



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

OTTO HENRIQUE SILVA FERREIRA

INGLÊS MUSICAL:
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA TRANSDISCIPLINAR NA
INFÂNCIA POR MEIO DO GÊNERO CANÇÃO
CONTEMPORÂNEA POP

Londrina
2024

OTTO HENRIQUE SILVA FERREIRA

INGLÊS MUSICAL:

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA TRANSDISCIPLINAR NA
INFÂNCIA POR MEIO DO GÊNERO CANÇÃO
CONTEMPORÂNEA POP**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli

Londrina
2024

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

Ferreira, Otto Henrique Silva.

INGLÊS MUSICAL: EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA TRANSDISCIPLINAR NA INFÂNCIA POR MEIO DO GÊNERO CANÇÃO CONTEMPORÂNEA POP /

Otto Henrique Silva Ferreira. - Londrina, 2024.
198 f.

Orientador: Juliana Reichert Assunção Tonelli.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2024.

Inclui bibliografia.

1. Transdisciplinaridade - Tese. 2. Linguagem Musical - Tese. 3. Educação Linguística em Língua Inglesa - Tese. 4. Sequência Didática - Tese. I. Tonelli, Juliana Reichert Assunção. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

OTTO HENRIQUE SILVA FERREIRA

INGLÊS MUSICAL:
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA TRANSDISCIPLINAR NA
INFÂNCIA POR MEIO DO GÊNERO CANÇÃO
CONTEMPORÂNEA POP

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Reichert
Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Daniel Mello Ferraz
Universidade de São Paulo – USP

Profa. Dra. Vera Lucia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Fernanda Machado Brener
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Renata Archanjo
Universidade Federal do Rio Grande do
Norte – UFRN

Londrina, 26 de Abril de 2024.

AGRADECIMENTOS

Toda a minha vida é um presente de Deus, então, primeiramente, menciono a paz e a segurança que Ele me trouxe para essa importante etapa da minha vida, dando-me forças para enfrentar todas as dificuldades e todos os momentos de dúvida, acima de tudo, com o apoio da minha família, que agradeço também. Em especial, gostaria de homenagear a minha avó, Iara, além da minha irmã, Ana Ferreira, que participaram ativamente desta jornada rumo à conclusão do doutorado.

Não poderia iniciar esses agradecimentos sem mencionar o momento em que cheguei à Universidade Estadual de Londrina e fui acolhido pela professora que, algum tempo depois, se tornaria a minha eterna orientadora, com um lugar mais do que especial na minha vida. Muito obrigado, mãe acadêmica, Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli, por tudo!

Agradeço a cada um dos professores que passaram pela minha vida, desde o (na época) Jardim de Infância, até o último dia de aulas no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, pois todos foram importantes para que eu tivesse vontade de permanecer estudando e buscando conhecimento, a fim de fazer a diferença na sociedade da forma que eles fizeram para mim.

Ao grupo Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças, por todos os membros maravilhosos que tanto me ajudaram em cada um dos momentos em que pedi auxílio, além de outros que perceberam que poderiam colaborar, mesmo sem que eu requisitasse. Todas as discussões foram de extrema valia, obrigado!

À grande amiga Profa. Dra. Rayane Lenharo, pelas conversas e debates em relação ao meu trabalho, em diversas ocasiões, e à Profa. Dra. Fernanda Brener, pelas contribuições e pelo debate do trabalho no SEDATA, além da participação na banca. Estendo os agradecimentos às professoras Vera Cristovão e Renata Archanjo e ao professor Daniel Ferraz, que colaboraram não só durante a qualificação, mas também posteriormente, com textos, apontamentos e sugestões relevantes para esta tese.

Ao caro amigo Prof. Ms. Everton Gelinski Gomes de Souza, por cada

momento em que conversamos e agregou suas ideias às minhas, ajudando-me a desenvolver o meu trabalho de forma mais completa e auxiliando na compreensão do ambiente acadêmico de modo único e especial.

Agradeço também à toda a equipe da Escola Every, em especial à Profa. Izabella Bill e à diretora Verlaine. Obrigado por todo o apoio na minha trajetória profissional e no meu projeto, que jamais se restringiu à utilização do espaço e à aplicação da sequência didática, mas foi além, com valiosas conversas e conselhos.

Às crianças do quarto ano da Escola Every: esse trabalho não é só meu, mas nosso! Obrigado!

Todos os amigos e amigas que me ajudaram a ter forças e entenderam os momentos que precisei me afastar e focar no desenvolvimento das atividades, na aplicação, nos estudos, leituras e escrita, vocês são incríveis e merecem o meu agradecimento eterno.

A Maria Eugenia Pissolato, o presente mais incrível que Deus me deu no passado e trouxe de volta para me apoiar e enfrentar comigo os últimos desafios que surgiram neste fim de ciclo. Embora a nossa história nunca tenha fim, estivemos presentes em inícios e finais um para o outro, apoiando-nos e vivendo aquilo que foi reservado para nós por Jesus. Cada momento foi valioso, cada experiência foi incrível. E agora tenho a oportunidade de escrever e te contar, sorrindo, que estou mais perto, pois mais um passo foi dado no caminho que estamos trilhando.

Aos colaboradores da ONG Viver, pelo acolhimento e pela forma como se dispuseram a auxiliar na comunicação entre os alunos participantes do projeto e as crianças assistidas, proporcionando a mim a oportunidade de mediar as interações, observando muitos sorrisos de alegria e tendo muitos momentos de felicidade. Obrigado a vocês e a todas as lindas crianças!

À CAPES, pelo apoio concedido por meio das bolsas com as quais fui contemplado nos anos de 2020 e 2024, que tanto ajudaram no desenvolvimento deste trabalho.

Infelizmente, é difícil mencionar nominalmente cada uma das pessoas que tiveram importância para esse trabalho. Mas podem ter certeza de que estão todos no meu coração. Obrigado!

FERREIRA, Otto Henrique Silva. **Inglês Musical: educação linguística transdisciplinar na infância por meio do gênero canção contemporânea pop.** 2024. 198f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

RESUMO

O campo da linguística aplicada (LA) vem passando por transformações motivadas pelo surgimento de outras formas de visualizar e propor soluções que envolvem a linguagem e as relações humanas, que vêm sendo postas em discussão por autores na área (CELANI, 1992; MOITA LOPES, 2006, 2009; ARCHANJO, 2011). Com este movimento de transformação se evidencia a transdisciplinaridade, que abre espaço para práticas que possibilitem a professores e alunos romperem barreiras impostas pelo sistema educacional, tanto em relação às áreas de ensino, quanto aos próprios ambientes onde são promovidas interações e a aprendizagem (PENNYCOOK, 2006; SÃO PEDRO, 2016; FERRAZ, 2018; KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2019). Em busca de oferecermos uma educação linguística de qualidade em língua inglesa (LI) (KAWACHI-FURLAN; TONELLI, 2021; TONELLI, 2023) e linguagem musical (LMs) (MED, 1996) com crianças (MALTA, 2019), estabelecemos o objetivo geral de investigarmos como atividades transdisciplinares organizadas em uma sequência didática (SD) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011) do gênero canção contemporânea pop (CCP) (AMMER, 2004; LENKA, 2009) podem colaborar para a educação linguística em LI e LMs com crianças, levantando questionamentos a respeito dos espaços para o desenvolvimento das capacidades de linguagem (CL) (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; CRISTOVÃO, 2013; JOAQUIM DOLZ [...], 2015) e da propulsão do engajamento textual (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; TONELLI, 2012) de alunos de uma turma de quarto ano do ensino fundamental. Após a elaboração da SD, a aplicação foi realizada junto às crianças de oito a nove anos, com aulas ocorrendo tanto em contexto presencial, quanto remoto, tendo em vista as necessidades de adaptação (DOLZ, 2009) em função dos desafios impostos pela pandemia da Covid-19 (TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2021). Foram transcritas as 27 aulas em que a SD foi aplicada e, considerando nosso objetivo geral e nossas perguntas de pesquisa, analisamos as transcrições em busca de indícios da transdisciplinaridade, mobilização dos elementos da LMs, desenvolvimento das CL e do engajamento textual dos alunos. A partir dessa análise qualitativa-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006; DÖRNYEI, 2006), propomos constituintes que representam as relações entre capacidades e elementos transdisciplinares (CEC), destacando a importância da transdisciplinaridade para a educação linguística em LI e LMs junto às crianças. A partir do nosso referencial, foram analisados 16 excertos de interações que ocorreram durante as aulas e três imagens de atividades realizadas pelos alunos, nos quais percebemos indícios dos CEC. Ademais, foi realizada uma análise quantitativa (MICHEL, 2005) por meio da qual organizamos quatro gráficos em que representamos a reincidência dos constituintes no decorrer

das aulas de aplicação da SD. Por fim, concluímos que as relações transdisciplinares propulsionadas pela utilização de uma SD elaborada em torno do gênero CCP podem colaborar para a educação linguística em LI e LMs com crianças, tendo a importância da transdisciplinaridade sido constatada por meio das aparições significativas dos CEC nas aulas realizadas.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade; Linguagem musical; Educação linguística em língua inglesa; Sequência didática.

FERREIRA, Otto Henrique Silva. **Musical English: transdisciplinary linguistic education in childhood through the contemporary pop song genre.** 2024. 198f. Thesis (Doctorate in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2023.

ABSTRACT

The field of applied linguistics (AL) has been undergoing transformations motivated by the emergence of other ways of visualizing and proposing solutions that involve language and human relations, which have been put into discussion by authors in the area (CELANI, 1992; MOITA LOPES, 2006, 2009; ARCHANJO, 2011). This transformation movement highlights transdisciplinarity, which opens up space for practices that enable teachers and students to break down barriers imposed by the educational system, both concerning teaching areas and the environments in which interactions and learning are promoted (PENNYCOOK, 2006; SÃO PEDRO, 2016; FERRAZ, 2018; KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2019). In search of offering quality linguistic education in English language (EL) (KAWACHI-FURLAN; TONELLI, 2021; TONELLI, 2023) and musical language (MsL) (MED, 1996) with children (MALTA, 2019), we established the objective of investigating how transdisciplinary activities organized in a didactic sequence (DS) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011) of the contemporary pop song (CPS) genre (AMMER, 2004; LENKA, 2009) can contribute to linguistic education in EL and MsL with children, raising questions regarding the spaces for the development of language capacities (LC) (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; CRISTOVÃO, 2013; JOAQUIM DOLZ [...], 2015) and the propulsion of textual engagement (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; TONELLI, 2012) of students in a fourth-year elementary school class. After developing the DS, the application was carried out with children aged 8 to 9 years old, with classes taking place both in person and remotely, taking into account the adaptation needs (DOLZ, 2009) due to the challenges imposed by the COVID-19 pandemic (TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2021). The 27 classes in which the DS was applied were transcribed and considering our general objective and research questions, we analyzed the transcriptions in search of signs of transdisciplinarity, mobilization of MsL elements, development of CL, and students' textual engagement. Based on a qualitative-interpretive analysis (DENZIN; LINCOLN, 2006; DÖRNYEI, 2006), we propose constituents that represent the relationships between capacities and transdisciplinary elements (CEC), highlighting the importance of transdisciplinarity for linguistic education in EL and MsL with children. Using our framework, 16 excerpts of interactions that occurred during classes and 3 images of activities carried out by students were analyzed, in which we noticed signs of CEC. Furthermore, a quantitative analysis was carried out (MICHEL, 2005) through which we organized 4 graphs representing the constituents' recidivism during the DS application classes. Finally, we conclude that transdisciplinary relationships driven by the use of a DS elaborated around the CPS genre can contribute to linguistic education in EL and MsL with children,

with the importance of transdisciplinarity being confirmed through the significant appearances of CEC in classes held.

Keywords: Transdisciplinarity; Musical Language; Linguistic Education in the English Language; Didactic sequence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema de sequência didática	34
Figura 2: Esquema de SD adaptado com o módulo X	79
Figura 3: Representando visualmente o tema da CCP	151
Figura 4: Atividade com foco em capacidades linguístico-discursivas	155
Figura 5: Atividade de produção final	165

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Recorrência dos constituintes nas 27 aulas.....	112
Gráfico 2: <i>Highlights</i> interações transdisciplinares relevantes.....	114
Gráfico 3: Representação da reincidência dos CEC na etapa I	154
Gráfico 4: Representação da reincidência dos CEC na etapa II	159
Gráfico 5: Representação da reincidência dos CEC na etapa III	167

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Objetivos, <i>corpus</i> de análise e métodos.....	19
Quadro 2: Elementos da linguagem musical.....	42
Quadro 3: Expansão das dificuldades propostas pelos autores.....	58
Quadro 4: Contexto e produção do gênero CCP.....	70
Quadro 5: A arquitetura interna das CCP.....	71
Quadro 6: Modelo didático de CCP para a produção de SD.....	72
Quadro 7: Campos léxicos e estruturas a serem trabalhadas.....	74
Quadro 8: Plano global da sequência didática.....	80
Quadro 9: Convenções para transcrição de dados.....	92
Quadro 10: Apresentação geral da análise em função dos dados e objetivos....	93
Quadro 11: Capacidades de linguagem e critérios de classificação.....	98
Quadro 12: Elementos transdisciplinares para a educação linguística crítica....	105
Quadro 13: Constituintes de relações entre capacidades de linguagem e transdisciplinaridade para CCP.....	106
Quadro 14: Produções iniciais realizadas pelos dois grupos.....	143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CA	Capacidades de Ação
CCP	Canção contemporânea pop
CD	Capacidades Discursivas
CE	Capacidades de Engajamento
CEC	Constituinte de relação entre capacidades e elementos transdisciplinares
CL	Capacidades de linguagem
CLD	Capacidades linguístico-discursivas
CMS	Capacidades multissemióticas
CS	Capacidades de significação
ONG	Organização não governamental
SD	Sequência didática

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	LÍNGUA INGLESA E LINGUAGEM MUSICAL: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGOS TRANSDISCIPLINARES	20
1.1	Pesquisas transdisciplinares na linguística aplicada brasileira	20
1.2	Ensino de inglês por meio de gêneros textuais	32
2	A música como elemento potencializador nas aulas de inglês	37
2.1	A linguagem musical	38
2.2	A música na sala de aula de língua inglesa	43
3	transdisciplinaridade, Atividades multimodais e multiletramentos	49
3.1	Gêneros híbridos e Multiletramentos: a caminho da transdisciplinaridade.....	49
3.2	Transdisciplinaridade, multimodalidade e engajamento textual	53
4	Procedimentos metodológicos	61
4.1	Conceituação da pesquisa e contextualização	62
4.2	Descrição do projeto Inglês Musical.....	66
4.3	Descrição da sequência didática.....	68
4.4	Caracterização do espaço físico e dos participantes	84
4.5	Procedimentos para análise	87
5	Análise de dados e discussão	97
5.1	Capacidades de linguagem e engajamento textual.....	97
5.2	Panorama da reincidência dos constituintes nas interações.....	116
5.3	Apresentação da situação	116
5.3.1	Produção inicial.....	135
5.3.2	Atividades e interações nos módulos	146
5.3.3	Produção final e concretização do projeto	161
	Considerações finais	169
	REFERÊNCIAS	178
	APÊNDICES	191

INTRODUÇÃO

No que era para ser apenas mais um dia comum, passando por um dos corredores da escola privada onde eu¹ atuava à época – inclusive, ainda atuo, sendo o espaço onde foram gerados os dados para essa pesquisa –, escutei um belo som de um instrumento musical, que reconheci ser um agogô². Eu, que sou filho de músico e estudo música desde os seis anos de idade, era responsável pelo ensino de inglês na escola e pensei em como o professor de música estava tocando bem aquele instrumento.

Ao chegar na sala de aula onde estavam tocando, vi que não era o professor, mas uma menina de, naquela época, seis anos de idade. Essa criança tinha um desempenho muito bom nas minhas aulas de Língua Inglesa³ também, porém, apresentava dificuldades para manter a concentração nas atividades organizadas no livro didático e se engajar em interações pré-estruturadas. Então, naquele momento, eu pensei na possibilidade de trabalhar a prática de instrumentos musicais como aquele realizando a mediação das atividades em língua inglesa, buscando, dessa maneira, relacionar as habilidades e os conhecimentos da criança, de modo a criar espaços para mais interações e potencializar o desenvolvimento linguístico da aluna, tanto por meio da utilização do inglês, quanto da linguagem musical⁴.

Considero esse dia um marco em minha história como docente, pois foi naquele momento que surgiu o projeto Inglês Musical. Após uma aula que elaborei para atuar junto a essa primeira aluna que tive, tanto eu, quanto os responsáveis por ela, pudemos perceber as formas como esse trabalho com o inglês e a música tinha colaborado para o engajamento da aluna nas atividades durante as aulas da disciplina de inglês. Seu desenvolvimento foi constatado, por meio de interações tanto em língua inglesa, quanto em música, com a aluna se posicionando em relação às músicas e dentro das canções,

¹ Em virtude dos posicionamentos e justificativas adotados na introdução, optei por escrever o início deste capítulo utilizando a primeira pessoa do singular. Alertarei por meio de nota de rodapé o momento em que, a partir da página 18, farei a mudança para o plural de modéstia.

² Instrumento percussivo.

³ Com o objetivo de proporcionar fluidez a leitura, os termos 'língua inglesa' e 'inglês' serão utilizados para se referirem à área de conhecimento correspondente a esse idioma.

⁴ Para fins de favorecer a leitura e a compreensão da tese, como consideramos a música uma linguagem, utilizamos os termos 'música' e 'linguagem musical' de maneira intercalada, considerando-os sinônimos, sem aplicarmos siglas para nos referirmos a eles.

cantando, tocando e comentando a sua aprendizagem, demonstrando olhar crítico⁵ e passando a se expressar por meio das linguagens.

Embora, atualmente, seja um processo mais simples olhar para trás e perceber o quanto essas primeiras aulas e interações no Inglês Musical foram importantes para a minha transformação como profissional e para o desenvolvimento desta tese, quando analiso as minhas práticas e apontamentos em relação a essa primeira aluna do projeto, percebo que, em diversos momentos, a música foi coadjuvante em minhas ideias e propostas. Acredito que eu tenha iniciado uma jornada rumo às ações transdisciplinares nesse ponto; porém, aponto que permaneço em processo de educação linguística, assim como meus alunos.

No decorrer dos anos, fui buscando alternativas e caminhos diferentes visando trabalhar e reinventar-me dentro do próprio projeto, para contemplar as necessidades de aprendizagem de mais crianças, incluindo experiências junto a alunos com deficiência – transtorno do espectro autista, predominantemente – e diferentes faixas etárias, até mesmo adultos. Apoiado não somente em minhas vivências pessoais e profissionais com a música, que ajudou a me tornar o professor e ser humano que sou hoje, após mais de 20 anos de estrada musical, mas também nos estudos, após a conclusão de um curso de especialização em Linguagem Musical, passei por momentos que me trouxeram ao processo de motivação pessoal que gerou essa tese.

Com o passar do tempo e a continuidade na minha função como professor de língua inglesa, começaram a surgir em minha mente inquietações em função da observação de alguns impactos de uma estrutura curricular que, em minha visão, era excessivamente voltada ao desenvolvimento de vocabulário junto aos alunos, o que afetava diretamente a sua aprendizagem e constituição como seres humanos falantes de inglês. Por vezes, meus alunos passavam por momentos de dificuldade quando recebiam um problema que deveriam analisar e resolver por meio da comunicação em inglês, apesar de conseguirem elaborar frases e entender comandos no idioma. Ademais, alguns apresentavam limitações em entenderem atividades que

⁵ Consideramos aqui como 'olhar crítico' movimentos realizados pela aluna em que ela demonstrou capacidade de transformação de percepções e ambientes, tanto em relação às suas vivências e a aprendizagem, quanto às dos colegas. Posteriormente, trago o conceito de criticidade que adoto nessa tese, baseados em Ferraz (2018).

partiam da utilização de recursos sonoros e visuais, por exemplo, como parte das aulas da disciplina de inglês.

Quando por necessidade da escola recebi o convite e acumulei junto às turmas a função de professor de música, compreendi que tais barreiras me acompanhavam também quando trabalhava para a comunicação por meio da linguagem musical. Em minha perspectiva, tanto eu, quanto as próprias crianças acabávamos organizando os conteúdos separadamente e, em muitos momentos, fechávamos portas para que não houvesse visitas a diferentes espaços e áreas do conhecimento. Quando trabalhávamos com canções na aula de inglês, o objetivo era utilizar as letras neste idioma como pretexto para a prática de vocabulário, fosse por meio de repetição, ou da identificação dos elementos léxico-gramaticais. Deste modo, não havia a contextualização das propostas de atividades, ou a busca por um movimento que fosse significativa para a educação linguística junto aos alunos.

Isso posto, essa pesquisa se justifica diante dessas inquietações e de um inconformismo em relação às práticas e aos materiais para o ensino que, em alguns casos e frente às minhas percepções, podem limitar a visão do aluno não só em relação à disciplina e às diferentes linguagens, separando áreas e conhecimentos em caixinhas, mas também ao mundo onde essa criança está posicionada como cidadã, que pode colaborar para a resolução de problemas e conflitos na sociedade, e a quem pertencem direitos e deveres. Em minhas vivências, observei que a utilização de letras de canções e outros textos apenas como um pretexto para a repetição de vocabulário e o preenchimento de espaços em branco com palavras, por vezes, desmotivava os meus alunos, o que acabava me entristecendo e fazendo refletir acerca de como potencializar o desenvolvimento linguístico junto às crianças.

Apesar de não adotar aqui a perspectiva de multiletramentos para as análises na tese, foi em contato com as propostas realizadas pelo The New London Group (1996) que iniciei, em meio a uma disciplina que cursava na graduação, um processo de compreensão das possibilidades que o meu conhecimento em música favorecia para as minhas práticas em sala de aula, como professor que lecionava para crianças. Ademais, acredito que os conceitos organizados pelo grupo podem auxiliar-me na apresentação do

conceito de gênero híbrido que será trabalhado mais além no capítulo de fundamentação teórica. Como afirmado por Liberali (2022), assumo que as reflexões propulsionadas pelas dificuldades enfrentadas em virtude da pandemia da Covid-19 ressaltaram a urgência por letramentos múltiplos para ações e interações em ambiente escolar e na sociedade.

Posteriormente, leituras nas áreas da transdisciplinaridade (CELANI, 1992; SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998; KUMARAVADIVELU, 2006; MOITA LOPES, 2006, 2009; PENNYCOOK, 2006; ROJO, 2006; SCHEIFER, 2013; SÃO PEDRO, 2016; FERRAZ, 2018; WIDDOWSON, 2018; KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2019; SABOTA *et al.*, 2021) e da translinguagem (GARCÍA; KLEIFGEN, 2020; KRAUSE-LEMKE, 2020; RAJAGOPALAN, 2023; SILVA *et al.*, 2023) me permitiram visualizar a forma como o trabalho docente não precisava estar limitado ao ambiente da sala de aula, ou a uma área do conhecimento, para a aprendizagem junto aos alunos. Surgia, portanto, a hipótese de que a utilização de diferentes linguagens, em alguns contextos, poderia colaborar para o engajamento dos alunos não só nas atividades propostas, mas também nas interações e na resolução de problemas de comunicação.

Diante disso, com base na fundamentação deste trabalho dentro do aporte teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, entendendo a importância do contexto como ponto de partida para análises textuais (BRONCKART, 2003; 2006; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011), busco, por meio dessa tese, atingir o objetivo geral de investigar como atividades transdisciplinares de caráter multimodal, com a utilização da língua inglesa e da linguagem musical para a resolução de um problema de linguagem⁶, podem colaborar para a educação linguística⁷ em inglês junto às crianças no contexto onde foram gerados os dados por meio da aplicação da sequência didática (SD)⁸ elaborada.

O movimento de elaboração e análise da SD foi realizado com base em dissertações e teses escritas anteriormente por pesquisadores como

⁶ Será explorado o problema de linguagem identificado junto à apresentação da situação e à definição do projeto de classe mais especificamente no capítulo 4.3, em que está descrita a SD.

⁷ O termo será abordado mais detalhadamente no capítulo 1.

⁸ O dispositivo didático proposto, por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), será explicado durante o capítulo 1.

Cristovão (2009), Tonelli (2012), Queroz e Stutz (2016), Suzumura, Pádua, Tonelli (2016), Tonelli e Ferreira (2017), Miquelante *et al.* (2017), Reis (2018) e Magiolo (2021), que colaboraram para a afirmação do dispositivo didático como relevante para o ensino de línguas adicionais e/ou línguas adicionais para jovens aprendizes – o que agora trato por educação linguística em linguística em inglês para crianças⁹ (KAWACHI-FURLAN; TONELLI, 2021; TONELLI, 2023).

Com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), destacou a importância de elementos como a acentuação, prosódia e o ritmo para a comunicação e a produção de textos orais, o que buscarei relacionar com as práticas musicais para os estudos do gênero canção contemporânea pop (doravante, CCP)¹⁰. Entendo que, em meio a propostas de atividade em que a criança cante e toque um instrumento musical, ela terá a oportunidade de reconhecer em ambas as linguagens (inglês e linguagem musical) o conteúdo que vem sendo explorado nas atividades, compreendendo a maneira como os sons fazem parte das CCP e o papel que assumem na constituição do gênero textual.

Desta forma, para atingirmos¹¹ nossos objetivos, pretendemos observar as seguintes etapas da SD:

- interações entre professores e alunos durante a aplicação das atividades;
- resultado das produções inicial e final;
- cumprimento do projeto de classe, por meio da visualização da produção final em relação aos elementos elencados no modelo didático de gênero¹².

Além destas ações, após a identificação de elementos que constituem as relações entre a transdisciplinaridade e as capacidades de linguagem (CL), optamos por organizar e apresentar, utilizando gráficos, a

⁹ A proposta de utilização do termo educação linguística em língua inglesa para crianças tem por base trabalhos como o de Kawachi-Furlan e Tonelli (2021) e Tonelli (2023), que se opõem a uma visão reducionista em que o ensino de inglês foca em aspectos estruturais do idioma e a disciplina está separada, como em uma “caixinha”, além da hierarquização das relações em sala de aula.

¹⁰ O gênero textual será descrito no capítulo 4.

¹¹ A partir deste ponto, será adotado o plural de modéstia, tendo em vista a participação da orientadora em todos os procedimentos agora descritos.

¹² O modelo didático de gênero será abordado no capítulo 4.

reincidência de tais elementos durante as interações realizadas nas aulas, ilustrando, assim, a ocorrência e a importância destes para o alcance de nossos objetivos.

Por meio desta análise em quatro etapas, visamos atingir os objetivos específicos que descreveremos no **Quadro 1** e respondermos as perguntas de pesquisa, apresentadas no **Quadro 10**¹³, que partem do questionamento geral: de que forma atividades transdisciplinares organizadas em uma SD podem colaborar para a educação linguística em inglês para crianças, utilizando o inglês e a linguagem musical para a produção do gênero CCP?

Os dados para a análise e a resposta à pergunta de pesquisa foram gerados por meio de 27¹⁴ transcrições feitas a partir da gravação em áudio e vídeo de aulas do projeto Inglês Musical ministradas no contexto da escola particular descrito no capítulo 4 de metodologia¹⁵.

Para indicarmos de forma específica os objetivos e a metodologia para alcançá-los, organizamos as informações no **Quadro 1**:

Quadro 1: Objetivos, *corpus* de análise e métodos

OBJETIVO ESPECÍFICO	CORPUS DE ANÁLISE	MÉTODO
Identificar e propor elementos constituintes de relações entre as CL ¹⁶ e os elementos transdisciplinares.	Atividades e excertos das transcrições das 27 aulas do projeto Inglês Musical; resultados da produção inicial – primeiro diagnóstico das CL – e da produção final da SD, registrados por meio de imagens.	Transcrição das 27 aulas ministradas no projeto Inglês Musical; análise de atividades e excertos transcritos de interações realizadas durante as aulas, buscando indícios de transdisciplinaridade a partir do referencial teórico; análise dos resultados da produção inicial – primeiro diagnóstico das CL – e da produção final da SD para a verificação do desenvolvimento das CL, da mobilização de elementos transdisciplinares e da linguagem musical.
Apontar e sistematizar os elementos constituintes de relações entre possíveis	Excertos das transcrições de interações por meio de diferentes linguagens	Análise das transcrições buscando indícios dos constituintes propostos a partir

¹³ Verificar capítulo 4.1.

¹⁴ A aula 9 da SD não foi analisada, tendo em vista o fato de que o professor estava com suspeita de Covid-19 e, em virtude disto, gravou a aula para ser transmitida para os alunos posteriormente, o que impediu que houvesse interações durante a aplicação das atividades.

¹⁵ Capítulo 4.

¹⁶ Serão exploradas em vários capítulos da dissertação, incluindo o 1.

OBJETIVO ESPECÍFICO	CORPUS DE ANÁLISE	MÉTODO
transdisciplinaridades e as CL, visando, por meio da observação da reincidência, compreender a relevância desses elementos para o desenvolvimento linguístico na aplicação da SD.	realizadas durante as 27 aulas e atividades no projeto Inglês Musical.	dos critérios apresentados no Quadro 13 e a partir do referencial teórico adotado. Proposição de legendas, com a utilização de cores para a identificação dos elementos constituintes nas transcrições; analisar cada uma das interações ocorridas durante as 27 aulas transcritas, sinalizando a aparição dos constituintes a fim de demonstrar sua importância para o alcance dos objetivos definidos para o trabalho por meio da SD; análise para levantamento quantitativo (MICHEL, 2005) da reincidência dos constituintes nas interações durante as aulas.
Buscar indícios de engajamento das crianças no texto por meio das relações estabelecidas com o projeto de classe transdisciplinar proposto.	Excertos das transcrições realizadas durante as 27 aulas e atividades no projeto Inglês Musical.	Análise de atividades e excertos transcritos de interações realizadas durante as aulas do projeto Inglês Musical e a aplicação da SD, sob o propósito de identificar elementos de engajamento textual, apoiados na proposta apresentada na página 88, com base em Dolz, Gagnon e Decândio (2010) e Tonelli (2012).
Identificar na produção final dos alunos características que possibilitem a sua verificação em relação ao modelo didático do gênero.	Excertos transcritos de interações realizadas durante a aula em que as crianças realizaram a atividade de produção final; figura em que trazemos o registro da produção final realizada pela turma.	Análise da atividade de produção final das crianças em relação aos dados que compõem o modelo didático do gênero elaborado e apresentado nesta tese.

Fonte: o autor.

Esta tese está organizada em cinco partes. Na primeira, estabelecemos relações entre a língua inglesa e a linguagem musical, traçando percursos e buscando diálogos transdisciplinares, por meio de um referencial teórico que nos traz embasamento para definirmos os conceitos que aqui adotamos. Após, no capítulo 2, apresentamos a música como elemento potencializador nas aulas de inglês, trazendo alguns trabalhos nos quais

pesquisadores a abordaram e utilizaram em sala de aula. No capítulo 3, discorreremos acerca da transdisciplinaridade, dos multiletramentos e de atividades multimodais, explicando o conceito de gênero híbrido com o qual trabalhamos para a produção da CCP. No capítulo 4, então, apresentamos os procedimentos metodológicos, para chegarmos aos resultados e às análises. Por fim, traçamos nossas considerações finais a respeito do trabalho realizado nesta tese, expondo as limitações e contribuições esperadas para a área da linguística aplicada.

1 LÍNGUA INGLESA E LINGUAGEM MUSICAL: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGOS TRANSDISCIPLINARES

Neste capítulo, a nossa proposta é estabelecer diálogos e reflexões acerca da transdisciplinaridade na Linguística Aplicada, para diferenciar os conceitos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, relacionar a língua inglesa à linguagem musical e apresentar os pressupostos teóricos que fundamentam a concepção de linguagem como prática social que assumimos nesta tese. Apresentamos, ainda, pesquisas que nos auxiliaram na escolha do gênero explorado que norteou as atividades da sequência didática, trazendo conceitos relacionados à função social da música e relacionando-os aos propósitos comunicativos dos gêneros textuais na língua inglesa, com base no arcabouço teórico do interacionismo sociodiscursivo e no contexto de educação linguística em língua inglesa.

1.1 PESQUISAS TRANSDISCIPLINARES NA LINGUÍSTICA APLICADA BRASILEIRA

Daqui em diante, exporemos trabalhos relacionados à Linguística Aplicada e à transdisciplinaridade nas pesquisas na área, sob o propósito de apresentar e discutir os caminhos percorridos até o surgimento da abordagem transdisciplinar, compreender este conceito e justificar nossa opção pelas rotas transdisciplinares na educação linguística junto aos nossos alunos, a fim de partirmos para o entendimento do que tratamos em nossas análises e nas atividades utilizadas em nosso material para a educação linguística em inglês e linguagem musical. As pesquisas foram feitas nas plataformas Google Acadêmico¹⁷ e SciELO¹⁸ nos anos de 2020, 2021 e 2022, e a maior parte dos trabalhos encontrados é artigos e dissertações que versam sobre a transdisciplinaridade na Linguística Aplicada, seus percursos e as relações estabelecidas a partir dela.

O campo da Linguística Aplicada vem passando por transformações, diante do processo de compreensão das diferentes vozes sociais que fazem parte da formação de discurso relativo a esta área do

¹⁷ scholar.google.com.br.

¹⁸ <https://scielo.org/>.

conhecimento (ARCHANJO, 2011). Tais movimentos se relacionam para a promoção de novas formas de visualizar e resolver problemas que envolvem a linguagem e as relações humanas, que vêm sendo postas em discussão por autores na área (CELANI, 1992; SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998; KUMARAVADIVELU, 2006; MOITA LOPES, 2006, 2009; PENNYCOOK, 2006; ROJO, 2006; SCHEIFER, 2013; SÃO PEDRO, 2016; FERRAZ, 2018; KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2019; SABOTA *et al.*, 2021, para mencionar alguns).

A concepção inicial em relação à Linguística Aplicada foi direcionada estritamente ao ensino e a aprendizagem de línguas, sendo que elementos da área já eram discutidos desde o início do século XX (CELANI, 1992). A partir deste primeiro conceito, foram surgindo outras correntes e visões que permanecem sendo apresentadas e debatidas em pesquisas até a atualidade como, por exemplo: Linguística Aplicada como consumo, e não como produção de teorias (CELANI, 1992, p. 18) e Linguística Aplicada como área interdisciplinar (CELANI, 1992, p. 19) que, de acordo com Kleiman, Vianna e De Grande (2019), poderia ser assim definida por conta de seus objetos de pesquisa e ensino, que seriam a linguística e a educação.

Segundo Moita Lopes (2009), embora os primeiros eventos internacionais da área da linguística tenham sido realizados no final da década de 1920, o surgimento da Linguística Aplicada ocorreu apenas alguns anos mais tarde pela ampliação de ideias visando o ensino de línguas, no início da década de 1940. Deste modo, o que diferenciou os estudos que precederam os que vieram com o surgimento da Linguística Aplicada, foi a busca pelo desenvolvimento do conhecimento nas línguas pela aplicação da teoria na elaboração de materiais que propusessem alternativas que favorecessem a aprendizagem. Todavia, conforme ressaltado pelo próprio Moita Lopes (2009), há registros de que o primeiro livro com foco na teorização de práticos para o ensino de línguas tenha sido escrito em 1632, por Jan Amos Comenius, com o nome de *Janua Linguarum Reserata*¹⁹.

Moita Lopes (2009) destaca que, apesar deste princípio em que parte de estudos relacionados ao ensino de línguas, a Linguística Aplicada

¹⁹ O Portão Destrancado das Línguas.

passa por transformações em suas concepções e permanece mudando de acordo com a contemporaneidade. Assim como afirmado por Celani (1992), essas mudanças resultaram em novas concepções e correntes dentro da própria Linguística Aplicada que foram constatadas através das produções e apresentações em eventos ao redor do mundo. De acordo com Archanjo (2011), uma maneira de traçarmos os caminhos percorridos pelas pesquisas na Linguística Aplicada no Brasil, é por meio de uma análise dos trabalhos apresentados nas edições dos Congressos Brasileiros de Linguística Aplicada (CBLA). A autora destaca que, neste evento, os pesquisadores se reúnem para a divulgação das produções científicas na área, além de observações e debates que possam fortalecer decisões que auxiliem na escolha dos caminhos a serem seguidos em situações futuras.

Observando e tratando das produções científicas e suas respectivas temáticas nos CBLA, podem ser identificadas diferentes fases que sugerem as transformações mencionadas por Moita Lopes (2009), por exemplo. No Brasil, bem como internacionalmente, houve modificações nas concepções e, por consequência, na temática abordada nas pesquisas para o alcance dos objetivos dos linguistas aplicados.

O primeiro CBLA, de acordo com Archanjo (2011, p. 613), ocorreu no ano de 1986 e reuniu especialistas do Brasil e do mundo na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e teve por foco principal ações para colocar em observação e análise de questões surgidas da prática dos pesquisadores, sendo definido como um evento “multidisciplinar e multifacetado no qual os pesquisadores puderam expor uma grande variedade de trabalhos de natureza tanto teórica quanto decorrentes de experiências práticas como as questões ligadas especificamente ao ensino” (ARCHANJO, 2011, p. 614). O evento foi composto por 30 sessões temáticas relacionadas à língua estrangeira, materna e segunda língua. A autora destaca também a forma como foram abordadas as denominadas subáreas de investigação da LA: ensino-aprendizagem de língua estrangeira, ensino-aprendizagem de língua de nascimento, tradução, bilinguismo e educação bilíngue (ARCHANJO, 2011, p. 614) apareceram com frequência em meio às pesquisas apresentadas no evento.

No decorrer dos anos, o evento foi crescendo e com isso o

número de trabalhos foi aumentando consideravelmente, assim como a variedade das temáticas abordadas. A oitava e última edição do evento, abordada por Archanjo (2011), em sua pesquisa, ocorreu no ano de 2007, sediado na Universidade de Brasília (UnB). Foi perceptível o aumento no número de pesquisas, o que a autora constata ao mencionar que, neste VIII CBLA, foram apresentados 545 trabalhos com grande variedade de temas e um foco que confirmou as tendências de modificação e transformação vislumbradas nos outros eventos. De acordo com a autora, as produções realizadas no Brasil passaram a ser mais valorizadas e discutidas, assim como o posicionamento das pesquisas dentro do âmbito das práticas de linguagem, conforme apresentado por Dolz e Schneuwly (2011, p. 62), retirando de cena o centrismo no ensino e aprendizagem de línguas e confirmando na área uma “construção identitária múltipla e transdisciplinar” (ARCHANJO, 2011, p. 625).

Em acordo com a autora e com Moita Lopes (2006; 2009), acreditamos que as transformações na área da Linguística Aplicada abriram espaço para o estabelecimento de relações que favoreçam o desenvolvimento linguístico dentro do âmbito das práticas de linguagem, na busca pela resolução de problemas em meio a pesquisas que não se prendam ao ensino e à aprendizagem da língua, mas busquem elementos que favoreçam a identificação da forma como as ações e interações são mediadas pela linguagem dentro de suas variedades e variações, considerando as modalidades, gêneros textuais e aspectos multissemióticos, como é o caso dessa tese. Tais elementos aproximam a Linguística Aplicada de uma abordagem que pode ser caracterizada como transdisciplinar, diante das definições que encontramos e apresentaremos abaixo.

A respeito do conceito de transdisciplinaridade, podem ser estabelecidos paralelos entre este e os de multi, pluri e interdisciplinaridade, por exemplo. Gibbons *et al.* (1997) nos trazem considerações acerca dos modos para a produção de conhecimento, para reconhecer suas especificidades e entender como estas diferentes formas de produção de conhecimento se relacionam, apontando a existência de mecanismos que vêm de diferentes áreas e, conseqüentemente, diferentes disciplinas e contextos históricos.

Gibbons *et al.* (1997) apontam a diferença entre

pluri/multidisciplinaridade, transdisciplinaridade e interdisciplinaridade, definindo cada uma delas da seguinte forma:

a pluri/multidisciplinaridade é uma proposta que envolve a autonomia de cada uma das disciplinas em que as atividades são desenvolvidas. Porém, apesar de não haver alterações na estrutura e no formato das disciplinas, há um tema comum que é abordado sob diferentes perspectivas;

a interdisciplinaridade se caracteriza pelo estabelecimento de uma terminologia única, ou uma metodologia comum entre as disciplinas. Há uma cooperação científica entre os diferentes conhecimentos e habilidades utilizadas e desenvolvidas durante as atividades, porém, são trabalhados temas diferentes sob essa mesma estrutura;

no caso da transdisciplinaridade, esta demanda uma investigação baseada em compreensão teórica comum, de modo que as perspectivas e abordagens têm de se relacionar, cooperando para a resolução de situações-problema e questionamentos advindos das propostas de atividades durante um projeto. Segundo Gibbons *et al.* (1997), as formas como os conhecimentos se apresentam estão diretamente relacionadas ao contexto onde são aplicados e demandam diversas ações que sejam contextualizadas, que não devem partir de uma única fonte de conhecimento, mas de um conjunto de informações compreendidas em situações transitórias e que, como destacado por autores como Moita Lopes (2006) e Scheifer (2013), podem transcender o ambiente escolar.

Assim, o modo de produção passa a ser considerado um contexto de transdisciplinaridade inerente, possibilitando a utilização e o domínio de novas e diferentes técnicas que capacitem professores e alunos a avançarem a esses novos e diferentes contextos, nos quais poderão utilizar e aplicar os conhecimentos construídos. Pelas possibilidades de ir além de fronteiras disciplinares estabelecidas em currículos escolares, Gibbons *et al.* (1997) acreditam que a transdisciplinaridade possa ser um espaço para o desenvolvimento de conhecimentos e experiências valiosos para os alunos. Em adição, Nicolescu (2000) aponta que se deve nomear transdisciplinar aquilo que visa o conhecimento, independentemente de posicionado através, entre, ou além de disciplinas escolares.

Freire (2020) afirma, abordando a Linguística Aplicada e a Transdisciplinaridade, que ambas se relacionam e vem sendo postas frequentemente como objetos de discussões, análises e pesquisas, tanto na área da Linguagem, quanto da Educação. Ademais, a autora define a transdisciplinaridade, em acordo com Nicolescu (2000), como a transcendência de espaços, ambientes, contextos e conteúdo. Relacionamos este conceito à percepção da criticidade que desenvolvemos a partir de Ferraz (2018), identificando nas visitas e transcendências oportunidades para trocas e transformações dos locais, indivíduos e conhecimentos. Reafirmamos, também, que a Linguística Aplicada permanece em transformação, assim como a sociedade, acompanhando as suas demandas (MOITA LOPES, 2009; ARCHANJO, 2011).

Em acordo com São Pedro (2016; 2022), visualizamos espaço no conceito de transdisciplinaridade com o qual trabalhamos nessa tese para o estabelecimento de relações com a visão de linguagem de Bakhtin (2003; 2006), por conta da pluralidade por trás das noções apresentadas e do entendimento da complexidade que caminha junto ao desenvolvimento do conhecimento que, aqui, discutimos sobre a perspectiva linguística, apontando a importância desta para a identidade, as interações e ações do indivíduo na sociedade. Assim como São Pedro (2022), compreendemos que a aplicação do prefixo “trans” possa representar uma noção transgressiva (PENNYCOOK, 2006), não só em relação às disciplinas e suas respectivas nomenclaturas (MOITA LOPES, 2009), mas também aos espaços e às interações promovidas por atividades que visam uma educação linguística transdisciplinar e crítica, favorecendo o desenvolvimento linguístico junto a aprendizes de inglês no ensino fundamental I.

Concordamos com Ferraz (2018) e Kawachi-Furlan e Tonelli (2021) em relação à necessidade de um termo que vá de encontro ao reducionismo²⁰, quando pensamos o ensino de línguas no Brasil na atualidade. Em relação ao ato de educar em língua inglesa, Ferraz (2018, p.108) afirma que

²⁰ Entendemos como ‘reducionistas’ visões de língua que não abarquem relações transdisciplinares, considerando a relevância de visitas a outros espaços, conceitos e áreas para a observação, análise e a resolução de problemas de comunicação.

(...) educar em uma LE/LI significa revisitar esse ensinar; significa pensar nos novos papéis que as LE/LI adquiriram em muitos contextos, por exemplo, nos grandes centros urbanos e ou regiões nas quais a internet vem alterando enormemente as relações sociais; significa pensar nos repertórios necessários para nos prepararmos epistemologicamente para o desenho de currículos e práticas pedagógicas; significa pensar nas transdisciplinaridades que a LI pode abarcar; significa fomentar a produção de conhecimentos e a criticidade.

Portanto, a ação de pensar uma educação linguística em inglês está relacionada ao contexto, o que, conforme afirmado por Tonelli e Kawachi-Furlan (2021), nos obriga a repensar as práticas e perspectivas de professores de língua inglesa em função de eventos como, por exemplo, a pandemia da Covid-19. Ademais, identificamos a possibilidade de diálogos entre os conceitos de transdisciplinaridade, educação linguística em inglês e o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003; 2006), já que essa corrente teórico-metodológica parte de elementos contextuais para a realização de análises textuais, contrariando visões reducionistas de língua.

E em relação à criticidade mencionada por Ferraz (2018), trazemos as três acepções para críticas apresentadas pelo mesmo autor, que foram propostas em Ferraz (2016) e retomadas posteriormente.

1. A crítica como um processo de ruptura no qual o sujeito percebe uma 'quebra' no seu modo de pensar; 2. A crítica como suspeita/suspensão da realidade, conceito que Monte Mór traz de sua leitura dos estudos interpretativos de Ricoeur; e, finalmente, 3. A crítica como construção de sentidos (*meaning making*), qual seja, um processo em que o sujeito produz seus próprios sentidos no encontro com um texto, uma aula, um filme etc. (FERRAZ, 2018, p. 109).

Não cremos ser possível o desenvolvimento da criticidade sem que consideremos o contexto e as experiências dos indivíduos. Por isso, assim como Ferraz (2018, p. 109), concluímos que “a crítica é simples e não necessariamente algo enciclopédico e superior; a crítica é microrrelação e acontece na sala de aula, na vida cotidiana”. Assumimos aqui principalmente as acepções 1 e 3, pois compreendemos que as vivências podem proporcionar aos educandos diferentes possibilidades de análise e (re)construção de sentidos perante as situações e durante suas interações nas aulas para que, desta forma, ele possa desenvolver-se e tornar-se crítico no ambiente escolar e

fora dele.

Neste ponto, recorreremos a Rojo (2006) para relacionarmos tais elementos à perspectiva sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1991; 2001) e ao modo como o social se faz relevante, bem como o contexto, para a compreensão da utilidade do conhecimento e sua aplicação aos participantes das atividades. No que se refere à mencionada *quebra* no modo de pensar, percebemos que interações e reflexões constantes podem proporcionar ao aluno trabalhar as suas próprias percepções, gerando rupturas que podem se manifestar por meio dessas modificações e quebras de pensamento, transformando e sendo transformados durante esses processos (FERRAZ, 2018).

Assim como Sabota *et al.* (2021), identificamos em propostas transdisciplinares potencial para a o estabelecimento de conexões entre saberes que proporcionem o desenvolvimento da criticidade em relação a ações e percepções sociais, deste modo, possibilita a conscientização dos alunos que participam de atividades. Portanto, além da mobilização de conhecimentos advindos de diferentes áreas científicas, compreendemos que haverá também a circulação desses saberes em diversos ambientes e espaços, tanto nos educacionais, quanto fora deles.

Como exemplos de resultados de atividades transdisciplinares, trazemos as considerações de Sabota *et al.* (2021), que comentam que, após um trabalho com entrevistas, enquetes, leituras e pesquisas por diversos campos de saberes, as alunas participantes: “mais do que ampliar seus saberes acerca da língua inglesa, as alunas investiram tempo de aprendizagem na ampliação de repertórios culturais, sociais, ecológicos e até econômicos” (SABOTA *et al.*, 2021, p. 84). Para que isso fosse possível, os autores acrescentam a importância de atividades que componham um projeto que envolva causas que demandam ações, não se restringindo a diálogos na sala de aula. Dentre as propostas descritas por Sabota *et al.* (2021), após o estudo e as atividades realizadas pelos alunos a respeito do meio ambiente, os professores mencionam produções multimodais feitas pelos alunos – textos e imagens coloridas, além de propostas de ação originais idealizadas, como reflexões e a organização de projetos para a promoção de reciclagem e conscientização para o aumento dos cuidados com o planeta, o que nos

proporciona uma visão de como os próprios alunos visualizam possibilidades de agirem para modificarem a sociedade.

Assim como destacado pelas autoras Signorini e Cavalcanti (1998) e Moita Lopes (2006), por meio da superação das barreiras impostas por disciplinas, a Linguística Aplicada se constitui como uma área do saber que possibilita transcender de forma indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), o que, dentro de nossa perspectiva, pode também caracterizar os movimentos transdisciplinares, caminhando ao encontro das necessidades de um mundo globalizado (KUMARAVADIVELU, 2006) em que a linguagem se constitui, com base em nossas leituras, como fundamental para as ações e interações humanas. Nas rotas que trilhamos para nossas práticas de ensino, quando falamos em transdisciplinaridade, conforme aponta Widdowson (2018), percebemos a quebra de conceitos e alteração de visões e, em meio a essas ocorrências, a transcendência que justifica a utilização do prefixo *trans* na palavra *disciplinar* e a nossa escolha por assim nomeá-las.

Dentro da perspectiva que adotamos nesta tese, relacionamos o conceito de superação de barreiras impostas, tanto pelas disciplinas e pelo distanciamento entre as áreas de conhecimento, quanto pelos próprios idiomas, aproximando o que denominamos aqui de 'transdisciplinaridade da translíngua', nos afastando de amarras impostas pelas caixinhas que buscam fechar o conceito translíngua e aproximando de uma noção que abranja o respeito a diversidade de línguas e linguagens no ambiente escolar, transcendendo a teoria e translínguando em ações e interações.

Concordamos com Krause-Lemke (2020, p. 2096) que a translíngua pode ser definida como 'conceito e prática', estando essa voltada não para a tradução, ou ao uso de diferentes línguas para fins específicos de cumprimento de currículo educacional, mas para reconhecimento dos diferentes idiomas e elementos que compõem a cultura de povos diversos e, dessa forma, dando-lhes voz e promovendo alternativas linguísticas e desenvolvimento plurilíngua. Ademais, conforme apontam Ragajopalan (2023) e Silva *et al.* (2023), posicionamentos translíngues surgem atualmente como um grito de resistência e imposição contra a colonização e a hierarquização das línguas na sociedade. De acordo com Silva *et al.* (2023, p. 1),

(...) é importante ampliarmos as reflexões sobre a translinguagem, no sentido de compreendê-la como uma ação de resistência às ideologias reprodutoras de discriminação e uma forma de construção de atitudes democráticas possibilitadoras de convivências sociais humanizadas entre as diversas culturas e repertórios.

Com base em Ferraz (2018), analisando as possíveis transdisciplinaridades apresentadas pelo autor, entendemos que estas também possam ser vistas como conceito e prática, já que dependem das possíveis percepções, escolhas e aplicações dos professores e alunos para se constituírem. Deste modo, os ambientes transdisciplinares exigem visitas a diferentes espaços e proporcionam condições para um desenvolvimento multilíngue, rompendo paradigmas de hierarquização linguística e favorecendo a valorização cultural e linguística por meio da translinguagem. Em acordo com Rajagopalan (2023, p. 14), vemos nos movimentos translíngues realizados em nossas aulas um modo de *zombar*²¹ do caráter colonizador e da relação de poder muitas vezes estabelecida em aulas regulares de língua inglesa, em que o idioma é tido como a forma ideal para a comunicação na sala de aula. Transitar entre diferentes línguas e linguagens nos possibilita caminhar rumo à educação linguística em língua inglesa e na linguagem musical junto às crianças, conforme cremos e defendemos.

Acompanhando os movimentos que estamos discutindo neste capítulo, acreditamos que a abordagem das linguagens em sala de aula *com* crianças (MALTA, 2019) por meio do gênero textual CCP, aliando as práticas de instrumentos musicais e os elementos referentes ao gênero, além das ações voltadas aos integrantes da sociedade e às práticas sociais do público infantil por meio da canção, possam enquadrar a nossa pesquisa dentro do caráter transdisciplinar da Linguística Aplicada e abrir espaços para a translinguagem. Em nossas rotas transdisciplinares, objetivamos caminhar em acordo com a perspectiva de educação linguística em inglês na infância pois entendemos que, deste modo, alcançaremos o desenvolvimento de práticas sociais que possam colaborar para a resolução de problemas de linguagem e propulsionar a resolução de problemas de comunicação na sociedade,

²¹ Tradução livre do termo *poke fun* utilizado pelo autor no texto, originalmente escrito em inglês.

umentando a qualidade de vida dos participantes do projeto, não somente ocupantes da posição de receptores – crianças que receberão a CCP, como também emissores – crianças que a comporão.

Com o papel essencial que empregamos à linguagem não só para as nossas aulas, mas para a afirmação dos indivíduos na sociedade, baseados em Bronckart (2003), vemos que uma de suas funções seja aproximar as pessoas umas das outras e diminuir impactos e diferenças sociais, possibilitando uma comunicação eficiente em termos de cumprimento das funções sociais na utilização de cada gênero textual, assim como discutiremos no próximo capítulo.

1.2 ENSINO DE INGLÊS POR MEIO DE GÊNEROS TEXTUAIS

Neste capítulo, discutiremos nossas motivações para optarmos pela abordagem de gêneros textuais para o ensino de língua inglesa a crianças. Esta tese é fundamentada no arcabouço teórico do Interacionismo Sociodiscursivo e, diante disso, reafirmamos a importância de um ensino pautado em análises contextuais como ponto de partida para a análise, compreensão e a produção textual (BRONCKART, 2003; 2006). Nessa perspectiva defendemos, com base em Bronckart (2006, p. 122) que “a linguagem não é (somente) um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, emoções), mas que é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos”. Diante da importância da linguagem, tais concepções nos levam a defender o ensino por meio dos gêneros textuais para o desenvolvimento linguístico, assumindo que os gêneros são produtos da língua organizada em funcionamento, adequados às necessidades contextuais (BRONCKART, 2003).

De acordo com Bakhtin (2003), todos os campos que envolvem atividades praticadas por nós, seres humanos, envolvem o uso da linguagem. Pelo fato de essas atividades serem variadas e ocorrerem em diversas situações, o emprego da língua acompanha essa instabilidade, sendo que a organização das estruturas nos leva ao conceito de enunciados, que podem se materializar orais e/ou escritos. Ademais, o autor afirma que

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*²² (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Com base nas considerações de Bakhtin (2003), acerca dos gêneros, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 25) trazem o conceito de gênero como megainstrumento, definindo-o como a expressão da linguagem por meio de uma configuração que pode ser considerada estabilizada de diversos subsistemas semióticos, acrescentando que estes não podem ser considerados somente linguísticos, mas também paralinguísticos, que permitem a quem os domina agir em diferentes situações comunicativas. Além disso, concordamos com Queroz e Stutz (2016, p. 208) que: “à medida que a sociedade progride, a exigência de que seus integrantes se comuniquem de uma forma cada vez mais eficaz aumenta e se torna necessário ensinar o maior número de gêneros possíveis”.

Além das leituras e produções realizadas junto ao grupo *Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças*²³ e no projeto *Ensino de Línguas Adicionais Para Crianças Com Base em Gêneros Textuais Organizado em Torno do Dispositivo Sequência Didática: Proposições de Adaptações*²⁴, que proporcionaram experiências e conhecimento relacionado ao Interacionismo Sociodiscursivo e ao ensino de línguas por meio de gêneros textuais, assumimos o conceito de práticas de linguagem e o fato de que as ações humanas são mediadas pela linguagem (BRONCKART, 2006, p. 76), relacionando-os à abordagem incluída na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) para o ensino de inglês. Conforme este documento, é colocado que o foco do ensino do idioma deve ser na “função social e política do inglês”

²² Grifos do autor.

²³ Também conhecido como FELICE.

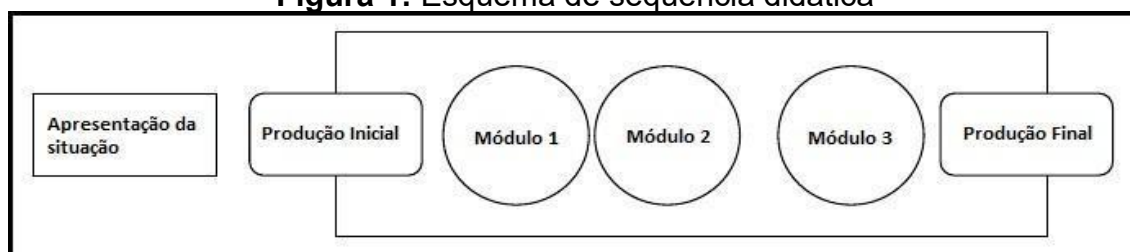
²⁴ Projeto integrado de Pesquisa e Ensino cadastrado na PROPPG da Universidade Estadual de Londrina sob número 12597.

(BRASIL, 2018, p. 241). Ademais, o documento destaca a necessidade de revermos relações entre a língua inglesa, território e cultura, o que reafirma a necessidade de análises contextuais, conforme mencionado anteriormente.

Assim como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) e Magiolo *et al.* (2023), entendemos que um dispositivo que possibilita a organização de atividades e o ensino de línguas por meio de gêneros textuais é a SD. Inicialmente proposta para o ensino de francês como língua de nascimento, a SD vem sendo utilizada por professores com mais frequência para o ensino de Língua Aplicada no Brasil, o que pode ser observado no crescente número de pesquisas sobre a temática nos últimos dez anos, dentre elas as de Stutz e Cristovão (2011), Lenharo (2016), Queroz (2016), Queroz e Stutz (2016), Tonelli e Ferreira (2017), Reis (2018) e Miquelante, Cristovão e Pontara (2020).

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), a SD é um dispositivo que possibilita a organização de atividades em torno de um gênero textual oral, ou escrito, desenvolvendo as CL (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) dos alunos e permitindo que ele passe a compreender e utilizar o gênero de forma satisfatória dentro de situações contextualizadas. São elas as capacidades de ação (CA), capacidades discursivas (CD), capacidades linguístico-discursivas (CLD) e as expansões propostas e aqui consideradas (capacidades de significação e capacidades multissemióticas). Diante disso, importa ressaltar que o gênero escolhido para nortear as atividades deve ser um que os alunos não conheçam, ou não dominem completamente. Organizada de forma sistemática, a SD pode ser representada pela **Figura 1**, a seguir:

Figura 1: Esquema de sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 98).

Na apresentação da situação, os alunos devem ter um primeiro contato com o gênero textual proposto e deve ser definido um projeto de

classe, que auxiliará no estabelecimento dos objetivos para a realização das atividades e o desenvolvimento das CL. Após, os alunos devem fazer uma primeira produção, a qual pode ser utilizada pelos professores para diagnosticar possíveis conhecimentos prévios da turma em relação ao gênero e para ajustes nos módulos da SD. Cada módulo deve ser composto por atividades, as quais precisam contemplar o desenvolvimento das CL da turma, para que possam dominar o gênero textual. Entre os módulos, podem ser propostas refações (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011; CRISTOVÃO, 2009) ou produções simplificadas (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998, p. 107), para que seja acompanhado o progresso dos alunos. Por fim, após o último módulo da SD, deve ser realizada uma produção final, na qual os alunos utilizarão os elementos que dominaram para produzirem de forma oral e/ou escrita o gênero textual proposto.

Conforme observado por Stutz e Cristovão (2011), acreditamos que investigações realizadas acerca das organizações externa – CL – e interna – coerência dos objetivos – em algumas das propostas de organização de atividades por meio de SD²⁵, evidenciaram a necessidade de reflexões e aprimoramentos, tanto no dispositivo, quanto nas práticas docentes, acrescentando, também, com base em Dolz (2009), a possibilidade de adaptação do dispositivo conforme as necessidades dos professores e alunos no contexto.

Adentrando mais especificamente à área de educação linguística para crianças por meio dos gêneros textuais, recorreremos a Queros (2016) para comentarmos sobre a importância desse tipo de trabalho, destacando a utilização de gêneros orais para contemplar as necessidades de um público que, muitas vezes, ainda não desenvolveu as habilidades de leitura proficiente²⁶. Concordamos com a autora para afirmarmos a importância do ensino de gêneros orais e da consideração do contexto, à medida em que este se faz essencial, dentro do quadro teórico metodológico com o qual trabalhamos, para a escolha do tipo de texto que será explorado para a

²⁵ A elaborada pelos alunos-professores participantes e utilizada pelas autoras na pesquisa mencionada, por exemplo.

²⁶ Embora não tenhamos o objetivo de abrir discussão acerca dos possíveis conceitos de 'proficiência' linguística, entendemos que, nessa situação, o termo 'leitura proficiente' se refira à capacidade de o aluno de ler e compreender textos na modalidade escrita. Acreditamos ser relevante pontuar a relatividade do conceito, a fim de justificarmos a sua utilização.

organização das atividades da SD.

Quando nos referimos à educação linguística em inglês com crianças por meio de SD e a organização das atividades nos módulos, ancoramo-nos à Tonelli (2012, p. 99) para afirmar que “o professor pode adaptar as atividades às necessidades da sua turma, a certos grupos de alunos ou às necessidades específicas de um aluno”. Sustentamos que a possibilidade de adaptação do dispositivo didático possa auxiliar professores na superação de desafios relacionados ao contexto.

Em acréscimo, Magiolo (2021, p. 33) afirma que

(...) a SD pode não ser uma ferramenta aplicável se engessarmos suas características, ou seja, sem adaptações para o contexto a ser aplicada, a SD pode não surtir os efeitos esperados, a saber: a apropriação do gênero e da língua/linguagem demandada por ele para que seja produzido. Destarte, há a necessidade de não descaracterizar a teoria original.

Concordamos com a autora sobre a relevância do contexto para a proposição de adaptações em SD, considerando cada etapa de nossa pesquisa e as preocupações com aspectos teóricos e práticos que poderiam ser importantes para a o processo de elaboração de um dispositivo didático que potencializasse o desenvolvimento linguístico junto a crianças, superando não somente os desafios que se apresentam no contexto da educação linguística em inglês com crianças, mas também o ineditismo frente à pandemia da Covid-19. Ademais, ainda em acordo com Magiolo (2021), preocupamo-nos com a proposta e a organização de atividades que contemplassem os elementos ensináveis que compõem o gênero textual elegido e pudessem preparar os alunos para a produção final de uma CCP, respeitando as características originalmente propostas para o dispositivo SD.

Após abordarmos trabalhos relevantes na área do ensino de língua inglesa, por meio de gêneros textuais e apresentarmos a SD como organizadora de atividades, no capítulo 2, adentraremos questões referentes à música, trazendo embasamento e explicando a nossa escolha por defini-la como uma linguagem e apresentando-a como um elemento potencializador em aulas que visam a educação linguística não só em inglês com crianças, mas também na linguagem musical.

2 A MÚSICA COMO ELEMENTO POTENCIALIZADOR NAS AULAS DE INGLÊS

“Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes”.

Rubem Alves

As relações entre os seres humanos e a música envolvem a compreensão e a interpretação de diferentes modalidades e linguagens, além da identificação da pessoa com o gênero musical ao qual ela dá preferência, por despertar nela os sentimentos que busca, ou necessita, no momento em que escuta a canção (PARANHOS, 2012; A PRIMEIRA..., 2021). Concordamos com Paranhos (2012) que é um erro nos prendermos às letras das canções, tanto para análises textuais, quanto para o ensino, afirmando, assim como o autor, que esse trabalho acaba sendo limitado e, embora relevante, “não é suficiente para dar conta da complexidade do trabalho com música, mesmo quando não se tenha a pretensão de realizar um estudo de natureza especificamente musicológica” (PARANHOS, 2012, p. 221).

Este capítulo tem por objetivo apresentar os elementos da linguagem musical que podem colaborar para o estabelecimento das funções sociais das canções – assumindo o conceito de função social da música trazido por Freire (2011) – e o cumprimento dos propósitos comunicativos, a fim de estabelecer relações entre o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003; 2006), que utilizamos para as análises nessa pesquisa, e a linguagem musical. Ademais, apresentaremos pesquisas em que os autores levaram a música à sala de aula de língua inglesa, sob o propósito de identificar semelhanças e diferenças com a nossa proposta.

2.1 A LINGUAGEM MUSICAL

Nessa tese, com base em autores como Med (1996), Paranhos (2012), Paoliello (2007), Freire (2011), Affonso (2011), Jaques e Kuehn (2013), Nattiez (2014) e Rinaldi (2014), assumimos a música como uma linguagem, já que esta, mediante a existência de um emissor e um receptor, comunica mensagens, pois tem diferentes funções sociais (FREIRE, 2011) dentro de suas próprias características e elementos, como ritmo, melodia e harmonia. No caso das canções – definidas aqui como músicas que possuem linha vocal, cantadas, a linguagem musical pode contrastar ou reafirmar as palavras cantadas na letra, a depender da interpretação dos músicos/cantores, na posição de emissores, e do(s) ouvinte(s), na posição de receptores. Mais além, compreendemos que as escolhas que envolvem o processo de definição do gênero a ser utilizado em diferentes contextos e a constituição de ações de linguagem (BRONCKART, 2003) caminhem, no caso das canções, junto à identificação da função social da música, transformando o ambiente por meio da reprodução e, dentro de nossa perspectiva, possibilitando a resolução de problemas de comunicação.

Deste modo, afirmamos que as músicas, dentre outros gêneros textuais, carecem de interpretações; porém, pelo fato de terem sido produzidas por seres humanos repletos de ideias que, com base no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003; 2006) enxergamos constituídos pela linguagem, possuem sentido próprio e jamais serão neutras. Apesar do reconhecimento da música como presente em interações e situações relacionadas à educação desde a antiguidade (URIARTE, 2004), Affonso (2011) pontua que a utilização do termo “universal” para tratarmos dela dentro da perspectiva de linguagem pode não ser adequada, já que não são todos os indivíduos que possuem acesso e compreendem os elementos que constituem a música. Diante disso, a autora utiliza o termo “linguagem subjetiva” (AFFONSO, 2011, p. 40), destacando a função do ouvinte em sua posição nas interações musicais.

O papel do receptor nesse processo de entendimento e apreciação das canções faz com que seja necessário que identifiquemos a forma que a linguagem musical pode aparecer contextualizada, circulando

entre os meios e as comunidades, para ser vista diferentemente pelos variados públicos, considerando preferências, características culturais e as identidades da população. Todavia, no que se refere aos princípios que reafirmam a música como linguagem, concluímos, em acordo com Paranhos (2012), que esta não necessita das palavras, sejam elas escritas, ou cantadas, para produzir sentidos e comunicar mensagens. Ademais, segundo Paoliello (2007, p. 20),

Nessa perspectiva é fundamental o entendimento de que a música é uma linguagem. Essa noção determina um olhar sobre o fenômeno musical no qual este deixa de ser visto apenas como um produto de consumo, entretenimento, ou atividade “desinteressada”, abstrata, e adquire estatuto epistemológico: reflete uma visão de mundo, é fator de conhecimento e experiência, constitui o sujeito, na medida em que se constrói no espaço de interação social. Entendemos que o trabalho de confrontar os elementos constitutivos da música e da linguagem verbal, considerando suas diferenças e semelhanças, pode ajudar a melhor compreender o que caracteriza cada sistema em si.

Abordando as especificidades e características que afirmam a música como discurso, apoiamo-nos em Walser (1993) para ressaltarmos os diferentes modos como as escolhas de elementos da linguagem musical feitas pelos músicos visam possibilitar interpretações e interações com os receptores, sem dependerem da oralidade expressada por meio do canto, ou da letra escrita das canções. Mais além, o autor afirma que, em muitos casos, são utilizados instrumentos e notas musicais para que se criem novas relações com a voz do cantor e, desta forma, sejam alteradas dinâmicas conforme o objetivo dos compositores para cada parte da canção. Tais considerações acerca da linguagem musical como discurso reforçam o seu potencial para a discussão e a interpretação da sala de aula, afastando a possibilidade de utilização de canções como pretexto para a exploração de elementos gramaticais das línguas.

Assim como Correia (2010), entendemos que a utilização de canções em sala de aula possa ser marcada pela interdisciplinaridade, mediante a exploração da linguagem musical junto aos elementos e estruturas próprias dos idiomas em que elas são cantadas. O autor apresenta três elementos como indispensáveis à compreensão e à utilização da linguagem musical: “som, movimento e timbre ou qualidade sonora” (CORREIA, 2010, p. 136). Portanto, assumimos que a exploração de canções para o ensino e a

aprendizagem, ou, no caso dessa tese, para a educação linguística em línguas adicionais com crianças, demande o conhecimento de tais elementos e a compreensão do contexto em que ocorrerão as interações. Desta forma, acreditamos ser possível o cumprimento da função social pré-determinada pelos produtores, a fim de que a comunicação seja efetiva e que se cumpra o propósito da utilização do gênero secundário – da esfera artística (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011) e híbrido, constituído por elementos da linguagem verbal, musical e lítero-musical (COSTA, 2001; 2002; CARVALHO, 2009; BRAGA, 2011).

No livro *Teoria da Música* (MED, 1996), o autor define a música como, além de uma arte, uma ciência, trabalhando sob uma perspectiva que a considera dentro de suas complexidades, relacionando mais elementos, em comparação aos mínimos listados por Correia (2010). Tais elementos, de acordo com MED (1996, p. 9 e 10), constituem a Teoria Geral da Música:

Teoria (básica) da música, solfejo, ritmo, percepção melódica, rítmica, tímbrica e dinâmica, harmonia, contraponto, formas musicais, instrumentos musicais, instrumentação, orquestração, arranjo, fisiologia da voz e fonética, psicologia da música, pedagogia musical, história da música, acústica musical, análise musical, composição, regência e técnica de um ou mais instrumentos musicais específicos.

Em relação aos elementos listados por MED (1996), acreditamos ser importante mencionarmos que reconhecemos a importância da teoria geral da música para que esta seja constituída e compreendida dentro de suas especificidades; porém, diante do caráter transdisciplinar e do objetivo de ensinar inglês e linguagem musical simultaneamente a crianças, neste trabalho, não pretendemos aprofundar nas discussões relacionadas ao campo de tais teorias, mais especificamente relacionadas à disciplina de música. Objetivamos, então, justificar os elementos da linguagem musical adotados para o ensino do gênero CCP na SD que elaboramos e relacioná-los às escolhas feitas no momento de nomearmos os módulos da SD e elaborarmos as atividades, incluindo a língua inglesa e a música para o desenvolvimento e a educação linguística por meio do gênero textual.

No livro *A Linguagem Musical* (BOUCOURECHLIEV, 2003), o autor aborda essa linguagem sem perder de vista a complexidade envolvida no

processo de compreensão dos sentidos transmitidos por meio das músicas. De acordo com Boucourechliev (2003), a forma como o ouvinte se relaciona com a composição musical e a execução do intérprete são determinantes para o cumprimento de seu propósito comunicativo. Compreendemos, porém, que todos os tipos de discursos estejam sujeitos à interpretação individual de seus receptores. Ademais, podemos relacionar a composição musical por parte do produtor a um projeto enunciativo (BAKHTIN, 2003), já que a organização das notas de forma melódica e/ou harmônica dentro de um ritmo, quando observada na perspectiva musical, não pode ser analisada como uma produção aleatória, mas como um conjunto de elementos e estruturas relativamente estáveis – que são classificadas de acordo com o gênero musical a que pertencem – posicionadas de forma a transmitirem uma mensagem passível de compreensão, interpretação e/ou reprodução.

Em relação às canções ou músicas vocais, como as denomina Boucourechliev (2003), o autor afirma que a relação entre a palavra e os elementos da linguagem musical é compatível, mesmo que possam se sobrepor em alguma circunstância, a depender de como o produtor organiza a canção e a interpretação do receptor. Quando isso ocorre, concordamos com o autor que seja “(...) quase inevitável que na sua passagem ao canto, o sentido racional da palavra fique mais ou menos ameaçado, mais ou menos maltratado, ou mais ou menos oculto” (Boucourechliev, 2003, p. 14). Por conta disso, é necessário que os compositores reconheçam o papel das diferentes linguagens e elementos para a constituição da canção, de modo que se confirme uma relação de compatibilidade entre a linguagem musical e o idioma utilizado para o canto.

Apoiados nos componentes da teoria geral da música (MED, 1996), naqueles mencionados por Correa (2010) – som, movimento e timbre, além das considerações de Boucourechliev (2003), propusemos o **Quadro 2** onde organizamos itens que colaboraram para o embasamento do que adotamos aqui como definição para a linguagem musical e para a identificação dos elementos ensináveis relacionados a essa linguagem, a fim de constituirmos o modelo didático do gênero CCP.

Quadro 2: Elementos da linguagem musical

Melodia	Organização de sons – notas musicais – de forma individual e sucessiva, constituindo, assim, uma sequência que pode ser produzida e reproduzida por meio de voz e/ou instrumento musical.
Harmonia	Organização de sons – notas musicais – de forma simultânea, constituindo, por exemplo, acordes. Estes podem ser produzidos e reproduzidos por meio de vozes e instrumentos musicais
Ritmo	Ordem e proporção em que são dispostos os sons das notas, de acordo com o andamento das canções. Instrumentos rítmicos são aqueles que participam do processo de marcação do andamento, principalmente percussivos.
Timbre	O timbre é constituído pelas qualidades sonoras e os diferentes tipos de instrumentos que produzem os sons.
Sons	Os sons são sensações produzidas no ouvido por vibrações, que podem ser regulares (sons musicais, ou notas), ou irregulares (barulhos). Tais vibrações são denominadas “ondas sonoras”, movimentando-se pelo ar em diferentes direções de forma simultânea.
Altura	A depender da frequência da vibração, as notas podem ser agudas (mais altas) ou graves (mais baixas). Notas mais altas tendem a transmitir sensações de alegria e agitação, enquanto as mais graves podem trazer calma aos ouvintes.
Intensidade	Amplitude das ondas sonoras, determinada pelos padrões de força e volume na produção de notas.
Duração	A extensão do som e o período de tempo pelo qual ele se propaga por meio da emissão das vibrações.
Dinâmica	Relaciona-se às diferentes formas como podem ser aplicadas as características de altura, duração e intensidade aos sons.

Fonte: elaborado pelos autores com base em Med (1996), Boucourechliev (2003) e Correa (2010).

Considerando as individualidades e a complexidade da música dentro da perspectiva que assumimos para defini-la como linguagem, incluindo os elementos teóricos que constituem os aspectos referentes à leitura e escrita musical, afirmamos que docentes que utilizam elementos da linguagem musical de forma interdisciplinar, ou dentro de uma abordagem linguística que se propõe transdisciplinar, devem buscar conhecimentos que lhe possibilitem compreender e aplicar, mesmo que minimamente, os elementos incluídos no **Quadro 2**, a fim de que seja possível ensinar seus alunos a se comunicarem também por meio da música. Em relação à abordagem de gêneros textuais dentro da perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, concebemos que tais movimentos sejam importantes para que professores e alunos possam reconhecer e cumprir a função social e o propósito enunciativo do gênero por meio da música, e não somente do idioma utilizado para a composição da letra da canção.

No capítulo 2.2, abordaremos a relação entre a música e a

educação linguística em inglês com crianças, exemplificando, por meio da apresentação de textos variados, a forma como outros pesquisadores desenvolveram e aplicaram a interdisciplinaridade, incluindo elementos da linguagem musical e da língua inglesa na sala de aula, diferenciando e estabelecendo relações entre as abordagens utilizadas pelos autores.

2.2 A MÚSICA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

“Se a música assume papel de destaque em vários momentos da vida dos seres humanos, é importante que ela esteja presente na sua educação. Se observarmos nosso dia-a-dia, constataremos que a música acompanha as pessoas em quase todos os momentos de suas vidas, sejam eles momentos significativos de alegria ou tristeza”.

Denise Gobbi

Nesta tese, consideramos a música um meio para engajamento em discussões que proporcionem a educação linguística junto às crianças e à valorização de elementos culturais de um indivíduo e/ou da comunidade onde convive, assim como afirmado por Affonso (2011) e Lenharo (2016). Em nosso ponto de vista, a justificativa para a utilização da linguagem musical em sala de aula passa pelas possibilidades de um ensino de línguas adicionais que vá além do foco nas habilidades de escuta, fala, leitura e escrita, ampliando formas de expressão e comunicação. Tendo em vista o princípio da educação linguística anteriormente mencionado (KAWACHI-FURLAN; TONELLI, 2021), entendemos que a música possa favorecer o desenvolvimento da criticidade na sala de aula, mais especificamente de língua inglesa com crianças, diante de suas possíveis funções sociais e da facilidade que as crianças têm em declarar ou não a sua apreciação em relação ao gênero musical explorado (GRAVENALL, 1949).

A música vem sendo entendida como parte da formação humana desde os impérios grego e romano, com as primeiras referências à educação musical sendo datadas de registros egípcios a partir de 2.500 a.C. (URIARTE, 2004, p. 246). A respeito disso, a autora destaca que

A música é um fenômeno universal, uma linguagem que todos entendem, é um traço de união entre os povos. A música gera conhecimento e tem especial significado porque opera com força total na percepção e na cognição humana. A Educação Musical tem a função de acionar e desenvolver tanto a capacidade do indivíduo para compreender as relações que possibilitam a expressão, quanto os mecanismos cognitivos presentes no processo de organização sonora (URIARTE, 2004, p. 246-247).

Conforme indicamos anteriormente, concordamos com Affonso (2011) que a utilização do termo 'universal', do modo como empregado pela autora, pode ser questionada. Defendemos que é necessário não só enxergarmos o mundo diante de toda a sua complexidade e diversidade, mas também visitarmos as proporções continentais e a diversidade dentro do nosso próprio país. Em um Brasil onde há tantas culturas, desigualdade social e econômica, clima e crenças diferentes em cada região, como poderíamos afirmar que as compreensões e interpretações musicais seriam as mesmas e que todos podem entendê-las diante da função original escolhida pelo compositor no momento da produção? Todavia, reconhecemos a importância da música para o desenvolvimento humano e, por consequência, na educação linguística em inglês com crianças.

De acordo com Gobbi (2001) e Lenharo (2016), o primeiro trabalho que abordou as relações entre a música e a língua inglesa foi escrito no ano de 1949. Gravenall (1949), a partir de suas impressões como professora na década de 40, na cidade de Londres na Inglaterra, comenta a forma como a disciplina de música já passava por transformações, deixando de estar isolada no currículo escolar, e passando para um estágio em que elementos de outras matérias poderiam ser explorados para a reafirmação e a compreensão de seus conteúdos e vice-versa. Ademais, a autora afirma que a disciplina inicialmente abordava o ensino de canções com letras sobre temas comuns, sem um propósito, ou uma função que fosse além da prática ordinária de canto ou de instrumentos musicais e sem explorar a fundo conteúdos tratados nas canções (GRAVENALL, 1949, p. 123).

Huertas e Parra (2014) afirmam que a utilização de canções favorece o engajamento dos alunos para a aprendizagem de inglês, definindo-as como uma fonte para acesso a novos vocabulários e também aspectos culturais relacionados ao contexto onde foram produzidas e aos próprios

compositores/intérpretes. Os autores acrescentam que o contato com o idioma, por meio da escuta e a reprodução de canções, favorece o desenvolvimento da compreensão e produção oral, colaborando para o estabelecimento de uma comunicação efetiva em sala de aula e fora dela.

A proposta de Huertas e Parra (2014) para o ensino de inglês a crianças, por meio de canções, se diferencia da que apresentamos aqui, pois envolvia a produção oral apenas por meio do canto. Porém, se assemelha em alguns pontos, já que foi realizada com alunos do ensino fundamental que não eram falantes nativos do inglês. Pontuamos que os autores buscaram estratégias efetivas que pudessem auxiliar as crianças no processo de aprendizagem das canções, identificando a necessidade de trabalharem alguns elementos de música para que o uso das canções pudesse ser efetivo. Embora os resultados do projeto tenham indicado resultados considerados positivos pelos autores, que afirmaram que o uso das canções potencializou sentimentos como alegria e autoconfiança nas crianças (HUERTAS; PARRA, 2014, p. 21), em nossa perspectiva, a utilização de mais elementos da música poderia colaborar ainda mais para a aprendizagem dos alunos.

Em paralelo aos apontamentos feitos por Gravenall (1949), que destacava a forma como as letras das canções apresentadas nas aulas de música não eram exploradas de forma cuidadosa e detalhada por não abordarem temáticas relevantes, problematizamos que Huertas e Parra (2014) poderiam explorar elementos da linguagem musical que consideramos essenciais para a utilização do gênero canção. Caso o objetivo seja somente cantar ou explorar a letra para a aprendizagem do idioma, cabe nos questionar acerca da efetividade da proposta para a compreensão do gênero, observando que pode ser um trabalho voltado exclusivamente à repetição para o alcance de uma pronúncia considerada a ideal para o vocabulário que está sendo ensinado. Compreendemos que, no caso de Huertas e Parra (2014), os autores possam ter focado mais na compreensão e inteligibilidade das produções orais das crianças em inglês por meio do canto.

Em relação às justificativas para a utilização da música na sala de aula de inglês, concordamos com Niño (2010) diante da afirmação de que as metodologias tradicionais de ensino, centradas no professor e no uso de lousa e giz para a explicação de conteúdos, podem não ser efetivas para o

ensino e a aprendizagem do idioma. O autor apresenta a música como um “método alternativo” e uma “ferramenta de ensino” (NIÑO, 2010, p. 143), mencionando também a forma como os aspectos lúdicos da linguagem musical podem favorecer o engajamento dos alunos e tornar as aulas mais divertidas. De forma semelhante ao que observamos na proposta apresentada por Huertas e Parra (2014), Niño (2010) explora a música como um gatilho para o desenvolvimento das habilidades orais dos alunos, porém, sem se aprofundar na utilização de elementos da linguagem musical para o estabelecimento de relações transdisciplinares.

Considerando a complexidade da música e a descrição apresentada no capítulo anterior do texto (2.1), tomando por base Med (1996), Boucourechliev (2003) e Correa (2010), concluímos que as lacunas observadas nos textos de Huertas e Parra (2014) e Niño (2010), em relação ao trabalho com a linguagem musical, possam descaracterizar a transdisciplinaridade, visto que o uso das canções como pretexto para a repetição e a fixação de vocabulários isolados na língua inglesa, dentro da perspectiva teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo, não potencializaria o desenvolvimento e a educação linguística dos alunos para a comunicação e as práticas sociais. Apontamos que a compreensão e o entendimento do gênero CCP não estejam atrelados ao isolamento das características e elementos do idioma em que foi composto, mas a um processo de assimilação e entendimento dos papéis da linguagem musical em contato com o texto que é escrito e, posteriormente, cantado.

A exploração de elementos da música para educação linguística em língua inglesa com crianças foi abordada por Affonso (2011) que, além de considerações acerca da importância do estudo e entendimento de características específicas das canções que influenciam nas suas funções e na apreciação por parte dos receptores, traz sugestões de atividades interdisciplinares para o ensino de música mediado em inglês em uma escola bilíngue. Nas atividades propostas pela autora, percebemos a inserção de elementos referentes tanto à teoria, quanto à prática da linguagem musical, o que se justifica pelo fato de a dissertação ter sido escrita por uma professora de música. Porém, quando chegamos na etapa de composição, percebemos que a criação das canções com a utilização do idioma demanda a

compreensão da função da música e o estabelecimento de relações entre a língua inglesa e a linguagem musical, com os próprios alunos escutando e observando de forma crítica o resultado de suas composições.

Conforme apontado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), o ritmo e a acentuação são essenciais para a utilização apropriada de alguns gêneros textuais orais. Além disso, os autores mencionam a importância das refações para o desenvolvimento das CL e o domínio do gênero. Nas atividades e no processo de composição apresentado por Affonso (2011), observamos semelhanças com tais apontamentos, o que sugere que, assim como para os propositores do dispositivo SD, para professores de música, também existe o reconhecimento da necessidade de refazerem as produções a fim de dominarem o gênero e aperfeiçoarem a sua produção.

Geralmente quando as composições são livres, sem referência de outras músicas, letras ou sem tema específico, os alunos realizam um rascunho da composição, registrando o de alguma maneira em papel e depois fazem a performance para o grupo. As vezes esta performance tem o áudio gravado. Quando este áudio é gravado, temos um momento reservado para a escuta coletiva, onde os colegas tecem comentários construtivos sobre a realização e execução da composição. Muitas vezes os alunos têm uma outra chance de apresentar suas composições, portanto, eles podem levar em conta as sugestões do grupo e modificar suas composições ou apenas melhorar a performance (AFFONSO, 2011, p. 103-104).

As refações, portanto, seriam espaços para a identificação de aspectos a serem trabalhados para o aperfeiçoamento das práticas linguísticas e, conseqüentemente, melhorias na comunicação. Compreendemos que a forma como Affonso (2011) traz a escuta coletiva e os comentários construtivos que seriam tecidos após a apresentação das composições, possa ser semelhante a momentos de reflexão promovidos após a produção inicial, dentre outras etapas de criação escrita e/ou oralizada na aula de inglês com crianças. O trabalho da autora, assim, reafirma, do nosso ponto de vista, as formas como podem ser estabelecidas as relações interdisciplinares entre a linguagem musical e o inglês, possibilitando também a apreciação crítica, o engajamento e o trabalho colaborativo para a resolução de problemas de linguagem junto a grupos de alunos em sala de aula.

Considerando o fato de que alguns gêneros musicais são produzidos por grupos de pessoas, dentre eles as CCP – com base no *corpus*

de canções analisadas para a elaboração do modelo didático do gênero, os movimentos realizados por Affonso (2011) caracterizam uma busca por um espaço seguro visando a comunicação não só por meio do gênero, mas também acerca dele.

Após discutirmos um pouco mais a fundo as relações entre as duas linguagens – musical e língua inglesa – principalmente em sala de aula, no capítulo 3, faremos uma ponte às atividades que podem ser consideradas multimodais para o desenvolvimento de multiletramentos.

3 TRANSDISCIPLINARIDADE, ATIVIDADES MULTIMODAIS E MULTILETRAMENTOS

Para nos aprofundarmos em nossas percepções de elementos e rotas transdisciplinares e trabalharmos a compreensão do conceito de letramento, partimos da concepção da linguagem como prática social, com base em Bakhtin (2003; 2006). Para que possamos entender e produzir o gênero CCP, cremos que seja necessário o desenvolvimento de multiletramentos e visitas a diferentes espaços/lugares de conhecimento, por conta do caráter híbrido do gênero.

Diante da relevância do que se diz popular para a sociedade, em termos de apreciação e circulação, e da possibilidade de abordar diferentes temáticas, empregando ao texto diferentes funções, em acordo com as situações, assumimos que a produção de CCP em inglês pode colaborar para a comunicação entre as crianças, o que justifica a nossa escolha pelo gênero textual. Neste capítulo, portanto, apresentamos conceitos que nos trazem embasamento para seguirmos em nossas rotas transdisciplinares, relacionando a linguagem musical e a língua inglesa, e discutindo também a proposta de mediação de atividades por meio da inclusão de instrumentos musicais, sob o propósito de potencializar o engajamento dos alunos e as interações em sala de aula²⁷.

3.1 GÊNEROS HÍBRIDOS E MULTILETRAMENTOS: A CAMINHO DA TRANSDISCIPLINARIDADE

Conforme mencionamos na Introdução, embora nosso referencial teórico seja, majoritariamente, baseado no Interacionismo Sociodiscursivo e na utilização da SD como dispositivo organizador de atividades para a educação linguística em inglês com crianças por meio de gêneros textuais, entendemos que o nosso ponto de partida para a escolha dos caminhos transdisciplinares foi a compreensão de que existem

²⁷ Embora o foco da tese seja as aulas de inglês com crianças, não estamos limitando aqui o nosso olhar para caminharmos em acordo com as rotas transdisciplinares propostas.

multimodalidades que demandam multiletramentos para a compreensão, a ação e a interação em meio à sociedade. Diante disso, neste capítulo, abordaremos o conceito de gênero híbrido, apoiando-nos nos multiletramentos para tratarmos da materialização do gênero que escolhemos para nortear a nossa SD.

As canções proporcionam diferentes possibilidades aos receptores para interagirem com seus conteúdos. Em uma situação de leitura da letra de modo isolado, por parte de um leitor que não tenha conhecimento da melodia e do ritmo, esta pode ser vista como uma poesia, assim como poemas podem ser melodizados e transformados em canções (COSTA, 2003). Assumimos, em acordo com Costa (2001; 2002), Carvalho (2009) e Braga (2011), que tais movimentos sejam possíveis pelo fato de o gênero canção poder ser definido como híbrido, materializando-se nas modalidades verbal, musical e lítero-musical, mediante o estabelecimento de relações que o constituem e transformam, permitindo o cumprimento de sua função após a apreciação dos receptores.

Conforme observado na definição do termo canção no dicionário de Ammer (2004) e na pesquisa de Costa (2003), as canções possuem *letra*, que, embasados por Costa (2003, p. 30), entendemos que

Apesar do nome, é ela que torna a voz imprescindível, a voz que diz um texto. A letra amiúde acentua a tendência entoativa da melodia remetendo ao discurso coloquial através do uso de indicadores dos elementos de uma situação dialógica. A canção costuma compor uma cena enunciativa, indicando tempo, espaço e actantes, simulando uma situação comunicativa (...).

Schneuwly (2011) argumenta, aportado em Bakhtin (2003), que gêneros textuais da esfera cultural e artística podem ser denominados secundários. Estabelecendo relações com este conceito, identificamos que o que Costa (2003) afirma ser uma simulação de situação comunicativa, possa ser entendido como a produção do gênero em situação não espontânea, uma das características apresentadas por Schneuwly (2011) ao definir os gêneros secundários. Ao comporem a letra da canção, predominantemente, os compositores não se encontram na situação em que esta será cantada/oralizada pelos intérpretes, que ocuparão a posição de enunciadores,

reproduzindo o discurso.

Desta forma, embora compreendamos que possa existir uma confusão entre a leitura de uma letra de forma poetizada, caso ignoremos a melodia e o ritmo, entendemos também que ignorar a “vocalidade”, como afirmado por Costa (2003, p. 30), pode resultar em uma captação parcial da canção, impedindo um contato com seu real significado e sua essência. O encontro entre o conteúdo textual verbal da letra e a vocalidade, por meio do ritmo e da melodia, portanto, pode ser apontado como materializado por meio da lítero-musicalidade (COSTA, 2001; CARVALHO, 2009).

Souza (2014) adota em sua tese uma visão que difere um pouco das perspectivas apresentadas por nós em relação aos gêneros textuais híbridos, partindo do fenômeno da hibridização, “em que um gênero A adota o formato de um gênero B, no entanto, sem modificar o seu propósito comunicativo inicial” (SOUZA, 2014, p. 70). Todavia, quando se discute a utilização do termo hibridização, a autora a justifica afirmando que este

(...) evoca com mais propriedade o caráter de variação presente nos gêneros textual-discursivos, tendo em vista que, ao pensarmos em algo híbrido, nos vem a cabeça que estamos tratando de um fenômeno no qual convergem estrutura e função de elementos diferentes na construção de um terceiro elemento, quer dizer, um híbrido (SOUZA, 2014, p. 88).

Quando nos referimos à canção como gênero textual híbrido, compreendemos que as diferentes leituras e formas de fruição devam ser levadas em conta para que haja entendimento de que, embora esta possa ser analisada em sua totalidade para a compreensão de sua função social, existem também outras possibilidades. Considerando as três formas de materialização por nós mencionadas – musical, verbal e lítero-musical, assumimos que leitores ávidos podem isolar os elementos da linguagem verbal, ou que amantes da música podem fazer o mesmo com os da musical, observando os aspectos que apreciam e formulam as suas próprias interpretações do conteúdo originalmente composto com a estrutura e o propósito do gênero canção. Diante disso, admitimos que haja uma configuração que se assemelha, de certa forma, a apresentada por Souza (2014), apesar de entendermos que esta não deva ser posta em foco em nosso trabalho, por trazermos um olhar

específico ao hibridismo em relação às canções.

Em nosso ponto de vista, o olhar para as materializações do gênero e as abordagens transdisciplinares passa, também, pela compreensão do que o *The New London Group* (1996) denominou multiletramentos. A pluralidade cultural e linguística, além da variedade de formatos e contextos em que se materializam os gêneros textuais (assim como o CCP), abre espaço para uma concepção de letramento que tenha por objetivo contemplar ao máximo as características da sociedade e de uma educação que tem por objetivo preparar os alunos para viverem nesse mundo plural e globalizado. Para tanto, concordamos com os autores que as movimentações entendidas como sociais exigem uma concepção ‘multi’, com a utilização de elementos multimodais para a concretização de objetivos relacionados a uma comunicação que respeite a diversidade cultural.

Campos e Ferreira (2020) afirmam que, no ambiente escolar, as práticas, em acordo com as pedagogias de multiletramentos, permitem que os alunos compreendam a diversidade cultural e a pluralidade que envolve a expressão e a comunicação que ocorrem de diferentes modos, criando espaço para reflexões e discussões que os tornem sensíveis em relação à existência de um mundo que vai além de nossas individualidades. Liberali (2022), por sua vez, acrescenta que tais movimentos evidenciam o agir docente, estabelecendo modificações e transformações em ambientes e condições de vida, o que caminha ao encontro da perspectiva que defendemos nesta tese.

Para sermos claros em nossas propostas e alcançarmos nossos objetivos de pesquisa, enxergamos a necessidade de mantermos em mente questões referentes à criticidade dentro de nossa abordagem de ensino, baseados, também, na pedagogia dos multiletramentos, embora optemos por adotar a transdisciplinaridade como principal fundamento para a afirmação de nossa proposta de educação linguística em inglês para crianças.

Em nosso entendimento, as atividades propostas, assim como as interações e mediações, devem ser direcionadas a assuntos relevantes para que sejam compreendidas as diferenças culturais e linguísticas, além das características da população social no contexto onde vivemos e ao redor do mundo, com diferentes exemplos de texto e mídia a serem utilizados. Mesmo considerando a importância dos multiletramentos para o desenvolvimento

linguístico e as atividades em contexto escolar, assim como Widdowson (2018), vemos na transdisciplinaridade a possibilidade de transcendermos a noção de disciplina como existe tanto para nós, professores, quanto para os nossos alunos crianças.

García e Kleifgen (2020) relacionam os letramentos à translinguagem, como nós, partindo da proposta do *The New London Group* (1996) e compreendendo as maneiras como as pedagogias translingües e letramentos se afastam e encontram conforme se relacionam. Os autores afirmam que “estudos usando a translinguagem têm focado nos modos como contextos sociais, políticos e econômicos e o poder podem afetar o desenvolvimento do letramento e da linguagem junto a multilíngues”. Deste modo, compreendemos que o olhar mais aprofundado para o contexto esteja em acordo com a nossa compreensão para o estabelecimento da translinguagem e da transdisciplinaridade em nossas aulas, durante as quais os alunos realizaram atividades de caráter multimodal, que colaboraram para o desenvolvimento linguístico e de multiletramentos.

No item a seguir, trataremos de exemplos de atividades de caráter multimodal, a fim de recuperarmos e valorizarmos trabalhos realizados por outros professores e pesquisadores que utilizaram abordagens que possam ser relacionadas à compreensão que temos da educação linguística e os objetivos que definimos para o material que elaboramos. Mais além, propomos relações entre o trabalho com atividades e o desenvolvimento de multiletramentos, a transdisciplinaridade e o engajamento dos alunos no texto e nas atividades de linguagem.

3.2 TRANSDISCIPLINARIDADE, MULTIMODALIDADE E ENGAJAMENTO TEXTUAL

Elegendo como ponto de partida uma educação linguística em inglês com crianças (MALTA, 2019) que seja transdisciplinar e crítica (FERRAZ, 2018), contemplando a pluralidade presente no mundo atual, assim como fizemos no subcapítulo 3.1, prosseguimos estabelecendo relações que demonstrem os amplos caminhos que vêm sendo percorridos pela Linguística Aplicada, assim como descrito por Archanjo (2011), que vem se afastando de

perspectivas que restrinjam a atuação do professor, e de conceitos de língua fechados, presos a estigmas e limitados a barreiras, porém, dessa vez, mencionando o conceito de multimodalidade e trazendo à luz uma proposta relacionada ao engajamento textual. Primeiramente, dialogamos acerca de atividades e materiais propostos por outros professores de inglês e divulgados por meio de suas pesquisas, materializadas em artigos, capítulos de livros e dissertações.

No nosso entendimento, relacionando o trabalho por meio de gêneros textuais e a proposta transdisciplinar apresentada nesta pesquisa, acreditamos ser possível tratarmos de atividades classificadas como multimodais sem desconsiderarmos a proposta transdisciplinar, mas agregando à perspectiva de multiletramentos. Ademais, trazemos a hipótese de que a utilização da SD como dispositivo organizador de atividades e a sua aplicação dentro da situação transdisciplinar mencionada, com a junção de elementos da língua inglesa e da linguagem musical, podem propulsionar o engajamento textual (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; TONELLI, 2012) de crianças e criar espaço para interações que potencializem a comunicação, colaborando para que a educação linguística dos alunos permita que visualizem a sociedade de forma crítica e realizem possíveis intervenções, não só na comunidade escolar, mas além, na sociedade como um todo.

Diante do exposto, para a educação linguística por meio de gêneros textuais e a utilização da SD como dispositivo organizador de atividades, é necessário recuperarmos o conceito de CL e discutirmos algumas pesquisas que vêm sendo feitas para que elas sejam expandidas.

Assumindo a importância do desenvolvimento das CL, reconhecemos também que as propostas de expansão sejam válidas para que o ensino do gênero e para que contemplemos ao máximo as necessidades e as individualidades dos alunos, tornando-os capazes de se comunicarem de maneira satisfatória, assim como apontado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). Em especial, nessa tese, exploraremos mais especificamente as capacidades multissemióticas (CMS) (JOAQUIM DOLZ [...], 2015) e as capacidades de significação (CS) (CRISTOVÃO, 2013), abordadas neste capítulo e durante as análises respectivamente.

As CMS foram mencionadas primeiramente por Dolz

(JOAQUIM DOLZ [...], 2015), em função da necessidade de compreendermos melhor uma quarta dimensão que estaria relacionada ao estudo dos gêneros textuais, que é a da multimodalidade. Deste modo, com base nos apontamentos do autor, poderíamos ir além dos estudos do conteúdo temático, da textualização e da planificação, aprendendo a relacionar elementos de diferentes modos, como sons e imagens, observando os resultados da produção de diferentes semioses no significado da produção textual. Assumimos que, por conta das possibilidades que envolvem a interpretação própria de cada criança, o trabalho com multiletramentos e a interdisciplinaridade possam favorecer a compreensão de tais elementos, já que o professor não precisa, necessariamente, estar preso ao conteúdo de uma única disciplina (GIBBONS *et al.* 1997).

De acordo com Lenharo (2016), as CMS estão principalmente relacionadas às semioses transmitidas pelo que se materializa de outra forma, que não a verbal. Entendemos ser possível atrelá-las a elementos da linguagem musical, dentre eles, por exemplo, a melodia e o ritmo²⁸, que possuem significados e podem comunicar mensagens mediante à relação do ouvinte com a sua materialização musical. Em relação às artes visuais, Campos e Ferreira (2020) utilizaram, em sua maioria, recursos advindos da área para o ensino de língua inglesa junto a alunos de uma turma de sexto ano²⁹. O trabalho com maquetes e desenhos aliados à elaboração de um glossário propulsionou interações e possibilitou aos alunos, de acordo com as autoras, apresentarem uma devolutiva satisfatória, não somente em relação à aprendizagem do idioma, mas também a indícios de criticidade, tanto nas atividades de revisão, quanto a novos conteúdos.

Encontramos nas ideias de Ferraz (2014) uma perspectiva que une concepções da imagem tanto como abstrata, quanto material. Apoiamo-nos nesses conceitos para afirmarmos que os alunos podem tanto elaborar formas representadas por imagens em sua imaginação, quanta materializá-las em objetos reais, podendo ser interpretadas e promover interpretações simultaneamente. Desta maneira, as atividades de desenho podem possibilitar

²⁸ Verificar o **Quadro 2**.

²⁹ Consideramos aqui, com base nos documentos norteadores da educação nacional, que os alunos de sexto ano terão entre 10 e 11 anos de idade, definindo como crianças aqueles que possuem entre 0 e 11 anos.

que as crianças mobilizem elementos da linguagem visual a fim não só de se expressarem, mas também de promoverem a outras oportunidades para a expressão em relação aos mais variados temas, conforme a situação em que ocorra a mediação e seja apresentado o enunciado.

Recorrendo novamente a Ferraz (2014), trazemos o conceito de letramento visual, que, com base no autor, entendemos como uma subárea dos multiletramentos.

Campos e Ferreira (2020) destacam também a importância de investigarem atividades às quais os alunos dão preferência, ou não, para refletirmos acerca de nossas próprias práticas docentes. Em seu contexto, a participação das crianças indicou que elas se interessam pelas discussões e debates que as imagens podem promover. Por meio dos questionamentos levantados durante as interações, os autores perceberam que, diante de oportunidades para expressarem suas opiniões, as crianças exercem esse direito e se posicionam em relação a temas como diversidade cultural e política (exemplo: ambiente educacional diferente, em países diferentes – ver Campos e Ferreira, 2020, p. 284).

A diversidade, conforme mencionada no parágrafo acima, além de valiosa para a criação de espaços para discussões, também proporciona a oportunidade para mencionarmos as CS (CRISTOVÃO, 2013). A esse respeito, Souza e Stutz (2019, p. 1121) afirmam que: “as capacidades de significação permitem compreender os conjuntos de sentidos que transitam nas ideologias, nas verdades negociadas, nas ideias, solidificadas em arquétipos discursivos, do mundo real”. As atividades que mostram contextos de produções diversos do gênero textual e permitem reflexões acerca dos emissores e receptores, por consequência, tornam possível aos alunos compreenderem os vários sentidos implícitos em cada um dos diferentes contextos, assim como as diferentes formas como o gênero se materializa.

Se pensarmos no ensino de inglês a crianças, por meio de gêneros textuais com a utilização do dispositivo SD, há como verificar indícios da significação e da multimodalidade nas atividades apresentadas por diversos pesquisadores anteriormente, o que sugere o desenvolvimento das CMS mesmo antes de elas serem mencionadas por Dolz (JOAQUIM DOLZ [...], 2015) e categorizadas por Cristovão e Lenharo (no prelo).

Para exemplificar, Tonelli (2012) e Reis (2018), apesar de não trabalharem com o mesmo gênero textual, utilizam atividades de desenho em suas SDs, lançando mão de recursos visuais como parte da mediação e da elaboração dos conceitos para o ensino de inglês a crianças. Importa também destacar que, ao investigar as preferências de seu aluno/sujeito de pesquisa por meio da leitura de sua produção inicial, Tonelli (2012) identifica a sua canção favorita – uma CCP da época – e descobre que ela é cantada por ele em língua inglesa. A pesquisadora aponta essa informação como evidência de que o aluno está em contato com o idioma fora do ambiente escolar, sendo que, nesse caso, este se dá por meio de uma canção.

Trabalhar com elementos visuais e considerar informações contextuais para o desenvolvimento de atividades e a identificação de aspectos relevantes na relação dos alunos com a língua, como a preferência musical do aluno, podem ser estratégias que possibilitem aos professores elaborarem atividades que desenvolvam as CS dos alunos, considerando o engajamento do aluno em atividades de linguagem como um dos focos para a educação linguística. Ademais, embora este engajamento seja mencionado dentre as operações de linguagem referentes às CS, não é considerado por nós um sinônimo para o engajamento textual ao qual nos referimos nesta tese. Aqui, assim como Tonelli (2012), compreendemos que o foco seja mudanças de paradigma e posicionamento em relação ao texto, favorecimento de condições apropriadas para o estabelecimento de relações entre o emissor e o receptor e, por fim, sucesso na comunicação.

Concordamos com Lenharo (2016) que, ao propormos um trabalho que inclui a multimodalidade e ao desenvolvimento de multiletramentos junto aos nossos alunos visando o trabalho com um gênero híbrido e a educação linguística, precisamos considerar a importância das CMS para que os alunos possam reconhecer e mobilizar os elementos das CCP. Quando falamos em engajamento textual, entendemos que Dolz, Gagnon e Decândio (2010), assim como Tonelli (2012), abordem o conceito relacionando-o às percepções que o produtor desenvolve em relação ao receptor e ao contexto por meio de suas relações com o gênero textual, considerando sua posição na interação.

Apesar de Dolz, Gagnon e Decândio (2010), quanto Tonelli

(2012) tratarem mais especificamente de questões relacionadas à atividade de produção escrita, verificamos que as dificuldades para a compreensão e produção textual possam ser, também, observadas diante da complexidade da compreensão e da produção oral. Ao ponto em que Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 31) destacam, por exemplo, que na atividade escrita, “o erro é um indicador do processo”, e com isso concordamos e acrescentamos que, em relação à oralidade, se faz essencial à atenção a inteligibilidade, por conta de elementos como a prosódia e o ritmo que, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), devem ser trabalhados junto aos alunos para o domínio de gêneros textuais orais. Diante disso, o professor deve saber como lidar com os erros que fazem parte do processo de desenvolvimento das CL, de modo a auxiliar, no caso da educação linguística na infância, caminhos para as crianças superarem possíveis obstáculos que, assim como Dolz, Gagnon e Decândio (2010), consideramos parte da aprendizagem.

Decidimos, nessa tese, assumir o termo engajamento textual, assim como Tonelli (2012), por observar as fontes de dificuldade mencionadas por Dolz, Gagnon e Decândio (2010) e concluímos que elas englobam as relações dos alunos com o texto. Em especial, no que se refere aos seus posicionamentos discursivos e a mobilização dos elementos ensináveis, dentro do trabalho com a SD como dispositivo organizador das atividades, para que seja possível a análise do desenvolvimento das CL.

Para adentrarmos mais especificamente às dificuldades mencionadas pelos autores, trazemos, no **Quadro 3**, a seguir, a nomenclatura e a definição por eles apresentada para cada uma delas. Entendemos que, com as adaptações que propusemos na redação dentro do campo **descrição**, retirando menções diretas a escrita, possamos aplicar a proposta originalmente centrada na escrita, expandindo-a para que contemple também textos orais e multimodais:

Quadro 3: Expansão das dificuldades propostas pelos autores

DIFICULDADES	DESCRIÇÃO
Motivacionais	Envolvem as necessidades dos aprendizes e a relação entre seus esforços para a aprendizagem e os resultados que obtém, tanto em produções individuais, quanto em grupo.
Enunciativas	Estão relacionadas às instâncias responsáveis pela enunciação e a entrada dos próprios sujeitos no texto, compreendendo as

	vozes e seus papéis na situação de comunicação.
Procedimentais	Referem-se às escolhas e estratégias utilizadas para a produção e às operações a que os alunos recorrem para a superação de dificuldades, de acordo com o contexto.
Textuais	Insuficiência, ou dificuldades na organização dos conhecimentos do aprendiz em relação ao gênero textual a ser produzido (exemplo: planificação).
Linguísticas	Mobilização de elementos linguísticos e lexicais para a construção de frases, como, por exemplo, erros de escolha de tempos verbais.
Ortográficas	Dificuldades específicas relacionadas à produção morfossintática dentro do padrão exigido pelo gênero textual.
Sensório-motoras	Forma como o aprendiz se relaciona fisicamente com o texto durante a atividade de produção, realizando os movimentos necessários.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 33-35) e Tonelli (2012).

O que propomos aqui é, portanto, a contemplação de gêneros textuais orais e multimodais, além dos escritos, modificando não somente a nomenclatura dificuldades de escrita (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010), proposta pelos autores, para “dificuldades de engajamento textual” (TONELLI, 2012, p. 246), mas também o enfoque de sua natureza, visando contemplar também outros gêneros e formas de materialização de gêneros textuais. Ademais, compreendemos as formas como tais dificuldades podem estar relacionadas à proposta de CL e colaborarem para as análises textuais, auxiliando para que os professores estejam atentos ao processo de desenvolvimento linguístico dos alunos.

Em nosso ponto de vista, tanto as CS (CRISTOVÃO, 2013) quanto as CMS (JOAQUIM DOLZ [...], 2015), acrescentam às CA, CD e CLD (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993), e o desenvolvimento de tais capacidades torna os alunos mais próximos do gênero textual e dos receptores, nas situações de práticas de linguagem. Portanto, o desenvolvimento das CL pode estar relacionado à proximidade das crianças em relação ao gênero – em nossa tese, CCP, aos receptores e, por consequência, ao engajamento textual.

Quando optamos pelo gênero CCP, acreditamos que, em nossas aulas de aplicação da SD, emergiriam espaços nos quais pudessem ser mobilizadas CL, elementos transdisciplinares e da música oportunizando visitas e transformações significativas para a educação linguística em inglês

junto às crianças participantes da pesquisa. Neste capítulo pudemos apresentar nossa fundamentação teórica, explicando nossas escolhas e trazendo embasamento para nossas propostas, possibilitando a realização das análises e encontrarmos respostas às nossas perguntas de pesquisa. No capítulo 4, abordaremos os procedimentos metodológicos que foram adotados nesta tese.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A escolha pelos procedimentos metodológicos mais adequados para esta tese passou pela motivação que nos levou à elaboração do projeto, ao desenvolvimento e, principalmente, à busca pelo ensino de inglês por meio do gênero textual CCP em uma abordagem que levasse as crianças a agirem por meio da linguagem junto à sociedade. Como pesquisadores, com base em Gil (2010), assumimos que a sensibilidade social possa ter nos levado a sermos perseverantes e pacientes para superarmos dificuldades encontradas diante de um contexto marcado pelo ineditismo de uma pandemia mundial provocada pelo corona-vírus, causador da doença Covid-19, que paralisou atividades presenciais em escolas por todo o mundo, a fim de realizarmos um trabalho que nos permitisse, como professores, agir em prol da educação.

Neste capítulo, discorreremos³⁰ a respeito destes procedimentos metodológicos, reafirmando as motivações e escolhas que nos levaram a optar pela metodologia utilizada para a realização desta pesquisa. Ele se divide em cinco subcapítulos. O primeiro (4.1) se refere à conceituação e ao contexto, apresentando elementos que partem da idealização e natureza da pesquisa, no momento que foi iniciada. No segundo subcapítulo (4.2) é descrito o projeto Inglês Musical, que embasou a proposta de utilização do gênero CCP e da prática de instrumentos musicais para a promoção da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade para o ensino de língua inglesa a crianças por meio do gênero textual. Após, é feita uma descrição da SD aplicada junto à turma e das atividades (4.3). O quarto subcapítulo (4.4) explica o processo para a geração de dados por meio da gravação das aulas em áudio e vídeo e da transcrição dos enunciados e interações entre professor e alunos. Por último, no quinto subcapítulo (4.5), são apresentados os procedimentos para a análise dos dados.

³⁰ Em alguns momentos durante o capítulo de metodologia, utilizo a primeira pessoa para narrar alguns acontecimentos e situações específicas.

4.1 CONCEITUAÇÃO DA PESQUISA E CONTEXTUALIZAÇÃO

Com relação aos procedimentos éticos, esta pesquisa foi desenvolvida após a autorização do projeto via comitê de ética (CAAE: 33636320.1.0000.5231) e está inserida no paradigma qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006; DÖRNYEI, 2006), tratando-se também de uma pesquisa aplicada (MELO; MAIA FILHO; CHAVES, 2016), já que o próprio professor-pesquisador analisa os dados com base em excertos de interações e atividades aplicadas durante as aulas que ministrou.

Motivados pela percepção de abertura e interesse dos alunos tanto pelo ensino e a aprendizagem de linguagem musical, quanto pela língua inglesa, além da identificação de possibilidades para a integração³¹ da turma (GODOI, 2011; SALGADO *et al.*, 2015), diante da heterogeneidade³² (GUIMARÃES, 2013) do grupo, e o desenvolvimento das CL, a elaboração e a aplicação da SD caracterizam esta como uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 1995; GIL, 2010), em que o professor-pesquisador participou ativamente dos processos que envolveram a elaboração e a utilização do material, tendo em vista proporcionar às crianças uma educação linguística de qualidade em inglês e música. Ademais, posicionamo-nos como pesquisadores criticistas, já que, segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 292), um pesquisador ou teórico crítico é aquele que

(...) tenta utilizar seu trabalho como forma de crítica social ou cultural e que aceita certas suposições básicas: de que todo o pensamento é fundamentalmente mediado pelas relações de poder estabelecidas social e historicamente; de que os fatos nunca podem ser isolados do domínio de valores ou removidos de alguma forma de inscrição ideológica; de que a relação entre conceito e objeto e entre significante e significado nunca é estável ou fixa, sendo geralmente mediada pelas relações sociais da produção e do consumo capitalistas; de que a linguagem é central para a formação da subjetividade (...).

³¹ O conceito de integração que adotamos aqui é, com base em Godoi (2011) e Salgado *et al.* (2015), é relacionado a práticas musicais que oportunizam e potencializam o engajamento de todos os alunos de forma conjunta nas atividades propostas, mesmo diante da heterogeneidade do grupo de crianças.

³² Com base em Guimarães (2013), consideramos a heterogeneidade entre os alunos fruto de um processo de revolução educacional que implicou na inclusão e na busca pela igualdade de direitos, tornando a aprendizagem parte daquilo que nos constitui como cidadãos e promove a diversidade em sala de aula. Concordamos que esse conceito seja passível de diferentes interpretações e representações contextualizadas pelas experiências e vivências dos docentes.

Entendemos que o ponto de partida da nossa proposta seja o objetivo de colaborar para o desenvolvimento e a educação linguística dos alunos no local de trabalho do professor pesquisador e, por meio desta tese e de seus resultados, contribuir em outros contextos e situações. Assumimos que parte disso envolva a sensibilização das crianças da turma com a qual trabalhamos em relação à posição dos receptores e ao propósito comunicativo por trás da utilização do gênero para a comunicação e a resolução do problema de linguagem. O papel social dos indivíduos participantes na situação de comunicação não foi isolado e, durante as interações, promovemos a conscientização dos alunos em relação à posição que ocuparam como emissores para que pudessem se expressar em e cumprir o projeto de classe conforme proposto no início das atividades da SD.

Para esclarecermos melhor os caminhos traçados para a definição da metodologia, a elaboração do material, a definição do contexto para a aplicação da SD e a análise, faremos uma descrição mais aprofundada desses processos nos parágrafos a seguir.

Após o processo seletivo para adentrar ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina e a aprovação subsequente, trabalhamos no pré-projeto elaborado para que pudesse ser implementado e que partisse dele essa tese. Naquele momento, início do ano de 2020, planejávamos em relação a um contexto de aplicação que nos possibilitasse trabalhar junto a crianças de uma turma de segundo ano da rede pública do estado do Paraná, aplicando a sequência didática de forma presencial no Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina, com o intuito de contribuirmos para o ensino público no Brasil e, mais especificamente, em nosso estado – Paraná. As atividades seriam desenvolvidas em aulas, instituídas na escola por meio do projeto Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças. Porém, em função da pandemia da Covid-19 e seus efeitos no Brasil, foram necessárias modificações neste planejamento inicial, já que as aulas foram interrompidas, sem previsão de retorno.

Assim como apontado por Silveira *et al.* (2021), Segaty e Bailer (2020), Tonelli e Kawachi-Furlan (2021), Albuquerque, Dallagnol e Santos (2021), Vendramini-Zanella e Delboní (2021) e Rao (2023), o ensino em

tempos pandêmicos evidenciou a necessidade de habilidades específicas para o ensino e a aprendizagem, por conta do distanciamento social e da necessidade de utilização da tecnologia para a continuidade das atividades por meios remotos. Conforme mencionado por Tonelli e Kawachi-Furlan (2021), os próprios alunos apresentaram, através de *feedback*, a necessidade de contato com professores, evidenciando a diferença entre aprender com a mediação do conteúdo feita pelos responsáveis em casa e na escola, com os professores, destacando que seus pais não possuem “as manias de prof” (sic). Tal consideração enfatiza, em relação ao ensino de inglês a crianças, a importância de o professor estar preparado para ir além do conhecimento em relação às fases infantis e das habilidades linguísticas e pedagógicas apresentadas por Tutida (2016), pois a pandemia da Covid-19 exigiu novos conhecimentos para a atuação em um contexto diferente do ambiente escolar. Diante dessa situação, Tonelli e Kawachi Furlan (2021, p. 94) afirmam que “(...) educadores se veem deslocados a ambientes de ensino online haja vista que vários setores de ensino transpuseram suas atividades e passaram a conduzir aulas remotamente, em muitos casos, de modo não planejado”.

A partir das leituras realizadas, compreendemos a necessidade de buscar preparo para lidarmos com os novos desafios, planejarmos e nos prepararmos para a produção de uma SD que contemple os fatores contextuais que interferem na proposta transdisciplinar. Entendemos que o papel da linguagem nas práticas sociais (BAKHTIN, 2006), aliado à função social da música (FREIRE, 2011), possam colaborar para a aproximação entre crianças que precisam reconhecer a importância da aprendizagem, mesmo em um ambiente diferente, e aqueles que necessitam de uma mensagem de força e positividade para a vida.

Conforme destacado por Segaty e Bailer (2020, p. 263), acreditamos que a pandemia tornou “mais aparente nesse ano que a incerteza, acompanhada da necessidade e da velocidade das mudanças, gera uma ansiedade muitas vezes incontrolável”. A pressão para que nós, assumindo nosso papel como professores e mediadores do conhecimento, aumentássemos o contato e desenvolvêssemos nossas habilidades para lidar com as novas tecnologias e darmos sequência aos processos de ensino e aprendizagem, aumentou os efeitos dessa ansiedade. Porém, a escolha pela

SD para a organização das atividades em torno do gênero textual eleito, facilitou, em certa medida, o processo de adequação das atividades aplicadas com auxílio da tecnologia a abordagem de gêneros textuais, mediante propostas de adaptação (DOLZ, 2009) e o reconhecimento das limitações contextuais, considerando também aspectos sócio histórico-culturais (VYGOTSKY, 1991; 2001) que fundamentam as características da comunidade escolar.

Tendo em vista o fato de que o autor da tese, na posição de professor-pesquisador (doravante, PP), já estava atuando em uma escola da rede privada de ensino da cidade de Londrina, Escola Every – Ensino Infantil e Fundamental, e que esta apresentava indícios de que buscava adaptar seus materiais e a metodologia de ensino para a realização de aulas por meios remotos³³ (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020; MOREIRA; SCHLEMMER, 2020), iniciamos conversas com a equipe da coordenação pedagógica e a direção para compreender se aceitariam acolher o projeto Inglês Musical.

Após três reuniões em que explicamos nossos objetivos pedagógicos, o processo de geração de dados para a pesquisa por meio da aplicação da SD e de gravação/transcrição das aulas para análise posterior, recebemos autorização para desenvolvermos as atividades e aplicarmos a SD na Escola Every. Em conversa com a diretora da escola e análise conjunta das ideias apresentadas para as atividades que compõem as etapas da SD, decidimos pela aplicação do dispositivo didático para o ensino de Língua inglesa e linguagem musical a uma turma de quarto ano do ensino fundamental, utilizando uma aula semanal de cada disciplina para a aplicação das atividades (45 minutos de aula da aula de inglês e 45 minutos da aula de música, totalizando 1h30 de atividades por semana). A escolha pelo grupo de sete alunos na faixa etária entre oito e nove anos se justifica pelo contato prévio e o conhecimento linguístico das crianças, o interesse demonstrado pelos alunos pelo gênero proposto, a facilidade em lidar com a tecnologia empregada nas aulas em função do período pandêmico e a independência em frente ao

³³ Concordando com Oliveira, Silva e Silva (2020) e Moreira e Schlemmer (2020), compreendemos que o ensino remoto seja diferente do ensino a distância, por compreender ações voltadas a práticas educacionais que resolvam problemas de cunho pedagógico por meio de atividades com auxílio de tecnologias digitais, porém, sem a estrutura e a sistematização de conteúdos determinada no ensino a distância.

computador, tendo em vista o fato de que se faz necessária a participação autêntica nas atividades para a avaliação do desenvolvimento das CL.

Apesar de o grupo de alunos escolhido demonstrar engajamento durante as atividades relacionadas às duas disciplinas previamente ao início do projeto, observei que a heterogeneidade da turma resultava em alguns conflitos de opiniões e preferências por temas, indicando a necessidade de intervenções que pudessem promover a integração do grupo e caracterizar uma situação que permitia a proposição de um projeto de classe que potencializasse o engajamento e a união das crianças em função de um objetivo.

Diante do caráter interdisciplinar e transdisciplinar das atividades que compõem a SD, sob a justificativa de aliar a função social da canção à comunicativa do gênero, propusemos para a direção da escola que organizaríamos e nomearíamos as aulas como parte de um projeto: Inglês Musical. A proposta foi aceita e, a partir disso, diante do quadro pandêmico que se apresentava em 2020 com as aulas sendo ministradas somente por meios remotos, iniciamos um processo de adaptação das atividades para que, além daquelas já desenvolvidas para serem aplicadas de forma presencial, tivéssemos a possibilidade de realizá-las também com o auxílio das tecnologias digitais (LEVAY *et al.*, 2020), permitindo que essa adaptação fosse também utilizada por outros professores em situações futuras e outros contextos de ensino.

No próximo capítulo, detalhamos a proposta apresentada à escola para a justificativa da nomeação do projeto Inglês Musical e da inclusão das aulas com a utilização da linguagem musical e da língua inglesa em sala de aula na grade curricular.

4.2 DESCRIÇÃO DO PROJETO INGLÊS MUSICAL

Para que conseguíssemos autorização e iniciássemos o trabalho, foram apresentadas à diretora da escola uma descrição do projeto Inglês Musical e a proposta de utilização de uma SD do gênero CCP para a organização de atividades que desenvolvessem as CL dos alunos, a fim de que

eles pudessem produzir uma canção com a função social de levar uma mensagem positiva e motivacional, integrando socialmente e fortalecendo crianças em situação de vulnerabilidade, ou hospitalar. A escolha pelo gênero CCP em inglês foi justificada diante do fato de que as crianças demonstram apreciação por essas canções, nas quais aparece de forma recorrente o conteúdo temático relacionado a mensagens motivacionais e de superação.

O projeto foi assim denominado por conta do caráter interdisciplinar das atividades propostas, em que os elementos da música e do inglês são trabalhados de forma simultânea durante as interações entre as crianças, o professor e elas, além dos momentos em que os instrumentos musicais cumprem esse papel de potencializar as ações e os momentos de aprendizagem. Conforme mencionado no capítulo 1.1, nossa proposta é ir além das relações interdisciplinares, pois acreditamos, com base no referencial teórico apresentado, que a transdisciplinaridade na Linguística Aplicada possa fazer a diferença com ações que partam da sala de aula e da aprendizagem relacionada às diferentes áreas do conhecimento, para a problematização e a criticidade em ações práticas na sociedade; diante disso, a utilização do gênero CCP como norteador das atividades abre portas para que tenhamos a oportunidade de desenvolvermos a autonomia dos alunos para a compreensão e utilização da língua inglesa e da linguagem musical para se expressarem e agirem socialmente, o que ocorreu principalmente por meio do projeto de classe da SD.

As propostas da SD, dentro do projeto Inglês Musical, tiveram como foco específico o desenvolvimento das CL, porém, para que os alunos pudessem compreender a real função social da canção e a função comunicativa a qual empregariam o gênero, foram apresentadas atividades nas quais eles tiveram de promover ações visando auxiliar de diferentes formas os receptores da canção que estavam compondo, tomando por base os padrões de comportamento de bandas e artistas que também apoiaram causas e fizeram uso das mesmas funções para as suas canções. Portanto, fomos além de trabalharmos elementos do inglês, trazendo à tona aspectos relacionados ao contexto e às funções sociais, além das múltiplas materializações do gênero CCP e as possibilidades de abordagem de cada canção ao foco durante nossas discussões e atividades junto às crianças.

Após a apresentação das características gerais do projeto Inglês Musical, vamos adentrar um pouco mais em questões específicas referentes a SD que elaboramos e descrever os procedimentos realizados.

4.3 DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Neste capítulo, detalharemos o processo de elaboração da sequência didática, que foi o instrumento para a geração de nossos dados, partindo da identificação dos elementos ensináveis que identificamos por meio do modelo didático do gênero (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011; MACHADO; CRISTOVÃO, 2006; ABREU-TARDELLI; APOSTOLO, 2018) e levamos à sala de aula para o ensino de língua inglesa à turma, até a estrutura e o plano global do dispositivo. A SD foi elaborada no período entre os meses de julho e setembro, tendo sido revisada e finalizada durante os meses de outubro e novembro de 2020. Os dados para a realização dessa pesquisa foram gerados por meio deste processo de aplicação da SD, da gravação das aulas em áudio e vídeo e da transcrição das mediações e interações durante as atividades. A realização das gravações foi autorizada por meio de um termo de consentimento livre e esclarecido enviado por nós e assinado pelos responsáveis pelas crianças da turma.

Como professor regular da turma de quarto ano participante da proposta, o autor desta tese buscou sempre analisar e dialogar com os diários de classe, entendendo quais foram as reações dos alunos às atividades e espaços para a comunicação que surgem nas aulas. Embora as crianças demonstrassem engajamento em atividades no inglês e na música, além de vontade de interagirem e se expressarem junto a outros grupos, era perceptível que apresentavam problemas para se comunicarem com indivíduos de outras turmas e idades, ou que frequentassem ambientes diferentes e estivessem em outra situação, ou classe social. Com o interesse dos alunos por canções e músicas, investimos em rodas de conversa sobre preferências e na investigação de possíveis caminhos para a superação do problema de linguagem identificado, objetivando permitir que nossos alunos do quarto ano se comunicassem com outras crianças por meio de um gênero textual que lhes

fosse relevante e significativo.

Diante das interações e observações realizadas que nos levaram à identificação da preferência das crianças pelo gênero CCP, entendemos que a organização de atividades em uma SD pudesse promover o engajamento e potencializar o desenvolvimento dos alunos e, por isso, decidimos pesquisar por um modelo didático do gênero, com o propósito de identificarmos os elementos ensináveis para o ensino de inglês a esse grupo de alunos.

A busca pelo modelo didático do gênero CCP nas plataformas de pesquisa SCIELO e Google Scholar não foi efetiva em relação ao gênero de forma específica, mas possibilitou a identificação de textos valiosos que nos auxiliaram na definição e na nomenclatura desse tipo de canção (SILVA, 2006; LENKA, 2009; SOUZA, 2016; SILVA, 2018), além de apresentarem elementos que colaboraram para a nossa proposta de elaboração de um novo modelo, que contemplasse o gênero CCP e nos auxiliasse na transposição didática dos elementos ensináveis para o ensino de língua inglesa a crianças por meio da SD.

Considerando o contexto para a aplicação das atividades, fizeram-se necessárias escolhas que nos possibilitassem a transposição didática (CHEVALLARD, 1997) daqueles que, de acordo com o projeto de classe, a faixa etária da turma de alunos e a comunidade escolar, foram considerados elementos ensináveis essenciais para o desenvolvimento das CL e o domínio do gênero textual CCP de forma satisfatória, visando a capacitação dos alunos para o reconhecimento e a produção de canções e a resolução dos problemas de comunicação.

Os nossos critérios para a seleção dos elementos a serem considerados na transposição didática após a elaboração do modelo didático do gênero foram embasados em fatores contextuais e no conhecimento prévio dos alunos. Por se tratar de um gênero textual no qual a modalidade oral tem papel relevante para a produção e a compreensão, com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), optamos pela reunião de um *corpus* com 25 textos legítimos, considerando apenas canções em inglês que estivessem adequadas à definição de CCP encontrada em Ammer (2004) e Lenka (2009), identificando a relevância e o sucesso das produções, além do período em que

foram lançadas (entre os anos de 2010 e 2020 – período contemporâneo). As 25 canções foram analisadas, com base em Bronckart (2003) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) resultando nos Quadros 4 e 5.

Quadro 4: Contexto e produção do gênero CCP

CONTEXTO E PRODUÇÃO	RESULTADO
Emissores físicos	Compositores e intérpretes; qualquer pessoa pode compor uma canção, mas esta tem de possuir as características específicas referentes ao gênero e alcançar sucesso comercial posterior para poder ser definida como uma CCP.
Emissores sociais (papel social do emissor)	Os emissores se posicionam como figuras de referência popular artística.
Receptor físico	As CCP são acessíveis a quaisquer membros da sociedade, pois têm o objetivo de atingir ao máximo de pessoas possível e são disponibilizadas por meio de diferentes mídias (rádio, TV, streaming etc.).
Receptor social (papel social do receptor)	Os receptores reagem com a apreciação em relação às canções, podendo ter sensações: positivas, negativas ou de indiferença em relação a elas, de acordo com suas preferências. Portanto, se posicionam como os ouvintes que apreciam as canções e o trabalho dos artistas.
Lugar físico de produção	As CCP podem ser compostas em qualquer local, mas, predominantemente, a produção é concluída em estúdios de gravação e edição de áudio.
Momento de produção	Streaming via internet, plataformas digitais de reprodução de áudio e/ou vídeo, rádio e TV. Podem ser tocados e cantados covers das canções por outras bandas e artistas que apreciaram as CCP.
Formação social da qual participa a interação	Apresentações musicais e reproduções cover (quando um receptor reproduz as canções em contextos variados).
Objetivo da interação	A interação pode ter propósito de entretenimento para a apreciação, ou de passar uma mensagem aos receptores, a depender da função social da canção.
Conteúdo temático	As canções pop contemporâneas possuem conteúdo temático variado, desde temas cotidianos e de rotina, até descrições de relações amorosas e mensagens motivacionais.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Bronckart (2003).

Baseado no modelo didático do gênero que elaboramos, o **Quadro 4** apresenta elementos relevantes em relação ao gênero textual e às suas características de contexto e produção, visto que nos auxiliam no processo de entendermos mais a respeito do papel das CCP em relação à sociedade, quem as produz, porque, em qual momento e em qual contexto. Podemos perceber que o gênero, além do hibridismo que o caracteriza, pode

ser produzido em diversos locais e circunstâncias, o que o torna acessível também à sua transposição para a utilização em sala de aula.

No **Quadro 5** tratamos mais especificamente da arquitetura e da estrutura interna do gênero, como pode ser verificado abaixo:

Quadro 5: A arquitetura interna das CCP

<p>Infraestrutura textual;</p>	<p>Plano geral do texto: a organização e as partes que compõem a estrutura das canções pop contemporâneas envolve a utilização de termos advindos da linguagem musical para a sua nomeação (introdução, verso, pré-refrão, refrão, ponte etc.), porém, é possível identificar e definir os tipos de sequência e de discurso, conforme exposto abaixo.</p> <p>Tipos de sequência: predominam a sequência descritiva e a narrativa. São descritas situações e expostos problemas, em relação aos quais o emissor age, ou aos quais sugere solução. Em outros momentos, são narrados situações e acontecimentos nos quais os emissores se colocam como primeira pessoa, algumas vezes acompanhados pelo receptor a quem se dirige, sem o envolvimento em ações, ou resolução de problemas.</p> <p>Tipos de discurso: há momentos em que o enunciador se aproxima do receptor, por meio da utilização de pronomes como <i>I</i> e <i>you</i>, inserindo-se no texto e narrando as ações e possibilidades que envolvem a história narrada. Em outros, descrevem espaços e momentos, como no trecho: <i>the snow glows white on the mountain tonight, not a footprint to be seen</i>. Pode ser identificado por meio da análise das canções que predomina o mundo discursivo do expor implicado – são descritos e expostos os fatos, com o emissor posicionando-se em relação a eles e chamando a atenção do receptor, o que é evidenciado pelo uso de pronomes possessivos. Porém, há também linhas e versos em que pode ser identificado o mundo discursivo do narrar autônomo. Percebe-se, portanto, uma mescla, caracterizada pelo gênero híbrido (verbal, musical e lítero-musical), que resulta em um discurso misto (BRONCKART, 2003, p. 192).</p>
<p>Mecanismos de textualização;</p>	<p>Há a utilização de conjunções (<i>and, if, but</i>), verbos de estado (<i>am, are, is</i>), atividade (<i>go, dance, give</i>), realização (<i>drink</i>) e acabamento (<i>finish</i>). As CCP se constituem com a presença de mecanismos de textualização variados pelo fato de serem textos predominantemente longos, com conteúdos temáticos variados. Os modalizadores também aparecem com frequência (<i>should, could, cannot, can</i>), indicando possibilidades e sugerindo ações aos receptores e ao próprio emissor.</p>

Mecanismos enunciativos;	Em todas as CCP, a voz predominante é a do narrador em primeira pessoa, sendo que este se põe na posição de enunciador e personagem em quase todas as canções, participando de forma ativa dos fatos expostos/narrados e reafirmando as características do discurso implicado. É possível a constatação de como as vozes são distribuídas por meio da observação dos pronomes e sua relação com os verbos, como aqui: <i>I got the eye of the tiger, and you're gonna hear me roar.</i>
--------------------------	---

Fonte: elaborado pelo autor com base em Bronckart (2003).

Verificamos que todas as CCP analisadas possuem títulos e a maior parte delas foi composta por mais de uma pessoa, sendo que nem sempre o intérprete que a popularizou faz parte da equipe de composição. Além disso, a análise para a exposição da arquitetura interna do gênero mostra características que reforçam a hibridez das CCP, que possuem uma variedade de conteúdos temáticos, em sua maioria relacionados aos próprios títulos, além de um discurso que é predominantemente do mundo do expor implicado, onde o emissor se posiciona como personagem agente e interage com os receptores. Porém, em alguns momentos, há elementos do mundo do narrar autônomo, já que o enunciador se coloca descrevendo espaços e afastando-se da interação direta com o receptor e narrando fatos que ocorreram em outros tempos e espaços.

Diante do nosso objetivo de propor um modelo didático do gênero que seja acessível e apresente de forma prática os elementos ensináveis para a transposição didática e a produção de atividades, visando a organização em uma SD e o ensino de inglês a alunos do ensino fundamental por meio do gênero CCP, trazemos a proposta organizada nos **Quadro 4** e **Quadro 5**, em que descrevemos de forma prática o nosso modelo didático do gênero para a produção da SD, com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), além dos elementos linguísticos discursivos recorrentes no gênero.

O **Quadro 6** trata de uma forma geral e resumida das características das CCP, desde as condições de produção e a finalidade, à estrutura e o vocabulário utilizado.

Quadro 6: Modelo didático de CCP para a produção de SD

Elemento	Pergunta norteadora	Resposta
Lugar social de produção;	Onde é produzido o	As CCP podem ser produzidas em qualquer lugar, mas a finalização da composição é

Elemento	Pergunta norteadora	Resposta
	gênero?	predominantemente realizada em estúdios de gravação e produção de áudio. As canções são, em sua maioria, reproduzidas por meio de streaming, via computador e plataformas digitais com o auxílio da internet, rádio, celular, <i>tablet</i> e outros aparelhos de reprodução de áudio, além de apresentações ao vivo.
Finalidade da situação de comunicação;	Para que o gênero é produzido?	As canções contemporâneas pop (CCP) são compostas com o objetivo de entreterem o público e alcançarem sucesso comercial. Porém, a função e a apreciação das canções variam de acordo com o conteúdo temático abordado na letra da canção.
Papel dos participantes nas interações;	Quem são enunciadores e receptores e quais seus papéis?	As CCP podem ser compostas pelos próprios intérpretes, ou por compositores especialistas e posteriormente entregues à banda para que as reproduzam. Os cantores cumprem, como enunciadores, o papel de executar oralmente as canções por meio do canto, enquanto os receptores reagem a elas, podendo apreciar, ignorar ou rejeitar. Predomina a utilização da primeira pessoa do singular, então os cantores acabam assumindo o papel de emissores e agentes no discurso. É necessário considerar as diferentes funções sociais atribuídas de acordo com os conteúdos temáticos que interferem nas reações dos receptores.
Organização textual;	Como se dá a organização do texto?	As CCP são organizadas de forma cronológica e apresentam estrutura padronizada. São expostos, ou narrados fatos que ocorrem de acordo com a temática, além da exposição e descrição de paisagens, pessoas e objetos.
Vocabulário;	Quais as características predominantes em relação ao vocabulário utilizado?	A linguagem utilizada nas CCP é contemporânea e informal, com a presença de contrações e a predominância de verbos no presente. São utilizados adjetivos para a caracterização de pessoas, objetos e paisagens, além de conjunções para a ligação de linhas e versos nas canções. Há padrões variados de sentenças, mas predomina o discurso em primeira pessoa do singular, com o emissor se colocando como agente nas histórias e situações narradas.
Características e elementos semióticos;	Quão importante são a dicção e a produção oral para o alcance da finalidade do gênero?	É essencial que os cantores reproduzam de forma adequada a letra para que ocorra a compreensão por parte dos receptores da mensagem apresentada pela canção. Os elementos musicais colaboram para o estabelecimento da função da CCP, porém, todas as canções possuem letra e um discurso que colabora para a afirmação do conteúdo temático proposto, o que demanda dicção e precisão dos emissores na produção oral por meio do canto.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

As características apresentadas por meio do **Quadro 6** reafirmam o gênero CCP diante da variedade de possibilidades que ele oferece para a utilização em sala de aula, já que o apresentam como acessível a uma variedade de produtores e passível de produção em qualquer local. Ademais, a utilização de um vocabulário contemporâneo nas canções favorece a elaboração de atividades com uma variedade linguística com a qual muitas crianças já tiveram contato anteriormente, por ser utilizada em situações de rotina, contação de histórias e na descrição de paisagens, ambientes e pessoas.

No **Quadro 7** organizamos os campos com unidades léxicas e estruturas frequentes que aparecem no gênero CCP. Explicaremos os critérios para a seleção do vocabulário logo após a apresentação do quadro, conforme a legenda proposta com a utilização de cores diferentes para a separação dos pronomes.

Quadro 7: Campos léxicos e estruturas a serem trabalhadas

CAMPO LÉXICO	ESTRUTURAS MAIS FREQUENTES A SEREM TRABALHADAS JUNTO ÀS CRIANÇAS
Adjetivos;	Good, best, better, fast, slow, crazy, new, old, cold, hot, bad, small, little, beautiful, perfect, dirty, deep, sweet, broken, insecure, louder, okay, down, afraid.
Substantivos;	Baby, love, friend, girl, feeling, heart, hand, night, day, story, body, party, world, thing, today, morning, light, dark, door, street, phone.
Pronomes;	1) I, you, we, us, she; 2) this, that, these, those; 3) her, me, they; 4) your, my, mine; 5) nobody, somebody, everybody.
Verbos no presente simples;	Is, are, find, talk, want, walk, like, sing, let, be, come, go, say, dance, stop, see, hear, feel, know, think, smile, change, put, need, make, believe, take, play, cry, touch, give, break, hold, stay, love, open, care, get, show, leave, heal, have, push, shake, stand, do, wait, look, hurt, follow, pull, guess, keep, mean, fall, tell, fear, meet, burn, fly, touch, reach, let, rock.
Verbos no passado simples;	Was, made, used to, were, let, did, loved, told, walked, said, broke, fell, saw, got, had, tried, came, took, left, could, played, met.
Verbos no presente contínuo;	Doing, going, falling, saying, lightning, dancing, making, thinking, sleeping, being, holding, waiting, loving, getting, feeling.
Verbos no particípio;	Been, frozen, broken, gone, told.
Verbos modais;	Should, could, can, will, would, shall.
Preposições;	On, in, under, between, for, around, until, by, through,

from, inside, with, at, across, to, of, off, up, like.
--

Fonte: elaborado pelo autor após análise do *corpus* selecionado e com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

Para a elaboração do **Quadro 7**, foram trazidas apenas as palavras utilizadas mais de uma vez em canções diferentes, a fim de estabelecermos um critério que possibilitasse a identificação da relevância do vocabulário para a constituição do gênero e o cumprimento do propósito comunicativo nas canções. Assumimos que a predominância de palavras pertencentes a determinado campo léxico, sob o ponto de vista quantitativo, possa indicar que estas interferem no sentido e na função atribuídos às canções que fazem parte do *corpus* que compõe o modelo didático do gênero.

Por conta da necessidade de fazermos escolhas condizentes com o contexto, elementos como os *phrasal verbs* não foram incluídos na lista de vocabulários a serem trabalhados com a turma, apesar de terem sido observados de forma recorrente no modelo de CCP. Ademais, reforçamos que este modelo didático do gênero para a produção de SD leva em consideração o contexto para o qual produzimos atividades – primeiro ciclo do ensino fundamental, educação linguística em língua inglesa. Outros professores devem também considerar os seus contextos de atuação para a transposição didática e a elaboração, ou a seleção de atividades para a SD.

Dentre os elementos linguístico-discursivos identificados, percebemos que predominam rimas em diferentes partes das canções, sem que haja uma em específico em que são mais utilizadas. Deste modo, entendemos que seja de extrema importância abordarmos em nossas atividades as rimas, de modo a possibilitar que nossos alunos compreendam o conceito e as utilizem na produção de sua CCP.

Acerca dos pronomes, foi proposta uma legenda com a utilização de números e cores, a fim de que pudéssemos identificar quais os que se mostram mais importantes para um trabalho com as CCP junto a turmas das séries iniciais do ensino fundamental, de acordo com as características predominantes do gênero. Os pronomes aparecem em grupos enumerados e cores diferentes, na ordem que identificamos como mais coerente para a transposição didática e o desenvolvimento das atividades da SD.

Em relação aos substantivos, é importante ressaltarmos que há

grande variedade e que eles raramente se repetem e, feita essa observação, permitem a abertura de espaços para a criatividade das crianças dentro do gênero e para a sua utilização conforme o conteúdo temático.

Recuperando os elementos da linguagem musical organizados no **Quadro 2**³⁴, verificamos por meio das análises que as CCP possuem batidas rítmicas marcantes – com a bateria sendo tocada de forma intensa, predominantemente organizadas em compassos quaternários, que se repetem no decorrer da canção. A velocidade das canções, representada pelas batidas por minuto (BPM) varia entre 100 e 150 BPM. Além disso, em relação aos timbres, há a presença de muitos sons de instrumentos eletrônicos e efeitos, além de *backing vocals*, que também se apresentam como característicos ao gênero. A estrutura e a organização das partes da maioria das 25 canções analisadas também se assemelham, já que possuem: introdução, verso, pré-refrão, refrão; verso, pré-refrão, refrão; ponte, refrão, fim. Apesar da semelhança entre as partes, existem diferenças que se justificam pela forma como cada compositor realiza as suas escolhas como, por exemplo, na introdução: em algumas canções, há voz nessa parte, enquanto em outras não.

A elaboração das melodias, assim como verificamos em Lenka (2009), tem por objetivo a organização das notas musicais de modo a possibilitar que a canção se popularize no período contemporâneo, o que, dentro do período em que realizamos as nossas análises, foi representado por meio da utilização do que, aqui, dominaremos *magic squares*³⁵. Optamos por essa denominação, fazendo referência à figura do quadrado, por conta de, predominantemente, as CCP serem tocadas com sequências de quatro notas musicais que se repetem: 1 – 5 – 6 – 4³⁶. Os números se referem ao posicionamento das notas musicais dentro da escala, de acordo com seus sons. Já em relação à harmonia, predominam os acordes maiores e menores simples, sem grande complexidade.

Cabe também ressaltar que não há solos instrumentais de grande extensão e/ou elaborados com muitas notas musicais, ou arranjos³⁷

³⁴ Verificar capítulo 2.1, p. 31.

³⁵ Quadrados mágicos, em tradução livre.

³⁶ Na escala de dó, por exemplo, essa sequência resultaria em: dó – sol – lá – fá.

³⁷ Utilizamos a palavra arranjo para nos referirmos à execução de uma melodia por meio de um instrumento musical, que não a voz, adaptando a definição de *piano arrangement*, apresentada

eruditos nas canções, o que relacionamos à observação de que uma de suas funções é a de ser acessível e apreciada por grande número de pessoas, a fim de alcançar números de acessos que possam constatar o sucesso da produção. A região (altura) em que as notas são tocadas é média, com a presença de melodias agudas e graves, variando bastante, de acordo com as escolhas dos autores das canções.

No que se refere aos resultados expostos no modelo didático do gênero, um elemento contextual que surgiu de forma imprevista, conforme já mencionado neste capítulo, foi o isolamento social proposto como forma de combate à pandemia da Covid-19 no Brasil (AQUINO *et al.*, 2020). Diante disso, também consideramos a forma como organizaríamos as atividades, visando o engajamento dos alunos caso as aulas tivessem de ocorrer por meios remotos (RAO, 2023), ou em uma modalidade de ensino em que algumas aulas ocorressem presencialmente, de forma síncrona, enquanto outras ocorreriam on-line, de forma assíncrona e/ou em formato de tarefas.

Após a apresentação do modelo didático do gênero e a seleção dos elementos ensináveis para fazerem parte dos módulos da SD, decidimos pela organização e a nomenclatura dos módulos com base em elementos essenciais à canção e advindos da língua de nascimento. Com esse objetivo, contextualizaríamos as atividades e o desenvolvimento das CL para a educação linguística em inglês com crianças de forma interdisciplinar, especificando no plano global da sequência quais seriam os elementos ensináveis a serem estudados em cada módulo para o domínio do gênero textual CCP e o ensino de inglês aos alunos da turma. Deste modo, ficou definido que a SD seria composta por cinco módulos:

- 1 – *Theme of the CPS* (tema da CCP).
 - 2 – *Rhythm and melody* (ritmo e melodia).
 - 3 – *Playing along* (prática conjunta).
 - 4 – *The voice* (a voz).
- Module X* (módulo X).

Os objetivos e elementos ensináveis que fizeram parte dos

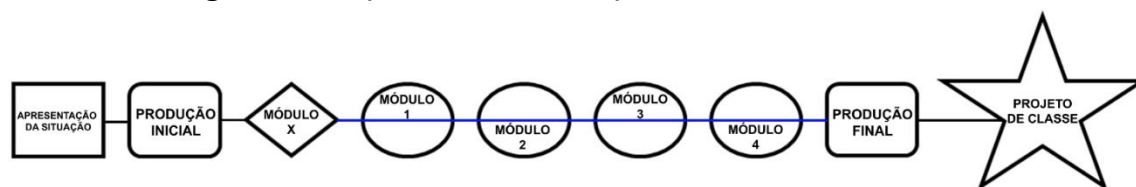
módulos estarão expostos no plano global da SD, porém, apresentaremos anteriormente a proposta de inclusão do Módulo X, objetivando esclarecer essa adaptação sugerida para o trabalho com o gênero CCP, com base em Dolz (2009) e Miquelante, Cristovão e Pontara (2020).

Enquanto na apresentação mencionada de Dolz (2009), o autor defende as possibilidades de adaptação para a superação de desafios na utilização de SDs para o desenvolvimento das CL, em seu texto, Miquelante, Cristovão e Pontara (2020) trazem propostas que justificam a adaptação³⁸ do modelo de SD proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). Em função de possíveis dificuldades linguísticas dos alunos que podem ser identificadas após a apresentação da situação e o primeiro contato com o gênero, as autoras propõem a inclusão de um módulo que preceda a primeira produção, proporcionando experiências que os coloquem em situações de uso do texto, oral ou escrito, para a comunicação e as relações sociais, compreendendo os elementos linguísticos e a sua aplicação. Em nossa pesquisa, trazemos a proposta de inclusão do módulo X, que justificaria a exploração de conceitos relacionados às partes da canção e às produções simplificadas após cada módulo.

Entendemos que o caráter híbrido do gênero CCP, aliado à necessidade de explorarmos com dedicação os elementos da música e as estruturas lexicais utilizadas em cada parte da canção, justificam a inclusão de um módulo com atividades que possam ser aplicadas no decorrer da SD, de modo intercalado, com propostas direcionadas a um trabalho com ênfase no desenvolvimento das CD e as CLD. Assim como Rojo (2006), acreditamos na necessidade de letramentos multissemióticos para o domínio de um gênero textual composto pelas modalidades verbal, musical e lítero-musical. As atividades organizadas no módulo X, portanto, têm por objetivo reforçar as relações interdisciplinares na SD e criar espaços para interações que proporcionem aos alunos esses multiletramentos. Abaixo, incluímos uma representação visual do esquema proposto para o módulo dentro da SD:

³⁸ Em relação às adaptações propostas por outros autores e autoras, apontamos a relevância do “Dossiê: Sequências Didáticas de Gêneros: uma homenagem do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED) ao Professor Joaquim Dolz”, publicado pela revista *Entretextos* no ano de 2023, em que o grupo de pesquisa Linguagem e Educação reúne textos que trazem contribuições valiosas para a área de educação linguística por meio de gêneros textuais com atividades organizadas em sequências didáticas.

Figura 2: Esquema de SD adaptado com o módulo X



Fonte: elaborado pelo autor com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

Cada módulo, com exceção do X, trabalha com elementos ensináveis objetivando preparar os alunos para uma produção simplificada, que se materializa como a elaboração e a materialização oral e escrita de apenas uma das partes que compõem a estrutura padrão das CCP. Estas atividades foram planejadas, com base em Dolz e Schneuwly (1998), visando mobilizar conceitos aprendidos no módulo X e no módulo numerado em questão, antes de passar para o próximo. No plano global da SD, apresentado abaixo, é possível identificar exemplos de como serão dispostas as produções simplificadas no decorrer das atividades organizadas nos módulos, até que as crianças estejam prontas para a produção final e o projeto de classe.

Por assumirmos a importância não só dos elementos da língua inglesa que compõem o modelo didático do gênero que trouxemos neste capítulo, mas também da linguagem musical – apresentados no **Quadro 2**, optamos por trabalhar as escolhas lexicais e a composição da letra da CCP simultaneamente a práticas musicais instrumentais que pudessem capacitar os alunos para que, no módulo III (*Playing along*), realizassem as escolhas rítmicas e melódicas para a composição da parte musical da canção. Ademais, no módulo IV (*The voice*), o foco principal das atividades foi na preparação dos alunos para cantarem a canção, percebendo questões referentes à prosódia, à dinâmica e ao ritmo, além da inteligibilidade, com o objetivo de torná-los aptos a se comunicarem por meio da produção das notas melódicas utilizando as suas vozes e as palavras em inglês.

Além da proposta de adaptação do esquema de SD com a inclusão do módulo X, com o intuito de adequarmos as atividades ao contexto que implicava na necessidade de atividades que promovessem o engajamento dos alunos por meios remotos (RAO, 2023), sugerimos diferentes

possibilidades e procedimentos para a aplicação das atividades organizadas nos módulos. Desse modo, há alternativas que possibilitam trabalho em diferentes ambientes e com a utilização de diversos instrumentos e ferramentas, desde tecnologias como internet e computadores, até instrumentos musicais, como percussão e teclado. Diante do caráter interdisciplinar da SD, sugerimos no início da descrição do dispositivo que sejam produzidos instrumentos percussivos de sucata para a utilização dos alunos durante as aulas.

Por fim, apresentamos, por meio do **Quadro 8**, o plano global da SD, com o objetivo de explicitar a sua organização final após as adequações realizadas e a organização das atividades nos módulos mencionados:

Quadro 8: Plano global da sequência didática

PLANO GLOBAL DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA – CONTEMPORARY POP SONG	
CONTEXTO	Disciplinas: projeto Inglês Musical (Inglês e Linguagem Musical)
	Ano: 2021
	Série: 4º ano
	Número de alunos: 7
	Tempo de aula: 1h30 por semana (1 aula de cada disciplina)
Número de aulas: 34	Tema: canção para ajudar ao próximo
Gênero: canção pop contemporânea	Número de atividades: 30 + 13 atividades opcionais e 4 produções simplificadas.
Foco: compreensão e produção oral / musical	
CIRCULAÇÃO	O clipe gravado pelas crianças foi colocado no Google Drive em um link privado para que os pais possam assistir. Além disso, será apresentado às crianças de um projeto de apoio a pacientes em tratamento de câncer.
OBJETIVOS GERAIS	<ul style="list-style-type: none"> . Refletir acerca das ações voluntárias e da importância de suas atitudes. . Desenvolver o conhecimento relacionado ao gênero canção contemporânea pop (CCP) e à sua estrutura. . Tornar-se capaz de se expressar e encontrar por meio da canção. . Reconhecer, conhecer e utilizar elementos linguísticos e estruturas léxicas pertinentes ao gênero CCP.
PROJETO DE CLASSE	. Apresentar a CCP composta pelos alunos a grupos de crianças em tratamento de câncer, com o objetivo de passar uma mensagem de força e positividade.
SITUAÇÃO INICIAL	. Promover contato das crianças com diferentes canções e

PLANO GLOBAL DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA – CONTEMPORARY POP SONG	
	<ul style="list-style-type: none"> . definir as funções sociais da música. . Identificar diferentes gêneros de canção. . Problematizar o enunciador e a função empregada às canções. . Situar as crianças diante da CCP com a função de auxiliar e transmitir uma mensagem positiva aos receptores. . Apresentar o projeto de classe.
PRODUÇÃO INICIAL EM GRUPO	<ul style="list-style-type: none"> . Primeira etapa: identificar elementos que compõem a CCP (estrutura, instrumentos, ritmo, tema, linha melódica feliz/triste). . Segunda etapa: produzir a CCP conforme os elementos elencados.
MÓDULO X Parts of the CPS (Partes das CCP)	<ul style="list-style-type: none"> . Apresentar atividades de forma intercalada em meio à dos outros módulos. . Trabalhar as partes que fazem parte da estrutura das CCP. . Nos módulos I, II e III estarão inseridas atividades referentes às partes: Módulo I: chorus. Módulo II: verse. Módulo III: intro e pre-chorus. . Trabalhar elementos musicais e linguísticos que caracterizam as partes. . Introduzir convenções musicais e estruturas linguísticas que caracterizam as passagens e conexões entre as partes das CCP.
MÓDULO 1 Theme of the CPS (tema da CCP)	<ul style="list-style-type: none"> . Mobilizar conhecimentos de compreensão da temática abordada nas canções. . Compreender elementos que caracterizam o emissor. . Observar elementos referentes à parte da canção em que o tema é afirmado. . Iniciar proposta de ação voluntária para as crianças (receptores). . Trabalhar o texto em relação ao contexto. . Introduzir rimas. . Apresentar os emissores das CCP. . Trabalhar estruturas lexicais que abordam o tema na canção. . Introduzir mecanismos de textualização (pronomes, verbos e adjetivos). . Trabalhar a função social da CCP diante da temática abordada. . Desenvolver práticas musicais conjuntas, trabalhando elementos voltados ao ritmo e aos instrumentos percussivos. . Incluir atividades do módulo X voltadas à parte chorus (refrão).
PRODUÇÃO SIMPLIFICADA Chorus (Refrão)	<ul style="list-style-type: none"> . Compor a letra do refrão da CCP em inglês.
MÓDULO 2 Rhythm and Melody (Ritmo e Melodia)	<ul style="list-style-type: none"> . Retomar estruturas lexicais. . Dar sequência à ação voluntária voltada às crianças (receptores).

PLANO GLOBAL DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA – CONTEMPORARY POP SONG	
	<ul style="list-style-type: none"> . Refletir acerca da forma como o ritmo musical e a melodia interferem na produção oral em língua inglesa. . Trabalhar mecanismos de textualização (pronomes, verbos e adjetivos). . Desenvolver práticas musicais conjuntas, trabalhando elementos voltados ao ritmo e à melodia. Retomar a prática de instrumentos percussivos e introduzir instrumentos melódicos. . Incluir atividades do módulo X voltadas à parte verse (verso).
PRODUÇÃO SIMPLIFICADA Verse (Verso)	<ul style="list-style-type: none"> . Compor a letra do verso da CCP em inglês.
MÓDULO 3 Playing Along (Prática Conjunta)	<ul style="list-style-type: none"> . Retomar estruturas lexicais. . Trabalhar a relação entre ritmo e melodia. . Revisar mecanismos de textualização e situá-los de acordo com a parte da CCP. . Trabalhar com atividades de movimentação corporal. . Desenvolver práticas musicais conjuntas, trabalhando elementos voltados ao ritmo e aos instrumentos percussivos e melódicos. . Incluir atividades do módulo X voltadas às partes intro e pre-chorus (introdução e pré-refrão).
PRODUÇÃO SIMPLIFICADA Pre-chorus (Pré-refrão)	<ul style="list-style-type: none"> . Compor o pré-refrão da canção em inglês.
MÓDULO 4 The Voice (A Voz)	<ul style="list-style-type: none"> . Trabalhar o texto contextualizando as produções orais por meio do canto. . Revisar elementos referentes à produção oral (pronúncia, pausas). . Apresentar desenhos de melodia de voz. . Trabalhar a acentuação vocal musical e relacionar à da língua inglesa. . Realizar práticas musicais conjuntas da CCP completa utilizando todos os instrumentos.
PRODUÇÃO SIMPLIFICADA Voice (Voz)	<ul style="list-style-type: none"> . Acrescentar a melodia de voz à CCP.
PRODUÇÃO FINAL	<p>Cantar a CCP composta durante os módulos e realizar a gravação do clipe para o projeto de classe.</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Em virtude da proposta de adaptação, utilizamos uma legenda para sinalizar o módulo X e as atividades que o compõem dentro da SD. Além desta sinalização, também propusemos legendas para indicarmos as atividades que necessitam adequação no procedimento, caso sejam aplicadas por meios remotos em aulas síncronas, ou de forma assíncrona em aulas gravadas.

- . As atividades que podem ser realizadas presencialmente

e virtualmente terão o título escrito na cor verde.

- . As atividades que podem ser realizadas apenas presencialmente terão o título escrito na cor azul.
- . As atividades cujos títulos estão escritos na cor laranja precisaram de adaptações para serem utilizadas em aulas remotas.
- . Todas as atividades propostas podem ser aplicadas presencialmente, não sendo identificada, portanto, a necessidade de uma legenda para essa indicação.

Enfatizamos que a organização dos alunos para a realização das atividades por meios remotos é, em sua maioria, padronizada, já que as crianças precisam estar em frente ao computador para visualizarem a explicação do professor e realizarem a proposta. Em caso de necessidade de organização diferenciada, sinalizamos junto à proposta de adequação para que o professor saiba dessa necessidade específica em relação à atividade.

A respeito das atividades sinalizadas como opcionais, pontuamos na descrição da SD que as atividades opcionais estão colocadas assim por conta do direcionamento específico em relação aos elementos contextuais e às escolhas que serão feitas pelo professor para o desenvolvimento das CL dos alunos da turma, levando em conta as ferramentas disponíveis para a realização das atividades, as escolhas feitas pela turma em relação ao projeto de classe e as decisões conjuntas para as ações transdisciplinares. O objetivo das atividades é colaborar para as interações, o desenvolvimento e a realização das atividades de modo lúdico e transdisciplinar, levando a aprendizagem para outros ambientes e proporcionando ações que envolvam a sociedade como um todo, de acordo com as ações idealizadas na sala de aula.

No próximo capítulo (4.4), apresentaremos os processos para a geração de dados visando a análise do desenvolvimento das CL por meio da aplicação da SD e das relações transdisciplinares promovidas em sala de aula e nas ações junto às crianças.

4.4 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO E DOS PARTICIPANTES

A instituição educacional que acolheu o nosso projeto, conforme mencionado no capítulo anterior (4.3), foi a Escola Every – Educação Infantil e Fundamental. O autor da tese atua como professor de inglês na escola desde o ano de 2017 e de música desde o ano de 2019, tendo lecionado a turmas de todos os níveis com os quais a instituição oferece – creche 1 até oitavo ano, mas, em função do período pandêmico, as aulas foram ministradas apenas junto às turmas de nível pré-5 a oitavo ano, já que a grade curricular teve de ser adaptada para a realização de aulas por meios remotos.

Em relação às adaptações, as ferramentas utilizadas para a organização das aulas e materiais foram o *Google Classroom*, onde os alunos foram posicionados em suas respectivas turmas, o *Google Meet*, por onde os professores ministravam e as crianças acompanhavam as aulas, e o *Google Drive*, onde mantínhamos os arquivos e as atividades utilizados. Foram instalados computadores, *webcams* e caixas de som em algumas salas de aula para a realização das aulas por meios remotos, enquanto, nas salas onde não havia essa estrutura, foram proporcionados *laptops* para que os professores e alunos pudessem realizar atividades.

A Escola Every é uma instituição de ensino privado localizada em um bairro nobre da cidade de Londrina – PR, com corpo discente constituído por crianças pertencentes a famílias majoritariamente de alta classe socioeconômica. As turmas são do nível Creche 1 (C1) ao oitavo ano, da educação infantil ao fundamental II. O ambiente escolar é constituído por salas de aula interativas e recursos, para possibilitar o desenvolvimento de atividades internas e externas, com uma quadra acessível, incluindo rampas e corrimãos, uma minicidade, um pátio e uma praça, além de uma sala de música, um miniteatro e uma biblioteca. A escola funciona nos períodos matutino e vespertino, e oferece diversas atividades extras em contraturno, que ficaram paralisadas durante a pandemia da Covid-19, por conta da necessidade de se manter uma quantidade limitada de alunos dentro do ambiente escolar.

A turma de quarto ano onde foi aplicada a SD é composta por sete alunos, sendo quatro meninos e três meninas. Conforme mencionado anteriormente, a idade dos alunos varia entre oito e nove anos de idade no

momento de aplicação das atividades do dispositivo didático. Antes de iniciarmos o processo, recebemos autorização para a gravação em áudio e vídeo de todas as crianças durante as aulas de Inglês Musical por meio da assinatura dos responsáveis em um termo de consentimento livre e esclarecido. Deste modo, propusemos convenções para utilizarmos nas transcrições que nos permitissem manter sigilo para leitores externos, porém, mantendo a possibilidade de identificarmos os alunos, para fins de aproveitamento de informações nas análises. Para tais convenções, utilizamos diferentes letras do alfabeto após a letra S (exemplo: SC), relacionando as letras a um dos nomes ou sobrenomes dos alunos, que serão mantidos em sigilo.

Tendo em vista a definição de que nossos trabalhos com a SD fossem realizados em função de um projeto de classe (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011), definimos junto às crianças que presentearíamos crianças em tratamento de câncer com a CCP que comporíamos, com o objetivo de auxiliá-las no processo de recuperação. Com a ideia de alcançarmos um número maior de receptores, pesquisamos acerca de organizações não governamentais que atendem a esse público específico e encontramos, na cidade de Londrina, a organização não governamental (ONG) Viver. Em uma conversa com os alunos da turma do quarto ano, ficou decidido que a canção seria composta para as crianças atendidas por essa ONG, tendo em vista o fato de que poderíamos tentar estabelecer contato de outras formas, pela proximidade entre a nossa escola e o espaço físico do local, além de organizar outras ações para colaborar com a recuperação e o tratamento das crianças, indo além do envio/apresentação da nossa CCP.

A ONG Viver foi fundada no ano de 2001 e presta assistência a aproximadamente 230 crianças e adolescentes em tratamento de câncer de Londrina e outros 70 municípios da região, além de suas famílias, com atendimentos sociais, psicológico, nutricional, odontológico, suplementação alimentar, hospedagem, alimentação, atividades de recreação, dentre outros. Para que sejam assistidas, é necessário que as famílias comprovem estarem em condição de vulnerabilidade social. O trabalho da ONG conta com colaboradores voluntários e apoiadores, dentre eles pessoas físicas e jurídicas, por conta de seu caráter filantrópico – sem fins lucrativos.

Em um primeiro momento, no dia 25 de fevereiro, visitamos³⁹ a ONG Viver para conhecermos o espaço e conversarmos com a equipe de coordenação, apresentando o nosso projeto e explicando a ideia de que os nossos alunos estudem para escrever uma canção em inglês, cuja função social seria colaborar para a recuperação das crianças atendidas por meio de uma mensagem de força e alegria. Explicamos os detalhes, incluindo o fato de que seriam as próprias crianças que elaborariam a CCP, realizando todas as escolhas, incluindo a do tema e a elaboração da letra, arranjos melódicos e rítmicos. Também detalhamos o fato de que o projeto fazia parte do trabalho que, à época, era de mestrado⁴⁰, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.

Após a conversa, recebemos a autorização da presidente da ONG Viver para desenvolvermos o nosso trabalho, elaborarmos a canção e apresentarmos às crianças, quando pronta. Ficou decidido também que manteríamos contato com o objetivo de proporcionarmos tanto aos nossos alunos, quanto às crianças assistidas pela ONG a oportunidade de compartilharem experiências e dialogarem, mesmo que as interações ocorressem por meios remotos, em função da pandemia da Covid-19.

A aplicação da SD foi iniciada no dia 08 de março de 2021, sendo estimado o período de dois meses para a finalização das atividades. Porém, diante das necessidades de adaptação e modificação de ambientes, diante de decretos que promoviam o retorno às aulas presenciais e, posteriormente, acabavam sendo indeferidos, a rotina da escola acabou sofrendo com as consequências e afetando também o planejamento e a execução do projeto.

Frente às dificuldades que se apresentaram, trabalhando em equipe e buscando as melhores estratégias para a superação dos desafios, conseguimos reorganizar a rotina e o calendário de aulas junto à escola sempre que necessário, o que, aliado às adaptações que realizamos no dispositivo didático, possibilitaram que o único efeito em relação às atividades fosse a necessidade de realização das atividades por um tempo maior. Neste

³⁹ O autor da tese e a orientadora.

⁴⁰ Esta tese é fruto de uma dissertação que, após a avaliação dos integrantes da banca de qualificação, culminou em um convite para que o autor passasse pelo processo de ascensão de nível, indo diretamente para o doutorado.

ponto, vale ressaltar, em relação ao dispositivo SD e ao gênero textual CCP, a importância de um projeto de classe significativo e de um *corpus* que possibilitasse a utilização de diferentes canções, colaborando para que as crianças estivessem em contato com textos variados e se mantivessem engajadas, sem fugir às características do gênero.

No que se refere a esse aumento no tempo de aplicação da SD, após conversas com a equipe da ONG Viver, recebemos a proposta de que a canção composta pelas crianças fosse apresentada como um dos presentes de aniversário da ONG. Para que isso fosse possível, definimos como limite para o término de aplicação das atividades o mês de julho, o que demandou ajustes no último módulo de atividades, porém, não comprometeu a organização das atividades, tendo em vista o fato de que os alunos já haviam composto todas as partes da letra da canção, tornando-a materializada na escrita. Ademais, demonstraram capacidade de realizar práticas musicais instrumentais durante as aulas mobilizando elementos da língua inglesa simultaneamente.

O registro da produção final foi feito no dia 1º de julho de 2021, com a canção sendo apresentada para a equipe da ONG no dia 07 do mesmo mês. No dia 11 de agosto de 2021, foi organizado um encontro quando apresentamos a canção para as crianças da ONG, junto a um clipe com desenhos que os alunos elaboraram para representar o tema e a mensagem que queriam comunicar por meio da CCP. As interações foram registradas, assim como a reação dos receptores após escutarem a canção.

No dia 16 de agosto de 2021, a aula foi dedicada ao compartilhamento dos vídeos em que as crianças atendidas pela ONG Viver e os funcionários reagiram a CCP, com os alunos do quarto ano dialogando acerca da importância da ação que promoveram e como todos pareceram ter gostado muito da canção, compreendendo a mensagem e sentindo-se bem após escutá-la.

4.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE

Para respondermos às perguntas de pesquisa e alcançarmos

cada um dos objetivos específicos, decidimos trabalhar por meio de procedimentos diferentes visando, primeiramente, possibilitar tanto uma análise das interações para a identificação e o apontamento de elementos constituintes das relações entre as CL e a transdisciplinaridade, quanto à observação de sua reincidência nas 27 aulas, de modo a investigarmos a relevância das ações transdisciplinares para o desenvolvimento linguístico das crianças em cada etapa de aplicação da SD. Lançamos um olhar cauteloso aos detalhes em cada uma das interações, buscando, com base em nosso referencial teórico, evidências do engajamento linguístico, da mobilização de CL, da linguagem musical e das contribuições da transdisciplinaridade para o alcance dos objetivos de pesquisa e para a educação linguística com as crianças.

Após esse movimento de observação das transcrições, para a seleção dos excertos, analisamos as características das interações procurando indícios de movimentos transdisciplinares e mobilização de CL com o objetivo de trazer às análises cada uma das etapas da SD, possibilitando a indicação de marcas de engajamento textual, desenvolvimento linguístico e a constatação do domínio do gênero textual por meio da produção final, além da proposta dos elementos constituintes de relações entre as CL e a transdisciplinaridade (CEC). Após a proposta dos CEC, sob o propósito de observarmos a (re)incidência desses elementos durante as aulas, realizamos um levantamento quantitativo (MICHEL, 2005), organizando os dados em quatro gráficos no formato de pizza, um de linhas 2D e uma tabela que descrevem o surgimento dos elementos com números utilizando uma legenda de cores para diferenciar as etapas da SD.

Para o procedimento de análise qualitativa-interpretativa, com base em Denzin e Lincoln (2006), definimos uma linha de base com a utilização do referencial teórico apresentado, a fim de direcionarmos nosso olhar às informações relevantes que encontramos nas transcrições das aulas de aplicação da SD. Para isso, buscamos, com base em marcas que representem operações de linguagem em inglês, movimentos transdisciplinares e mobilização de elementos da linguagem musical, com base em nosso referencial teórico, selecionar excertos que nos possibilitassem responder às perguntas de pesquisa. Além desses critérios, optamos por buscar aulas e atividades que fizessem parte de diferentes etapas da SD, de modo que

podéssemos verificar os resultados do trabalho para o desenvolvimento dos alunos durante todo o projeto.

Acreditamos ser importante destacar que, em nosso ponto de vista, a aplicação da palavra 'relevante' para nos referirmos às interações e às linhas de interação está relacionada aos elementos identificados em cada uma delas e à sua importância, com base no referencial teórico, para a resposta das perguntas de pesquisa. Em busca de uma educação linguística transformadora junto às crianças, nossos critérios para a compreensão da relevância de cada interação foram escolhidos em acordo com os movimentos que buscávamos observar nas transcrições, todos eles voltados para a mobilização de elementos por parte das crianças, a realização de visitas às diferentes áreas e o cumprimento dos objetivos definidos para cada etapa da SD.

A análise foi iniciada pelo autor da tese durante a transcrição das aulas e, posteriormente, foi feito um movimento de refinar as escolhas tomando por base os quadros elaborados, com o objetivo de verificar tanto os elementos da linguagem musical, quando a mobilização de CL, indícios de engajamento textual e transdisciplinaridade. Assim, foram selecionados 16 excertos de transcrições de interações realizadas durante a aplicação da SD e quatro atividades realizadas pelas crianças em nove aulas. Abaixo, detalhamos as aulas escolhidas e as etapas das quais fizeram parte para compor o dispositivo didático.

Aula 1 – 5 excertos (apresentação da situação);

Aula 2 – 2 excertos (apresentação da situação);

Aula 3 – 3 excertos (produção inicial);

Aula 3 – 1 atividade (registro escrito da produção inicial);

Aula 5 – 1 excerto (interações durante aula de um módulo);

Aula 6 – 1 excerto (interações durante aula de um módulo);

Aula 8 – 1 atividade (registro em desenho componente de um módulo);

Aula 15 – 1 atividade (registro escrito componente de um módulo);

Aula 17 – 2 excertos (interações durante aula de um módulo);

Aula 27 – 2 excertos (produção final);

Aula 27 – 1 atividade (registro escrito da produção final).

A forma como olhamos para as participações dos alunos durante as aulas pretende ser crítica, em uma jornada em que levamos as crianças, identificando não só a necessidade de proporcionar aos discentes participantes da pesquisa, no papel de emissores da nossa CCP, a educação linguística, mas também colaborar para a motivação das crianças atendidas pela ONG em seu processo de recuperação. Assumimos que, na posição de receptoras, elas terão a oportunidade de escutar a canção e poderão não só ter contato com a língua inglesa e a música por meio dela, mas também ganhar forças para superar a etapa de tratamento do câncer infantil.

A escolha dos excertos e das atividades foi realizada em duas etapas: primeiramente, durante o processo de transcrição das interações entre o Pp e os alunos, no qual buscamos identificar e pré-selecionar alguns trechos que poderiam ser relevantes para a identificação de elementos que auxiliassem no alcance aos objetivos de pesquisa, por meio de uma marcação em que modificava a cor das palavras para vermelha. Para a realização deste movimento de pré-seleção, partimos de um critério qualitativo, em que foram consideradas interações que influenciavam na continuidade das aulas e atividades, alterando as rotas que estavam sendo seguidas e exigindo participações e visitas a diferentes espaços (Ferraz, 2018). Após a marcação, em um segundo momento, tomamos por base os objetivos pré-definidos para as etapas da SD e as atividades organizadas nos módulos, principalmente em relação às CL e aos elementos da linguagem musical, para uma seleção de dados que nos possibilitasse observar se houve o desenvolvimento das capacidades e elementos em questão, constatado por meio da utilização do inglês e/ou da música de forma adequada para a produção do gênero.

Ao elaborarmos a SD, apontamos para as CL – principais, já que não as entendemos como dissociáveis, mas como complementares, com base em Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) – que pretendíamos trabalhar em cada uma das atividades que compõem os módulos. Desta forma, foi possível que constatássemos a presença do maior número de atividades voltadas ao desenvolvimento de determinadas capacidades em cada um dos módulos, o que utilizamos como critério para o auxílio na seleção das atividades a serem

analisadas. Apresentamos, abaixo, os módulos e as principais CL⁴¹ desenvolvidas em cada um deles, de acordo com os objetivos pré-determinados para as atividades realizadas:

Módulo X: predominam as capacidades linguístico-discursivas e as capacidades discursivas.

Módulo 1 – *Theme of the CPS* (tema da CCP): capacidades de significação e capacidades de ação.

Módulo 2 – *Rhythm and Melody* (Ritmo e Melodia): capacidades de significação e capacidades linguístico-discursivas.

Módulo 3 – *Playing Along* (Prática Conjunta): capacidades de significação e capacidades discursivas.

Módulo 4 – *The Voice* (A Voz): capacidades de ação e capacidades de significação.

Em relação às CMS, entendemos que, por conta do caráter híbrido do gênero CCP, operações de caráter multissemiótico estejam presentes e sejam necessárias de forma predominante em todos os módulos. Por conta disso, decidimos não partir delas para a seleção das atividades, mas, ainda assim, reafirmar a sua importância e considerá-las no momento das análises.

Acerca da pesquisa qualitativa, retomando as motivações para o posicionamento dessa tese, reconhecemos a importância do conceito de criticidade apresentado por Ferraz (2018) e o relacionamos às considerações de Denzin e Lincoln (2006), que comentam uma teoria crítica reconceituada, principalmente embasada na proposição de questões e no desenvolvimento de estratégias que favoreçam a resolução de problemas para a modificação de um sistema social. Entendemos que problemas como a dificuldade para o engajamento textual possam ser resolvidos por meio da intervenção que propusemos, identificando e valorizando todas as etapas, desde a elaboração do dispositivo didático, realizada em função da necessidade de intervenção no contexto para o desenvolvimento das CL, até a aplicação da SD e a análise das atividades e excertos das interações realizadas durante as aulas.

Para as análises das transcrições, propomos um quadro de

⁴¹ Aqui, optamos por utilizar a escrita por extenso a fim de favorecer a compreensão dos leitores.

convenções, com base em Tonelli (2012). As adaptações realizadas têm por objetivo facilitar a visualização dos elementos da linguagem musical (MED, 1996; PARANHOS, 2012; PAOLIELLO, 2007; FREIRE, 2011; AFFONSO, 2011; JAQUES; KUEHN, 2013; NATTIEZ, 2014; RINALDI, 2014) inseridos em meio às atividades e interações para que, desta forma, seja mais fácil a identificação das mudanças de foco na aula, em relação aos modos de materialização do gênero CCP e da linguagem pela qual os alunos estão se comunicando naquele momento, seja ela a música, a língua de nascimento ou o inglês, concretizando-se, por fim, no modelo apresentado no **Quadro 9**, a seguir:

Quadro 9: Convenções para transcrição de dados

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Professora de inglês da turma	T	T: <i>Hello! Good afternoon!</i>
Professor-pesquisador	Pp	Pp: <i>What is the function of the song?</i>
Alunos identificados somente pelo e para o professor-pesquisador.	SL, SJ, SG, SC, SM, SH, SP	SL: <i>No!</i> SJ: Já foi, faz tempo. SG: Já! [...] SM: Teclado. SH: É, quando você entra no Fortnite aparece isso! SC: O motivo foi de acolher as pessoas na hora do Covid, eu acho. SP: <i>Chorus!</i>
Vários alunos falando ao mesmo tempo.	Ss	Ss: <i>No.</i>
Vários alunos cantando ao mesmo tempo.	Sc	Sc: <i>I got the eye of the tiger...</i>
Aluno(a) impossível de ser identificado.	S?	S?: Refrão.
Professor-pesquisador e alunos falando juntos.	P e Ss	P e Ss: <i>I got the powerful joy, and you can have it.</i>
Indicação de transcrição parcial ou eliminada.	[...]	[...]
Incompreensão de palavras ou de segmentos.	[]	SH: []
Comentário do transcritor e descrição de ações ocorridas naquele momento.	<i>Itálico</i>	<i>Os alunos começam a tocar os instrumentos musicais e cantam a canção.</i>
Entonação enfática	Maiúscula	Pp: <i>CLOSE THE MICROPHONES, PLEASE.</i>
Palavras em inglês	Itálico e negrito	Pp: <i>What is the function of the song?</i>
Sinal de entonação correspondente à pergunta.	?	T: <i>How are you today?</i>

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Sinal de entonação correspondente à afirmação.	!	SM: Eu acho que sim, teacher!
Risos.	@@@	Ss: @@@
Trecho falado com risos.	<@@@>	SP: Eu ia dizer que vocês são loucos <@@@>
Sinais de prolongação e/ou pausas na fala.	...	Pp: Hey... How was your weekend?
Cantando ou tocando melodia por meio de notas musicais.	<~~~~>	Pp: Essa é a melodia, escutem só... <~~~~>.
Produzindo sons em instrumentos percussivos.	<uuu>	Pp: The rhythm is <uuu>.
Palavra de pronúncia inteligível, ou difícil compreensão.	“ “	SM: Happy “birday”.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Tonelli (2012).

Com a autorização pelos responsáveis por todos os alunos da turma, optamos por utilizar letras que nos possibilitassem identificá-los durante o processo de transcrição, aliando a letra correspondente a uma das iniciais de seus nomes – primeiro, ou segundo – à letra S, representando *student*⁴². Deste modo, pretendemos observar as interações com um olhar que abranja, além do desenvolvimento das CL e dos indícios de potencialização do engajamento textual da turma, possíveis manifestações individuais das crianças em relação ao gênero CCP e ao projeto de classe que possam ter influenciado na produção final.

Reafirmamos que, acerca dos procedimentos utilizados para a transcrição das gravações realizadas de forma oral, buscamos, com base em Tonelli (2012), adaptarmos os sinais a partir daqueles propostos pela pesquisadora, utilizando diferentes convenções para a descrição de excertos em que os alunos realizam atividades e/ou se comunicam por meio da linguagem musical.

Para a organização dos objetivos de forma sintetizada e a apresentação dos dados, das perguntas de pesquisa, das categorias e dos critérios para a análise, apresentamos o **Quadro 10**, elaborado com base no modelo utilizado por Lenharo (2016):

Quadro 10: Apresentação geral da análise em função dos dados e objetivos

PERGUNTA DE PESQUISA	DADOS	CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CATEGORIAS DE ANÁLISE
----------------------	-------	----------------------	-----------------------

⁴² Aluno, em português (tradução nossa).

PERGUNTA DE PESQUISA	DADOS	CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CATEGORIAS DE ANÁLISE
<p>1 - Com qual frequência aparecem os elementos que constituem as relações entre possíveis transdisciplinaridades e CL em língua inglesa nas interações durante as aulas e atividades?</p>	<p>. Transcrições das 27 aulas filmadas e registros visuais de atividades realizadas pelas crianças.</p> <p>. A frequência dos elementos foi quantificada e a quantidade foi representada visualmente por meio de gráficos.</p>	<p>. Observação de características e elementos linguístico-discursivos nas interações, buscando indícios de mobilização das CL (Quadro 11) e dos elementos transdisciplinares (Quadro 12), que caracterizam a transdisciplinaridade e o desenvolvimento das capacidades.</p> <p>. Identificação nos excertos de atividades constituídas transdisciplinares e momentos em que as crianças participam com operações de linguagem na língua inglesa, na música e em visitas a outros espaços e áreas.</p>	<p>. CL e elementos transdisciplinares.</p> <p>. Constituintes das relações entre CL e transdisciplinaridade para CCP apresentados no Quadro 13.</p>
<p>2 - De quais formas o caráter transdisciplinar e multimodal das atividades que compõem a SD cria espaços para o desenvolvimento linguístico?</p>	<p>. 16 excertos das transcrições de 9 das 27 aulas filmadas e registros visuais de atividades realizadas pelas crianças.</p>	<p>. Busca por indícios de constituintes (Quadro 13) das relações entre os elementos transdisciplinares e as CL, a partir dos critérios propostos para a sua identificação.</p> <p>. Investigação da relevância das ações e interações dos alunos por meio das diferentes linguagens para o desenvolvimento de suas CL, constatado pela realização das atividades, da produção final e pelo cumprimento do projeto de classe.</p>	<p>. CL, elementos transdisciplinares e constituintes das relações entre CL e transdisciplinaridade para CCP.</p>
<p>3 - Dado o caráter</p>	<p>. 16 excertos</p>	<p>. Localização de</p>	<p>. Realização de</p>

PERGUNTA DE PESQUISA	DADOS	CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CATEGORIAS DE ANÁLISE
transdisciplinar do projeto de classe, como se deu o posicionamento das crianças em relação ao engajamento no texto e aos seus papéis como emissores?	das transcrições de 9 das 27 aulas filmadas e registros visuais de atividades realizadas pelas crianças.	<p>elementos linguístico-discursivos e operações de linguagem que apontem indícios de constituintes das relações entre CL e transdisciplinaridade (Quadro 13), além das capacidades de engajamento, propostas com base em Dolz; Gagnon e Decândio (2010) e Tonelli (2012); CL (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; JOAQUIM DOLZ [...], 2015; LENHARO, 2016).</p> <p>. Identificação de exemplos de marcas linguísticas: utilização de pronomes (<i>I, You, Me, We, etc.</i>) e verbos (<i>need, cry, fly, fight</i>, dentre outros), indicando posicionamento.</p> <p>. Utilização de elementos da linguagem musical (ritmo, melodia, notas musicais etc.).</p>	operações de linguagem e mobilização de elementos linguístico-discursivos durante as interações que evidenciem o engajamento textual e a superação das dificuldades de engajamento, conforme a proposta apresentada no Quadro 3 (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; TONELLI, 2012).
4 - Com base no modelo didático do gênero, há evidências de cumprimento do propósito comunicativo do texto na produção final dos alunos da turma?	. Atividade de produção final dos alunos e modelo didático do gênero CCP.	<p>. Mobilização dos elementos ensináveis no modelo didático do gênero CCP, elaborado por Ferreira e Tonelli (no prelo), na produção final.</p> <p>. Observação de elementos do inglês e da linguagem musical, com foco em aspectos referentes ao conteúdo temático e</p>	. Elementos ensináveis do gênero CCP.

PERGUNTA DE PESQUISA	DADOS	CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CATEGORIAS DE ANÁLISE
		à comunicação com os receptores.	

Fonte: elaborado pelo autor com base em Lenharo (2016).

Nossos critérios caminham ao encontro dos conceitos que apresentamos em nosso referencial teórico, definindo o que denominamos de interações relevantes não só a partir de um conceito embasado na mobilização de CL, elementos transdisciplinares e indícios de engajamento textual, mas também da criticidade, conforme Ferraz (2018). Em nossos dados, buscamos entender os modos como as crianças constroem seus pensamentos e conhecimentos visitando espaços, transformando e se permitindo serem transformados por eles, para apresentar posteriormente suas ideias e considerações com segurança em um ambiente que, transdisciplinar e translíngue, impulsiona participações espontâneas que colaborem para a produção e o engajamento no gênero textual objetivado.

As perguntas de pesquisa estão relacionadas aos objetivos expostos no **Quadro 1**⁴³ e são apresentadas, aqui, para facilitar o procedimento das análises e reforçar o nosso propósito de compreender as potencialidades da transdisciplinaridade na prática docente para a educação linguística em língua inglesa com crianças, entendendo as possibilidades que surgiram para a aprendizagem dos alunos por meio das atividades, da utilização do inglês e da linguagem musical simultaneamente e do projeto de classe. Após a apresentação do **Quadro 10**, entendemos ser possível a visualização dos caminhos que pretendemos traçar durante as análises de dados e a discussão que promoveremos no capítulo 5, que traremos a seguir.

⁴³ Verificar capítulo de introdução, p. 14.

5 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO

*“Professor, a gente está
na aula de música ou de
inglês?”*

***SJ, participante da
pesquisa***

Neste capítulo apresentamos as análises e a discussão dos dados gerados por meio da aplicação da SD e das transcrições de gravações das aulas. Foram selecionados excertos em que havia interações que, com base nos critérios expostos no capítulo de metodologia, consideramos relevantes para as respostas às perguntas de pesquisa⁴⁴. Para isso, primeiramente, iniciaremos pela exploração das CL de forma mais aprofundada, a fim de possibilitarmos a visualização dos critérios utilizados para a análise e permitirmos que os leitores retomem alguns conceitos mais rapidamente, se necessário. Ademais, recuperamos o conceito de engajamento textual e reafirmamos descritores que nos permitem utilizá-lo como critério para entender a forma como as crianças se posicionaram em relação ao gênero textual e os seus papéis dentro da situação de comunicação proposta. A discussão a partir dos dados é apresentada de forma intercalada, em uma ordem cronológica que respeita as etapas de aplicação da SD, com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

5.1 CAPACIDADES DE LINGUAGEM E ENGAJAMENTO TEXTUAL

Com base na leitura de Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e de trabalhos posteriores que se voltam à educação linguística por meio de gêneros textuais (TONELLI, 2012; LENHARO, 2016; QUEROZ, 2016; TONELLI; FERREIRA, 2017, para recuperar alguns já mencionados), entendemos que as CL tenham papel fundamental na compreensão e produção discursiva para a circulação dos gêneros nos variados contextos dentro da sociedade. Portanto, se afirmamos que é por meio de gêneros textuais que nos comunicamos, assumimos que os alunos devem se tornar

⁴⁴ Verificar **capítulo 4**.

capazes de compreendê-los e produzi-los por meio do desenvolvimento de tais capacidades.

Entendemos que a categorização das CL possibilite que, analisando os gêneros textuais em uso, possamos identificar e apontar momentos em que tais capacidades são, devem, ou poderiam ser utilizadas sob o propósito de caracterizar uma produção autêntica com base no modelo didático do gênero. Diante do papel da translinguagem para, como apontado por Rajagopalan (2023), vencer a hierarquização às línguas no processo de educação linguística, compreendemos que a atuação com crianças possa colaborar ainda mais para a afirmação dos gêneros textuais como relativamente estáveis, assim como apontado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). Os ambientes escolares e a sociedade se transformam e transcendem diariamente, transformando também, assim, os gêneros textuais, línguas e linguagens utilizadas para a comunicação. Nesse contexto, abrem-se espaços para propostas de expansões e reflexões acerca do conceito de CL.

Desde a introdução, sinalizamos a importância das CL, realizando primeiramente movimentos que nos possibilitassem enquadrar a pesquisa no quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo e discorrer acerca da abordagem de gêneros textuais. Para adentrarmos às análises e apresentarmos os critérios para a identificação das capacidades mobilizadas, em relação às CL já mencionadas nesta tese (CA, CD, CLD, CS e CMS), as discutiremos de forma mais aprofundada, demonstrando também critérios que auxiliam na identificação de elementos que sinalizem o desenvolvimento das CL durante interações e atividades. Primeiramente, trazemos o **Quadro 11**, onde apresentamos respectivamente as categorias e os critérios que correspondem às operações de linguagem realizadas:

Quadro 11: Capacidades de linguagem e critérios de classificação

CATEGORIAS	CRITÉRIOS
<p style="text-align: center;">CS (Capacidades De Significação)</p>	<p>(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; (2CS) Construir mapas semânticos; (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem; (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos; (5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade; (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem; (7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero;</p>

CATEGORIAS	CRITÉRIOS
CA (Capacidades de Ação)	(8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos.
	(1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo; (2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação; (3CA) Levar em conta propriedades languageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais; (4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.
CD (Capacidades Discursivas)	(1CD) Reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc.; (2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático; (3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto; (4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.
CLD (Capacidades Linguístico-Discursivas)	(1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações; (2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo); (3CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo); (4CLD) Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo); (5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos; (6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua; (7CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto; (8CLD) Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático; (9CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto; (10CLD) Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas; (11CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor; (12CLD) Buscar informações com base em recursos linguísticos (relacionando língua materna e língua estrangeira, por exemplo).
CMS (Capacidades Multissemióticas) Citadas por Dolz (JOAQUIM DOLZ [...], 2015) e categorizadas por Cristovão e Lenharo (no prelo)	(1CMS) Compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não verbais do gênero; (2CMS) Apreender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens; (3CMS) Reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos; (4CMS) Relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca. (5CMS) Compreender os elementos semióticos na constituição do gênero.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Cristovão e Stutz (2011) e Cristovão *et al.* (2010) e nas expansões propostas por Cristovão e Lenharo (no prelo).

Trazendo de forma resumida as nossas percepções em relação a cada uma das categorias de CL mencionadas no **Quadro 11**, entendemos

que:

- . as CS se referem principalmente aos aspectos contextuais e sócio-históricos do gênero textual, de modo que o desenvolvimento delas permite que os alunos compreendam as funções e o posicionamento deles em relação às situações de comunicação;
- . as CA estão relacionadas ao emissor e ao receptor, às situações de comunicação, aspectos sociais e culturais referentes ao gênero textual, compreensão da relação de conhecimentos do mundo para a produção de texto;
- . as CD fazem envolver a identificação de elementos estruturais do texto, além do planejamento geral e a reafirmação do conteúdo temático a ser explorado, considerando também a organização textual;
- . as CLD se referem às características de organização dos elementos que operam na construção do texto dentro de suas propriedades como coerência, coesão, vocabulário, sintaxe, semântica, fonologia, fonética e morfologia. Ademais, fazem parte da compreensão da relação entre elementos lexicais e a determinação do conteúdo temático, além do posicionamento do emissor e a compreensão/interpretação do receptor, assim como a relação entre ambos;
- . as CMS estão relacionadas à organização dos elementos tanto verbais, quanto não verbais do gênero textual a ser estudado/analísado. Podem ser utilizadas para a observação de vídeos, sons e imagens, além de sua influência na construção de sentidos por parte dos participantes na situação de comunicação diante da utilização dos elementos semióticos.

Após a apresentação dessas explicações e especificações em relação às CL, entendemos ser possível associar o conceito de engajamento textual que adotamos aqui, com base em Tonelli (2012) e Dolz, Gagnon e

Decândio (2010), a algumas das capacidades mencionadas no quadro e nos tópicos acima. Porém, além das relações estabelecidas, entendemos que é nosso papel expandi-las, trazendo também novos descritores que possam colaborar para a compreensão do papel do engajamento textual para o desenvolvimento linguístico do aluno e a concretização do projeto de classe.

Reconhecendo a importância do projeto de classe para o domínio do gênero textual estudado, com o desenvolvimento das CL, concebemos que a apresentação do problema de linguagem e a possibilidade de as crianças entenderem o gênero como significativo para ajudar na busca por soluções, devem ser levadas em consideração pelos produtores de SD. Em acordo com Magiolo *et al.* (2023), defendemos que a relevância e a familiaridade das crianças com o gênero colaborem para a elaboração das atividades e a organização do dispositivo. Junto aos nossos alunos do quarto ano, assim como observaremos nos excertos, houve a compreensão da turma de que uma CCP poderia motivar as crianças atendidas pela ONG Viver a superarem as dificuldades enfrentadas no tratamento de câncer. Assim, para apontarmos e analisarmos elementos de engajamento textual, retornamos ao nosso referencial a fim de categorizá-los.

Com base nas categorias e nos critérios elaborados por Cristovão e Stutz (2011) e Cristovão *et al.* (2010) e expandidos por Cristovão e Lenharo (no prelo), trazemos abaixo observações por meio das quais visamos esclarecer a forma como buscamos caminhar com as análises das CL e o engajamento textual, pensando especificamente no gênero CCP.

Primeiramente, no que se refere às CS, entendemos que a sua aplicação às particularidades contextuais e sócio-históricas possam ser relacionadas à compreensão do aluno diante de suas experiências e vivências, para que este possa se posicionar diante e dentro do texto. Ademais, apontamos ser fundamental que ele entenda, também, o papel do receptor na situação de comunicação, para que assim se cumpra o projeto enunciativo por meio da utilização do gênero textual. Realizando as operações de linguagem descritas no capítulo de critérios da categoria CS (CS) do **Quadro 11**, o aluno se aproxima do texto e, dessa forma, visualiza de forma mais abrangente seus objetivos e propósitos na comunicação, assim como a(s) pessoa(s) a que(m) está dirigida a mensagem.

Em relação às CA, assumimos aqui que o aluno se torna capaz de agir em relação ao texto a partir do momento em que está engajado, porém, para que haja engajamento, tem de compreender elementos contextuais de produção e reprodução do gênero textual. Por conta disso, entendemos que a organização das categorias, conforme apresentada no quadro, esteja adequada a uma ordem que favoreça a análise do processo de desenvolvimento das CL, já que, quando tratamos do desenvolvimento das CA, tratamos da compreensão de conteúdo temático, objetivo e adequação do texto na situação de comunicação, autor(es), dentre outros elementos aos quais podemos partir após a exploração da significação.

Abordamos e relacionamos as CD ao engajamento, tendo em vista o fato de que o respeito à estrutura do texto parte do reconhecimento dos elementos que o compõe, do planejamento do conteúdo temático e da organização do conteúdo. Entendemos que, no ensino de língua inglesa com crianças, quando o aluno consegue se colocar em sua posição de emissor em relação ao gênero textual, esse processo passa a ser facilitado.

As CLD estão ligadas à identificação da voz das crianças e às estruturas que devem mobilizar para a construção do discurso, dentro dos elementos descritos no **Quadro 11**. Para que possam assumir seu lugar, o engajamento textual se mostra fundamental, diante do fato de que o posicionamento como emissor interfere diretamente na produção de significado – sem que seja desconsiderada a importância do receptor na situação de comunicação.

Por último, em relação às CMS, entendemos que não seja possível deixarmos de lado a relação entre a função da criança como emissora e as suas escolhas de modos de expressão por meio da linguagem, assim como a construção dos significados por meio das multissemiotes. Portanto, caso o aluno esteja engajado no texto, por consequência, se torna consciente da forma como as suas opções influenciarão na construção do significado do texto que está produzindo.

Apesar de entendermos que as CS são as que mais se aproximam do conceito de engajamento textual que trazemos, identificamos a necessidade de trazer descritores das operações que possam esclarecer ainda mais a compreensão dos critérios e a condução da análise, facilitando, assim, a

identificação dos elementos nas transcrições. Para isso, propomos descritores com base em Dolz, Gagnon e Decândio (2010) e Tonelli (2012) e no **Quadro 11** (Cristovão; Stutz, 2011; Cristovão *et al.*, 2010; Cristovão e Lenharo; no prelo), entendendo que, por meio do desenvolvimento dessas capacidades, é possível trabalhar para a superação das dificuldades de engajamento textual (**Quadro 3**). Utilizamos sistema semelhante ao que as autoras propuseram, empregando as letras CE para representar as *capacidades de engajamentos* e enumerando-as de 1 a 4.

1CE: Entender as relações entre as atividades e interações realizadas durante as aulas e o projeto enunciativo, compreendendo o propósito de comunicação por meio do gênero textual contextualizado e dos recursos léxicos linguístico-discursivos mobilizados.

2CE: Identificar o posicionamento dos participantes na situação de comunicação dentro do texto e em relação ao contexto, assim como suas respectivas vozes, tornando-se capaz de ocupar a posição de receptor e emissor, compreendendo e produzindo o gênero textual de forma satisfatória.

3CE: Reconhecer, compreender e mobilizar elementos importantes ao gênero textual individualmente e/ou em conjunto, a depender das especificidades do texto e das características contextuais, para o cumprimento do projeto enunciativo.

4CE: Entender as etapas que fazem parte do processo de apropriação e domínio em relação ao gênero textual e relacioná-las ao alcance dos objetivos para a produção satisfatória, visando o cumprimento do projeto de classe.

Além dessa proposta, embora o nosso principal foco seja nas relações transdisciplinares que envolve a educação linguística em inglês e música para crianças e no engajamento textual, trazemos algumas das importantes considerações de Ferraz (2018) acerca do que o autor denomina de “formação crítica de educadores linguísticos” (FERRAZ, 2018, p. 110), pois essas caminham junto às possíveis transdisciplinaridades, confrontando modelos de formação denominados pelo autor de tradicionais que podem ser

observados em alguns currículos de cursos de letras e documentos e diretrizes, por exemplo.

Entendemos que seja necessário o foco em questões relevantes para a sociedade, sem que sejam desprezados problemas e dificuldades, tendo em vista que, retomando Bronckart (2003), as pessoas precisam da linguagem para existirem, agirem e interagirem no mundo. Deste modo, corroboramos as afirmações de Ferraz (2018) e destacamos que tanto alunos-crianças, quanto professores de inglês com crianças, educadores em formação e docentes formadores devem estar atentos às possibilidades de transformação por meio de visitas a diferentes espaços. Transformar e ser transformado são processos que podem colaborar para o estabelecimento de uma sociedade onde as pessoas podem crescer em dificuldades e situações diferentes, compreendendo a relevância das divergências para o desenvolvimento linguístico, tornando possível a ação e a interação para a resolução de problemas.

A seguir, apresentaremos o **Quadro 12**, elaborado com base em nosso referencial teórico, em especial Celani (1992), Signorini e Cavalcanti (1998), Kumaravadivelu (2006), Moita Lopes (2006; 2009), Pennycook (2006), Rojo (2006), Scheifer (2013), São Pedro (2016), Kleiman, Vianna e De Grande (2019) e Sabota *et al.* (2021), além da proposta de Ferraz (2018, p. 112) para a apresentação do que ele nomeia “algumas transdisciplinaridades possíveis”, em que encontramos elementos importantes que colaboraram para o desenvolvimento das nossas atividades e, conseqüentemente, de nossa pesquisa.

Nosso objetivo com o **Quadro 12** “Elementos transdisciplinares para a educação linguística crítica” é organizar critérios que auxiliem na identificação de elementos transdisciplinares nas atividades e interações que selecionamos, proporcionando condições para as nossas análises. A proposta que apresentamos é específica para a nossa pesquisa, tendo em vista a afirmação de Ferraz (2018, p. 112 e 113) que aponta que: “cada formador deve escolher, dentre os seus repertórios, a sua transdisciplinaridade”. Acreditamos que esta afirmação justifique ainda mais a necessidade de estabelecermos critérios para cumprirmos nossos objetivos, respondendo as nossas perguntas de pesquisa.

Quadro 12: Elementos transdisciplinares para a educação linguística crítica

ELEMENTOS TRANSDISCIPLINARES	DESCRIÇÃO
ET1: exploração/visita a diferentes espaços e realidades	Transcender limites impostos pelas próprias percepções e espaços ocupados, buscando em novas áreas do conhecimento e diferentes locais ideias para a percepção e a ação.
ET2: relações entre conhecimentos e contextos	Os elementos característicos a cada área do conhecimento explorada estão sujeitos às exigências contextuais para a elaboração das ações e a resolução dos problemas.
ET3: ações transcendentais e independentes de ambientes	Os conhecimentos promovidos e o desenvolvimento são guiados por um projeto que possibilite a ação por meio da linguagem em ambientes que transcendem limites impostos pela sala de aula e o ambiente escolar.
ET4: reconhecer os papéis e a importância das diferentes linguagens	Entender que as interações são compostas por elementos multimodais, valorizando os papéis das diferentes linguagens para a construção dos textos e a comunicação social.
ET5: valorização das experiências individuais para ações em um mundo globalizado	Compreender e relacionar as próprias experiências aos conhecimentos utilizados durante as atividades, visando agir por meio da linguagem em um mundo plural e globalizado.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Celani (1992), Signorini e Cavalcanti (1998), Kumaravadivelu (2006), Moita Lopes (2006; 2009), Pennycook (2006), Rojo (2006), Scheifer (2013), São Pedro (2016), Kleiman, Vianna e De Grande (2019), Sabota *et al.* (2021) e Ferraz (2018).

No **Quadro 12**, utilizamos as letras ET para representarmos os Elementos Transdisciplinares identificados e adaptados a partir do referencial teórico que sustenta esta tese, enumerando-os de 1 a 5 para diferenciá-los, apontando momentos nos excertos das transcrições de interações e atividades em que se apresentem, justificando ou não a indicação da SD como transdisciplinar e auxiliando na realização final da pesquisa e na observação dos resultados.

Olhando para os elementos transdisciplinares, podemos observar que todos, de alguma forma, envolvem a transcendência, a exploração e a liberdade. Como educadores linguísticos, baseados em Tonelli (2023), acreditamos que os caminhos para irmos além das práticas de ensino-aprendizagem tradicionais passe pela elaboração e organização de atividades que não só permitam essa transcendência, mas também proporcionem espaços para possíveis transdisciplinaridades que, assim como Ferraz (2018), acreditamos que colaborarão para o desenvolvimento da criticidade junto aos nossos alunos. Assim, propor um conjunto de elementos que caracterizam a transdisciplinaridade nos traz embasamento para analisar as transcrições das

aulas sob essa perspectiva. Porém, como estamos falando da educação linguística em inglês junto a crianças, não pretendemos deixar de lado o desenvolvimento das CL, sendo necessário o estabelecimento de relações entre tais elementos e as capacidades que já mencionamos.

Assim, com o objetivo de facilitarmos a compreensão e a visualização das CL, incluindo as capacidades de engajamento que estamos propondo nesta tese, e engajamento textual para as CCP, apresentamos um quadro onde sintetizamos elementos que, dentro de nossa perspectiva, constituem as relações entre CL e ET. Entendemos que parte da proposta transdisciplinar implique na necessidade de que identifiquemos relações entre os itens que compõem os quadros que apresentamos (**Quadro 11** e **Quadro 12**), incluindo as capacidades de engajamento (doravante CE), para que, desta forma, possamos observar a constituição do que denominamos de transdisciplinaridade para o gênero CCP e o desenvolvimento das CL.

Objetivando representar o termo ‘constituintes das relações entre capacidades e elementos transdisciplinares’, propomos a utilização da sigla CEC⁴⁵, com a adição de números de 1 a 5 para diferenciá-las entre si. A nomenclatura de tais constituintes é apresentada na primeira coluna. Na segunda coluna, incluímos uma descrição do elemento descrito. A terceira traz possíveis critérios para a sua identificação a fim de auxiliar na etapa de análise de dados. Por último, na quarta coluna, apontamos exemplos de marcas linguísticas que podem auxiliar na identificação dos constituintes durante a análise dos excertos.

Quadro 13: Constituintes de relações entre capacidades de linguagem e transdisciplinaridade para CCP

CONSTITUINTES DAS RELAÇÕES ENTRE CAPACIDADES E ELEMENTOS	DESCRIÇÃO	CRITÉRIO PARA IDENTIFICAÇÃO	MARCAS LINGÜÍSTICAS
CEC1:	Demonstra a capacidade de identificar e mobilizar os elementos da linguagem musical e da língua inglesa de modo a relacioná-los, não os isolar,	Verifica-se a medida em que os participantes nas interações indicam, ou não, sua percepção acerca dos elementos	Utilização da língua inglesa para se referir a elementos da linguagem musical e vice-

⁴⁵ Retomamos aqui a proposta, conforme apresentada na lista de siglas, de utilizarmos a escrita por extenso no texto sob o propósito de facilitarmos a compreensão do conceito, quando ele não for aplicado em quadros, figuras, ou para a classificação durante as análises.

CONSTITUINTES DAS RELAÇÕES ENTRE CAPACIDADES E ELEMENTOS	DESCRIÇÃO	CRITÉRIO PARA IDENTIFICAÇÃO	MARCAS LINGÜÍSTICAS
no contexto de interação.	compreendendo a relevância para a função social e a constituição da CCP.	de linguagem no cumprimento da função da canção, por meio do discurso, empregando os elementos da linguagem musical e da língua inglesa.	versa em contextos de análise de CCP e de suas funções, ou durante produções em atividades. Exemplo: "SM: Happy rhythm . Um ritmo tipo Roar , que dê vontade de dançar". Sinalizaremos as marcas linguísticas nas transcrições na cor roxa .
CEC2: relação entre conhecimentos de diferentes áreas, línguas e linguagens para a comunicação, entendendo e relacionando-as às atividades para a compreensão do gênero textual em foco.	Recorre a diferentes fontes de conhecimento para complementar a sua comunicação por meio da língua inglesa e da linguagem musical em meio às interações contextualizadas.	Observa-se nas interações se os participantes buscam apoio em diferentes saberes, línguas e linguagens para formular seus discursos acerca das problemáticas comunicativas que podem ser solucionadas por meio do gênero textual.	Excertos em que a criança e/ou o professor faz uso de outros gêneros, elementos visuais, línguas, gestos, ou outras linguagens para complementar sua participação em interações e formular suas ideias. Exemplos: SH: " How do I say é para desenhar uma pessoa brava? SG: Can I make a story? ". Sinalizaremos as marcas linguísticas nas transcrições na cor verde .
CEC3: organização da participação na CCP considerando a importância do grupo para a mobilização dos elementos que compõem o	Trabalha junto ao grupo visando a mobilização dos elementos da língua inglesa e da linguagem musical que compõem o gênero textual, compreendendo as implicações da produção conjunta nas interações e durante as atividades.	Identifica-se na forma como os participantes se posicionam em relação às respostas para as atividades, às colaborações individuais e a produção da CCP.	Verifica-se por meio de frases afirmativas e/ou negativas utilizadas para reagir às colaborações do professor e/ou dos alunos,

CONSTITUINTES DAS RELAÇÕES ENTRE CAPACIDADES E ELEMENTOS	DESCRIÇÃO	CRITÉRIO PARA IDENTIFICAÇÃO	MARCAS LINGUÍSTICAS
gênero textual.			constatadas por meio de adjetivos (ex. good, bad slow, fast, happy), verbos (ex. gostei, like) e advérbios (ex. yes, no). Exemplo: “SM: Teacher , não gostei.” Sinalizaremos as marcas linguísticas nas transcrições na cor azul.
CEC4: alteração de posicionamento e dinâmica em relação às características do gênero conforme o contexto.	Compreende alterações de pessoa, dinâmica de intensidade, altura, ritmo e participação instrumental na canção, realizando escolhas de elementos adequados para o posicionamento como enunciador e a composição das diferentes partes da canção.	Constata-se nas opções por verbos e pronomes dentro das produções e das CCP, além das características próprias à linguagem musical, dentro das escolhas realizadas pelas crianças.	Utilização dos pronomes e elementos da linguagem musical nas atividades e nas produções que compõem a CCP. Exemplo: SL: No “ you need to ”, you need to be brave . SM <i>toca uma batida rítmica no cajon</i> . <uuu>. Sinalizaremos as marcas linguísticas nas transcrições na cor laranja.
CEC5: compreensão do problema de comunicação e da ação para a resolução por meio da CCP.	Entende o problema de comunicação apresentado e o projeto de classe, sabendo se posicionar para a produção da CCP de modo a agir por meio das linguagens e resolvê-lo dentro do contexto descrito.	Verifica-se por meio do posicionamento dos participantes durante interações relacionadas ao projeto de classe e às escolhas de elementos durante as atividades de produção da CCP.	Devem ser observados os momentos em que o professor e/ou as crianças se referem aos receptores (crianças atendidas pela ONG) e ao projeto de classe, com olhar especial aos verbos e adjetivos utilizados, além de possíveis

CONSTITUINTES DAS RELAÇÕES ENTRE CAPACIDADES E ELEMENTOS	DESCRIÇÃO	CRITÉRIO PARA IDENTIFICAÇÃO	MARCAS LINGUÍSTICAS
			considerações acerca dos elementos da linguagem musical. Exemplo: SJ: You'll be good. (...) H-A-P-P-Y. Sinalizaremos as marcas linguísticas nas transcrições na cor marrom .

Fonte: elaborado pelo autor.

O surgimento dos constituintes nas transcrições, partindo dos critérios apresentados no quadro e da análise das interações, permitiu-nos identificar e estabelecer relações entre a recorrência de tais momentos transdisciplinares e o processo de aplicação da SD, compreendendo por meio dos resultados das atividades como as crianças entenderam e participaram das aulas, incluindo, mas indo além da análise das operações de linguagem realizadas e do desenvolvimento das CL. Deste modo, acreditamos que seja impossível falarmos sobre práticas e atividades transdisciplinares em uma sequência didática ignorando as CL, sem descaracterizarmos a abordagem de gêneros textuais. A proposta dos constituintes tem por objetivo possibilitar a visualização das relações transdisciplinares estabelecidas durante as interações que ocorreram nas aulas, sem que foquemos especificamente no inglês, ou na música, mas em todas as formas de comunicação utilizadas pelos alunos, com o objetivo de não as hierarquizar⁴⁶.

Colocando as transcrições das 27 aulas sob análise, com base no referencial teórico que sustenta esta tese, percebemos que poderíamos refinar e detalhar nosso procedimento se focássemos na mobilização das CL e nos movimentos transdisciplinares, trazendo interações e atividades de diferentes etapas da SD em que houve evidências que nos possibilitariam

⁴⁶ Retomamos aqui a nossa escolha por um caminho voltado a educação linguística com crianças, baseados em Tonelli (2023), assumindo que tal processo demande práticas que considerem os alunos participantes ativos e importantes nas aulas e atividades, não os posicionando abaixo dos professores em termos de relevância e hierarquia.

responder as perguntas de pesquisa. Assim, selecionamos 16 excertos e quatro atividades – incluindo as produções inicial e final - em que destacamos constituintes utilizando as legendas de cores e, partindo desta classificação prévia, realizamos uma contagem para verificarmos a recorrência de cada um deles durante todas as interações e atividades. Acreditamos ser possível relacionar o surgimento dos constituintes a etapas específicas da SD, que é uma hipótese a ser testada por meio da análise dos gráficos. A maior reincidência de determinados constituintes em um módulo pode estar atrelada ao foco em capacidades específicas, ou às estratégias que os alunos utilizaram durante as atividades que compõem. Assim, esperamos poder ilustrar os movimentos realizados pelas crianças não só por meio dos excertos, mas também dos gráficos em que enumeramos as incidências dos constituintes de relações entre elementos transdisciplinares e CL.

Conforme exposto no quadro, para que possamos considerar as atividades que propusemos transdisciplinares, compreendemos que devam aparecer indícios dos constituintes em nossas análises, de modo que, com base nos critérios e marcas linguísticas explicitadas no quadro, observamos os posicionamentos das crianças. Reconhecemos que o contexto em que a pesquisa foi realizada, junto a uma turma de crianças em situação de pandemia, influenciou na mediação das atividades e na aplicação da SD. As aulas ocorreram após um período de quase um ano sem encontros presenciais, com interações tendo de ser adaptadas às angústias e incertezas impostas diariamente pela Covid-19. Assim, com base em Kawachi-Furlan e Tonelli (2021), afirmamos que o papel do professor passou pela sua adaptação às necessidades do grupo e da escola, como também os próprios alunos tiveram de se adaptar às demandas que se apresentaram.

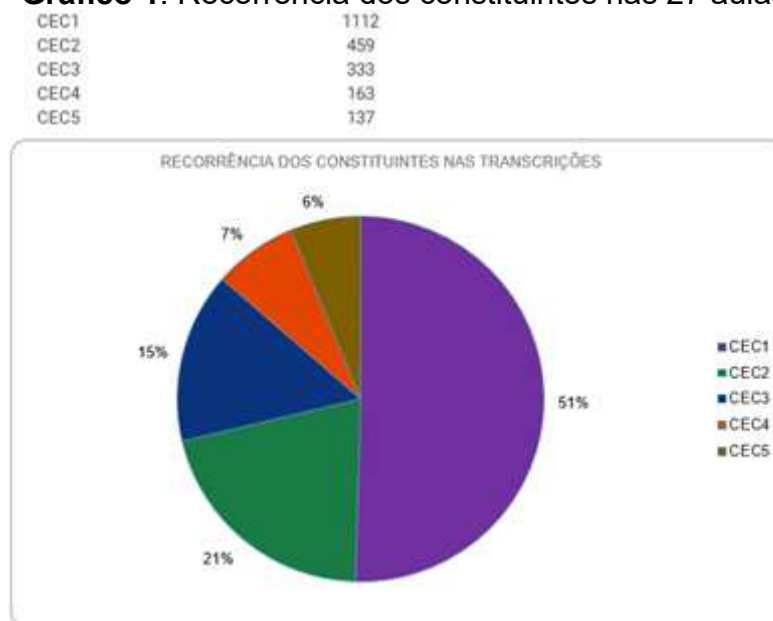
Após a apresentação das CE, dos **Quadro 11**, **Quadro 12** e **Quadro 13** e a proposição desses elementos, descritores e critérios, entendemos ser possível aliarmos as considerações feitas pelo autor às propostas que trazemos nessa tese para que, desta forma, possamos observar os dados que coletamos por meio da gravação das 27 aulas e selecionamos para serem analisados neste capítulo.

A partir do capítulo 5.2, a seguir, iniciaremos as análises, sob o propósito de respondermos as perguntas de pesquisa. As interações e as

atividades foram selecionadas com base nos critérios apresentados no capítulo **4.5**, totalizando 16 excertos e quatro atividades que fizeram parte de nove aulas ministradas. Ademais, entendemos a necessidade de expormos a reincidência dos constituintes de relações entre os elementos transdisciplinares e as CL, para ilustrarmos a importância destes para o alcance dos resultados e a produção da CCP. Após apresentarmos um gráfico e informações acerca da observação dos constituintes, traçamos caminhos em nossas análises que possam indicar o cumprimento das etapas da SD, em acordo com a organização que propusemos no esquema adaptado que apresentamos na **Figura 2**.

5.2 PANORAMA DA REINCIDÊNCIA DOS CONSTITUINTES NAS INTERAÇÕES

Conforme ressaltamos no **subcapítulo 5.1**, a observação dos constituintes nas transcrições das gravações de interações que ocorreram durante as aulas auxilia na visualização dos movimentos e rotas transdisciplinares traçadas em nosso percurso, respondendo, também, uma das nossas perguntas de pesquisa – com qual frequência os constituintes aparecem nas transcrições -, como verificado no **Quadro 10**. Após analisarmos cautelosamente cada uma das transcrições, identificamos e organizamos os dados em um gráfico em formato de pizza para que, por meio dele, possa ser indicada a representação da reincidência dos constituintes de relações entre elementos transdisciplinares e CL nas transcrições das interações das 27 aulas em que aplicamos as atividades da SD.

Gráfico 1: Recorrência dos constituintes nas 27 aulas

Fonte: elaborado pelo autor.

Ao identificarmos que todos os constituintes foram constatados em mais de 100 linhas de interação⁴⁷, pode-se afirmar que todos eles influenciaram nos resultados da aplicação das atividades da SD. Embora possa ser observada a predominância de uns em detrimento de outros – CEC1 e CEC2 tiveram maior incidência, enquanto CEC4 e CEC5 menor -, compreendemos que o quadro geral nos proporcione uma visão ampla das aparições dos constituintes, sem que haja a diferenciação de acordo com as etapas e atividades realizadas em aulas específicas. Com base nas análises, concluímos que em aulas e etapas diversas da SD, serão observados diferentes constituintes predominando em meio às interações, caracterizando a mobilização das CL e dos elementos transdisciplinares e as constantes relações estabelecidas durante as aulas.

Em nossa perspectiva, a predominância do CEC1 em relação aos outros se dá pelo fato de que o objetivo das atividades era justamente o de proporcionar espaços para o desenvolvimento linguístico na linguagem musical e na língua inglesa, principalmente. Contudo, acreditamos que o número expressivo que indica a mobilização do CEC2 durante as interações (21%)

⁴⁷ Por linhas de interação, nos referimos às participações do professor e dos alunos, representadas por meio das transcrições e numeradas com algarismos arábicos, incluídas nos excertos que trazemos no capítulo de análises e nos apêndices.

representa a existência de espaços para os alunos recorrerem a diferentes áreas do conhecimento, visitando, transformando, sendo visitados e transformados em relação às suas vivências e experiências⁴⁸.

A identificação de 333 linhas (15%) de interação em que aparece o CEC3 nos indica que as crianças entenderam uma das características principais do gênero CCP: o fato de que, com base no modelo didático do gênero, elas são compostas por grupos de pessoas. A compreensão dos alunos diante de seus papéis como produtores da canção é constatada, também, pelas 163 vezes (7%) em que o CEC4 foi identificado, mostrando que houve espaços nas atividades e interações realizadas durante as aulas para as crianças se posicionarem de diferentes formas de acordo com as especificidades do gênero textual. Por fim, em relação ao CEC5, foram 137 linhas (6%) de interação em que o foco foi o projeto de classe e os problemas de comunicação que poderiam ser resolvidos por meio do gênero textual estudado.

Após as primeiras etapas de análise das transcrições e o apontamento dos constituintes, concluímos que algumas das interações estabelecidas entre o Pp e as crianças potencializaram e evidenciaram as rotas transdisciplinares que estavam sendo trilhadas pelo grupo. A sinalização desses momentos que ocorreram durante as aulas nos excertos que trazemos na tese e nas transcrições que trazemos por completo no **Apêndice B**, em nosso ponto de vista, pode colaborar para que os leitores caminhem conosco e com os alunos no decorrer das análises. Em alguns casos, por não terem sido observadas marcas linguísticas, tais eventos não foram considerados momentos de mobilização de constituintes de relações entre elementos transdisciplinares e CL, mas ainda sim foram interações significativas para a constituição da transdisciplinaridade nas aulas e o desenvolvimento linguístico dos alunos, já que indicaram visitas a diferentes espaços e transformações nas percepções dos indivíduos. Marcamos em amarelo os textos que classificamos como interações transdisciplinares mais relevantes nas transcrições e excertos, a fim de facilitarmos a visualização desses eventos.

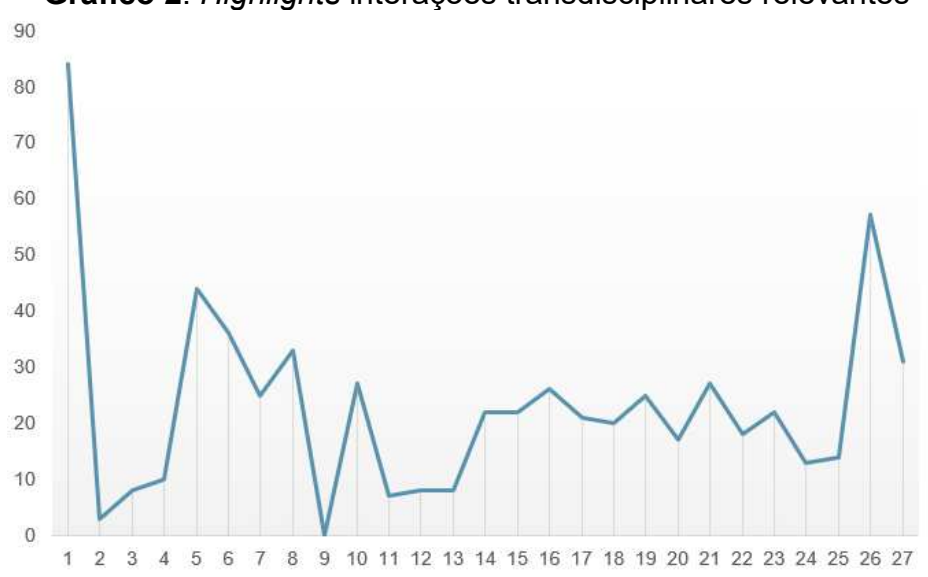
Nosso critério para o apontamento de tais interações por meio

⁴⁸ Relacionamos estas percepções ao conceito de criticidade que adotamos nesta tese, com base em Ferraz (2018), e ao sócio histórico culturalismo (Vygotsky, 2001).

de *highlights*⁴⁹ partiu do princípio de que, para atingirmos os objetivos propostos nesta tese, deveríamos ser capazes de observar não só o desenvolvimento das CL na educação linguística em inglês com as crianças e a mobilização de elementos da linguagem musical nas transcrições das aulas, mas também perguntas e respostas que proporcionaram movimentos nas rotas transdisciplinares pelas quais seguimos junto aos alunos. Entendemos que, com base no referencial teórico que sustenta a pesquisa, foi possível destacarmos essas interações constatando-as por meio da busca de marcas linguísticas que representassem participações espontâneas, sugestões, questionamentos e intervenções dos alunos em meio às aulas, além de perguntas e apontamentos do professor que (re)direcionassem as crianças aos caminhos da transdisciplinaridade de modo a trabalharem para a produção do gênero CCP.

No **Gráfico 2**, podemos verificar a aparição dos *highlights* em cada uma das 27 aulas de aplicação da SD.

Gráfico 2: *Highlights* interações transdisciplinares relevantes



Fonte: elaborado pelo autor.

Por meio do **Gráfico 2** é possível perceber que os picos de *highlights* estão nas etapas iniciais e finais da aplicação da SD, embora a única aula em que não tenham sido constatada nenhuma interação transdisciplinar

⁴⁹ Utilizaremos este termo para nos referirmos aos trechos destacados com a cor amarela, indicando as interações relevantes nos excertos.

relevante tenha sido a 9 – aula que não foi analisada, por ter sido ministrada por meio de um vídeo gravado pelo professor. Entendemos como natural o aparecimento de mais interações relevantes nas aulas em que há a apresentação da situação e o primeiro contato com o gênero textual, ou a produção conjunta, já que tais movimentos exigem mais a participação das crianças para que sejam alcançados os objetivos da aula. Contudo, embora tenha havido um crescimento entre as aulas 3 e 5, entendemos que a queda nos *highlights* da primeira para a segunda aula sinalize o fato de que o professor poderia ter retomado mais aspectos do projeto de classe e do gênero, trazendo os alunos para as rotas transdisciplinares por meio de mais interações significantes.

A apresentação dos *highlights* e do panorama geral dos constituintes nos permite entender um pouco mais acerca da mobilização de elementos transdisciplinares e das CL durante as atividades, evidenciada pelos constituintes que propusemos. Nas subseções que apresentaremos a seguir, seguimos apresentando nossas rotas, ilustrando a identificação dos CEC em cada etapa da aplicação da SD por meio de gráficos, e intercalando a análise dos constituintes com um olhar direcionado às interações. Com isso, objetivamos responder às demais perguntas de pesquisa⁵⁰ por meio de visitas a excertos de interações ocorridas durante as 27 aulas lecionadas no projeto Inglês Musical, além de atividades realizadas pelos alunos que fizeram parte da SD. Ademais, pela identificação dos movimentos translíngues nas transcrições das interações ocorridas nas aulas, apontaremos indícios que ajudem a compreendê-los e a caracterizar o ambiente diante dos pressupostos teóricos da translinguagem, em acordo com García e Kleifgen (2020) e Rajagopalan (2023).

Deste modo, iniciaremos pela apresentação da situação, que, com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) e no esquema de SD adaptada que trazemos nessa tese, representa o início das atividades e um primeiro contato das crianças com o gênero textual, além da definição do projeto de classe. Após, traremos análises de transcrições das aulas de aplicação da atividade de produção inicial e adentraremos análises de

⁵⁰ Verificar o **Quadro 10**.

interações que ocorreram entre as atividades dos módulos.

No que se refere à reincidência dos CEC, no subcapítulo 5.3.2 apresentaremos os constituintes de relações entre elementos transdisciplinares e CL que apareceram nas análises das transcrições das aulas 1 a 9 – que consideramos a etapa inicial da aplicação da SD e nas aulas de 10 a 18 – etapa intermediária da realização das atividades, representados por meio de gráficos em formato de pizza. No subcapítulo 5.3.3, recorreremos aos gráficos novamente para indicarmos a aparição dos constituintes nas interações durante as aulas 19 a 27 – etapa final da aplicação.

5.3 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Em relação a essa etapa da SD, com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), além de outros autores que também fizeram uso do dispositivo didático para a organização de atividades em torno de um gênero textual (TONELLI, 2012; QUEROZ, 2016; FERREIRA; TONELLI, no prelo, Magiolo, 2021 – para mencionar alguns), entendemos que seu propósito seja o de dialogar com o aluno em um primeiro momento acerca do gênero textual e suas características, além de realizar a apresentação da situação em que o aluno deve agir por meio da comunicação para a resolução de um problema. A análise que apresentamos visa colaborar para a resolução das perguntas de pesquisa – **Quadro 10** – que se referem à frequência da aparição dos CEC, às relações entre o caráter transdisciplinar do projeto de classe e o engajamento das crianças no texto e às formas como as atividades transdisciplinares influenciam na criação de espaços para o desenvolvimento linguístico.

Nossa opção por um gênero que se materializa verbal, musical e lítero-musical, como mencionado no capítulo 4.3, se justifica em virtude do nosso olhar para as características do grupo de quarto ano com as quais trabalhamos. Porém, na etapa de apresentação da situação, precisamos estar prontos para agregar as impressões dos alunos acerca de tudo o que será mostrado, para entendermos em conjunto se o problema de linguagem ao qual chegamos é significativo para eles e se o gênero textual que identificamos pode ser relevante para a comunicação com os receptores e, por

consequência, a resolução desse problema.

Desta forma, tendo optado por trabalhar com um gênero de canção, que é o CCP, decidimos mostrar às crianças vários tipos de músicas e canções diferentes, para que pudéssemos perceber o conhecimento prévio que possuíam em relação aos elementos da música e identificar possíveis relações que estabeleceriam entre os contextos para a prática e o contato com as músicas, as diferentes linguagens e tipos de canção durante as interações, além de observarmos e confirmarmos suas preferências musicais e ligações entre os possíveis gêneros textuais e problemas que trouxemos para o foco das discussões.

Acreditamos ser importante pontuar que nossas escolhas desde a finalização da elaboração da SD, até o término da aplicação, foram baseadas nas interações com as crianças e no contexto em que as atividades foram realizadas. Embora reconheçamos o papel da apresentação da situação como fundamental para o primeiro contato com o gênero e o estabelecimento de um projeto de classe (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011), entendemos que, caso os alunos não demonstrem engajamento textual desde o primeiro contato e se interessem pelo projeto proposto, é válido que o professor repense os caminhos idealizados, a fim de potencializar o desenvolvimento linguístico junto às crianças, utilizando tanto um gênero textual, quanto um projeto de classe que seja verdadeiramente significativo para os alunos.

O primeiro excerto que trazemos – **Excerto 1** – é parte do início da primeira aula de aplicação da SD. Naquele momento, as crianças ainda estavam participando das aulas por meio da plataforma *Google Meet*, totalmente *online*, cada um em suas respectivas casas. O professor lecionava da escola, também por meio da plataforma, utilizando instrumentos musicais e a apresentação de vídeos na plataforma como recursos para a realização da mediação e as interações com os alunos. Conforme indicado no quadro de convenções para as transcrições (**Quadro 9**), sinalizamos em negrito e itálico as frases em língua inglesa, o que não indica um destaque para a análise. A fim de sinalizarmos as frases que identificamos como relevantes, a partir dos critérios pré-estabelecidos no capítulo 5.1, citaremos os números das linhas a que nos referimos, para que possamos facilitar a compreensão dos leitores. Para a sinalização das marcas linguísticas que nos auxiliaram na seleção,

utilizaremos as legendas que mencionamos no **Quadro 13**.

Excerto 1: [...]

Foi utilizada a gravação da aula em áudio e vídeo por meio da ferramenta do Google Meet.

01) Pp: **So... haaaaan... pay attention, guys.** Eu vou perguntar algumas coisinhas para vocês, **I will show you some stuff, as well,** e aí eu quero que vocês me respondam algumas perguntinhas, **OK? [...] I will play you something on the keyboard, OK? [...] eu quero que vocês me digam se vocês já ouviram isso que eu vou tocar, OK? So, listen to it.**

02) O professor toca a melodia da canção *Happy Birthday* utilizando o teclado. <~~~>.

03) Pp: **Have you ever heard it? SM, do you know this song?**

04) SM: **Happy "birday".**

05) Pp: **Happy birthday, good. And...**

06) SM: **TEACHER!** É o *birthday* de... Alguém?

07) Pp: **Hum... That's a good question!** Quando a gente toca geralmente essa canção? SM, **when do we play this song, usually? When do we play it?**

08) SM: No aniversário de alguém.

09) Pp: **In someone's birthday, very good. Is it someone's birthday, today?** É o teu *birthday*, SM, today? Yes, or no?

10) SM: É esse mês, mas não é hoje.

11) Pp: **Ah, good.** E o teu, SJ? **Is it your birthday today?**

12) SJ: Já foi, faz tempo.

13) Pp: **Ah, OK.** Então... Será que se eu tocar ela agora... **Is it a good moment to play this song, or you don't think so? What do you think?**

14) SL: **No!**

15) SM: É uma música... É um de [...], **sing good,** mas [...] não faz muito sentido se você tocar agora (Aula 1 – 08/03/2021).

Desde o início da aplicação da SD, acreditamos ser importante apontar algumas características das aulas na modalidade remota na escola onde as atividades foram aplicadas. Em função da pandemia da Covid-19, as três primeiras aulas ocorreram por meio da utilização da ferramenta do Google Meet. Deste modo, o professor e as crianças se viam por meio de câmeras e se escutavam quando, respectivamente, ligavam os seus microfones. Embora tenha sido uma alternativa que possibilitou o retorno às aulas e o início das atividades do projeto Inglês Musical, por exemplo, essa organização demandava a compreensão de que as falas seriam realizadas sempre individualmente; ou seja, quando um microfone estava ligado, os outros estavam desligados. O professor precisava mediar as atividades e interações, direcionando as perguntas a alunos específicos e favorecendo a comunicação junto às crianças e, em função disso, estar constantemente assumindo os turnos de fala.

Durante a apresentação da situação, o professor buscou iniciar o procedimento por meio da utilização da linguagem musical tocando notas musicais utilizando o instrumento musical teclado, com o propósito de verificar se as crianças conseguiriam identificar qual a música (como o professor não cantou, com base em Ammer (2004), não utilizamos a palavra canção) que estava sendo tocada por meio da melodia e do ritmo, que são elementos encontrados no **Quadro 2** (capítulo 2.1). A participação da aluna SM na **linha 06**, quando interrompeu o professor e disse, de forma enfática: “**TEACHER!** É o **birthday** de... Alguém?”, sinaliza que ela compreendeu a utilização das notas musicais na composição da melodia e do ritmo da canção, relacionando-os à função dessa música e ao contexto em que, normalmente, a escuta. Além disso, embora a aluna estivesse no Brasil, se expressou em relação à canção questionando se era o aniversário de alguém utilizando, para isso, a palavra que seria empregada em inglês – **birthday**. Importa registrar que, embora não seja o foco principal desta investigação, o passeio pelas línguas constata a importância dos movimentos translingües⁵¹ para a comunicação na aula, com a turma se sentindo à vontade para recorrer ao inglês e ao português conforme as suas necessidades.

Quando o professor perguntou aos alunos “**Is it a good moment to play this song, or you don’t think so?**”, outra criança, SL, afirmou “**No!**”, no que foi complementada a resposta por SM, que apontou, na **linha 15**, que entende ser bom cantar a canção, mas que não faz sentido nesse momento. Entendemos, com base em Bakhtin (2003) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), que esse posicionamento indica que a aluna compreende que, mesmo que o gênero textual seja produzido de forma satisfatória, a depender do contexto, a sua utilização pode não ser adequada por conta do conteúdo temático e do propósito comunicativo. Embora não tenha sido uma resposta apresentada por toda a turma, houve a participação de uma criança que foi complementada por uma colega de classe, que ligou o seu microfone de forma espontânea para se pronunciar a respeito da pergunta feita pelo

⁵¹ Utilizamos este termo com base em García e Kleifgen (2020), Krause-Lemke (2020) e Rajagopalan (2023), entendendo que a transdisciplinaridade exige movimentações constante pelas rotas transdisciplinares. Se adotamos práticas translingües, acreditamos ser possível relacionar a translingüagem a essas movimentações e, a partir disso, tratar os posicionamentos por meio de diferentes línguas em meio às interações como movimentos translingües.

professor.

Acreditamos que esse excerto evidencie conhecimento prévio das crianças em relação a alguns dos elementos da música, mais especificamente a melodia e o ritmo que foram organizados pelo professor de modo a reproduzirem a canção *Happy Birthday*, indicando também a capacidade de mobilizarem os elementos transdisciplinares 1 e 4, já que visitaram o espaço e utilizaram conhecimentos da linguagem musical para a identificação e o contato com o propósito da música, voltando à língua inglesa e utilizando adjetivos como *happy* e *good*, demonstrando algumas das CLD que já possuem e que serão importantes para a produção da CCP e para comunicarem o que compreenderam após escutarem e analisarem canções durante as atividades. Também observamos indícios de CE (2CE e 3CE), CS (8CS), CA (2CA, 4CA) e CD (1CD), tendo em vista o fato de que nas linhas **08** e **15** fica claro que percebem a posição que ocupam por meio do gênero textual quando tocam, ou cantam essa canção. Em relação às CMS, entendemos que as relações estabelecidas pelos alunos demonstram a mobilização de acordo com os cinco critérios expostos no **Quadro 11**.

Diante desta análise, constatamos a possibilidade de classificar tal atividade como transdisciplinar por meio das identificações do **CEC1** e do **CEC2**, conforme a sinalização por meio da legenda em trechos do excerto. Partindo do conceito de função social da música, com base em Freire (2011), diante da utilização dos elementos da linguagem musical, as crianças compreendem a interação e reconhecem a canção, recorrendo à língua inglesa para dizerem o nome dela. Elas relacionam os elementos e se expressam em relação ao que estão escutando, conseguindo se comunicar com o Pp, posicionando-se em relação à importância do contexto para que a canção se torne significativa aos receptores. Apoiados em Bronckart (2003; 2006), entendemos que esse movimento, realizado pelos alunos em relação ao contexto, favoreça o estabelecimento e a continuidade de um trabalho com a abordagem de gêneros textuais, em acordo com o quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo.

No **Excerto 2**, a seguir, também retirado da transcrição da aula 1 de aplicação da SD, apresentamos outro exemplo de interação em que os alunos têm contato com uma música em que, dessa vez, verificam um

propósito diferente.

Excerto 2: [...]

01) <~~~> o professor toca por meio do YouTube a música de abertura do Jornal Nacional.

02) Pp: *Now tell me something. [...] Let me choose one of you... SC! This song, that I showed to you now, have you ever listened to this song being played, [...] at school? Do you listen to this song at school?*

03) SC: Hm... Não. **No!**

04) Pp: *Where do you listen to this song?*

05) SC: **In TV.**

[...]

06) Pp: *And... hm... what can I do with this song? If you listen to this song, what do you think about, when you listen to this song?*

07) SM: Hm...

08) Pp: *You can answer me in Portuguese now if you don't know how to answer me in English. What do you think about when you listen to this song?*

09) SM: O que eu penso quando eu "ouvo" isso?

10) Pp: **Yes.**

11) SM: *Eu penso que vai falar alguma coisa importante na notícia...*

12) Pp: *I got it. So, when you listen to this song, you think of news. [...] como eu perguntei para o SC. You don't usually listen to this song at school, or you don't usually listen to this song at parties, do you? What do you think, SL, if you are in a party with your friends, cantarola música de festa, then the party stops. O que é que você acha, dá pra escutar, will you listen to this song in a party, yes or no?*

13) SL: **No!** (Aula 1 – 08/03/2021).

A música utilizada pelo professor, dessa vez, foi tocada por meio do computador e da internet, não de um instrumento. Apesar disso, os alunos conseguiram identificar seu propósito, mesmo que dessa vez não houvesse a possibilidade de relacionar a música a uma representação na modalidade escrita. Tal consideração importa, já que nos ajuda a verificar novamente a importância da linguagem musical para um gênero como CCP, que se materializa verbal, musical e lítero-musical (COSTA, 2001; 2002). Durante a interação, na **linha 05**, o aluno SC destaca que não costuma escutar a música na escola, mas sim "**In TV**". A criança demonstra, portanto, a capacidade de identificar o contexto em que entra em contato com esse tipo de música, assim como SM, que afirma na **linha 11** que, quando a escuta, pensa que "[...] vai falar alguma coisa importante na notícia".

Além de observarmos o elemento transdisciplinar 1, já apontado no excerto anterior, o reconhecimento desses elementos contextuais sugere o

engajamento das crianças, a medida em que, com base no CE3⁵², essa capacidade de identificação é importante para o cumprimento do projeto enunciativo, quando definido. Diante disso, essa observação que realizamos na apresentação da situação, em acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) relacionados às primeiras etapas da SD, é importante para um diagnóstico do conhecimento dos alunos em relação a gêneros com características semelhantes a CCP.

Em relação às CL, observamos que as crianças demonstram capacidade de identificação e interpretação de alguns elementos multissemióticos, já que visualizaram a imagem com o logo do Jornal Nacional no vídeo do YouTube e escutaram a melodia e o ritmo que compõem a música, estabelecendo relações que lhes possibilitaram compreender o contexto em que estava sendo tocada, sinalizando novamente a CS (8CS) e outras capacidades, já que os alunos buscaram se comunicar a respeito do gênero textual por meio da língua inglesa, quando conseguiram, demonstrando algumas de suas CLD, em **linhas** como a **03**, a **05** e a **11**. Embora as participações tenham sido curtas, demonstram que os alunos compreenderam as perguntas realizadas pelo professor em inglês acerca da música e conseguiram responder utilizando o mesmo idioma.

A análise do **Excerto 2** nos possibilitou identificarmos novamente o CEC1 e o CEC2, evidenciados pela forma como o Pp e os alunos interagem e se posicionam em relação à canção observada. Caminhando pelas áreas do inglês e da música e exercitando a compreensão da diferença entre os contextos, utilizam o conhecimento para compreender a função da música que escutaram. A recorrência dos constituintes de relações entre capacidades e elementos pode sugerir que, nas etapas iniciais da SD, a presença de elementos variados da música que acompanham a apresentação de diferentes tipos de músicas e/ou canções, exige que as crianças se mantenham em movimento, sem se prenderem a nenhuma área, recorrendo a diferentes conhecimentos para compreenderem a mensagem veiculada por meio do gênero textual, mesmo nos casos em que não há materialização verbal.

Acerca da translíngua, entendemos que interações como

⁵² Verificar descritores propostos no capítulo 5.1.

as que ocorrem entre as **linhas 02 e 05** caracterizem momentos em que o idioma utilizado e as escolhas léxicas não estejam em foco, mas a elaboração de ideias e o acesso ao conhecimento. Quando o professor diz às crianças que elas não estão atadas à língua inglesa e podem responder suas perguntas em português, evidencia-se, como percebemos na **linha 09**, que a aluna sentia necessidade de confirmar se havia entendido bem a pergunta que lhe estava sendo feita. Ela repete a questão que o Pp dirigiu à turma e, após a confirmação de que a havia entendido corretamente, responde em português. Embora o objetivo das aulas seja a educação linguística em inglês e na linguagem musical junto às crianças, assumimos que atuar como educador na infância implique em incorporar às aulas as línguas e linguagens demandadas pelo contexto e, deste modo, potencializar a participação dos alunos, favorecendo a compreensão e participação da turma nas atividades.

Assim como afirmado por Rajagopalan (2023, p. 3), acreditamos que a translinguagem possa ser uma ferramenta em serviço dos “oprimidos e marginalizados”⁵³. Ao nosso ver, um ambiente translíngue pode contribuir para que as crianças partam do mesmo ponto, independentemente de sua familiaridade com o idioma estudado. Em adição, nossa escolha pela transdisciplinaridade na linguística aplicada se justificou, também, pela busca da transcendência e da resolução de problemas de linguagem, criando espaços não só para que todos os alunos da turma de quarto ano participante na pesquisa se engajassem e se desenvolvessem linguisticamente, mas também as crianças atendidas pela ONG recebessem uma canção que fosse significativa e colaborasse para os seus processos de recuperação e motivação em frente às dificuldades. Para isso, defendemos que não só o conceito de disciplina seja transcendido, mas todos aqueles aos quais recorreremos em sala de aula, sempre que as demandas contextuais requisitarem.

No **Excerto 3**, chegamos ao momento em que as crianças entram em contato especificamente com o gênero CCP. Durante a interação, o professor, conforme buscamos evidenciar, procura investigar as percepções dos alunos em relação à canção apresentada.

Excerto 3: [...]

⁵³ O texto original está em inglês e a tradução dos termos é livre, feita pelo autor da tese.

- 01) O professor busca pela canção **ROAR** utilizando o YouTube e a toca para as crianças. <~~~>
[...]
- 02) Pp: *Is it a song like the others I showed you? Yes or no?*
- 03) SC: **No!**
- 04) Pp: *What if, for example, it is SH birthday today, let's imagine, let's pretend that it is SD's birthday today.* Aí eu chego aqui na aula e falo *guys, it's SD's birthday, SD's birthday!* Hey, SH, *cantarola a melodia da canção ROAR <~~~>*, o que o SH vai sentir?
[...] Qual mensagem eu ia estar te passando, você ia estar entendendo que eu estou te desejando alguma coisa, **yes or no?**
- 05) SH: Hm... mais ou menos.
- 06) Pp: Você ia ficar um pouco **confuse**, né, **a little bit confused?**
- 07) SH: Eu ia pensar que vocês eram loucos!
- 08) Pp e Ss: @@@
[...]
- 09) Pp: *But let me ask SG now. SG, let's imagine that you are in a party [...] cantarola música de festa, and then you start to listen to cantarola música ROAR, how would you feel? Would you feel happy, sad...? How would you feel?*
- 10) SG: **Happy!**
- 11) Pp: Por que? **Why?**
- 12) SG: Porque é um ritmo legal! (Aula 1 – 08/03/2021).

Apoiados nos **Quadro 2, Quadro 4, Quadro 5 e Quadro 7**, que estabelecem relações com a canção e a música apresentadas aos alunos anteriormente – **Excertos 1 e 2**, proporemos um paralelo com o gênero que norteou as atividades arroladas na SD, apresentado no **Excerto 3**.

Importa ressaltar que utilizamos, além da canção, o clipe, com imagens e a interpretação da cantora podendo ser vista pelas crianças. Embora reconheçamos a importância do letramento visual e de desenhos e imagens para as atividades que compuseram a nossa SD⁵⁴, nosso objetivo com a apresentação da situação foi focar em aspectos relevantes ao gênero textual CCP, considerando, principalmente, elementos ensináveis relacionados ao inglês e à música, com base no modelo didático do gênero. Porém, quando identificado que todas as 25 canções que fizeram parte do *corpus* que analisamos possuíam clipes, entendemos que essa forma de representação visual pode ser uma característica que faça parte do gênero em função de sua popularidade, trazendo a elas outras formas de serem visualizadas, interpretadas e compreendidas. Todavia, no excerto analisado, as crianças direcionaram o olhar para a escuta, explorando e se comunicando acerca dos elementos da linguagem musical para falarem de suas impressões sobre a

⁵⁴ Trazemos como referência Tonelli (2012) e Ferraz (2014) para falarmos da importância das atividades de desenho e de letramentos visuais.

CCP, com base nos apontamentos que faremos a seguir.

Percebemos, por meio da análise, que as crianças diferenciam os propósitos comunicativos e os elementos da linguagem musical nas músicas e canções que escutam. Uma evidência pode ser encontrada quando o professor pergunta ao aluno SH na **linha 4** se ele entenderia caso cantassem a canção **ROAR** para ele no dia do seu aniversário, substituindo a canção **Happy Birthday**. O aluno fica confuso com o questionamento e afirma, na **linha 7**: “Eu ia pensar que vocês eram loucos!”. Tal análise, baseada no texto para a compreensão da ação em determinado contexto, se apresenta como um indício de mobilização de 8CS, pelo fato de o aluno relacionar o contexto à canção. Ademais, o professor vai além, questionando uma aluna acerca de suas percepções e de seus sentimentos em relação à canção, conforme observado na **linha 9**.

Podemos notar, a partir do trecho, que a aluna comunica ao professor, utilizando a língua inglesa e demonstrando CLD, já que os adjetivos fazem parte do modelo didático do gênero, que se sentiria feliz⁵⁵, caso escutasse a canção em uma festa (**linha 10**). Diante dessa afirmação de SG, identificamos uma oportunidade para a confirmação do que é apontado por Paranhos (2012) e reafirmado no documentário do canal Brasil Paralelo (A PRIMEIRA..., 2021), quando os produtores afirmam que a música é uma linguagem e pode causar sentimentos, mediante a sua apreciação. SG demonstra a capacidade de identificação e valorização do elemento ritmo, que, conforme especificamos no **Quadro 2**, é um dos que compõem a linguagem musical, utilizando o adjetivo ‘legal’ (**linha 12**) para definir a sua apreciação em relação ao que identificou na CCP.

Como destacado por meio da codificação através das cores, os constituintes de relações entre as CL e a transdisciplinaridade 1 e 2 são novamente os identificados de forma predominante nesse excerto, diante das conexões provocadas por uma análise baseada nos elementos das áreas da música e do inglês. Porém, com a continuidade da apresentação da situação e a produção inicial se aproximando, os alunos começam a se posicionar em relação aos sentimentos transmitidos pelas canções, como sinalizado nas

⁵⁵ Tradução nossa da palavra **happy** utilizada nesse contexto.

linhas 7, 10 e 12, de formas diferentes. Na **linha 7**, com base na nossa análise, entendemos que o aluno sinaliza que não compreenderia caso alguém cantasse a canção **ROAR** a ele em seu aniversário, independente de gostar dela, ou não, por conta do contexto e da situação expostos pelo professor na **linha 4**. A mudança de contexto implica na mudança de posicionamento e na expressão de forma positiva em relação à canção por parte de SG, observada nas **linhas 10 e 12**. Os alunos, portanto, demonstram suas CA, entendendo o objetivo da produção do texto e compreendendo a sua adequação (ou não) aos diferentes contextos.

A forma como os alunos se posicionam em relação às canções utilizando, predominantemente, adjetivos, sugere que possuem aptidão para a apreciação e classificação, indicando não só o sentimento que lhes despertam os elementos da música e do inglês com os quais estão em contato, mas também a possibilidade de refletirem em relação a eles e se expressarem por meio do português e do inglês. Embora os alunos ainda não estejam elaborando sentenças longas, ou produzindo partes de uma CCP, a interação possibilita a identificação de elementos importantes para a continuidade das atividades na SD, já que o Pp pode entender melhor a relação dos alunos com as canções, alguns elementos da linguagem musical e da língua inglesa.

O excerto que apresentamos a seguir, **Excerto 4**, coloca em foco uma CCP a qual faz parte do *corpus* do modelo didático do gênero que elaboramos, de acordo com a nossa análise, possui uma função social semelhante a que idealizamos para um projeto de classe com o qual poderíamos trabalhar⁵⁶. Apesar de ainda não termos discutido a atividade com as crianças, acreditamos na importância de levantarmos questões que lhes possibilitem observar as situações de forma contextualizada e buscar formas de agir em relação a elas, porém, consideramos o professor parte essencial do processo de elaboração da ideia e definição do projeto de classe da SD, após a apresentação da situação. Por isso, pensamos em algumas possibilidades, o que influenciou também na escolha das canções utilizadas na apresentação da

⁵⁶ Embora o projeto de classe seja construído junto com os alunos, entendemos que, objetivando a utilização da SD como dispositivo organizador de atividades para a educação linguística com crianças, é necessário que o professor esteja preparado para apresentar exemplos de projeto de classe e formas como as produções dos alunos poderiam circular na sociedade. Ainda assim, é importante que os educadores estejam preparados para a possibilidade de que, junto com as crianças, suas ideias sejam transformadas.

situação, assim como observado no excerto a seguir.

Excerto 4: [...]

01) Pp: Eu quero que nessa, *in this song, you try to pay attention to the lyrics in English, OK [...], try to understand the message.*

02) *É tocada a canção Let your love be known, via YouTube <~~~>.*

03) Pp: *Ok, now let me ask you a question. SL, what do you think is this song about?*

04) SL: Pelo clipe eu vi que é que a quarentena não está sendo fácil.

05) Pp: *So, you think this song is about quarantine?*

06) SL: É!

07) Pp: *Hm... and why are people in a quarantine, SM?*

[...]

08) SM: Para se proteger do covid-19.

09) Pp: *Because of covid-19, good. Coronavirus, isn't it?*

10) SM: *Teacher*, posso falar uma coisa? Essa música é meio *sad*.

11) Pp: *You think it's a sad song.*

12) SM: Porque fala de todas as coisas que está fazendo na quarentena.

13) Pp: *Ok, let's listen to what SC has to say. SC, what do you have to say about this song, do you think... Why do you think the singer composed this song? Qual você acha que foi o motivo, what's the reason?*

14) SC: O motivo foi de acolher as pessoas na hora do Covid, eu acho.

15) Pp: *You think he wrote the song to make people feel a little better...*

16) SC: Coisas felizes, porque esse Covid não está sendo fácil, literalmente.

17) Pp: *It's not easy. It's being hard to everybody. Ok, that's good, SC, I liked your point of view. And SL, do you agree with SC? Do you think this was the reason for him, Bono Vox, to compose this song?*

18) SL: *Yes!* (Aula 1 – 08/03/2021).

Ao iniciar a interação, o professor pede a atenção dos alunos na letra da canção a fim de investigar a forma como eles interagiriam com os elementos nela presentes. Esta mediação precisou ser realizada em virtude do fato de que as crianças assistiriam ao clipe da canção e a escutariam simultaneamente, já que ela foi acessada por meio de um site da internet e apresentada com o recurso *Google Meet*. Deste modo, foi retomado o processo de identificação das CLD dos alunos, já visando a realização das atividades posteriores, nas quais essas capacidades seriam desenvolvidas com o objetivo de possibilitar aos alunos se familiarizarem ao gênero e realizarem a produção final.

Enquanto assistia ao vídeo e escutava a CCP, ao ser indagada na linha 03 “SL, *what do you think is this song about?*”, a aluna responde

“Pelo clipe eu vi que é que a quarentena não está sendo fácil” (**linha 04**). Ao afirmar que ‘*viu pelo clipe*’, a aluna indica que fez uso de elementos visuais para a identificação do conteúdo temático da canção, admitindo ter mobilizado conhecimentos da área de imagem e vídeo. Mais especificamente, para complementar o significado que encontraria na canção, caso somente escutasse os elementos da música e buscasse compreender a letra cantada pelo cantor, sugerindo, novamente, a mobilização do elemento transdisciplinar 1 e a valorização de outra linguagem, a visual, indicando o **CEC2**.

Tais relações estabelecidas reafirmam, também, a presença e a mobilização constante das CMS (JOAQUIM DOLZ [...], 2015), com as crianças buscando em diferentes elementos, verbais e não verbais, suas relações de sentido para encontrar indícios do assunto a que se referem às canções, a fim de que possam apreciá-las e entender se entendem a mensagem comunicada relevante ou não.

Na **linha 10**, quando a aluna SM afirma que achou a canção ‘triste’⁵⁷, indicando que pensa isso ‘Porque fala de todas as coisas que está fazendo na quarentena’. A aluna utiliza a palavra ‘música’ na **linha 10**, o que indica o reconhecimento do papel da linguagem musical na constituição do gênero textual e representa o **CEC1**, mas também evidencia a necessidade da abordagem da diferença entre música e canção, já que, apoiados em Ammer (2004), a presença da letra interfere na nomenclatura do gênero textual. Ademais, quando a aluna utiliza a palavra ‘fala’ para se referir ao que a canção está fazendo, suas considerações sugerem a compreensão de elementos linguístico-discursivos na letra, já que ela indica que estes representam uma mensagem ‘triste’, fazendo novamente uso de um adjetivo para a classificação da canção. Apesar de a aluna ter se referido à ação da cantora com o verbo ‘falar’, assim como verificamos em Ammer (2004), as canções são cantadas, não faladas, o que indica a necessidade de trabalharmos, durante os módulos, o significado e a importância do canto para o gênero textual CCP.

A importância da prosódia e do ritmo para gêneros orais, ressaltada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), no caso das CCP, se torna ainda mais acentuada, já que as melodias têm de favorecer o entendimento

⁵⁷ Tradução nossa para a palavra **sad** utilizada nesse contexto.

dos receptores. Em nosso ponto de vista, essa compreensão influencia na apreciação das canções e no alcance do sucesso, já que, para serem consideradas CCP, essas canções devem ser populares, assim como verificado no modelo didático do gênero, com base em Ammer (2004) e Lenka (2009).

Por fim, quando o professor pergunta ao aluno SC se ele consegue identificar o motivo para o cantor ter composto a canção (**linha 13**), o aluno responde que: 'O motivo foi de acolher as pessoas na hora do Covid, eu acho' – **linha 14**. Quando o Pp continua o diálogo, acrescentando, em inglês: '*You think he wrote the song to make people feel a little better...*' – **linha 15**, o aluno complementa: 'Coisas felizes, porque esse Covid não está sendo fácil, literalmente' – **linha 16**. As percepções do aluno em relação à canção e ao seu propósito sugerem uma capacidade de compreensão da função social da música (FREIRE, 2011), além do conteúdo temático (BAKHTIN, 2003), que consideramos estarem relacionados dentro da proposta transdisciplinar. Em nosso ponto de vista, conforme apontado por Costa (2001; 2002), esta relação aparece quando o gênero se materializa lítero-musical, de modo que os elementos da língua inglesa e da linguagem musical fazem parte de um todo na produção do sentido da CCP.

Entendemos ter sido possível observar nesse excerto indícios do elemento transdisciplinar 4, além do 1, tendo em vista o fato de que os alunos fizeram uso de seus conhecimentos advindos de diferentes áreas e linguagens para a interpretação da canção, chegando a um consenso confirmado pela última participação registrada na transcrição, quando a aluna SL concorda com a fala de SC sobre os motivos para a composição da canção. A forma como os alunos se relacionam com os elementos que compõem tanto a CCP, quanto o clipe, reafirma que compreendem a posição do cantor no contexto em que se refere aos receptores, demonstrando CA (1CA) e CE (2CE).

Além das observações que já realizamos, destacamos que os alunos fizeram uso de diferentes estruturas e recursos léxico-gramaticais para falarem sobre a CCP em foco neste excerto. Enquanto as interações até agora mostraram que as crianças utilizam mais adjetivos para definirem as canções, como *happy* e *sad*, ao recorrem à língua portuguesa, se sentem confortáveis

para utilizarem verbos, como ‘acolher’ (**linha 14**), e advérbios, como ‘literalmente’ (**linha 16**). Em função disso, aproveitamos para reforçar a importância dos espaços para que os alunos trilhem caminhos junto ao professor rumo à compreensão do gênero textual, pensando que, embora o objetivo seja a educação linguística em inglês e na linguagem musical, há lugar para a língua primeira como forma de expressão, já que é parte da identidade das crianças.

No **Excerto 5**, a seguir, trazemos a interação do Pp com os alunos para tratar da nomenclatura do gênero textual, primeiramente, sob o propósito de identificar o quanto eles compreendem acerca do termo CCP.

Excerto 5: [...]

01) Pp: (...) *these songs are part of a genre, of a kind of song that is canção contemporânea pop, contemporary pop song. Pop is for popular, OK, popular, and contemporary is for contemporânea, that's happening now, and song is for canção.* Então é uma canção contemporânea popular. **O que é que vocês acham que torna uma canção contemporânea popular, SC, what do you think?**

[...]

02) SC: **É... Ela ser tocada em muitas festas agora, em muitas... ela ser conhecida por muitas pessoas, elas em, é... Elas forem indicando pra outras pessoas, as que gostam dessa música, e daí ela vai se popularizando, é... É... Até o fim** (Aula 1 – 08/03/2021).

É perceptível por meio do *highlight* que o Pp opta pelo português para fazer uma pergunta que, em nossa análise, entende como fundamental para o desenvolvimento da reflexão acerca do gênero textual em foco – ‘o que é que vocês acham que torna uma canção contemporânea popular’ –, na **linha 1**. O movimento que o professor faz de utilizar o inglês no início da **linha 1** para, posteriormente, recorrer ao português para concretizar a ideia e apresentar a questão, em nosso ponto de vista, visa enfatizar o ambiente translíngue em que as crianças estão realizando as atividades, diante do fato de que mesmo ele, em uma posição que muitas vezes é vista pelos alunos como de autoridade e referência, utiliza a língua de nascimento quando entende ser necessário.

Conforme observado na explicação de SC - **linha 2** -, ele consegue entender o significado da canção ser contemporânea e popular, dizendo que isso seria caracterizado pelo fato de ela “ser tocada em muitas festas agora, em muitas... ela ser conhecida por muitas pessoas”. Essa fala

sugere a compreensão em relação às características gerais apresentadas no modelo didático do gênero, em relação às definições encontradas em Ammer (2004) e Lenka (2009). Tais observações realizadas pelo aluno demonstram, à luz do referencial teórico adotado, que ele compreende a função social do gênero e o papel da sociedade como relevante para a popularização das CCP, já que, inclusive, SC menciona que as próprias pessoas podem indicar as canções umas às outras.

Para a sinalização das marcas linguísticas por meio das legendas, dessa vez, decidimos dividir a fala de SC, indicando o CEC1 e o CEC2, por conta de entendermos que, na linha 02, o aluno se posiciona em relação à definição de CCP, utilizando o verbo 'tocar' para se referir ao que é feito com a canção que é popular em festas, o que entendemos se referir à mobilização dos elementos da linguagem musical. Além disso, SC ressalta que as pessoas devem gostar da canção 'agora' para que ela seja uma CCP. Apesar de não termos indícios e marcas linguísticas evidentes, o aluno utiliza a língua de nascimento para se posicionar a partir do conhecimento que possui em relação aos elementos da música e do inglês no gênero textual. Nesse ponto, acreditamos também que o aluno reconheça algumas das características sócio-históricas do gênero, um indício de CS (7CS).

No último excerto que se refere à apresentação da situação, **Excerto 6**, trazemos parte da etapa de proposição e discussão do projeto de classe. Nesse momento, as crianças puderam pensar acerca de uma situação prática de linguagem em que o gênero CCP poderia ser utilizado para a resolução de um problema de comunicação.

Excerto 6: [...]

01) Pp: Vocês conhecem alguém que está bem doente, **any kid that is very sick, that's bad...** Será que existe?

02) SM: Ah, eu conheço. Tem muita gente que tá muito doente por causa do Covid.

03) Pp: E será que Covid **is the only disease?** Ou será que existem outras? **Other diseases? What do you think?**

04) SM: Muita coisa! Tem câncer, catapora, tem...

[...]

05) Pp: [...] **Do you think that you can help someone that is sad by singing a song to this person? Let's think. I am very sad. Then you come to me and you sing a song.** Será que eu posso ficar **happy** com isso, que eu posso **get better?**

06) SH: Sim. Sim. Acho que sim.

[...]

07) Pp: [...] *So, for example, let me show you a project that we have here. This project, guys, is called ONG VIVER. Have you ever heard about this ONG? [...] I'm gonna show you some pictures, ok? Look. These are the children that they help. Look,* SH. *Can you see the children here?* [...]

08) SG: Elas têm que ter câncer?

09) Pp: Yeah. *They are fighting against cancer and the ONG helps them to fight, and to get treatment.* [...] Eles precisam *get better*, eles precisam *be happy to fight against cancer*. Vocês acham que a gente poderia fazer algo, *something to help them? What do you think?*

10) SG: Eu daria roupas, brinquedos e comida.

11) Pp: [...] *If we find something to do for these people, if we find something to give to these people, to these children, but with this, along with this, we compose a song like Roar or like Shake It Off, like Old Town Road, like all these contemporary pop songs, what do you think?*

12) SM: Eu acho que deveria ser *Shake It Off*, mas já existe [].

13) Pp: *Yeah but, Shake It Off already exists.* [...] O que vocês acham que teria que ter nessa música, *what do you think would we have to do in this song? For example, could we sing to these children: <~~~~> happy birthday to you...*

14) SM: Não gostei desse ritmo.

15) SG: Tem que ser tipo *Roar*.

[...]

16) SM: *Happy rhythm.* Um ritmo tipo *Roar*, que dê vontade de dançar.

17) Pp: *Ok, it has to make they dance. Very good. So, let's think about it now.* [...]

18) Pp: [...] *So, [...] let's compose a song then? Let's try to learn about the subject, let's try to study about the subject and learn how to compose a contemporary pop song, like ROAR, like Shake It Off, like Old Town Road, like all these songs. Vamos estudar, aprender how to do it, e aí a gente faz. Let's go?*

19) Ss: Sim! (Aula 2 – 11/03/2021).

Neste excerto, mais especificamente na **linha 01**, o Pp inicia a interação para investigar junto aos alunos a compreensão que possuem em relação aos problemas de saúde que as pessoas podem ter, que podem colocá-las em uma posição ruim, que implique na necessidade de ajuda. Em nossa análise, identificamos que a **linha 02** do excerto seja o ponto em que uma aluna reflete acerca da situação dos receptores da CCP pela primeira vez, evidenciando o **CEC5**. Para favorecer o estabelecimento de relações com o projeto de classe, na **linha 03**, o Pp questiona acerca de outras doenças, além da Covid-19, no que é respondido pela aluna SM, que afirma que há muitas outras doenças que podem acometer crianças, mencionando primeiramente, inclusive, o câncer.

A partir da **linha 05**, iniciam-se reflexões acerca da função social e o propósito comunicativo da CCP. Quando o professor pergunta se os

alunos entendem que compor uma canção poderia colaborar para que pessoas que estão doentes ficassem melhores, ou mais felizes, SH responde: ‘Sim. Sim. Acho que sim’ – **linha 06**. Diante desta resposta, na **linha 07**, o Pp mostra aos alunos o site da ONG Viver, explicando um pouco do trabalho que ela desenvolve e mostrando algumas fotos das crianças. A explicação tem por objetivo colaborar para que os alunos conheçam melhor os possíveis receptores da canção, tornando, assim, o projeto de classe significativo e auxiliando no engajamento das crianças nas atividades da SD. Ademais, cooperar para o desenvolvimento das CS (8CS) e CA (1CA, 2CA), aproximando os alunos do quarto ano – que ocupariam a posição de produtores – das crianças da ONG, que seriam os receptores da CCP.

SG, em meio a explicação do professor, questiona – linha 8 - se as crianças, para serem atendidas pela ONG, precisam ter câncer. Assumimos que a aluna tenha levantado esse questionamento por compreender que há outras situações e condições que podem tornar necessário o acolhimento de indivíduos por meio de uma ONG. Ademais, esta pergunta sinaliza que a aluna se atentou às características das crianças que o Pp estava mostrando, aproximando-se dos propósitos que seriam definidos para o projeto de classe.

Após entenderem um pouco mais sobre o contexto onde as crianças estão por meio das explicações dadas pelo PP, os alunos sugerem algumas ações que poderiam promover para ajudá-las a superarem o tratamento, como SG, na **linha 10**: ‘eu daria roupas, brinquedos e comida’. Quando questionados sobre a possibilidade de comporem uma CCP para as crianças da ONG – **linha 11**, os alunos se posicionam em relação às características rítmicas e melódicas das canções que conhecem, a fim de as compararem a uma composição que poderia cumprir o objetivo que estava sendo discutido – **linhas 12, 14, 15, 16**, onde identificamos [CEC3](#) pela primeira vez. Uma das alunas (SM), inclusive, sinaliza que poderia ser uma das canções mencionadas, *Shake it off* – **linha 12**, mas comenta que ela já existe, indicando que reconhece que não seria uma composição da turma, portanto, não estaria de acordo com a proposta.

A compreensão das crianças em relação à função das canções mencionadas indica que elas reconhecem a forma como os elementos da

linguagem musical e da língua inglesa se relacionam para a constituição das CCP, possibilitando a comunicação, a apreciação e, por consequência, podendo causar sentimentos bons, ou ruins nos receptores. Quando utilizam o adjetivo *happy* para se referirem ao ritmo que acham que a canção tem que ter, indicando que ela deveria ser dançante, evidenciam a compreensão de que a CCP precisa fazer as crianças se sentirem mais animadas do que estavam antes de ouvi-la. Aproveitamos para ressaltar que SM, novamente, escolhe um adjetivo em inglês para se comunicar acerca da CCP. Contudo, dessa vez, ela também utiliza o substantivo em inglês – *rhythm* (linha 16).

A compreensão e a identificação dos elementos do inglês e da música, conforme observadas nos excertos retirados da apresentação da situação, evidenciam constituintes de relações entre capacidades e elementos transdisciplinares, principalmente CEC1 e CEC2, além de indicarem algumas CLD que as crianças já possuem, sugerindo também oportunidades para o trabalho das CA, CS e CMS desde essa etapa inicial da SD. Entendemos que tais considerações estejam de acordo com os objetivos pré-determinados para a apresentação da situação, que não se constitui em uma atividade de produção e mobilização constante de elementos do gênero, mas em um primeiro contato das crianças com a CCP. Por conta disso, predominam-se excertos nos quais observamos as crianças estabelecendo relações entre a linguagem musical e a língua inglesa, a fim de compreenderem e interpretar não só as canções, como características dos produtores, receptores e dos contextos em que elas são tocadas.

Reconhecendo a relevância da apresentação da situação e do projeto de classe para o alcance dos objetivos com a SD, acreditamos que os movimentos realizados junto aos alunos permitiram que se expressassem, não só em relação ao gênero textual, mas também a eles mesmos, como produtores, e às crianças da ONG, que ocupariam a posição de receptores. Deste modo, concluímos que educar linguisticamente demanda, entre outros aspectos, considerar o papel das crianças em sua importância para a sociedade e, por meio de um ambiente translíngue e atividades transdisciplinares, acreditamos que tanto os nossos alunos, quanto os receptores da canção possam ter suas vozes ouvidas e consideradas e ser transformados nas visitas promovidas pela CCP.

À medida em que nos aproximamos do momento da primeira produção, verificamos que apareceram indícios de outros elementos constituintes, como o CEC3 e o CEC5. Entendemos que isso possa reafirmar a importância do trabalho sequencial exigido pela SD, com respeito e valorização a cada uma das etapas. No item seguinte, iniciaremos as análises que se referem aos excertos retirados das aulas onde foi realizada a produção inicial da SD junto com os alunos da turma de quarto ano.

5.3.1 Produção inicial

Em relação à produção inicial, com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), entendemos que esta etapa seja importante para que tenhamos a primeira oportunidade de observar o relacionamento dos alunos com o gênero textual, na posição de produtores. Após a apresentação da situação de comunicação se inicia, para os alunos, o processo de compreensão e ação por meio do texto em relação às problemáticas apresentadas. Depois da primeira produção dos alunos é possível que nós, professores, analisemos os resultados a fim de afinarmos os módulos da SD, relacionando atividades e escolhas conforme as percepções diante do resultado das produções dos alunos, visando o desenvolvimento de suas CL durante a SD, e preparando os alunos para a realização da produção final.

Os excertos que trazemos, escolhidos com base nos critérios pré-estabelecidos e apresentados no capítulo 5.1, têm por objetivo demonstrar como, por meio das interações realizadas durante a atividade, os alunos relataram acerca da compreensão que possuíam acerca das CCP para que, então, pudessem realizar a produção inicial. As análises visam compreender, com base em nossas perguntas de pesquisa⁵⁸, as relações transdisciplinares que emergem nos espaços criados durante as interações e a sua possível influência para a afirmação do projeto de classe e o engajamento textual dos alunos, tendo em vista as suas participações constatadas no **Quadro 10**, onde observamos o resultado da produção inicial.

Abaixo, no **Excerto 7**, podemos conferir o início da interação

⁵⁸ Verificar **Quadro 10**.

do Pp com os alunos, em que ele introduz questionamentos acerca da estrutura de uma CCP denominada **ROAR**, em uma atividade do Módulo X, com o intuito de preparar os alunos para participarem, posteriormente, da atividade.

Excerto 7: [...]

1) Pp: *Now, I'm gonna ask you some questions. First of all, is this song the same? The whole song is the same?* Essa canção é inteira igual, *or you can notice that it is different at some point?*

2) SM: *Teacher*, como se fala refrão em inglês?

3) Pp: Ah... *the chorus*.

4) SJ: Pp, a gente está na aula de música ou de inglês?

5) Pp: *Both subjects, the two things. Pp indica com as mãos o número dois.*

6) SM: *Teacher*, tem o *chorus*, tem o refrão, né? *Chorus*. E também repete. Mas também vai mudando, no começo começa o clipe, aí ela vai falando o que tá acontecendo, e aí ela canta né, *Roar*, e aí repete um pouco *Roar*, e aí é o refrão.

7) Pp: *So, it's not the same, it's different. It's a song that changes. What do you think*, SG, tem *different parts* ou é sempre a mesma coisa, *the same song?*

8) SG: Sempre a mesma coisa. Tem umas diferentes, mas é a mesma coisa.

9) Pp: Então tem *different parts?*

10) SG: É. Também.

11) Pp: O que é que muda na parte que vocês acham, *what changes during the song?*

12) SM: Começa meio triste porque ela caiu na floresta. (Aula 2 – 11/03/2021).

O primeiro apontamento feito pelos alunos, após a pergunta do PP, é em relação a uma das partes da canção. SM, utilizando o seu conhecimento prévio acerca do gênero textual e suas CD (1CD), identifica uma parte específica e pergunta ao professor como dizer o nome dela em inglês, o que evidencia a necessidade de desenvolvimento das CLD em língua inglesa. A forma como recorre à língua de nascimento para realizar o questionamento representa a identificação do elemento (CEC1) e a capacidade de recorrer a outro idioma, voltando à língua inglesa para se expressar e dar continuidade ao diálogo acerca das CCP (CEC2). Podemos observar, assim, que os movimentos translíngues permanecem, com aberturas para perguntas e afirmações dos alunos em relação ao tema da aula.

É relevante mencionar que, na **linha 04**, o aluno SJ faz uma intervenção, em que questiona o Pp acerca do que estão estudando, buscando uma resposta: 'afinal, estão na aula de música, ou de inglês?'. Identificamos na

pergunta um espaço importante para reflexão, já que, após o professor responder que a aula é ‘dos dois conteúdos’ (**linha 05**), o aluno não se pronuncia mais. A dificuldade para a compreensão de uma aula que busca ser transdisciplinar, rompendo limites e barreiras, pode reafirmar a importância de abrir espaço para discussões, em sala de aula, que mostrem o valor dessas relações para a educação linguística crítica, conforme abordada por Ferraz (2018).

Entendemos que o Pp poderia ter aproveitado o espaço para dialogar com os alunos acerca da proposta, embora SM tenha voltado ao tema da aula e o assunto tenha se perdido, diante da importância de tais questionamentos para compreendermos que até mesmo os próprios alunos têm, em alguns momentos, dificuldade para agir em atividades transdisciplinares. Conforme destacado por Widdowson (2018), a transdisciplinaridade tem o potencial para proporcionar ações e interações que permitem transcender o conceito de disciplina e, em nossa perspectiva, excertos como esse evidencia a percepção que as crianças possuem a respeito de disciplinas, conteúdos e áreas do conhecimento, com base em suas vivências.

A forma como as crianças identificam e se expressam para comentarem as partes das canções, como percebido na **Linha 12**, está atrelada aos sentimentos que verificam na canção, sem que consigam estabelecer de forma exata as características e elementos que compõem cada uma das partes da CCP. Quando a aluna afirma que a intérprete da canção ‘caiu na floresta’, observamos que ela se refere ao que viu no clipe. Deste modo, sua compreensão acerca da letra – materialização escrita da CCP – foi complementada por aquilo que identificou, constatando a relevância dos elementos da linguagem visual (FERRAZ, 2014) para a interpretação das crianças.

Embora falemos sobre as canções, entendemos que os alunos se manifestam nas esferas verbal, musical e lítero-musical (COSTA, 2001; 2002); as atividades nos mostram que, no caso das CCP, os videoclipes também têm papel importante para as crianças, que encontram nas imagens elementos importantes para a afirmação de suas interpretações de linguagens.

O **Excerto 8** apresenta as impressões dos alunos em relação

ao que pensam ser importante para a composição de uma canção. As crianças se posicionam, observando e destacando elementos que se mostram valiosos para as percepções do Pp no decorrer da produção inicial.

Excerto 8: [...]

01) Pp: Hm... ok. *What about you, SM, what do you think is important, o que que é importante em uma canção? What do you think is important?*

02) SM: *Teacher, can I say it in Portuguese?*

03) Pp: *Yeah*

04) SM: Ritmo, melodia, e a letra!

05) Pp: *Nice! Say it: rhythm, melody, and lyrics.*

06) SM: *"Ritmo", melody, and lyrics.*

[...]

07) SH: *É... Pra mim o que mais importa é... o cantor também tem que ser bom e ter uma voz boa.*

[...]

08) SC: A música ser muito boa.

[...]

09) Pp: *The song has to be good. But what do a song need to be good?*

10) SC: A melodia dela, as coisas que ela fala. (Aula 3 – 16/03/2021).

Na **Linha 01** do excerto sob análise, o Pp está levantando questões acerca de elementos que os alunos creem ser importantes para a composição de uma CCP. Para a participação na atividade, a aluna SM pede para responder em português, recorrendo a sua língua de nascimento para se posicionar por meio da resposta com o conhecimento prévio que possui – **Linha 02**, indicando, após a permissão do Pp para que utilizasse o português, 'ritmo, melodia e letra' – **Linha 04**.

O fato de SM ter optado por perguntar ao Pp se poderia utilizar o português para responder à pergunta sugere que a utilização do inglês de modo predominante durante as aulas pode acabar causando estranheza nos alunos, afastando-os de suas línguas de nascimento e provocando medo de utilizá-las e serem repreendidos. Além disso, tal movimento, realizado por SM, sinaliza, do nosso modo de pensar, a necessidade de desenvolvimento das CLD, para que a aluna possa se posicionar de forma autônoma em relação ao gênero. Porém, também representa o CEC2, já que ela se mostra capaz de utilizar o inglês para indicar a necessidade de recorrer à língua de nascimento e participar da atividade, demonstrando, também, CE3 – reconhecendo elementos importantes ao gênero e indicando-os.

A aluna identifica os três elementos, porém, não menciona a

forma como devem ser mobilizados. Para colaborar com a sua resposta, SH acrescenta que, em sua opinião, ‘o cantor tem que ser bom e ter uma voz boa’ – **linha 07**. Assumimos aqui que, quando se refere ao cantor ser ‘bom’, SH esteja se referindo ao enunciador e valorizando o momento de oralização da canção por meio da linha vocal, destacando a necessidade de que ritmo, melodia e letra sejam organizados de modo que o cantor colabore para a qualidade da CCP.

A participação de SC indica algo semelhante, já que o aluno destaca que ‘é importante que a música seja boa’ – **linha 08**, listando elementos como a ‘melodia e as coisas que ela fala’⁵⁹, que devem ser bons, para que a CCP não seja ruim.

O posicionamento dos alunos mostra que eles conseguem identificar e relacionar o conteúdo das canções que escutam ao conhecimento prévio que possuem na música, indo além da apreciação e utilizando o contato que já tiveram com o gênero para iniciarem a produção inicial. Entendemos que o excerto possa evidenciar que, embora ainda na etapa de produção inicial, os alunos já possuem CE, tendo em vista o fato de que, nessa etapa, compreendem a necessidade de trabalho para que a música seja boa, indo além da identificação de elementos objetivos, como os da linguagem musical que foram mencionados, pois a observação em relação à qualidade da canção destaca que compreendem que esta não seja um sinônimo da presença de ritmo, melodia e letra.

Assumimos, portanto, que, quando o aluno se refere às ‘coisas que ela fala’ (**linha 10**), se referindo à canção, ele esteja colocando em pauta a letra e a importância de que ela tenha qualidade. Mesmo fazendo uso da língua de nascimento, as crianças não conhecem ainda todos os elementos que compõem as CCP e, por consequência, aproveitam expressões que conhecem em suas línguas, que constituem as suas identidades. Embora busquemos o desenvolvimento das CL em inglês, durante a produção inicial, afirmamos que as etapas iniciais da SD oportunizam aos professores entenderem melhor os seus alunos e as suas características não só em relação às línguas e linguagens que utilizam em sala de aula, mas também ao gênero escolhido e

⁵⁹ Em nossa análise, consideramos que o aluno tenha buscado se referir à letra da canção (materialização escrita da CCP).

às suas estratégias para a comunicação, afinal, SC conseguiu se comunicar, mesmo não usando a palavra 'letra' para definir as 'coisas que o cantor fala' nas CCP.

No **Excerto 9**, incluímos uma fala em que o Pp se dirige à turma e propõe uma reflexão a respeito de como, o que eles afirmaram, tem a ver com o fato de que estão começando a pensar na elaboração de uma canção, o que demanda que se preparem para fazer isso de modo a construírem uma CCP *boa*.

Excerto 9: [...]

1) Pp: *So, SC said the truth. We need a melody, we need the rhythm, we need lyrics. But most important, the singer has to be good.* SD falou o que é mais importante. O cantor tem que ser bom. *So, if we are going to compose the song*, a gente precisa fazer isso bem, a gente precisa de elementos, né, a gente precisa construir uma canção boa, OK? (Aula 3 – 16/03/2021).

A partir desta reflexão, entendemos que o Pp tenha aberto espaço para que as crianças relacionassem o que haviam mencionado tomando por base as canções que já conheciam, com as escolhas que fariam e o trabalho que realizariam para a composição de sua CCP. No momento em que o professor diz '*if we are going to compose the song*', observamos a intervenção que, de acordo com nossa análise, busca desenvolver as CE dos alunos, para que identifiquem a importância de reconhecerem seus papéis na função de emissores, além de possibilitar, junto à menção dos elementos da linguagem musical em inglês, a observação de um constituinte de relação entre capacidades e elementos transdisciplinares (mais especificamente, o **CEC1**).

Nesta fala do Pp, transcrita e apresentada por meio do **Excerto 9**, percebemos que ele transita entre o português e o inglês. Porém, esses movimentos não são traduções daquilo que foi dito anteriormente, ou será dito depois, mas complementos às informações apresentadas. Defendemos que as rotas transdisciplinares demandam as participações e expressões dos alunos para que ocorra o desenvolvimento linguístico, porém, reconhecemos a importância do professor para mediar, agir e interagir transcendendo ambientes, propostas, línguas e linguagens durante as aulas e a realização das atividades organizadas na SD.

É neste ponto que a educação linguística se difere de uma

concepção de 'ensino' de uma língua nomeada e compreende as linguagens como instrumentos essenciais para os processos de apropriação do que se deseja dizer e como. Ademais, destacamos o modo como a opção pela abordagem de gêneros textuais com atividades organizadas no dispositivo SD pode auxiliar na criação de espaços para a realização de tais processos.

Chegado o momento de propor às crianças que iniciassem a produção, por conta da faixa etária dos alunos e das características do gênero que, de acordo com o *corpus* que utilizamos para a elaboração do modelo didático do gênero, possui textos predominantemente elaborados por conjuntos de pessoas, conversamos acerca da possibilidade de realizarem esta primeira atividade de composição em grupos. O **Excerto 10**, apresentado abaixo, registra a interação que precedeu a produção inicial.

Excerto 10: [...]

01) Pp: *What do you want to talk about in your song? What do you wanna talk about?* A gente já definiu mais ou menos sobre o que a gente vai falar *in our other song*, na nossa canção que a gente vai compor *to the children that have cancer*, a gente vai tentar passar uma *message* de que pra eles?

02) SL: Uma mensagem boa.

03) Pp: *A good message, a happy message.*

04) SM: *The smile!*

05) Pp: *Smile, that you are there, laugh, love, very good!* São as mensagens que a gente vai tentar passar pra eles. Então o assunto da nossa canção pode ser morte, por exemplo?

06) Ss: Não!

07) Pp: O assunto da nossa canção pode ser tristeza?

08) Ss: Não!

09) SM: Foge do assunto.

10) Pp: *Very good, it goes far away from the subject.* Então vocês têm que escolher agora qual vai ser o assunto da canção de vocês. (Aula 3 – 16/03/2021).

Este excerto se mostra importante para o estabelecimento da CE3 e do CEC3, tendo em vista a mobilização de recursos léxicos tratando sempre da produção no plural, contemplando toda a turma e reafirmando que a canção pertence a todos. Na **linha 01**, o Pp questiona os alunos, adaptando o vocabulário utilizado ao contexto, qual eles querem que seja o tema da canção, como entendem que deve ser a mensagem dela. As crianças recorrem a adjetivos, como já fizeram anteriormente, mas também buscam referência em uma representação visual – na **linha 04** SM destaca o sorriso⁶⁰, para se

⁶⁰ Tradução da frase “*The smile!*” dita pela aluna na **Linha 04** do **Excerto 10**.

posicionarem acerca de uma mensagem que, de acordo com suas considerações, deve ser boa e trazer sorrisos.

A referência ao sorriso sugere a identificação deste como uma reação que SM considera boa ao contato com uma CCP, sugerindo que é o que gostaria de causar aos receptores. O fato de o sorriso poder ser reconhecido e representado visualmente sugere a referência à linguagem visual, o que consideramos um indício de CEC2 no contexto da atividade. Além disso, a aluna se expressa por meio do inglês, utilizando uma das palavras presentes no modelo didático do gênero⁶¹, demonstrando, mais uma vez, suas CLD.

Após a turma toda afirmar que o assunto da canção não poderia ser tristeza – **Linha 08**, SM aponta que, caso falassem sobre isso, fugiriam do assunto. Entendemos que, para alcançarem tais reflexões e realizarem esses apontamentos, os alunos devem ser capazes de entender o papel e o contexto dos receptores na situação de comunicação. Tal posicionamento, em nossa análise, indica a presença do CEC5, diante da forma como se mostram aptos a entenderem como deveriam agir por meio da CCP diante da situação das crianças da ONG.

Durante as interações apresentadas até agora, de acordo com nossas análises, houve poucos momentos em que os alunos se referiram às aulas, ou atividades com estranheza, como quando na **linha 5** do **excerto 7** SJ perguntou se eles estavam na aula de música, ou de inglês. Mesmo nas primeiras aulas de Inglês Musical e nas etapas iniciais da SD, é possível visualizar nos excertos das transcrições os alunos buscando transcender conceitos, visitar diferentes espaços e realizar conexões entre diferentes áreas e conteúdos abordados nas aulas.

As crianças concordaram com a realização da produção inicial em grupos, sendo formados dois - um grupo de três alunos e um de quatro. Acreditamos ser importante ressaltar que essa divisão foi realizada apenas para essa atividade, não influenciando nas próximas etapas e produções que compuseram a SD. Por fim, a fim de ilustrarmos o resultado da atividade diagnóstica realizada junto à turma, trazemos o **Quadro 14**, onde incluímos as

⁶¹ Verificar **Quadro 7**.

duas produções, realizadas por dois grupos: um de três crianças (denominado A) e um de quatro (B).

Quadro 14: Produções iniciais realizadas pelos dois grupos

GRUPO A	GRUPO B
Título: <i>Party</i> Ritmo: fast Melodia: ré, sol, fá# Alegria agora felicidade e emoção Isso é uma festa de montão Não pare de dançar e brincar e cantar De Sol ou a noite Essa festa nunca vai acabar	Título: Seja sempre feliz Tema: felicidade Ritmo: médio Melodia: sol, dó, ré Felicidade em primeiro lugar, confia você vai melhorar Futebol você pode jogar Ou até ganhar em primeiro lugar Felicidade você também vai ganhar

Fonte: elaborado pelo autor a partir das produções dos alunos na aula 3 – 16/03/2021.

Com base nas análises prévias, sabemos que os alunos possuem conhecimentos para se expressarem por meio de adjetivos na língua inglesa. Apesar disso, preferiram escrever e cantar suas canções em português, o que reafirma a necessidade de desenvolvimento de suas CLD, mas relacionamos, também, ao conceito de língua de pertencimento. Para nós, é um problema o sistema educacional brasileiro não permitir aos alunos transcenderem as línguas e valorizarem diferentes idiomas, aplicando-os conforme as necessidades e, muitas vezes, translinguando na sala de aula. Recorrer a língua de nascimento, ou realizar movimentos translíngues, em nossa perspectiva, favorece o diagnóstico das CL na produção inicial e permite a análise de seu posicionamento no gênero textual escolhido antes do início das atividades na SD.

No caso da produção do **Grupo A**, mesmo após proporem um título em inglês para a canção, os alunos utilizaram, posteriormente, a palavra festa na língua de nascimento no meio da letra composta, o que indica dificuldade para a mobilização dos elementos por meio da língua inglesa no gênero textual.

Os dois grupos incluíram título, ritmo e melodia, além da letra, possibilitando que o Pp diagnosticasse algumas das CL que já possuíam, principalmente as CA e as CMS – considerando as características e qualidades sonoras como pertinentes para a análise da presença das multissemoses.

Porém, as crianças do **Grupo A** não incluíram informações relacionadas ao tema da CCP, enquanto as do **Grupo B**, sim (o tema escolhido foi felicidade). Ambas as produções possuem características semelhantes, desde as escolhas léxicas realizadas pelos alunos – frases afirmativas, verbos, adjetivos, referência a um futuro com coisas melhores, até o conteúdo temático, que, por conta de afirmações como ‘não pare de dançar e brincar e cantar’ (produção inicial do **Grupo A**) e ‘Felicidade em primeiro lugar, confia você vai melhorar’ (produção inicial do **Grupo B**), entendemos ter propósito motivacional. Vale destacar, também, a presença de rimas em ambas as produções, já que estas também se apresentam nas canções que compõem o *corpus* no modelo didático do gênero.

A forma como as crianças abordaram o tema por meio dos elementos do gênero textual sugere uma compreensão da significação (CS) e da ação (CA) por meio da CCP, partindo de suas próprias vivências e gostos – festas, partidas de futebol – para a elaboração de uma canção que entendam que cumpriria o objetivo de ajudar os pacientes atendidos pela ONG a superarem as dificuldades enfrentadas durante o tratamento do câncer. Reconhecendo, por meio das CE, das CS e das CA, características contextuais e dos emissores e receptores na situação de comunicação, organizam os elementos dentro das percepções que possuem em relação ao gênero nesse momento inicial da SD.

Embora tenham mencionado elementos da música durante a atividade composição da canção, as crianças não realizaram uma prática instrumental, tendo ficado a cargo do Pp tocar o violão de acordo com o ritmo marcado por todos os alunos do grupo simultaneamente, utilizando as carteiras da sala de aula como instrumentos de percussão. De acordo com a nossa análise, verificamos a confusão entre os termos ritmo e velocidade, já que não houve menção ao termo BPM, ou às características rítmicas mais específicas, mas a utilização das palavras ‘fast’⁶² e ‘médio’ para definir as características rítmicas da canção. Portanto, apontamos a necessidade de desenvolvimento das CLD e de práticas conjuntas, visando a compreensão de conceitos da linguagem musical, dentro da situação das aulas do projeto e da aplicação

⁶² Rápido, na nossa tradução contextual.

dessa SD, em inglês.

Em relação às limitações da produção e à necessidade de desenvolvimento das CL, além das questões referentes à mobilização de recursos linguístico-discursivos na língua inglesa, identificamos problemas na estrutura de ambas as CCP, já que não foi possível visualizar diferentes partes na composição, o que evidencia a necessidade e a urgência de trabalharmos as CD das crianças, com objetivo de prepará-las por meio das atividades para as produções simplificadas e a produção final. Ademais, não identificamos mudança no posicionamento, ou ação direta do emissor em relação à situação do receptor, com referências e frases na primeira pessoa do singular, o que é predominante no gênero textual.

Os alunos não conversaram acerca das escolhas de tom – nota musical utilizada como referência, sequência de notas musicais, ou relação entre as notas e a letra da canção, tendo feito as escolhas de notas conforme a apreciação pelo som, sem reconhecerem aspectos da harmonia. Isso demonstra, também, a necessidade de trabalharmos de forma transdisciplinar as implicações das escolhas léxicas em relação à linguagem musical e vice-versa. Em nossa perspectiva, a escolha por trilhar rotas transdisciplinares com as crianças exige que não hierarquizemos a música e o inglês, ou os coloquemos como rivais, mas busquemos o desenvolvimento linguístico que lhes possibilite dominar os elementos ensináveis principais que compõem o gênero CCP a fim de que se comuniquem, sendo capazes de materializá-lo em cada uma de suas esferas.

Em relação à nossa primeira pergunta de pesquisa⁶³, compreendemos ter sido possível identificarmos os CEC 1, 2, 3 e 5 nos excertos selecionados para análises da produção inicial, que apareceram de forma significativa, demonstrando a relevância da transdisciplinaridade e das CL na etapa inicial de aplicação da SD. Acreditamos que o CEC4 aparecerá nos momentos em que iniciarmos atividades de produção em que as crianças modifiquem seus posicionamentos conforme as necessidades e padrões identificados nas diferentes partes da CCP. No subcapítulo abaixo, trataremos de atividades e interações que ocorreram durante os módulos, por meio de

⁶³ Verificar **Quadro 10**.

excertos e imagens retiradas das transcrições e dos *handouts*⁶⁴ utilizados na aplicação da SD.

5.3.2 Atividades e interações nos módulos

Nos módulos da SD, em acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), entendemos ser necessário trabalharmos elementos que possibilitem aos alunos o desenvolvimento de suas CL e, conseqüentemente, a comunicação por meio da produção do gênero textual de forma satisfatória. Conforme apontado no **subcapítulo 5.3.1**, assumimos a importância da produção inicial para o reconhecimento dos erros⁶⁵ e dificuldades – **Quadro 3**, elaborado com base em Dolz, Gagnon e Decândio (2010) e Tonelli (2012), a fim de que os módulos possam ser ajustados de modo a contemplarem as necessidades dos alunos no contexto específico.

Por meio das análises apresentadas neste subcapítulo, objetivamos dar seqüência à investigação da reincidência dos CEC nas interações e atividades realizadas durante as aulas, além de olharmos para indícios de engajamento textual e da mobilização de elementos transdisciplinares. Para isso, trataremos de momentos em que o Pp e alunos interagiram durante as aulas que compuseram os módulos da SD e também, mais especificamente, de duas das atividades realizadas. Os critérios para a seleção dos excertos e atividades, assim como mencionado anteriormente, foram os estabelecidos no **capítulo 5.1**.

Iniciamos o processo de aplicação da SD com uma atividade do Módulo X, proposto e organizado especificamente para que fosse possível desenvolver as CD dos alunos e trabalhar características referentes à estrutura das CCP, diante da observação que fizemos em relação às dificuldades para a identificação e a organização das partes a partir da etapa abordada no subcapítulo anterior. A possibilidade de organizarmos um módulo com essas

⁶⁴ Termo em língua inglesa comumente utilizado para tratar de atividades impressas entregues aos alunos.

⁶⁵ Aqui, recorreremos a Dolz, Gagnon e Decândio (2010) para a utilização do termo, já que optamos por reconhecer a importância dos erros como marcas do processo de desenvolvimento linguístico dos alunos e, no caso da produção inicial, necessidade de trabalho para a resolução dos problemas.

características se dá em função do caráter diagnóstico da atividade de produção inicial, enfatizando a sua importância para a educação linguística utilizando o dispositivo SD.

Conforme observado no **Excerto 11**, as crianças iniciaram o processo de compreensão e aprendizagem relacionadas às diferentes partes que existem nas CCP partindo da quantia, já que indicaram não saber o número de partes que há em uma canção.

Excerto 11: [...]

01) Pp: *OK, so, today, we are going to talk about the parts of the song, OK, the parts of the song [...] and we are going to learn the names of the parts of the song. So, I'm gonna show you the flashcards [...] I took pictures of the best songs, and the best part of the songs so you can see. How many parts do you think were played in the song? One, two, three... How many different parts?*

02) SC: *Hã... I don't know.*

03) Pp: *You don't know?*

04) SC: *No.*

05) SG: *Eu acho que quatro.*

06) Pp: *You think four? Ok, let's count then. How many flashcards do we have here? [...] This is the first part, the intro, introduction. This is the first part in the song. The beginning.*

07) SM: *Como a música entra.*

08) Pp: *Yeah. The introduction. So, the word intro can mean a lot of things, for example, if I go and say SH, introduce yourself, introduce, intro, introduce significa se introduza, se apresente, so if I say SH, this is my mom, introduce yourself, o SH vai pra minha mãe e fala assim hello, my name is SH, I'm eight years old and stuff, ok? So this is intro.*

09) SM: *Quando a pessoa começa a cantar.*

[...]

10) Pp: *Let's try to understand now how to say the names of the parts. So, the first part, when the song starts, what's the name of this part?*

11) Ss: *Intro!*

12) Pp: *Intro, very good! [...] Second part:*

13) Ss: *Verse!*

14) Pp: *Verse! Third part:*

15) Ss: *"Pré-chorus"*

16) Pp: *Pre-chorus!*

17) Ss: *Pre-chorus!*

18) Pp: *Fourth part:*

19) Ss: *Chorus!*

20) Pp: *Chorus, very good!* (Aula 5 – 23/03/2021).

Após o Pp iniciar a interação questionando os alunos acerca da quantia de partes e explicando que utilizará *flashcards* para auxiliarem na explicação da função de cada parte da CCP, além de seus nomes, ele inicia um diálogo em que é possível observar a compreensão das crianças diante do

discurso elaborado. Quando mencionada e explicada a *intro*⁶⁶, que é a primeira parte que aparece na canção, SM se posiciona na **Linha 07** afirmando que é 'como a música entra'. O professor confirma a observação da aluna, exemplificando o que é feito com cada uma das outras partes e, ao final da atividade, os alunos repetem os nomes delas, a fim de desenvolverem as suas CLD e CD e se tornarem aptos a dialogarem a respeito das etapas de composição durante os módulos, antes das produções simplificadas.

A sinalização dos *flashcards* – **Linha 01** e **Linha 06**, que aparecem como instrumentos importantes para a realização da atividade, é um indício de CEC2, já que o Pp recorre aos elementos da linguagem visual, muitas vezes relacionados às CCP por meio dos cliques musicais. Os diálogos que identificamos como CEC1 representam a identificação de elementos da linguagem musical e conversas a respeito do papel da introdução, que é a parte destacada no excerto, para a constituição da canção. Embora não tenha sido possível trazer excertos com referência a todas as partes das canções – *intro*, *verse*, *pre-chorus*, *chorus*⁶⁷, o mesmo procedimento foi realizado para tratar de todas as partes durante a aula, embora o primeiro módulo tenha tido como foco o *chorus* para a primeira produção simplificada.

Mesmo diante de uma aula em que a proposta era caminhar por rotas transdisciplinares em um ambiente translíngue, considerando a importância da compreensão das partes das CCP em inglês para o desenvolvimento das CD junto aos alunos, na **linha 16**, o Pp repete o nome de uma das partes – *pre-chorus* -, a fim de colaborar para que os alunos se refiram a essa parte de forma inteligível em inglês. Tal necessidade se justifica já que, com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), a inteligibilidade é fundamental para a comunicação por meio de um gênero oral.

Em relação às CCP, com base no modelo didático do gênero, compreendemos que haja relevância na abordagem de cada uma das partes, de modo a valorizarmos as CD e o seu desenvolvimento, entendendo também como as diferentes estruturas lexicais e elementos da música são empregados em diferentes momentos que compõem as canções. A opção do Pp por

⁶⁶ Introdução.

⁶⁷ Com base em Ammer (2004), utilizamos essas nomenclaturas para as partes da canção, traduzindo os termos para introdução, verso, pré-refrão e refrão, respectivamente.

começar estudando o número de partes e os seus nomes, portanto, visa possibilitar aos alunos iniciarem as análises cientes de que, em cada uma delas, encontrarão escolhas, elementos e significados diferentes, mas que fazem parte de um todo que, em nossa perspectiva, se constitui em uma função social.

No **Excerto 12**, o Pp e os alunos estão dialogando acerca do conteúdo temático da canção e das possibilidades que as crianças veem para a composição da CCP.

Excerto 12: [...]

01) O professor apresenta a tela utilizando a TV para mostrar flashcards aos alunos, com imagens representando diferentes temas que poderiam ser escolhidos para a canção.

02) Pp: **Do you think that pencil would be a great theme for your song?**

03) Ss: **No!**

[...]

04) Pp: **Animals?**

05) Ss: *Alguns respondem yes, outros no.*

06) Pp: **What can we talk about animals to the children?**

07) SM: Caiu a ficha *teacher*, continua.

08) Pp: **<@@@> [...]**

09) Pp: **Let's think about the children that are sick. Love. Do you think that love would be a great theme for the song?**

10) Ss: **Yes.**

11) SL: Eu não quero cantar uma música de amor pra ninguém.

12) Pp: **Let's think. And what about be brave? Be strong?**

13) Ss: **Yes!**

14) Pp: **Be happy?**

15) SM: **Brave, happy e strong!**

16) Pp: **We are going to choose one of these themes.**

[...]

17) Pp: **Be strong, be happy and be brave? [...]** *Raise your hand. Number one be strong, number two be brave, number three be happy. [...]* Ficaram **four** no **be brave** contra **three** no **be strong**. Então o tema da nossa canção será **be brave**.

18) *Os alunos comemoram.* (Aula 6 – 30/03/2021).

O Pp recorre novamente a *flashcards* para trabalhar os conteúdos temáticos junto às crianças, a fim de investigar as possibilidades que elas enxergam e entender até que ponto elas conseguiriam relacionar as imagens e temas ao que reconhecem como possível para a composição de uma canção. Compreendemos que a utilização da linguagem musical, neste ponto, evidencie a presença do CEC2 na atividade. Ademais, há a necessidade de interpretação das imagens, de modo que cada aluno possa construir a sua percepção a respeito dos conteúdos temáticos e apresentar suas respostas,

diante de seus entendimentos acerca dos elementos da linguagem visual (Ferraz, 2014).

Na **Linha 03**, os alunos identificam com facilidade que o tema '*pen*⁶⁸ é falso, afirmando que não seria possível compor uma CCP para as crianças da ONG com esse tema. Porém, em seguida, mostram dificuldade em relação a '*animals*⁶⁹, demonstrando dúvida, o que pode ter sido motivado por lembrarem que canção **ROAR** menciona um tigre e um leão, por exemplo. Contudo, ao serem lembrados dos receptores da canção que estão compondo, na **Linha 07**, SM diz: '*caiu a ficha, teacher*', indicando a compreensão diante da importância dos receptores e do contexto para a escolha do tema.

A análise dos possíveis temas em inglês por meio da relação dos conhecimentos das crianças com as canções estudadas e analisadas, além do contato prévio com o projeto de classe, permitiu-nos sinalizar o **CEC1** em trechos do excerto (**Linhas 2, 3, 4 e 5**), já que o tema é um elemento que se mostra relevante para o cumprimento da função social da música.

Quando se inicia a discussão e se começa a considerar o tema da CCP, levando em conta a situação das crianças a que dirigirão a mensagem, os alunos mobilizam o **CEC5**, já que conseguem articular as opções que possuem e escolher sem perderem de vista o problema de comunicação, agindo por meio da língua inglesa e da linguagem musical, já que a escolha do tema da canção não pode ser desvinculada da forma como os elementos musicais serão organizados.

O posicionamento individual e do grupo é constatado nas **Linhas 10, 11, 15 e 18**, quando as crianças trazem, por meio do **CEC3**, participações que indicam suas opiniões a respeito das possibilidades e escolhas que estão sendo feitas, demonstrando, também, CE3. Embora tenhamos percebido o engajamento dos alunos no texto, a organização de ideias e a sua comunicação acerca da composição, acreditamos que quando analisaram os *flashcards*, buscando interpretar as imagens, os alunos acessaram seus conhecimentos prévios e, deste modo, encontraram em sua memória canções de outros gêneros que poderiam, por exemplo, abordar animais. Tal movimento justifica trabalhos com a turma visando desenvolver as

⁶⁸ Caneta.

⁶⁹ Animais.

CL para que as crianças possam identificar, compreender e produzir CCPs em inglês.

Por fim, na **Linha 18** do excerto, enxergamos pela primeira vez a presença do **CEC4**, identificada por meio da escolha léxica em relação ao tema, já que as crianças precisaram compreender o significado da frase '*be brave*'⁷⁰ para realizarem a escolha do tema, tanto por meio do *flashcard* utilizado, quanto dos diálogos com o Pp. O fato de os alunos terem demonstrado mais familiaridade com os adjetivos em inglês nas primeiras aulas, como apontamos nas análises dos excertos anteriores, potencializa a exploração do significado do tema da CCP junto a eles, já que abre espaço para que vejam a si e aos receptores como crianças corajosas.

Dentre as atividades propostas, com base em Tonelli (2012), entendemos que a representação visual pode colaborar para que as crianças compreendessem o conteúdo temático. Por meio da **Figura 3**, expomos uma atividade em que os alunos deveriam representar por meio de um desenho o tema que escolheram para a CCP, que foi '*be brave*'.

Figura 3: Representando visualmente o tema da CCP



Fonte: registro do próprio autor, a partir de atividade realizada pelos alunos na aula 8 – 08/04/2021.

Quando o aluno optou por registrar a criança levantando uma espada, em nosso ponto de vista e, com base no arcabouço teórico que sustenta esta tese, indicou querer transmitir não somente uma mensagem de coragem aos receptores, mas também que deveriam ter espírito de luta e

⁷⁰ Seja corajoso.

vitória diante dos desafios que enfrentassem. Compreendemos que, além da utilização dos elementos visuais, o aluno que realizou a produção do desenho tenha buscado manter relações com a língua inglesa por meio da inserção das palavras *'be brave'* como legenda, pensando na proposta de reafirmação do tema da CCP através da imagem. A realização de movimentos de interpretação e representação por meio de múltiplas linguagens, em nosso ponto de vista, demonstra a mobilização das CE do aluno, que não somente aprecia o gênero textual, mas busca o compreender e agir para a comunicação em relação a ele, visando, em momento posterior, interagir por meio da CCP.

Ademais, identificamos a presença do **CEC5** e a mobilização de CA, CE, CMS e CS, tendo em vista o fato de que as crianças, ao realizarem essa atividade, foram capazes de fazerem escolhas que favoreceram a compreensão do conteúdo temático da canção por meio da linguagem visual, que poderia ser utilizada junto à música mediante a elaboração de um clipe, por exemplo – o que ocorreu na realização do projeto de classe. Em relação às operações de significação, entendemos que são relevantes para que os alunos possam elaborar o desenho e representarem o tema da CCP por meio da linguagem visual, de modo a favorecer a compreensão junto às crianças que se encontram em uma situação específica, que demanda sensibilidade e cuidado na comunicação.

Em suma, com base em Ferraz (2014), Campos e Ferreira (2020), Tonelli (2012) e Reis (2018), assumimos que a atividade permitiu que as crianças se expressassem por meio de elementos visuais. Porém, os alunos não se prenderam a uma linguagem específica, tendo recorrido a verbal para a escrita do tema, ocupando uma posição de legenda no desenho. Mais além, entendemos que as representações que realizaram não possam ser desvinculadas de suas impressões e expectativas já realizadas para a canção em processo de elaboração, o que exige que levemos em conta, também, os elementos da linguagem musical e percepções dos alunos relacionadas às CCP.

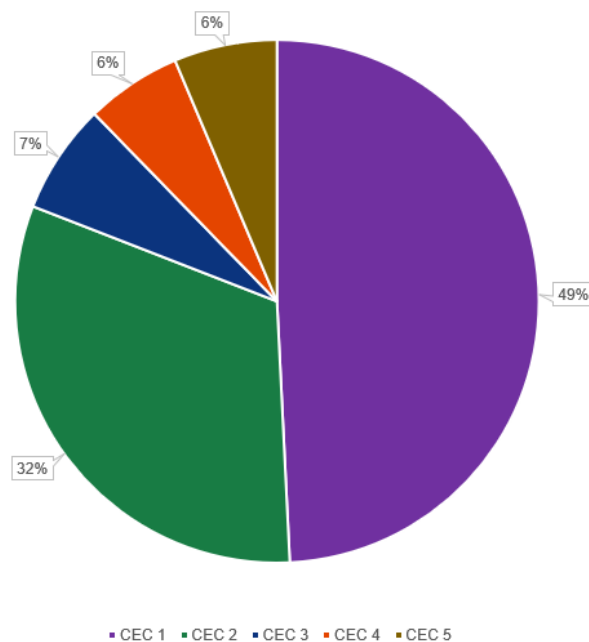
Assim como Lenharo (2016), entendemos que, falar a respeito deste tipo de mobilização de elementos, exija a consideração das CMS. Defendemos que o desenvolvimento de tais capacidades possibilita às crianças a comunicação em diferentes contextos, estando atrelado a multiletramentos.

Conforme destacado pelo *The New London Group* (1996), multiletramentos podem ser instrumentos importantes para a valorização cultural, o entendimento da pluralidade e o atendimento às individualidades para as interações na sociedade. As características do grupo de alunos do quarto ano eram diferentes, em relação às crianças que receberiam a canção, já que nenhum de nossos discentes estava em tratamento de câncer, nem havia necessitado de auxílio por parte de uma ONG. Diante disso, enxergamos que atividades que objetivem desenvolver as CMS podem colaborar para a compreensão e a utilização do gênero textual, no caso dessa pesquisa, CCP, como megainstrumento (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011).

Como mencionamos anteriormente, foram ministradas 27 aulas para a aplicação da SD e, objetivando colaborar com a leitura e a compreensão das análises, dividimos a apresentação dos dados considerando as etapas da SD e os números de aulas. Neste ponto, apresentaremos um gráfico com a representação da reincidência dos constituintes de relações entre elementos transdisciplinares e CL, a fim de ilustrarmos a reincidência desses CEC nas nove primeiras aulas da aplicação da SD, que representaram a etapa inicial – primeiro terço⁷¹ - dos trabalhos do Pp com as crianças, com a apresentação da situação, a produção inicial e as primeiras atividades que compõem os módulos.

⁷¹ Como os gráficos representam apenas a reincidência das aparições dos constituintes nas interações transcritas, optamos por apresentá-los considerando três etapas de aplicação da SD: aulas 1 a 9, 10 a 18 e 19 a 27,

Gráfico 3: Representação da reincidência dos CEC na etapa I
Aplicação da SD - 1/3



Fonte: elaborado pelo autor.

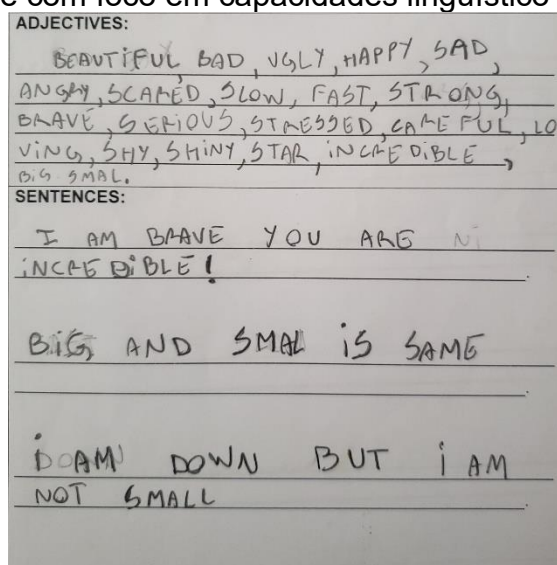
Nesta primeira etapa de aplicação da SD, consideramos os números relevantes para entendermos que todos os constituintes apareceram significativamente, do ponto de vista quantitativo, nas nove primeiras aulas. O fato de o CEC2 ter sido identificado em 32% das interações nos faz pensar acerca das oportunidades que os alunos tiveram de visitarem outros espaços, além da música e do inglês, recorrendo a outras fontes de conhecimento para se comunicarem em relação ao gênero e realizarem as atividades. Ademais, é importante ressaltar que na fase inicial de realização das atividades, as crianças se apoiaram muito na língua de nascimento quando viram a necessidade a fim de se expressarem e constituírem seu conhecimento acerca das CCP.

Embora valorizemos a importância do português nos contatos iniciais dos alunos com o gênero textual e nas primeiras interações realizadas durante as aulas, considerando o objetivo principal de trabalharmos para a educação linguística em inglês com as crianças, decidimos aumentar o foco nos elementos do inglês nos módulos subsequentes da SD, a fim de oportunizarmos mais interações no idioma e favorecermos o desenvolvimento das CLD na continuidade das atividades. Ademais, voltamos a ressaltar a

importância da atividade diagnóstica de produção inicial para que pudéssemos observar a dificuldade dos alunos em elaborarem sentenças, lançando mão de recursos léxicos na língua inglesa.

Deste modo, a **Figura 4** exemplifica uma atividade direcionada ao desenvolvimento das CLD. O objetivo da atividade era listar adjetivos que os alunos entendessem que poderiam ser utilizados no refrão da CCP, considerando o projeto de classe, a faixa etária dos receptores, o papel dos alunos, como emissores, e as escolhas que já haviam sido feitas para a canção.

Figura 4: Atividade com foco em capacidades linguístico-discursivas



Fonte: registro do próprio autor, a partir de atividade realizada pelos alunos na aula 15 – 13/05/2021.

Embora a atividade tenha tido como foco mais específico o desenvolvimento das CLD, desde o seu título – *chorus sentences*⁷², as referências aos elementos que compõem o gênero textual se fizeram presentes para que os alunos não perdessem de vista o propósito comunicativo por trás da mobilização de tais recursos léxicos. Novamente, com base no modelo didático do gênero, o Pp elaborou uma atividade cujo propósito era capacitar os alunos para utilizarem recursos léxicos que aparecem, predominantemente, no refrão, que é uma parte específica das CCP. Ou seja, além das CLD, os alunos também tiveram a oportunidade de continuar entendendo melhor a estrutura

⁷² Frases de refrão.

das canções.

Conforme observado na sessão *adjectives*⁷³, os alunos optaram por incluir não somente palavras que pudessem transmitir mensagens boas, como elogios, mas também aquelas que podem ser empregadas para críticas, ou expressão de tristeza, o que poderia ser um indício de dificuldade de engajamento textual, já que as crianças não conseguiriam cumprir o propósito comunicativo de animar e motivar os receptores, caso lhes oferecessem algo negativo. Porém, na sessão *sentences*⁷⁴, pudemos observar que, quando a aluna que realizou a atividade se referiu aos receptores – ‘*I am brave, you are incredible*’, foi para dizer que eles são incríveis. Quando se utilizaram palavras que poderiam ser aplicadas para promover críticas, ou transmitir mensagens tristes, o fez em sentido oposto, como nos casos de ‘*big and small is same*⁷⁵ e ‘*I am down, but I am not small*⁷⁶.

O uso dos pronomes *I* e *You*⁷⁷, junto ao verbo *to be*⁷⁸ e a adjetivos que ressaltam qualidades, rejeitando a tristeza e a diminuição das pessoas, evidenciam que a aluna, após as atividades realizadas, compreendeu o propósito comunicativo do gênero cumprindo o que a atividade propunha, desenvolvendo as suas CLD e as CE. Ademais, observamos que ela compreendeu que no gênero CCP, predominantemente, os emissores se posicionam em relação aos acontecimentos no refrão, que é a parte da canção que, no momento em que foi realizada esta atividade, ainda seria composta ao fim do módulo na produção simplificada. Em função da coerência das escolhas realizadas pelos alunos, novamente, identificamos a presença do CEC4, frente à capacidade demonstrada pelas crianças de lançarem mão de recursos lexicais para a produção de sentenças que cumpram o propósito comunicativo pré-definido para a canção a partir do projeto de classe.

Diante da análise de escolhas feitas pelos alunos em relação ao léxico na língua inglesa, não podemos reduzir o trabalho e perder de vista o hibridismo e as multissemoses presentes no gênero, que demandavam que trabalhássemos as características e elementos da linguagem musical, que

⁷³ Adjetivos.

⁷⁴ Frases.

⁷⁵ Grande e **pequeno** são o mesmo.

⁷⁶ Eu estou **triste**, mas não sou **pequena**.

⁷⁷ Eu e você.

⁷⁸ Ser ou estar.

permaneceram sempre relacionadas ao conteúdo linguístico-discursivo mobilizado em cada uma das partes da CCP que os alunos estudaram, para depois realizarem a composição. Como o nosso objetivo é que as crianças pudessem escrever a letra, cantar e tocar a canção, precisamos prepará-las para utilizarem as diferentes linguagens necessárias, demonstrando compreensão e domínio do gênero e indo ao encontro de suas próprias expectativas em relação às CCP e às suas características, as quais mencionaram antes de realizarem a **produção inicial**⁷⁹.

No **Excerto 13**, a seguir, podemos observar a interação em que o Pp trata, mais especificamente, de elementos da música. Porém, é perceptível a busca por fazer isso sem perder de vista a língua inglesa, utilizando-a para a comunicação das ideias e a explicação dos conceitos, além das relações com o gênero textual, como é possível observar na menção à canção *Shallow*, feita na **Linha 01**.

Excerto 13: [...]

01) Pp: *The major chords are happier, and the minor chords are sadder. So, this is what we're gonna study in this module, not only melody but also the rhythm, and now we're gonna use Shallow [...]*

02) Pp: *Now we're gonna play a game. We have all the squares with the notes. This square is dó. But we can have ré, we can have mi, fá. How would we do it? If this square is dó-sol-lá-fá, we just change the order. If we wanna do the ré square, it's ré-lá-sol.*

03) O professor mostra o quadrado mágico de ré no ukulele.

04) Pp: *And if we wanna change the order, we can change the order. For example: eu comecei aqui pelo dó. Can I start by lá?*

05) O professor mostra o quadrado mágico de lá no ukulele.

06) Pp: *Isn't it good as well? Which one is happier: the first or the second?*

07) Ss: *Number one.*

08) Pp: *Why? Because the first note is major and in the other first one is minor. Fast exercise.* Eu toco uma nota e vou desafiar cada um de vocês a adivinhar se é uma *major note or a minor note*.

09) O professor aplica a proposta e os alunos acertam as respostas, indicando que compreenderam os conceitos de *major note and minor note*. (Aula 17 – 20/05/2021).

Com a observação de que os alunos gostavam de se expressar na língua inglesa por meio de adjetivos, o Pp buscou definir as diferenças entre as notas musicais que poderiam ser encontradas e utilizadas nas CCP dividindo-as entre *felizes* e *tristes*, por conta das características sonoras, mais

⁷⁹ Verificar o subcapítulo 5.3.1.

especificamente relacionadas ao timbre⁸⁰. Durante as atividades, eram lembrados constantemente da importância de tais elementos da linguagem musical quando analisados dentro de sua relação com o inglês para a constituição da lítero-musicalidade, assim como observado no **Excerto 14**.

Excerto 14: [...]

*O professor toca a canção *Shallow* utilizando o site YouTube e os alunos prestam atenção nas estruturas utilizadas no verso inicial.*

Pp: So, when you think of the song and the first sentence the guy sings, it's like asking SG if she is happy, OK? So, SG, are you happy in this modern world? SG can say "yes I am, no I am not". So, you can express yourself. And then he keeps talking, he keeps singing, look. Or do you need more? Do you need more then you have?

SP: Você precisa de mais?

Pp: Yes. Is there something else you're searching for? Something else, something more? Now, look at this sentence. I'm falling. In all the good times I find myself longing for change, for something different. And in the bad times I fear myself. Fear is like scared, being afraid. When you fear something or someone, OK? (Aula 17 – 20/05/2021).

Entendemos que as análises voltadas a CCP como a utilizada durante a aula 17 – *Shallow*, auxiliaram no desenvolvimento das CL dos alunos, preparando-os para as produções e permitindo que se sentissem seguros para se expressarem por meio do gênero textual escolhido para comunicar a mensagem às crianças atendidas pela ONG Viver. Mostrar aos alunos que existem canções direcionadas aos sentimentos e às interações com outras pessoas, em que mensagens são apresentadas diretamente na própria CCP e há relações sendo estabelecidas na materialização escrita e cantada, que colabora para que eles também se sintam seguros para cantar e se expressar.

Considerar as pessoas que estão cantando e entender seus sentimentos, relacionando as palavras na língua inglesa às escolhas de elementos da linguagem musical, colaborando para que o Pp e os alunos possam caminhar em acordo com o que observamos no modelo didático do gênero textual. Mais além, compreendemos que o fato de as canções escolhidas para serem utilizadas nas aulas serem populares, favorecia a apreciação e a interpretação por parte dos alunos.

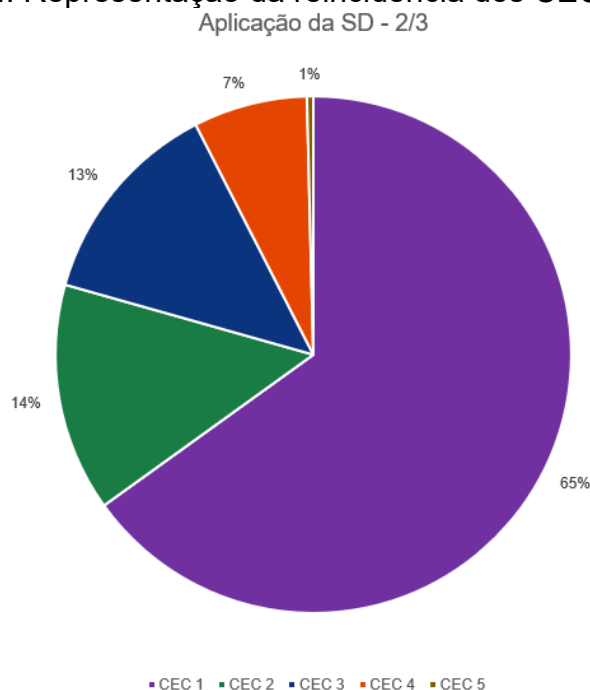
A aparição do **CEC4** neste excerto se justifica diante do fato de

⁸⁰ Verificar **Quadro 2**.

que o Pp buscou interagir com os alunos acerca dos movimentos realizados ao longo da letra da CCP em foco – ‘*Shallow*’⁸¹. O posicionamento do enunciador muda no decorrer do texto, que se inicia com questões sendo feitas a uma segunda pessoa e, posteriormente, muda para enunciados na primeira pessoa, em que o cantor descreve como está se sentindo. Como esta situação se repete em outras canções, consideramos importante que as crianças se atentem à forma como se constroem tais mudanças de posicionamento e às escolhas de verbos e pronomes por parte dos compositores de CCP, pensando no desenvolvimento de suas CLD. O vocabulário empregado de forma diferente em cada parte da canção, também favorece a retomada da nomenclatura de cada uma das partes e suas características, favorecendo o desenvolvimento das CD.

Chegando ao término do segundo terço de aplicação da SD, após a análise dos excertos e atividades, apresentaremos agora um gráfico que indica a reincidência dos constituintes nesta segunda etapa de aulas ministradas, considerando a análise das transcrições de 10 a 18.

Gráfico 4: Representação da reincidência dos CEC na etapa II



Fonte: elaborado pelo autor.

⁸¹ Canção composta por Lady Gaga, Andrew Wyatt, Anthony Rossomando e Mark Ronson, lançada em 27 de dezembro de 2018.

Conforme podemos observar, o foco maior no desenvolvimento das CLD foi constatado na reincidência do CEC1 (65%), indicando a predominância da utilização do inglês e da linguagem musical durante as interações para o e por meio do gênero textual CCP. Ademais, percebemos que, embora o CEC2 ainda tenha aparecido de forma significativa (14%), constatando visitas valiosas a outros espaços e áreas do conhecimento que, em acordo com Ferraz (2018), consideramos importantes para o desenvolvimento da criticidade junto aos alunos, as participações individuais deram lugar à construção conjunta, conforme identificamos no número de aparições do CEC3 (13%).

O aumento de 6% para 7% na identificação do CEC4, em nossa perspectiva, indica que o trabalho desenvolvido colaborou para que as crianças compreendessem tanto os seus papéis, quanto os dos receptores da canção nas diferentes partes da CCP, constatando também o maior foco nas CLD e nas CD, por conta da necessidade de domínio linguístico na língua inglesa e dos elementos da música, além da identificação das características estruturais da canção. Apesar de reconhecermos o foco maior nessas duas capacidades, ressaltamos que as demais não devem ser deixadas de lado e acreditamos que rotas transdisciplinares podem favorecer o estabelecimento de relações entre as CL, buscando familiarizar os alunos com as operações e capacitá-los para mobilizar os elementos pertencentes ao gênero textual.

Embora entendamos que alcançamos o objetivo proposto para essa segunda etapa de aplicação da SD, com foco no desenvolvimento das CLD, assumimos que a diminuição significativa no aparecimento do CEC5 – de 6% no **Gráfico 3** para 1% no **Gráfico 4**, possa sinalizar que poderíamos ter retomado mais vezes o projeto de classe, mesmo que haja relação entre o movimento de retomar e explorar os papéis dos agentes na canção – o que definimos como CEC4 – e o cumprimento do projeto. Por conta das relações entre os elementos constituintes que propusemos, acreditamos que os movimentos realizados tenham proporcionado resultados satisfatórios até este momento, visando responder nossas perguntas de pesquisa.

No subcapítulo abaixo, tratamos da produção final e da fase de concretização do projeto de classe, em que as crianças fizeram os registros por

meio da escrita, da oralização e da prática musical instrumental para a finalização da composição da CCP.

5.3.3 Produção final e concretização do projeto

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), a produção final é aquela em que os alunos têm a oportunidade de organizar os elementos ensináveis e as CL desenvolvidas durante os módulos e os estudos acerca do gênero textual, realizando a produção do texto. Nessa etapa da análise, objetivamos encontrar respostas para as perguntas de pesquisa⁸² que visam investigar as relações entre o projeto de classe e o engajamento textual dos alunos, a relevância da transdisciplinaridade para a aplicação da SD e o alcance dos resultados, além da produção final, que apresentaremos e analisaremos neste capítulo.

Em nossa SD, tendo em vista as características do gênero textual CCP⁸³, a faixa etária das crianças e as particularidades referentes ao contexto que demandaram adaptações no dispositivo didático⁸⁴, optamos por trabalhar produções simplificadas (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998) ao final dos módulos. Por meio destas, a composição da CCP da turma foi sendo realizada em etapas, sendo registrada na produção final por meio tanto da oralidade, quanto da escrita, com as crianças mobilizando os elementos ensináveis para indicarem as escolhas realizadas durante as atividades de produção realizadas anteriormente.

O **Excerto 15** apresenta o início das interações durante a atividade em que as crianças registraram as escolhas que fizeram durante a composição da CCP. Considerando o fato de as crianças terem começado a realizar atividades escritas em inglês durante o ano letivo em que foi aplicada a SD, optamos por reunir as produções simplificadas que a turma já havia feito em um arquivo do *Google Docs* e imprimi-las, deixando espaços para que eles preenchessem com elementos, por meio da identificação e mobilização das CL para a materialização da produção final escrita.

⁸² As perguntas de pesquisa podem ser encontradas no **Quadro 10**.

⁸³ Verificar o modelo didático do gênero no **Capítulo 4.3**.

⁸⁴ Verificar a descrição da SD no **capítulo 4.3**.

Excerto 15: [...]

01) Pp: *Now, we are going to complete this activity with our song information, OK? So, we need some information to understand our song and to understand the purpose of our song. So, the first information we've got and we gotta complete is the title. What is the title of our song?*

02) Ss: *Powerful Joy!*

03) Pp: *So, write Powerful Joy, please. Because, as you said, this is the title of our song. Who is the singer or who are the singers?*

04) SP: *Everybody*, SL, SM, SH, SJ, eu...

05) Pp: *Can we use the name of the group? Isn't it easier to say the name of the group?*

06) SJ: 4º ano!

07) Pp: *How do I say 4º ano in English?*

08) Ss: *Fourth year.*

09) Pp: *And what is the theme of our song?*

10) Ss: *Be brave!*

11) Pp: *Very good.* (Aula 27 – 01/07/2021).

No **Excerto 15**, por meio dos *highlights*, percebemos que as crianças respondem às perguntas em relação à canção que compuseram. Além das participações de todos os alunos juntos, sinalizadas por meio da convenção 'Ss', duas crianças responderam a questões feitas pelo professor de forma individual, demonstrando que os alunos permaneceram engajados no texto e dispostos a concluir as atividades para que a CCP composta fosse apresentada às crianças atendidas pela ONG Viver.

A identificação do **CEC1** no excerto se dá por conta da necessidade de análise dos elementos presentes no texto, tanto em relação ao inglês, quanto à linguagem musical, para que os alunos pudessem completar o arquivo com as informações necessárias. O fato de as participações do Pp e dos próprios alunos terem acontecido, em sua maioria, na língua inglesa, demonstra que houve o desenvolvimento das CLD, já que os alunos compreenderam a interação e responder às perguntas em inglês.

A identificação do **CEC3** foi feita por meio da observação do posicionamento dos alunos como um grupo de compositores, assim que o professor lhes questiona a respeito de quem são os cantores, no caso, os emissores na CCP. Embora seja importante que os alunos tenham compreendido a estrutura das canções e desenvolvido o repertório linguístico para a composição da canção, entendemos que as CA e CS não possam ser desconsideradas. Com a observação da reincidência do CEC3, vemos que as crianças compreenderam o papel do grupo não só para as atividades e

decisões tomadas, mas, principalmente, para a realização de uma produção autêntica, com base no modelo didático do gênero, e o cumprimento do projeto de classe.

Dando sequência, o Pp faz mais algumas perguntas aos alunos, para finalizar a organização da atividade de registro da produção final –

Excerto 16 e Figura 5.

Excerto 16: [...]

01) Pp: SC, SH or SJ, *what is the BPM of our song?*

02) SH: 137!

03) Pp: *Almost. One hundred and thirty-six.*

04) SH: Ah, por um!

05) Pp: *And the song key note...*

06) SP: La.

07) *O professor coloca a nota, porém, utiliza a cifra também, o que confunde o aluno e provoca uma questão.*

08) SP: Por que você botou note A – La?

09) Pp: *Because A is the letter we use to represent the note la. Do you remember? Now, what about the parts? What's the name of the first part that you wrote?*

10) SL: Verse!

11) Pp: *What's the name of the second part?*

12) SM: *Pre-chorus.*

13) Pp: *And the last part?*

14) SC: *Chorus.*

15) Pp: *Very good. So, did you finish? Now, we are gonna record the voice lines, everybody is going to sing. Are you ready? Let's go!*

16) *Os alunos participam da gravação da linha vocal da canção, assim, fazendo o registro da produção final por meio da oralização.*

(Aula 27 – 01/07/2021).

Acerca do **Excerto 16**, entendemos que o Pp inicia a interação com uma pergunta – **linha 1**, indicando aos alunos o que gostaria que respondessem. Assumimos que este movimento tem por objetivo em incentivar a participação de todas as crianças, já que algumas delas têm por características se manterem mais quietas durante as aulas, enquanto outras participam de forma espontânea e mais frequentemente. Entretanto, neste último excerto que trazemos na tese, podemos verificar que houve a participação individual de cinco dos seis alunos que fazem parte da turma, o que indica que, na última aula de aplicação da SD, as crianças demonstravam, além do engajamento no texto, se sentir à vontade para interagirem com o professor e participarem das aulas com suas perguntas, respostas e opiniões.

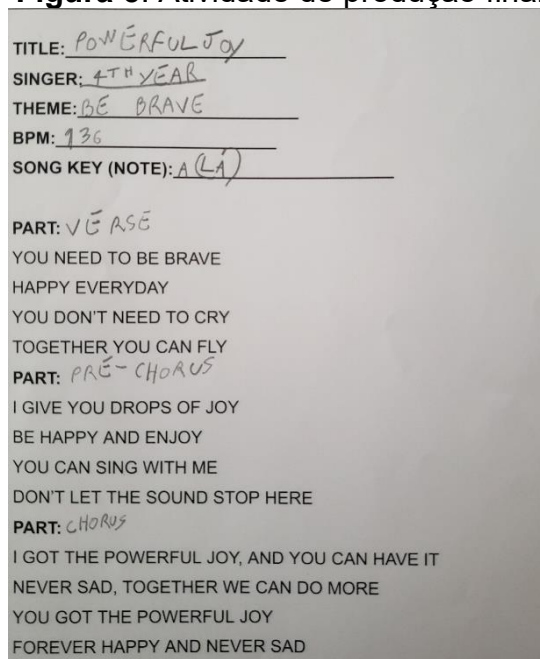
Entre as linhas **1** e **9**, o diálogo dos alunos com o professor é

mais especificamente direcionado às escolhas de elementos da linguagem musical que eles selecionaram para a composição da CCP. Por conta de este ser realizado em inglês, com a representação por meio da escrita – notas musicais – e de números – 136 BPM – no *handout* de produção final, entendemos que seja um indício do CEC2, já que a participação na interação demanda o estabelecimento de relações constantes e manter abertas as portas para a utilização das diferentes línguas e linguagens. Os alunos demonstram conhecimento em relação à escolha da nota que fizeram para a constituição musical da canção, indicando a aprendizagem que ocorreu por meio das atividades durante os módulos e a certeza diante da opção que fizeram pelo tom, lá maior.

Uma das dificuldades constatadas, na produção inicial dos alunos, foi a falta de CD para identificarem e nomearem as partes que compõem as CCP. Durante a interação, entre as linhas 9 e 14, é possível visualizar os alunos identificando por meio do texto e nomeando cada uma das partes que compuseram. Tal movimento evidencia o desenvolvimento das CD, indicando que os alunos se tornaram aptos a olharem para o trabalho que realizaram e, não somente ao escutarem a CCP, mas também ao analisarem a letra, entenderem o papel das partes para a constituição da canção.

Por fim, confirmou-se a capacidade dos alunos de, por meio do CEC3, compreenderem a função e a importância do trabalho em grupo para a composição da CCP, já que o processo foi realizado por toda a turma e finalizado através da gravação das vozes de todas as crianças, para que fossem verificada a inteligibilidade na oralização, considerando a importância de elementos como ritmo e prosódia para gêneros que se materializam orais, com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), além das características multissemióticas existentes em um gênero da esfera musical, assim como levantado por autores como Lenharo (2016).

Todas as crianças da turma participaram da gravação e ficaram ansiosas para verem e ouvirem os resultados, após a edição, na versão final da CCP. Em relação à materialização escrita feita, por meio da atividade de produção final, trazemos abaixo o *handout* realizado por um dos alunos da turma.

Figura 5: Atividade de produção final

Fonte: registro do próprio autor, a partir de atividade realizada pelos alunos na aula 27 – 1º/07/2021.

A CCP composta pelas crianças demonstra que houve o desenvolvimento das CLD, à medida em que foi possível visualizar a presença da maioria dos elementos presentes nos campos léxicos mencionados no modelo didático do gênero. Além disso, é possível verificar que as crianças foram capazes de mudarem o posicionamento dentro da letra da canção, conforme as diferentes partes e os padrões identificados em cada uma delas, o que evidencia o CEC4 e as CD.

Acreditamos ser importante ressaltar que, em relação à escolha do nome da canção, as crianças optaram por *Powerful Joy*⁸⁵ e, no refrão, afirmaram que possuem essa alegria poderosa, entendendo a função de emissores e apontando que os receptores poderiam tê-la também. Tal posicionamento, de acordo com a nossa análise, constata-se o desenvolvimento das CE, verificado à medida em que os alunos do quarto ano fizeram escolhas léxicas coerentes e se comunicaram por meio do gênero textual CCP, expressando interesse em proporcionar uma experiência agradável às crianças da ONG e demonstrando ansiedade em saber o que elas entenderam da composição, após a conclusão do projeto. Essa relação com os

⁸⁵ Alegria poderosa, em nossa tradução, dentro do contexto.

receptores se confirma por meio da aparição do **CEC5** nas transcrições – **Excerto 10.**

A análise desta atividade nos ajuda a responder a última pergunta de pesquisa, tendo em vista o fato de que identificamos evidências de cumprimento do propósito comunicativo do texto na produção final dos alunos da turma, respeitando características relevantes do gênero CCP, como a de que este é, predominantemente, composto por grupos e não individualmente. Com base no modelo didático que elaboramos, entendemos que a canção elaborada pela turma seja autêntica e possa cumprir o objetivo que, juntos, determinamos, que é o de motivar as crianças a superarem as dificuldades durante o processo de tratamento de câncer infantil.

Acerca da concretização do projeto de classe, os alunos do quarto ano demonstraram preocupação a respeito da compreensão das crianças da ONG daquilo que havia sido composto por eles na língua inglesa. Embora tanto o Pp, quanto os alunos tenham concordado que o gênero CCP em inglês era apreciado por crianças e adolescentes no Brasil, a turma percebeu que poderia favorecer o entendimento de todos, caso utilizasse também outras formas de materialização para apresentarem a canção.

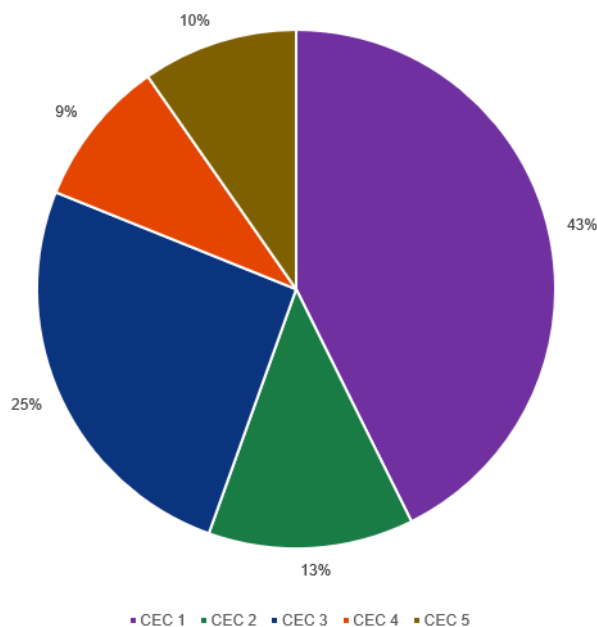
Deste modo, ficou decidido que o Pp faria um videoclipe para a CCP, utilizando as imagens dos desenhos que as crianças realizaram na atividade ‘representando visualmente o tema da CCP’ (**Figura 3**). Além disso, incluímos uma legenda no videoclipe, para que as crianças da ONG que já soubessem ler, pudessem acompanhar a letra e entender a mensagem motivacional que a turma de quarto ano buscou entregar-lhes, materializada de diferentes formas.

Ressaltamos que o modelo didático do gênero nos indica que as CCP, predominantemente, possuem representações por meio de vídeos. Assim, afirmamos que este movimento realizado pelas crianças caminha ao encontro de nossas rotas transdisciplinares, constituindo representações multimodais e, ainda assim, mantendo o engajamento textual e o desenvolvimento linguístico como foco das atividades.

Em relação aos constituintes de relações entre elementos transdisciplinares e CL, trazemos, por fim, um último gráfico com a representação visual da reincidência dos CEC nas aulas de número 19 a 27 da

aplicação da SD.

Gráfico 5: Representação da reincidência dos CEC na etapa III
Aplicação da SD - 3/3



Fonte: elaborado pelo autor.

A observação da reincidência dos constituintes de relações entre elementos transdisciplinares e CL na terceira etapa de aplicação das atividades da SD constata que, além da produção final dos alunos ter atingido os objetivos pré-determinados e estar em acordo com o modelo didático do gênero, houve aproximação dos números relacionados à aparição de todos os constituintes. Embora ainda haja destaque maior do CEC1 (43%), este apareceu pela primeira vez em menos de 45% das interações durante as aulas, o que demonstra que houve maior mobilização de outros constituintes nesta etapa.

Acreditamos que o número de aparições do CEC2 (13%), embora tenha sido menor do que nas outras etapas (32% na I e 14% na II), ainda assim seja significativo, representando a permanência nas visitas a outros espaços e buscas por conhecimentos para o complemento da comunicação para e por meio do gênero CCP. Ademais, o crescimento no CEC3 (25%) constata que as crianças não deixaram de acreditar na importância do grupo, lidando com as situações dentro da canção de modo a

potencializar a produção e respeitar as características do gênero textual.

Em relação aos CEC4 (9%) e CEC5 (10%), por conta das atividades visando a produção final, assumimos que os alunos conectaram suas experiências e posicionamentos na canção não só às suas características estruturais, mas também ao objetivo que tinham de motivar os receptores, a fim de concretizarem o projeto de classe.

Deste modo, empregando a transdisciplinaridade conforme nosso próprio projeto se propõe a fazer, vemos na representação visual por meio dos gráficos o quanto as cores se espalharam conforme progredimos na aplicação da SD, constatando, desta forma, a mobilização dos diferentes constituintes conforme os alunos caminhavam nas rotas transdisciplinares em seus processos de desenvolvimento linguístico, tanto na língua inglesa, quanto na música. Acreditamos que os movimentos realizados no capítulo de análise nos possibilitem responder às perguntas de pesquisa, constatando a aparição dos CEC em interações e atividades durante as aulas, a criação de espaços para o desenvolvimento linguístico por meio das relações entre elementos transdisciplinares e CL, a relevância do projeto de classe para o engajamento textual dos alunos e o posicionamento em relação aos receptores, além da produção de uma CCP autêntica, em acordo com o modelo didático do gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa⁸⁶ trajetória como pesquisadores nos ensinou que a inclusão é um caminho belo, na mesma medida em que desafiador. Em uma tese na qual o foco foi a transdisciplinaridade na educação linguística em inglês com crianças, pode parecer estranho iniciar as considerações finais com essa frase; todavia, acreditamos que as nossas ideias estejam sempre atreladas aos fundamentos que regem as práticas de ensino e aprendizagem em nosso país, já que a educação é um direito e, como a linguagem é essencial para a afirmação das pessoas na sociedade, não há como desconsiderarmos a importância do desenvolvimento linguístico com todas as crianças.

Embora saibamos que há muitos pesquisadores no Brasil e no mundo abordando aspectos específicos da inclusão, considerando alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem, reconhecemos que a capacidade de análise das situações e contextos, lançando mão de uma visão crítica e aprendendo a interagir com diferentes indivíduos pode potencializar a inclusão de crianças com características diferentes em um ambiente escolar e uma sociedade onde a pluralidade é uma marca que se evidencia a cada dia mais.

Desde a idealização desta pesquisa, que era um projeto de mestrado, consideramos quais seriam as implicações no contexto e possíveis contribuições para a sociedade. Observando as características dos alunos, entendemos que a escolha pelo gênero CCP poderia auxiliar no engajamento textual ao proporcionar a cada criança contato com canções que já apreciavam, porém, nunca haviam analisado de forma atenta. A escolha pela SD como dispositivo organizador de atividades nos possibilitou traçar rotas transdisciplinares de forma modular e gradativa, iniciando pela atividade diagnóstica da produção inicial e percebendo a importância do desenvolvimento das CL junto à turma de quarto ano participante. O estabelecimento de tais rotas permitiu que caminhassem juntos, professor e alunos, realizando visitas a diferentes espaços e áreas do conhecimento, sem que caminho algum fosse desprezado, ou diminuído. Deste modo, apontamos ser possível a inclusão de crianças com características e perfis diferentes

⁸⁶ Aqui, eu, autor da tese, opto pelo plural de modéstia, considerando a minha orientadora uma parceira em toda a minha trajetória como pesquisador.

quando se opta pela transdisciplinaridade na linguística aplicada e, mais especificamente, pela utilização de um gênero textual significativo para os alunos e receptores das produções finais.

Embora entendamos e aceitemos que nossos objetivos e perguntas de pesquisa tenham de estar atrelados às nossas crianças e ao contexto no qual tínhamos autorização para atuar diariamente, nossos caminhos nos mostraram que é impossível desconsiderar os receptores da canção elaborada pela turma. As crianças atendidas pela ONG Viver enfrentam desafios que, para muitos de nós, são inimagináveis, encontrando naquele espaço um acolhimento que muitas vezes não teriam condições financeiras para buscar em outros lugares. A sensibilização dos alunos sendo expressa por meio de uma canção em inglês, com um clipe repleto de desenhos coloridos e elaborados especialmente para favorecerem a compreensão dos receptores, pode permitir às crianças em tratamento de câncer sonharem com mais formas de se expressarem e agirem no mundo, motivando-as a vencerem as dificuldades e mostrando que elas são importantes, assim como suas vidas, e que não estão sozinhas.

Nossas vivências, como professores e pesquisadores, foram transformadas no decorrer dessa tese, pois foi possível nos colocar em meio às análises das transcrições em diversas posições diferentes, considerando os perfis de cada aluno, as percepções gerais da turma, do Pp como regente e dos receptores. O processo de composição de uma canção em inglês, que deveria ser tocada e cantada por uma turma de alunos tão jovens, foi colocado em dúvida por muitos durante a aplicação da SD. Houve afirmações de que deveríamos focar em apenas uma das partes, simplificando a produção. Mas optamos por empregar mais esforços e aulas, por acreditarmos que as crianças conseguiriam atingir os objetivos e elaborar uma CCP autêntica, com base no modelo didático do gênero. A concretização dessa atividade não nos possibilita somente a resposta a uma das perguntas de pesquisa e o alcance de um objetivo, mas também encoraja outros professores a confiarem e acreditarem em seus alunos, estando ao lado deles para uma educação linguística que amplie horizontes e lhes possibilite ir cada vez mais longe em suas ações e percepções.

As transformações pelas quais a sociedade passou durante a

pandemia da Covid-19 nos aproximaram de tecnologias, mas afastaram de pessoas, por conta da necessidade de isolamento social como recurso para a diminuição da contaminação pelo coronavírus. A utilização de um dispositivo didático com o objetivo de colaborar para a comunicação entre crianças de diferentes contextos, em nosso ponto de vista, colabora para que possamos transcender barreiras existentes em função das diferenças sociais, mostrando o valor da pessoa real, já que a canção foi apresentada pessoalmente para as crianças atendidas pela ONG. Além disso, os alunos do quarto ano puderam se comunicar com elas por meio de cartas e vídeos e, em retribuição, receberam de presente *mouse pads* temáticos e mensagens de gratidão. As relações estabelecidas transcenderam, tanto o ambiente escolar, quanto as expectativas para a SD, já que as respostas dos receptores transformaram a experiência dos nossos alunos, fazendo-os muito felizes com os resultados de sua composição.

Após o término das análises e a concretização do projeto de classe, retornamos ao objetivo geral da nossa pesquisa, que partiu de um questionamento em relação às possibilidades para atividades transdisciplinares organizadas em uma SD colaborarem para a educação linguística em inglês e na linguagem musical para crianças, por meio do gênero CCP. Embora esta pergunta tenha sido assombrada por alguns apontamentos em relação à dificuldade de produzir uma canção junto a alunos de uma turma de quarto ano, por conta da complexidade do gênero textual escolhido, identificamos que as evidências apontam que a caminhada pelas rotas transdisciplinares colaborou para a abertura de espaços em que as crianças se comunicaram visitando diferentes áreas e recorrendo a diferentes conhecimentos, mas foram capazes de desenvolver suas CL na língua inglesa e dominar elementos da música tornando-se aptas a produzirem uma canção.

Tais visitas, as quais mencionamos frequentemente no decorrer da tese, são importantes não só para a afirmação da transdisciplinaridade em nossa SD, mas também da criticidade. Compreendemos que os nossos alunos não precisam deixar de ver as diferenças que existem entre áreas, conhecimentos e pessoas, mas entender que podem agir e interagir em relação a elas, transformando e sendo transformados, transcendendo suas próprias percepções em relação ao mundo

e às suas vivências. Ademais, acreditamos que o papel do professor seja colaborar para a quebra das fronteiras que podem, muitas vezes, ser levantadas por ele mesmo, ou pelos próprios alunos em função das já reconhecidas e mencionadas 'caixinhas' que acompanham algumas abordagens tradicionais de ensino e aprendizagem às quais contestamos nesta tese.

Neste ponto, reconhecemos que há indícios de dificuldades por parte do Pp para, em alguns momentos, realizar a mediação de interações com potencial para ampliar as possibilidades e caminhos junto aos alunos do quarto ano. Quando uma criança que não possui experiência com rotas transdisciplinares questiona estar na aula de inglês ou de música, como vimos no **Excerto 7**, entendemos que esta demonstre uma necessidade em função de suas vivências prévias. Deste modo, compreendemos que o Pp poderia ter lhe devolvido a pergunta, abrindo espaço para que ele se expressasse acerca de como se sentia em um projeto que, por meio de sua perspectiva, lhe causava estranheza, em virtude dos passeios por línguas e linguagens.

Entender como as crianças se sentem durante as atividades do projeto, em nosso ponto de vista, pode colaborar para a compreensão do engajamento dos alunos no gênero e de sua relação com as atividades e o gênero textual. Afirmamos que os professores não devem buscar atividades e textos que entendam ser significativos para os seus alunos, mas sim conhecê-los, permitindo que lhes mostrem aquilo que é importante para o seu desenvolvimento. Rodas de conversa, atividades em grupo e espaço para ações e interações espontâneas podem potencializar os espaços para esse desenvolvimento em que as crianças sejam participantes no processo de educação linguística, abrindo mão de possíveis hierarquias que pudessem fundamentar o ambiente escolar.

A escolha pelo gênero textual CCP, com base nas análises, permitiu ao Pp transcender o conteúdo com o qual a turma, outros professores e a própria equipe escolar estavam habituados anteriormente. A relação das crianças do quarto ano com as atividades organizadas na SD e o projeto de classe abriu espaço para reflexões e permitiu que visualizássemos o quanto consideravam o projeto de classe relevante, já que mantinham sempre o conteúdo temático e o propósito comunicativo da CCP em mente,

demonstrando preocupação com a mobilização dos elementos e a organização da produção, buscando resolver os problemas que surgiam durante as atividades em conjunto, considerando o papel que possuíam como grupo de compositores na situação.

Apesar das possibilidades que surgiram a partir da escolha por um gênero secundário, híbrido, que se materializa na modalidade escrita, musical e lítero-musical, indo além das portas abertas, há sempre os muros onde podemos esbarrar e que, aqui, traduziremos como limitações da pesquisa e dificuldades que outros pesquisadores terão de considerar ao pensarem em propostas transdisciplinares que, como essa, estejam relacionadas ao trabalho com canções e elementos da linguagem musical em sala de aula.

A complexidade da música quando a assumimos como uma linguagem, em nosso ponto de vista e após a experiência com a pilotagem da SD, exige que estudemos e estejamos preparados para nos expressar em relação às formas de interação por meio de seus elementos. Deste modo, o desenvolvimento dos multiletramentos, das CS, das CMS e estudos específicos relacionados à área podem colaborar para o preparo dos profissionais interessados na aplicação de atividades semelhantes às que propusemos. A familiaridade com a música pode colaborar para a elaboração de atividades e a organização delas na SD, porém, acreditamos ser possível adaptar os módulos e as produções não só às características dos alunos, mas também dos próprios professores elaboradores do material. Embora existam elementos considerados essenciais ao gênero, apontados no modelo didático do gênero que incluímos no **capítulo 4.2**, a complexidade das atividades pode e deve ser adequada ao contexto onde elas serão aplicadas.

Dentre as principais características que elencamos está o fato de que o gênero CCP é, predominantemente, produzido por grupos de compositores. Diante disso, uma das adaptações pelas quais optamos na SD elaborada foi realizar as produções simplificadas e a produção final em conjunto, embora tenhamos, também, possibilitado os registros e colaborações individuais. Todavia, mostrou-se uma tarefa complexa lidar constantemente com as trocas de turno e valorizar as contribuições de todos os alunos a fim de mantê-los engajados nas atividades, assumindo seus papéis e enxergando-se como parte fundamental da proposta, considerando também as especificidades

existentes em função da pandemia da Covid-19. Em aulas por meios remotos, muitas crianças apresentavam dificuldades de concentração e até mesmo para utilizarem alguns recursos da plataforma *Google Meet*.

Tendo reconhecido esses problemas, as adaptações que propusemos a fim de contemplarmos necessidades impostas pelo contexto de ensino remoto emergencial se mostraram importantes para que alcançássemos os objetivos pré-determinados. Porém, as análises dos excertos das interações mostraram que os alunos que costumavam se pronunciar com mais frequência acabavam por ter mais turnos de fala nas aulas remotas, já que participavam oralizando as respostas e indicando suas opiniões, ou ideias de produção por vezes, até mesmo, interrompendo o professor. Muito embora isso possa ter se mostrado uma limitação, compreendemos que a presença de atividades individuais possibilitou que observássemos o desenvolvimento das CL e os momentos em que apareceram os constituintes de relações entre capacidades e elementos junto a todas as crianças da turma. Em função disso, registramos a importância de que o professor reconheça as possibilidades de adaptação de cada atividade e procedimento para contextos diferentes e as necessidades específicas do grupo.

Retomando as quatro perguntas de pesquisa específicas, compreendemos que foi caminho para respondê-las e, para ilustrar os movimentos realizados, retomaremos cada uma delas debruçando-nos e refletindo sobre seus fundamentos, propósitos e as respostas encontradas por meio das análises. Tanto as perguntas, quanto os dados, critérios e categorias de análise podem ser encontrados no **Quadro 10**.

Pergunta 1: 'com qual frequência aparecem os elementos que constituem as relações entre possíveis transdisciplinaridades e CL em língua inglesa nas interações durante as aulas e atividades?'

Para responder esta pergunta, realizamos a transcrição das interações que ocorrer nas aulas do projeto Inglês Musical, percebendo e apontando marcas linguísticas em linhas de fala em que os alunos e o Pp apresentavam comportamentos que, com base no referencial teórico que fundamenta esta tese, representavam movimentos transdisciplinares. Assim, chegamos à proposta de descritores para a observação e indicado os elementos que constituem as relações transdisciplinares nas atividades

propostas (CEC), tendo organizado e representado quantitativamente a sua reincidência por meio dos gráficos que apresentamos no **capítulo 5**, de análise e discussão. Entendemos que todos os constituintes apareceram com frequência significativa, com base nos dados quantitativos apresentados.

Pergunta 2: 'de quais formas o caráter transdisciplinar e multimodal das atividades que compõem a SD cria espaços para o desenvolvimento linguístico?'

As interações com os alunos sinalizaram a importância do reconhecimento das multimodalidades e diferentes linguagens para a educação linguística, tendo em vista comentários como o realizado por SL no **Excerto 4**, 'Pelo clipe eu vi que é que a quarentena não está sendo fácil'. Quando os alunos se sentem bem para visitarem diferentes áreas, fazendo uso de conhecimentos, línguas e linguagens que lhe são mais familiares, acreditamos que se caracterize um espaço transdisciplinar e seguro onde o desenvolvimento linguístico ocorra de forma significativa, já que todos os alunos participaram da produção final e da concretização do projeto de classe da SD.

Pergunta 3: 'Dado o caráter transdisciplinar do projeto de classe, como se deu o posicionamento das crianças em relação ao engajamento no texto e aos seus papéis como emissores?'

Um projeto de classe que visa ser transdisciplinar, com base em nosso referencial teórico, deve movimentar as crianças não só em relação às áreas do conhecimento, mas também proporcionar espaços para ações e interações que modifiquem suas próprias visões e as da sociedade. A forma como os alunos ampliaram e empregaram seus repertórios linguísticos sinalize a aptidão para a compreensão do papel que possuem como emissores engajados no texto, que reconhecem as necessidades de posicionamento em função da CCP e dos receptores. Tais afirmações se dão em função dos indícios observados na produção final, em que os alunos respeitam a estrutura da canção e modificam o seu posicionamento conforme as necessidades para cumprirem a função social e respeitarem o conteúdo temático que escolheram para a sua CCP.

Embora as crianças tenham demonstrado engajamento no gênero CCP e nas atividades relacionadas ao projeto de classe, entendemos

que movimentos realizados com o objetivo de desenvolver as CLD junto com as crianças possam acabar prejudicando a mobilização do **CEC5**, como verificamos na etapa 2/3 de aplicação da SD. É importante enfatizar a necessidade de que, mesmo que a educação linguística na língua adicional seja o objetivo principal junto aos alunos, o projeto de classe nunca deve ser perdido de vista, a fim de que eles possam visualizar o idioma e o gênero textual circulando e intervindo na sociedade.

Pergunta 4: 'Com base no modelo didático do gênero, há evidências de cumprimento do propósito comunicativo do texto na produção final dos alunos da turma?'

Em relação à produção final, ao observarmos o modelo didático do gênero e estabelecermos um paralelo, nossa análise indica que os alunos conseguiram organizar e mobilizar elementos de modo a comporem uma CCP que pode cumprir o propósito comunicativo por meio da língua inglesa e a função social da música por meio da linguagem musical. Embora tenhamos trazido os dados representados por meio de uma imagem da atividade de produção final e possamos levantar aqui considerações acerca do que observamos na **Figura 5**, compreendemos que isso já tenha sido feito no **subcapítulo 5.3.3** e que, nesta etapa da tese, vale ressaltar alguns outros aspectos da produção final.

Durante a aplicação da SD, muitos alunos voltaram a frequentar as aulas presencialmente, porém, precisavam faltar quando havia a suspeita de que estivessem contaminados com o coronavírus. O próprio Pp, na aula 9, não pode lecionar presencialmente pelo fato de ter sido contaminado e estar em tratamento da Covid-19. As dificuldades contextuais tornaram, em nosso ponto de vista, a produção final e o projeto de classe metas que potencializaram a participação dos alunos nas aulas e o engajamento textual. Embora alguns deles houvesse indicado que não gostariam de cantar em uma primeira interação acerca de como seria o registro da CCP, quando chegou o momento de concretização da produção final, todos participaram, tanto tocando os instrumentos, quanto cantando.

Além das considerações que apresentamos sobre a participação dos alunos do quarto ano e da autenticidade da canção que compuseram, acreditamos que o mais importante é que não percamos de vista

os sentimentos apresentados pelas crianças atendidas pela ONG que receberam a canção. A retribuição por meio dos presentes, os comentários emocionados dos funcionários e o sorriso de cada um que teve a oportunidade de apreciar a CCP e assistir ao clipe com os desenhos elaborados pelos alunos tornaram o projeto de classe real e possibilitaram a circulação do gênero textual. Mas mais do que isso: além de termos constatada a autenticidade da produção das crianças por meio da análise, com base no modelo didático do gênero, pudemos ver a motivação daqueles que pretendiam auxiliar em um processo de recuperação longo e doloroso.

Esperamos que esta tese possa motivar professores-pesquisadores a buscarem agir junto aos seus alunos e fazerem a diferença na sociedade. A transdisciplinaridade, relacionada principalmente ao inglês e à linguagem musical pode ser um caminho, porém, não é o único. Em cada disciplina e área com as quais trabalharmos, podemos colocar um pouco daquilo que acreditamos e não nos limitar a uma caixinha, ou espaço, mas buscar no mundo conhecimentos que tornem a experiência de educação linguística uma aventura junto às crianças, rumo à confiança e à comunicação que lhes permita existirem de forma segura e consciente no mundo.

REFERÊNCIAS

- A PRIMEIRA ARTE | EPISÓDIO 1/3 - Ressonância. 14 abr. 2021. 1 vídeo (78 min 16 s). Publicado pelo canal Brasil Paralelo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zOPY4xDDTis>. Acesso em: 26 mar. 2024
- ABREU-TARDELLI, Lília Santos.; APOSTOLO, Malu Ciencia. O papel do modelo didático de gêneros textuais no ensino de línguas. **Calidoscópio**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 361–368, 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.163.01>. Acesso em: 15 out. 2023.
- AFFONSO, Debora Sousa França. **Música e bilinguismo**: como a identidade cultural das crianças pode se evidenciar em suas composições musicais. 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicações e Artes – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.
- ALBUQUERQUE, Vitória França; DALLAGNOL, Riscieli; SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Desafios no ensino e aprendizagem de línguas adicionais para crianças em tempos de COVID-19: vozes de professoras de um contexto mato-grossense. **Signo**, v. 46, n. 85, p. 97-107, 6 jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15831>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15831>. Acesso em: 15 out. 2023.
- AMMER, Christine. **The Facts on File dictionary of music**. 4 ed. New York: Facts on File Inc., 2004.
- AQUINO, Estela M. L. *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, suppl 1, p. 2423-2446, jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10502020>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/4BHTCFF4bDq4qT7WtPhvYr/?lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2024.
- ARCHANJO, Renata. Linguística Aplicada: uma identidade construída nos CBLA. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 11, n. 3, p. 609-632, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1984-63982011000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/LQ6L9L8YPgk7v4qjM6b5cNM/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2023.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e a filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BOUCOURECHLIEV, André. **A linguagem musical**. Lisboa-Portugal: Edições

70, 2003.

BRAGA, Hugo Cançado. **Gêneros textuais e hibridização**: um olhar sócio-semiótico. 2011. 37 f. Monografia (Graduação em Letras Português e respectivas Literaturas) – Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Trad. e org. de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CAMPOS, Carolina Fernanda Cunha; FERREIRA, Mariana Lettieri. Pedagogia dos multiletramentos nas aulas de língua inglesa: diálogos em experiência em estágio. **Revista Docência e Cibercultura**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 266–290, 2020. DOI: 10.12957/redoc.2020.52897. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/52897>. Acesso em: 15 out. 2023.

CARVALHO, Fabiana Castro. O gênero canção: uma prática intersemiótica. *In*: LI Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2009, Rio de Janeiro, **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Faculdade CCAA, 2009.

CELANI, Maria Antonieta A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? *In*: PASCHOAL, M. S. Z de; CELANI, M. A. A. (Orgs.). **Linguística Aplicada**: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Ed. Aique, 1997. (Nueva edición ampliada de la original de 1985.)

CORREIA, Marcos Antonio. A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação. **Educar em Revista**, n. 36, p. 127-145, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40602010000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/ngTrtSZF7t8CxbZFqFMmwP/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2023.

COSTA, Nelson Barros da. **A produção do discurso lítero-musical brasileiro**. 2001. 486 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) São Paulo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.

COSTA, Nelson Barros da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.107-121.

COSTA, Nelson Barros da. Canção popular e ensino da língua materna: o gênero canção nos parâmetros curriculares de língua portuguesa. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 4, n. 1, p. 9-36, 2003. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discorso/article/view/253. Acesso em: 15 out. 2023.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. *In*: BUENO, M. A.; LOPES, P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 357-383.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. *In*: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira**: múltiplas perspectivas. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; BEATO-CANATO, Ana Paula Marques; FERRARINI, Marlene Aparecida; PETRECHE, Célia Regina Capellini; ANJOS-SANTOS, Lucas Moreira dos. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. **Letras**, n. 40, 1 jun. 2010. DOI: <https://doi.org/10.5902/2176148512152>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12152>. Acesso em: 15 out. 2023.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; STUTZ, Lidia. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. *In*:

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna S. **O Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

DOLZ, Joaquim. Os cinco grandes desafios da formação docente de línguas. *In*: **SIGET**, 5, Caxias do Sul, 2009. Apresentação oral.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabricio Roberto. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michel; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 81-124.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. De Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 125-155.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Pour un enseignement de l'oral**: Initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF éditeur, 1998.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean-Paul. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? **Études de linguistique appliquée**, n. 92, p. 23-37, 1993. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37333>. Acesso em: 15 out. 2023.

DÖRNYEI, Zoltán. **Research methods in applied linguistics**: quantitative, qualitative and mixed methodologies. Oxford: Oxford University Press, 2006.

FERRAZ, Daniel de Mello. Educação linguística e transdisciplinaridade. *In*: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Ed.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 105-119.

FERRAZ, Daniel de Mello. Letramento Visual: As Imagens e as Aulas de Inglês. *In*: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 255-270.

FERRAZ, Daniel de Mello. Problematizing the critical in local pedagogical practices. *In*: ICCAL INTERNATIONAL CONGRESS OF CRITICAL APPLIED LINGUISTICS, 2015, 1, Brasília, **Anais [...]**, Brasília: FINATEC/UnB, 2015, p. 1052-1518, 2016.

FERREIRA, Otto Henrique Silva; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Modelo didático do gênero canção contemporânea pop. Londrina, [20??] No prelo.

FREIRE, Maximina M. Linguística Aplicada, Complexidade e Transdisciplinaridade: tecendo redes de sentido e articulando saberes. **Educação & Linguagem**, v. 23, n. 1, p. 241-261, 18 set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v23n1p241-261>. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/10755>. Acesso em: 15 out. 2023.

FREIRE, Vanda Bellard. **Música e Sociedade**: Uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao Ensino Superior de Música. 2. ed. Florianópolis: Associação Brasileira de Educação Musical, 2011. v. 1. 304 p.

GARCÍA, Ofelia; KLEIFGEN, Jo Anne. Translanguaging and literacies. **Reading Research Quarterly**, v. 55, n. 4, p. 553-571, 12 nov. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1002/rrq.286>. Disponível em: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/rrq.286>. Acesso em: 23 mar. 2024.

GIBBONS, Michael; LIMOGES, Camille; NOWOTWY, Helga; SCHWARTZMAN, Simon; SCOTT, Peter; TROW, Martin. **La nueva producción del conocimiento**: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997. 240p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOBBI, Denise. **A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa**. 2001. 133f. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Estudos da Linguagem) – Universidade de Caxias do Sul e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2001.

GODOI, Luis Rodrigo. **A importância da música na Educação Infantil**. 2011. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011.

GRAVENALL, Betty. Music in Language-Teaching. **ELT Journal**, v. III, n. 5, p. 123-127, 1949. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/iii.5.123>. Disponível em: <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/III/5/123/485528?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 15 out. 2023.

GUIMARÃES, Miriam Brito. **Heterogeneidade na sala de aula: as representações dos professores de anos iniciais da educação básica**. 2013. 189 f. Dissertação (Mestrado Programa de Pós-graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

HUERTAS, Ivon Aleida Castro; PARRA, Lina Jazmín Navarro. The role of songs in first-graders' oral communication development in English. **PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development**, v. 16, n. 1, p. 11-28, 29 abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15446/profile.v16n1.37178>. Acesso em: 15 out. 2023.

JAUQUES, Michel; KUEHN, Teresinha Giovanella. A linguagem musical no ensino da literatura e na interpretação de textos líricos. **Maiêutica: Estudos Linguísticos, Literários e Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 65-71, 2013. Disponível em: https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/LED_EaD/article/view/26/21. Acesso em: 15 out. 2023.

JOAQUIM DOLZ: Seminário 2015 - palestra prof. Joaquim Dolz (1/3). 12 ago. 2015. 1 vídeo (53 min 1 s). Publicado pelo canal Programa Escrevendo o Futuro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhlcSrc>. Acesso em: 23 mar. 2024.

KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Re(thinking) critical language education with children and teacher education during (and after) pandemic times. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 2, p. 467-496, abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202117553>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/Gmd9TzrfPFRYGRFmymRNtYD/?lang=en>. Acesso em: 23 mar. 2024.

KLEIMAN, Angela; VIANNA, Carolina Assis Dias; DE GRANDE, Paula Baracat. A linguística aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades

na transformação. **Calidoscópio**, v. 17, n. 4, 9 dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2019.174.04>. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.04>. Acesso em: 23 mar. 2024.

KRAUSE-LEMKE, Cibele. Translinguagem: uma abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, n. 3, p. 2071-2101, set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/01031813686271420202129>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ltla/a/pWQK3Q5r9bcNQfsnmrFkyGb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2024.

KUMARAVADIVELU, Bala. A Linguística Aplicada na era da globalização. *In*: MOITA-LOPES, Luiz Paulo. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 129-148.

LENHARO, Rayane Isadora. **Participação social por meio da música e da aprendizagem da língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social**. 2016. 427 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Londrina, 2016.

LENHARO, Rayane Isadora; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Capacidades Multissemióticas: uma expansão do conceito de Capacidades de Linguagem. **No prelo**.

LENKA, Ornerová. **The Use of Pop Songs in the EFL Classroom**. 2009. Hamburg, Bedey Media GmbH. Disponível em: <https://www.diplom.de/document/228406>. Acesso em: 05 de abril de 2020.

LEVAY, Paula Basto; FALCÃO, Taciana Pontual; DINIZ, Juliana R. B.; SOUZA, Rodrigo de. Uma Experiência de Uso de Jogos Digitais como Ferramentas de Apoio para Aprendizagem de Inglês por Crianças. *In*: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE), 21, 2015, Maceió. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2015. p. 207-216. DOI: <https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2015.207>. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wie/article/view/16520>. Acesso em: 25 mar. 2024.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Multiletramento engajado para a prática do bem viver. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 22, n. 1, p. 125-145, abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-220109-842>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KmYMbTKgh4MLvKvqMBMCQRk/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2023.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discu

so/article/view/349. Acesso em: 15 out. 2023.

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

MAGIOLO, Gabrielli Martins; TONELI, Jaqueline Ferreira de Brito; ALMEIDA, Leiliane Barros Cardoso; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Sequências didáticas de gêneros para o ensino de língua adicional na infância: contribuições e avanços. **REVELLI**: Revista de Educação, Linguagem e Literatura, v. 15, p. 1-22, 2023. DOI: <https://doi.org/10.51913/revelli.v15i0.13833>. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/13833>. Acesso em: 15 out. 2023.

MALTA, Liliane Salera. **Além do que se vê: educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos**. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MED, Bohumil. **Teoria da música**. 4ª ed. Brasília, DF: Musimed, 1996.

MELO, Armando Sérgio Emerenciano de; MAIA FILHO, Osterne Nonato; CHAVES, Hamilton Viana. Lewin e a pesquisa-ação: gênese, aplicação e finalidade. **Fractal**: Revista de Psicologia, v. 28, n. 1, p. 153-159, abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1162>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/MM3jfxNVLZG9JP3bcmXpf8H/?lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2024.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. São Paulo: Atlas, 2005.

MIQUELANTE, Marileuza Ascencio; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes; PONTARA, Claudia Lopes. Agir social e dimensão (inter)cultural: desafios à proposta de produção de sequências didáticas. **Revista da Anpoll**, v. 51, n. 2, p. 153-174, 9 set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v51i2.1404>. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1404>. Acesso em: 15 out. 2023.

MIQUELANTE, Marileuza Ascencio; PONTARA, Claudia Lopes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; SILVA, Rosinalva Ordonia da. As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, n. 1, p. 259-299, abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318135060199881>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/yK3TRnr6jh4Zcn7vDgVsZvJ/?lang=pt#>. Acesso em: 15 out. 2023.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Da aplicação de linguística a linguística aplicada indisciplinar. *In*: PEREIRA R. C.; PILAR, R. (Orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. 279 p.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, 13 maio 2020. DOI: <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 27 mar. 2024.

NATTIEZ, Jean Jacques. O modelo tripartite de semiologia musical: o exemplo de La Cathédrale Engloutie, de Debussy. **Debates: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música**, [S. l.], n. 6, 2014. Disponível em: <https://seer.unirio.br/revistadebates/article/view/4049>. Acesso em: 15 out. 2023.

NICOLESCU, Basarab. Um Novo Tipo de Conhecimento: Transdisciplinaridade. *In*: SOMMERMAN, A.; MELLO, M.F.; BARROS, V.M. (Orgs.) **Educação e Transdisciplinaridade**. Brasília: Unesco. 2000.

NIÑO, Daniel Fernando Pérez. The Role of Music in Young Learners' Oral Production in English. **Profile: Issues in Teachers' Professional Development**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 141–157, 2010. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/13994>. Acesso em: 15 oct. 2023.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva; SILVA, Obdália Santana Ferraz; SILVA, Marcos José de Oliveira. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas – Educação**, v. 10, n. 1, p. 25-40, 6 set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p25-40>. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239>. Acesso em: 15 out. 2023.

PAOLIELLO, Guilherme. **A circulação da linguagem musical: o caso da Fundação de Educação Artística**. 2007. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

PARANHOS, Adalberto. Sons de sins e de não: a linguagem musical e a produção de sentidos. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S. l.], v. 20, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10813>. Acesso em: 15 out. 2023.

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

QUEROZ, Josiete C.; STUTZ, Lidia. Analysis of a didactic sequence for

German language teaching in Kindergarten. **Pandaemonium Germanicum**, v. 19, n. 27, p. 203-235, 8 abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.11606/1982-88371927203235>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/113859>. Acesso em: 15 out. 2023.

QUEROZ, Josiete Cristina Schneider. **Sequência didática de contos de animais para o ensino de compreensão e produção oral em língua alemã na educação infantil**. 2016. 275 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava/PR, 2016.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Translanguaging as a clarion call and a war cry from the global south. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 23, n. 1, e22472, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202322472>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/PmRsdvLHFZcxBJwVHNvY6ZL/abstract/?lang=en>. Acesso em: 25 mar. 2024.

RAO, Isabela Andrelo. **Sequência didática do gênero textual poema: diálogos com multimodalidade e educação linguística em língua inglesa com crianças**. 2023. 193 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

REIS, Raquel Franciscatti dos. **Sequência didática do gênero história infantil em inglês para crianças como promotora do desenvolvimento linguístico e psicológico**. 2018. 231 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RINALDI, Arthur. **A música é uma linguagem?: um estudo sobre o discurso musical no contexto do século XX**. 2014. 236 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, [S.l.], 2014.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 252-275.

SABOTA, Barbra; REGIS, Ricardo; ANDRADE, Mariana Mastrella de; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Educação linguística para uma atuação crítica e criativa: uma iniciativa transdisciplinar em aulas de inglês. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 43, p. 74-89, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5457>. Acesso em: 15 out. 2023.

SALGADO, Liliam Cafieiro Ameal; HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszewski; TAETS, Thelma Nunes; COTRIM, Ronaldo Murtinho Braga. Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: a música como elemento de integração. **Interlúdio** – Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II, v. 3, n. 4, p. 91, 3 mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.33025/irdemcp2.v3i4.1560>. Disponível em:

<https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/interludio/article/view/1560>. Acesso em: 27 mar. 2024.

SÃO PEDRO, Joana De. Língua Inglesa no Ensino Fundamental I: contribuições teóricas e práticas de um olhar transdisciplinar. **Papéis**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, v. 26, n. 51, p. 146-164, 2022. DOI: <https://doi.org/10.55028/papeis.v26i51.18086>. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/view/18086>. Acesso em: 15 out. 2023.

SÃO PEDRO, Joana. **Língua inglesa, transculturalidade e transdisciplinaridade no ensino fundamental I**: percursos e representações docentes. 2016. 281 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2016.

SCHEIFER, Camila Lawson. Transdisciplinaridade na linguística aplicada: um processo de desreterritorialização - um movimento do terceiro espaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 3, p. 919-939, 3 set. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1984-63982013005000017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/VVwjWM95B9T65ZLGwPj9ZXq/?lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2024.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 19-34.

SEGATY, Karina; BAILER, Cyntia. O ensino de língua inglesa na educação básica em tempos de pandemia: um relato de experiência em um programa bilíngue em implantação. **Signo**, v. 46, n. 85, p. 253-262, 6 jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15709>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15709>. Acesso em: 15 out. 2023.

SIGNORINI, Inês.; CAVALCANTI, Marilda. C. (Orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**: Questões e Perspectivas. Campinas: Mercado de Letras. 1998. 216 p.

SILVA, Fábio Dias da. **Nas entrelinhas do gênero canção**: estratégias para a formação de um leitor proficiente. 2018. 142 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras. Natal-RN, 2018.

SILVA, Jackson Barbosa da. **Rock nos anos 80**: um gênero textual de resistência. 2006. 127 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

SILVA, Kleber Aparecido da; SANTCLAIR, Dilúbia; NUNES, Rosana Helena; MAKALELA, Leket. Apresentação de dossiê: Translinguagem e educação linguística crítica em contexto (pós)pandêmico. **Revista Horizontes de**

Linguística Aplicada, [S. l.], v. 22, n. 1, p. DT1, 2023. DOI: 10.26512/rhla.v22i1.39388. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/39388>. Acesso em: 27 mar. 2024.

SILVEIRA, Gustavo Estef Lino da; RIBEIRO, Andrea da Silva Marques; PEDROSA, Arthur Bruno Rodrigues; VILLELA, Mônica de Medeiros; RUIZ, Sônia Melo de Jesus. Projetos Digitais de Inglês na Educação Básica: reflexões, possibilidades e ações em tempos de pandemia. **Signo**, v. 46, n. 85, p. 134-144, 6 jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15684>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15684>. Acesso em: 16 out. 2023.

SOUZA, Everton Gelinski Gomes de; STUTZ, Lidia. O (re)conhecimento da sócio-história nas capacidades de significação: conceitos necessários para operacionalização de linguagem e didatização de gêneros. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 58, n. 3, p. 1113–1133, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8655603>. Acesso em: 16 out. 2023.

SOUZA, José Peixoto Coelho de. Implicações das noções de canção como constelação de gêneros e de letramento literomusical para o ensino de português como língua adicional. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, n. 4, p. 651-677, 16 jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-639820169914>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/Xf74vgDcLgMGTSn3N5tVZLn/?lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2023.

SOUZA, Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e. **A funcionalidade dos gêneros híbridos para o tratamento da leitura em língua espanhola**. 2014. 198 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

STUTZ, Lidia; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 14, n. 1, p. 569, 15 jul. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2011v14n1p569>. Acesso em: 21 mar. 2024.

SUZUMURA, Deise; PADUA, Lívia de Souza; TONELLI, Juliana Reichert Tonelli. A contribuição da sequência didática para o desenvolvimento linguístico de crianças aprendizes de inglês como língua adicional. *In*: XVI Semana da Educação e do VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. **Anais [...]**. Londrina, 2016. Disponível em: <https://shorturl.at/xKMY7>. Acesso em 23 de maio de 2023.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra; ARAÚJO, Júlio César; NICOLAIDES, Christine Siqueira; SILVA, Kleber Aparecido da (Orgs.). **Linguística Aplicada e Sociedade**: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes Editores, p. 17-40, 2011.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 1996. p. 9-37.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **A “dislexia” e o ensino-aprendizagem da língua inglesa**. 2012, 574 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Londrina, 2012.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 62, n. 1, p. 58–73, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8670567>. Acesso em: 16 out. 2023.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; FERREIRA, Otto Henrique Silva. Adaptação de sequência didática para o ensino de inglês a uma criança com transtorno do espectro do autismo. *In*: CELANI, M. A. A.; MEDRADO, B. P. (Org.). **Diálogos sobre inclusão**: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras. Campinas: Pontes, 2017, v. 1, p. 201-228.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto. Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re)planejar, (re)pensar e (trans) formar durante a pandemia (Covid-19). **Signo**, v. 46, n. 85, p. 83-96, 6 jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15654>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15654>. Acesso em: 16 out. 2023.

TUTIDA, Alessandra Ferraz. **Ensino de língua inglesa para crianças**: questões sobre formação de professores e os saberes da prática. 2016. 339 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Londrina, 2016.

URIARTE, Mônica Zewe. Música e escola: um diálogo com a diversidade. **Educar em Revista**, n. 24, p. 245-258, dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.359>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/yKt8sj4jh7VKtzskstPpcGt/?lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2023.

VENDRAMINI-ZANELLA, Daniela Aparecida; DELBONI, Beatriz Oliveira. Atividade criadora em momento de pandemia: relato de experiência das aulas de língua inglesa. **Signo**, v. 46, n. 85, p. 239-252, 6 jan. 2021. DOI: [15657https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15657](https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15657). Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/>. Acesso em: 16 out.

2023.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALSER, Robert. Metal as Discourse. *In*: WALSER, Robert. **Running with de Devil**: Power, Gender, and Madness in Heavy Metal Music. Middletown, Connecticut. Wesleyan University Press, 1993, p. 41-51.

WIDDOWSON, Henry G. Response 1 - Applied linguistics as transdisciplinary practice: What's in a prefix? **AILA Review**, v. 31, p. 135-142, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1075/aila.00016.wid>. Disponível em: <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/aila.00016.wid>. Acesso em: 16 out. 2023.

APÊNDICE A
SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Link para acesso ao PDF:

https://drive.google.com/file/d/1GUdgn3Dz5_OeP5Jo_JADhRjwOtlf1kWF/view?usp=sharing

APÊNDICE B

TRANSCRIÇÕES DAS AULAS

Link para acesso ao PDF:

<https://drive.google.com/drive/folders/1bOBw7Pvv2QGaXbl2P6JHEuZBafP6uP_Z?usp=sharing>

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

"INGLÊS MUSICAL: PROPOSTA DE ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS POR MEIO DA INTERDISCIPLINARIDADE"

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar a criança sob sua responsabilidade para participar da pesquisa "INGLÊS MUSICAL: PROPOSTA DE ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS POR MEIO DA INTERDISCIPLINARIDADE", a ser realizada na Escola Every, na cidade de Londrina - PR. O objetivo da pesquisa é apresentar uma proposta de ensino de língua inglesa para crianças por meio de atividades interdisciplinares envolvendo a música e o inglês, de modo a colaborar através do dispositivo didático para o desenvolvimento linguístico das crianças. A participação da criança é muito importante e ela se daria por meio da realização das atividades em sala e da tua permissão para o registro das aulas em áudio e vídeo, com o objetivo de gerar dados para a análise posterior.

Esclarecemos que a participação da criança é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação da criança a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à criança. Esclarecemos, também, que as informações da criança sob sua responsabilidade serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e futuras pesquisas relacionadas a este pesquisador e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da criança. Os registros feitos através de vídeo ou áudio serão transcritos e os trechos que julgarmos pertinentes a nosso objetivo serão utilizados no texto da dissertação que será produto final desta pesquisa.

Esclarecemos ainda, que nem o(a) senhor(a) e nem a criança sob sua responsabilidade pagarão ou serão remunerados(as) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação.

Os benefícios esperados são que, ao serem autorizadas as gravações em áudio/vídeo, poderemos promover análises que possibilitem o desenvolvimento de um material que proporcione a aprendizagem simultânea da língua inglesa e da música, permitindo aos alunos desenvolverem os seus conhecimentos de forma lúdica e contextualizada. Quanto aos riscos, são mínimos, porém decorrentes da necessidade de registro em áudio de vídeo de aulas ministradas a crianças, havendo a possibilidade de situações em que ocorra desconforto emocional a algum dos participantes. Em caso de qualquer desconforto, a criança ou seu responsável deve procurar o pesquisador responsável, que estará sempre à disposição para a resolução. É necessário, portanto, o preenchimento de termo de consentimento além de esclarecimento a respeito do anonimato de cada participante. É importante assegurar aos participantes que as filmagens não serão exibidas ou usadas de maneira indevida, neste sentido o pesquisador se compromete a tomar providências para que isto não ocorra. Entre estas medidas, destacamos o manuseio exclusivo dos dados coletados pelo pesquisador responsável e a proteção por senha dos arquivos digitais produzidos com as imagens e áudios das crianças, que serão transcritas apenas para o propósito da pesquisa em questão.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

APÊNDICE D

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE



Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Co-Participante

Londrina, 08 de junho de 2020

Ilma. Sra. Profa. Dra. Adriana Lourenço Soares Russo
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós da Sociedade Educacional Every Ltda., Educação Infantil e Ensino Fundamental, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "Inglês Musical: proposta de ensino de inglês para crianças por meio da interdisciplinaridade" sob a responsabilidade do professor Otto Henrique Silva Ferreira, do curso de pós-graduação em Estudos da Linguagem (mestrado/PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em março de 2022.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão as atividades de sequências didáticas realizadas pelos alunos durante as aulas de 45 minutos ministradas uma vez por semana para os alunos do 2º ano desta instituição; e as transcrições das gravações em áudio e/ou vídeo destas aulas, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

Verlaíne Ferraresi Danieli
Diretora Geral
Sociedade Educacional Every Ltda.

SOCIEDADE EDUCACIONAL EVERY S/S LTDA
CNPJ 13.483.499/0001-87
Fone (43) 3037-0212

APÊNDICE E

[Link para a canção composta pela turma - Powerful Joy.](#)