de quais atividades usar, mas como já mencionado antes, ele apenas busca ser um apoio, algo que o professor possa utilizar em sala de aula.

Bom, acho que já é hora de parar de espiar pela fechadura e abrir a porta do *Monstruoso*, *let's go?*

Obs.: As imagens apresentadas a seguir foram retiradas ou adaptadas da internet e tem suas referências indicadas. Não se pretende ferir os direitos autorais de nenhum autor.

Diagnóstico



A parte diagnóstica é uma etapa importante para o professor uma vez que o ajuda a compreender melhor a turma na qual aplicará sua prática principalmente quando está se encontra em andamento. Para o novo professor, é importante sentar e observar, antes de querer planejar, mas se o professor já atua com a turma escolhida ele pode levantar questões de sua escolha que sejam significativas tanto para sua prática quanto para os alunos. Dedique pelo menos 2h para apenas observar, mas acredite, talvez seja insuficiente, depois aplique as atividades. A seguir, veremos algumas atividades possíveis para o diagnóstico que envolvem o universo *Monsters, Inc.*

O que pode ser observado?

- A interação dos alunos entre si e com a professora regente da turma.
- Atividades em sala de aula.
- Atividades ao ar livre.
- Interação na hora do lanche.
- Passeios e atividades extraclasse.

DICAS

1. Registre o diagnóstico. Você pode fazer isso usando anotações, áudio, foto e vídeo.
2. Para as gravações sempre chegue com antecedência e deixe tudo preparado antes da aula.
3. Imprevistos acontecem. Se sua câmera não funcionar use um celular, tablet ou faça o maior número de anotações possíveis.
4. Peça uma permissão assinada dos pais para qualquer registro das crianças.

Para escrever um *journal* sobre as aulas:

<https://classic.penzu.com/>

Primeira aula do diagnóstico (1h aula)

O que se pretende com a atividade 1?

- a) Fazer a apresentação dos personagens principais da animação *Monsters, Inc.*, criando um elo entre o universo do filme com o das crianças, apresentando as diferenças (físicas - que nos tornam únicos e semelhanças (Todos possuem um nome, ou seja, somos alguém) através das imagens e música.
- b) Trabalhar com a mídia musical, incentivando oralidade e estimulando o *listening* e *speaking*.

Antes de iniciar a atividade 1, você pode fazer um *warm-up* com as crianças:

- Inicie perguntando aos alunos se eles sabem o que é inglês. (se eles já possuem aulas de língua adicional, você pode pular essa parte). Explique que é uma maneira diferente de dizermos aquilo que já sabemos.
- Vá até a porta, explique aos alunos que você entrará novamente na sala e ao entrar dirá uma palavra (*Hello*). No meu diagnóstico, repeti cerca de 3x, até que na última vez os alunos compreenderam por si próprios o significado daquilo e me responderam de igual modo. Assim, acredito que seus alunos farão o mesmo.

A primeira atividade serve para que as crianças possam se apresentar, como segue:

1. Eu usei para minha intervenção a música que também havia utilizado no meu Estágio de Docência do mestrado (2016) e na qual percebi que as crianças haviam gostado bastante: <https://www.youtube.com/watch?v=F70BcRUCfI>. Ao apresentar a música, explique a diferença entre *What's your name?* e *My name is...* sem tradução, para isto utilize seu próprio nome, depois é hora de cantar.

DICAS

1. Existem outras opções de músicas, escolha aquela que mais irá funcionar com seus alunos.
2. Use gestos e expressões faciais e não tenha vergonha porque as crianças não ligam, acredite.
3. Se a turma já lhe conhece, você pode apenas introduzir (ou revisar) e fixar os greetings solicitando aos alunos que se apresentem apenas aos personagens.

E se algumas crianças não quiserem se apresentar?

Não force.

É preciso respeitar o tempo de cada criança.

2. Em seguida, apresente uma imagem dos personagens Mike e Sulley para as crianças e indague se elas os conhecem, faça perguntas sobre quem eles são e o que são, mas ESCUTE as respostas. Explique aos alunos que eles deverão agora se apresentar aos *monsters friends*, para isto, vá passando de mão em mão as imagens enquanto os alunos se apresentam com *My name is...*

Imagem dos monstros pode ser encontrada aqui:

http://disney.wikia.com/wiki/The_Disney_Wiki

Continue...

Continue...

Quase lá...

Como os alunos já se apresentaram é hora deles descreverem como são através do desenho, assim partimos para a segunda atividade.

O que se pretende com essa atividade?

- a) Fazer a apresentação dos personagens principais da animação *Monsters, Inc.*, criando um elo entre o universo do filme com o das crianças, apresentando as diferenças (físicas - que nos tornam únicos e semelhanças (Todos possuem um nome, ou seja, somos alguém) através das imagens e música.
- b) Trabalhar com a mídia musical, incentivando oralidade e estimulando o *listening* e *speaking*.

1. Na sala de aula na qual trabalhei, havia um espelho e assim pedi que cada um dos alunos fosse até ele e visse como era seu rosto e em seguida colocasse a mão na massa. Se você não tem um espelho em sala, tente arranjar um.
2. Incentive e elogie seus alunos, isto ajudará na realização da atividade, mas o mais importante, mostre mesmo que implicitamente, que eles estão vendo um rosto conhecido, o seu próprio, e desenhar a si mesmo é uma questão de autoconhecimento e aceitação.
3. Após o desenho estar pronto, cole ele em um palito de churrasco ou picolé.

DICAS

1. Se você não conseguir arranjar um espelho, uma alternativa é usar a câmera do seu celular e dar cerca de 3 minutinhos para os alunos se olharem.
2. Auxilie os alunos, ande pelos corredores, de mesa em mesa.
3. As crianças podem desenhar usando lápis de cor, giz de cera e até mesmo tinta.

Imagem de rosto em branco:

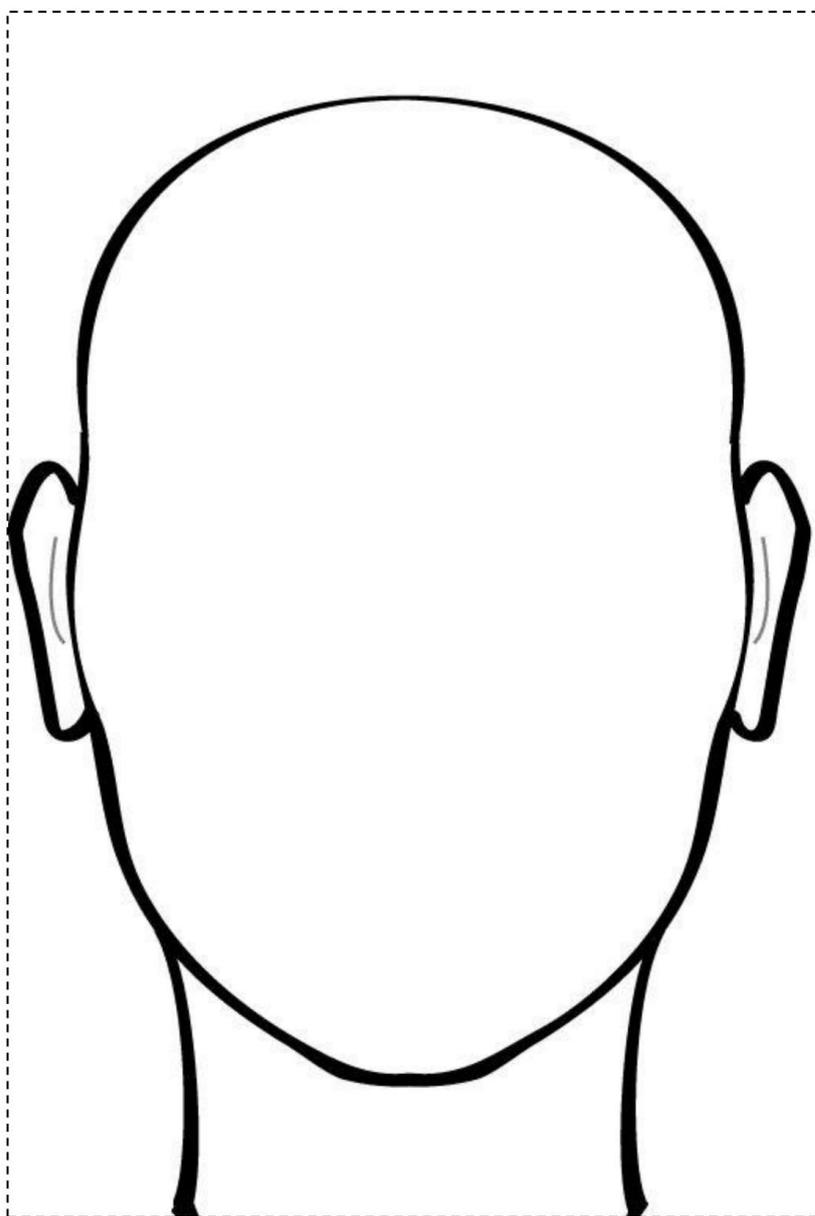


Imagem retirada de:

<http://www.getcoloringpages.com/coloring/150472>

Segunda aula do diagnóstico (1h aula)

A primeira atividade do segundo dia busca envolver as crianças no seu autoconhecimento de si mesmas.

O que se pretende com essa atividade?

- a) A atividade *This is my hand* é proposta como um incentivo aos alunos para expressarem quem são, afinal nossas mãos são diferentes umas das outras, mas são o que nos tornam únicos, pois possuem nossas digitais.
- b) Apresentar as mãos como uma das características semelhantes entre monstros/crianças.

No primeiro dia o foco são as diferenças que nos tornam únicos, mas com um olhar para as semelhanças. Nesta, os alunos veem as semelhanças como algo que nos une. Segue o passo a passo:

1. Retome a música ensinada.
2. Indague os alunos sobre aquilo que haviam realizado na aula passada, bem como o nome dos *monsters friends*.
3. Como atividade principal da aula, distribua a imagem (a seguir) que contém duas mãos, do Mike e do Sulley, bem como um espaço no meio para um desenho.
4. Pergunte aos alunos de quem são as mãos, eles vão sacar na hora, até mesmo antes de você perguntar.
5. Quando realizei esta atividade, busquei elucidar das crianças aquilo que tínhamos visto sobre os monstros, retomando o conhecimento introduzido na aula anterior, trabalhando com a aprendizagem significativa. Tente fazer o mesmo.
6. Solicite aos alunos que repetiam a frase presente na folha: *This is my hand*. Em seguida faça um gesto apontando para sua mão e pergunte às crianças qual imagem eles devem desenhar. Exemplos de perguntas: "- Será o pé? E a cabeça? E que tal o nariz?".
7. Confirme em inglês a resposta certa com os alunos (*hand*) e auxilie de classe em classe os alunos no contorno de uma das mãos. Os alunos podem colorir como quiserem.

Para algumas turmas esta atividade pode acontecer rapidamente e sobrar tempo. Tente então de levar uma outra atividade que possa abranger a discussão das diferenças e semelhanças. Mas lembre-se Sempre faça um elo entre suas atividades e a animação.

A animação poderia ser outra? Claro que sim. Porém, como aqui neste manual estamos trabalhando a monstruosidade, as atividades sempre serão baseadas nesta temática. E ao fim do Monstruoso, traremos dicas de outras animações, filmes ou desenhos que perpassam o mundo dos monstros.

Imagem da atividade das mãos:

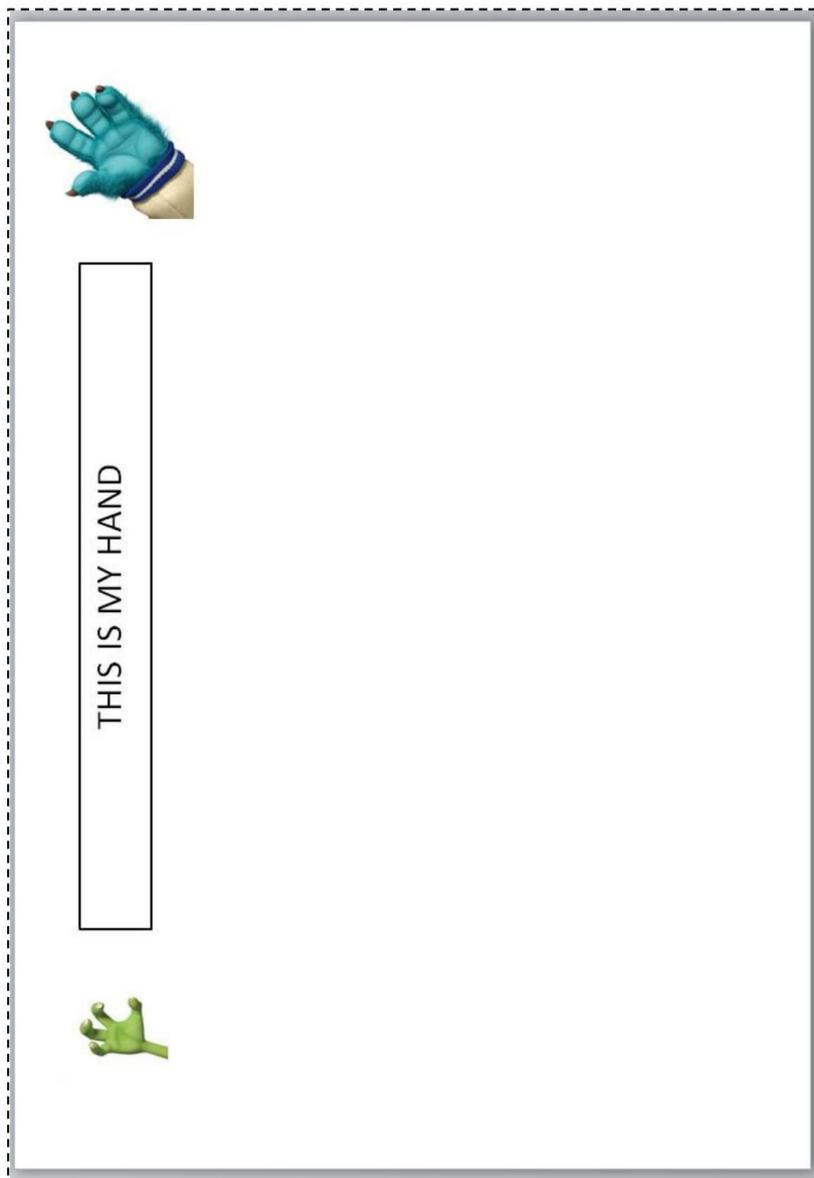
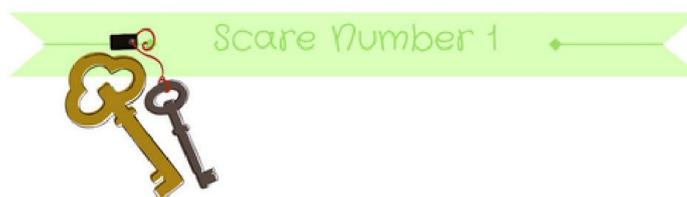


Imagem criada a partir de:

<https://www.amazon.com/Mike-Wazowski-Monsters-University-Cardboard/dp/B00CBHVA86>

<https://www.heyuguys.com/monsters-university-character-posters/>



Opening the closet door – Scare number 1

Um pouco sobre esta etapa na minha intervenção: foi realizada uma apresentação da cultura do monstro, ou seja, buscou-se apresentar às crianças mais sobre os personagens que estariam presentes durante toda a intervenção. Por isto, as crianças foram indagadas sobre aquilo que conheciam sobre os monstros, buscado inserir o imaginário infantil dentro daquele contexto, trazendo relação com o lúdico. No decorrer da etapa, levantei questões com os alunos em relação à bondade e maldade dos monstros, associando com a animação *Monsters, Inc.* Nesta etapa os alunos criaram seus próprios monstros de fantoche, com características as quais eles acharem que mais combinavam com sua criação. Os monstros criados tornaram-se chave central na intervenção, pois a sua criação tornou-se fundamental para a realização das etapas 2 e 3.

A seguir, a tabela apresenta sucintamente as principais atividades desenvolvidas durante este processo de aproximação das crianças com o universo dos monstros da animação, referente a primeira etapa:

Atividade realizada	Objetivos	Uso da Língua Inglesa	Número de aulas
Conhecendo os monstros	Apresentação dos monstros Buscar dos alunos o conhecimento prévio sobre os monstros	<i>Hello/ Bye Bye</i> <i>What's your name?</i> <i>Monsters' name</i> <i>Good monsters come in! Bad monsters, don't come in.</i>	1 hora/aula
Contação de História: Há um monstro embaixo da minha cama	Revisar com os alunos os nomes dos personagens Conversar sobre bondade e maldade Compreensão do	<i>Good x Bad</i> <i>Monster's name</i>	1 hora/aula

Apresentação do filme <i>Monsters Inc</i>	Apresentar aos alunos a temática da monstruosidade vista em aula, mas agora no filme. Conversar sobre a questão da bondade x maldade apresentada na animação.	<i>Good x Bad</i> <i>Monster's name</i>	2 horas/aulas
Criação dos monstros	Trabalhar com a criatividade e imaginação dos alunos, bem como a organização na realização da tarefa proposta. Desenvolver o engajamento discursivo. Trazer a realidade do filme para mais perto das crianças, através de um monstro "real" que cabe na palma da mão.	<i>Parts of the body</i> <i>Demonstrative Pronouns.</i> <i>Hello, nice to meet you.</i> <i>What's your monster's name?</i>	4 horas/aulas

Dito isto, na próxima página apresento cada uma das atividades propostas na tabela.

Conhecendo os Monstros (1h aula)

A primeira atividade, traz aos alunos uma aproximação com o universo do Mike e do Sulley, e dos personagens centrais do filme, através de um dos principais cartazes de divulgação da animação, para que na atividade 3, os alunos ao verem o filme, possam estar familiarizados com os personagens e envolverem-se no progresso da história, tornando mais significativo aos mesmos.

O que se pretende com essa atividade?

- a) Apresentar os personagens de *Monsters, Inc.*
- b) Iniciar um diálogo entre bondade e maldade.
- c) Apresentar *Good monsters come in! Bad monsters, don't come in.* como parte linguística.

1. Apresente os personagens aos alunos. De acordo com o cartaz do filme, já é possível começar a compreender como eles são, pois, suas expressões faciais dizem muito. Você pode encontrar o cartaz do filme online.
2. Explore bem a imagem, faça perguntas como: Quem eles são? Onde será que eles vivem? Trabalham? Será que todos são *monsters friends*?
3. Após isto, monte com os alunos um *door hanger* para deixar os monstros bons entrarem nas suas casas e os ruins não (*Good Monsters, come in! Bad monsters don't come in!*). Explore bastante as frases com os alunos, usando expressão facial e corporal.
4. Os alunos precisam compreender o uso do *door hanger* e seu significado para a construção de saberes em relação ao filme. Por isto, explore como usamos o *door hanger* e especialmente, onde o colocamos.

DICAS

1. Você pode usar diferentes tipos de materiais para fazer um *door hanger* como: papel normal, cartolina e papelão.
2. Leve *door hangers* de sobra, pois acidentes podem acontecer.
3. Deixe as crianças levarem para casa e se possível, leve um saco ou envelope para que cada uma possa colocar o seu dentro.

Aqui você encontra um passo a passo bem legal de *door hanger*:

<https://wondermomwannabe.com/easy-diy-door-hangers/>

Contação de história (1h aula)

Sempre fui apaixonada por contação de histórias, e acredito ser essencial para o desenvolvimento da criança. A Atividade 2 é fruto dessa paixão. Vamos ver como ela pode ser realizada:

O que se pretende com esta atividade:

- Dialogar sobre a bondade e maldade como uma preparação para a exibição do filme.
- Apontar que nem sempre o diferente é ruim.
- Relembrar *good and bad monster*

- Solicite aos alunos que fiquem em roda, de preferencial em um lugar aconchegante da sala.
- Retome com os alunos, quais foram os aprendizados até agora. Uma pergunta chave é: Será que todos os *monsters* são maus, ou será que todos são bons? Isto irá levantar uma boa discussão em sala.
- Retome o *door hanger* (GoodxBad)
- Leve o livro *Há um monstro embaixo da minha cama* (2012) para discutir com os alunos a temática da maldade x bondade dos monstros, introduzida a partir do *door hanger*.
- O monstro do livro, inicialmente não compreende a criança e vice-versa, mas ao decorrer da história, ambos, aprendem a aceitar as diferenças e características um do outro, criando uma amizade baseada no respeito. Isto, também é questão chave retratada no filme, ou seja, aquilo que percebemos como sendo diferente de quem eu sou não significa que seja ruim, assim, tanto o livro quanto o filme buscam tratar do preconceito, da amizade e principalmente do respeito àquele diferente de mim. As crianças precisam compreender isto ao final de sua leitura.

Onde conseguir este livro?

Certas lojas online têm em estoque o livro, alguma delas são:

<https://www.saraiva.com.br/>

<https://www.amazon.com.br/>

<https://www.americanas.com.br/>



DICAS

- Se as crianças não possuem um cantinho da leitura, você pode levar um cobertor ou algumas almofadas.
- Existem outros livros que abordam a questão da monstruosidade. Apenas, tenha cuidado na escolha, é preciso retratar a questão da bondade x maldade.

Apresentação do filme (2h aula)

Sempre fui apaixonada por contação de histórias, e acredito ser essencial para o desenvolvimento da criança. A Atividade 2 é fruto dessa paixão. Vamos ver como ela pode ser realizada:

O que se pretende com esta atividade?

- a) Retomar com os alunos os personagens e suas características.
- b) Introduzir o universo do Mike e do Sulley.
- c) Criar relações entre a animação e as demais aulas que se seguiram

1. Apresentação do filme *Monsters, Inc.* pode ser feita em 2 partes, depende de sua turma, por isto o diagnóstico é importante. Dependendo do seu contexto talvez nem seja necessário dividir o filme.
2. Se for necessário pausar, não há problemas. O importante é que as crianças compreendem as cenas mais importantes do filme e a mensagem no todo.
3. As crianças têm medo do personagem Randall, por isto, talvez seja necessário apontar que o Mike o Sulley estão lá para os defender, pois eles são nossos *monsters friends*.

O filme *Monsters, Inc.* pode ser encontrado no Youtube, mas é mais garantido você ter em mãos o filme. Vá uma locadora ou então compre seu dvd:

<https://www.saraiva.com.br/>

<https://www.americanas.com.br>

<https://www.submarino.com.br>

DICAS

1. Prepare o material com antecedência. Verifique principalmente o volume e imagem.
2. Se sua escola não tiver uma sala de filme, use um datashow, mas se antecipe, não deixe para a última hora.
3. Pipocas e guloseimas são bem-vindas.
4. As crianças precisam se divertir assistindo o filme e não serem cobradas a lembrar de tudo. Por isto, retome aspectos importantes mas não force.

Criação dos monstros (4h aula)

O que se pretende com esta atividade:

- a) Trazer os monstros para dentro da sala de aula, ou seja, o mundo dos monstros invade o mundo das crianças.
- b) Apresentar as *parts of the body*, contrastando semelhanças e diferenças.
 1. Inicie solicitando aos alunos que recontem a história do filme para você.
 2. Pergunta aos alunos como eram os monstros, como se pareciam e se pareciam ser *good x bad*.
 3. Mostre novamente o cartaz do filme e explore como os *monsters* são diferentes sim. Sugestões de frases: alguns tem vários olhos e outros apenas um, alguns são mais altos, tem orelhas ou não...
 4. Apresente as partes do corpo com a música *Head, Shoulders, Knees and Toes* e dance bastante.
 5. Crie um fantoche de monstro para apresentar aos alunos e explore suas características.
 6. Explique aos alunos que é hora deles criarem o seu próprio *monster friend* (tipo fantoche) que pode um ou mais *eyes*, ter várias *legs*, e etc.
 7. Dependendo da turma, você talvez precise de mais horas para a confecção dos *monsters*.
 8. Peça as crianças para nomearem seu fantoche.
 9. Faça a apresentação com as crianças de cada fantoche usando *This is...(name)*.

<https://www.youtube.com/watch?v=WX8HmogNyCY>

Os fantoches de monstros podem ser diversos, escolhe aquele que melhor se adapta a sua realidade.



<https://iheartcraftythings.com/paper-bag-monster-puppets.html>



<https://iheartcraftythings.com/cupcake-liner-monster-stick-puppets.html>

DICAS

1. A música *Head, Shoulders, knees and toes* é uma das mais conhecidas tanto no inglês quanto na sua versão em português. Mas, se você conhece outra música que trabalhe com as partes do corpo, pode usar também.

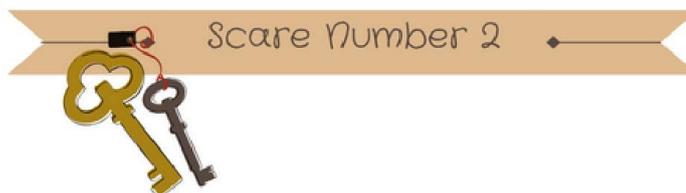
10. Explique aos alunos que agora eles já têm um *monster friend* e indague aos alunos como será que eles irão deixar os monstros entrarem em suas casas. Questione-os por onde o Mike e o Sulley entravam no quarto da Boo.
11. Mostre a *door* do quarto da Boo, explore a imagem e apresente as *colors* (tabela de cores) focando na imagem da porta. A porta do quarto da Boo está disponível em alguns sites online.
12. Depois distribua a cada aluno uma *door* que possa ser colorida como eles quiserem. Retome ao longo da aula as cores apresentadas.

Imagem das cores:



Imagem retirada de:

[https://mrprintables.com/
color-flash-cards.html](https://mrprintables.com/color-flash-cards.html)



A segunda etapa busca realizar uma associação entre o universo dos monstros com o das crianças, ressaltando semelhanças e diferenças entre eles, levando em conta seus modos de ser e de viver. Para que isto ocorra o ponto de partida é o susto, mas que leva em direção ao riso e a porta do quarto que vai de encontro aos diferentes mundos.

Nesta etapa as crianças são apresentadas a casa, como sendo um local onde há semelhança entre o mundo dos monstros e das crianças. Deste modo, partimos da imagem da porta, que é significativo no filme para que se adentre em um mundo novo. Assim, ao abrir a porta, as crianças aprendem mais sobre aquilo constituem as casas, comparando as suas com as dos monstros, e por fim, construindo uma casa para que seu monstro (criado no *Scare number 1*) possa habitar.

Seguindo o mesmo modelo apresentado na Etapa 1, segue abaixo uma tabela apresentando as atividades realizadas em *Scare number 2*:

Atividade realizada	Objetivos	Uso da Língua Inglesa	Número de aulas
Apresentando a casa	Revisar a história do filme e <i>Demonstrative Pronouns</i> . Explorar a criatividade dos alunos na pintura das portas e da casa Desenvolver o engajamento discursivo.	<i>Parts of the house and furniture</i> <i>Demonstrative Pronouns</i> <i>Colors</i>	2 horas/aulas
Revisão geral através de um painel criado com os alunos.	Revisar tudo que foi realizado até o momento desta aula.	Todo vocabulário até o momento desta aula	1 hora/aula

Criação das Monster's House	Trabalhar com o lúdico e incentivar a criatividade das crianças. Proporcionar aproximação com o artesanal: possibilitar as crianças ao concreto (casas artesanais)	o <i>Parts of the house and furniture Demonstrative Pronouns Colors</i>	2 horas/aulas
Criação da Monster's Neighborhood	Proporcionar aproximação com o artesanal ao trabalhar com uma maquete. Revisar o conteúdo aprendido	o <i>What is in our Neighborhood? Streets, Trees, School, Flowers, Grass, Houses, Cars,</i>	6 horas/aulas

Dito isto, na próxima página apresento cada uma das atividades propostas na tabela.

Apresentando a casa (2h aula)

A primeira atividade introduz as partes da casa em inglês que tem relação com filme. Para isto, começamos explorando a casa do Mike e do Sulley.

O que se pretende com esta atividade?

- a) Introduzir as partes da casa e retomar os *demonstrative pronouns*, ao abrir a porta criada na primeira etapa.
- b) Engajar os alunos discursivamente ao criarem suas próprias casas.

1. Retome a questão da *door* com os alunos e pergunte onde ela vai dar.
2. Apresente as partes da casa aos alunos através de imagens.
3. Introduza o *This is* novamente: *This is the kitchen, this is the bathroom.*
4. Recorte uma fechadura e coloque as imagens das partes da casa atrás dela. Os alunos deveriam espiar e dizer qual parte da casa veem.
5. Por último, leve a imagem de uma casa na qual você possa dividir em cômodos e solicite aos alunos que relacionem o desenho de uma mobília à parte da casa correta. Você pode levar a imagem de pequenos objetos ou pedir para eles desenharem.



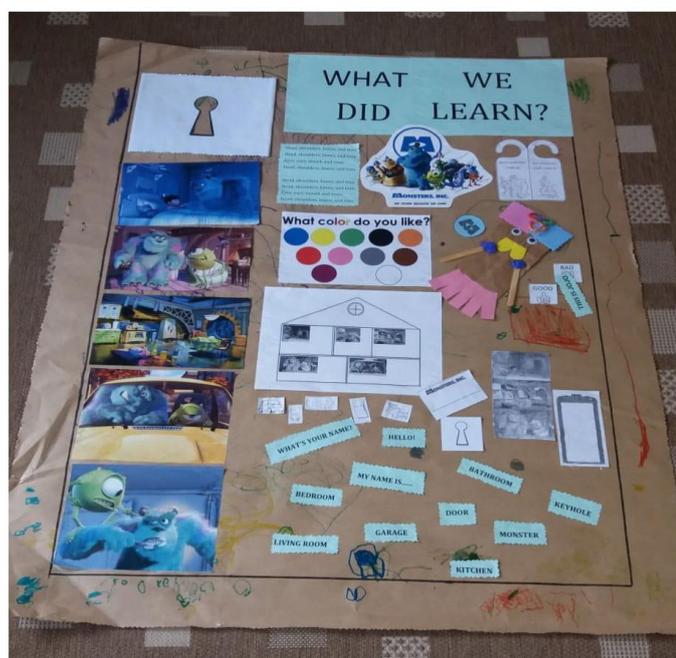
A fechadura fica assim.

DICAS

1. Ao invés de uma fechadura de papel, você pode usar a fechadura da sala de aula se for grande o suficiente para ver uma imagem. Os alunos um de cada vez podem espiar e tentar descobrir qual parte da casa veem.

Revisão geral (1h aula)

A revisão geral tem como objetivo revisar os principais aspectos explorados com os alunos até este momento. E pode ser feita como você quiser, contando que seja significativo ao aluno. Construir um painel em aula com os alunos os ajuda a revisar, fixar além de ser muito divertido. Abaixo, um exemplo de como ele pode ser feito:



Criação das *Monster's House* (2h aula)

A criação das casas continua construindo uma conexão entre as atividades, como veremos a seguir: ^

O que se pretende com esta atividade:

- a) Trabalhar com o lúdico e incentivar a criatividade das crianças.
- b) Proporcionar aproximação com o artesanal: possibilitar as crianças ao concreto (casas artesanais).

1. Indague os alunos sobre o que aconteceria se os monstros viessem para a cidade deles, onde eles morariam, quem iriam visitar.
2. Explique que cada aluno montará uma casa para seu *monster friend* habitar.
3. De um número de 1 a 10 (ou a quantidade que você quiser, contanto que seja significativo para os alunos) para cada casinha, introduzindo assim os *numbers*.
4. E mão na massa.

DICAS

1. Você também pode criar um prédio no qual cada criança tem um apartamento.
2. Duas horas podem não ser suficientes, planeje bem.
3. Não esqueça que as doors devem ser coladas nas houses.
4. Você pode adicionar janelas e introduzir assim mais vocabulário:
Let's open the doors and the windows.

Vídeos de algumas casas de papel para montar com as crianças:

<https://www.youtube.com/watch?v=K9C4n307Ly8>

<https://www.youtube.com/watch?v=blwu2H4myow>

<https://www.youtube.com/watch?v=MBnRhcpya2U>

Criação dos *Monster's Neighborhood*.(2h)

O que se pretende com essa atividade:

- a) Proporcionar aproximação com o artesanal ao trabalhar com uma maquete.
- b) Revisar o conteúdo aprendido
- c) Introduzir vocabulário como: *What is in our Neighborhood? Streets, Trees, School, Flowers, Grass, Houses, Cars,*

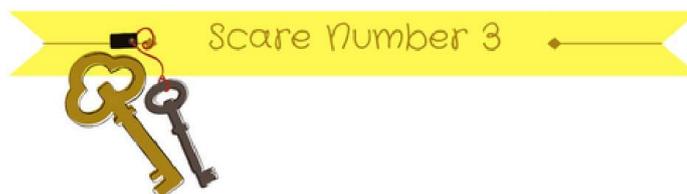
A criação do bairro é um fechamento para os alunos, pois eles colocam nele suas casas e monstros. O vocabulário aprendido pode variar, conforme você achar melhor. Neste eu sugiro algumas palavras que faziam parte do contexto da escola e do ambiente no qual as crianças viviam.

O bairro pode ser elaborado de várias formas, abaixo um modelo com maquete realizado por mim com meus alunos da intervenção.



E tem como fazer diferente?

Claro, que sim. Você pode usar cartolina, papel cartão, tijolo, caixas. Mas o que importa mesmo é as crianças se divertirem e aprenderem.



Best Monster Friends Forever – Scare number 3

A última etapa é a finalização de todo um processo criado desde a primeira aula, que inicia no conhecer os monstros, criar um *Monster Friend* e uma casa para ele e por fim um bairro para este amigo visitar juntamente com todos os outros. Busquei uma atividade que pudesse dar cara aos alunos, praticar os recursos linguísticos aprendidos de forma divertida e trabalhar com um tipo diferente de mídia e semiose, assim, os alunos participaram de um filme/documentário. Foi uma escolha como docente, mas você pode escolher outra, como por exemplo, uma peça teatro, uma música autoral, um videoclipe. Be Creative.

Atividade realizada	Objetivos	Uso da Língua Inglesa	Número de aulas
Filmagem do Filme/Documentário	Revisar tudo aquilo que os alunos aprenderam, através da criação de um filme no qual eles contam e apresentam algumas atividades.	Todo vocabulário aprendido	2 h/a
Amostra de Trabalhos	Finalizar a intervenção, trazendo foco aos alunos, onde eles veem seus próprios trabalhos e filme.	Todo vocabulário até o momento desta aula	1 h/a

Para criar um filme com as crianças é necessário.

1. Uma câmera, ou melhor duas para garantir.
2. Um roteiro de filmagem, como por exemplo:



3. Pensar o que é mais significativo para o aluno e tentar elaborar o roteiro.
4. Explicar para as crianças o que será feito e como será feito.
5. Filme, edite, apresente para a escola.

Querido docente, chegamos ao fim deste manual. Espero que tenha sido uma jornada encantadora como foi para mim. Que todas as atividades e dicas possam ter sido úteis, pois elas foram pensadas com carinho em você e nas suas crianças.

Como já mencionado lá no início, este manual surge como um produto pedagógico de minha dissertação. Para mais detalhes de como tudo aconteceu é só dar um google it por *INCENTIVANDO O ENGAJAMENTO DISCURSIVO COM A LÍNGUA INGLESA POR MEIO DE PERSONAGENS ANIMADOS: ABRINDO A PORTA PARA OS MONSTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL*.

