



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ISABELA ANDRELO RAO

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO TEXTUAL POEMA:
DIÁLOGOS COM MULTIMODALIDADE E EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS**

LONDRINA
2023

ISABELA ANDRELO RAO

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO TEXTUAL POEMA:
DIÁLOGOS COM MULTIMODALIDADE E EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS**

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

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli

Londrina
2023

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

R215s Rao, Isabela Andrelo.
Sequência didática do gênero textual poema: : diálogos com multimodalidade e educação linguística em língua inglesa com crianças / Isabela Andrelo Rao. - Londrina, 2023.
192 f.

Orientador: Juliana Reichert Assunção Tonelli.
Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2023.
Inclui bibliografia.

1. Multimodalidade - Tese. 2. Sequência didática - Tese. 3. Gênero poema - Tese. 4. Educação Linguística - 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

ISABELA ANDRELO RAO

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO TEXTUAL POEMA:
DIÁLOGOS COM MULTIMODALIDADE E EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS**

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

BANCA EXAMINADORA

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

Profa. Dra. Claudia Cristina Ferreira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Londrina, 28 de Março de 2023.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Senhor Jesus, sem quem eu nada posso fazer (Jo 15:5).

Ao meu pai, Sidnei, e à minha mãe, Marcia, por uma vida de amor e de exemplo de caráter e integridade.

À minha irmã, Emanuele, e à minha avó, Clarice, pelo suporte em muitas crises e pelo encorajamento. À minha amiga e irmã de coração, Giovanna, por sua escuta, paciência e parceria desde o início da graduação. Às minhas tias, Valdez e Silvana, por sempre me motivarem a persistir e seguir meus sonhos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli, por me impulsionar no crescimento como pesquisadora e profissional, e por sua excelência, compreensão e comprometimento ao longo de toda esta pesquisa.

Às caras membras das bancas examinadoras desta dissertação: Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão e Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali, por seus apontamentos precisos e contribuições cruciais ao desenvolvimento e conclusão deste trabalho, na ocasião da banca de qualificação. Na banca de defesa, tive a honra de escutar e dialogar novamente com a Profa. Fernanda Liberali, e também com a Profa. Dra. Claudia Cristina Ferreira, que realizou uma leitura cuidadosa do texto e nos trouxe reflexões muito importantes para a versão final deste trabalho.

Às queridas Profa. Dra. Fernanda Machado Brener e Profa. Dra. Adriana Grade Fiori Souza, cuja presença na banca de defesa deste trabalho me trouxe imensa alegria e senso de pertencimento. Agradeço por nossa trajetória desde o curso de graduação e pelo papel essencial e significativo que ambas tiveram em minha formação como profissional e ser humano.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa FELICE, pelo suporte e pelas contribuições em diferentes momentos da condução desta pesquisa. Especialmente à Leticia, Gabrielli e Otto, por sua participação na organização e realização do curso de extensão 'O dispositivo sequência didática e a educação linguística em língua inglesa com crianças'.

Aos professores do PPGEL e do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, e à UEL, por sua dedicação e empenho por uma educação de qualidade.

Aos meus colegas da Cultura Inglesa de Londrina, que me ofereceram apoio em diferentes momentos para que eu pudesse participar de eventos e atividades no

PPGEL, e que me desafiam e ensinam continuamente em minha caminhada profissional.

Às colegas de profissão que integraram esta pesquisa como participantes, e aos aprendizes-crianças sem quem todo o trabalho não teria sido possível.

*Eu descobri em mim mesmo desejos os quais nada
nesta Terra pode satisfazer. A única explicação lógica
é que eu fui feito para outro mundo.*

C. S. Lewis

RESUMO

RAO, Isabela Andrelo. **Sequência didática do gênero textual poema: diálogos com multimodalidade e educação linguística em língua inglesa com crianças.** 2023. 192 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

Ancorado à corrente teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY, 2011), e à perspectiva da educação linguística em língua inglesa com crianças (KAWACHI-FURLAN; MALTA, 2020; KAWACHI-FURLAN; TONELLI, 2021), o presente trabalho apresenta uma proposta de ensino do gênero poema (RAO; TONELLI, 2022), a partir da pilotagem de uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011) com crianças de 8 a 12 anos no centro de idiomas de uma instituição pública, durante o período de ensino remoto emergencial. Alinhados ao ensino por uma abordagem multimodal (BEZEMER *et al.*, 2012; KRESS, 2010) e voltada à construção e de expansão de repertórios comunicativos (BUSCH, 2012, 2015, 2017; HALL; CHENG; CARLSON, 2006), objetivamos i) descrever as capacidades de linguagem mobilizadas por meio do trabalho com o dispositivo sequência didática do gênero poema para o acesso e a expansão de repertórios comunicativos; e ii) identificar as manifestações de engajamento dos alunos em seu processo de apropriação do gênero, no intuito de propor adaptações no dispositivo. Analisamos quatorze atividades realizadas pelos alunos a partir da pilotagem da sequência didática, mediante a categorização dos cinco grupos de capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; DOLZ, 2015; LENHARO; 2016) e das manifestações de engajamento de natureza i) visual, ii) sonora, iii) gestual, iv) espacial, e v) linguística (BEZEMER *et al.*, 2012). Em relação ao primeiro objetivo apresentado, os resultados das análises nos permitiram sintetizar subgrupos de repertórios comunicativos (HALL; CHENG; CARLSON, 2006), sendo elas referentes aos repertórios cultural, escolar, linguístico, psicológico, familiar, tecnológico, artístico e social. As análises também demonstraram que, a partir do contato com o gênero de forma mediada pelo instrumento de ensino, ocorreu a mobilização das capacidades de linguagem atreladas à emergência de vivências anteriores (BUSCH, 2012) que, ainda que não sempre relacionadas a experiências com a língua inglesa, constituíram-se como experiências significativas (BUSCH, 2017) que foram acessadas em momentos de ensino-aprendizagem. Quanto ao segundo objetivo de pesquisa, as manifestações de engajamento identificadas nos permitiram arguir sobre a crucialidade do papel da L1 no trabalho com crianças em um contexto de ensino de língua adicional, além de apontar que o dispositivo sequência didática apresenta um caráter flexível para um trabalho com crianças em ambiente digital, e possibilidades para exploração de recursos modais menos frequentemente abordados, como os gestuais, espaciais e sonoros, que, sem ignorar as potencialidades e complexidades do gênero lírico, contribuíram para que aspectos de fruição, como a apreciação estética e performática, fossem incorporados, apesar das limitações do contexto.

Palavras-chave: Multimodalidade. Sequência didática. Gênero poema. Educação linguística. Ensino de inglês com crianças.

ABSTRACT

RAO, Isabela Andrelo. **Didactic sequence of the genre poetry: dialogues with multimodality and linguistic education with children.** 2023. 192 p. Dissertation (Master's Degree in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2023.

Anchored to the Sociodiscursive Interactionism theoretical-methodological framework (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY, 2011), and to the perspective of linguistic education in English with children (KAWACHI-FURLAN; MALTA, 2020; KAWACHI-FURLAN; TONELLI, 2021), this dissertation presents a teaching proposal of the genre poetry (RAO; TONELLI, 2022), upon the piloting of a didactic sequence (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011) with children from 8 to 12 years old at the language center of a public institution, during the remote emergency teaching. Aligned with teaching through a multimodal approach (BEZEMER *et al.*, 2012; KRESS, 2010) and aiming at the building and expansion of communicative repertoires (BUSCH, 2012, 2015, 2017; HALL; CHENG; CARLSON, 2006), our objectives are i) to describe the language capacities mobilized through the work with the teaching device didactic sequence of the genre poetry for the access and expansion of communicative repertoires; and ii) identify the displays of engagement of students in their process of genre appropriation, in order to propose adaptations to the teaching device. We analyzed fourteen activities carried out by students in the piloting of the didactic sequence, in face of the categories of the five groups of language capacities (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; DOLZ, 2015; LENHARO; 2016) e of the displays of engagement i) visual, ii) sound, iii) gesture, iv) spatial, and v) linguistic (BEZEMER *et al.*, 2012). Regarding the first objective presented, the results of the analyses allowed us to synthesize subgroups of communicative repertoires (HALL; CHENG; CARLSON, 2006), referring to cultural, school, linguistic, psychological, family, technologic, artistic, and social repertoires. The analyses also showed that in the contact with the genre mediated by the teaching instrument, language capacities were mobilized, linked to the emergence of prior life experiences (BUSCH, 2012) which, despite not always being related to experience with the English language, were constituted as meaningful experiences (BUSCH, 2017) accessed in moments of teaching-learning. As for the second research objective, the displays of engagement identified allowed us to argue about the cruciality of the role of the first language in the work with children in a content of teaching of an additional language, besides indicating that the didactic sequence holds flexible features for working with children in a digital setting. The data also highlights possibilities for exploring modal resources less often approached, such as gestures, space, and sound, which, without overlooking the potentialities and complexities of the poetic genre, contributed to the incorporation of experiences with fruition, such as aesthetic appreciation and performance, even though there were limitation in the teaching context.

Keywords: Multimodality. Didactic sequence. Genre poem. Linguistic education. English teaching with children.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A interrelação entre as CL.....	45
Figura 2 – Modelo reestruturado da SD segundo Abreu-Tardelli et al. (2018).....	46
Figura 3 – Modelo reestruturado da SD segundo Miquelante, Cristovão e Pontara (2020).....	47
Figura 4 — Recorte do livro Poetry for Kids: Emily Dickinson	78
Figura 5 — Captura de tela referente ao slide no início da PIS.....	93
Figura 6 — Formas de recitar uma cantiga de roda	109
Figura 7 — Produção de S4 para a capa do e-book	133
Figura 8 — Diagrama de representação dos repertórios comunicativos	137
Figura 9 — CL e repertório escolar	139
Figura 10 — CL e repertório cultural	139
Figura 11 — CL e repertório linguístico.....	139
Figura 12 — CL e repertório psicológico	139
Figura 13 — CL e repertório familiar	140
Figura 14 — CL e repertório tecnológico.....	140
Figura 15 — CL e repertório artístico	140
Figura 16 — CL e repertório social.....	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Eixo temático 1: Sequências didáticas de gêneros e gêneros textuais voltados ao ensino de línguas adicionais para crianças.....	22
Quadro 2 — Eixo temático 2: Multimodalidade no ensino de línguas adicionais/estrangeiras.....	24
Quadro 3 — Eixo temático 3: Poesia para o ensino.....	27
Quadro 4 – Objetivos, perguntas de pesquisa e dados gerados.....	29
Quadro 5 — Conjunto de operações das CL.....	43
Quadro 6 – As dimensões ensináveis do gênero poema.....	48
Quadro 7 — Estrutura do curso de LIC do Laboratório de Línguas da UEL em 2021/2.....	59
Quadro 8 — Estrutura do curso ‘O dispositivo sequência didática e a educação linguística em língua inglesa com crianças’.....	65
Quadro 9 — Visão geral da SD Poetry for Kids.....	67
Quadro 10 — Convenções para transcrição das aulas de aplicação da SD.....	69
Quadro 11 — Atividades totais e atividades realizadas pelos alunos.....	71
Quadro 12 — Atividades da SD selecionadas para análise.....	72
Quadro 13 — Visão geral de objetivos, dados e categorias de análise.....	73
Quadro 14 — Capacidades de linguagem e recursos modais na SD Poetry for Kids.....	75
Quadro 15 — Integração de CL, repertórios comunicativos e manifestações de engajamento na atividade 6.....	84
Quadro 16 — Integração de CL, repertórios comunicativos e manifestações de engajamento nas atividades 7 e 8.....	92
Quadro 17 — Integração de CL, repertórios comunicativos e manifestações de engajamento na PIS.....	94
Quadro 18 — Integração de CL, repertórios comunicativos e manifestações de engajamento na atividade 13.....	100
Quadro 19 — Integração de CL, repertórios comunicativos e manifestações de engajamento na atividade 14.....	104
Quadro 20 — Integração de CL, repertórios comunicativos e manifestações de engajamento na atividade 21.....	108
Quadro 21 — Integração de CL, repertórios comunicativos e manifestações de engajamento na atividade 24.....	112
Quadro 22 — Integração de CL, repertórios comunicativos e manifestações de engajamento na PI.....	117
Quadro 23 — Integração de CL, repertórios comunicativos e manifestações de engajamento na atividade 25.....	122
Quadro 24 — Integração de CL, repertórios comunicativos e manifestações de engajamento na atividade 27.....	125
Quadro 25 — Integração de CL, repertórios comunicativos e manifestações de engajamento na PF.....	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Capacidades de ação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	Capacidades discursivas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CL	Capacidades de Linguagem
CLD	Capacidades linguístico-discursivas
CMS	Capacidades multissemióticas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CS	Capacidades de significação
EaD	Ensino à distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FELICE	Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
L1	Língua primeira
LIC	Língua Inglesa com Crianças
PF	Produção Final
PI	Produção Inicial
PIS	Produção Inicial Simplificada
PPGEL	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
SD	Sequência Didática
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

1 A BAGAGEM.....	12
2 O PONTO DE PARTIDA	31
2.1 EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS.....	32
2.2 O APRENDIZ-CRIANÇA.....	34
2.3 A SALA DE AULA COM CRIANÇAS.....	37
3 A BÚSSOLA	41
3.1 A PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM POR GÊNEROS	41
3.2 O CONCEITO DE REPERTÓRIOS.....	49
3.3 UMA ABORDAGEM MULTIMODAL AO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS	50
4 O MAPA	53
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	53
4.2 O CONTEXTO MACRO.....	56
4.3 O CONTEXTO MICRO	58
4.4 PARTICIPANTES-CRIANÇA E ÉTICA DE PESQUISA.....	60
4.5 PESQUISADORA E PROFESSORAS ENVOLVIDAS	62
4.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	63
4.7 SELEÇÃO DOS DADOS PARA ANÁLISE.....	66
4.8 CATEGORIAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	72
5 O NAVEGAR	75
5.1 PERGUNTA DE PESQUISA 1.....	135
5.2 PERGUNTA DE PESQUISA 2.....	142
6 TERRA À VISTA	146
REFERÊNCIAS.....	154
APÊNDICES.....	166
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais e responsáveis	167
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as professoras em formação	170
Apêndice C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	173
Apêndice D – Termo de confidencialidade e sigilo.....	176
Apêndice E – Plano global da sequência didática <i>Poetry for Kids</i> e materiais de apoio	178
ANEXO.....	186

1 A BAGAGEM

“Hope” is the thing with feathers

By Emily Dickinson

“Hope” is the thing with feathers –
That perches in the soul –
And sings the tune without the words –
And never stops – at all –

And sweetest – in the Gale – is heard –
And sore must be the storm –
That could abash the little Bird
That kept so many warm –

I’ve heard it in the chilliest land –
And on the strangest Sea –
Yet – never – in Extremity,
It asked a crumb – of me.

As contribuições de pesquisas acadêmico-científicas para as demandas na área de ensino de línguas adicionais para crianças, em especial a língua inglesa, têm sido evidentes nos últimos anos (MAGIOLO, 2021; POLEZE, 2021; REIS, 2018; SANTOS, 2022, entre outros). A sala de aula de língua inglesa para crianças (LIC) constitui-se como espaço tanto para desenvolvimento de professores em formação inicial e continuada quanto para expansão de conhecimentos sobre instrumentos e abordagens de ensino.

A proposta da presente pesquisa está pautada nas demandas por aprimoramento de instrumentos de ensino para o contexto de LIC apesar das pouco exploradas ou ausentes diretrizes sobre esse contexto (TONELLI; AVILA, 2020). Diante dessa lacuna, o grupo de pesquisa FELICE (CAPES/CNPq), em parceria com o British Council, realizou um mapeamento das ofertas do ensino de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental¹ nos estados brasileiros Espírito Santo, Goiás, Paraná e São Paulo, para futura elaboração de diretrizes de ensino nessa etapa escolar. Assim, salientamos² que as diretrizes disponíveis podem ser e estão sendo contempladas a fim de identificarmos potencialidades, expansões e adaptações. Da mesma forma, defendemos que se faz necessário olharmos para os instrumentos de

¹ Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental (BRITISH COUNCIL, 2022).

² Início a exposição do texto na primeira pessoa do plural, a fim de contemplar e reconhecer as vozes (BAKHTIN, 2009) que permeiam minhas escolhas teóricas e metodológicas, bem como minhas formas de ler e interpretar os textos, acontecimentos e fatos que se fizeram presentes em minha experiência antes e ao longo da produção desta pesquisa. Dentre muitas outras, estão presentes as vozes de minha orientadora, de meus colegas do grupo de pesquisa FELICE (CNPq), e dos professores e colegas do curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL). Entretanto, utilizo a primeira pessoa do singular ao descrever ações e escolhas relacionadas a experiências pessoais e a certos procedimentos e reflexões sobre esta pesquisa.

ensino³ que conhecemos e esforçar-nos para aprimorá-los levando em conta o nosso enfoque no campo de LIC. Este é um dos pontos de partida desta pesquisa, durante a qual utilizamos e examinamos o instrumento de ensino sequência didática (SD) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011) para o ensino do gênero textual poema com crianças de oito a doze anos de idade.

Para progredir em direção a esse aprimoramento, reconhecemos a importância de concentrar nossa atenção na sala de aula de LIC e refletir sobre as perspectivas que adotamos acerca do que é ensino-aprendizagem e o papel da criança nesses processos. Assim, concordamos com Kawachi-Furlan e Malta (2020) sobre o protagonismo da criança⁴ no processo de ensino-aprendizagem, o qual exige que “[...] suas identidades e histórias, assim como seu completo desenvolvimento (físico, cognitivo, social, emocional, linguístico, entre outros) devem estar no centro das atenções” (KAWACHI-FURLAN; MALTA, 2020, p. 154, tradução nossa⁵).

A partir disso, adotamos a perspectiva da educação linguística crítica no ensino de LIC, a qual considera a centralidade da criança e suas necessidades, além de contemplar as língua(gens) como práticas sociais (BAKHTIN, 2009) inerentes à construção de significados, práticas tais que são indissociáveis das identidades do aprendiz (KAWACHI-FURLAN; MALTA, 2020; KAWACHI-FURLAN; TONELLI, 2021).

Buscando alinhar-nos à educação linguística crítica, entendemos que é essencial escolher um instrumento de ensino que abarque potencialidades para promover a centralidade da criança no processo de ensino-aprendizagem, além de oferecer embasamento teórico-metodológico para o ensino de língua(gem) como prática social (BAKHTIN, 2009). Por esses motivos, adotamos os postulados teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY, 2011) e tomamos o dispositivo SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011) como instrumento organizador do ensino e da aprendizagem na sala de LIC.

³ Por ‘instrumentos de ensino’ nos referimos, dentre outros, a unidades didáticas, livros didáticos, e sequências didáticas.

⁴ As referidas autoras não utilizam a expressão ‘protagonismo da criança’ no texto citado, mas nós o emprestamos da BNCC (BRASIL, 2018) e o interpretamos como equivalente ao termo ‘centralidade da criança’.

⁵ Original: “their identities and histories, as well as their complete development (physical, cognitive, social, emotional, linguistic, among others) should be at the center of attention” (KAWACHI-FURLAN; MALTA, 2020, p. 154).

Adotando a perspectiva do ISD, entende-se que as práticas de linguagem não estão presentes apenas na sala de aula, mas cercam o indivíduo em sua vida cotidiana, e estão carregadas de discursos imbuídos com significados produzidos em diferentes contextos sociais e culturais. Ademais, do ponto de vista do ISD, essas “práticas de linguagem historicamente construídas” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 43), chamadas de gêneros textuais, podem ser apropriadas e reconstruídas pelos indivíduos em “um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 43, grifo do texto original). Tal projeto de apropriação de uma prática de linguagem, ou gênero textual, pode ser elaborado e aplicado no ensino por meio de SDs, mediante um cuidadoso estudo prévio acerca do gênero a ser abordado, a fim de compor um modelo didático de gênero (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011).

Ao falarmos de práticas de linguagem, faz-se necessário, no entanto, esclarecer que a visão de linguagem por nós adotada se distancia da perspectiva de código relacionada ao conceito de língua como estrutura, para se aproximar à noção do círculo de Bakhtin, que concebe a linguagem como “construída e reconstruída constantemente pelas interações sociais de sujeitos que estão situados em um determinado período histórico, local geográfico e grupo social” (PATROCÍNIO; OKAMOTO, 2021, p. 60). Por isso, há que se considerar a fluidez e permeabilidade da linguagem, e, mais do que isso, os diferentes recursos por meio dos quais o sujeito constrói e comunica significados. Em consonância com essa perspectiva, entendemos que ensino-aprendizagem (no sentido vygotskiano, sintetizado no termo *obouchenie*⁶) se constroem na interação e na cooperação social (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011) que impulsionam os progressos e as transformações do indivíduo de forma holística.

Teóricos da linguagem interessados nos significados formados por meio de recursos que não se limitam à língua trazem à discussão os diferentes modos empregados para construção de sentido. Conforme explica Kress, “*modos* são o resultado de uma formação social e histórica de materiais escolhidos por uma sociedade para representação⁷” (KRESS, 2010, p. 11, tradução nossa, grifo do texto original). Em outras palavras, materiais, ou recursos semióticos diversos, podem ser utilizados pelo sujeito para representar, acessar e construir significados que

⁶ Ver Vygotsky (1987).

⁷ Original: “Modes are the result of a social and historical shaping of materials chosen by a society for representation” (KRESS, 2010, p. 11, ênfase do texto original).

extrapolam a língua no sentido léxico e sintático, passando a incluir “imagem, som, representação dinâmica, gesto, olhar, postura corporal, orientação espacial e movimento⁸” (JEWITT; KRESS, 2010, p. 342, tradução nossa). Os autores chamam de multimodalidade a abordagem desses diversos modos para construção de significado. Partindo da teoria linguística e semiótica de Halliday (1978), Jewitt e Kress (2010) advogam que é na realização dos propósitos sociais dos indivíduos que eles constantemente moldam a linguagem, sendo ela constituída nesse moldar. Assim, para os autores, discutir o ensino de língua inglesa também inclui discutir os recursos de linguagem e os modos utilizados pelos indivíduos para se comunicarem por meio da língua(gem).

Retomando, portanto, o aporte teórico do ISD e a proposta de ensino por gêneros por meio de SDs, consideramos que as práticas de linguagem que constituem a apropriação de um gênero incluem tanto uma língua (no caso desta pesquisa, o nosso enfoque está na língua inglesa), quanto os diversos modos nos quais a linguagem também é construída. Assim, nosso tratamento do gênero no qual nos concentramos nesta pesquisa leva em consideração aspectos linguísticos e multimodais dele.

Face ao que previamente discutimos sobre as diretrizes (in)existentes para o ensino de LIC, observamos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), sendo o mais recente documento norteador da educação no Brasil, parece sugerir recomendações que podem ser abordadas no contexto ao qual se volta este trabalho. Mediante as leituras críticas do documento, feitas por outros pesquisadores (DUBOC, 2019; OLIVEIRA, 2021), estamos cientes das dissonâncias presentes ao longo do documento, mas identificamos possíveis aberturas para o trabalho com gêneros na sala de aula (BRASIL, 2018, p. 42) o qual acreditamos que pode ser consolidado a partir do alinhamento entre o dispositivo SD e uma abordagem de ensino multimodal. Instamos que as recomendações do documento tanto em relação aos gêneros quanto às aprendizagens e experiências do aprendiz-criança não fiquem estanques e limitadas aos comentários acerca da Educação Infantil, já que, na ausência de recomendações específicas tanto sobre essa etapa escolar quanto ao ensino de língua inglesa no anos iniciais do Ensino Fundamental, tais recomendações possam ser investigadas e exploradas em suas potencialidades com aprendizes-

⁸ Original: “image, sound, dynamic representation, gesture, gaze, body posture, spatial orientation and movement” (JEWITT; KRESS, 2010, p. 342).

criança em faixas-etárias mais avançadas, como é o caso daqueles que fizeram parte desta pesquisa.

Observamos que a BNCC enfatiza o ensino por meio de gêneros literários, encorajando o uso da imaginação, articulada à fala e escuta por meio da leitura e criação de poemas, promovendo a familiarização com esses gêneros, justificada pela possibilidade de ampliar o conhecimento de mundo da criança e promover o contato com a linguagem escrita. Os gêneros mencionados (BRASIL, 2018, p. 42) incluem histórias, contos, fábulas, cordéis e o gênero que abordamos neste trabalho: a poesia.

A escolha por esse gênero talvez seja o ponto crucial desta pesquisa no sentido em que encontra respaldo nos documentos oficiais, conforme apontamos, mas também se coloca na lacuna identificada a partir do panorama dos estudos publicados até a escrita deste texto, em setembro de 2022. Concentrando-nos, em primeiro lugar, estritamente no ensino de línguas, verificamos que os trabalhos publicados sobre o ensino de língua e poesia no Brasil são voltados à língua materna (português brasileiro) (BATISTA, 2018; GEBARA, 2009; LIMA, 2014; SOUZA, 2016). Além disso, apenas um dos trabalhos encontrados explora o ensino de poesia com crianças (BUENO, 2015). Da mesma forma, fora do Brasil, o ensino de inglês ou línguas adicionais com crianças por meio da poesia ainda é inexplorado. Entretanto, alguns autores (HADAWAY; VARDELL; YOUNG, 2001; STARZ, 1995) discutem o ensino de inglês como segunda língua por meio da poesia em outras faixas-etárias. No que diz respeito ao ensino de poesia em língua inglesa para falantes desta língua, há, naturalmente, maior número de trabalhos que, pelo contexto de língua materna, se distanciam das noções linguísticas e se concentram no aspecto literário do gênero. Esses trabalhos, assim como aqueles sobre língua portuguesa, também são úteis para a nossa discussão por fortalecerem o argumento sobre a importância da poesia em sala de aula.

Cabe aqui ressaltar que tal importância é demonstrada pela presença da poesia como um dos gêneros enfocados na Olimpíada de Língua Portuguesa, promovida bienalmente com apoio do Itaú Social e do Cenpec, integrando as formações docentes e discentes realizadas no programa Escrevendo o Futuro. A iniciativa é tema de discussões acadêmico-científicas que abordam os processos de formação de professores e o ensino-aprendizagem de português e literatura (ERDEI; BOENO; PADILHA, 2013; FERREIRA; SANTOS; BUSSE, 2014). De semelhante modo, projetos com outro gênero lírico, o *slam poetry*, têm ganhado espaço na sala de aula

de português no Brasil, fomentando reflexão e pesquisa sobre o papel do gênero no trabalho com justiça social, identidades e letramentos (FELIX *et al.*, 2020; MARTINS, 2022; VIANA, 2018). Apesar de as pesquisas publicadas não se referirem ao ensino de língua inglesa, reconhecemos a importância desse trabalho com crianças em contextos de ensino regular de português, assim como do valor de programas e iniciativas como os citados para a promoção de letramentos literários e incentivo à leitura. Ademais, conforme ainda discutiremos neste trabalho, os repertórios (BUSCH, 2012, 2015, 2017) construídos pelos alunos em experiências com o gênero dentro e fora da escola são essenciais para o desenvolvimento holístico da criança e contribuem para a educação linguística conforme a defendemos. Portanto, ainda que não tenhamos informações específicas sobre a experiência prévia dos participantes desta pesquisa em seus contextos de escolas regulares, defendemos que essas experiências se constituem como ponto de partida para o trabalho com gêneros líricos em LIC, sem ignorar as particularidades dos contextos brasileiros de ensino.

Além da ausência de pesquisas sobre poesia e ensino de LIC, quando se trata de pesquisas centradas no quadro teórico-metodológico do ISD, o gênero poesia tem sido pouco abordado. Identificamos dois trabalhos da área, publicados no Brasil nos últimos dois anos. O mais recente, publicado por Dolz, Lima e Zani (2022) trata de poesia visual em uma videoaula em libras, investigando aspectos de multimodalidade e plurilinguismo e apoiando-se na abordagem teórico-metodológica do ISD, sem tratar com profundidade do instrumento de ensino SD. O segundo trabalho, elaborado por Santos, Osti e Cunha (2020) volta-se ao trabalho com poesia em língua portuguesa como primeira língua. No entanto, este se aproxima mais de nossa proposta por abordar o ensino desse gênero com aprendizes dos anos iniciais do ensino fundamental, e por explorar com mais profundidade o instrumento SD. Por fim, ao examinarmos os postulados do ISD, identificamos que, ao proporem o ensino por meio de gêneros em uma progressão de agrupamentos, Dolz e Schneuwly (2011) pontuam que a poesia não pode ser tratada como um agrupamento de gêneros, e a excluem das proposições publicadas. Ainda que no referido texto os autores estejam voltados ao contexto inicial em que propuseram ensino por meio de gêneros, na Suíça francófona, permanece a lacuna acerca do tratamento da poesia enquanto gênero no ISD.

Assim, estabelecemos que as justificativas científicas para este trabalho estão ancoradas no espaço para investigação e aplicação da poesia enquanto gênero sob

os pressupostos do ISD, assim como no ensino de língua inglesa em contexto de língua adicional⁹. Além disso, trata-se da realização do trabalho com o gênero para o ensino com crianças em uma abordagem multimodal.

Para além dos comentários científicos, cabe aqui demarcar minha justificativa em nível pessoal para a escolha pelo gênero poema. Acredito que esse interesse nasceu de meu entusiasmo com a leitura de gêneros literários de forma geral, que apareceu cedo em minha vida, e que foi encorajada por pessoas do meu ambiente familiar e escolar. Atravessei os anos do Ensino Fundamental cercada por livros em português, e, ao iniciar o Ensino Médio e desenvolver maior interesse pelo inglês, a leitura nessa língua também começou a fazer parte da minha rotina. Já tendo decidido cursar Letras, ler romances de Jane Austen e poemas de e. e. cummings¹⁰ em língua inglesa foi o que garantiu que eu escolhesse a licenciatura única e começasse a sonhar com as aulas de literaturas de língua inglesa que estavam no currículo do curso.

Ao entrar no curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa na Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 2016, meu interesse especial por literatura começou a ceder espaço a outros, como a linguística aplicada, a fonética e a fonologia. Acredito que esse espaço foi criado porque no currículo vigente¹¹ na época, as aulas de literatura estavam distribuídas ao longo do terceiro e quarto anos do curso. Assim, tive somente dois anos para experienciar outros aspectos da formação em língua inglesa, e meu contato com literatura permaneceu na esfera das minhas atividades pessoais. Quando, finalmente, iniciamos a disciplina de Literaturas de Língua Inglesa I, em 2018, eu já atuava como professora de inglês em um instituto de idiomas havia quase dois anos, e, em muitos aspectos, já me via como professora de inglês. Ainda assim, apesar de estar vivenciando outras experiências com o ensino de inglês e saber que no Brasil a probabilidade de ensinar literatura inglesa era muito menor, minha crença pessoal sempre esteve na possibilidade de ensinar língua e literatura na mesma sala de aula. Essa ideia ficou

⁹ Adotamos a visão de língua inglesa como língua adicional, por considerarmos que a LI não é estrangeira, exterior ou superior às línguas faladas em nosso país, e que não deve ser limitada por fronteiras políticas pertencentes a um “outro” (JORDÃO, 2014, p. 32). Ao invés disso, essa língua pode ser usada como espaço de comunicação e expressão por falantes que compartilham outra língua materna, que, em nosso caso, é o português do Brasil.

¹⁰ Aqui, utilizamos a grafia do nome do autor, em letras minúsculas, conforme publicada em suas obras.

¹¹ As referidas disciplinas são 6LEM097 (Literaturas de Língua Inglesa I), e 6LEM114 (Literaturas de Língua Inglesa II).

ancorada apenas em minha experiência pessoal como amante de literatura e de inglês, até que no segundo semestre de 2018, participei de uma disciplina optativa¹² ofertada pela professora Fernanda Machado Brener. Ao longo da disciplina, a professora Brener nos guiou pela leitura multimodal do livro *Drácula*, de Bram Stoker, utilizando o romance em língua inglesa, bem como diversas produções do mesmo para o cinema, e adaptações e releituras¹³ que originaram outras produções artísticas, como telenovelas e séries de televisão. Ao final da disciplina, apresentamos produções multimodais relacionadas ao universo de *Drácula*, bem como um trabalho escrito comentando nossas próprias produções. A experiência que vivenciei com essa disciplina foi transformadora no sentido de que, na posição de aluna, fui capaz de experimentar o contato com literatura de uma forma que eu não havia conseguido antes, ao mesmo tempo em que observei como era possível, de uma perspectiva pedagógica, proporcionar espaço para experiências significativas com literatura e língua inglesa na sala de aula.

Carreguei comigo essa experiência até o final do curso de Letras, e, ao me formar, já estava inserida como professora em outro instituto de idiomas, onde encontrei maior espaço para abordar literatura em língua inglesa com meus alunos em todas as faixas-etárias, encorajada e apoiada pela própria instituição. Desde então, venho desenvolvendo o trabalho com textos literários na sala de aula de inglês, lançando mão de minhas experiências acadêmicas, científicas e pessoais para explorar as imbricações entre ensino de língua e literatura.

Ao ingressar no curso de mestrado em Estudos da Linguagem, orientada pela professora Juliana Tonelli, já havia definido meu interesse em realizar um trabalho a partir perspectiva teórica do ISD, tendo estudado a respeito no curso de graduação, e também manifestei meu interesse em trabalhar com LIC e/ou com a formação inicial de professores de LIC. No entanto, meu entusiasmo por apreciar e ensinar literatura foi manifesto quase que por acaso, quando, ao discutirmos a BNCC e os gêneros que poderíamos abordar com as crianças em nosso contexto já definido, “meus olhos brilharam” (nas palavras da professora Juliana) ao falar de poesia. A partir daquela

¹² Disciplina intitulada Literatura e Ensino de Língua Estrangeira, código 6LEM960.

¹³ Nas aulas dessa disciplina, tivemos também a oportunidade de discutir, com base em produções acadêmicas e científicas, termos por vezes utilizados nesta pesquisa, como “original”, “adaptação” e “releitura”. Há uma variedade de estudos sobre esses termos no campo de estudos literários, porém, por falta de espaço, aqui não nos aprofundamos em comentários a esse respeito. Para mais ampla discussão sobre o tema, ver Raw e colaboradores (2012).

conversa, nos aprofundamos no estudo do gênero e no ensino de LIC por meio dele, examinando os documentos oficiais e os trabalhos publicados a respeito, para então iniciar a elaboração da SD com as professoras em formação inicial participantes desta pesquisa.

Apesar de nosso interesse ao longo desta pesquisa estar no ensino-aprendizagem dos alunos por meio de poesia, eu, também em nível pessoal, defendo que a formação inicial de professores no curso de Letras Inglês precisa envolver mais do que uma aproximação com a área de estudos literários, mas também uma aproximação entre literatura e ensino, e, idealmente, entre ensino de língua inglesa e literatura. No Brasil, estudos como os de Becher e Capitani (2019) e Mota (2010) discutem e apresentam proposições para o ensino de LI a partir de textos literários, enfatizando os benefícios dessa interligação. Ainda assim, não parece haver uma sistematização¹⁴, nos currículos dos cursos de formação de professores de inglês, que proporcione oportunidades para que os futuros professores possam explorar o ensino de literatura e língua. Os momentos em que pude vivenciar essas experiências parecem ter se originado de iniciativas pessoais de professores no contexto universitário, de gestores em meu ambiente profissional e do meu próprio interesse pelo tema. Da mesma forma, quando iniciamos esta pesquisa junto a professoras em formação no contexto de estágio obrigatório, elas afirmaram não ter tido experiências prévias com literatura na sala de aula de língua inglesa, especialmente no tocante ao gênero poema. Similarmente, os aprendizes-crianças participantes desta pesquisa manifestaram que haviam tido experiências com poesia apenas em sua língua primeira¹⁵, no ambiente escolar. No Brasil e no exterior (BATISTA, 2018; HANAUER, 2011) parece haver certa resistência à união de ensino de língua e poesia em razão da dificuldade de lidar com a forma e com a linguagem poética. No entanto, há exemplos de esforços bem-sucedidos para o trabalho com poesia na sala de aula para crianças, jovens e adultos (LIU, 2019; SILVEIRA *et al.*, 2018; CAMANGIAN, 2008) e tomamos estes trabalhos como pontos de partida.

¹⁴ Não identificamos trabalhos publicados no Brasil que abordem a questão da sistematização de disciplinas de literatura nos cursos de Letras Inglês sob uma perspectiva que inclua o ensino de língua. A reflexão aqui inserida se coloca como parte de minha justificativa pessoal.

¹⁵ Priorizamos o termo 'língua primeira' (L1) no lugar de 'língua materna' para nos afastarmos de concepções que possam associar 'língua materna' àquela que se aprende em casa ou apenas à língua oficial do país do aprendiz.

Diante das considerações tecidas, antes de passarmos à apresentação de nossos objetivos e perguntas de pesquisa, integramos à introdução um breve panorama das publicações de dissertações e teses atreladas às temáticas aqui discutidas, no intuito de contemplá-las e posicionar nossa pesquisa dentre elas.

Breve panorama de publicações anteriores no Brasil

A fim construir um panorama do que já foi feito a respeito dos temas e do arcabouço teórico-metodológico do presente trabalho, foi realizada uma pesquisa em dois bancos de trabalhos disponíveis em ambiente *online*: o Google Acadêmico e o Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Ambos foram utilizados para que, combinados os resultados das buscas, pudesse ser exposta uma visão mais abrangente sobre os temas apresentados a seguir.

Os temas foram organizados em três eixos: i) sequências didáticas de gêneros e gêneros textuais voltados ao ensino de línguas adicionais para crianças; ii) multimodalidade no ensino de línguas adicionais; iii) poemas para o ensino. O segundo e terceiro eixos apresentam escassez de trabalhos na área de ensino de línguas adicionais para crianças, por isso foram considerados trabalhos que se utilizassem do tema com outras faixas-etárias e contextos de ensino.

As palavras-chave utilizadas para a condução das buscas em cada um dos eixos foram as seguintes: i) *ensino de línguas adicionais e sequências didáticas*; ii) *ensino de línguas adicionais e multimodalidade*; iii) *poesia e ensino*. Os resultados obtidos foram organizados em quadros relacionados a cada eixo temático, em ordem cronológica correspondente ao ano de defesa de cada um, começando pelo mais recente. Foram inclusos trabalhos publicados nos últimos dez anos.

Quadro 1 — Eixo temático 1: Sequências didáticas de gêneros e gêneros textuais voltados ao ensino de línguas adicionais para crianças

EIXO TEMÁTICO	TOTAL DE RESULTADOS APRESENTADOS NA BUSCA	TRABALHOS SELECIONADOS	AUTOR	NATUREZA	ANO
Sequências didáticas de gêneros e gêneros textuais voltados ao ensino de línguas adicionais para crianças	13	Sequência didática do gênero história infantil: educação linguística em língua inglesa na infância e sensibilização às diferenças	Gabrielli Martins Magiolo	Dissertação	2021
		Sequência didática com foco em <i>nursery rhymes</i> : a oralidade para o ensino de inglês na educação infantil	Gerson Anschau Poleze	Dissertação	2021
		Modelo didático do gênero rimas de enigma para ensino da língua inglesa no fundamental I	Emanuelle Cricia Oliveira da Silva	Dissertação	2020
		Sequência didática do gênero Histórica Infantil em inglês para crianças como promotora do desenvolvimento linguístico e psicológico	Raquel Franciscatti dos Reis	Dissertação	2018

		Sequência didática de contos de animais para o ensino de compreensão e produção oral em língua alemã na educação infantil	Josiete Cristina Schneider Queroz	Dissertação	2016
--	--	---	-----------------------------------	-------------	------

Fonte: a própria autora, com base em busca conduzida no Google Acadêmico e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Acesso em 05/10/2022).

A dissertação de Magiolo (2021) oferece valiosas contribuições acerca do ensino de LIC nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob a perspectiva de justiça social e abertura às línguas. A partir da pesquisa, a autora evidencia possibilidades de reorganização do dispositivo SD no contexto de ensino de língua inglesa como língua adicional e tece comentários acerca do ensino do gênero histórias infantis para oportunizar desenvolvimento de capacidades de linguagem (CL) e expansão da educação linguística em língua inglesa com crianças.

Poleze (2021), enfoca o ensino de compreensão e produção oral da língua inglesa como língua adicional para crianças, lançando mão das sequências didáticas na perspectiva do ISD. O trabalho objetiva analisar um corpus de vinte exemplares do gênero *nursery rhymes*, a fim de construir o modelo didático de gênero. Os resultados evidenciam as dimensões ensináveis do gênero *nursery rhymes*, e demonstram que as capacidades de significação, de ação e multissemióticas predominam nas atividades que compõem a SD.

A dissertação de Silva (2020), integrada ao escopo do ISD, também busca contribuir para o ensino de LIC. A pesquisa se concentra em sintetizar um modelo didático de gênero para rimas de enigma e identificar os principais elementos evidenciados no modelo didático que poderiam integrar o processo de transposição didática. Os resultados da pesquisa apresentam as principais características do gênero rimas de enigma — rimas, modalizadores de ação, linguagem autodescritiva, e predominância de verbos de estado e ação no presente. A autora conclui que a transposição didática do gênero pode atuar no desenvolvimento das CL, fomentando a criatividade, o pensamento crítico e o senso estético da criança.

O trabalho defendido por Reis (2018) se volta ao exame do desenvolvimento de CL orais e funções psicológicas superiores em crianças no processo de aquisição

de inglês. Para tanto, a autora conduziu uma intervenção na sala de aula de LIC, utilizando-se de uma SD do gênero histórias infantis. Os resultados da pesquisa apontam para a possibilidade de desenvolvimento de CL e de funções psicológicas superiores (particularmente a memória, atenção, percepção e linguagem), a partir do trabalho com uma SD organizada de forma a fomentar CL e a utilizar gestos didáticos fundadores e específicos.

A pesquisa de Queroz (2016) utiliza-se da SD como instrumento de ensino de língua alemã voltado à produção e compreensão oral para crianças no Ensino Infantil. O gênero em foco são os contos de animais, sobre os quais a autora propõe: i) construir um modelo didático de gênero a partir dos níveis de análise do ISD; ii) sintetizar uma SD e analisá-la a fim de identificar as CL movimentadas; e iii) analisar as CL movimentadas pelos alunos nas produções inicial e final da SD. A análise da SD demonstra a predominância de capacidades de significação e linguístico-discursivas, que colaboraram para a reconstrução do conto de animais na produção final da SD. Em última instância, os dados evidenciam que os alunos são capazes de empregar expressões e vocabulário trabalhados na SD em sua vida cotidiana, o que pressupõe apreensão da linguagem.

Voltamo-nos ao eixo temático acerca da multimodalidade no ensino de línguas. Elencamos, no Quadro 2, cinco trabalhos defendidos, os quais se voltam à temática, mas não são exclusivos ao ensino para crianças e consideram inglês como língua estrangeira, e não adicional.

Quadro 2 — Eixo temático 2: Multimodalidade no ensino de línguas adicionais/estrangeiras

EIXO TEMÁTICO	TOTAL DE RESULTADOS APRESENTADOS NA BUSCA	TRABALHOS SELECIONADOS	AUTOR	NATUREZA	ANO
Multimodalidade no ensino de línguas adicionais/estrangeiras	11	O uso de <i>comic books</i> como textos multimodais em aulas de língua inglesa: estudo de caso com	Iane Isabelle de Oliveira Castro	Tese	2020

		alunos do Ensino Médio Técnico do IFRN (Campus Apodi)			
		Aquisição de léxico em inglês como língua adicional através da mesclagem conceptual em videogames de RPG	Luciana Braga Carneiro Leão Junqueira	Tese	2019
		Multimodalidade aplicada à leitura, compreensão textual e escrita em língua inglesa para alunos do Ensino Médio	Vanessa Lauermann	Dissertação	2019
		Quantas palavras valem mesmo uma imagem – a fotografia como elemento integrante do processo de escrita em aulas de inglês/LE	John Cesar de Jesus Pereira	Dissertação	2018
		A sala de aula além do sorriso de Mona Lisa: a multimodalidade e o ensino de inglês como língua estrangeira	Luis Francisco Araujo Dantas	Dissertação	2017

Fonte: a própria autora, com base em busca conduzida no Google Acadêmico e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Acesso em 06/10/2022).

Castro (2020) investiga a construção de significados e o desenvolvimento de aprendizagem sobre a língua inglesa como língua estrangeira a partir de uma

abordagem multimodal de histórias em quadrinhos com alunos do Ensino Médio. A autora defende que um trabalho com aspectos multimodais do texto contribui para a expansão das capacidades de inferenciação e inteleção nos alunos, além de atender à necessidade de ensiná-los a agir em situações de comunicação multimodais.

Em tese publicada em 2019, Junqueira lança mão de preceitos da análise cognitiva para investigar a aprendizagem de vocabulário em inglês a partir de videogames de RPG. A autora parte de uma perspectiva de inglês como língua adicional e, a partir de sua análise, constata que os aprendizes se apoiam em estratégias de aprendizagem ancoradas em aspectos multimodais para a aprendizagem de léxico em língua inglesa.

Lauermann (2019) utiliza-se de jogos digitais para fomentar práticas multimodais na sala de aula de língua inglesa com alunos do Ensino Médio. A autora verifica, a partir da análise de dados obtidos em entrevistas e questionários aplicados após o trabalho pedagógico, que as práticas multimodais atreladas aos jogos digitais foram fatores motivadores do interesse e engajamento dos alunos nos processos de leitura e produção escrita em inglês.

O trabalho de Pereira (2018) situa-se no contexto de formação inicial de professores em um curso de Letras Inglês. O autor investiga o papel da fotografia junto à produção escrita dos discentes, investigando os processos de construção de sentido e a performatividade em sua percepção semiótica. As considerações feitas no trabalho apontam para as potencialidades que o uso e a produção de textos multimodais oferecem para a construção de metáforas e a abertura de espaços para a criatividade, pensamento e emoção.

Dantas (2017) investiga as potencialidades do trabalho com produções artísticas pictóricas para fomentar o ensino de inglês como língua estrangeira em um curso em instituto de idiomas. O autor defende que o uso de recursos multimodais contribui para a produção de sentidos por um viés sociosemiótico, transformando os processos comunicacionais verbais e não verbais.

Finalmente, mediante o Quadro 3, procuramos organizar as pesquisas sobre o uso de poemas para o ensino de língua, que, por falta de produções em relação a línguas adicionais, predominantemente se volta à língua materna (português brasileiro).

Quadro 3 — Eixo temático 3: Poemas para o ensino

EIXO TEMÁTICO	TOTAL DE RESULTADOS APRESENTADOS NA BUSCA	TRABALHOS SELECIONADOS	AUTOR	NATUREZA	ANO
Poemas para o ensino	9	De Camões a Drummond, poesia para quê? Refletir o gênero poético por meio de tecnologias digitais	Jullie Maggessi	Dissertação	2020
		A poesia visual pede (espaço) na sala de aula	Liliane Francisca Batista	Dissertação	2018
		Letramento literário no Ensino Médio: análise poética como prática dialógica	Anderson Ibsen Lopes de Souza	Tese	2016
		"Ler é dançar": Um olhar sobre a recepção de leitura de poesia com crianças no Ensino Fundamental	Marilia de Almeida e Bueno	Dissertação	2015
		Que poesia é essa: a recepção de poemas de Paulo Leminski por estudantes de Letras	Jose Wesley Barbosa de Lima	Dissertação	2014

Fonte: a própria autora, com base em busca conduzida no Google Acadêmico e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Acesso em 06/10/2022).

A dissertação de Maggessi (2020) apresenta um tratamento da poesia como gênero a partir dos comentários de Marcuschi (2008) e Rojo (2015, 2013, 2012). A autora investiga as construções de significados de poemas atrelados ao uso de tecnologias digitais com alunos do Ensino Médio em aulas de língua portuguesa. As contribuições da pesquisa incluem um caderno de atividades para futuro trabalho com o gênero nessa etapa de escolaridade; e as reflexões finais enfatizam que as

tecnologias digitais podem contribuir para o desenvolvimento de interpretações críticas dos poemas.

A pesquisa de Batista (2018) se concentra no ensino de leitura e produção de poemas visuais no contexto público, para alunos do nono ano. O objetivo do trabalho é fomentar o desenvolvimento de capacidades para uma leitura competente de poesia visual além de prepará-los para produzir exemplares do gênero. Para atingir o objetivo proposto, foi aplicada uma SD voltada ao gênero, em que foram explorados letramentos digitais dos alunos a partir do uso do computador e de aplicativos para celulares, que os auxiliaram em suas produções. Os resultados da pesquisa apontam que é possível desenvolver um trabalho efetivo de leitura e produção de poemas visuais, engajando os alunos por meio do uso de ferramentas digitais.

A tese de Souza (2016) objetiva a promoção do letramento literário e de uma formação crítica e reflexiva com atitude responsiva ativa a enunciados concretos em uma sala de aula de língua portuguesa em nível de Ensino Médio. A pesquisa se situa na leitura de textos poéticos por uma perspectiva sociointeracionista e lança mão do uso de SDs conforme sugeridas por Cosson (2014). Os dados foram coletados mediante questionários, atividades práticas de leitura e diários de leitura. O corpus foi descrito e analisado de acordo com os princípios da interação dialógica e do letramento literário como prática social. Os resultados demonstram que as leituras de poesia aliadas às estratégias de compreensão de leitura colaboraram para o desenvolvimento de uma posição crítica e autônoma nos alunos, que movimentaram maiores capacidades de interpretação de textos, emissão de juízo de valor e integração entre os poemas lidos e suas experiências enquanto indivíduos.

O trabalho de Bueno (2015) se realiza em um contexto de ensino para alunos do quarto ano do Ensino Fundamental, cuja temática principal é a poesia infantil e a dança. Nove poemas que se ligam ao tema da dança foram selecionados para análise e leituras em sala de aula, com foco principal na possibilidade de transformá-los em performance com ritmo e estilo. A intervenção se utilizou de leitura vocalizada e performance ao longo das leituras dos poemas, e o resultados das análises da intervenção apontaram para a ampliação de possibilidades de compreender e interagir com o texto poético através do ritmo e do som, evidenciando o valor de uma abordagem lúdica, participativa e significativa para a leitura dos poemas.

A dissertação de Lima (2014), explora a recepção de poemas metalinguísticos de Leminski em ambiente de ensino do curso de Letras, para alunos do primeiro ano.

Foram utilizadas antologias e vídeos integrados a discussões em sala de aula para leitura e debate sobre os poemas. As aulas foram gravadas e transcritas, com aplicação de um questionário e realização de um exercício no início e ao final da disciplina. Os alunos foram inicialmente introduzidos a conceitos e noções teóricas sobre poesia e recepção literária antes de se voltarem à leitura e análise de poemas. Os resultados da pesquisa sugerem o foco dos alunos em elementos textuais dos poemas bem como em elementos contextuais e sociais, demonstrando, ao longo do percurso, uma busca por transpor as dimensões linguísticas dos textos.

Diante do exposto nesta seção, identificamos espaço para pesquisa nos eixos temáticos de SD, gêneros textuais e multimodalidade combinados ao ensino com poesia, que carece de atenção, especialmente no que concerne à sala de aula de LIC.

Apresentação dos objetivos e perguntas de pesquisa

A partir das justificativas de pesquisa apresentadas, do panorama teórico das temáticas relacionadas e dos comentários acerca de nossas perspectivas teórico-metodológicas, expomos, no Quadro 4, o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa, as perguntas subjacentes e os respectivos dados analisados.

Quadro 4 – Objetivos, perguntas de pesquisa e dados gerados

Objetivo geral: investigar as práticas multimodais que tomam lugar na sala de aula de língua inglesa com crianças, norteadas pelo uso de uma sequência didática voltada à transposição didática do gênero poesia.		
Objetivo específico	Pergunta de pesquisa	Dados gerados
Descrever as capacidades de linguagem mobilizadas por meio do trabalho com uma sequência didática do gênero textual poema para o acesso e a expansão de repertórios comunicativos.	Quais capacidades de linguagem podem ser identificadas no processo de acesso e a expansão dos repertórios comunicativos dos alunos ao longo da aplicação da sequência didática?	1) Atividades arroladas na SD que propiciaram o compartilhamento de produções escritas, e/ou visuais, e/ou orais, e/ou gestuais realizadas pelos alunos e registradas em formato digital; 2) Transcrições das aulas de implementação da SD; 3) Notas de campo feitas pela professora-pesquisadora.
Identificar as manifestações de engajamento dos alunos em seu processo de apropriação do gênero textual poema para recomendar adaptações no instrumento de mediação de ensino de língua inglesa com crianças.	Quais manifestações de engajamento dos alunos em seu processo de apropriação do gênero poema podem corroborar adaptações no dispositivo sequência didática?	

Fonte: a própria autora.

A fim de alcançar os objetivos e responder às perguntas propostas, procuramos unir, neste texto, a discussão de conceitos teóricos à descrição de procedimentos

metodológicos, os quais permearam o desenvolvimento desta pesquisa e nossa leitura dos dados.

Eu ¹⁶penso no processo de dois anos que esta pesquisa levou para tomar forma em texto foi como um navio deixando o porto, sem coordenadas precisas, procurando terra à vista. Dessa perspectiva, neste capítulo de introdução, procurei demonstrar os principais itens de nossa bagagem, trazidos por mim e por outros em explorações anteriores. No segundo capítulo, nosso “ponto de partida”, indico os principais posicionamentos teóricos acerca do que é educação linguística e ensino de LIC, quem é o aprendiz-criança para nós e o que é preciso saber sobre a sala de aula de LIC no contexto em que esta pesquisa foi feita. No terceiro capítulo, apresento “a bússola” que nos norteou na construção desta pesquisa e na leitura de nossos dados, contemplando noções essenciais sobre o ensino de inglês por meio de gêneros, e, mais especificamente, o ensino do gênero poema e a abordagem multimodal. No capítulo intitulado “O Mapa”, descrevo em maior detalhe os elementos constitutivos desta pesquisa: os participantes, o contexto, e os procedimentos metodológicos. No quinto capítulo, passamos a “navegar” por nossos dados, apresentando-os junto aos nossos comentários de análise. Finalmente, no sexto e último capítulo, “Terra à vista”, tecemos nossas considerações finais a respeito do que vislumbramos, quão longe conseguimos ir e o que o trajeto ainda pode nos reservar.

¹⁶ Eu, Isabela, utilizo a primeira pessoa do singular ao me referir às minhas perspectivas e leituras individuais enquanto autora e pesquisadora responsável por esta pesquisa.

2 O PONTO DE PARTIDA

Will there really be a "Morning"?

By Emily Dickinson

Will there really be a "Morning"?

Is there such a thing as "Day"?

Could I see it from the mountains

If I were as tall as they?

Has it feet like Water lilies?

Has it feathers like a Bird?

Is it brought from famous countries

Of which I have never heard?

Oh some Scholar! Oh some Sailor!

Oh some Wise Men from the skies!

Please to tell a little Pilgrim

Where the place called "Morning" lies!

Neste capítulo, direcionamos nossa atenção especialmente ao que diz respeito à educação linguística por meio de língua inglesa, centralizando o aprendiz-criança, figura principal neste estudo, para depois endereçar questões relacionadas ao momento histórico em que essa pesquisa tomou lugar, como foi o caso do período de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Além disso, expomos o que entendemos ser o papel da L1 na sala de aula de LIC e arguimos a respeito do brincar na vivência da criança. O objetivo deste capítulo é, portanto, abordar os elementos com os quais esperamos dialogar, no intuito de indicar ao/à leitor/a o nosso ponto de partida.

Em primeiro lugar, é importante estabelecer que, assim como Mattos (2014), entendemos que educação linguística é uma perspectiva, “uma maneira de ver o mundo” (p. 30). A autora explica que essa visão é “corporificada e inescapável” (p. 31) e é permeada por experiências únicas e individuais, que moldam a pessoa e a forma como ela enxerga, interpreta e reage ao mundo ao seu redor.

Conforme observam Kawachi-Furlan e Ferraz (2019), a educação linguística por meio de língua inglesa “vem adquirindo papéis fundamentais no desenho de novas formas de olhar para a linguagem, o ensino de línguas, a formação docente e suas relações com a sociedade” (KAWACHI-FURLAN; FERRAZ, 2019, p. 13). Os autores listam uma série de temas para os quais a educação linguística tem contribuído com novas perspectivas. Dentre eles, encontramos os multiletramentos e a educação infantil, essenciais à nossa discussão. É justamente em função do impacto exercido pela educação linguística nos temas pontuados em nossa pesquisa que a consideramos como um de nossos pilares teóricos.

2.1 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS

Conforme apontamos na seção de introdução desta pesquisa, contemplamos e ensinamos a língua inglesa como língua adicional, por acreditarmos que o uso do termo “estrangeira” pode transmitir a ideia de uma língua da qual não nos apropriamos plenamente e a qual somos externos. Reenfaticamos o potencial do termo ‘adicional’ para diminuir a ‘estrangeiridade’ ou o ‘domínio’ de uma língua sobre outras, defendendo a possibilidade que os falantes têm de não só aprender uma língua e expressar-se por meio dela, mas também de apropriar-se dela e transformá-la em sua realidade.

Essa nova relação entre falante e língua, que privilegia práticas no lugar de regras (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 252) abre caminho para a educação linguística em inglês, a qual, em linhas gerais, se volta a fomentar a criticidade por meio do ensino da língua e focar o contexto do aprendiz.

Entendemos que a criticidade pode estar presente em uma sala de aula de LIC ao desenvolvermos uma educação linguística que contribua para, nas palavras de Brossi, Silva e Freitas (2020, p. 172), a “desestabilização de conceitos hegemônicos” consolidados na sociedade brasileira, e a ênfase em valores éticos que ajudem a criança a respeitar e cuidar do ambiente em que vive, no contato com outros seres humanos e com a natureza.

O respeito ao ser humano abrange, na educação linguística, um olhar para a diversidade cultural e a sensibilização às diferenças (BROSSI *et al.*, 2020). Ensinar línguas, em nosso caso, ensinar LIC, trata de, como explica Menezes de Souza (2019, p. 253):

Mostrar para criança que pessoas agem, pensam, falam e se expressam de formas diferentes em locais diferentes. E essa diferença não é só uma diferença de conteúdos como palavras, vocabulário. É uma diferença de conceituação de tempo, uma diferença de uso do corpo. “Olha como, para falar essa palavra você tem que mexer com a boca de forma diferente. Fala *thin*, ou fala *cat*, é diferente de *can't* ou de *Kathy*. Então você tem que colocar os dentes, a língua”. Enfim, as pessoas usam os corpos de formas diferentes, em locais diferentes. Essa é uma sensibilização linguística e tem um propósito. O propósito educativo disso é apreciar as diferenças (grifos do texto original).

O autor vai além da apreciação das diferenças entre inglês e L1, e defende que a sensibilização linguística contempla a liberdade de ensinar diversas línguas. Esse posicionamento também é discutido por Tonelli e Cordeiro (2014), no que as autoras chamam de ‘abertura às línguas’. Cavalcanti (2013) revisita Ladson-Billings (2014)

para recuperar a visão de uma pedagogia culturalmente sensível, a qual vai de encontro ao nosso trabalho. Ainda que nos concentremos no ensino de LIC, concordamos com os autores que a sensibilização linguística e a diversidade cultural implicam na tomada de consciência da criança sobre a multiplicidade de línguas e culturas existentes, e que devemos caminhar nessa direção em nossa práxis.

Em consonância com a apreciação às diferenças, educação linguística, para Kawachi-Furlan e Tonelli (2021), também é educar *por meio* da língua para transformação e justiça social (p. 478). Para isso, é essencial direcionar atenção ao contexto da criança e às práticas sociais e ideologias presentes nele. Um olhar cuidadoso para a realidade dos alunos e suas identidades é o que nos leva a concordar com Kawachi-Furlan e Malta (2020) ao defenderem educação linguística crítica *com* crianças, em vez de *para* crianças. As autoras explicam que o conceito de língua(gem) como prática social é central porque é pelo agir na e por meio da língua(gem) que os significados são construídos:

Ensinar e aprender, então, representam as relações entre as pessoas e o conhecimento, assim como o que as língua(gens) significam e que significados as pessoas constroem dessas língua(gens). [...] É um processo consciente de construção de significados, reconhecendo que esse processo é socialmente e coletivamente construído com nossas próprias identidades (KAWACHI-FURLAN; MALTA, 2020, p. 156, tradução nossa¹⁷).

Assim, o ensino de língua inglesa deve ir muito além de perspectivas conteudistas voltadas ao ensino de estruturas ou vocábulos isolados, o que parece ainda ser o caso em alguns contextos, especialmente após a pandemia de covid-19 (KAWACHI-FURLAN; TONELLI, 2021). A criticidade na educação linguística em inglês é necessária, e justificada pela urgência em “criar oportunidades para os aprendizes expandirem suas visões e refletirem sobre seu papel na sociedade e suas capacidades de construir significados” (KAWACHI-FURLAN; MALTA, 2020, p. 155, tradução nossa¹⁸), na tentativa de combater a necroeducação que tem se consolidado em nossa sociedade (LIBERALI, 2020).

¹⁷ Original: “Teaching and learning, then, represent the relationships between people and knowledge, as well as what languages mean and which meanings people make from languages. In this sense, critical language education involves recognizing how people are connected to their actions and what these actions imply. It is a conscious process of making meaning, acknowledging that this process is socially and collectively built with our own identities” (KAWACHI-FURLAN; MALTA, 2020, p. 156).

¹⁸ Original: “[...] create opportunities for learners to expand their views and to reflect on their role in society and on their abilities to construct meaning” (KAWACHI-FURLAN; MALTA, 2020, p. 155).

Levando em consideração os pontos discutidos nesta subseção, faz-se agora essencial refletirmos sobre o aprendiz: quem ele é, e quais as suas necessidades e potencialidades. Entendemos que compreender o desenvolvimento de nosso aluno pode, em grande medida, contribuir para agirmos no processo de ensino-aprendizagem de forma adequada. Assim, na subseção a seguir, olhamos para o aprendiz-criança.

2.2 O APRENDIZ-CRIANÇA

Adotamos o termo ‘aprendiz-criança’ como tradução livre do termo em inglês ‘*young learner*’ utilizado na literatura internacional (GARTON; COPLAND, 2019, e colaboradores). Acreditamos que a tradução literal ‘jovem aprendiz’ pode ocasionar lacunas na compreensão do leitor, deixando a impressão de que nos referimos a pré-adolescentes ou adolescentes. Assim, preferimos deixar claro que se trata de pessoas de até doze anos de idade incompletos, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990, p. 12). Para Dalle e Kleckova (2018), aprendizes-crianças têm entre quatro e doze anos, enquanto Garton e Copland (2019) consideram que são aqueles na faixa etária entre cinco e doze anos. Há um consenso entre as autoras citadas sobre as etapas de escolarização destes aprendizes, que se dividem em ‘*preprimary school*’ ou ‘*primary school*’. No Brasil, essas etapas se referem à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental.

Dalle e Kleckova (2018) também salientam que, em linhas gerais, o termo ‘*young learner*’ é utilizado para fazer referência a crianças aprendendo inglês em salas de aula formais, e não em contextos domiciliares, como é o caso de crianças cujos pais ou familiares falam línguas diferentes, por exemplo. Ademais, as autoras argumentam que ainda que possamos definir faixas-etárias, o professor de aprendizes-crianças deve estar atento às diferentes necessidades educacionais e sociais dos aprendizes, que variam amplamente ao longo das idades definidas, e que podem abranger especificidades ligadas ao ensino-aprendizagem de uma língua adicional. A esse respeito, Magiolo (2021) salienta que o aprendiz-criança carrega consigo “toda bagagem de seu percurso percorrido em L1 para a aula de L2” (2021, p. 60). Discorreremos com mais profundidade sobre o papel da L1 no ensino com crianças na seção 2.3, mas adiantamos que consideramos que os recursos linguísticos desenvolvidos na L1 da criança podem ser usados de forma construtiva e positiva no ensino-aprendizagem de uma L2 (para nós, o inglês).

Entender as necessidades educacionais e sociais do aprendiz-criança relaciona-se a entender suas capacidades e potencialidades, as quais precisam ser utilizadas, encorajadas e desenvolvidas no ambiente escolar, inclusive na sala de aula de LIC. É fundamental não perder de vista que, na perspectiva da educação linguística, a criança é incentivada a pensar e cuidar de outros e da natureza, mas também de si mesma.

Nessa linha, Moraes e Batista (2020), ao discutirem avaliação na infância, baseiam-se em McKay (2006) e Puckett e Black (2000) para demonstrar importantes características do desenvolvimento da criança, o qual eles escolhem chamar de 'jovem aprendiz'. Eles consideram jovens aprendizes os alunos entre cinco e doze anos. Apesar de a área de avaliação não ser o foco principal deste trabalho, nós nos apoiamos no referencial teórico construído pelos autores, pela clareza didática de sua organização e pertinência dos comentários relacionados ao perfil da criança.

Moraes e Batista (2020, p. 22) explicam que existem três diferentes grupos de aspectos do desenvolvimento do aprendiz-criança, sendo eles: i) crescimento físico; ii) crescimento cognitivo e letramento; iii) crescimento social e emocional, e vulnerabilidade. Para os autores, estes três grupos se articulam e se sobrepõem para o pleno desenvolvimento do aprendiz, porém, para melhor visualizar as características e capacidades do aprendiz-criança integrantes de cada grupo, os autores as descrevem separadamente.

Examinando as características físicas do aprendiz-criança, os autores explicam que a coordenação motora fina e grossa, assim como a coordenação óculo-manual (que compreende a habilidade de coordenar olhos e mãos de forma simultânea para fazer uma atividade) se encontram desenvolvidas em menor grau entre os cinco e sete anos de idade, começando a serem articuladas em maior grau a partir dos dez anos. Esse grau mais elevado de coordenação motora se relaciona à precisão e velocidade ao fazer atividades que envolvam o corpo, como segurar objetos pequenos ou fazer recortes, no caso da coordenação motora fina; e correr, equilibrar-se, pular ou escalar, quando se trata de coordenação motora grossa. Maior grau de coordenação óculo-manual pode implicar maior facilidade para praticar esportes como o voleibol, por exemplo, e participar em jogos ou coreografias que exijam movimento e observação de forma simultânea.

Quanto às características do desenvolvimento cognitivo e letramento do aprendiz-criança, segundo os autores a aprendizagem ocorre, entre os cinco e os sete

anos, em sua maior parte por experiências concretas. A experiência com conceitos abstratos fica mais sólida a partir dos dez anos de idade. Em consequência disso, é também na fase dos oito a dez anos de idade que a criança se apropria da escrita e da leitura como formas de expandir o pensamento, e começa a ser capaz de realizar autocorreção. A escrita assume mais propósito entre os sete e oito anos de idade, e começa a se sobressair aos desenhos. Dos cinco aos sete anos de idade, a criança tem pouca capacidade de utilizar metalinguagem, e um vocabulário mais básico, enquanto a partir dos dez anos espera-se que a criança tenha mais extensa capacidade de utilizar metalinguagem e um vocabulário amplo, que inclua temas menos corriqueiros.

Por fim, no tocante ao desenvolvimento social e emocional, e à vulnerabilidade, Moraes e Batista (2020) explicam que entre os cinco e sete anos de idade a criança ainda está entendendo como lidar com seus sentimentos. Já a partir dos dez anos, a criança tem maior capacidade de reconhecer e lidar com eles. A criança, a partir dessa idade, também trabalha em grupo com mais facilidade, começa a conhecer a si mesma e suas preferências, interage por períodos mais longos de tempo, tem maior consciência social, e é menos dependente e mais confiante e sociável. Entre os sete e nove anos de idade, essas características estão em pleno desenvolvimento, e, apesar de continuarem a se desenvolver mesmo após os dez anos, podemos esperar que essas capacidades estejam mais consolidadas e propor atividades que continuem fomentando-as.

À guisa de conclusão desta subseção, reconhecemos que o estudo exposto até aqui conforme Moraes e Batista (2020), pode, se lido e interpretado de forma compartimentalizadora, atribuir um caráter erroneamente universalizante e etapista ao desenvolvimento da criança, que é, de fato, variado, individual e ligado a fatores sociais, psicológicos, econômicos e educacionais específicos. Contudo, consideramos que, na literatura disponível, os conceitos oferecidos pelos autores são úteis para melhor compreensão do perfil dos aprendizes-crianças, que, no atual sistema educacional brasileiro, são agrupadas em etapas e anos (BRASIL, 2018). Como educadores, devemos ter a sensibilidade de direcionar um olhar não homogeneizante aos nossos alunos, sem deixar de considerar que as etapas do desenvolvimento esperadas em determinadas idades podem contribuir de forma positiva para elaboração de materiais didáticos, organização curricular e estabelecimentos de objetivos de ensino-aprendizagem coerente. Ademais, na linha

de nossa ênfase no olhar sensível à criança, resgatamos que nosso foco na educação linguística em língua inglesa com crianças demanda constante atenção ao aprendiz-criança e às suas habilidades e necessidades, além de uma compreensão clara da língua(gem) como prática social — mais do que ensinar um código, devemos criar oportunidades para que os significados sejam construídos entre a criança e o mundo; a criança e o outro, seja ele semelhante ou diferente; e a criança consigo mesma na descoberta de suas identidades. Assim, o aprendiz-criança, para nós, é um ser social com vontades, gostos, sentimentos e vulnerabilidades, capaz de aprender e ensinar, descobrir o mundo e agir nele. Nosso papel, enquanto professores, é auxiliá-los para que se desenvolvam ao longo desses processos.

2.3 A SALA DE AULA COM CRIANÇAS

A sala de aula de LIC, como em diferentes disciplinas e faixas-etárias, abarca particularidades e demandas que afetam todo o processo de ensino-aprendizagem. Tais particularidades advêm tanto do contexto social, econômico e histórico vivenciado quanto dos sujeitos ligados à comunidade educacional¹⁹. Assim, a discussão neste capítulo poderia se estender a diversos aspectos da sala de aula de LIC onde parte desta pesquisa aconteceu, porém, destacamos apenas três fatores essenciais: i) o contexto de ERE; ii) o brincar; e iii) o lugar da L1.

Em termos globais, o momento histórico marcado pelo início do isolamento social preventivo à covid-19, em março de 2020 (WHO, 2020), revolucionou em poucos dias o cenário educacional, levando a demandas sem precedentes para professores e alunos (TONELLI; RAO; SANTOS, 2022). A singularidade do contexto de ensino mediado por tecnologias digitais difere-se de propostas anteriores vinculadas ao ensino à distância (EaD). Veloso e Walesco (2020) esclarecem que o propósito do EaD é pedagógico, enquanto o ensino mediado por ferramentas digitais, conhecido como ERE, é uma medida sanitária, social e econômica que afeta todas as áreas da educação e níveis de escolaridade.

Albuquerque, Dallagnol e Santos (2020) escrevem sobre os desafios encontrados em um contexto regional de ensino de línguas adicionais para crianças

¹⁹ Em *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (GARTON; COPLAND, 2019), há uma seção de cinco capítulos dedicados a diferentes aspectos da sala de LI com crianças, além de outras seções e capítulos voltados a pedagogia, pesquisa, às tecnologias digitais, aos desafios e a perspectivas locais sobre o ensino-aprendizagem de LIC.

no cenário do ERE. Apesar da relevância de variados desafios listados pelas autoras, ressaltamos que a elaboração de materiais didáticos adequados para o contexto com crianças, que era uma preocupação anterior ao ERE, mostrou-se ainda mais urgente pela necessidade de promover interação social. Além de continuar proporcionando oportunidades significativas para aprendizagem e conduzir um bom gerenciamento de uma sala de aula remota, o professor também precisa “adequar ou até mesmo produzir materiais autênticos com o uso de aplicativos ou plataformas” (ALBUQUERQUE; DALLAGNOL; SANTOS, 2020, p. 100), de forma a facilitar a interação tanto entre pares quanto entre professores e alunos.

Pontuamos também que, pelos diferentes níveis de letramento digital em uma sala de aula, é necessário que as aulas e materiais elaborados no contexto digital e mediados por ferramentas digitais contendam objetivos pedagógicos claros (CHUN; SMITH; KERN, 2016), além de serem dinâmicos e engajadores. Em suma, é premente que os alunos participem de processos significativos de ensino-aprendizagem de língua inglesa, de interações sociais e de letramentos digitais, respeitando suas características e necessidades enquanto aprendizes-crianças.

Os desafios se tornam ainda maiores quando defendemos a educação linguística, objetivando o desenvolvimento holístico do aluno. Não podemos ignorar os obstáculos sociais, familiares, sanitários e econômicos enfrentados por milhares de crianças em nosso país; desafios que se mostraram mais intensos e evidentes na situação histórica e política da época e que ainda precisam ser superados. No livro *Educação em Tempos de Pandemia: brincando com um mundo possível* (LIBERALI *et al.*, 2020) questões de ensino-aprendizagem, apoio, inclusão e gestão são abordadas por um amplo grupo de pesquisadores que discutem os muitos aspectos desses temas no cenário pandêmico, sem perder de vista a premissa de que a educação também envolve o brincar; que ser criança é brincar, imaginar e performar.

Portanto, apontamos o brincar como segundo fator essencial à sala de aula de LIC, já que é no brincar que “a criança vivencia de fato a ação que está realizando, tornando essa atividade uma experiência emocional real” (SILVA, 2015, p. 28). Para Rocha (2007), a aprendizagem efetiva de uma língua está relacionada à qualidade das interações em que o aprendiz participa, de forma que interações significativas relacionam-se “à afetividade, à motivação e à autoestima do aprendiz-criança, [...] como também acerca do papel da oralidade” (ROCHA, 2007, p. 286). A autora também inclui a língua materna (entendida aqui como L1) como um importante fator

na construção das interações. Entendemos que o brincar está estreitamente atrelado aos elementos mencionados, e, na realidade do ERE, há que se pensar em novas formas de brincar e ensinar-aprender brincando.

A interação com o mundo digital tem feito parte da realidade da experiência infantil nos últimos anos (ARAUJO; RESZKA, 2016), de forma que jogos digitais em diferentes plataformas e meios, além de filmes, músicas e aplicativos, mesmo antes do ERE, eram elementos na sala de aula de LIC, a depender dos recursos disponíveis no contexto. A interação entre os aprendizes-crianças na sala de aula por meio de ferramentas digitais ou a interação dos mesmos com as próprias ferramentas oportuniza o brincar no mundo digital, investigado por diversos pesquisadores (BARCELOS; WESTERMANN, 2019; MENEZES; COUTO, 2010; PUGENS, 2020; SOUZA, 2019). Apesar das ressalvas quanto ao tempo de contato com recursos digitais e das recomendações de cuidado para com a segurança física, psicológica e emocional das crianças, as pesquisas citadas também têm em comum a premissa de que não precisa haver o apagamento da cultura do brincar tradicional diante do brincar digital. Faz-se necessário encontrar equilíbrio entre as maneiras de brincar, a fim de que não seja perdido o aspecto físico e colaborativo do brincar tradicional, ao mesmo tempo em que o brincar digital proporcione a participação social por meio de letramentos digitais (BARCELOS; WESTERMANN, 2019).

Uma potencialidade importante do brincar digital é a participação das crianças na criação e disseminação de cultura, que, apesar de existir em diferentes contextos locais, como a escola, o lar e o esporte, por exemplo, tornou-se global por meio dos recursos digitais:

O entendimento recente é que as crianças também fazem cultura, participam ativamente, criam e recriam com feições próprias às funções da cibercultura vivida pelo adulto. Portanto, a criança também é criadora e pode intervir em todo o processo de cultura. Estas criações podem ser entendidas como as produções culturais das crianças. Nessas produções, as crianças interagem com as coisas do mundo, praticando formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização (FANTIN, 2008). (MENEZES; COUTO, 2010, n.p.)

Assim, defendemos que a interação pelo brincar no ERE é possível graças aos elementos do brincar digital, que, se utilizados em uma perspectiva pedagógica bem-informada, podem proporcionar momentos de ensino-aprendizagem significativos que levem o aprendiz-criança tanto a se apropriar da língua inglesa quanto a se engajar ativamente em produções culturais individuais e coletivas em seu universo infantil.

Finalmente, abordamos o terceiro fator de nossa sala de aula de LIC, qual seja, o lugar da L1. Do ponto de vista de Vygotsky (2007), conhecimentos do aprendiz na L1 podem auxiliar o desenvolvimento da L2. Nesse sentido, entender a L1 como um instrumento mediador do ensino-aprendizagem (ROCHA, 2007) na sala de aula com crianças pode contribuir para a constituição de um ambiente seguro, em que as identidades do aprendiz não sejam apagadas.

Concordamos com Terra (2004) acerca de que o uso da L1 não deve cair em extremos, sendo assim, não deve ser totalmente banido e nem encarado como o primeiro ou único recurso de mediação do ensino-aprendizagem. No entanto, a L1 deve ser vista como um recurso mediacional a ser utilizado com objetivos concretos em situações de interação social em sala de aula.

À guisa de conclusão, é importante explicitar que os três pontos discutidos nesta subseção (o ERE, o brincar e o uso de L1) exercem influência mútua, já que o ERE influencia tanto as formas de brincar da criança quanto a interação social de que ela necessita, e como essa interação pode ser mediada por L1 para construir conhecimentos de língua bem como um ambiente de ensino-aprendizagem seguro. O ineditismo do contexto histórico-social-econômico em que o ERE se constitui também demandou/demanda adaptações e ressignificações em materiais didáticos, objetivos pedagógicos e educacionais, e formas de ser e ensinar-aprender (KAWACHI-FURLAN; TONELLI, 2021). Os desafios brevemente apontados nesta seção²⁰ podem variar ou multiplicar, a depender das muitas realidades encontradas no Brasil. Ainda assim, cabe-nos, enquanto educadores, contribuir para a reinvenção (CARVALHO, 2021) de realidades.

No próximo capítulo, expomos o aporte teórico-metodológico que alicerça esta pesquisa e que nos serve de referência para a leitura dos dados.

²⁰ Silva e Oliveira (2022) oferecem um panorama dos desafios para o ensino de LI no Brasil na obra *Questões Contemporâneas sobre ensinar e aprender inglês na Educação Básica no Brasil: um mergulho no cotidiano de uma sala de aula de língua inglesa*.

3 A BÚSSOLA

A word is dead
By Emily Dickinson
 A word is dead
 When it is said,
 Some say.
 I say it just
 Begins to live
 That day.

A finalidade deste capítulo é expor os conceitos que norteiam esta pesquisa no sentido teórico, enfocando aspectos do ensino-aprendizagem voltados à mediação da transposição didática (CHEVALLARD, 1989) do gênero textual poema. Ademais, são abordadas as noções de repertórios e de multimodalidade, que guiam nossa análise e interpretação dos dados.

3.1 A PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM POR GÊNEROS

A concepção de ensino-aprendizagem por meio de gêneros a qual nos alinhamos e nos fundamentamos na construção desta pesquisa está teoricamente pautado nos postulados do ISD. O grupo de autores genebrinos composto por Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Jean-Paul Bronckart e colaboradores tem contribuído, desde a década de 1990, para discussões e reflexões que se disseminaram na comunidade acadêmica internacional e atualmente envolvem, dentre outros temas, o ensino-aprendizagem por meio de gêneros tanto em línguas primeiras quanto em línguas adicionais. Inicialmente, os pressupostos discutidos por Dolz, Schneuwly e teóricos associados²¹ referiam-se ao ensino do francês como língua primeira, porém, a partir dos anos 2000, pesquisadores da comunidade brasileira têm se dedicado a explorar as possibilidades do ensino por gêneros no português e em línguas adicionais no Brasil.

Conforme citamos na introdução deste trabalho, ainda nos últimos anos as pesquisas sobre gêneros e ensino na perspectiva do ISD se mostram profícuas. Conforme Magiolo (2021), a base teórico-metodológica do ISD, por meio de SDs, oferece respaldo para a construção de práticas “coesas e estruturadas” (p. 63) que contribuem para a educação linguística na infância, em língua inglesa e em outras línguas. Conforme tencionamos discutir nesta seção, as afiliações do ISD a vertentes

²¹ Em 2004, Rojo e Cordeiro organizaram e traduziram textos dos autores citados, compondo o livro *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Recomendamos a leitura integral do material para maior compreensão das proposições dos autores. No presente trabalho, por limitações de espaço, destacaremos apenas conceitos-chave essenciais aos nossos objetivos de pesquisa.

da psicologia e da sociologia, além da linguística (BRONCKART, 2008) vão de encontro ao que acreditamos constituir perspectivas e instrumentos adequados para o ensino e a aprendizagem significativos que pleiteamos neste trabalho.

Sem perder de vista a necessidade de um exame crítico de modelos e abordagens de ensino concebidos fora dos contextos brasileiros de educação (MAGIOLO, 2021; QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017; LEFFA, 1999), acreditamos que o trabalho a partir do ISD para educação linguística com crianças, diante do estado da arte que apresentamos na seção de introdução, tem se consolidado no Brasil e se transformado em função da criticidade e do esforço de pesquisadores que buscam formas de suprir as demandas de educação em língua inglesa em nosso país.

O processo de ensino por meio de um gênero, no ISD, inclui sua didatização, na construção do modelo didático do gênero (ABREU-TARDELLI; APOSTOLO, 2018; SCHNEUWLY; DOLZ, 2011) e a subsequente sistematização de atividades escolares em torno de tal gênero, por meio do dispositivo SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011). O ensino-aprendizagem por SDs visa promover oportunidades para que os alunos desenvolvam capacidades para agir na situação de comunicação proposta, lançando mão dos instrumentos e estratégias necessários para tal, de acordo com as funções comunicativas do gênero focado.

Em nossa perspectiva multimodal, as SDs podem e devem extrapolar a dualidade do conceito de texto oral e/ou texto escrito; em vez disso, deve-se almejar valorizar o caráter multissemiótico dos textos em exemplares de referência do gênero escolhido e em oportunidades para projetos de classe direcionados ao mesmo. A ênfase na importância da proposição de um projeto de classe (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011) é similar à de Cristovão (2009) que comenta que a dificuldade de apropriação de um gênero é menor quando os aprendizes demonstram interesse e sentem a necessidade de se aprofundar nele. Os projetos de classe também são extremamente importantes por estabelecerem um objetivo de comunicação para os alunos, de forma que eles entendam o que farão com o gênero no mundo, e possam visualizar a (trans)formação de suas práticas sociais em suas realidades a partir do gênero focado, sendo capaz de reconhecê-lo, apreciá-lo e, em última instância, produzi-lo. Para isso, é necessário que o aluno tenha oportunidades para desenvolver CL úteis à apropriação do gênero.

As CL são tema de interesse de diversos autores (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; DOLZ, 2015; LENHARO, 2016).

Originalmente, eram divididas em três grupos: capacidades de ação (CA), capacidades discursivas (CD) e capacidades linguístico-discursivas (CLD). Cristovão e Stutz (2011) organizam o quarto grupo, das chamadas capacidades de significação (CS), que se relacionam com as demais no sentido em que os aprendizes têm oportunidades para compreender textos e as formas de pensar e agir de seus autores, o contexto histórico-social do gênero e as relações possíveis entre texto e contexto. Na mesma publicação (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), as autoras sintetizam as operações referentes às CL elencadas. Essas operações, organizadas no Quadro 5, são de suma importância para a análise das CL mobilizadas por meio do trabalho com SDs.

Quadro 5 — Conjunto de operações das CL

Capacidades de linguagem	Operações das capacidades
Capacidades de significação (CS)	(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 praxeológicas e de linguagem; (7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero; (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos. (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011)
Capacidades de ação (CA)	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.
Capacidades discursivas (CD)	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.
Capacidades linguístico-discursivas (CLD)	Constroem sentido mediante representações sobre as operações de textualização, de construção de enunciados e da escolha do vocabulário. Os conhecimentos a serem abordados referem-se à microestrutura (as unidades linguísticas das frases e sentenças) como: coesão, conexão verbal, conexão

Fonte: Adaptado de Cristovão e Stutz (2011, p. 576-577)

Finalmente, o que consideramos como quinto grupo de capacidades é uma expansão atribuída a Dolz (2015) e também abordada por Lenharo (2016). Esse grupo compõe as chamadas capacidades multissemióticas (CMS), descritas por Lenharo e Cristovão, e operacionalizadas por Lenharo em sua dissertação (2016, p. 32):

(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.

As CMS são de grande relevância para o presente trabalho, por se relacionarem à multiplicidade semiótica que se inclui na perspectiva da multimodalidade, discutida no item 3.3 deste trabalho. Dolz (2015) esquematiza a interrelação entre os cinco grupos de CL, ilustrada na Figura 1. O autor defende que as CS são desenvolvidas conforme a expansão das demais, por relacionarem características do texto ao contexto e às intenções dos autores.

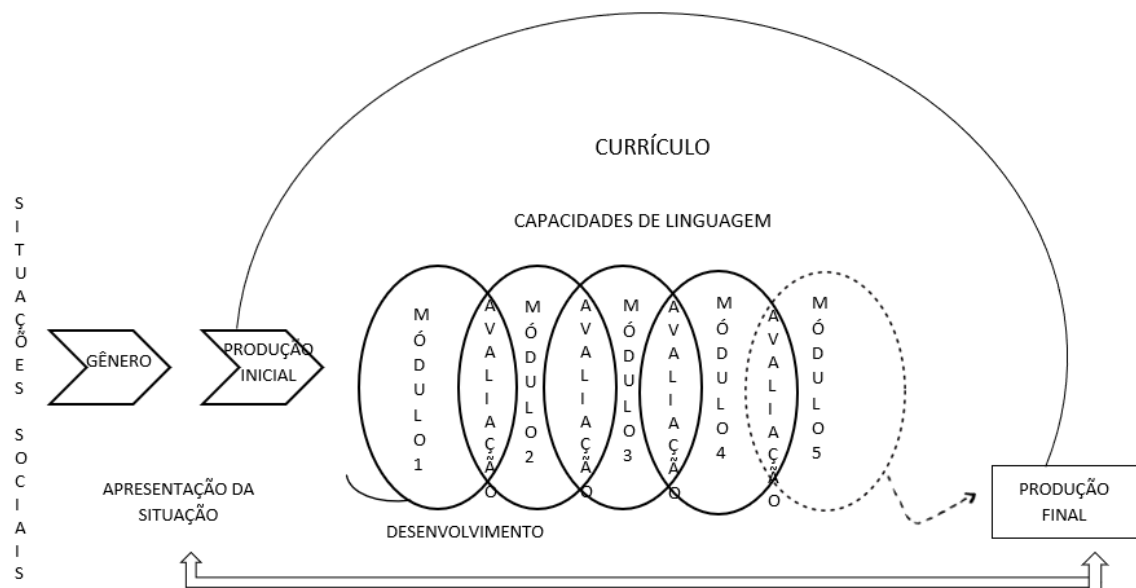
Figura 1 – A interrelação entre as CL



Fonte: Dolz (2015)

O papel das CL é essencial à organização da SD no sentido em que norteia os objetivos de ensino-aprendizagem para a apropriação do gênero pelo aluno. Abreu-Tardelli *et al.* (2018) revisitam a esquema inicial da SD proposto pelos autores genebrinos para evidenciar a importância das CL e da avaliação ao longo do processo de transposição didática do gênero. Conforme representado na Figura 2, verificamos que as CL perpassam o trabalho em todos os módulos e que cada um deles está interrelacionado com o anterior e o posterior, intercalando momentos de avaliação que promovem momentos para que o aluno resgate o que aprendeu e avance em seu desenvolvimento, na mesma perspectiva vygotskiana que se utiliza da espiral para apresentar o processo de ensino-aprendizagem. A reestruturação apresentada também inclui o currículo como elemento que permeia todas as etapas do trabalho com uma SD, de forma que não perdemos de vista os objetivos pedagógicos desse trabalho, que podem atender a currículos locais e nacionais.

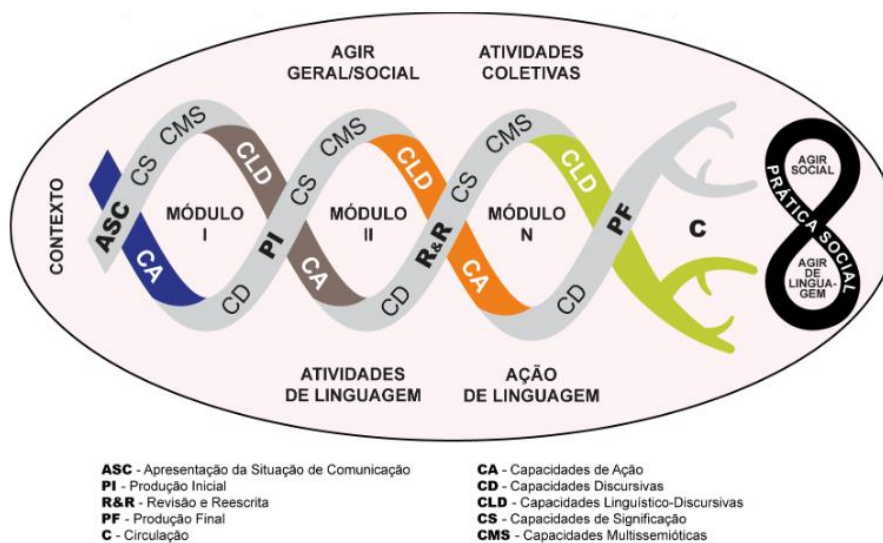
Figura 2 – Modelo reestruturado da SD segundo Abreu-Tardelli et al. (2018)



Fonte: Adaptado de Abreu-Tardelli *et al.* (2018, p. 239)

De semelhante modo, Miquelante, Cristovão e Pontara (2020) revisitam as reestruturações esquemáticas da SD que surgiram no contexto brasileiro graças às demandas identificadas e aos avanços realizados pelo grupo de pesquisa Linguagem e Educação. Além da presença das CL e da organização espiral do modelo, verificamos, a partir da representação demonstrada na Figura 3, que uma SD pode incluir momentos de revisão e reescrita. Além disso, é demarcada a questão da circulação das produções finais dos alunos, contribuindo para a consolidação de uma prática social.

Figura 3 – Modelo reestruturado da SD segundo Miquelante, Cristovão e Pontara (2020)



Fonte: Miquelante, Cristovão e Pontara (2020, p. 157)

A reestruturação da SD ilustrada na Figura 3 é anterior à publicação da dissertação de Magiolo (2021), assim, é importante ressaltar que a autora inclui as produções iniciais simplificadas como etapas da SD. Magiolo (2021), em consonância com Miquelante, Cristovão e Pontara (2020) afirma que, especialmente em um contexto de ensino de língua adicional, as dificuldades linguísticas que podem ser encontradas pelos alunos nos momentos de produção do gênero devem ser abordadas de forma adequada, com oportunidades para produção simplificada ou revisão e reescrita da produção. É importante lembrar que as “tarefas simplificadas de produção de textos” foram inicialmente concebidas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 89) justamente para permitir ao aluno “concentrar-se mais particularmente num aspecto preciso da elaboração de um texto” (DOLZ; NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2011, p. 89)²².

²² Sem tencionar esgotar as revisões e ressignificações contempladas no arcabouço teórico do ISD, no que diz respeito às CL e à estrutura das SDs, indicamos a leitura de outras investigações acerca do dispositivo, destacando os trabalhos de Magalhães e Cristovão (2018), que revisitam conceitos do ISD e de letramentos para tratar de alfabetização no contexto brasileiro; Tonelli (2017), que aborda CL no ensino de LI com um aluno disléxico; Ferreira e Tonelli (2016), que discorrem sobre a elaboração de uma SD com uma criança com necessidades educacionais especiais; Pereira e Tonelli (2020), que investigam produções simplificadas na SD; e de Batista *et al.* (2022) que contemplam as potencialidades da SD como instrumento avaliativo.

3.1.1 O Gênero Poema

Na literatura publicada no Brasil, a poesia é tratada como gênero para o ensino por autoras como Perfeito e Vedovato (2011). Miranda e Ribeiro (2020) tratam da poesia *slam*, publicando, em sua pesquisa, delineamentos de SDs para ensino do gênero em português. No entanto, apesar da presença das SDs, não há nesses trabalhos um embasamento claro no aporte teórico do ISD. Assim, não identificamos publicações que apresentem análises para a construção de um modelo didático do gênero poema, nem trabalhos que apresentem resultados de SDs pilotadas. Por isso, antecedendo a elaboração e pilotagem de nossa SD, nós realizamos um estudo de exemplares do gênero poema de acordo com as categorias postuladas por Bronckart (1999), o qual foi publicado em Rao e Tonelli (2022).

Os resultados de nossas análises foram organizados e sintetizados em um conjunto de dimensões ensináveis do gênero, conforme expostos no Quadro 6.

Quadro 6 – As dimensões ensináveis do gênero poema

DIMENSÕES ENSINÁVEIS DO GÊNERO POEMA			
ESTRUTURA	LÍNGUA	ENUNCIÇÃO	ORALIDADE
Título	Metáfora, comparação e personificação	Eu-lírico <i>versus</i> autor	Ritmo
Estrofe	Verbos de ação no presente do indicativo	Autor e condições de produção	Entonação
Verso	Adjetivos		
	Conectores: <i>and, but, like, as, yet</i>		
	Rimas		

Fonte: Rao e Tonelli (2022, p. 58)

Conforme expomos no capítulo 4 deste texto, a SD por nós elaborada inclui alguns dos mesmos exemplares do gênero utilizados em nossa análise para o estudo das dimensões ensináveis, selecionados a partir do livro *Poetry for Kids: Emily Dickinson*. Defendemos a importância de que o professor conheça bem os exemplares do gênero sendo focado na SD, o que é ainda mais premente quando tratamos de textos poéticos. Rouxel (2013), ao discutir métodos para ensino de literatura no cenário educacional na França, deixa claro que o professor que aborda a leitura literária deve ser, antes de tudo, um sujeito leitor. Além disso, ainda segundo Rouxel

(2013), a escolha pessoal que um professor por vezes pode fazer ao selecionar uma obra literária para leitura em sala de aula implica maior responsabilidade para que sejam abordados textos que encorajem criticidade e um olhar sensível à natureza humana, abarcando conhecimentos estéticos, éticos e de diversidade histórica. A obra de Dickinson, por estar presente tanto no cânone literário de língua inglesa (BAYM, 2002; LEVINE, 2017) quanto na cultura popular (NOBLE, 2021), pode atender a essas demandas, contribuindo para o desenvolvimento de letramentos literários²³ dos alunos ao mesmo tempo em que, tanto em termos de estrutura quanto de temática, contém poemas que sensibilizam e atraem o interesse infantil, sendo relevantes e atuais para uma abordagem que priorize a educação linguística em língua inglesa, conforme é nossa intenção.

Ademais, assim como a poesia de Dickinson era subversiva aos moldes de sua época (LEVINE, 2017), acreditamos que trazê-la para a sala de aula de inglês nos dê espaço para subverter concepções e preconceitos dos alunos acerca da poesia, da mulher-poeta, e de experiências com leitura de poesia.

3.2 O CONCEITO DE REPERTÓRIOS

A noção de repertório com a qual nos alinhamos encontra-se na revisão do conceito nos trabalhos de Busch (2012, 2015, 2017). Conforme a autora expõe acerca de sua leitura de Otsuij e Pennycook (2010), repertórios estão relacionados a “ideologias de linguagem, práticas, e recursos” (BUSCH, 2012, p. 506, tradução nossa²⁴). Para Hall, Cheng e Carlson (2006), mudamos a forma como vemos a linguagem quando pensamos em repertórios comunicativos, definidos como “constelações convencionalizadas de recursos semióticos para a tomada de ação — que são moldados pelas práticas específicas nas quais os indivíduos se engajam” (HALL; CHENG; CARLSON, 2006, p. 232, tradução nossa²⁵). Assim, deixa-se a visão de linguagem codificada ou compartimentalizada e pensa-se em uma noção de linguagem que passa a abranger múltiplos recursos semióticos orientados pela

²³ Por limitações de espaço, não discorremos mais amplamente acerca dos letramentos literários. No entanto, enfatizamos que entendemos letramentos literários como práticas sociais que tomam lugar tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Por isso, prezamos o papel da escola na construção desses letramentos literários, mas, justamente por levarmos em consideração os recursos emergentes dos repertórios comunicativos do indivíduo, consideramos que os letramentos literários são desenvolvimentos e consolidados em outras práticas sociais não necessariamente ligadas à escola.

²⁴ Original: “language ideologies, practices, and resources” (BUSCH, 2012, p. 506).

²⁵ Original: “conventionalized constellations of semiotic resources for taking action—that are shaped by the particular practices in which individuals engage” (HALL; CHENG; CARLSON, 2006, p. 232).

experiência do aprendiz — suas práticas localizadas no tempo-espaço histórico e biográfico (BUSCH, 2012). Entendemos que essas práticas não se limitam às vivências escolares, mas, conforme explica Busch (2012, p. 521):

O repertório pode, assim, ser visto como uma estrutura hipotética, que evolui da experiência de linguagem em interação em um nível cognitivo e emocional, e está gravado na memória corporal como comportamentos linguísticos e inclui traços de discursos hegemônicos. [...] Apoiando-se em uma ampla gama de vozes anteriores, discursos, e códigos, o repertório linguístico forma um espaço heteroglôssico e contingente de potencialidades que inclui imaginação e vontade, e para o qual os falantes recorrem em situações específicas (tradução nossa²⁶).

Busch (2015) esclarece que certa experiência de linguagem passa a integrar o repertório em função do impacto por ela causado no indivíduo, ou por sua repetição. Assim, entendemos que as vivências do aprendiz, constituídas em sua rotina ou em experiências sociais, emocionais ou afetivas significativas contribuem para a expansão dos repertórios²⁷. Ademais, Busch (2017) pondera que, ainda que de uma perspectiva externa não seja possível identificar as experiências de linguagem e a expansão dos repertórios do aprendiz, relatos produzidos pelo próprio aprendiz em primeira mão podem fornecer evidências que nos ajudem a vislumbrar esses repertórios. Entendemos que tais relatos podem se constituir, além de em interações orais, em diferentes tipos de produção de linguagem que tomam lugar na sala de aula, mediadas pelo professor, por outros alunos ou por instrumentos didáticos.

3.3 UMA ABORDAGEM MULTIMODAL AO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS

A perspectiva da multimodalidade se interessa por investigar diferentes formas de construir significados a partir de recursos de representação e de comunicação, e das interdependências entre os modos, chamadas ‘*convergências*’ (YI, 2014). Kress (2010) entende que os diferentes modos são escolhidos e utilizados socialmente, e

²⁶ Original: “The repertoire can thus be seen as a hypothetical structure, which evolves by experiencing language in interaction on a cognitive and on an emotional level and is inscribed into corporal memory and embodied as linguistic habitus and which includes traces of hegemonic discourses. [...] Drawing on a broad range of earlier voices, discourses, and codes, the linguistic repertoire forms a heteroglossic and contingent space of potentialities which includes imagination and desire, and to which speakers revert in specific situations” (BUSCH, 2012, p. 521).

²⁷ É importante ressaltarmos que apesar de Busch (2012, 2015, 2017) priorizar o termo ‘repertório linguístico’, no singular, preferimos o termo de Hall, Cheng e Carlson (2006), ‘repertórios comunicativos’ para abranger os recursos semióticos variados dos quais o aprendiz dispõe para comunicar-se mediante suas experiências de linguagem vividas.

assim, registrados e interpretados de formas variadas a depender do contexto cultural. Compreendemos a potencialidade de uma abordagem multimodal ao ensino de LIC como “um recurso essencial para compreender, analisar, avaliar e criar novas possibilidades para promover uma prática educacional social e culturalmente plurilíngue e transformadora” (ROCHA; LIBERALI; MEGALE, 2022, p. 89, tradução nossa²⁸).

Para além dos trabalhos comentados na seção de introdução, encontramos diferentes investigações que centralizam perspectivas multimodais de ensino-aprendizagem no que concerne à formação de leitores e ao ensino de literatura (BARROS; COSTA, 2017; BRENER, 2018; PIRES; KNUPPEL, 2021), tema premente para nós por se alinhar à nossa abordagem ao gênero poema. Ademais, defendemos que a multimodalidade, dado o enfoque na produção de significados, pode contribuir de forma singular para o trabalho com literatura, proporcionando oportunidades para que cada aprendiz-leitor expresse suas leituras dos textos (aqui entendidos em sua natureza multimodal) literários com maior autonomia, abandonando noções tradicionais que busquem uma forma “ideal” de lê-los. Essa autonomia não se restringe apenas às leituras do aprendiz, mas ao seu papel como produtor de textos multimodais que fazem parte da contemporaneidade, e que transforma as noções de autoria. Isso porque existem novas distribuições de poder, que colocam “produção e participação como sendo as disposições dominantes daqueles que anteriormente eram vistos como ‘plateia” (BEZEMER; KRESS, 2010, p. 11, tradução nossa²⁹). Entendemos que as mudanças nas relações sociais advindas dessa reconfiguração de poder estão presentes na sala de aula e devem ser contempladas, de forma que o aluno assuma o lugar de autor na produção semiótica (BEZEMER; KRESS, 2010). O ensino por meio de uma SD, conforme discutido na subseção 3.1 deste capítulo, favorece esse posicionamento, uma vez que o projeto de classe é formado pelas produções autorais dos alunos como parte de seu processo de apropriação do gênero enfocado (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2011), em nosso caso, a poesia.

O trabalho de Bezemer *et al.* (2012), além de aplicar a perspectiva multimodal à aprendizagem no contexto escolar, com materiais didáticos, também demonstra

²⁸ Original: “an essential resource for understanding, analyzing, evaluating and creating new possibilities to promote a socially and culturally transformative and plurilingual educational practice” (ROCHA; LIBERALI; MEGALE, 2022, p. 89).

²⁹ Original: “production and participation are the ruling dispositions of those who had previously been seen as ‘audience” (BEZEMER; KRESS, 2010, p. 11).

como uma abordagem multimodal pode facilitar a análise de espaços tridimensionais, como salas de aula e museus. Os autores então procedem à demonstração de que evidências de aprendizagem, denominadas ‘manifestações de engajamento’³⁰ dos alunos através de ‘sinais multimodais de aprendizagem’³¹ (BEZEMER *et al.*, 2012, p. 5) podem ser identificadas ao examinar as produções realizadas em momentos de ensino-aprendizagem.

Em outras palavras, entendemos que, em um trabalho com SDs, conforme os alunos se envolvem no processo de apropriação do gênero, eles deixam sinais multimodais de aprendizagem que podem ser visualizados em diferentes manifestações de engajamento, sendo elas registradas em desenhos e textos, ou em comentários falados e gestos. Se essas manifestações de engajamento são autenticamente demonstradas pelos alunos, podemos almejar examiná-las buscando por indícios de repertórios comunicativos (HALL; CHENG; CARLSON, 2006) mobilizados, de acordo com o que expusemos no item anterior (3.2), segundo Busch (2012, 2015, 2017).

Portanto, para fins de análise, adotamos a abordagem de Bezemer *et al.* (2012) para identificar as manifestações de engajamento dos alunos demonstradas nas aulas de LIC durante as quais pilotamos a SD. Tomamos as aulas de LIC como momentos de ensino-aprendizagem e entendemos que as participações e produções dos alunos ao longo do trabalho com a SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2011) constituem-se como materiais autorais em que podemos identificar manifestações de engajamento (BEZEMER *et al.*, 2012). Conforme explicamos no próximo capítulo, classificamos os dados gerados nas categorias: visual, sonoro, gestual, espacial e linguístico (BEZEMER; KRESS, 2010; BEZEMER *et al.*, 2012; KRESS, 2010). Para melhor demonstrar como os dados foram coletados, organizados e selecionados, apresentamos o mapa de pesquisa e prosseguimos para o percurso metodológico, no próximo capítulo.

³⁰ Original: *displays of engagement*.

³¹ Original: *multimodal signs of learning*.

4 O MAPA

I send Two Sunsets
By Emily Dickinson
 I send Two Sunsets –
 Day and I – in competition ran –
 I finished Two – and several Stars –
 While He – was making One –

 His own was ampler – but as I
 Was saying to a friend –
 Mine – is the more convenient
 To Carry in the Hand –

Este capítulo trata, essencialmente, da caracterização metodológica desta pesquisa e dos desdobramentos dos procedimentos realizados ao longo de seu percurso. Eu³² nomeei o capítulo de forma menos convencional, porque de fato penso que as informações aqui organizadas formam um mapa que demarca pessoas, locais, instrumentos e decisões tomadas ao longo dos dois anos desta pesquisa.

Assim, sob um viés objetivo e científico, descrevo os participantes, o contexto e os passos dados ao longo do caminho metodológico desta pesquisa. De forma geral, em primeiro lugar, caracterizo a pesquisa metodologicamente; após isso, apresento os contextos macro e micro em que atuamos. Na sequência, descrevo os participantes, os procedimentos éticos e as etapas do percurso metodológico, incluindo os critérios de seleção e análise dos dados gerados.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa aqui apresentada é de abordagem qualitativa, já que procura investigar comportamentos do mundo social, isto é, em um contexto em que os significados são (co)construídos e (re)interpretados pelo ser humano no mundo à sua volta (MOITA LOPES, 1994, p. 331). Pesquisas de abordagem qualitativa ocorrem em cenários naturais, como o ambiente de trabalho, a escola ou mesmo o lar, para onde o pesquisador se desloca a fim de se juntar ao participante ou grupo de participantes, estabelecendo contato com eles (CRESWELL, 2007; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Para Creswell, “isso permite ao pesquisador desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes” (2007, p. 186). Outra característica da pesquisa qualitativa é que ela também pode ser interpretativa, pois o pesquisador necessita de descrições do

³² Retomo o uso da primeira pessoa do singular para descrever as ações e decisões tomadas por mim, enquanto principal responsável por esta pesquisa.

contexto e dos participantes para analisar e categorizar os dados, e delinear conclusões sobre as análises. Essas análises são fundamentalmente inseridas em um contexto mais amplo, que é social, histórico e político, no qual a investigação toma lugar, e não é possível desvinculá-la desse contexto (CRESWELL, 2007; BORTONI-RICARDO, 2008).

Isso posto, o cenário natural em que esta pesquisa se constituiu foi uma sala de aula em formato remoto, a qual eu integrei enquanto pesquisadora e professora. Assim, tive de fato contato com o grupo de participantes e testemunhei suas experiências de ensino-aprendizagem ora como mediadora, ora como observadora, sendo capaz de captar minhas próprias impressões a respeito delas.

Em termos de paradigma, o desta pesquisa se constitui como interpretativista, não apenas como uma característica derivada da natureza qualitativa, mas também porque observa-se “*atos* materiais e materializados para apreender as significações que os atores sociais atribuem a seus atos” (JACCOUD; MAYER, 2008, p. 260, ênfase do texto original). Nessa perspectiva, Moita Lopes (1994) defende que é a linguagem que atua na construção do mundo social e é elemento essencial para sua existência, sendo por meio dela que tal mundo se materializa. Portanto, na pesquisa interpretativista, a visão dos participantes e os mundos sociais que deles dependem devem ser levados em consideração, e, através da linguagem, os possíveis significados são acessados:

Assim, a linguagem é, ao mesmo tempo, a determinante central do fato social, como visto acima, e o meio de se ter acesso a sua compreensão através da consideração de várias subjetividades/interpretações dos participantes do contexto social sob investigação e de outros pesquisadores (MOITA LOPES, 1994, p. 333).

Quanto aos procedimentos de condução da investigação no contexto de pesquisas, entendemos que se componham no viés colaborativo, estabelecendo-se principalmente na relação entre eu, pesquisadora, e as professoras em formação inicial que foram participantes do estudo. De acordo com Melo e Ribeiro (2019), a pesquisa colaborativa se dá a partir do diálogo entre pesquisador e participantes, e nos modos como todos os atores envolvidos na mesma se constituem no momento sócio-histórico-cultural em que vivem.

Na pesquisa colaborativa, é função do pesquisador exercitar “a competência para lidar com os instrumentos que escolheu, e, claro, a própria escolha dos instrumentos, bem como a sensibilidade na relação com os sujeitos, na produção das descrições da realidade e das interpretações” (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 6), o que, no caso desta pesquisa, ocorreu em dois diferentes níveis, já que eu estava atuando em colaboração com as professoras em formação ao mesmo tempo em que nós todas estávamos inseridas na sala de aula com os alunos. Necessitamos da colaboração e do diálogo para alinhar nossas perspectivas e decisões, tendo como foco principal o ensino-aprendizagem de nossos alunos. Por essa razão, também justifico o caráter colaborativo desta pesquisa pela forma não preestabelecida com que foi desenvolvida. Apesar de termos definido nossos alinhamentos teóricos e nossos instrumentos, nossa pesquisa colaborativa foi desenvolvida no “caminho que se constrói no caminhar e na reflexão sobre ele mesmo” (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 15), por meio do diálogo com as professoras em formação e da atenção às necessidades dos alunos.

Por fim, salientamos a importância da pesquisa colaborativa, e de outras pesquisas com base colaborativa (como a pesquisa-ação colaborativa e a pesquisa crítico-colaborativa) (DESGAGNÉ, 2007; PIMENTA, 2005) para a área de formação de professores, possibilitando uma aproximação entre pesquisadores, professores, contextos, teorias e práticas (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2016). Em nosso contexto, essa aproximação entre professoras, alunos e eu, enquanto pesquisadora, foi possível graças a ferramentas digitais de interação, como o *Google Meet* e o *WhatsApp*, já que, em função do ERE e do fechamento temporário da universidade e de instituições vinculadas a ela, como o Laboratório de Línguas, nossa comunicação restringiu-se aos meios digitais. Nesse sentido, colaboramos por meio de conversas e reflexões inseridas nas reuniões de planejamento das aulas, e por vezes de forma assíncrona em um grupo de *WhatsApp*, onde nos sentíamos livres para comentar sobre sucessos, inseguranças e demandas conforme as identificávamos ao longo das semanas nas aulas e nas construções dos diários de aulas, os quais tanto eu quanto as professoras mantínhamos³³.

³³ Meus diários de aulas constituíram-se como notas de campo, utilizadas na análise e interpretação dos dados gerados no contexto de pesquisa. Os diários de aulas das professoras em formação foram utilizados ao final da disciplina de estágio supervisionado, para a produção do trabalho de conclusão da disciplina.

Ademais, a aproximação às teorias foi mediada de forma intencional e planejada por meio de um curso, descrito no item 3.6 deste capítulo. Não posso deixar de pontuar que há desafios ao conduzir pesquisa colaborativa, que, como toda pesquisa, envolve tomadas de decisões, gerenciamento de tempo e reestruturações de objetivos; fatores esses sujeitos às relações de poder, crenças sobre o ensino-aprendizagem e as experiências individuais dos envolvidos, os quais passam por processos de negociação e ressignificação que exigem o engajamento e o comprometimento de todas as partes.

Nos próximos subitens (4.2 e 4.3), descrevo o contexto macro e o contexto micro em que esta pesquisa foi conduzida. Essa divisão de contextos se deve aos diferentes papéis que eles desempenham na comunidade social e educacional da Universidade Estadual de Londrina e aos membros dessa comunidade: alunos, professores em formação, docentes da universidade, e pesquisadores.

4.2 O CONTEXTO MACRO

O contexto da pesquisa foi o Laboratório de Línguas da Universidade Estadual de Londrina, localizado no campus universitário da instituição. As informações disponíveis no *site* do laboratório oferecem um panorama de sua fundação, que ocorreu em 1974. Inicialmente, o objetivo da oferta de cursos na instituição era atender alunos dos cursos de graduação e pós-graduação na área de Letras (inglês e francês). Com o passar dos anos, outras línguas foram adicionadas ao quadro de cursos, que, atualmente, inclui os idiomas alemão, espanhol, francês, grego clássico e koiné, inglês, latim, mandarim, português para falantes de outras línguas; e inglês e espanhol para crianças. No primeiro semestre de 2021, foi aberta a oferta de cursos de inglês voltados ao aprimoramento de habilidades linguísticas em contexto acadêmico, com fins de contribuir para a internacionalização da universidade.

O laboratório atende a comunidade interna da universidade, que inclui alunos de graduação e pós-graduação e servidores, além de estar aberto à comunidade externa. Para usufruir das aulas, o aluno deve pagar uma taxa única semestral, que é direcionada ao laboratório. No caso dos cursos para adultos, os alunos podem optar por fazer um teste de nivelamento; já os cursos para crianças não apresentam essa opção, pois não são organizados de acordo com um sistema de promoção de nível.

O curso de LIC é foco de nosso interesse por ser o ambiente específico em que nossa pesquisa se desenvolveu. Em termos gerais, a estrutura curricular do curso é

flexível, pois o laboratório não conta com documentos curriculares norteadores ou com um material didático definido para o curso. Assim, os objetivos específicos do mesmo são estabelecidos pelos supervisores e professores responsáveis pelas turmas, que estudam o perfil dos alunos matriculados a cada semestre e preparam o curso voltado às especificidades do grupo.

Durante o período em que a universidade esteve fechada em consequência da pandemia de covid-19 (WHO, 2020), algumas características do curso foram reestruturadas de acordo com as demandas identificadas pela coordenação do laboratório e mediante os recursos disponíveis. O formato do curso no período desta pesquisa contou com aulas com duração de 1h40min, oferecidas semanalmente ao longo do segundo semestre letivo de 2021 (iniciado em agosto e concluído em novembro), totalizando carga-horária de 25 horas. Todas as aulas foram ministradas na modalidade remota, através de uma plataforma para reuniões *online*, o *Google Meet*. Foram ofertadas vinte e cinco (25) vagas para crianças de 8 a 10 anos de idade. Esta mesma estrutura organizacional do curso esteve vigente durante o desenvolvimento da pesquisa de mestrado de Santos (2022), que atuou no contexto no ano anterior (2020), sob supervisão da mesma orientadora da presente pesquisa. A pesquisa de Santos (2022) foi valiosa no sentido em que a experiência da pesquisadora no mesmo contexto me ofereceu uma perspectiva recente e clara sobre a experiência e os desafios com a aplicação de uma SD no curso de LIC em ambiente de ERE, contexto que até então havia sido inédito em nossa área.

Assim como os cursos de inglês e espanhol para adultos, os cursos de inglês e espanhol para crianças no laboratório são campos de estágio de alunos dos cursos de Letras voltados às respectivas línguas. O trabalho dos professores em formação é acompanhado por professores formadores da graduação, constituindo a prática de estágio supervisionado como espaço de reflexão e práxis necessária ao contexto de ensino de LIC, que demanda saberes específicos relacionados não apenas à língua, mas também ao atendimento das demandas dos aprendizes-crianças (FERREIRA; TONELLI, 2021).

Portanto, o curso de LIC no laboratório é um espaço singular para a formação inicial dos professores da língua. Os professores em formação podem participar da construção de conhecimento teórico nas supervisões; prático no desenvolvimento das aulas; e de pesquisa, quando estabelecida investigação científica, frequentemente

desenvolvida por professores em formação no último ano de graduação ou em contexto de iniciação científica.

4.3 O CONTEXTO MICRO

O curso de LIC do laboratório de línguas da UEL no segundo semestre de 2021 foi composto por uma aula semanal de 1h40min, no período matutino, durante 15 semanas, totalizando 15 aulas. Essas foram lecionadas por meio da plataforma *Google Meet*, e as tarefas e atividades do curso foram disponibilizadas em formato digital aos alunos e pais por meio do *Google Sala de Aula*. O material utilizado ao longo das aulas foi elaborado pelas professoras em formação inicial³⁴, e por mim, pesquisadora, sob a mentoria da supervisora de estágio das professoras, que também é orientadora do presente trabalho. Em função do contexto remoto em que o curso foi ministrado, a comunicação durante as aulas aconteceu por meio de recursos do *Google Meet*, como microfone, câmera e compartilhamento de tela. As gravações das aulas também foram feitas com o recurso de gravação integrado à plataforma e arquivadas no *Google Drive*.

As 15 aulas do curso foram planejadas ao longo de reuniões de supervisão de estágio semanais, das quais participavam as quatro professoras-estagiárias, a supervisora de estágio e eu, pesquisadora. Durante as primeiras sete semanas do curso de LIC, concomitantemente às aulas no laboratório, as professoras-estagiárias e eu estudamos os postulados teórico-metodológicos do ISD em um curso de extensão oferecido por mim, pela professora-orientadora deste trabalho e por outros membros do grupo de pesquisa FELICE. Paralelamente ao curso, as professoras-estagiárias, junto a mim, elaboraram a SD, que foi aplicada entre a oitava e a décima-quinta semanas do curso de LIC. Por isso, as sete primeiras aulas do curso não estão inclusas na aplicação da SD, e foram lecionadas com o apoio de outros materiais escolhidos e adaptados ou preparados pelas professoras-estagiárias, que, estando em ambiente de estágio obrigatório, lançaram mão de outros aportes teórico-metodológicos em sua prática, estudados ao longo dos anos anteriores de sua formação docente.

³⁴ A partir deste ponto do texto, passo a me referir às professoras em formação inicial como 'professoras-estagiárias' ou simplesmente 'professoras', no intuito de descrever de forma direta a função delas nas aulas do curso de LIC.

É importante ressaltar que estamos cientes da complexidade das demandas a que as professoras-estagiárias foram submetidas, por terem de elaborar e lecionar sete aulas fora do aporte teórico do ISD enquanto participavam do curso de extensão, ao mesmo tempo em que colaboravam para a elaboração da SD. Salientamos que, do nosso ponto de vista, ainda precisamos progredir em direção a uma organização curricular do curso de graduação que melhor concilie o período de preparação para o estágio supervisionado com o início das aulas no Laboratório de Línguas. No entanto, na ocasião, ficamos reféns de um calendário pouco flexível, situação que foi agravada pelos atrasos no início do ano letivo decorrentes da readequação do calendário letivo, necessária em função da pandemia.

No Quadro 7 a seguir, sintetizamos a estrutura do curso ao longo das 15 semanas.

Quadro 7 — Estrutura do curso de LIC do Laboratório de Línguas da UEL em 2021/2

SEMANA/ AULA	MATERIAIS PRINCIPAIS	EIXO DA AULA ³⁵
1	Slides e quiz	Avaliação diagnóstica
2	Slides, JamBoard e quiz	Cores e gêneros textuais (bilhete, mensagem de WhatsApp, poema e receita)
3	Vídeo <i>Carrot Crazy</i>	Wh- Questions
4	Slides e JamBoard	Estações do ano, animais
5	História <i>Home for a Bunny</i>	Animais, estações do ano e vestimentas
6	Livro <i>Book of Feelings</i>	Sentimentos; <i>I feel like (doing something)</i>
7	Filme curta-metragem animado <i>Watch your Feelings</i>	Sentimentos positivos e negativos
Início da Aplicação da SD do gênero poema		
8	Sequência Didática: Apresentação da Situação	Apresentação do gênero poema e apresentação do projeto de classe
9	Sequência Didática: Módulo 1 e Primeira Produção Simplificada	Leitura do poema <i>I'm nobody! Who are you?</i> e organização de dois poemas de Emily Dickinson
10	Sequência Didática: Módulo 1 (parte final) e Módulo 2	Leitura do <i>action poem All of Me</i> e familiarização com autores ao redor do mundo e Emily Dickinson
11	Sequência Didática: Módulo 3 e Produção Inicial	Identificação de rimas e familiarização com figuras de linguagem; produção inicial de poemas em língua inglesa
12	Sequência Didática: Módulo 3 (parte final)	Ilustração de expressões idiomáticas em inglês
13	Sequência Didática: Módulo 4	Leitura do poema animado <i>Hope is the thing with feathers</i>
14	Sequência Didática: Produção Final	Revisão e reescrita de poemas em língua inglesa

³⁵ Chamamos de “eixo da aula” os procedimentos e conteúdos principais abordados.

15	Sequência Didática: Conclusão do Projeto de Classe e Avaliações Finais	Definição dos elementos finais do projeto de classe e apreciação coletiva do projeto
----	--	--

Fonte: a própria autora.

Apesar de as primeiras sete aulas do curso não terem sido norteadas pelo dispositivo SD, foi do interesse das professoras-estagiárias utilizar variados exemplares de gêneros de sequência narrativa, principalmente filmes curtos e livros de histórias infantis. Além disso, constituem-se como parte do *corpus* de pesquisa coletado as atividades de avaliação aplicadas em dois diferentes momentos. A elaboração de ao menos um instrumento avaliativo fazia parte do grupo de requisitos para conclusão do estágio obrigatório das professoras-estagiárias, e, ainda que os instrumentos elaborados não tenham integrado a SD, foram relevantes para mensurar o conhecimento prévio e o progresso dos alunos no curso de LIC. De acordo com o Quadro 5, a primeira aula do curso contou com uma avaliação diagnóstica no formato de *quiz*, o qual auxiliou as professoras-estagiárias e a pesquisadora a discernir conteúdos temáticos familiares aos alunos para a posterior escolha de exemplares do gênero apropriados ao interesse e às capacidades linguísticas dos alunos. A última aula do curso contou com dois instrumentos avaliativos, sendo o primeiro um jogo adaptado de Bueno (2020), o qual incluía questões relacionadas à transposição didática do gênero poema bem como a exponents linguísticos ensinados ao longo do curso. Além disso, foi aplicado um formulário de autoavaliação que motivou os alunos a refletirem sobre seu próprio engajamento e comprometimento ao longo do curso, e por meio do qual as professoras-estagiárias pediram que descrevessem as atividades mais significativas para eles. As respostas ao formulário aplicado também compõem o *corpus* de análise deste trabalho por incluírem menções às atividades da SD.

4.4 PARTICIPANTES-CRIANÇA E ÉTICA DE PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram oito aprendizes-crianças matriculados regularmente no curso de LIC ofertado no Laboratório de Línguas. Dentre os oito, sete eram do sexo masculino e uma do feminino. Havia um participante de oito anos de idade; dois de nove anos; dois de dez anos de idade; dois de onze anos e um de doze anos. Todos estavam regularmente matriculados no ensino regular e tinham domínio de habilidades de leitura e escrita, isto é, eram alfabetizados. Cabe salientar que,

devido às dificuldades e distanciamento causados pelo modelo de ERE, não conseguimos traçar um perfil dos alunos que incluísse informações específicas quanto ao contexto escolar e social dos mesmos; por exemplo, em que ano escolar estavam, se estudavam em escolas públicas ou regulares, e se os pais ou responsáveis faziam parte da comunidade interna ou externa da universidade.

Considerando a ética em pesquisa com crianças, concordamos com Pereira (2015) acerca da responsabilidade do pesquisador para com a criança com quem pesquisa. Inclusive, mantivemos a ideia da autora sobre pesquisar ‘com’³⁶ crianças, e entendemos que a responsabilidade e o respeito à criança enquanto participante da pesquisa pode ser demonstrado por meio do diálogo entre pesquisador e criança. Por isso, eu, na qualidade de pesquisadora, pedi que as professoras da turma do curso de inglês para crianças me apresentassem a elas e expliquei às 18 crianças que compunham a turma qual era o meu papel naquele contexto. Expliquei, em linguagem apropriada às crianças, que tipo de pesquisa eu estava conduzindo, quais eram meus objetivos e qual seria a participação delas. Também explicitiei e justifiquei a importância de que elas manifestassem aos pais ou responsáveis seu interesse em participar da pesquisa e obtivessem seu consentimento, e salientei a função da documentação a ser assinada para oficializá-lo. Coloquei-me à disposição para responder perguntas tanto naquele momento quanto em momentos futuros, fornecendo meus números de telefone e endereço de *e-mail*.

Respeitando as diretrizes estabelecidas pela Resolução CNS 466-2012, que discorre sobre procedimentos éticos em pesquisa com seres humanos, e a Carta Circular da CONEP de 24 de fevereiro de 2021, que aborda procedimentos éticos em pesquisas desenvolvidas em ambientes virtuais, as professoras e eu enviamos para os responsáveis e alunos do curso tanto o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual deveria ser assinado pelo responsável legal pela criança, quanto o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que deveria ser assinado pela própria criança. Ambos os termos foram elaborados em linguagem apropriada aos destinatários, informando e esclarecendo detalhes da pesquisa, incluindo título provisório, objetivos, e contribuições que a pesquisa poderia gerar para os participantes e contexto pesquisado. Além disso, foi salientado que:

³⁶ Para outra discussão sobre pesquisa com crianças, ver Pinter (2019).

- i) A participação na pesquisa não implicaria qualquer remuneração ou compensação para os participantes;
- ii) O participante poderia optar por se desligar da pesquisa a qualquer momento;
- iii) A pesquisa não implicaria em qualquer perda ou prejuízo ao participante;
- iv) A confidencialidade dos dados gerados com a presença do participante e o anonimato do mesmo seria garantida.

Em função da pandemia da covid-19, e em respeito às convenções de distanciamento social vigentes naquele cenário, os documentos foram enviados via *e-mail* aos participantes e seus responsáveis. A participação das crianças foi oficializada a partir da impressão, assinatura e encaminhamento dos documentos via *e-mail* a mim, pesquisadora, dentro do prazo definido na ocasião da conversa com as crianças.

A formalização da participação das crianças na pesquisa, feita por meio do envio dos termos assinados, foi concluída por oito das dezoito crianças matriculadas na turma de LIC do laboratório. Por nosso comprometimento ético e respeito às dez crianças que não formalizaram sua participação e continuaram frequentando as aulas, não contemplamos suas contribuições e produções em nossa organização e análise do conjunto de dados e mantivemos sigilo e confidencialidade sobre todos os materiais coletados.

4.5 PESQUISADORA E PROFESSORAS ENVOLVIDAS

Eu, a pesquisadora responsável pela presente pesquisa e autora deste trabalho, me envolvi ativamente no contexto micro descrito, no sentido em que participei das reuniões de planejamento das aulas ministradas, colaborando ativamente na elaboração da SD. Ademais, também acompanhei todas as aulas do curso, atuando como observadora nas aulas anteriores à aplicação da SD, e tanto como observadora quanto professora-auxiliar durante a pilotagem da sequência. Acerca desse processo, tomei notas de campo que se constituem como dados secundários para o *corpus* de pesquisa. No papel de professora-auxiliar, eu participei ativamente, interagindo com os alunos, especialmente nos momentos da apresentação da situação, na apresentação do projeto de classe e na elaboração das produções finais dos alunos. Também fui responsável por montar o *e-book* que compõe o projeto de classe.

A professora Juliana Tonelli atuou durante as reuniões de planejamento de todas as aulas do curso, na qualidade de supervisora de estágio curricular obrigatório e de minha professora-orientadora no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na UEL.

Foram também participantes as quatro alunas que atuaram como professoras-estagiárias no curso de LIC do laboratório de línguas durante seu período de estágio curricular obrigatório no terceiro ano da graduação em Letras-Ingês na UEL. Elas trabalharam colaborativamente comigo no planejamento das aulas, na elaboração da SD e na pilotagem da sequência com os alunos de LIC. Por isso, eu e a professora Juliana apresentamos a proposta desta pesquisa às professoras-estagiárias, e pedimos o consentimento delas tanto para gravação das aulas quanto para utilização dos materiais didáticos produzidos ao longo daquele semestre. As quatro professoras formalizaram sua participação na pesquisa por meio da assinatura do TCLE. Os documentos garantem que todos os direitos das participantes são assegurados, além de exporem todas as informações concernentes à pesquisa e à natureza de participação.

Portanto, foram treze os participantes da pesquisa: uma professora-auxiliar e pesquisadora; quatro professoras-estagiárias; e oito aprendizes-crianças, conforme descrito no item 3.4.

4.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as práticas multimodais que tomam lugar na sala de aula de LIC, norteadas pelo uso de uma SD voltada à transposição didática do gênero poema. Para conduzir tal investigação, apresentamos dois objetivos específicos acerca do trabalho por meio da SD: o primeiro voltado às CL identificadas no ensino-aprendizagem de LIC, e o segundo direcionado às manifestações de engajamento dos alunos em seu processo de apropriação do gênero poema. Guiada por estes objetivos, percorri o caminho metodológico descrito nesta seção.

Sob orientação da Profa. Juliana, reelaborei meu projeto de pesquisa, baseando-me amplamente no projeto que compus para a etapa eliminatória do processo de seleção de estudantes regulares do programa, mas desenvolvi melhor compreensão sobre meus objetivos de pesquisa, meu embasamento teórico-metodológico e o contexto em que decidi conduzir a pesquisa. Assim, com o novo

projeto de pesquisa em mãos, e os modelos do TCLE e do TALE, submeti meu trabalho à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Londrina. Após aprovado o projeto sob o CAAE 50216521.0.0000.5231, dei o segundo passo do percurso, que foi iniciar as reuniões de planejamento com as quatro professoras-estagiárias. Na primeira reunião, apresentei a pesquisa a elas e lhes enviei o TCLE para formalizar sua participação. Neste primeiro contato, também procurei compreender a familiaridade das professoras-estagiárias com a base teórica do ISD e identifiquei, por meio dos relatos delas, que precisaríamos explorar conceitos-chave tanto sobre gêneros quanto acerca do dispositivo SD para realizar um trabalho significativo ao longo do estágio supervisionado. Diante da complexidade do aporte teórico e do tempo limitado das reuniões de orientação de estágio, entendemos, eu e Profa. Juliana, que precisávamos dedicar tempo para leituras e discussões para que as professoras-estagiárias se apropriassem dos conceitos, de forma que a colaboração delas para a construção da SD fosse ativa e embasada.

Assim, concebemos o curso 'O dispositivo sequência didática e a educação linguística em língua inglesa com crianças', e o atrelamos à minha pesquisa por meio de uma emenda na mesma, formalizada junto ao CEP da UEL. O mesmo também foi proposto pela Profa. Juliana Tonelli como curso de extensão da instituição, junto à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Sociedade. A professora Juliana, líder do FELICE e orientadora deste trabalho, supervisionou a elaboração e planejamento de todos os encontros do curso, pelos quais eu fui responsável. A professora Leticia Vidotti, membro do grupo FELICE e também orientanda da profa. Juliana, compartilhou comigo essa atribuição, por isso aqui adianto os agradecimentos a ela. Ao longo do curso, além da participação da professora Gabrielli Magiolo e do professor Otto Ferreira, também tivemos a presença de duas professoras convidadas: a professora Vera Cristovão e a professora Lainy Larreia. A todos, assim, reitero meus agradecimentos. O curso foi de grande importância para suprir lacunas nos conhecimentos teóricos das professoras-estagiárias, e por ter sido conduzido em formato remoto, também pudemos estabelecer diálogos com professores e professoras de diversos estados, interessados em compreender mais sobre o ISD.

Por meio do Quadro 8, sintetizamos a estrutura do curso e as temáticas abordadas.

Quadro 8 — Estrutura do curso ‘O dispositivo sequência didática e a educação linguística em língua inglesa com crianças’

CURSO: O dispositivo sequência didática e a educação linguística em língua inglesa com crianças				
SEMANA DO CURSO	TEMA DO ENCONTRO	DURAÇÃO	DINAMIZADORES DO FELICE	PROFESSORAS CONVIDADAS
1	Conceito de gênero textual e sua aplicabilidade no ensino de língua inglesa com crianças	1h30min	Profa. Isabela Andrelo Rao Profa. Me. Leticia Vidotti dos Santos	Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristóvão
2	Conceito de modelo didático de gênero e seu papel na elaboração da sequência didática	1h30min	Profa. Isabela Andrelo Rao Profa. Me. Leticia Vidotti dos Santos	
3	Conceito de sequência didática e sua importância no ensino de língua inglesa com crianças	1h30min	Profa. Isabela Andrelo Rao Profa. Me. Leticia Vidotti dos Santos	
4	Conceito de capacidades de linguagem e seu papel no elaboração de atividades na sequência didática	1h30min	Profa. Isabela Andrelo Rao Profa. Me. Leticia Vidotti dos Santos Profa. Me. Gabrieli Martins Magiolo	
5	Adaptações na SD para ensino de LIC	1h30min	Profa. Isabela Andrelo Rao Profa. Me. Leticia Vidotti dos Santos Prof. Esp. Otto Henrique Silva Ferreira	Profa. Lainy Larreia da Silva
6	Encontro de encerramento	1h30min	Profa. Isabela Andrelo Rao Profa. Me. Leticia Vidotti dos Santos	

Fonte: a própria autora.

Conforme explicitado no Quadro 8, cada encontro teve duração de uma hora e meia (1h30min), e foi ministrado de forma síncrona, em horário de Brasília, por meio do *Google Meet*, totalizando nove horas síncronas de curso. Destinamos onze horas para atividades assíncronas, voltadas à leitura de textos, desenvolvimento de

atividades propostas e elaboração de materiais, por parte dos cursistas. Utilizamos a plataforma *Google Sala de Aula* para postar textos e materiais, receber atividades e efetuar a comunicação entre os envolvidos. Para os cursistas que tiveram comparecimento mínimo de 75% nos encontros e atividades propostas, disponibilizamos, por meio do portal de eventos e cursos da UEL, um certificado de participação referente a uma carga-horária de 20 horas.

O terceiro passo de nosso percurso metodológico foi o contato com os aprendizes-crianças das aulas de LIC, logo no início do semestre letivo no Laboratório de Línguas da UEL, em agosto de 2021. Conforme relatamos, estabelecemos diálogo com as crianças, enviamos o TCLE e o TALE para elas e seus responsáveis, e formalizamos as participações na pesquisa. Além disso, os pais também enviaram para o Laboratório de Línguas um termo assinado para atestar ciência e anuência à gravação de todas as aulas. Assim, todas as aulas do curso foram gravadas e armazenadas de forma sigilosa em uma nuvem de dados, o *Google Drive*. Ademais, as produções de atividades das crianças participantes da pesquisa (desenhos, formulários, *handouts*, textos escritos, entre outros) foram catalogados e armazenados para fins de análise, enquanto componentes do *corpus* de pesquisa.

Percorridos esses passos nos caminhos da pesquisa, e tendo em mãos os dados gerados, foi então necessário organizar e selecionar os dados a serem efetivamente analisados para atender a cada objetivo específico de pesquisa. Neste ponto, para melhor compreensão dos procedimentos realizados, descrevemos os passos para a seleção de dados.

4.7 SELEÇÃO DOS DADOS PARA ANÁLISE

Tendo em vista o volume de atividades elaboradas para aplicação ao longo das últimas oito aulas do curso de LIC, componentes da SD *Poetry for Kids*, conforme nomeada por mim e pelas quatro professoras-estagiárias participantes desta pesquisa, foi feita a organização das atividades planejadas a fim de visualizar as características organizacionais da SD elaborada e aplicada. É importante salientar que as atividades foram elaboradas a partir das dimensões ensináveis do gênero identificadas no levantamento e análise de exemplares realizado por Rao e Tonelli (2022), demonstradas no item 3.1.1 deste trabalho. De forma geral, os objetivos que buscamos alcançar por meio da aplicação da SD foram: i) oportunizar a aproximação dos aprendizes-crianças com textos literários em língua inglesa, por meio do gênero

poema; e ii) fomentar o desenvolvimento e/ou expansão de CL e repertórios comunicativos (HALL; CHENG; CARLSON, 2006) para potencializar a produção individual, por parte dos aprendizes-crianças, de poemas em língua inglesa, mobilizando recursos multimodais. Por meio do Quadro 9, apresentamos uma visão geral da estrutura da SD, e listamos os principais objetivos concebidos para cada uma das etapas, voltados ao que se espera que eles requeiram ou mobilizem no aprendiz³⁷.

Em suma, a SD enfoca a produção escrita do gênero poesia e conta com 34 atividades distribuídas entre a apresentação da situação, quatro módulos, duas produções iniciais, produção final e conclusão do projeto de classe. Os módulos se organizam em torno de elementos ensináveis do gênero, e são denominados, respectivamente: ‘Reconhecendo elementos do gênero’; ‘Emily Dickinson’; ‘Rimas e figuras de linguagem’; e ‘O eu-lírico e a linguagem descritiva’. No primeiro módulo, os alunos se familiarizaram, sobretudo, com elementos da organização global do gênero. No segundo módulo, o foco foi dado à autora dos exemplares do gênero trabalhados com os alunos, além de autores de outras produções artísticas e literárias. No terceiro módulo, foram explorados aspectos semióticos, linguísticos e orais relacionados às rimas e figuras de linguagem. Finalmente, no quarto módulo, aspectos da linguagem descritiva e das vozes do autor e do eu lírico no texto poético foram trabalhados. Todas as atividades da SD foram pensadas de forma a oportunizar o desenvolvimento de CL essenciais para a apropriação do gênero e para a expansão e mobilização dos repertórios comunicativos (HALL; CHENG; CARLSON, 2006) dos alunos.

Quadro 9 — Visão geral da SD *Poetry for Kids*

ETAPA DA SD E OBJETIVOS	ATIVIDADE
Apresentação da situação -> Reconhecer diferentes gêneros, suportes e características textuais e não textuais deles, acessando conhecimento previamente construído	1 JamBoard: para que servem esses textos?
	2 Explorando alguns poemas
	3 Kahoot: características da poesia escrita
	4 Apresentação do e-book <i>Poetry for Kids</i>
	5 Navegando por um e-book de poemas
	6 Leitura do poema <i>I'm nobody! Who are you?</i>
Apresentação do Projeto de Classe: e-book de poemas	
Módulo 1: Reconhecendo elementos do gênero -> Familiarizar-se com exemplares do gênero, inclusive na forma oral, sua estrutura, elementos multimodais e possíveis conteúdos temáticos	7 Ilustração do poema <i>I'm nobody! Who are you?</i>
	8 Compartilhando a ilustração
	9 Mentimeter word cloud
	10 Wordwall: <i>I'm nobody! Who are you?</i>

³⁷ Nos apêndices deste trabalho, incluímos o plano global da SD na íntegra, bem como os materiais de apoio para sua aplicação.

Produção Inicial Simplificada: reconstrução dos poemas <i>This is my letter to the world</i> e <i>A word is dead</i>	
	11 Leitura e discussão sobre as ilustrações dos poemas <i>This is my letter to the world</i> e <i>A word is dead</i>
	12 Vídeo e quiz: poema <i>All of Me</i>
	13 Oralização do poema <i>All of Me</i>
Módulo 2: Emily Dickinson -> Reconhecer diferentes autores de literatura e música, incluindo a autora dos exemplares estudados, e refletir sobre a própria história e identidade como um autor de poemas -> Familiarizar-se com o gênero autobiografia	14 Autores pelo mundo
	15 Wordwall: biografias
	16 Baamboozle: curiosidades sobre Emily Dickinson
	17 Leitura e discussão do poema <i>This is my letter to the world</i>
	18 Escrita de autobiografia
Módulo 3: Rimas e figuras de linguagem -> Reconhecer e compreender o papel de padrões sonoros e figuras de linguagem na construção de poemas	19 Revisão do poema <i>All of Me</i> para identificar rimas
	20 Pareamento de palavras que rimam
	21 Leitura do poema <i>O Leão</i> : rimas e figuras de linguagem
	22 JamBoard: linguagem literal e linguagem figurada
	23 <i>Odd one out</i> com rimas
	24 Recitando poemas curtos de diferentes formas
Produção Inicial: retomada do projeto de classe e produção da primeira versão autoral de um poema, em língua inglesa	
	25 Ilustração de expressões idiomáticas do inglês
Módulo 4: O eu-lírico e a linguagem descritiva -> Refletir sobre o eu-lírico e sua relação com poemas -> Utilizar-se da linguagem verbal (presente simples e adjetivos) para comentar sobre elementos imagéticos	26 Jogo: o presente simples
	27 <i>Hope is the thing with feathers</i> : descrição e narração
	28 <i>Hope is the thing with feathers</i> : o eu-lírico
	29 Quizizz: <i>Hope is the thing with feathers</i>
	30 Wordwall: presente simples
Produção Final -> Revisar e readequar elementos de linguagem verbal e não verbal no poema iniciado/produzido na produção inicial	31 Refacção da produção inicial
	32 Ilustração do poema
	33 Revisão da autobiografia curta e produção de autorretrato
Finalização do Projeto de Classe -> Utilizar conhecimentos construídos acerca do suporte do gênero para veiculá-lo na comunidade externa	34 Produção do e-book

Fonte: a própria autora.

Para atender aos nossos objetivos específicos, coletamos, por meio de vídeo e de documentos em formato digital, as atividades mediadas pelas professoras-estagiárias no curso de LIC a partir da pilotagem de SD *Poetry for Kids* e as respectivas produções dos alunos, resultantes de tais atividades. Por isso, todas as aulas de pilotagem da SD foram gravadas por meio da ferramenta de gravação em vídeo do *Google Meet* e armazenadas no *Google Drive* em formato .mp4. Os vídeos foram transcritos por mim, professora-pesquisadora. Além disso, as atividades da SD

realizadas pelos alunos, incluindo *handouts*, formulários, produções escritas e desenhos, foram devidamente catalogadas e registradas em meios digitais, como o *Google Classroom*, o *WhatsApp* e o *Google Drive*, e armazenados em pastas digitais no *Google Drive*. Por fim, obtivemos, em função da minha presença enquanto professora-pesquisadora em todas as aulas do curso, notas de campo de pesquisa que consideramos dados complementares.

Diante da quantidade dos dados gerados, e considerando que oito dos dezoito alunos matriculados no curso de LIC formalizaram sua participação na pesquisa, sistematizamos a seleção de dados a serem analisados por meio do levantamento da quantidade de alunos que realizaram cada atividade. Identificamos quais alunos haviam realizado as atividades propostas e se todos os oito alunos-participantes da pesquisa haviam participado de pelo menos 50% das aulas de aplicação da SD. Para tanto, também reassistimos as gravações dessas aulas para poder identificar o engajamento dos alunos em atividades feitas em sala, como discussões e jogos, e verificamos as atividades que demandaram produções como desenhos ou textos. Consideramos que o aluno se engajou nas atividades de discussão se ele contribuiu com ao menos um turno de fala.

Para identificar os turnos de fala dos alunos, utilizamos a transcrição das aulas, a fim de explicitarmos, da forma mais clara possível, como os alunos-participantes e professoras-estagiárias interagiram e construíram conhecimentos ao longo da aplicação da SD. As convenções para transcrição das gravações foram adaptadas de Magiolo (2021) e Tonelli (2005), além de incluírem convenções que eu mesma estabeleci diante da necessidade de descrever a interação em ambiente virtual, especialmente por meio da caixa de mensagens do *Google Meet*. No Quadro 10, apresentamos as convenções utilizadas.

Quadro 10 — Convenções para transcrição das aulas de aplicação da SD

SINAIS	OCORRÊNCIA
T*	Professoras-estagiárias designadas por número: T1 e T2
PP	Professora-pesquisadora
S*	Alunos designados por número: S1, S2, etc.
L1, L2, L3	Linhas numeradas
Itálico	Utilizado na transcrição de vocábulos ou frases em língua inglesa
[]	Inserção de comentários da transcritora sobre ocorrências não verbais na interação, como gestos ou mudança de entonação
:::	Prolongação de fonemas
...	Pausa prolongada (mais de cinco segundos)
?	Entonação de pergunta

!	Entonação de exclamação
//	Pausa por interrupção
@@@	Risos
(...)	Indicação de fala retomada após interrupção
,	Pausa curta (menos de cinco segundos)
()	Trecho de fala indistinta ou incompreensível
Ss	Vários alunos falando ao mesmo tempo, sem distinção de vozes
“ “	Trecho de fala reportada de outrem
> <	Inserção de mensagem enviada por caixa de mensagens da reunião

Fonte: a própria autora, com base em Magiolo (2021) e Tonelli (2005).

Os resultados desse levantamento de participações e produções são demonstrados adiante, no Quadro 11. Os alunos que formalizaram a participação na pesquisa por meio da assinatura dos termos de consentimento são identificados com a letra 'S' e números de 1 a 8. Os alunos de números 9 a 18 não formalizaram a assinatura dos termos, por isso, não são considerados participantes da pesquisa, no entanto, mantivemos as informações sobre eles para demonstrar que, de fato, os alunos que formalizaram o consentimento foram aqueles que mais participaram das aulas.

Se todos os 18 alunos houvessem participado das 34 atividades da SD, teríamos 612 atividades entregues, além da produção inicial simplificada e da produção inicial. Considerando que nem todas as atividades foram entregues por todos os alunos, e nem todos os alunos participaram das atividades de discussão e jogos interativos, tivemos um total de 306 atividades e participações, correspondente a 50% das atividades esperadas de todos os alunos. É importante ressaltar que as atividades podem não ter sido entregues em função da ausência do aluno em determinada aula; da não participação em discussões com ao menos um turno de fala; e da ocorrência de problemas técnicos como falta de conexão à internet, já que todo o curso transcorreu remotamente. Além disso, as atividades 17 e 30, apesar de estarem previstas na SD, não foram realizadas por decisão das professoras-estagiárias nos momentos de condução das aulas, em função de limitações de tempo.

Examinando a densidade da participação dos alunos, isto é, aqueles que contribuíram para as interações em sala e as atividades de produção durante a SD, verificamos, no Quadro 11, que S1, S3, S4, S5, S6, S7, S13, S14, e S17 realizaram ao menos 50% das atividades. No entanto, considerando aqueles que entregaram a documentação necessária para participação na pesquisa, seguindo os procedimentos éticos, precisamos excluir os dados de S13, S14 e S17, pois não tínhamos os termos de consentimento assinados para oficializar a participação desses alunos. Assim,

incluímos no *corpus* de análise os dados de seis dos oito alunos formalizados como participantes, sendo eles S1, S3, S4, S5, S6 e S7.

Quadro 11 — Atividades totais e atividades realizadas pelos alunos

Número total de atividades da SD	Aluno	Número de atividades da SD realizadas pelo aluno	Porcentagem de atividades da SD realizadas pelo aluno
34 (100%)	S1	26	76%
	S2	16	47%
	S3	26	76%
	S4	30	88%
	S5	17	50%
	S6	30	88%
	S7	24	70%
	S8	13	38%
	S9	9	26%
	S10	4	12%
	S11	12	35%
	S12	8	23%
	S13	17	50%
	S14	22	64%
	S15	8	23%
	S16	10	29%
	S17	18	53%
	S18	16	47%

Fonte: a própria autora.

Assim, o passo seguinte em nosso percurso foi selecionar, dentre as 34 atividades da SD, aquelas cujas participação e produções dos alunos-participantes seriam enfocadas em nossa análise e que contribuíssem para atingir os objetivos de pesquisa. Para tanto, verificamos as atividades que haviam sido registradas adequadamente, já que aquelas mediadas por plataformas virtuais, como o *Wordwall*, não seriam passíveis de uma análise satisfatória, pois não tínhamos registros completos do desempenho dos alunos. De acordo com nossos objetivos, selecionamos atividades que i) retratassem momentos de apreciação do gênero por parte dos alunos; e/ou ii) que articulassem ao menos dois recursos modais (nos termos de Kress, 2010) em sua realização.

No Quadro 12, listamos as atividades selecionadas de acordo com os critérios adotados.

Quadro 12 — Atividades da SD selecionadas para análise

Atividade selecionada	Natureza do registro da atividade ou participação
Atividade 6	Transcrição de discussão e leitura em .doc
Atividade 7	Ilustrações salvas em .jpeg
Atividade 8	Transcrição de discussão em .doc
Produção Inicial Simplificada	Texto interativo salvo em <i>JamBoard</i>
Atividade 13	Transcrição da declamação de poema gestual
Atividade 14	Transcrição de discussão em .doc
Atividade 21	Transcrição de discussão em .doc
Atividade 24	Transcrição da declamação de poema
Produção Inicial	Textos salvos em formato .doc
Atividade 25	Ilustrações salvas em <i>JamBoard</i>
Atividade 27	Transcrição do momento de interação com vídeo e discussão
Atividade 31	Textos salvos em formato .doc
Atividade 32	Ilustrações salvas em formato .jpeg
Atividade 34	Produção salva em formato .pdf

Fonte: a própria autora.

Pontuamos que os dados analisados a partir das atividades elencadas no Quadro 12 não contam com contribuições de todos os seis alunos participantes da pesquisa, em função das dificuldades que encontramos para registrar a participação dos alunos naquelas que envolviam imagens de vídeo, como é o caso das atividades 13 e 24. Na plataforma *Google Meet*, por meio da qual gravamos as aulas, a gravação só inclui na tela o rosto da pessoa cujo microfone está sendo utilizado. Por essa razão, é provável que mais alunos tenham realizado a atividade sem ligar os microfones, e não tenham aparecido na gravação, o que afetou o levantamento do desempenho dos participantes. Mesmo com essas limitações, incluímos atividades com vídeo e microfone no recorte realizado por considerarmos relevantes as especificidades do trabalho realizado com o aspecto performático da poesia.

Assim, conforme exposto nesta seção, nossa seleção do *corpus* a ser analisado incluiu duas etapas. Primeiro, a de seleção da produção e participação dos alunos oficialmente integrados à pesquisa, e, em segundo lugar, a de seleção das atividades que compõem a SD, de acordo com os critérios anteriormente comentados. Concluídas essas duas etapas e apresentados os resultados das seleções conduzidas, seguimos para a exposição das categorias de análise dos dados.

4.8 CATEGORIAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Voltando-nos ao objetivo específico 1, as categorias de análise de dados emergiram de literatura publicada a respeito das CL no ISD (DOLZ; PASQUIER;

BRONCKART, 1993; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; DOLZ, 2015; LENHARO; 2016), organizadas em CA, CD, CLD, CS, e CMS.

Quanto ao objetivo específico 2, as categorias emergiram da literatura publicada acerca da abordagem multimodal de análise da semiótica social (BEZEMER *et al.*, 2012), a saber, manifestações de engajamento: visual, sonoro, gestual, espacial e linguístico.

Agrupamos, no Quadro 13, os dois objetivos deste trabalho, as perguntas de pesquisa correspondentes, os dados a serem analisados e as categorias de análise aplicadas aos mesmos.

Quadro 13 — Visão geral de objetivos, dados e categorias de análise

Objetivo geral: investigar as práticas multimodais que tomam lugar na sala de aula de língua inglesa com crianças, norteadas pelo uso de uma sequência didática voltada à transposição didática do gênero textual poema			
Objetivo específico	Pergunta de pesquisa	Dados gerados	Categorias de análise de dados
Descrever as capacidades de linguagem mobilizadas por meio do trabalho com uma sequência didática do gênero textual poema para o acesso e a expansão de repertórios comunicativos.	Quais capacidades de linguagem podem ser identificadas no processo de acesso e a expansão dos repertórios comunicativos dos alunos ao longo da aplicação da sequência didática?	1) Atividades arroladas na SD que propiciaram o compartilhamento de produções escritas, e/ou visuais, e/ou orais, e/ou gestuais realizadas pelos alunos e registradas em formato digital; 2) Transcrições das aulas de implementação da SD;	i) CA; ii) CD; iii) CLD; iv) CS; e v) CMS, conforme operações classificadas por Cristovão e Stutz (2011) e Lenharo (2016)
Identificar as adaptações realizadas na sequência didática alinhadas às práticas multimodais evidentes em manifestações de engajamento dos alunos em seu processo de apropriação do gênero textual poema.	Quais adaptações foram implementadas na sequência didática e consolidadas nas manifestações de engajamento dos alunos em seu processo de apropriação do gênero textual poema?	3) Notas de campo feitas pela professora-pesquisadora.	Manifestações de engajamento: i) visual; ii) sonoro; iii) gestual; iv) espacial e v) linguístico.

Fonte: a própria autora.

Face às categorias adotadas e ao agrupamento de dados gerados, para fins de análise, nos aproximamos dos dados seguindo a linearidade da SD, isto é, escrutinamos as transcrições das aulas e produções dos alunos na ordem em que as atividades selecionadas estão organizadas na SD. Para discussão das análises e dos resultados, organizamos nossos comentários na sequência de cada objetivo específico e pergunta de pesquisa.

5 O NAVEGAR

There is no Frigate like a Book
By Emily Dickinson

There is no Frigate like a Book
To take us Lands away
Nor any Coursers like a Page
Of prancing Poetry –
This Traverse may the poorest take
Without oppress of Toll –
How frugal is the Chariot
That bears the Human Soul –

Neste capítulo, convidamos o leitor/a leitora à exposição das análises produzidas a partir do escrutínio e interpretação dos dados. Ao final das análises, apresentamos os resultados mediante os quais objetivamos responder às duas perguntas que provocaram esta pesquisa. Eu entendo este processo como um navegar, pois me utilizo dos critérios de análise definidos para examiná-los, sem ignorar o papel que meu olhar e minhas experiências humanas têm sobre esses dados (MOITA LOPES, 1994), da mesma forma como marinheiros utilizam a bússola e olham a cor do céu, sentem a força do vento e o bater das ondas, decidindo como e para que lado virar o barco.

Antes de prosseguir às análises das atividades selecionadas, apresentamos no Quadro 14 um panorama das CL e dos recursos modais conforme foram planejados para cada uma das atividades da SD. Ratificamos que se trata de CL e recursos almeçados e projetados na elaboração da SD, portanto, não podemos afirmar que na aplicação da SD todos eles tenham sido plenamente mobilizados. Destacamos em negrito as atividades a serem discutidas em análise, a saber, as atividades 6, 7, 8, 13, 14, 21, 24, 25, 27, 31, 32, 34, a produção inicial simplificada e a produção inicial.

Quadro 14 — Capacidades de linguagem e recursos modais na SD *Poetry for Kids*

ATIVIDADE	CL PREDOMINANTES	RECURSOS PREDOMINANTES MODAIS
1 JamBoard: para que servem esses textos?	CA CS	Visual Linguístico
2 Explorando alguns poemas	CA CS CD	Visual Linguístico
3 Kahoot: características da poesia escrita	CD	Linguístico
4 Apresentação do e-book <i>Poetry for Kids</i>	CD	Linguístico Espacial

5 Navegando por um e-book de poemas	CD	Linguístico Espacial
6 Leitura do poema <i>I'm nobody! Who are you?</i>	CA, CS, CMS, CLD	Visual Linguístico
Apresentação do Projeto de Classe: e-book de poemas	CLD CMS CD	Visual Espacial
7 Ilustração do poema <i>I'm nobody! Who are you?</i>	CMS	Visual Espacial
8 Compartilhando a ilustração	CMS CS	Visual Linguístico
9 Mentimeter word cloud	CA	Linguístico
10 Wordwall: <i>I'm nobody! Who are you?</i>	CD CLD CMS	Visual Linguístico
Produção Inicial Simplificada	CD CLD CMS	Visual Espacial Linguístico
11 Leitura e discussão sobre as ilustrações dos poemas <i>This is my letter to the world</i> e <i>A word is dead</i>	CS CMS	Visual Linguístico
12 Vídeo e quiz: poema <i>All of Me</i>	CMS CLD	Visual Gestual Sonoro
13 Oralização do poema <i>All of Me</i>	CMS CLD	Gestual Sonoro Linguístico Visual
14 Autores pelo mundo	CA CLD	Visual Linguístico
15 Wordwall: biografias	CS CLD CMS	Visual Linguístico
16 Baamboozle: curiosidades sobre Emily Dickinson	CA CMS	Visual Linguístico
17 Leitura e discussão do poema <i>This is my letter to the world</i>	CMS CS	Visual Linguístico
18 Escrita de autobiografia	CLD CD	Linguístico
19 Revisão do poema <i>All of Me</i> para identificar rimas	CMS CD	Linguístico Sonoro
20 Pareamento de palavras que rimam	CMS CD	Linguístico Sonoro Visual
21 Leitura do poema <i>O Leão: rimas e figuras de linguagem</i>	CMS CLD CS	Linguístico Sonoro

22	JamBoard: linguagem literal e linguagem figurada	CMS CS	Visual Espacial
23	<i>Odd one out</i> com rimas	CLD	Linguístico Sonoro
24	Recitando poemas curtos de diferentes formas	CMS CLD	Sonoro Linguístico
	Produção Inicial	CD CLD	Linguístico
25	Ilustração de expressões idiomáticas do inglês	CLD CMS CS	Linguístico Visual Espacial
26	Jogo: o presente simples	CLD CMS	Linguístico Visual
27	<i>Hope is the thing with feathers</i>: descrição e narração	CLD CMS	Linguístico Sonoro Visual Espacial
28	<i>Hope is the thing with feathers</i> : o eu-lírico	CS	Linguístico
29	Quizizz: <i>Hope is the thing with feathers</i>	CMS CLD	Linguístico Visual
30	Wordwall: presente simples	CLD	Linguístico
31	Refacção da produção inicial	CS CLD CD	Linguístico Visual Espacial
32	Ilustração do poema	CMS	Visual Espacial
33	Revisão da autobiografia curta e produção de autorretrato	CMS CLD	Visual Linguístico Espacial
34	Produção do e-book	CD CMS	Visual Linguístico Espacial

Fonte: a própria autora.

O texto de análise está organizado por atividade da SD, sendo cada atividade descrita em termos de objetivo e procedimentos gerais, e analisada conforme as duas categorias definidas no Quadro 13 da seção 4.8. Ao final das análises, respondemos as duas perguntas de pesquisa, respectivamente, nas seções 5.1 e 5.2.

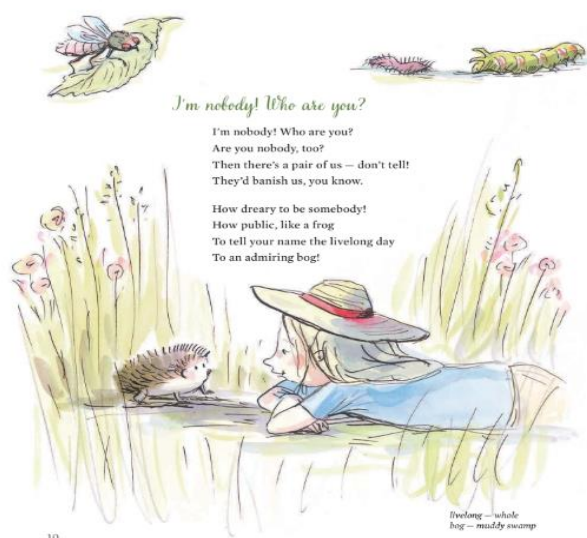
Atividade 6 — Apresentação da Situação

A atividade aqui analisada faz parte do grupo de seis atividades da etapa de apresentação da situação de comunicação do gênero poema, sendo a última delas. A finalidade dessa sequência de atividades na SD foi auxiliar os alunos a notarem os

diferentes gêneros e suas funções sociais e comunicativas, culminando na apresentação de exemplares do gênero focado, integrado a um suporte do gênero, o *e-book*, e finalmente à leitura do poema *I'm nobody! Who are you?*, a qual foi feita diretamente do livro *Poetry for Kids: Emily Dickinson*. O objetivo principal da atividade 6 foi promover a aproximação dos alunos com um exemplar do gênero, em língua inglesa, que funcionaria como texto de referência para expandir os repertórios dos alunos sobre os conteúdos temáticos do gênero e seus elementos não verbais, além da apreciação do gênero por meio do compartilhamento de suas leituras do texto e do mundo. Portanto, a atividade 6 foi incluída nas análises por ser a atividade em que culminaram os movimentos de aproximação com o gênero ao longo da etapa de apresentação da situação na SD.

Apesar de haver flexibilidade do gênero quanto aos temas a serem abordados nas futuras produções que os alunos realizariam e às formas como eles trabalhariam suas representações visuais, precisávamos, como parte do projeto de classe a ser proposto, que os alunos percebessem as possibilidades de produzir poesia com ilustrações, elemento marcante em todo o livro *Poetry for Kids*. Por isso, nossa escolha do poema para esta atividade foi guiada pela riqueza visual da ilustração, assim como pela extensão e pelo conteúdo temático do poema.

Figura 4 — Recorte do livro *Poetry for Kids: Emily Dickinson*



Fonte: Dickinson (2016, p. 10)

Na página do poema no livro há a figura ilustrada de uma menina deitada no chão, em um ambiente de natureza, cercada por plantas altas e flores, conversando com um porco-espinho, conforme reproduzido na Figura 4³⁸. Além dessas duas figuras, no topo da página, acima da linha do título do poema, estão três representações de insetos (um mosquito pousado em uma folha, e duas lagartas). Percebe-se, desse modo, que os recursos visuais detêm destaque em relação ao texto, sendo maiores e mais variados, ao mesmo tempo em que o texto é colocado de forma centralizada entre os elementos, alinhado ao espaço entre a menina e o porco-espinho. Ao voltarmos nossa atenção a eles, vemos que tanto a menina quanto o animal parecem compartilhar um olhar, o que pode sugerir que o porco-espinho representado na imagem é um ser consciente na interação. Por fim, também há, no canto inferior direito da página, um glossário em língua inglesa com sinônimos das palavras ‘*livelong*’ e ‘*bog*’.

A atividade foi mediada por uma das professoras-estagiárias (T1) em uma interação coletiva. Ela se iniciou com a leitura em voz alta, feita por T1, do poema em questão. Os alunos acompanharam a leitura na tela compartilhada. Após a leitura, T1 mediou uma discussão aberta sobre o poema. Os alunos participaram ligando os microfones e fazendo seus comentários.

A interação, transcrita no Excerto 1, inicia-se quando T1 mostra a página do *e-book* reproduzida na Figura 4. Esta foi a primeira vez em que os alunos visualizaram a página, antes de ser feita a leitura do poema. Verificamos que os comentários dos alunos são todos relacionados aos elementos visuais representados.

Excerto 1 — Atividade 6, Apresentação da Situação

L1	T1: <i>Look at this!</i>
L2	S3: Ah, é aquele lá que não dava pra ler!
L3	T1: <i>Yes, look at this!</i>
L4	S3: Da menina e esse porco espinho, ela tá maluca essa menina
L5	T1: @@@ ela tá maluca? @@@
L6	S6: Nossa, que legal! Nossa
L7	S3: Tá louca
L8	S5: É mentira porque::
L9	S4: Não, é o Sonic o porco espinho
L10	S3: É, imagina se ele gira em cima dela? E aí aaaah! @@@
L11	S4/S5: [falando ao mesmo tempo]

³⁸ Incluímos, nesse parágrafo, uma descrição mais extensa acerca da página 10 do livro *Poetry for Kids*, reproduzida na Figura 4, porque a atividade 6 trata da ilustração do mesmo poema a partir do olhar dos aprendizes-crianças, sendo do nosso interesse contemplar os sentidos e recursos utilizados em suas ilustrações para se aproximar ou se distanciar dos sentidos que nós percebemos na ilustração do livro.

Entendemos que 2CMS foram mobilizadas nessa interação entre os alunos sobre a ilustração do poema. De acordo com a fala de S3 na linha 4, o aluno construiu um sentido a partir da imagem (Figura 4), referindo-se à menina como ‘maluca’, possivelmente relacionando a proximidade dela com o porco-espinho com um perigo. Sobre isso, S4 negou o perigo, construindo um novo sentido em que o porco-espinho é Sonic, um personagem animado de videogames para crianças. Diante disso, entendemos que enquanto S3 entendeu a interação entre a menina e o porco-espinho na natureza como algo arriscado, S4 desconstruiu essa ideia ao vincular aquela representação do porco-espinho a um personagem amigável dentro dos repertórios que ele possui (BUSCH, 2012). Portanto, a leitura desses sentidos na imagem, por parte de S4, relaciona-se a seus repertórios advindos de vivências no âmbito cultural, que possibilita que o porco-espinho represente Sonic, ressignificando a interação mostrada na ilustração, de perigo para amistosidade ou segurança. Assim, sugerimos a categorização dos repertórios comunicativos (HALL; CHENG; CARLSON, 2006) para especificar, neste exemplo, um recurso proveniente do que propomos chamar *repertório cultural* do aluno, que ofereceu suporte na construção desse sentido para a imagem.

Excerto 2 — Atividade 6, Apresentação da Situação

L1	T1: <i>There's</i> significa existe. Então existe::: <i>a pair</i>
L2	S4: Ah, pêra? @@@
L3	T1: @@@ <i>pair...</i> <i>Look at teacher, pair</i>
L4	S4: Então existem::: um, dois? Eu não::: @@@ eu não sei
L5	T1: <i>Pair</i> , par... <i>Two, two</i> é par
L6	S4: É
L7	T1: <i>Then there's a pair of us</i> , de nós
L8	S4: Ahhh, então também somos um par, uma dupla
L9	T1: Então existe um par de nós, de nós quem?
L10	S4: Do ninguém e do ninguém
L11	T1: Um par
L12	S4: De ninguém
L13	T1: <i>Don't tell</i> , shhhh, [sussurrando] <i>don't tell!</i>
L14	S4: Não::: diga?
L15	T1: Não diga, não diga pra quem?
L16	S4: Pra ninguém
L17	T1: <i>Yeah!</i> Ela fala ali, é, tipo assim, <i>then there's a pair of us</i> , então tem um par de nós, shhh,
L18	<i>don't tell</i> , não conte, shhhh... Ah, página errada... <i>How dreary to be somebody</i> , esse aqui, ah,
L19	<i>they'd banish us, you know:::</i> O que que é <i>banish</i> ?
L20	S4: Aquela, aquela marca é <i>Vanish</i>
L21	T1: @@@, <i>banish is like, go away, get out!</i>

Tratando da aproximação com o texto verbal, que foi mediada por T1 após a leitura em voz alta do poema, identificamos, no Excerto 2, indícios da mobilização de

CLD e 2CMS. Em dois diferentes momentos (linhas 2 e 20) observamos que S4 relacionou palavras de seu próprio vocabulário em função das características sonoras correspondentes às palavras encontradas no poema, sendo ‘*pair*’ e ‘*pear*’ palavras homófonas e ‘*vanish*’ e ‘*banish*’ palavras que rimam. Além disso, S4 demonstrou ter relembrado o vocabulário graças à memória da marca de produtos de limpeza *Vanish* (linha 20). Assim, na interação transcrita no Excerto 2, os repertórios comunicativos (HALL; CHENG; CARLSON, 2006) acessados por S4 parecem se relacionar tanto ao seu conhecimento da língua inglesa quanto ao conhecimento de mundo que possibilitou que ele reconhecesse a marca, que, enquanto parte também de seu repertório cultural, contribuiu para a expansão de seu *repertório linguístico* ao se relacionar à palavra ‘*banish*’. Aqui, sugerimos a conceptualização do repertório linguístico enquanto grupo de conhecimentos que podem contribuir para a construção e reconstrução de sentidos relacionados às línguas, seja materna ou adicional, uma vez que não as vemos como isoladas.

Excerto 3 — Atividade 6, Apresentação da Situação

L1	T1: O oposto de ninguém... de <i>nobody</i> , <i>somebody</i> ?
L2	S4: Então::
L3	S6: Você é todo mundo
L4	T1: Não, não é todo mundo
L5	S6: Alguém?
L6	S4: Aah, é!
L7	T1: O posto de ninguém, alguém
L8	S6: Alguém... O antônimo... Então, quer dizer <i>somebody</i>, né, igual a música do Shrek
L9	T1: Yes, exatamente!
L10	S4: <i>Somebody</i> [cantarolando]

No que concerne ao Excerto 3, destacamos outro exemplo de CLD sendo mobilizadas dentro do repertório cultural de S6. Neste trecho, T1 estava se referindo ao verso ‘*How dreary to be somebody!*’ e os alunos conversam sobre os significados de ‘*nobody*’ e ‘*somebody*’. S6 demonstrou compreender o significado da palavra ‘*somebody*’ em português, construindo uma relação de sentido entre os dois vocábulos: ‘ninguém’ e ‘alguém’ enquanto antônimos (linha 8). Ele retomou seu conhecimento da música tema do filme *Shrek*, cujo primeiro verso é ‘*Somebody once told me*’, auxiliando S4 a acessar seu próprio repertório cultural ao começar a cantar a canção.

Excerto 4 — Atividade 6, Apresentação da Situação

L1	T1: O que que o <i>frog</i> faz? Qual que é o som?
L2	S1: Não sei, não sei imitar o sapo, a gente viu no livro do coelhinho, só que eu não lembro
L3	
L4	S4: Ele tá chamando o coelho quando ele tá falando, <i>rabbit, rabbit, rabbit</i>:: [Vários alunos coaxando com o som de " <i>rabbit</i> "]
L5	T1: Então ó, pra quem que o sapo fala o nome dele o dia todo, ó, <i>to an admiring bog</i>

Fonte: a própria autora.

Ao examinarmos a interação transcrita no Excerto 4 e as notas de campo sobre esta atividade, também identificamos evidências de 2CMS mediadas por T1, ao ajudar os alunos a construir sentido acerca da segunda estrofe do poema, no qual o sapo 'fala' o nome dele o dia todo no pântano. T1 se apoiou na composição literal da ideia ao perguntar aos alunos qual é o som do sapo, e S1 fez menção a um momento anterior no curso, em que o grupo leu um livro que envolvia um sapo e um coelho, e suas onomatopeias em inglês. S4, por sua vez, retomou a ideia da interação entre o sapo e o coelho, dizendo que o sapo fala '*rabbit*' ao chamar o coelho. Nesta interação, não é possível verificar se os alunos se lembravam que a onomatopeia para sapos em inglês é '*ribbit*', mas podemos depreender que S1 e S4 utilizaram a experiência da história para responder à pergunta de T1, lembrando-se corretamente do termo em inglês para coelho, '*rabbit*'. Nesse sentido, S1 e S4 acessaram um repertório expandido em um evento anterior à aplicação da SD, no próprio contexto do curso de LIC. Sugerimos a categorização deste repertório comunicativo (HALL; CHENG; CARLSON, 2006) como *repertório escolar*, por fazer referência a uma experiência que tomou lugar em um contexto educacional.

Excerto 5 — Atividade 6, Apresentação da Situação

L1	T1: Gente, a <i>teacher</i> Duda perdeu a aula inteira, quem que quer explicar esse <i>poem</i> pra <i>teacher</i> Duda?
L2	
L3	S1: Então aconteceu que a gente tá tentando pensar em algo tão filosófico que não dá pra entender
L4	
L5	T2: Ah @@@
L6	S6: É tipo, pra mim esse poema quer dizer que ela não é ninguém e ela quer encontrar alguém pra conversar, porque ela se sente solitária?
L7	
L8	S1: Não sei, ela tipo assim, ela começa a dizer que ela é ninguém, daí aparece outra pessoa e fala que ele também não é ninguém, daí a começa a discutir como é que é chato ser alguém
L9	
L10	

Excerto 6 — Atividade 6, Apresentação da Situação

L1	T1: E a minha pergunta é, a gente precisa ser alguém, a gente precisa ser conhecido,
L2	importante?
L3	S6: Não, não:::

L4	S1: Eu não preciso ser a Beyoncé, eu posso ser quem eu quiser... Eu posso ser ninguém
L5	S6: Você não precisa ser necessariamente uma pessoa importante, tipo, uma pessoa
L6	muito conhecida mundialmente, tipo, a pessoa mais conhecida do mundo, é, você não
L7	precisa ir pro espaço só pra ser conhecido, você não precisa ser alguém realmente
L8	conhecido, você pode cuidar da sua vida

A partir dos Excertos 5 e 6, verificamos traços de 1CS e 4CA, à medida em que a interação se voltou para os significados construídos a partir da leitura do poema, que mobilizaram tanto os conhecimentos de mundo dos alunos quanto as relações entre eles mesmos e o eu-lírico do poema. O papel do eu-lírico, ainda que não tenha sido discutido nesta atividade, parece ter sido essencial no desenvolvimento de 1CS neste caso, pois não se trata das intenções de quem produz o texto, mas do eu-lírico que fala através do texto, sendo uma particularidade do gênero em questão. Assim, entendemos que as relações de poder entre quem produziu o texto e para quem ele é direcionado são reconfiguradas no sentido em que a leitura do texto literário evidencia o espaço em que o leitor é coautor dos significados que não apenas encontra no texto, mas atribui a ele (KOZAK, 2018).

No Excerto 5 (linha 7), percebemos que a aproximação de S6 com o texto provocou nele a ideia de solidão, ainda que essa palavra ou palavras semelhantes não sejam usadas no poema ou mencionadas anteriormente ao longo da atividade. Apesar de não podermos apontar o momento em que esses significados foram construídos, podemos levantar a hipótese de que o aluno estava ciente do tom conversacional do poema, marcado pelos versos *'I'm nobody! Who are you? / Are you nobody too?'* com ênfase no *'I'* e *'you'* construídos pelo eu-lírico. De forma semelhante, na fala de S1, podemos identificar que ele refletiu sobre o tom de conversa imbuído no poema (“ela começa a dizer [...]”; “aparece outra pessoa e fala [...]”, linhas 8 e 9), e entendeu que existe uma reflexão sobre “como é que é chato ser alguém” (linhas 9 e 10).

Conforme observamos por meio das transcrições no Excerto 6, a pergunta de T1 distanciou as reflexões dos alunos sobre o conteúdo do poema, levando-os a pensarem sobre o ‘ser alguém’, que, a partir dos comentários de S1 e S6, parece se relacionar a experiências que os tornem pessoas importantes na sociedade como um todo, conforme os exemplos oferecidos por eles: “eu não preciso ser a Beyoncé” e “você não precisa ir pro espaço só pra ser conhecido”. Entendemos que tais exemplos são apoiados em referências de valor validadas ou não em suas “trajetórias de vida

individuais³⁹ (BUSCH, 2015, p. 6) contribuindo para a categorização do *repertório psicológico*. Este repertório pode, de nossa perspectiva, concentrar as noções de identidade da criança sobre si mesma e sobre os outros.

Diante dos recursos de texto verbal e imagem utilizados nesta atividade, quanto às manifestações de engajamento dos alunos, constatamos que foram todas linguísticas, produzidas oralmente (BEZEMER *et al.*, 2012, p. 13), a partir das interações mediante a leitura da imagem e do poema *I'm nobody! Who are you?*. De acordo com nossas notas de campo, podemos apontar que as manifestações de engajamento de S1, S3, S4 e S6 foram voluntárias, de forma que os demais alunos, que não participaram da discussão, podem ou não ter manifestado engajamento de maneiras não identificáveis por meio da atividade, por se tratar de um contexto remoto. É importante frisar que consideramos os trechos aqui expostos como manifestações de engajamento linguísticas, ainda que em português, pois os alunos foram capazes de expressar seus pensamentos sobre o conteúdo temático e os significados construídos acerca do poema como texto literário. A L1, nesse sentido, nos parece primordial para que o vocabulário ainda limitado dos alunos seja, mesmo que pouco a pouco, expandido, à medida que as CLD movimentadas propiciam o acesso aos repertórios comunicativos (HALL; CHENG; CARLSON, 2006).

Como resultado das análises conduzidas sobre as produções resultantes da atividade 6, expomos, no Quadro 15, as CL identificadas em integração com os repertórios comunicativos categorizados, e a manifestação de engajamento linguística, predominante nesta atividade.

Quadro 15 — Integração de CL, repertórios comunicativos e manifestações de engajamento na atividade 6

CL	Repertórios comunicativos	Manifestação de engajamento
CMS	Cultural Escolar Linguístico	Linguística
CLD	Cultural Linguístico	
CS	Repertório psicológico	
CA		

Fonte: a própria autora.

³⁹ Original: "individual life trajectory" (BUSCH, 2015, p. 6).

Verificamos, conforme o Quadro 15, que as CMS, nesta atividade, aparecem em integração com o maior número de repertórios: cultural, escolar e linguístico. As CLD se relacionam aos repertórios cultural e linguístico; e as CS e CA, ao repertório psicológico. Nesta atividade, a principal manifestação de engajamento verificável, que abarcou a mobilização das CL e dos repertórios apontados, é a manifestação de engajamento linguístico, em forma oral.

Atividades 7 e 8 — Módulo 1

A atividade 7 da SD foi a primeira do módulo 1, a qual seguiu a leitura conjunta do poema *I'm nobody! Who are you?*. A atividade consistiu em que cada aluno criasse sua ilustração do poema lido, utilizando os meios que preferisse, sendo eles digitais ou físicos. Os alunos enviaram, via Google Sala de Aula, [arquivos de imagem](#)⁴⁰ com as ilustrações para as professoras e, na aula seguinte, realizando a atividade 8, apresentaram suas ilustrações para o grupo e falaram sobre elas e sobre seu processo de criação. Assim, as atividades 7 e 8 são interrelacionadas, de forma que a análise da segunda é complementar à primeira. Por isso, destacamos ambas as atividades neste mesmo trecho de análise.

O objetivo da atividade 7 foi oportunizar que os alunos utilizassem recursos multimodais, especialmente os de natureza visual, para representar suas próprias leituras do poema trabalhado na atividade 6. A atividade também foi importante para incentivar os alunos a reler ou repensar o poema, inclusive aqueles que não se manifestaram ao longo da discussão dentro o grupo. Os alunos que realizaram essa tarefa puderam, então, participar da atividade 8, cujo objetivo foi que refletissem sobre suas produções tanto em termos de significado quanto sobre o processo de desenvolvê-las.

A ilustração de S3 foi enviada às professoras por meio de *WhatsApp*, após o término da aula em que as ilustrações foram apresentadas e comentadas. Portanto, S3 realizou a atividade 7, mas não a atividade 8, de forma que não temos comentários dele a respeito de sua produção. Conforme podemos verificar a partir da imagem, S3

⁴⁰ Alternativamente ao link, escaneie o código QR para acessar os arquivos.



optou por utilizar meios físicos para realizar a atividade, empregando papel e lápis de cor para compor seu desenho. Identificamos evidências da mobilização de 3CMS e 5CMS para a construção da ilustração, pois a produção articula diferentes formas, como círculos, linhas e retângulos, incluindo também gradação de cores, como pode ser observado nos tons de verde que aparecem na grama. Há também uma noção de profundidade no desenho em função da estrada ao fundo e da distribuição das flores na grama. Percebemos que S3 foi capaz de empregar esses elementos semióticos para compor seu desenho, inserindo nele algumas das características da ilustração do poema trabalhado na atividade 6, mas fazendo escolhas de composição que podem ter sido motivadas tanto pelos novos sentidos construídos por S3 quanto por sua habilidade para realizar o desenho, e vivências anteriores (BUSCH, 2012) concentradas no que denominamos *repertório artístico*. Observamos que, diferentemente da ilustração trabalhada em sala, na ilustração de S3, a figura humana aparece sozinha, com uma mão no rosto, e uma expressão mais triste. O espaço natural que a rodeia é amplo, ocupando quase toda a folha, e ladeado por uma estrada, que não aparece na ilustração de referência. Assim, apesar de não termos comentários orais de S3 registrados acerca do desenho, podemos identificar suas manifestações de engajamento visual e espacial (BEZEMER *et al.*, 2012), evidentes na complexidade do desenho, que, apesar de estabelecer relações de correspondência com a ilustração vista em sala na atividade 6, articula e organiza os elementos semióticos de acordo com as intenções e significados construídos por ele (RAMOS, 2014).

Nos voltamos à análise da ilustração feita por S4, e dispomos, no Excerto 7, os comentários sobre ela, durante a apresentação em sala.

Excerto 7 — Atividade 7, Módulo 1

L1	T1: Aí, agora tá! Olha!
L2	T2: <i>Wow!</i>
L3	T1: @@@
L4	T2: <i>A pig!</i>
L5	T1: <i>The pig, oh my God!</i>
L6	S3: @@@ tá no Paint!
L7	S5: Eu acho que tá churrasco
L8	S4: Ó, o motivo de eu ter colocado esse porco na frente, é por causa disso [mostrando a sobreposição de imagem]
L9	
L10	T1: É por causa do::: é por causa que é um porco-espinho
L11	S4: Embaixo tava isso, então eu peguei e preferi colocar um porco
L12	S3: @@@
L13	T1: <i>This is so intelligent</i> , isso é tão inteligente
L14	T2: <i>Very creative</i>

L15	T1: <i>Very nice, I like it</i>
L16	S4: Hum, falta só arrumar a camiseta ali
L17	T1: Essa <i>person</i> , esse <i>boy</i> falando?
L18	S4: Nós somos ninguém
L19	T1: <i>We're::: we're nobody</i> , aham, <i>very nice, thank you</i> , S4
L20	[...]
L21	T1: So, S3::: ah, ele respondeu ali no chat... <i>Yes, was difficult... And for you, S4, was it difficult?</i>
L22	S3: @@@
L23	S4: Pra mim a dificuldade maior foi pintar o rosto da menina porque eu tinha pintado, eu
L24	tava fazendo todo com o lápis, só que aí uma coisa tava peg::: pintando em cima da
L25	outra, aí eu pensei, ah, vou usar <i>sticker</i>, ele foi mais difícil
L26	T1: Foi mais difícil encontrar?
L27	S4: Não, porque tem uma aba aqui que é adesivos, daí já tem todos::: tem rostinho, tem
L28	estrela, tem planeta, tem sol

S4 utilizou recursos digitais para criar sua ilustração, lançando mão de desenho livre e de colagens com imagens encontradas no *software* que escolheu para realizar a atividade. Assim como no caso de S3, identificamos a mobilização de 5CMS. S4 empregou adequadamente recursos para criação de sobreposição de itens e demonstrou tomar decisões conscientes para a composição de seu desenho, sendo capaz de explicar os motivos de suas escolhas: “Ó, o motivo de eu ter colocado esse porco na frente, é por causa disso [mostrando a sobreposição de imagem]” (linha 8, Excerto 7). Mediante nossas notas de campo, sabemos que S4 demonstrou domínio sobre as ferramentas de produção e de compartilhamento do desenho, movimentando os recursos na sala de aula remota no momento da atividade 8. Podemos apontar a importância das vivências anteriores de S4 (BUSCH, 2012), que o auxiliaram a construir esse domínio sobre as ferramentas, e categorizamos o *repertório tecnológico* para descrever os conhecimentos e habilidades do aluno ao lidar com elementos digitais e empregá-los de forma adequada em suas práticas sociais. S4 também foi capaz de avaliar seu próprio processo criativo (BEZEMER *et al.*, 2012), demonstrando utilizar as ferramentas disponíveis para solucionar problemas durante a realização da tarefa: “Pra mim a dificuldade maior foi pintar o rosto da menina porque eu tinha pintado, eu tava fazendo todo com o lápis, só que aí uma coisa tava peg::: pintando em cima da outra, aí eu pensei, ah, vou usar *sticker*, ele foi mais difícil” (linhas 23, 24 e 25, Excerto 7). Assim, além do repertório tecnológico, também apontamos as contribuições do repertório artístico de S4 para fundamentar suas escolhas criativas.

Quanto às manifestações de engajamento de S4, verificamos que essas incluem tanto elementos visuais e espaciais quanto linguísticos (BEZEMER *et al.*, 2012). S4 utilizou o espaço em branco trabalhando com sobreposições que compõem a imagem do porco-espinho, e empregou outras sobreposições para ilustrar o rosto e

o cabelo na figura humana. Os recursos visuais também incluem cores e linhas tracejadas, e linhas curvas para formar um balão de fala que aponta tanto para o animal quanto para o humano na figura. No balão de fala, o elemento linguístico é derivado do poema trabalhado na atividade 6, mas aparece em português. Percebemos que S4 incorporou em sua produção os elementos da ilustração do livro, mas os modificou e adaptou, dando ênfase à figura do animal e substituindo a imagem da menina pela de um menino. Apesar de S4 não ter comentado essas escolhas, podemos supor que tenha havido identificação e representação de si mesmo representadas na figura do menino, e um senso de igualdade entre o menino e o porco-espinho na fala “nós somos ninguém”, diferente da pergunta proposta no poema: “Eu sou ninguém! Você é ninguém também?”. Assim, S4 também fez referência à ilustração do livro, mas suas manifestações de engajamento e comentários a respeito do desenho demonstram que não se trata de uma reprodução daquela imagem e que ele esteve ativo nas escolhas e decisões feitas para compor sua produção (RAMOS, 2014).

A respeito da atividade entregue por S6, temos, no Excerto 8, os comentários tecidos por ele sobre sua ilustração.

Excerto 8 — Atividade 8, Módulo 1

L1	T1: Yes... Então, compartilhando aqui, esse aqui é do S6... Deixa eu ver o quanto de zoom eu
L2	posso colocar... <i>Look at this! This is so nice...</i> S6, quer falar sobre o seu desenho?
L3	S6: Ok, é, eu desenhei a menina em um tronco de árvore, como ela fala que ela não é
L4	ninguém e não quer ser alguém, e parece que ela tá conversando com uma pessoa, eu
L5	resolvi desenhar um animal, tipo, que ela, é::: não sei explicar direito, que como não tem
L6	ninguém, ela fala com quem tá próximo dela, tipo:::: animal, igual no desenho lá do
L7	poema mesmo, ela tá conversando com um porco-espinho
L8	T1: <i>Aham, very interesting, it's very beautiful, I love it, aqui em cima, tá bem em cima, we have</i>
L9	<i>the sun and the sky::::</i>
L10	T2: <i>It's a bunny, awn</i>

Identificamos que S6 mobilizou 1CMS na construção de sentidos entre os elementos verbais e não verbais do gênero, e 5CMS para empregar diferentes recursos semióticos na construção de sua ilustração, a partir dos meios físicos que escolheu para realizar a atividade, sendo capaz de justificar suas escolhas e relacionar a representação que criou no desenho à sua leitura do poema trabalhado. Nas linhas 3 e 4 do Excerto 8, S6 explica que a menina “não é ninguém e não quer ser alguém”, e mesmo assim existe um interlocutor, representado por um animal, decisão que poder ter sido tomada por S6 com base na imagem do livro. Podemos

entender a ilustração do poema como um mediador da construção de significados (RAMOS, 2014), que foram apropriados por S6 a ponto de ele conseguir explicar a decisão em seus próprios termos, o que demonstra uma efetiva manifestação de engajamento em termos visuais e espaciais, mas que também se articulam com a compreensão do texto literário enquanto recurso modal linguístico (BEZEMER *et al.*, 2012). S6 articulou as cores e elementos no espaço da página para representar dimensões diferentes, como na divisão entre o céu e a grama, as flores ao redor da figura da menina e a representação do corpo sentado em um tronco de árvore, conforme ele mesmo descreveu. Também entendemos que S6 empregou seu repertório artístico para criar a ilustração, sendo capaz de desenvolver uma representação visual compreensível dos elementos, relacionando-os aos significados construídos em sua leitura.

Acerca da produção de S7, demonstramos, no Excerto 9, o trecho em que a ilustração foi comentada.

Excerto 9 — Atividade 8, Módulo 1

L1	T1: <i>Yes? Ok:: oh! Look at this, this is nice, quer falar sobre o seu desenho?</i>
L2	S7: É, eu desenhei uma menina sozinha, que ela não é ninguém, ela só tá:: aí, por aí,
L3	ela tá conversando com um pássaro
L4	T1: <i>Look at this, I love it! Very nice</i>

Verificamos 5CMS articuladas na realização da atividade, na qual S7 utilizou meios físicos para produzir seu desenho, empregando elementos semióticos como cores e linhas curvas para representar a figura de uma menina, um pássaro e componentes da natureza. S7 foi capaz de trabalhar com proporções realistas entre as figuras, preenchendo toda a folha e combinando tons e cores, como nas roupas da menina e na montanha onde o pássaro está pousado.

Mediante os comentários de S7 sobre sua produção, verificamos evidências de 1CMS em função da capacidade que o aluno demonstrou em explicar as relações entre sua ilustração e o significado que ele construiu a partir do conteúdo temático e da ilustração do poema trabalhado na atividade 6. S7 demonstrou relacionar sua escolha de composição do desenho (“eu desenhei uma menina sozinha”, linha 2) ao significado construído a partir do poema, porque “ela não é ninguém” (linha 2). Percebemos que a expressão da menina representada também é triste, o que pode

ter contribuído para a construção de uma ideia de sentimentos negativos a partir da solidão do não ser alguém.

Observamos manifestações de engajamento visual e espacial (BEZEMER *et al.*, 2012) a partir da exploração dos recursos semióticos descritos, que, apesar de também se apoiarem na imagem de referência do livro trabalhado, foram apropriados por S7 e utilizados para compor sua versão da ilustração. Da mesma forma que S3 e S6, S7 acessou seu repertório artístico para gerenciar e empregar os recursos disponíveis, já que a tarefa foi realizada de forma autônoma, conforme S6 e S7 explicaram sobre o processo de realização da atividade. É relevante registrar que S6 e S7 têm um grau de parentesco, e por isso assistiam às aulas juntos e realizaram juntos algumas das atividades propostas, como foi o caso da atividade 7. De acordo com a transcrição no Excerto 10 (linhas 3 e 4; 7 a 14), S6 e S7 relataram que na primeira vez em que tentaram desenhar, logo após a aula, os resultados não foram satisfatórios, mas, na segunda tentativa, dias depois, eles não precisaram de muito tempo fazendo rascunhos dos desenhos, já tendo pensado sobre o que iriam produzir. Portanto, o repertório artístico acessado pode ter também contribuído para o planejamento do desenho e para a própria reflexão dos alunos sobre o resultado de suas produções.

Excerto 10 — Atividade 8, Módulo 1

L1	T1: <i>Teacher</i> , ok, tá, vamos ver... Hã:: S6, S7, <i>was it difficult to think of what to draw?</i> Foi difícil
L2	pensar no que desenhar?
L3	S6: Não, ó, foi assim, a gente saiu do Meet, já tava com vontade de desenhar, só que daí
L4	na hora que a gente foi desenhar, não tava saindo nada::
L5	S7: É, tava ficando, a gente ia desenhar, ficava uma montanha, aí um menino assim olhando
L6	pra montanha
L7	S6: @@@ daí, daí a gente resolveu não desenhar depois do <i>Meet</i> ... A gente resolveu
L8	esquecer, e outra hora pensar de novo , daí teve uma vez que eu, eu acho que, é:: segunda-
L9	feira mesmo... Eu pensei como eu podia desenhar... Daí eu peguei um papel, é, e comecei,
L10	eu só, eu queria fazer o rascunho primeiro, né, em uma folha que já tava usada atrás...
L11	Só que eu acabei empolgando demais e comecei a desenhar um monte, daí acabou
L12	ficando naquela folha que atrás tinha um monte de coisa escrita
L13	S7: Eu não quis pegar rascunho, mesmo, eu só fui direto pra, eu só desenhei um
L14	tiquinho no rascunho

A fim de encerrar os comentários de análise sobre as atividades 7 e 8, destacamos que a ilustração do livro trabalhada junto com o poema na atividade 6 influenciou todas as produções analisadas. Entendemos, conforme mencionamos na análise, que a ilustração desempenhou um papel mediador na construção de significados (RAMOS, 2014) na leitura e reflexão sobre o poema, o que não

consideramos negativo por ter se tratado da primeira atividade dos alunos logo após a apresentação do gênero e do projeto de classe, configurando um contexto de pouco contato anterior com poemas em língua inglesa. Assim, a ilustração foi utilizada como suporte e recurso, tanto por nós na sala de LIC quanto como sugestão da própria editora do livro, que afirma ter se empenhado na criação de ilustrações (DICKINSON, 2016) que facilitassem o contato dos alunos com textos literários canônicos, mediando a apreciação do gênero. É interessante apontar que, embora a personagem humana tenha, na ilustração do livro, uma expressão levemente positiva, a maioria dos alunos (S3, S6 e S7) atribuiu expressões tristes às suas representações, o que pode sugerir que, apesar da influência da ilustração, as reflexões posteriores sobre o poema e os pontos de vista compartilhados na discussão da atividade 6 também contribuíram para as representações criadas por eles.

De forma geral, o que percebemos sobre os comentários dos alunos e suas decisões para composição do desenho ao utilizar meios digitais ou físicos, com papel e lápis, é que aqueles que realizaram a atividade em formato digital parecem ter se concentrado mais amplamente nas questões técnicas da produção, tomando suas decisões diante dos recursos disponíveis, enquanto os que se utilizaram de meios físicos comentaram mais frequentemente sobre a relação de significados entre o exemplar do gênero lido e as ilustrações produzidas. Ainda que os repertórios (BUSCH, 2012, 2015) acessados e as manifestações de engajamento identificadas se relacionem a aspectos de composição e organização das ilustrações, reconhecemos que a tarefa proposta foi determinante, até certo ponto, na natureza das produções. Se tivéssemos pedido aos alunos que realizassem uma produção que representasse os significados do poema para eles, talvez nos deparássemos com ilustrações, vídeos, canções ou fotografias. Diante das instruções específicas que oferecemos, solicitando a produção de um desenho, não temos a possibilidade de explorar outras manifestações de engajamento. Mesmo diante disso, as manifestações de engajamento visual e espacial identificadas demonstram que os alunos possuíam autonomia para empregar cores, formas, linhas, profundidade e dimensão em suas ilustrações, construindo esferas de significado de um mundo colorido, habitado por um “ninguém” triste que gostava de conversar com animais.

Quadro 16 — Integração de CL, repertórios comunicativos e manifestações de engajamento nas atividades 7 e 8

CL	Repertórios comunicativos	Manifestação de engajamento
CMS	Artístico Tecnológico	Visual Espacial

Fonte: a própria autora.

Mediante as informações dispostas no Quadro 16, conforme as análises realizadas sobre as atividades 7 e 8, identificamos que as CL predominantemente mobilizadas foram as CMS, articuladas aos repertórios comunicativos de natureza artística e tecnológica, e materializadas em manifestações de engajamento visual e espacial.

Produção Inicial Simplificada

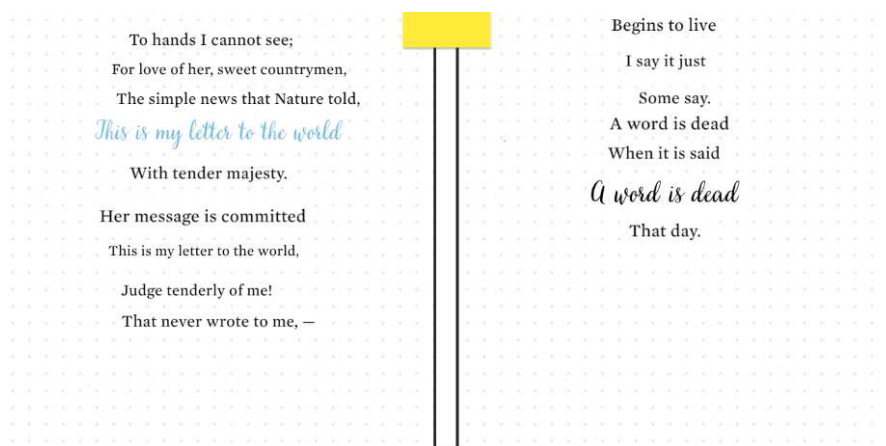
A Produção Inicial Simplificada (PIS) constitui uma etapa de nossa SD, tendo como objetivo a produção do gênero por parte dos alunos, para verificar o desenvolvimento de CL referentes ao processo de apropriação do gênero. Na SD *Poetry for Kids*, a PIS foi realizada entre as atividades 10 e 11 no módulo 1, de forma que os alunos já haviam tido contato com exemplares de poemas em inglês e estudado aspectos organizacionais e temáticos do gênero.

A PIS proposta consistiu na organização de dois poemas de Emily Dickinson, os quais os alunos não haviam lido antes. Conforme demonstramos na Figura 5, os títulos e versos dos poemas estavam agrupados, fora de ordem, de cada lado de um *slide* dividido por um bloco retangular, de forma que os alunos não misturassem as partes dos poemas. Os alunos receberam seus *slides* individualmente e foram instruídos a organizarem as partes dos dois poemas sem consultar a internet ou outras pessoas. As produções de S1, S3, S4, S5, S6 e S7 foram armazenadas em um [arquivo](#)⁴¹ no *Google Drive*.

⁴¹ Alternativamente ao link, escaneie o código QR para acessar os arquivos.



Figura 5 — Captura de tela referente ao *slide* no início da PIS



Fonte: a própria autora.

A finalidade dessa PIS foi identificar as CD e CLD mobilizadas e desenvolvidas, sem ainda requerer que os alunos produzissem um poema inédito, mas já utilizando a língua inglesa para realizar a atividade.

Em termos gerais, percebemos que todos os participantes analisados mobilizaram 1CD e 4CD para organizar os poemas, posicionando o título e os versos de forma adequada. A distinção entre título e versos deve-se às 5CMS que os alunos conseguiram mobilizar a partir das cores e fonte diferentes, empregadas no título e nos versos. S1, S4, S5 e S7 — este último apenas no primeiro poema — organizaram os elementos de forma a posicionar o título e o primeiro verso de cada poema um após o outro, demonstrando entender que cada poema é nomeado de acordo com seu primeiro verso. S4 também fez escolhas claras de organização dos poemas em estrofes, lançando mão das possibilidades de variação do tamanho de cada uma. Verificamos evidências de CLD a partir da organização dos versos para parear rimas, como em ‘*world*’ e ‘*told*’, ‘*see*’ e ‘*majesty*’, no poema *This is my letter to the world*; assim como ‘*day*’ e ‘*say*’; e ‘*dead*’ e ‘*said*’ no poema *A word is dead*. Essas rimas aparecem nas PIS de S1, S3, S5 e S6. Observamos que S1 efetuou tentativas de coesão entre os versos, como é o caso dos três últimos no primeiro poema, onde o pronome ‘*her*’ é utilizado de forma a criar uma organização textual clara: “*Her message is committed / For love of her, sweet countrymen, / Judge tenderly of me!*”. De forma semelhante, S5 foi capaz de articular os mecanismos de coesão do poema, sendo que sua PIS de *This is my letter to the world* corresponde ao formato do poema original. Não podemos garantir que S5 não tenha utilizado recursos de pesquisa ou a

assistência de um par mais experiente para realizar a atividade, mas, diante dos objetivos propostos pela tarefa e como ela foi organizada, é possível que S5 tenha, de fato, atingido o formato do poema conforme o original a partir dos conhecimentos construídos ao longo da SD até aquele momento.

No que diz respeito às manifestações de engajamento, constatamos que foram evidentes em aspectos linguísticos, visuais e espaciais (BEZEMER *et al.*, 2012). No âmbito linguístico, observamos a combinação de versos para formar rimas e construir frases coesas a partir da organização de pronomes e verbos. Nos âmbitos visual e espacial, verificamos que todos os alunos foram capazes de distribuir e organizar os títulos e versos dos poemas nos *slides*, realizando alterações de tamanho e posição de cada elemento para completar a atividade. Considerados esses pontos, enfatizamos que essas manifestações de engajamento são sobretudo importantes por terem sido realizadas de forma autônoma pelos alunos, de forma que pudessem acessar conhecimentos construídos ao longo das atividades anteriores na SD, e utilizar a língua inglesa para tanto. Encontramos um exemplo disso na PIS de S1, que deixou comentários em seu *slide*, mostrando que estava inclinado a refletir sobre os poemas e outros aspectos de sua própria vida e rotina, (BEZEMER; KRESS, 2010) inclusive o tédio, e expressar isso em inglês durante a aula.

Finalmente, quanto aos repertórios comunicativos (HALL; CHENG; CARLSON, 2006), entendemos que, para utilizar os recursos digitais e realizar a atividade proposta, os alunos mobilizaram seu repertório tecnológico, empregando as ferramentas da plataforma utilizada na PIS para movimentar os elementos do poema, alterar seu tamanho, e, no caso de S1, adicionar informações ao *slide*. Além disso, o repertório linguístico foi acessado em função do contato com as microestruturas no poema, especialmente o léxico mobilizado nas rimas, que é importante inclusive porque o trabalho com rimas na SD foi feito em um momento posterior à PIS (no módulo 3).

Quadro 17 — Integração de CL, repertórios comunicativos e manifestações de engajamento na PIS

CL	Repertórios comunicativos	Manifestações de engajamento
CMS	Tecnológico	Visual
CD	Tecnológico	Espacial
CLD	Linguístico	Linguístico

Fonte: a própria autora.

Verificamos, conforme o Quadro 17, que as CMS, nesta atividade, aparecem em integração com o repertório tecnológico, enquanto as CD e CLD se relacionam aos repertórios tecnológico e linguístico. Nas PIS, as principais manifestações de engajamento observadas, que abarcaram a mobilização das CL e dos repertórios apontados, são as manifestações de engajamento visual, espacial e linguístico.

Atividade 13 — Módulo 1

A atividade 13 foi o último componente do módulo 1, que tratou da aproximação inicial dos alunos com o gênero poema e seus elementos principais. Esta atividade foi iniciada com um [vídeo](#) retirado do YouTube, em que uma criança declama um poema em língua inglesa, simultaneamente fazendo gestos ao longo da declamação. Os versos do poema se iniciam com “see my” (“veja meu/meus”) e uma parte do corpo, que a criança aponta enquanto recita. Após falar de diversas partes do corpo da criança, os versos finais do poema dizem que não há ninguém no mundo exatamente como o outro, porque somos especiais. O caráter performático dessa forma de declamar poesia é chamado de *action poetry*⁴², que traduzimos como poesia de ação ou poesia gestual. Após assistirem ao vídeo com os alunos, as professoras-estagiárias conduziram uma conversa sobre características do poema e da apresentação da criança no vídeo, para então declamarem o poema com a turma. Os objetivos desta atividade estavam relacionados à aproximação dos alunos com um aspecto da fruição de poesia, que é a oralização e a possibilidade de performance com a voz e com o corpo. A partir disso, também buscou-se explorar a pronúncia, a entonação e o vocabulário, este último a partir de conexões entre gesto e palavra falada.

Mediante a análise da realização da atividade, identificamos que o primeiro aspecto do vídeo que chamou a atenção dos alunos relaciona-se a 3CA. Ao prestarem atenção à pronúncia e ritmo da fala da criança no vídeo, os alunos perceberam que era diferente de outras pronúncias que eles já haviam visto em inglês, mas não sabiam apontar a razão por que poderia haver tal distinção. As professoras-estagiárias

⁴² Recomendamos a leitura do estudo de Elting e Firkins (2006) sobre a dramatização de poesia na sala de aula de línguas adicionais.

mediaram a discussão a respeito das origens sociais e culturais da criança no vídeo e como elas se materializavam na pronúncia.

Excerto 11 — Atividade 13, Módulo 1

L1	S4: Achei, <i>Indian YouTuber Kid</i> , ela é indiana
L2	T1: Yes
L3	T2: Yes! Very good! Very nice
L4	T1: Yes! Era isso que eu ia mostrar agora, <i>she is Indian, she is Indian, in India she speaks</i>
L5	<i>English</i>
L6	T2: Então ela não tá falando errado, porque vocês viram né ela falou certinho
L7	S4: É, é o sotaque dela
L8	T2: Isso, é o sotaque, isso mesmo, cada um tem um sotaque, cada país, cada região, até aqui
L9	no Brasil mesmo
L10	S4: Sim, no Nordeste
L11	T2: Isso mesmo
L12	T1: No Nordeste ou até mesmo ali em Curitiba
L13	T2: É pode ser pertinho mesmo
L14	T1: Alguém aqui já ouviu o sotaque de Curitiba né
L15	S4: Eu não lembro
L16	T1: S6, S7, vocês conhecem?
L17	S6: É, minha avó uma vez foi pra Curitiba e ela me falou que lá eles falam com um
L18	sotaque um pouco mais puxado em vez da gente falar, em vez deles falarem “leiti” eles
L19	falam “leite quente” [ênfatisando a pronúncia do “e” na posição final da palavra], eles falam
L20	assim
L21	T1: Yes!
L22	S4: Por isso que uma vez minha prima falou leite quente faz mal pros dente [ênfatisando
L23	a pronúncia do “e” na posição final nas palavras]
L24	T1: Yes! @@@ vocês viram tá aqui do lado Curitiba não é tão longe, então essa diferença no
L25	modo de falar, aí ó, na Índia também
L26	T2: Tá aí logo ali @@@
L27	T1: Logo ali
L28	S3: Teacher a minha tia mora em Curitiba
L29	T1: É? E ela tem sotaque? [silêncio prolongado] Não? Às vezes é porque ela não nasceu lá
L30	ou não ficou muito tempo lá
L31	S4: É por causa que o sotaque vem quando a pessoa nasceu lá ficou um tempo lá então
L32	ela entendeu que aquele é o jeito certo, então ela não vai conseguir mudar a forma de
L33	falar facilmente
L34	T1: É, não tem jeito certo
L35	T2: Esse jeito certo, tem jeito certo de falar? Vocês viram o vídeo, vocês entenderam o que
L36	ela falou, entenderam a mensagem que ela passou?
L37	S4: Sim
L38	T2: Yeah
L39	S4: Na verdade parece mais que ela usa um éssi agá em toda palavra que ela fala
L40	T2: É, faz parte do sotaque né
L41	T1: It's ok

Conforme observamos ao longo da transcrição mostrada no Excerto 11, S4 investigou, de acordo com as informações provenientes do vídeo assistido, o nome do canal no YouTube no qual o vídeo estava postando. Assim, ele entendeu que as particularidades identificadas na pronúncia da criança no vídeo podem ter aparecido em função de sua nacionalidade (linha 1). T1 e T2 explicaram para os alunos que na Índia as pessoas falam inglês e que aquela forma de pronunciar as palavras não é

errada. S4 foi o primeiro a compreender a propriedade linguageira da oralidade da criança como sotaque (linha 7), que ele também comentou na linha 39 (“na verdade parece mais que ela usa um éssi agá em toda palavra que ela fala”). Além de falar sobre a criança do vídeo, S4 e S6 trouxeram exemplos de sotaque no contexto brasileiro, referindo-se ao sotaque de pessoas de Curitiba, e demonstrando entender as marcas dele na pronúncia (linhas 17 a 19). Isso nos mostra que pode ter havido, nesse momento da interação, uma oportunidade para sensibilização às particularidades da própria L1 dos alunos. Além disso, os exemplos fornecidos pelos alunos parecem vir de familiares, como avó, prima ou tia, que lhes ensinaram sobre sotaques após experienciarem situações cotidianas, como uma viagem ou mudança de cidade. Entendemos, a partir disso, que os repertórios comunicativos (HALL; CHENG; CARLSON, 2006) acessados em consonância com a mobilização das 3CA provêm, nos exemplos mencionados pelos alunos, de experiências em seu ambiente familiar, de forma que propomos a categorização do *repertório familiar*. Não ignoramos que esses conhecimentos e aprendizagens construídos no contexto familiar também podem contribuir para a expansão do repertório cultural da criança, ao colaborar para que entenda os aspectos culturais, sociais e históricos de determinado comportamento ou construto.

Excerto 12 — Atividade 13, Módulo 1

L1	S4: Ela tá apontando com o dedo, é, see my, veja meu //
L2	T1: @ aham, mas <i>why?</i> Por quê? <i>Why? What's the reason?</i>
L3	S4: Eu também não sei daí
L4	S6: Ela quer mostrar que você é especial não existe ninguém igual você
L5	T1: <i>Thank you, yes! @@</i> e o que que ela fez, ela escreveu um texto no Facebook, <i>it's a</i>
L6	<i>Facebook post? Or it's an emoji?</i> Ela escreveu um <i>stop sign</i> ? O que que ela fez? [silêncio
L7	prolongado] ela escreveu uma receita? [silêncio prolongado]
L8	S6: Ela tá falando um poema
L9	T1: Um <i>poem</i>
L10	T2: <i>A poem! Yes!</i> Ela falou o <i>poem</i> dela em um vídeo no YouTube, <i>right?</i> E a gente vai fazer
L11	isso, não vai? A gente vai postar em algum lugar
L12	T1: @ só que não no YouTube
L13	T2: Só que não no YouTube, <i>yes @@ yes, so</i>
L14	S4: Eu fiquei curioso pra ver o primeiro vídeo dela, é de um bebê dançando, andando
L15	T1: @@ ok então depois você vê esse vídeo

Fonte: a própria autora.

A partir da interação transcrita no Excerto 12, percebemos 1CA predominantes em função da reflexão sobre o motivo de a criança ter gravado o vídeo que a turma assistiu durante a atividade. S6 capturou a mensagem principal do poema, que

compõe os versos finais, e respondeu à pergunta de T1 dizendo que: “ela [a criança] quer mostrar que você é especial, não existe ninguém igual você⁴³” (linha 4). T1 então retomou a adequação do gênero para o motivo mencionado, sugerindo diferentes gêneros que poderiam ou não cumprir a finalidade de transmitir a mensagem almejada, e S6 novamente entendeu que a criança ‘fala’ um poema. Assim, percebemos que ainda que de forma sucinta, S6 conseguiu compreender a mensagem sendo transmitida e o gênero escolhido para isso. Enquanto isso, S4 parece ter se interessado por outros vídeos do canal, que ele mencionou logo no começo da atividade (Excerto 11, linha 1). Apesar de esse não ser o objetivo da atividade, é relevante destacar que S4 parece ter explorado o YouTube enquanto suporte para encontrar outros vídeos no canal *Indian YouTuber Kid*, interessando-se por outros conteúdos temáticos e possivelmente outros gêneros que utilizassem o YouTube como suporte. Entendemos, portanto, que S6 mobilizou seu repertório linguístico para compreender a mensagem principal do poema, enquanto S4 explorou o YouTube a partir de seu repertório tecnológico, sendo capaz de navegar pelo canal e se aproximar de outras informações relevantes para ele.

Excerto 13 — Atividade 13, Módulo 1

L1	T1: Então agora eu vou dar aula assim [desligando a câmera] <i>come on, guys</i> [ligando a câmera
L2	de novo] então ó onde estão os eyes, ela fala <i>see my eyes</i> [apontando para os olhos] eyes
L3	T2: <i>Eyes</i> [apontando para os olhos]
L4	T1: <i>Nose</i> [apontando para o nariz]
L5	T2: <i>Nose</i> [apontando para o nariz]
L6	T1: <i>See my fingers</i> [mexendo os dedos], <i>see my toes, where are the toes?</i>
L7	T2: @@@ yes, S4, S7 @@@
L8	T1: <i>Here</i> [mostrando os dedos do pé]
L9	T2: S3 e S4 @@@
L10	T1: Deixa eu ver como continua aqui::: <i>see my nose, my lips</i> [apontando para a boca] onde
L11	que estão os lips
L12	T2: <i>Lips</i>
L13	T1: <i>See my lips, see my knees @@ a teacher</i> sofreu aqui, <i>it's here</i> [se dobrando e apontando
L14	o joelho]
L15	T2: @@@ [se dobrando e apontando o joelho]
L16	T1: <i>Now you have seen all of me</i> [mexendo os braços acima da cabeça e ao redor do corpo]
L17	ME: <i>All of you</i>
L18	I: Deixa eu ver daí tem uma mensagenzinha final::: deixa eu mostrar
L19	ME: Quer que eu compartilho?
L20	I: Não não, tava compartilhando, aí ela fala, <i>now you have seen all of me</i>
L21	ME: <i>All of you</i>
L22	

⁴³ O comentário de S6 poderia ter sido explorado a fim de que o grupo discutisse sobre a singularidade de cada pessoa, trabalhando no sentido da sensibilização sobre o eu e o outro. No entanto, o conteúdo temático do poema foi menos evidenciado em função dos objetivos desta atividade. Observamos, assim, que possivelmente em outra oportunidade de aplicação da SD, estudaríamos outras potencialidades de atividades a partir do vídeo desse poema gestual.

L23	I: [compartilhando a tela na parte final do vídeo: <i>there is no one in this whole wide world exactly</i>
L24	<i>just like me</i>] então vamos lá ó <i>there is no one in this whole wide world</i> [fazendo movimento de
L25	círculo com os braços] <i>in this whole wide world</i> , o que que significa? [fazendo movimento
L26	amplo com os braços] [silêncio prolongado]
L27	E: Em todo mundo?
L28	I: Yes! Ela fala tipo assim, nesse mundão
L29	L: Que não existe ninguém igual ela em todo o mundo?
L30	I: Yes! <i>There is no one in this whole wide world just like me::: just like me</i> , daí ela fala [dando
L31	<i>play</i> na parte final do vídeo: <i>I am me and you are you</i>] <i>I am me and you are you</i> [apontando
L32	para si mesma e para a câmera] por que que ela fala isso? <i>I am me and you are you</i>
L33	A: Porque eu sou eu
L34	MM, A e E: e você é você
L35	I: <i>We are different</i> , aham
L36	ME: <i>Unique</i>
L37	I: [mostrando verso final do poema: <i>We are special, don't you see?</i>] <i>we are special don't you</i>
L38	<i>see?</i> [gesticulando para si mesma e ao redor, e apontando para o olho na palavra "see"] <i>we</i>
L39	<i>are special, we are different and special, nice</i> , que bom ver vocês, até os que não ligaram a
L40	câmera, <i>this is nice, guys @@</i> ME: <i>Nice</i>

Na parte final desta atividade, conforme descrito no Excerto 13, T1 e T2 conduziram a declamação do poema gestual. T1 pediu aos alunos que ligassem as câmeras, mas não os microfones, por isso não foi possível ouvir a produção oral de todos os alunos presentes. Ainda assim, verificamos, a partir do Excerto 13, e complementarmente por meio de nossas anotações de campo, que as professoras-estagiárias e os alunos se esforçaram para enfatizar o elemento corporal imprimido no poema, movimentando o corpo e explorando o espaço corporal para declamar o poema, por exemplo, para alcançar os joelhos (linhas 13 a 15) e simbolizar o mundo (linhas 22 a 25). Nesse sentido, 5CMS foi mobilizada para que os alunos se familiarizassem com a ideia de performance corporal para experienciar a leitura ou declamação de um poema. É importante destacar não apenas a experiência dos alunos com o poema gestual enquanto gênero lírico, mas também o aspecto lúdico da atividade que envolveu movimento físico. Atividades dessa natureza precisam ser mais intencionalmente incorporadas às aulas em formato remoto, sendo o fator cinestésico importante para o desenvolvimento infantil.

Por fim, identificamos, a partir dos Excertos 11, 12 e 13, analisados acerca da atividade 13, que as manifestações de engajamento predominantes foram de natureza sonora, gestual e espacial (BEZEMER *et al.*, 2012), tendo os alunos, na realização da atividade, apreciado ou reproduzido o poema na forma oral, explorando aspectos de ritmo e pronúncia, ao mesmo tempo em que utilizaram o espaço ao redor de si mesmos e o alcance de seus próprios corpos para fazerem gestos que se relacionavam com o significado linguístico do poema.

Quadro 18 — Integração de CL, repertórios comunicativos e manifestações de engajamento na atividade 13

CL	Repertórios comunicativos	Manifestações de engajamento
CA	Familiar Cultural Linguístico Tecnológico	Sonora Gestual Espacial
CMS	Linguístico	

Fonte: a própria autora.

Verificamos, conforme o Quadro 18, que as CA, nesta atividade, se imbricam com os repertórios familiar, cultural, linguístico e tecnológico, sendo as CL que mais aparecem na emersão de repertórios, considerando as análises feitas até aqui. Nesta atividade, as CMS encontram-se integradas ao repertório linguístico, e as principais manifestações de engajamento observadas são de natureza sonora, gestual e espacial.

Atividade 14 — Módulo 2

A atividade 14 foi a primeira no módulo 2, direcionada, de forma geral, às dimensões ensináveis do gênero poema identificadas por Rao e Tonelli (2022) no âmbito da enunciação. A aproximação com a socio-história de exemplares do gênero e com seus autores, neste módulo, levou ao trabalho com uma curta autobiografia, que, no planejamento do projeto de classe proposto a partir de nosso trabalho com a SD, constituiu-se como um gênero interrelacionado à produção de um *e-book* de poesia, já que é característica de livros trazerem breves informações sobre os autores.

Esta atividade foi conduzida por T1 e T2 a partir de uma apresentação de *slides*. Cada *slide* continha uma foto do autor enfocado, que T1 e T2 mostraram aos alunos, e os encorajaram a tentar reconhecê-los e falar sobre o que sabiam a respeito de suas obras e países de origem. Após os comentários sobre cada autor, as professoras mostraram aos alunos os nomes, datas de nascimento (e falecimento, se houvesse), profissão e nacionalidade de cada autor. O objetivo desta atividade foi que os alunos se familiarizassem com os elementos principais de biografias e que acessassem conhecimentos prévios acerca de autores de obras artísticas. Além disso, o trabalho

com a língua inglesa também se concentrou no aspecto lexical sobre nacionalidades e profissões, e com perguntas como “*Where is he/she from?*” e “*When was he/she born?*”.

Excerto 14 — Atividade 14, Módulo 2

L1	T1: Ok, <i>biography time</i> , antes eu tenho uma <i>question: what is a biography?</i>
L2	S6: É uma biografia
L3	S4: Biografia
L4	S6: Você escreve da sua vida, você escreve de você
L5	T1: Uhum, <i>yeah</i>
L6	S4: E autobiografia é quando você escreve de si mesmo
L7	T1: Isso, então se você escreve é uma autobiografia
L8	S4: Que você fez
L9	T1: Uhum, então, <i>your life</i> , da sua vida, <i>your life</i> . <i>Biography</i> então alguém escreveu <i>about your</i>
L10	<i>life</i> , e o que que a gente encontra em uma <i>biography? What's in a biography?</i>
L11	S4: A gente encontra a data que a pessoa nasceu, é::: um pouco da vida dela e a
L12	profissão dela
L13	T1: Uhum
L14	S14: Este participante optou por não fornecer seus dados para a pesquisa
L15	T1: @@@ <i>what they like to eat</i>
L16	S6: Você pode encontrar a vida de uma pessoa em uma biografia
L17	T1: Yes, onde a gente encontra uma biografia?
L18	S14: Este participante optou por não fornecer seus dados para a pesquisa
L19	T1: <i>What they like to do, yes</i>
L20	S4: Eu acho que a gente encontra ()
L21	S14: Este participante optou por não fornecer seus dados para a pesquisa
L22	S4: Na apostila de português, é na minha tá cheia de biografias, a cada escritor é uma
L23	biografia

Trazemos, no Excerto 14, o início da atividade 14, em que T1 e T2 introduziram o tema biografia. Percebemos que S4 e S6 mobilizaram 2CD para descrever o conteúdo temático frequentemente encontrado em biografias, de forma geral, sobre a vida de alguém (linha 4), a data de nascimento e a profissão (linha 11). Quando S6 falou que a pessoa escreve sobre ela mesma, S4 foi capaz, inclusive, de explicar que nesse caso se trata de uma autobiografia, apontando a distinção entre os dois gêneros (linha 6). Por fim, S4 também mobilizou 1CA ao apontar que podemos encontrar biografias na apostila de português, constatando que a apresentação para estudo de cada escritor contém uma biografia. Assim, percebemos que S4 recuperou vivências prévias (BUSCH, 2012, 2015) de contato com o gênero na esfera escolar, acessando o que já propusemos nomear repertório escolar.

Excerto 15 — Atividade 14, Módulo 2

L1	T2: [mostrando a foto de Maurício de Sousa]
L2	S4: Todo mundo sabe eu posso até pegar uma obra dele Maurício de Sousa, ele tá vivo
L3	ainda

L4	[vários alunos falando ao mesmo tempo]
L5	S4: Eu tenho um gibi dele
L6	S3: Ele é fácil pra caramba
L7	T2: Por que fácil? Como vocês conhecem ele?
L8	S4: Todo mundo conhece ele por causa disso, por causa disso [mostrando gibi da
L9	Turma da Mônica]
L10	S14: Este participante optou por não fornecer seus dados para a pesquisa
L11	S4: Aqui ó [mostrando a assinatura do autor no gibi] Maurício, fácil
L12	T1: Yes, a assinatura dele todo mundo conhece também, quem aqui não tinha visto uma foto
L13	dele antes?
L14	S4: Eu já tinha visto porque tem uns quadrinhos da Turma da Mônica que é especial de
L15	vários anos aí ele aparece
L16	[S14 e S17 falando ao mesmo tempo]
L17	S6: Eu já vi uma foto dele com a Mônica
L18	S17: Este participante optou por não fornecer seus dados para a pesquisa
L19	T2: Ah! Que legal!
L20	T1: Então vamo ver o que que ele faz, <i>let's let's see</i>
L21	S17: Este participante optou por não fornecer seus dados para a pesquisa
L22	T1: <i>Yeah, comics</i> , olha lá <i>he is a cartoonist, he is a writer</i> né ele que escreve, e <i>entrepreneur</i>
L23	é empresário ok é ele que faz os negócios pra ele
L24	T2: Uma coisa interessante que o Emanuel falou, ó
L25	[alunos falando ao mesmo tempo]
L26	T1: Escuta a <i>teacher</i>
L27	T2: Na biografia a gente pode ver então nos livros, pra pessoa escrever um livro, lá no
L28	finalzinho vai ter foto e a biografia, vocês já viram? Sempre tem em todos os books
L29	S6: Eu tenho um livro, eu vou pegar
L30	T1: É eu não tô com nenhum aqui por perto, mas é verdade
L31	S17: Este participante optou por não fornecer seus dados para a pesquisa
L32	T2: É verdade
L33	T1: É pode ser, a inspiração deve ter vindo de algum lugar
L34	S6: Ô professora, eu tenho esse livro aqui da Emília do Monteiro Lobato, e no final ó
L35	[mostrando a orelha da contracapa do livro] olha, fala aqui um pouco dele
L36	T1: Uau, isso mesmo, a gente tem uma pequena, uma <i>short biography</i>
L37	T2: Olha só, é isso, e olha, vocês viram que tem aqui só um ano, por quê?
L38	S4: Porque ele nasceu ele não morreu ainda
L39	T2: Yes, ele não morreu
L40	S4: Ele está vivo

A partir da interação transcrita no Excerto 15, percebemos que S4 mobilizou 7CS, reconhecendo o autor e correlacionando-o à obra, inclusive em função de conhecimentos sobre produções específicas do autor, como é o caso das edições especiais mencionadas por S4, em que Maurício de Sousa aparece na história (linhas 14 e 15). Observamos que S4 recorreu a seu repertório cultural, através do qual já havia construído saberes acerca do autor, mostrando um gibi com a assinatura dele. Mais adiante na discussão, T2 apontou que biografias aparecem ao final de livros, e S6 foi capaz de reconhecer essa informação e procurar por um livro para exemplificar para a turma, mobilizando 1CD ao descrever e mostrar a biografia de Monteiro Lobato em seu livro. Portanto, também percebemos que S6 acessou seu repertório cultural, demonstrando estar familiarizado com o suporte e *layout* do livro, de forma suficiente para expandir e rearranjar seus conhecimentos mediante o que T2 destacou. Ainda

sobre o Excerto 15, verificamos que S4 empregou 2CD também para explicar o conteúdo temático da biografia de Maurício de Sousa, que não continha ano de morte pois o autor está vivo (linha 39).

Excerto 16 — Atividade 14, Módulo 2

L1	T1: He's <i>from the past</i> ele já se foi, hã, de onde que vocês acham que ele é? <i>Where is he from?</i>
L2	
L3	S17: Este participante optou por não fornecer seus dados para a pesquisa
L4	S4: Eu acho que ele é do <i>country</i>
L5	S6: Ele é o quê, ele é asiático ou europeu ou é:: americano oceânico, ele é o quê?
L6	S3: Meu Deus esse cara parece o:::
L7	S17: Este participante optou por não fornecer seus dados para a pesquisa
L8	T1: His name is Shel
L9	T2: [mostrando o nome junto à foto]
L10	S3: Meu Deus ele é real sabe o Diário de um Banana tava escrito, o:: Greg é do:: ele
L11	gosta de livros só que tinha um cara na capa atrás que era esse cara, era o Shel Silverstre
L12	S6: Verdade! Uau! Eu já li todos
L13	T1: Diário de um Banana qual vocês acham que é a <i>nationality</i> ?
L14	S4: Estados Unidos da América
L15	T1: <i>United States yes</i> , e o que será que ele fez?
L16	S4: Eu acho que ele era coletor de comida
L17	T2: Coletor de comida?
L18	S4: É um coletor de comida, ele é um coletor ele fica lá pegando a comida e levando pra
L19	máquina
L20	T2: <i>Oh my</i>
L21	T1: Ele faz uma coisa a mesma coisa que o Maurício de Sousa
L22	S4: Ah, então ele também faz gibi?
L23	T1: <i>Yeah::</i>
L24	S14: Este participante optou por não fornecer seus dados para a pesquisa
L25	T1: <i>Teacher</i> continua aí que eu preciso achar o carregador do computador
L26	T2: Ok eu vou mostrar pra vocês de onde ele é [mostrando o restante das informações no
L27	<i>slide</i> incluindo local de origem, ano de nascimento e profissões] <i>yes he is a poet, songwriter</i>
L28	<i>playwright e cartoonist</i>
L29	S3: E é poet, é verdade!
L30	T2: Mais um <i>poet</i> e ele é, <i>he died</i>

De acordo com a interação no Excerto 16, percebemos que 1CA são mobilizadas a partir da discussão provocada pela foto do autor Shel Silverstein. Neste caso, no entanto, S3 não o reconheceu pelo nome, mas conseguiu recuperar o que ele já conhecia sobre a foto do autor, que ele viu em um livro da coleção *Diário de um Banana*. Conforme os comentários de S3, entendemos que ele não havia confirmado até aquele momento que Shel Silverstein era uma pessoa de verdade, e não apenas um personagem do livro. S3 exclamou: “Meu Deus ele é real [...]” (linha 9) e contextualizou que o autor havia aparecido na contracapa de um livro do personagem Greg, na história. S6 também se lembrou desse fato (linha 11: “verdade! Uau! Eu já li todos!”). A partir dos conhecimentos provenientes da experiência com a leitura de *Diário de um Banana*, S4 constatou o país de origem do autor e S3 mais tarde também

confirmou que Silverstein era um poeta, informação que parece ter aparecido no livro *Diário de uma Banana*, já que S3 disse: “e é *poet*, é verdade!” (linha 28). Constatamos, assim, que os alunos encontraram suporte em seu repertório cultural, construído na experiência (BUSCH, 2012) com um texto literário, para realizar as inferências acerca do autor, mobilizando as 1CA mencionadas.

Considerando que o recurso visual materializado nas fotografias dos autores funcionou como elemento modal (KRESS, 2010) para a condução da atividade, depreendemos que as manifestações de engajamento linguístico (BEZEMER *et al.*, 2012), que ocorreram na forma verbal, majoritariamente em português, foram resultado não apenas do contato dos alunos com as fotografias e informações biografias dos autores trabalhados ao longo da atividade 14, mas também das experiências de aprendizagem anteriores aos momentos analisados. Além dessas constatações, observamos que, apesar de os objetivos da atividade incluírem o trabalho com aspectos lexicais em LI, ele fica em segundo plano à medida em que os alunos contribuem para a atividade, tecendo comentários mais longos e complexos em L1. Assim, reconhecemos menor produção oral em inglês nesta atividade, mas pontuamos que existiu o contato com a língua inglesa a partir dos textos nos *slides*.

Quadro 19 — Integração de CL, repertórios comunicativos e manifestações de engajamento na atividade 14

CL	Repertórios comunicativos	Manifestação de engajamento
CA CD	Escolar	Linguística
CD CS	Cultural	

Fonte: a própria autora.

Verificamos, conforme o Quadro 19, que as CA, as CD e as CS, nesta atividade, se integram aos repertórios escolar e cultural, e a principal manifestação de engajamento que abarca as CL e os repertórios é linguística.

Atividade 21 — Módulo 3

A atividade 21 consistiu na leitura do poema *O Leão*, de Vinicius de Moraes, conduzida por um dos alunos da turma, e uma conversa sobre o poema, mediada por

T1 e T2. A atividade deu sequência ao trabalho com rimas, o qual foi iniciado na atividade 19, primeira do módulo 3, além de iniciar o primeiro contato, na SD, dos alunos com elementos de linguagem figurada. O objetivo principal da atividade era facilitar a compreensão sobre a função da linguagem figurada no poema e a visualização de possíveis recursos de linguagem para tanto.

Excerto 17 — Atividade 21, Módulo 3

L1	T1: <i>Let's see what's next, a poem, we have a poem</i> , dessa vez é em português, alguém quer
L2	ler ou eu leio?
L3	S4: Eu! Eu quero ler
L4	T1: <i>Very good, go ahead</i>
L5	S4: Leão leão leão! Rugindo como um como o trovão, deu um pulo e era uma vez um cabritinho
L6	montês, leão leão leão! És o rei da criação, tua goela é uma fornalha, teu salto uma labareda
L7	[pronunciando "labaréda"], tua garra uma navalha, cortando a presa na queda
L8	T1: <i>Thank you, very good, ok, where is the rhyme? Where are the rhymes?</i>
L9	S6: Leão
L10	S4: Leão com trovão
L11	S6: Leão criação
L12	S3: Veze e montês
L13	S4: Labareda e navalha
L14	T1: Labareda e o quê?
L15	S6: Labareda e queda
L16	S4: Fornalha e navalha, labareda e queda, fornalha e navalha, leão e criação
L17	T1: <i>Uhum, very good so you see we have rhymes, há, vamos ver o que mais será que tem</i>
L18	nesse <i>poem</i> , outra função assim outra coisa de <i>poem</i>
L19	S3: <i>The poet</i>
L20	T1: <i>Yeah, aham we have a poet, yes</i>
L21	S6: Tem verso e estrofe
L22	T1: Tem versos, <i>oh yes how many stanzas? How many stanzas?</i>
L23	S3: Three
L24	T1: <i>Three stanzas, and how many verses?</i>
L25	S6: Contei dez, ten
L26	T1: Ok, <i>ten</i>
L27	S3: <i>Me too</i>
L28	T1: As <i>stanzas</i> são do mesmo tamanho?
L29	S6: Não
L30	T1: E o que mais que a gente será que pode ver nesse poema, assim, que outra função assim
L31	de poema, o significado, qual é o significado desse <i>poem</i> ? Sobre o que que ele tá falando?
L32	S4: Literalmente leão leão leão
L33	S6: É
L34	S1: <he is saying how cool a lion is>

Examinando a transcrição mostrada no Excerto 17, percebemos que as CLD e 2CMS foram mobilizadas por S4, S6 e S3 para identificar rimas no poema (linhas 10, 11, 12, e 15). Rimase relacionam tanto à microestrutura do poema no âmbito lexical quanto à correspondência de sons, o que demanda diferentes operações de CL. Além dessas CL, S6 retomou 1CD e identificou os elementos de organização geral do poema, sendo três estrofes e dez versos (linhas 21, 23 e 25). Por fim, S4 e S1 mobilizaram 1CA, reconhecendo o tema do poema (linhas 32 e 34).

Excerto 18 — Atividade 21, Módulo 3

L1	T1: Outra coisa aqui que eu quero ver, por exemplo leão leão leão rugindo como o trovão,
L2	rugindo como trovão, o que que significa?
L3	S4: No caso que o rugido dele é muito alto
L4	S3: Que ele ruge alto
L5	S6: É que o rugido dele é muito alto como um trovão então é forte
L6	T1: Mas isso aqui é literal? É isso que acontece mesmo?
L7	S6: Não
L8	S3: Se fosse isso seria tipo ó roar [fazendo barulho de rugido de leão] ao invés de fazer roar
L9	ele ia fazer [fazendo barulho de trovão]
L10	T1: Aham
L11	T2: Então o leão não ruge um trovão né porque senão
L12	T1: Deu um pulo e era uma vez um cabritinho montês
L13	S4: Teacher e ele também tá certo no poema, ele fala leão rugindo como [ênfatizando a
L14	palavra “como”] um trovão e não leão sendo [ênfatizando a palavra “sendo”] um trovão
L15	S3: Sendo, sendo não, fazendo [ênfatizando a palavra “fazendo”] digamos
L16	T1: Fazendo como um trovão, aham

Conforme observamos no Excerto 18, S3, S4 e S6 contribuíram para a interpretação da figura de linguagem utilizada no poema, que compara o rugido do leão a um trovão. Os alunos mobilizaram 4CA para interpretar a comparação, aplicando seus conhecimentos de mundo sobre o som do trovão e o rugido do leão para compreender a ideia de força transmitida no poema: “é que o rugido dele é muito alto” (linha 3, S4) e “é que o rugido dele é muito alto como um trovão então é forte” (linha 5, S6). S4 enfatizou o uso da palavra ‘como’, demonstrando compreender o recurso de linguagem utilizado para construir a ideia, e S3 pareceu compreender a explicação do colega de que o rugido do leão não era um trovão, apenas soava como um. Essa distinção de recurso de linguagem é, de fato, uma das diferenças entre as figuras de linguagem metáfora e comparação, mas ela não foi explorada nesta atividade.

Excerto 19 — Atividade 21, Módulo 3

L1	T2: Que que é uma fornalha?
L2	S6: É tipo um forno
L3	S4: É um mega forno
L4	T2: É goela, o que é goela?
L5	S3: É uma parte da garganta
L6	S4: Goela é a garganta
L7	T2: Garganta então a garganta dele é um fogão? É um:.....?
L8	S3: @@@ não né
L9	T2: Eu faço pizza?
L10	S4: Não @@ tem um ácido lá tem ácido
L11	T2: Ele tá querendo dizer o que aqui?
L12	T1: Mas na garganta tem ácido, S4, aqui na goela? [tocando o pescoço]
L13	S4: Ah quando você vomita tem
L14	T1: @@@
L15	S6: @@@

L16	T2: @@ é no estômago
L17	S6: No estômago
L18	T2: Que que ele tá querendo dizer aqui?
L19	T1: Tua garra é uma navalha, que que ele tá querendo dizer ali?
L20	S6: É afiada?
L21	S3: Puts agora eu esqueci
L22	S4: É
L23	T1: Vocês sabem o que que é navalha?
L24	S3: Navalha é meio que uma lâmina né?
L25	T1: Yes, aham
L26	S6: Então quer dizer que a garra dele é afiada
L27	S3: É literalmente uma lâmina
L28	T2: Mas você vê a garra dele um monte de navalhazinha assim?
L29	S6: Não
L30	S4: Não
L31	S3: Não
L32	S6: Unhas pontudas

No Excerto 19, temos outros exemplos de 4CA mobilizadas contribuindo para a construção dos significados na leitura do poema. Podemos perceber o repertório linguístico (BUSCH, 2012) sendo acessado pelos alunos, em nível lexical em sua L1, em função da maior complexidade das palavras utilizadas (goela e navalha, por exemplo). Observamos que T1 e T2 mediaram a mobilização de 4CA com perguntas (linhas 1, 7, 18, 19, 23 e 28), e que partiu de S3, S4 e S6 acessarem seus conhecimentos e contribuírem uns com os outros, como foi o caso da interação entre S3 e S6. Na linha 20, S6 pergunta se o sentido de “sua garra é uma navalha” é que ela é afiada. Na linha 24, S3 diz que navalha é como uma lâmina, e T1 confirma. Então S6 repete a ideia anterior, mas agora em tom de afirmação: “então quer dizer que a garra dele é afiada” (linha 26) e depois diz “unhas pontudas” (linha 32), o que nos sugere que S6 continuou a refletir sobre o significado construído a partir da compreensão sobre a linguagem figurada utilizada no verso “sua garra é uma navalha”.

Excerto 20 — Atividade 21, Módulo 3

L1	T1: Ela só é afiada aham então ele faz o que aí, tudo isso que a gente falou é literal? É realmente isso que acontece?
L2	
L3	S3: Não
L4	S4: Não, é uma expressão idiomática
L5	S6: É um jeito de falar
L6	S3: É uma simulação do conto de fadas
L7	S4: Tá não é uma expressão idiomática mas é bem tá você pode pensar se usasse ditados seria uma expressão idiomática
L8	
L9	T1: Ditados, expressão idiomática, a gente não chegou em expressão idiomática, no caso é uma figura, é uma figura de linguagem, é um jeito de dizer, mas que não é real né não é literal, é pra gente ter o quê, quando a gente lê é pra gente:::??
L10	
L11	
L12	S6: Imaginar?
L13	T2: <i>Yeah!</i>

Por fim, visualizamos, no Excerto 20, o trecho final da atividade 21. Após toda a discussão sobre os recursos de linguagem figurada no poema, que funcionaram como exemplos para os alunos, T1 retomou o propósito geral dos recursos, perguntando aos alunos se aqueles eram exemplos literais. S3, S4 e S6 demonstraram ter compreendido que não se tratava de algo literal, e S6 concluiu, com o suporte e mediação da professora, que a função daquele “jeito de falar” (linha 5) tinha o objetivo de levar o leitor a “imaginar” (linha 12). Assim, entendemos que foram trabalhadas 3CS à medida em que os alunos se engajaram no processo de leitura do poema, contribuindo para que compreendessem a função da linguagem figurada para a construção do significado não material, imaginado.

De forma geral, verificamos, a partir das análises dos Excertos 17 a 20, referentes à atividade 21, que as manifestações de engajamento dos alunos constituíram-se no aspecto linguístico (BEZEMER *et al.*, 2012), por meio da experiência de leitura do poema em L1 e da construção coletiva de sentidos a partir dela, materializada no discurso dos alunos. Essa materialização aconteceu de forma desigual, sendo os turnos de fala dominados pelas professoras e por S3, S4 e S6, por isso não podemos identificar evidências de engajamento por parte de outros alunos, nem mesmo mediante as notas de campo. Apesar dessas limitações, acreditamos que a atividade 25 possa prover evidências de manifestações de engajamento sobre o trabalho com linguagem figurada. Essa atividade é analisada a partir da página 118.

Quadro 20 — Integração de CL, repertórios comunicativos e manifestações de engajamento na atividade 21

CL	Repertório comunicativo	Manifestação de engajamento
CLD CD CMS CA CS	Linguístico	Linguística

Fonte: a própria autora.

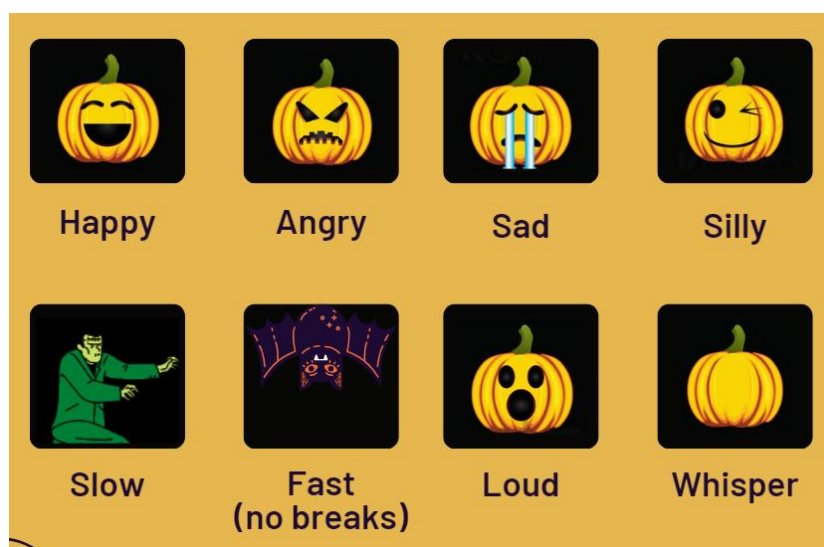
Sintetizamos, por meio do Quadro 20, que as CLD, CD, CMS, CA e CS foram, nesta atividade, mobilizadas em imbricação com o repertório linguístico, materializados na manifestação de engajamento linguística mediante a apreciação do exemplar do gênero focado.

Atividade 24 — Módulo 3

A atividade 24 focalizou o trabalho com a produção oral de *nursery rhymes*, chamadas em português de ‘cantigas de roda’. Elas são consideradas poemas para crianças, tradicionais de cada cultura, e podem ser recitadas ou cantadas.

Na aula anterior àquela em que foi realizada a atividade, as professoras enviaram aos alunos vídeos de quatro cantigas tradicionais cantadas em inglês ([Jack in the box](#); [Star light, star bright](#); [Twinkle, twinkle little star](#); e [Humpty Dumpty](#)). Junto aos vídeos, foram incluídas as letras das cantigas, e as professoras instruíram cada aluno a assistir aos vídeos e escolher uma cantiga para ler em sala. Os alunos utilizaram os vídeos enviados e as letras para praticarem a pronúncia e o ritmo ao longo da semana. No momento da atividade em sala, as professoras explicaram aos alunos que em vez de cantarem as cantigas de roda, os alunos as recitariam de formas alternativas. Na Figura 6, reproduzimos as opções dentre as quais cada aluno poderia escolher para recitar a cantiga, respectivamente: feliz, com raiva, triste, bobo, devagar, rápido (sem pausas), alto e sussurrado. As figuras no *slide* têm o tema de Halloween pois a aula aconteceu na semana dessa data.

Figura 6 — Formas de recitar uma cantiga de roda



Fonte: a própria autora.

Cada criança deveria desligar sua câmera quando fosse ler, de forma que os outros ouviriam apenas a sua voz (sem expressões faciais ou gestos). A turma

deveria, após ouvir o colega, dizer qual forma ou formas de ler ele havia escolhido. Assim, a atividade se direcionou a dois objetivos. O primeiro, quando o aluno estivesse lendo, que ele fizesse escolhas de tom de voz, velocidade e ritmo, além de pronunciar as palavras, para transmitir um sentido aos colegas, conforme as opções dadas. Em segundo lugar, os alunos que estivessem ouvindo teriam uma razão para prestar atenção ao colega e apreender ou reconhecer, nas características sonoras da fala do colega, o sentido escolhido. Apesar de o contato inicial com as cantigas de roda em inglês não ter sido mediado pelas professoras, consideramos que a realização desta atividade também contribuiu para a aproximação dos alunos com exemplares de um gênero lírico que contém elementos culturais específicos, expandindo assim os saberes dos alunos a respeito deles.

Excerto 21 — Atividade 24, Módulo 3

L1	S4: Eu quero fazer, eu quero fazer
L2	I: <i>Yeah S4 so go</i>
L3	S4: Tá na minha vocês vão pensar que são três
L4	T1: Oh:::
L5	S4: É
L6	T2: Ok
L7	S2: <i>Star light star bright star</i> ah não calma esqueci da trilha sonora aqui no fundo mas enquanto
L8	que eu já separei uma música [silêncio prolongado]
L9	S1: <*waiting*>
L10	S4: Peraí [música instrumental de filme de terror no fundo, o aluno fala baixo e pausadamente]
L11	<i>star light star bright star light star bright the first star I see tonight I wish I may I wish I might</i>
L12	<i>have the wish I wish tonight</i> [música é pausada]
L13	S12: Este participante optou por não fornecer seus dados para a pesquisa
L14	S17: Este participante optou por não fornecer seus dados para a pesquisa
L15	S19: Este participante optou por não fornecer seus dados para a pesquisa
L16	S1: <Slow>
L17	S4: Meu Deus todo mundo //
L18	S13: Este participante optou por não fornecer seus dados para a pesquisa
L19	T1: <i>Whisper, slow</i> , e tinha um terceiro?
L20	S4: Tá faltando ver a trilha sonora
L21	T1: E tinha um terceiro?
L22	S4: Não, eram só dois era <i>whisper</i>
L23	T1: Oh, ok ok <i>whisper and slow</i>
L24	S4: <i>Slow, slow</i>

No Excerto 21, visualizamos o trecho da aula em que S4 recitou a cantiga *Star light, star bright* e escolheu falar sussurrando e baixo (“*whisper and slow*”, linha 23). Entendemos que 3CMS foram mobilizadas por S4 quando ele conseguiu modular sua voz e ler a cantiga, mas também por S4 ter decidido tocar uma música instrumental de terror enquanto ele recitava o poema. Isso pode indicar que S4 combinou os recursos de som para criar um sentido específico, demonstrando o desenvolvimento

de 2CMS. Além disso, constatamos que S4 pode ter lançado mão de seus repertórios (BUSCH, 2012) artístico, cultural e tecnológico para planejar sua performance, encontrando uma música adequada para seus fins e utilizando recursos digitais para isso, além de controlar as ferramentas para articular a música com sua leitura da cantiga.

Excerto 22 — Atividade 24, Módulo 3

L1	S6: <i>Humpty Dumpty sat on a wall, Humpty Dumpty had a great fall all the king's horses and all</i>
L2	<i>the king's men! Couldn't put Humpty Dumpty together again</i>
L3	S4: <i>Happy</i> ou <i>fast</i>
L4	T1: <i>Happy and fast?</i>
L5	S6: Eu acho que, é::: <i>happy</i>
L6	T1: <i>Yeah?</i>
L7	T2: Eu achei muito bom
L8	S6: Eu acho que é impossível de mudar, de cantar <i>Humpty Dumpty</i> sem ser <i>happy</i>
L9	T1: @@@ verdade
L10	T2: Todo mundo balançando a cabecinha assim enquanto você falava
L11	S6: Porque se fosse <i>sad</i> ia ficar <i>Humpty Dumpty</i> [com entonação de quem está quase
L12	chorando]
L13	T1: @@@
L14	T2: @@@

A partir do Excerto 22, percebemos que S6 também mobilizou 3CMS, recitando a cantiga de forma feliz, provavelmente inspirado pelo vídeo da cantiga cantada, que tem um ritmo animado. Ademais, apesar de S6 relacionar *Humpty Dumpty* a um ritmo feliz (linha 8), na linha 11 vemos que ele consegue modelar a voz para soar triste.

Excerto 23 — Atividade 24, Módulo 3

L1	S3: Ok. <i>Twinkle twinkle little star how I wonder what you are up above the world so high like a</i>
L2	<i>diamond in the sky twinkle twinkle little star how I wonder what you are</i>
L3	S6: <i>Angry</i>
L4	S4: <i>Angry</i>
L5	S1: <i>Loud</i>
L6	S4: <i>Loud</i>
L7	S3: Todo mundo errou @@@
L8	T2: <i>It's silly?</i>
L9	S3: <i>It's silly!</i>
L10	T1: <i>It's silly!</i>
L11	S4: Então é por isso o pano [referindo-se a um lenço amarrado abaixo do nariz de S3)

De forma semelhante a S4 e S6, observamos, no Excerto 23, que S3 também mobilizou 3CMS, mas os colegas S1, S6 e S4 não identificaram a sua intenção de soar 'bobo' ('*silly*'); apenas T2 compreendeu a diferença. Mesmo assim, percebemos que S4 compreendeu a ideia geral e comentou que o pano que S3 estava usando no rosto tinha relação com a forma como ele decidiu recitar o poema. Não sabemos se

essa foi mesmo a intenção, mas sabemos que S3 recitou a cantiga com a câmera ligada, diferentemente das instruções iniciais da atividade, e o aspecto visual do lenço que o aluno usou pode ter sido um fator para construção de significado.

O que constatamos a partir do desempenho dos alunos nesta atividade é que aqueles que participaram, além de mostrarem evidências da mobilização de 3CMS, conforme analisamos, precisaram acessar seu repertório artístico para a criação de uma performance. As vivências que proporcionaram saberes para que se preparassem para a tarefa foram co-construídas em eventos anteriores nas vidas dos alunos (BUSCH, 2015), incluindo suas experiências com a performance de um poema gestual (atividade 13).

Apesar de nesta atividade os alunos terem escolhido entre formas de ler a cantiga já oferecidas pelas professoras, havia um elemento criativo, em que cada um personalizou seu jeito de ler: ‘triste’ ou ‘bobo’, por exemplo. O aspecto lúdico da atividade uniu-se a recursos oferecidos previamente para que os alunos se preparassem em termos linguísticos, utilizando os vídeos para treinar a pronúncia das palavras e o ritmo das frases. Percebemos, assim, as manifestações de engajamento nas dimensões sonora e linguística (BEZEMER *et al.*, 2012), voltada à fruição do gênero em seu aspecto oral. Reconhecemos a importância do trabalho com o conteúdo temático e com a construção de significados a partir de exemplares do gênero, mas consideramos que houve engajamento e fruição por meio da experimentação com o som, ritmo, volume e tom, imbuídos na pronúncia das palavras em língua inglesa.

Quadro 21 — Integração de CL, repertórios comunicativos e manifestações de engajamento na atividade 24

CL	Repertórios comunicativos	Manifestações de engajamento
CMS	Artístico Cultural Tecnológico	Sonora Linguística

Fonte: a própria autora.

Mediante as análises realizadas, demonstramos, por meio do Quadro 21, que as CMS foram CL predominantes na atividade 24, atreladas aos repertórios artístico, cultural e tecnológico. As manifestações de engajamento sonora e linguística sobressaíram-se a partir da realização da atividade.

Produção Inicial

A Produção Inicial (PI) foi realizada antes da conclusão do módulo 3, entre as atividades 24 e 25. Ela consistiu na escrita de um poema inédito por aluno, em língua inglesa, com mediação das professoras. Os alunos estavam livres para escreverem sobre qualquer tema e organizarem seus poemas em estrofes e versos na extensão que preferissem. O objetivo da PI foi identificar a mobilização das CLD em inglês, junto às CD, para, ao final do módulo 3 e no módulo 4, abordar questões de língua e recursos de linguagem que os alunos precisassem compreender melhor.

Os alunos participantes da pesquisa que entregaram a PI foram S1, S4, S6 e S7. Em função da variação de extensão dos poemas, optamos por organizá-los em [uma pasta no Google Drive⁴⁴](#).

Observamos que S1 demonstrou clara organização do poema, sendo capaz de empregar 2CD e 3CD ao fazer suas escolhas de criação de seis estrofes com variado número de versos, alinhados de forma centralizada na página. S1 também mobilizou 5CMS ao lançar mão de variações de tamanho de fonte ao destacar o título do poema, o nome do autor (que aparece tarjado no arquivo para preservar a identidade de S1) e palavras específicas ao longo do poema, dando ênfase a determinados versos, conforme verificamos, por exemplo, no primeiro verso da quarta estrofe: “*ALL The time waiting, ALL The time working*” e no quinto verso da quinta estrofe: “*NO, NOT YET!*”.

As CLD de S1 apareceram ao longo do poema, identificáveis no uso consistente de verbos modais, como *must*, *should* e *will*, e nos tempos verbais presente e passado, também utilizados de forma adequada, por exemplo, em “[...] *even if this **controls** me*” e “*but this **does not let** me give up*” (presente simples); e “*He will be happy to see that we **created***” e “*Well not again, it **failed***” (passado simples). Percebemos também que S1 empregou rimas, como “*try*” e “*dry*”; “*see*” e “*me*”; e expressões informais da LI, como “*i'ma*” e “*let's*”, criando padrões de repetição que estabelecem ritmo e musicalidade no poema, demonstrando utilizar esses recursos semióticos a partir de 5CMS.

⁴⁴ Alternativamente ao link, escaneie o código QR para acessar os arquivos.



Em termos de conteúdo temático, a PI de S1 parece se concentrar em uma reflexão sobre a exigência para realizar um ‘trabalho perfeito’ (*‘perfect work’*), mostrando ao mundo e ao ‘chefe’ (*‘boss’*) o trabalho realizado. Parece haver uma crítica ao controle que o trabalho exerce sobre as pessoas: “*the perfect work, i must see, even if this controls me*” (“o trabalho perfeito, eu devo ver, mesmo se isso me controlar”). Não podemos apontar a origem da decisão de S1 ao abordar esse tema em seu poema, mas, diante do que observamos nos momentos de participação de S1 ao longo das aulas do curso, sabemos que ele era capaz de problematizar conceitos e se posicionar diante de questões sociais, de forma semelhante ao que ele pode ter feito por meio de seu poema. Além disso, também mediante nossas notas de campo, sabemos que S1 passava grande parte do tempo das aulas em um escritório com a mãe dele, e por vezes dizia às professoras que não poderia utilizar o microfone na aula porque sua mãe tinha reuniões remotas e ele não podia atrapalhar. Essas informações podem nos ajudar a interpretar a PI de S1, especialmente em termos de conteúdo temático, como possível evidência de repertórios comunicativos (HALL; CHENG; CARLSON, 2006) construídos em experiências no âmbito familiar e social. Especificamente no período pandêmico, o trabalho remoto (*home office*), foi comum a muitas famílias, e isso pode também ter levado S1 a refletir sobre sua própria leitura das vivências naquele período. Apontamos assim uma nova categorização dos repertórios comunicativos (HALL; CHENG; CARLSON, 2006), denominando o *repertório social* como aquele que concentra a experiência e leitura da criança sobre eventos da sociedade que a cerca, tanto no contexto macro quanto micro.

Voltando-nos à PI de S4, também identificamos 2CD e 3CD a partir da organização das duas estrofes com oito e sete versos, respectivamente. A produção de S4 não inclui título, o que não consideramos um elemento faltante por ter havido em sala uma discussão sobre a variedade de poemas sem título produzidos inclusive por Emily Dickinson, antes de seus trabalhos serem disponibilizados para o público geral. A questão do uso de letras minúsculas, diferente das convenções da língua inglesa, também não é considerada um problema, por se tratar de uma questão estilística.

Percebemos que S4 lançou mão de CLD ao fazer escolhas lexicais voltadas ao uso de adjetivos, como “*good*” e “*terrible*” (‘bom’ e ‘terrível’) e rimas, como “*bird*” e “*skirt*”. S4 utilizou, por vezes de forma adequada, estruturas do presente, como “*i’m dying, too*”, “*i’m terrible*”, “*you are a good friend*” e “[...] *and i don’t do anything*”. As

estruturas necessárias para fazer perguntas não foram utilizadas de acordo com os padrões da língua inglesa, parecendo-se com estruturas da L1 do aluno, “*you see people dying?*” em vez de “**Do** you see people dying?”. No módulo 4, os alunos se familiarizam com as regras do presente simples, o que pode ter contribuído para uma expansão das CLD relacionadas a essas convenções, observáveis na produção final, analisada na página 125.

Quanto ao conteúdo temático do poema, percebemos que parece se tratar de uma conversa entre ‘*firego*’ e seu interlocutor. Os primeiros versos do poema se voltam a quem esse eu-lírico é, sendo que ele se atribui uma identidade divina e se vê em uma posição de reconhecer que pessoas estão morrendo e não fazer nada a respeito, sentindo-se mal por isso (“*i’m terrible*”). O eu-lírico faz perguntas ao amigo (‘*friend*’) na segunda estrofe (“*i’m usin ? in various lines, friend*”) relacionadas à identidade do outro: “*what’s your name? your old?*” (‘qual o seu nome? sua idade?’). Percebemos que existe um elemento de fantasia na construção do eu-lírico no poema, tendo ele dois milhões de anos (“*my name is firego, and my old is two million of years*”), e assumindo uma visão privilegiada das pessoas, como um deus: “*i’m have a god, god have me / i am a god, god is me*”. Por meio do caráter fantasioso do eu-lírico, S4 parece ter abordado tanto a questão da identidade quanto do dever social de ajudar pessoas em perigo ou necessidade, já que o eu-lírico vê as pessoas morrendo, mas não faz nada a respeito, e isso o faz terrível. Assim como no caso de S1, não podemos justificar as escolhas de S4, mas também temos informações sobre o contexto histórico vivido no momento de produção, com a pandemia de covid-19 causando milhares de mortes ao redor do mundo diariamente. Podemos inferir que os sentimentos de culpa e impotência diante da morte, disseminados naquele contexto histórico-social (BUSCH, 2017), podem ter emergido na produção de S4. Assim, consideramos que o aluno acessou seu repertório psicológico para transmitir sentimentos, incluindo recursos para estabelecer diálogo com o leitor.

S6 fez escolhas de estilo ao produzir seu poema todo em letras maiúsculas, sem definir um título. Ele mobilizou 2CD e 3CD, organizando o texto em quatro estrofes de três versos cada. Percebemos evidências de CLD presentes no uso do tempo verbal passado simples (“*I gave you winter*”) e de verbos seguidos de preposições (“*play against*” e “*set on fire*”), em construções frasais coesas, também evidentes em palavras de ligação como “*but*” e “*because*”.

O conteúdo temático do poema de S6, de modo semelhante ao de S4, envolve um eu-lírico possuidor do universo, que comanda os astros (versos 1 a 3). Ao longo do poema, esse eu-lírico também comunica ideias direcionadas a um interlocutor, a quem culpa pela destruição do universo pelo fogo (*"I see it on fire / it's your fault"*). A terceira estrofe parece contrapor a segunda em um tom de lamento (*"I gave you winter / but you don't like"*), sobre o fato de que o interlocutor recebeu algo, mas não se satisfaz com ele, nem mesmo quando recebeu o universo (quarta estrofe). Os recursos temáticos abordados por S6 também parecem construir um cenário fantástico, com um eu-lírico poderoso que perdeu tudo (*"all my power and / my life"*). Assim como refletimos a respeito do poema de S4, reiteramos as mesmas possibilidades de análise da PI de S6 com o pano de fundo histórico-social (BUSCH, 2017) em que foi produzido, por identificarmos os mesmos sentimentos de perda e impotência que podem ter sido resultado de experiências (BUSCH, 2012) que constituíram o repertório psicológico de S4.

Antes de dar continuidade às nossas análises, assinalamos que os elementos fantásticos que aparecem em ambos os poemas (de S4 e de S6) e os eu-líricos personificados em figuras divinas ou poderosas demarcam a capacidade dos alunos de movimentar elementos da imaginação, acessando sua criatividade para compor diferentes cenários mesmo fora de um gênero narrativo. Consideramos esses exemplos de que a criatividade, a imaginação e a ludicidade podem fazer parte do trabalho com poesia, e que experiências com outros gêneros, como narrativas fantásticas, filmes e videogames podem contribuir com recursos que enriquecem a apropriação do gênero lírico.

Finalmente, quanto à PI de S7, identificamos 2CD e 3CD, pois o aluno organizou o poema de forma adequada, utilizando duas estrofes de quatro versos cada. Quanto às CLD, percebemos que S7 acessou conteúdo lexical relacionado a animais; tanto seus nomes quanto o nome de seus alimentos. A primeira estrofe do poema de S7 apresenta onomatopeias dos sons produzidos por cada animal incluso no poema, mas elas são escritas em português. S7 utilizou frases completas, com sujeito, verbo e complemento, no presente simples, ainda que não tenha seguido as convenções da língua inglesa para generalizações, em que os substantivos apareceriam no plural: *"Monkeys eat bananas"*, por exemplo. Percebemos que o conteúdo temático de S7 é descritivo e contempla elementos do mundo real, concentrando-se nos animais e seus comportamentos. Não podemos descrever

experiências prévias de S7 com animais reais, mas sabemos que S7 participou das aulas anteriores à SD que trataram de animais a partir de uma história infantil. Consideramos que essa experiência no próprio curso pode constituir uma vivência (BUSCH, 2012) que integrou o repertório escolar de S7, acessado para a realização de sua PI.

Em termos mais amplos, notamos que, em função da liberdade temática e composicional que os alunos tiveram para escrever suas PIs, nem todos os repertórios acessados podem ter sido vislumbrados. Para melhor compreensão acerca disso, seria necessário conversar com os alunos para que compartilhassem mais sobre o processo de produção dos textos. Apesar dessas limitações, temos indícios de que o repertório linguístico foi acessado por todos os alunos, de forma que foram capazes de produzir textos coesos e organizados de acordo com o gênero, ainda que algumas convenções da língua inglesa não tenham sido seguidas. Assim, podemos considerar que houve manifestação de engajamento linguístico (BEZEMER *et al.*, 2012), materializada na produção do texto verbal, movimentando saberes co-construídos em diferentes atividades da SD e até mesmo anteriores a ela, uma vez que as PIs incluíram versos e estrofes, rimas, recursos de ritmo e repetição, e elementos lexicais relacionados à vida cotidiana e à natureza.

Quadro 22 — Integração de CL, repertórios comunicativos e manifestações de engajamento na PI

CL	Repertórios comunicativos	Manifestação de engajamento
CD	Social	Linguística
CLD	Psicológico	
CMS	Escolar	
	Linguístico	

Fonte: a própria autora.

Mediante as análises realizadas, demonstramos, por meio do Quadro 22, que as CL predominantes nas PIs dos alunos foram CD, CLD e CMS. Devido à diversidade de temas abordados pelos alunos em seus poemas, e às estruturas mobilizadas nas produções, verificamos indícios dos repertórios social, psicológico, escolar e linguístico dos alunos. A manifestação de engajamento linguístico, em forma de produção de texto verbal, abarcou as CL e os repertórios mencionados.

Atividade 25 — Módulo 3

A atividade 25 foi a última do módulo 3, que se concentrou em figuras de linguagem. A atividade consistiu no trabalho com expressões idiomáticas em língua inglesa e suas representações visuais. Para isso, as professoras compartilharam com os alunos um arquivo *JamBoard* com sentenças que incluíam expressões idiomáticas. Cada aluno foi instruído a escolher uma expressão e representá-la visualmente com os recursos disponíveis: desenho livre, imagens do Google e formas geométricas. Os objetivos da atividade foram, no que concerne à língua inglesa, propiciar a familiarização dos alunos com expressões da língua, expandindo seu vocabulário; e no que concerne ao trabalho com figuras de linguagem, encorajá-los a pensar criativamente em formas de representação da linguagem não literal empregada nas expressões, contribuindo para a fixação dos significados.

Os alunos foram encorajados pelas professoras a explorar os recursos do *JamBoard* e auxiliados quando apresentavam dificuldades. As produções dos alunos podem ser acessadas nesta [pasta no Google Drive⁴⁵](#). Em nossas análises desta atividade, procuramos incluir, quando houvesse, comentários dos próprios alunos sobre suas produções.

Observamos que todos os alunos foram capazes de mobilizar CLD para construir sentidos acerca das expressões idiomáticas abordadas na atividade, e representaram esses sentidos em imagens montadas a partir de recursos digitais na ferramenta *JamBoard*, empregando 1CMS e 5CMS no processo de representação.

Tomando como exemplo a produção de S1, percebemos que o sentido construído na imagem é literal, pois o aluno combinou o desenho à mão livre do corpo de uma pessoa com a imagem de uma estrela conhecida na ciência. Porém, o aluno foi capaz de combinar a essa representação visual uma explicação sobre o sentido construído a partir da interpretação da metáfora, tanto na forma escrita quanto na forma oral, conforme verificamos no Excerto 24.

⁴⁵ Alternativamente ao link, escaneie o código QR para acessar os arquivos.



Excerto 24 — Atividade 25, Módulo 3

L1	S1: <i>My one is he is a shining star, that I think mean [pronunciando “men”] like “oh you’re good,</i>
L2	<i>you’re famous” and so how I did this, I get a star image, put it in and drawing a body and it is</i>
L3	<i>working, so, whatever</i>
L4	T1: <i>Yes!</i>
L5	T2: <i>Yes, it’s very nice</i>
L6	T1: <i>It’s a very important person, he is a shining star, a very important person, e o próximo, ai</i>
L7	<i>eu amei o próximo</i>

Identificamos CLD na produção de S1 ao comentar sua ilustração, sendo que ele construiu frases coerentes na interação com as professoras, explicando o significado da expressão, de que se refere a alguém bom ou famoso (linhas 1 e 2). S1 também descreveu a composição de sua imagem (linhas 2 e 3). Examinando a produção de S1 no *slide* do JamBoard, percebemos que ele forneceu mais informações sobre sua compreensão da expressão, ao explicá-la como ‘um tipo de adjetivo’. Em termos de morfologia, este não é o nome mais adequado, mas podemos perceber que S1 entendeu a função da expressão, que é descrever uma pessoa. Considerados esses elementos da produção de S1, percebemos a emergência do repertório linguístico, tanto na comunicação que ocorreu com T1 e T2 (Excerto 24), quanto na compreensão das funções e significado da expressão. Ademais, percebemos que S1 lançou mão do repertório cultural ao selecionar a estrela Stephenson 2-18, assumidamente a maior estrela conhecida até o momento da produção de S1. Este saber adicionou uma nova camada de significado à ilustração, movimentando conhecimento científico, que pode ter sido construído a partir de vivências outras, mediadas por outros sujeitos e em outros contextos (BUSCH, 2012).

No que diz respeito às vivências e repertórios construídos, também identificamos, na produção de S4, indícios de acesso ao repertório escolar e social do aluno. Para representar a expressão ‘*the classroom was a zoo*’, S4 utilizou a imagem de um zoológico sobreposta à imagem de um menino com os cotovelos apoiados em uma mesa, parecendo prestar atenção a algo. Com o recurso de desenho livre, S4 criou rabiscos ao redor do desenho, representando confusão. Na posição vertical, ao lado direito do slide, S4 criou um retângulo para representar o *chat* de salas de reunião remotas, onde se lê: “o cleitin”. Inferimos que essa característica do *spam* na caixa de mensagens da sala de aula remota fazia parte do contexto vivenciado (BUSCH, 2017) pelo aluno naquele momento, deixando de lado características de mal comportamento em salas de aula presenciais. Assim, entendemos que os repertórios escolar e social

do aluno, expandidos a partir das experiências vividas, permitiram que ele representasse o significado da expressão desta forma particular.

Quanto às produções de S3, S6 e S7⁴⁶, identificamos a variedade de imagens combinadas para compor as ilustrações. S3 utilizou imagens de computadores e dinossauros (inclusive de alguém vestido como um dinossauro utilizando um computador quebrado) para representar os elementos da expressão ‘*these computers are dinosaurs*’ (‘estes computadores são dinossauros’).

Excerto 25 — Atividade 25, Módulo 3

L1	S3: Era um computador dinossauro, eu fiz o melhor que eu pude @@@
L2	T1: <i>These computers are dinosaurs</i> , então <i>these computers are new or old?</i>
L3	S3: Old, eles são bem velhos

Na interação com T1, S3 demonstrou compreender a expressão, conforme verificamos no Excerto 25. T1 fez uma pergunta para confirmar se S3 havia entendido que a expressão se referia a um objeto velho, e S3 responde: “*old*, eles são bem velhos”.

Excerto 26 — Atividade 25, Módulo 3

L1	T2: E vocês, S6 e S7, explica pra gente
L2	S6: Eu nunca ouvi essa metáfora, mas é, tá chovendo cachorro e gato, eu acho que é
L3	quando não é uma chuva grossa, é uma chuva macia, não sei
L4	T1: Na verdade é o oposto disso, <i>it's raining cats and dogs, it's raining a lot! A lot of water</i>
L5	T2: <i>Like this weekend</i> , esse final de semana
L6	S6: Ah, entendi!

Da mesma forma, S6 e S7 necessitaram da mediação das professoras para compreender a expressão idiomática escolhida: ‘*it's raining cats and dogs*’, conforme conferimos no Excerto 26. No que concerne à produção visual dos alunos, verificamos que eles empregaram recursos de edição de imagem para modificar o tamanho e posição dos elementos no *slide*, criando a representação de chuva ao adicionar imagens de gotas de água e imagens de cachorros e gatos parecendo cair.

Quanto à compreensão do significado da expressão, S6 enfatizou que nunca havia ouvido a expressão (linha 2) e a traduziu para o português, explicando para as professoras que ele acreditava que “não é uma chuva grossa, é uma chuva macia”

⁴⁶ Conforme explicamos anteriormente, S6 e S7 eram parentes e faziam as aulas juntos, utilizando o mesmo computador. A ilustração da expressão “*it's raining cats and dogs*” foi feita pelos dois juntos, em colaboração.

(linha 3). A modalização da fala de S6, (“eu nunca ouvi”, “eu acho”, “não sei”) parece ter comunicado à T1 que o aluno demandava uma explicação mais direta sobre a expressão. T1 explicou a expressão (linha 4) e T2 deu um exemplo, conectando-a à vida real (linha 5: “*like this weekend*”).

Face às considerações feitas acerca dos recursos digitais utilizados pelos alunos para realizar a atividade 25, podemos arrazoar sobre indícios do repertório tecnológico, já que todos os alunos foram capazes de utilizar as ferramentas disponíveis na plataforma *JamBoard* para realizar a atividade, inclusive combinando recursos de sobreposição de imagem (produções de S3 e S4), criação de desenho livre (produções de S1 e S4), criação de caixas de texto (produções de S1 e S4) e modificação de imagens (produção de S6 e S7). Ademais, devemos considerar que a forma como os alunos empregaram os recursos mencionados para compor ilustrações inéditas autonomamente não exclui a necessidade de que acessassem seu repertório artístico para fazer escolhas criativas relacionadas à composição das imagens.

Constatamos que as manifestações de engajamento são identificáveis, em primeiro lugar, no aspecto visual e espacial (BEZEMER *et al.*, 2012). Mediante a criação das ilustrações a partir dos recursos oferecidos e a distribuição e organização dos elementos nos *slides*, os alunos foram capazes de fazer escolhas para a construção e representação dos significados pretendidos, incluindo elementos de suas realidades que personalizaram suas produções. Em segundo lugar, alguns alunos (S1, S3 e S6) também se engajaram em interações linguísticas orais para falarem sobre suas produções, seja em termos de significado ou de composição da ilustração. Conforme apontamos na análise das produções da atividade 21, entendemos os resultados da atividade 25, analisada nesta subseção, como manifestações de engajamento dos alunos mediante os conhecimentos abordados ao longo da atividade 21, por se tratar do trabalho com figuras de linguagem. Apesar disso, faz-se necessário ressaltar que essas manifestações de engajamento poderiam ter sido fomentadas de modo a explorar de forma mais aproximada a relação entre figuras de linguagem e o gênero poema. Assim, reconhecemos que apesar de a atividade 21 ter sido proposta a partir do contato com um exemplar do gênero, a atividade 25 se distanciou dessa abordagem, priorizando o contato dos alunos com os recursos de língua sem relacioná-los diretamente à poesia. Por esta razão, salientamos que as manifestações de engajamento aqui comentadas têm mais relação com as figuras de linguagem do que com a imbricação delas com o gênero.

Por nossa SD se tratar de um piloto, temos a intenção de readaptar a atividade 25 na próxima versão.

Quadro 23 — Integração de CL, repertórios comunicativos e manifestações de engajamento na atividade 25

CL	Repertórios comunicativos	Manifestação de engajamento
CMS	Linguístico	Visual
CD	Tecnológico	Espacial
	Artístico	Linguística
	Escolar	
	Cultural	

Fonte: a própria autora.

A partir das análises realizadas, sintetizamos, no Quadro 23, o conjunto de CL e repertórios mobilizados por meio da atividade 25. Verificamos que as CL predominantes foram CLD e CMS, em integração com os repertórios linguístico, cultural, escolar, social, tecnológico e artístico dos alunos. As manifestações de engajamento visual, espacial e linguística dos alunos abarcaram as CL e os repertórios identificados, mediante a realização da atividade.

Atividade 27 — Módulo 4

A atividade 27 refere-se ao trabalho com uma animação do poema *Hope is the thing with feathers*. A atividade foi dividida em dois momentos: primeiro, os alunos assistiram ao vídeo da animação sem som, tendo como recursos apenas os visuais na tela. Os alunos deveriam utilizar o *chat* para descrever o que apreenderam sobre o vídeo, em inglês, enquanto assistiam. Depois disso, o grupo leu os comentários no *chat*, fez comentários, e as professoras mostraram o vídeo novamente, desta vez com som, para que os alunos o assistissem com a música de fundo e o *voice-over* de uma pessoa recitando o poema. Os alunos escreveram mais frases curtas acerca do que apreenderam sobre o vídeo, após assistirem-no com som. O objetivo da atividade foi oportunizar a construção de significados por meio de imagens e movimento, para então expandir a gama de recursos semióticos para incluir voz e música, fomentando compreensão sobre a complexidade dos significados construídos por meio da combinação dos recursos. Além disso, também consideramos que a produção de

frases escritas em inglês teve a finalidade de encorajar reflexão sobre organização de estruturas e mobilização de vocabulário na língua. Apresentamos, nos Excertos 27 e 28, as transcrições das interações dos alunos, oralmente e por meio do *chat*, acerca do vídeo sem som.

Excerto 27 — Atividade 27, Módulo 4

L1	S1: < Ooh! Bird gived the girl the flower >
L2	T1: <i>Flower get picked by the bird, the bird picked the flower, I like birds, [lendo as frases do chat] that's a very good sentence, do you want to watch it again?</i>
L3	S4: < levitation to bird? >
L4	S1: < Girl was sad ;-, >
L5	S1: < Now she is happy >
L6	S1: <Yay>
L7	S1: <Yay>
L8	S1: < Wait, is not: Girl was sad, girl NOW is happy >

Excerto 28 — Atividade 27, Módulo 4

L1	T1: Ah, verdade, verdade, yes S6 and S7 <i>very good</i> , hã:::
L2	S6: O quê? Não entendi
L3	T1: Não, é que você mandou ali no chat “ <i>the bird sings</i> ”
L4	S6: Ah, <i>sing</i>
L5	T1: Só que daí ó, the bird, the bird [mostrando o número um com o dedo indicador] is one
L6	bird, the bird?
L7	S6: Sings
L8	S7: Sings
L9	S3: Sings
L10	T1: <i>Sings, yes very good, hã, what is happening here? O que elas estão fazendo? They are</i>
L11	<i>talking, they talk, the girls talk, ou the girl talks?</i>
L12	S6: The girls, the girls talk
L13	T1: Isso, eu falei dos que estão certos, <i>the girls talk, the girl talks</i>

Percebemos, a partir do Excerto 27, que S1 foi capaz de produzir frases coerentes e organizadas, descrevendo corretamente algumas cenas do vídeo, ainda que haja adequações linguísticas a serem feitas. Em termos de CLD, identificamos que S1 foi capaz de empregar de forma clara os tempos passado e presente simples, conforme as sentenças: “*bird gived the girl the flower*” (Excerto 27, linha 1: o passado simples de *give* é *gave* – ‘o pássaro deu a flor à menina’); “*girl was sad*” (linha 5) “*now she is happy*” (linha 6) ou “*girl now is happy*” (linha 8). Também podemos destacar a consciência de S1 quanto à posição das palavras nas sentenças. Na linha 1 do Excerto 27, vemos que S1 posicionou de forma apropriada os objetos direto e indireto do verbo ‘*give*’, e na linha 7, S1 questionou a posição do advérbio ‘*now*’ (ambas as posições na frase estão corretas). O comentário de S4, “*levitation to bird*” não apresentou coesão verbal, demonstrando a necessidade de mais trabalho voltado a esse aspecto. Acerca do Excerto 28, ainda a respeito de CLD, percebemos a

mediação de T1 para que os alunos percebessem a diferença de concordância verbal com os substantivos no singular e no plural: “Só que daí ó, *the bird, the bird* [mostrando o número um com o dedo indicador] *is one bird, the bird?*” (linhas 5 e 6, Excerto 28). Os alunos distinguiram corretamente que um pássaro apenas (*‘one bird’*) leva o verbo com conjugação: *‘sings’*. Quando se trata de substantivos no plural, S6 reconheceu que o verbo não necessita de conjugação em número: “*the girls talk*” (linha 12, Excerto 28).

Percebemos que a produção das frases em LI levou à reflexão sobre estruturas gramaticais da língua, mas T1, na mediação da interação, abordou as questões de forma indutiva, sem repetir regras ou utilizar terminologias em qualquer nível.

Excerto 29 — Atividade 27, Módulo 4

L1	S4: A única coisa que eu sei é que eu não entendi nada do que falou eu só entendi que parece que por causa da musiquinha parece que o vídeo fica triste porque a menina perde a flor que ganhou daí o passarinho leva de volta pra ela
L2	
L3	

De forma geral, a atividade priorizou o repertório linguístico dos alunos, que pode ter sido co-construído tanto em momentos de contato com a língua inglesa ao longo da SD, quanto nas aulas que a antecederam e em outras experiências dos alunos, escolares ou não (BUSCH, 2012). Quanto à construção de significados que não se relacionassem à descrição das imagens da animação, identificamos um único exemplo, na fala de S4, transcrita no Excerto 29, em que S4 relacionou um aspecto não verbal do vídeo (a música) com uma representação na imagem (“a menina perde a flor que ganhou daí o passarinho leva de volta pra ela”, linhas 2 e 3), indicando mobilização de 2CMS ao mencionar esses elementos para dizer que “o vídeo fica triste”.

Em termos de engajamento, constatamos que a produção das frases pelos alunos pode ser tomada como evidência de manifestação de engajamento linguístico (BEZEMER *et al.*, 2012), decorrentes do trabalho realizado com o jogo sobre o presente simples, na atividade 26. No entanto, a extensão das frases foi limitada e apenas uma parte dos alunos participou na produção (S1, S4 e S6).

Quadro 24 — Integração de CL, repertórios comunicativos e manifestações de engajamento na atividade 27

CL	Repertórios comunicativos	Manifestação de engajamento
CLD CMS	Linguístico	Linguística

Fonte: a própria autora.

A partir das análises realizadas, demonstramos, no Quadro 24, que as CL predominantes foram CLD e CMS, em integração com o repertório linguístico dos alunos. A manifestação de engajamento linguística dos alunos abarcou as CL e os repertórios identificados, mediante a realização da atividade.

Atividades 31, 32 e 34 — Produção Final

As atividades 31, 32 e 34 foram elaboradas como atividades individuais e por isso aparecem separadamente no panorama geral da SD. No entanto, para fins de análise, nós as apresentamos nesta mesma subseção, por entendermos que elas compõem o todo da produção final (PF) dos alunos, que desde o início da aplicação da SD foi proposta como parte do projeto de classe — a composição de um [e-book de poemas](#)⁴⁷. Em razão de nosso compromisso ético em assegurar o anonimato dos participantes da pesquisa e preservar o material produzido pelos alunos que não autorizaram formalmente a utilização de suas produções como dados, editamos o e-book a fim de retirar os nomes reais dos alunos participantes e as produções dos alunos que não fazem parte da pesquisa. Os alunos participantes da pesquisa são identificados com as siglas S1, S3, S4, S5, S6 e S7, conforme temos nos referido a eles em todas as nossas análises.

A atividade 31 consistiu no trabalho de revisão e reescrita do poema, quando necessário, a partir da produção inicial dos alunos. Eles tiveram a chance de verificar a organização de seus textos, expandi-los e readequar as estruturas gramaticais e de



⁴⁷ Alternativamente ao link, escaneie o código QR para acessar os arquivos.

vocabulário, com a mediação das professoras e de ferramentas de dicionário. O objetivo da atividade foi encorajar os alunos a refletir sobre as características linguísticas, organizacionais e temáticas de suas produções e adequá-las conforme o que exploraram ao longo dos módulos da SD.

A atividade 32 versou sobre a produção de ilustrações para os poemas produzidos. Cada aluno deveria criar, utilizando ferramentas físicas ou digitais, uma ou mais ilustrações para seu próprio poema, que apareceriam junto ao texto no *e-book*, assim como foi o caso no *e-book* de exemplares de poemas utilizado nas aulas da SD. O objetivo da atividade foi oportunizar que os alunos representassem sentidos relacionados ou complementares aos de seus poemas, utilizando recursos não verbais para tanto.

Levando em consideração a análise dos poemas que compõem as PIs dos alunos, verificamos na presente análise as modificações feitas pelos alunos nas PFs em relação às PIs. Relembramos que S3 e S5 não realizaram a PI, sendo assim, os poemas produzidos por eles e analisados nesta seção constituem-se como sua única produção. Reconhecemos que a falta da PI pode ter contribuído para que nós, professora-pesquisadora e professoras-estagiárias, não conseguíssemos verificar o progresso de S3 e S5 no processo de apropriação do gênero. Ainda assim, acreditamos que a PF é válida para verificar as CL dos alunos ao final do processo de ensino-aprendizagem por meio da SD, do qual eles participaram.

Em comparação às PIs, percebemos que S4, S6 e S7 realizaram adequações e correções em seus poemas, apresentando indícios de que movimentaram e desenvolveram CLD, empregando-as em suas PFs. S4 manteve as escolhas de estilo ao deixar seu poema escrito em letras minúsculas, mas modificou construções para atender às regras gramaticais, por exemplo, no verso inicial da PI: “*i m have a god, god have me*” para, na PF: “*i have a god, god has me*”. S4 também modificou a estrutura de perguntas: “*what’s your name? your old?*” (verso 13, PI) para “*what’s your name? how old / are you?*” (versos 17 e 18, PF). De forma semelhante, S6 realizou adequações nos pronomes utilizados: “*the universe is my*” (verso 1, PI) para “*the universe is mine*” (verso 1, PF); e “*I gave you winter / but you don’t like*” (versos 7 e 8, PI) para “*I gave you winter / but you don’t like it*” (versos 7 e 8, PF). S7 também modificou o vocabulário utilizado e a estrutura do presente simples, por exemplo, em “*cat speak miau*” (verso 2, PI) para “*Cat says miau*” (verso 2, PF). No entanto, S7 não

alterou a grafia das onomatopeias do português para o inglês, mantendo-as como aparecem na PI.

Em relação ao conteúdo dos textos, verificamos que, em relação às PIs, S1 e S4 adicionaram versos, expandindo os textos e modificando também sua organização, criando mais estrofes ou alongando as estrofes criadas, demonstrando, assim, mobilização de 4CA e 4CD. S1 alterou o título de seu poema, e percebemos que as alterações feitas no conteúdo se relacionam com o novo título, mas ainda parecem continuar a sustentar a crítica ao trabalho repetitivo e sem descanso. Os versos adicionados por S1 parecem tratar da repetição que leva ao “preço do trabalho perfeito” (*Perfect Work Price*) a partir da ideia de motores funcionando: “*but hey! don’t be sad! the engines are / working again, something perfect has born!*” (versos 1, 2 e 3 da estrofe final, PF). S1 também manteve a repetição de palavras e versos que dão ritmo ao poema, e, nos versos da quinta estrofe, adicionou palavras entre parênteses, outro recurso que em canções pode aparecer como marcas de segunda voz, contribuindo para a intenção de musicalidade do poema.

Identificamos, nas alterações de S4, evidências de mudança na construção do eu-lírico. Conforme discorremos na análise da PI, o eu-lírico de S4 aparece como alguém impotente, que vê o sofrimento das pessoas e não age. Na PF, S4 adicionou um verso à primeira estrofe, justificando o comportamento do eu-lírico ao dizer que ele não é culpado: “*i see people dying and i don’t / do anything / i’m terrible / **but it’s not my fault***” (“eu vejo pessoas morrendo e eu não / faço nada / eu sou terrível / **mas não é minha culpa**”). Novamente, na segunda e última estrofe, S4 adicionou versos que recuperam a ideia de amistosidade do eu-lírico, atribuindo a ele uma tomada de ação positiva: “*i’m your **friend, little brother.** / i **don’t kill people, i’m trying to / save people.***” (“eu sou seu **amigo, irmãozinho.** / eu **não mato** pessoas, eu estou tentando / **salvar** pessoas”).

Em suma, é possível considerar que as revisões realizadas por S1, S4, S6 e S7 e incorporadas em suas PFs podem se relacionar à expansão do repertório linguístico dos alunos, que, em termos de estruturas e gramática, recebeu maior ênfase ao longo do módulo 4 da SD. Quanto às alterações de conteúdo, podemos arguir que a expansão do repertório linguístico também pode prover aos alunos recursos para expandir sua produção, servindo aos seus propósitos comunicativos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011).

Quanto às produções de S3 e S5, verificamos que a organização dos versos e estrofes dos poemas também indicam 2CD. S3 optou por compor três poemas curtos, com títulos, sendo o primeiro organizado em uma estrofe de quatro versos; o segundo contendo duas estrofes de dois versos cada; e o terceiro contendo uma estrofe de cinco versos. S3 seguiu convenções de pontuação e uso de letras maiúsculas, enquanto S5 optou por utilizar apenas letras minúsculas em seu poema, sem atribuir a ele um título. O poema de S5 foi dividido em duas estrofes de quatro e três versos, respectivamente. Consideramos que as 2CD e as CLD foram mobilizadas, a despeito de escolhas estilísticas quanto à pontuação convencional e organização. Ao longo da SD, a partir dos poemas trabalhados, tentamos demonstrar a variedade de possibilidades nesses estilos.

Os poemas de S3 articulam estruturas do presente simples, como “*it’s very fun*” (verso 4 do poema ‘*World is beautiful*’); e “*I am a poet / I write poems*” (versos 1 e 2 do poema ‘*Poet.*’). S3 também mobilizou recursos de vocabulário para a composição de rimas, recurso semiótico presente em todos os poemas que produziu. Entendemos que S3 mobilizou 5CMS ao incorporar a sonoridade das rimas ao final dos versos, conforme identificamos no primeiro poema: ‘*see*’ e ‘*tree*’; ‘*flowers*’ e ‘*towers*’; no segundo poema: ‘*work*’ e ‘*world*’; ‘*sun*’ e ‘*fun*’; e no terceiro poema: ‘*bad*’ e ‘*sad*’. Quanto ao conteúdo, destacamos que S3 foi capaz de contemplar temas da natureza e do ser poeta, que foram também abordados na poesia de Dickinson trabalhada ao longo da SD. Acreditamos que o contato com os poemas da autora enquanto exemplares do gênero podem ter contribuído para o repertório cultural do aluno na formação de referências (BUSCH, 2012) sobre como se pode produzir poesia e sobre o que se pode escrever. Destacamos o conteúdo temático do terceiro poema de S3, ‘*Poet.*’, no qual o eu-lírico se afirma como poeta, apropriando-se de sua criação a despeito de qual seja o sentimento transmitido através dela: “*It’s happy or bad? / It’s angry or sad? / It’s my poem.*” (“É feliz ou ruim? / É zangado ou triste? / É meu poema.”).

A respeito da produção de S5, percebemos CLD desenvolvidas e mobilizadas na construção de sentenças no presente contínuo, a partir do qual o aluno constrói seu conteúdo temático acerca de um mundo em processo de destruição: “*the trees are / burning and / the planet is / crying // the wars are / starting and / love is ending*”. Podemos identificar que S5 lançou mão de uma figura de linguagem, a personificação, utilizado nos versos 3 e 4: “*the planet is / crying*”. Esta mesma figura

de linguagem também aparece nas PFs de S1, “*death of working*” (verso 6); de S4, “*a bird with / skirt*” (versos 12 e 13); e de S6 “*planets and stars / would play against you*” (versos 2 e 3).

No que diz respeito às ilustrações dos poemas, verificamos que todos os alunos utilizaram recursos digitais para criar as ilustrações, optando por selecionar imagens do Google (S3) ou criar novas, combinando recursos de cor, textura, forma, desenho livre e *cliparts*. Identificamos que, acerca da construção de significado, as imagens contribuem para representar sentidos construídos no texto verbal, ou complementar e expandir os sentidos acerca dele (RAMOS, 2014), movimentos que indicam o desenvolvimento de 1CMS e 2CMS. Podemos verificar evidências, por exemplo, nas ilustrações de S3, S5, S6 e S7, de recursos utilizados para ilustrar elementos mencionados nos poemas, como o sol, as torres e as flores, na produção de S3; a representação do desenho livre de uma árvore queimando e um soldado disparando uma arma, na produção de S5; de um céu em tom de azul e amarelo, pontilhado de estrelas, na produção de S6; e, finalmente, na produção de S7, os animais mencionados no poema alinhados na curva de uma colina. Já nas produções de S1 e S4, visualizamos representações de elementos relacionados ao universo temático dos poemas, mas que são mais do que uma representação direta de ideias mobilizadas nos poemas. S1 optou por representar uma engrenagem, complementando a ideia do trabalho como uma constante e da função dele como parte de um sistema repetitivo, também enfatizado, conforme mencionamos, no ritmo repetido de frases e palavras ao longo dos versos. De forma semelhante, S4 escolheu representar duas figuras junto ao seu poema, ambas portando traços e membros humanos, mas dotadas de asas e adornadas com coroas nas cabeças. A primeira figura humana tem uma expressão neutra ou séria, e, no meio do peito, uma imagem menor, de uma figura de capuz e olhos vermelhos, com uma expressão negativa. A segunda figura humana é colorida em tons vibrantes, como lilás, azul, e amarelo e vermelho na coroa, e é representada sorrindo. O contraste de expressões e composições entre as figuras, quando examinado em relação ao texto verbal, abre espaço para que o leitor se engaje em novas construções de sentidos.

Consideradas as CL identificadas, e os comentários já tecidos acerca da expansão do repertório linguístico dos alunos, apontamos também a mobilização dos repertórios artístico e tecnológico no processo de composição das imagens e ilustrações que acompanham os poemas. Percebemos que todos as produções

visuais analisadas integram recursos de sobreposição de imagens; criação de linhas livres, preenchidas por cores; e integração de desenho livre com ícones e imagens retirados da internet. Consideramos que as ilustrações digitais demandam tanto conhecimentos de recursos de criação, edição e captura de imagens, quanto a capacidade de fazer escolhas de composição que se ancoram em senso estético. Dessa forma, os alunos necessitaram dos saberes concentrados no repertório tecnológico para se guiarem quanto aos recursos e técnicas necessárias para a produção; e do repertório artístico para tomarem decisões quanto aos propósitos e resultados estéticos e de sentido que desejavam materializar em suas produções. Sabemos que esses repertórios não foram construídos unicamente nas aulas de inglês, tendo os alunos passado por experiências significativas anteriores, em outros contextos (BUSCH, 2012).

Finalmente, quanto às manifestações de engajamento dos alunos, constatamos que, assim como na PI, elas foram mais concretas em função da liberdade usufruída para a criação e personalização da produção proposta. Percebemos, mediante as análises demonstradas até este momento, que houve engajamento dos alunos para realizar a tarefa, articulando sentidos e fazendo uso de recursos não verbais e verbais, em língua inglesa, para este fim. Verificamos manifestações de engajamento linguísticas (BEZEMER *et al.*, 2012) na produção textual dos poemas, e engajamento visual e espacial na composição das ilustrações e na junção dos recursos disponíveis para organização dos elementos no suporte oferecido. Observando a presença de rimas, figuras de linguagem e composição de ritmo e sonoridade nos poemas, podemos notar que, em nível de manifestação de engajamento linguístico e sonoro (BEZEMER *et al.*, 2012), as PFs dos alunos demonstram que houve a retomada de saberes construídos ao longo da SD, em momentos anteriores e posteriores à realização da PI.

Quadro 25 — Integração de CL, repertórios comunicativos e manifestações de engajamento na PF

CL	Repertórios comunicativos	Manifestações de engajamento
CLD	Linguístico	Linguística
CA	Cultural	Visual
CMS		Espacial
CD		Sonora

CMS CD	Linguístico Artístico Tecnológico	

Fonte: a própria autora.

Verificamos, conforme o Quadro 25, que os repertórios linguístico e cultural, na PF, aparecem em integração com o maior número de CL: CLD, CA, CMS e CD. As CMS e as CD se relacionam aos repertórios linguístico, artístico e tecnológico. Nas atividades 31 e 32 enquanto componentes da PF, as principais manifestações de engajamento, que abarcaram a mobilização das CL e dos repertórios apontados, são linguística, visual, espacial e sonora.

Prosseguimos, assim, à análise da atividade 34, que abrangeu a montagem do *e-book* enquanto suporte para os poemas e conclusão do projeto de classe. As professoras-estagiárias mediaram o processo de criação da capa do *e-book* por meio de uma plataforma *online* de *design* visual, o *Canva*. As professoras administraram o processo buscando envolver os alunos na escolha de elementos visuais, por meio de diálogo e de sugestões. A finalidade da atividade 34 foi encorajar os alunos a participarem das decisões sobre o projeto de classe, de forma que eles experienciassem coletivamente os passos da produção do projeto. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) enfatizam, o projeto de classe é crucial para que os alunos visualizem a finalidade da produção do gênero. Para Miquelante, Cristovão e Pontara (2020), a PF do gênero deve culminar em sua circulação na sociedade, contribuindo para práticas sociais. Assim, a finalização do projeto de classe foi importante para que pudéssemos propor a circulação do gênero na sala de aula e fora dela.

Por razões de limitação de tempo, já que a aula em que ocorreu a conclusão do projeto de classe e compartilhamento do *e-book* com os alunos foi a última do curso, alguns itens do *e-book* já haviam sido organizados, por exemplo, o sumário, a introdução e a seção sobre os autores. Esta última foi composta pelos próprios alunos, que produziram curtas autobiografias, com autorretratos, para aparecerem ao final do

e-book. Essa produção ocorreu como resultado de uma atividade no módulo 2 da SD, ocasião em que também foi discutida a biografia como um elemento em livros⁴⁸.

A discussão acerca da composição do *e-book* se iniciou com a sugestão do título '*Poetry by Kids*' feita pelas professoras. O título foi aceito sem que houvesse outras sugestões, e os alunos manifestaram mais interesse em opinar sobre os elementos da capa do *e-book*. Conforme verificamos nos Excertos 30 e 31, os alunos foram capazes de projetar diferentes composições para a capa e avaliar as sugestões uns dos outros.

Excerto 30 — Atividade 34, Produção Final

L1	S1: <remember the books that theres the title and some words like a background
L2	image?>
L3	T2: Interessante, colocar uma figura, um elemento de cada poema, hm vamos ver os dezoito
L4	poemas o que a gente pode fazer? A gente pode pegar um elemento de cada poema, vocês
L5	acham? Vamos ver e se a gente pegar um pedaço de cada poema
L6	T1: Um pedaço do desenho ou do que eles escreveram?
L7	T2: Do desenho, na verdade a gente tem que colocar um fundo tem que ser um fundo colorido?
L8	Só uma cor? O que vocês acham?
L9	T1: O S1 mandou uma ideia no chat de colocar por exemplo duas palavras de cada poema no
L10	background, sabe colocar assim por trás meio apagadão
L11	T2: Embaralhado?
L12	S1: <or maybe... someone writing a poem?>
L13	S1: <a book with a pencil>
L14	S1: <or we can get the drawing we did and put inw the title>

Excerto 31 — Atividade 34, Produção Final

L1	T1: S13 e a mãe enviaram uma sugestão lá no Whatsapp, elas colocaram o título do livro,
L2	<i>Poetry by Kids</i> , na vertical, e uma mãozinha de criança embaixo tá bem colorida a capa
L3	T2: Hm::
L4	S4: Ah teacher eu não tinha pensado, e se colocar um retângulo de uma cor e outro no
L5	meio, calma eu vou mostrar, eu vou fazer no Canvas um desses
L6	T2: Uma mão assim? Dá pra colocar assim [adicionando a silhueta da mão de criança
L7	conforme sugerido por S13]
L8	S1: <Well, for me with or without hand is completly fine it is cool in all ways we can see
L9	for me. it is really cool a cool ideia on the two:
L10	Hands
L11	Think>
L12	S1: <but hm, personally in the Hand ideia, i think we need to change all those thing, we
L13	should need to remove all and do again. so what do you guys want?>
L14	T1: Não sei, ela posicionou só o título, e aí gente o que vocês estão achando? Coloca a
L15	mãozinha, tira a mãozinha e deixa o pensamento::? O S1 falou parece legal acho que a gente
L16	pode ficar desse jeito, eu não sei se a mão ali combinou
L17	S6: Eu não:: eu achei meio estranho a mãozinha ali, eu não entendi muito bem

Mediante os Excertos 30 e 31, primeiramente destacamos as CLD de S1 ao participar das interações pelo *chat*, sempre utilizando a língua inglesa para tanto.

⁴⁸ A discussão sobre biografias em livros pode ser consultada no trecho de análise da Atividade 14.

Percebemos que as produções de S1 apresentam vários elementos de gramática não-padrão em inglês, e inconsistências na pontuação e na ortografia, de forma que podemos acreditar que ele não se apoiou em recursos para tradução automática *online* para construir suas sentenças. Ainda assim, ele articulou estruturas lexicais de forma adequada, por exemplo, “*with or without hand is **completely fine***” (Excerto 31, linha 8); “***personally** in the hand idea, I think we need [...]*” (Excerto 31, linha 12); e “*so what do **you guys** want?*” (Excerto 31, linha 13). Em segundo lugar, percebemos 2CD e 4CD mobilizadas no planejamento da organização dos elementos e na tomada de decisão sobre a composição da capa. S1, por exemplo, ofereceu ideias próprias (Excerto 30, linhas 1, 2, 13 e 14) e procurou negociar na tomada de decisões diante de ideias expostas pelos colegas (Excerto 31, linhas 12 e 13). Da mesma forma, S4 contribuiu com ideias (Excerto 30, linhas 4 e 5) e S6 também opinou sobre a organização e os elementos escolhidos (Excerto 31, linha 17).

Ademais, S4 elaborou sua própria sugestão de capa e compartilhou com a turma, mesmo quando o grupo já havia finalizado a montagem da capa.

Figura 7 — Produção de S4 para a capa do *e-book*



Fonte: a própria autora.

Excerto 32 — Atividade 34, Produção Final

L1	S4: <i>Teacher</i> eu posso apresentar como ficou a minha logo?
L2	T1: A sua logo? A sua capa? Eu acho que a gente vai deixar daquele jeito
L3	S4: É mas eu ainda quero apresentar o que eu fiz

Percebemos que S4 novamente mobilizou 5CMS e seus repertórios artístico e tecnológico para criar digitalmente sua sugestão de capa para o *e-book* da turma, sendo capaz de combinar cores, texto e a figura dos livros empilhados para compor

uma produção tematicamente relacionada ao que se tratava o *e-book*, sendo um livro de poemas feito por crianças. No entanto, para além dessas capacidades, percebemos que S4 se envolveu na atividade proposta a ponto de projetar sua própria produção, e, mesmo sabendo que ela não seria utilizada, quis apresentar para a turma o que ele havia feito. Acreditamos que, para o processo de ensino-aprendizagem de S4, esse envolvimento com sua própria produção e o compartilhamento de seu resultado possam ter sido momentos tão significativos quanto a criação, com o restante do grupo, da capa utilizada no *e-book*.

De forma geral, o projeto de classe foi finalizado com a participação dos alunos, mas, conforme descrito, o elemento em que os alunos se concentraram mais amplamente foi a capa. Em grande medida, isso se deveu à falta de tempo para que as professoras pudessem mediar a composição do *e-book* como um todo, oportunizando que os alunos participassem da montagem das folhas internas, da introdução e do sumário. Além dessa limitação na participação dos alunos, o tempo também causou interferências na apreciação do projeto de classe concluído, e possivelmente na circulação dele entre os alunos da turma e em contextos fora de sala de aula. Eu, professora-pesquisadora (PP), tive tempo apenas para recomendar que os alunos lessem e compartilhassem com outras pessoas, conforme podemos visualizar a partir do Excerto 33.

Excerto 33 — Conclusão de projeto de classe

L1	PP: Então o que a gente queria agora é que quando vocês receberem o <i>link</i> do livro vocês é::
L2	lessem o poema uns dos outros os poemas uns dos outros pra vocês não fiquem
L3	sabendo só do poema de vocês, terem o poema de todo mundo ok? A gente vai mandar
L4	um <i>link</i> sim S1
L5	S13: Este participante optou por não fornecer seus dados para a pesquisa
L6	PP: Vamos mandar em pdf sim S13 só que daí o pdf ele não é interativo ele não muda as
L7	pagininhas assim que nem livro, mas a gente manda sim em pdf e não se esqueçam de
L8	compartilhar com todo mundo que vocês quiserem!

Observamos, por meio da transcrição nas linhas 2 e 3 do Excerto 33, que eu, a PP, incentivei os alunos a lerem os poemas uns dos outros, para que conhecessem os poemas dos colegas. Adiante, ao final de minha fala (linha 8), eu os lembrei de compartilhar o *e-book* com todos que eles quisessem, tendo prometido que o enviaríamos em formato interativo através de um *link*, e também em formato pdf.

O compartilhamento do *e-book* nos formatos mencionados ocorreu por meio do Google Sala de Aula, de modo que todos os alunos integrantes do curso tiveram

acesso a ele. Porém, constatamos que, além do gerenciamento adequado de tempo, que poderia ter possibilitado que explorássemos o *e-book* com menos pressa com os alunos, o planejamento da conclusão da SD, que deve culminar na circulação do projeto de classe (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011), poderia ter incluído uma atividade elaborada para que os alunos explorassem os recursos e o conteúdo do *e-book* mais amplamente, e, de forma ideal, que essa atividade resultasse na proposta concreta do compartilhamento do *e-book* através de mídias na internet, e com os círculos sociais em que os alunos participassem, o que era nossa intenção quando propusemos o trabalho com um *e-book*. Assim, em futuras revisões e reelaborações da SD *Poetry for Kids*, tencionamos planejar uma atividade que tenha uma função clara nesse processo.

Concluídas as nossas análises das atividades selecionadas, passamos, agora, à consideração dos resultados, objetivando responder às perguntas de pesquisa propostas.

5.1 PERGUNTA DE PESQUISA 1

Antes de nos voltarmos à pergunta de pesquisa, resgatamos o objetivo específico que norteou nossa investigação, sendo ele *descrever as capacidades de linguagem mobilizadas por meio do trabalho com uma SD do gênero textual poema para o acesso e a expansão de repertórios comunicativos*. Em consonância com este objetivo, a pergunta de pesquisa proposta é: quais capacidades de linguagem podem ser identificadas no processo de acesso e a expansão dos repertórios comunicativos dos alunos ao longo da aplicação da SD?

Utilizando a categorização das operações das capacidades de linguagem de Cristovão e Stutz (2011) e de Lenharo (2016), analisamos 14 atividades da SD *Poetry for Kids* para identificar indícios das CL e a emersão de repertórios comunicativos, na perspectiva de Hall, Cheng e Carlson (2006) e das sequentes reconsiderações de Busch (2012, 2015, 2017) sobre os chamados repertórios linguísticos.

Mediante nossas análises, defendemos que as “identidades, valores, e práticas que não apenas coexistem, mas geram novos valores, identidades, e práticas⁴⁹” (BUSCH, 2012, p. 206) encontram lugar na sala de aula, e nela também espaços para se transformarem. Esses espaços não são físicos e imutáveis, mas englobam o meio

⁴⁹ Original: “identities, values, and practices do not simply co-exist, but generate new identities, values, and practices” (BUSCH, 2012, p. 206).

sociopolítico, que é refeito e remodelado na história, não apenas de uma sociedade, mas do ser humano em sua “trajetória de vida individual”⁵⁰ (BUSCH, 2015, p. 6), criando experiências que ficam gravadas em sua vida (BUSCH, 2017). É justamente nas potencialidades dessas trajetórias de vida (BUSCH, 2017, p. 53) que enxergamos formas de explorar de maneira positiva o passado, o presente e o futuro, para ensinar-aprender inglês construindo uma educação linguística.

Ao longo das análises, percebemos que as trajetórias de vida individuais e as experiências vividas (BUSCH, 2012) por parte dos alunos abarcavam características particulares que apontavam para práticas construídas em e a partir de espaços diversos. Por isso, sugerimos categorizações dos repertórios comunicativos (HALL; CHENG; CARLSON, 2006) ou dos repertórios linguísticos (BUSCH, 2012, 2015, 2017), para delinear os grupos de potencialidades e práticas nas quais os alunos se apoiaram para atuar na sala de aula, e sobre a quais também construíram novas práticas (BUSCH, 2012). A concepção dos repertórios conforme os sugerimos pode ser visualizada na Figura 8.

⁵⁰ Original: “individual life trajectory” (BUSCH, 2015, p. 6).

Figura 8 — Diagrama de representação dos repertórios comunicativos



Fonte: a própria autora.

Entendemos, assim, que os repertórios comunicativos integram e abrangem repertórios subjacentes, que foram por nós classificados de acordo com as características das experiências vivenciadas, valores e identidades (BUSCH, 2012) que indicaram ter resgatado. A partir da representação da Figura 8, não intencionamos indicar qualquer tipo de diferenciação de valor, extensão ou hierarquia entre os repertórios, já que esse não é o objetivo da pesquisa, e nem pode ser defendido a partir de nossos dados.

Em termos de caracterização dos repertórios, nós os descrevemos em nossas análises, de acordo com as evidências oferecidas pelos dados, e ressaltamos aqui as nossas descrições:

- Repertório cultural: grupo de conhecimentos e práticas concentradas em experiências da esfera do entretenimento, da propaganda, da literatura, da música, do cinema, e daquelas provenientes da observação ou contato com as tradições, os costumes, e as maneiras de ser e agir de culturas diversas;

- Repertório linguístico: grupo de conhecimentos sobre estruturas, recursos e convenções que contribuem para a construção de sentidos relacionados às línguas, seja materna ou adicional;
- Repertório escolar: grupo de conhecimentos e práticas que advêm de contextos e ferramentas para educação formal;
- Repertório psicológico: conjunto de sentimentos, juízos de valor, princípios e noções de identidade da criança sobre si mesma e sobre os outros;
- Repertório familiar: grupo de conhecimentos e práticas construídas nas vivências do ambiente doméstico e familiar;
- Repertório tecnológico: grupo de conhecimentos e práticas construídas a partir das experiências e do contato com recursos, ferramentas e tecnologias de natureza digital;
- Repertório artístico: grupo de conhecimentos e práticas quanto a noções estéticas e de composições criativas; e
- Repertório social: grupo de conhecimentos, práticas e percepções construídos nas vivências em meio a eventos e fenômenos em dado contexto socio-histórico.

Ao final das análises de cada atividade, sintetizamos quadros (numerados de 15 a 25) para dispor os resultados identificados. Para respondermos à pergunta de pesquisa 1, revisitamos as informações sobre as CL e repertórios em cada quadro, para verificar as CL que aparecem atreladas a evidências de cada repertório. Constatamos que todas as CL podem ser identificadas em associação com ao menos três diferentes grupos de repertórios. Construimos os diagramas nas Figuras 9 a 16 para representar visualmente as interrelações entre as CL e os repertórios.

Figura 9 — CL e repertório escolar



Fonte: a própria autora.

Figura 10 — CL e repertório cultural



Fonte: a própria autora.

Figura 11 — CL e repertório linguístico



Fonte: a própria autora.

Figura 12 — CL e repertório psicológico



Fonte: a própria autora.

Figura 13 — CL e repertório familiar



Fonte: a própria autora.

Figura 14 — CL e repertório tecnológico



Fonte: a própria autora.

Figura 16 — CL e repertório artístico



Fonte: a própria autora.

Figura 15 — CL e repertório social



Fonte: a própria autora.

De acordo com o diagrama na Figura 10, verificamos que todos os cinco grupos de CL (CLD, CD, CA, CS e CMS) foram identificados no acesso e na expansão do repertório cultural dos alunos. Similarmente, os cinco grupos de CL emergiram juntamente ao repertório linguístico e ao repertório psicológico, nas atividades analisadas, conforme podemos visualizar nas Figuras 11 e 12, respectivamente. As CLD, CD, CA e CMS foram identificadas em interrelações com o repertório escolar (Figura 9), e as CLD, CD e CMS foram observadas no acesso e na expansão dos repertórios tecnológico (Figura 14), artístico (Figura 15) e social (Figura 16). As CA emergiram também em integração ao repertório familiar (Figura 13).

A partir dos resultados expostos, reenfaticamos que, apesar de considerarmos grupos de CL individualmente para fins de análise de dados, não perdemos de vista

que as CL “não operam de forma compartimentada ou linear” (BARROS, 2015, p. 113). Da mesma forma, podemos arguir que os repertórios comunicativos (HALL; CHENG; CARLSON, 2006) são construídos e acessados em suas imbricações, e funcionam de forma dependente uns dos outros.

Assim, o trabalho com a SD para o desenvolvimento de CL (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011) contribuiu para fomentar o acesso e a expansão dos repertórios. A partir do contato com o gênero de forma mediada pelo instrumento de ensino, e na mobilização das CL a partir das atividades voltadas para transposição das dimensões ensináveis do gênero, os alunos tiveram oportunidades para resgatar vivências anteriores (BUSCH, 2012) que, ainda que não sempre relacionadas a experiências com a língua inglesa, constituíram-se como experiências significativas (BUSCH, 2017) que emergiram em momentos de ensino-aprendizagem. É importante ressaltar, diante disso, que os repertórios incluem a língua (ou línguas) dos alunos, mas as extrapolam, no sentido em que nem sempre a utilização da língua é necessária para que os repertórios emerjam, conforme as atividades da SD que mobilizaram recursos multimodais demonstram.

Ademais, ratificamos o papel essencial do gênero e da produção do gênero por parte dos alunos. Por se tratar de um gênero que proporciona liberdades criativas, podemos arguir que as potencialidades de resgatar as referidas experiências vividas (BUSCH, 2012) foram privilegiadas não apenas nos momentos de produção do gênero, mas também de apreciação dos exemplares, oportunizando que os alunos acessassem suas identidades e práticas (BUSCH, 2012) para leitura dos poemas a partir de suas próprias experiências (KOZAK, 2018).

Considerados esses resultados, apontamos possibilidades para possíveis futuras pesquisas, acerca das razões pelas quais um maior número de CL parece ter emergido em relação a determinados tipos de repertórios (conforme as Figuras 9 a 16); e a respeito do impacto da escolha do gênero na mobilização de repertórios, o que poderia indicar possibilidades de investigação a partir de SDs voltadas a outros gêneros.

Na próxima subseção, voltamo-nos à exposição e discussão dos resultados a respeito da segunda pergunta de pesquisa.

5.2 PERGUNTA DE PESQUISA 2

A segunda pergunta de pesquisa é orientada pelo segundo objetivo específico, o qual consiste em *identificar as manifestações de engajamento dos alunos em seu processo de apropriação do gênero textual poema para recomendar adaptações no instrumento de mediação de ensino de LIC*. A pergunta que guia nossa investigação mediante este objetivo é: quais manifestações de engajamento dos alunos em seu processo de apropriação do gênero poema podem corroborar adaptações no dispositivo SD?

O conceito de manifestações de engajamento foi proposto por Bezemer *et al.* (2012) no processo de análise multimodal de evidências de aprendizagem em contextos de ensino. As categorias de análise advêm dos estudos sobre multimodalidade desenvolvidos por Kress (2010), de forma que consideramos que as manifestações de engajamento podem se concretizar nos tipos visual, sonoro, gestual, espacial e linguístico. Assim como Bezemer *et al.* (2012), consideramos que um mesmo momento de ensino-aprendizagem pode apresentar um ou mais tipos de manifestações de engajamento.

As análises conduzidas sobre as manifestações de engajamento, assim como o levantamento das CL e dos repertórios, foram sintetizadas nos Quadros 15 a 25. Revisitando os quadros, constatamos que, dentre as 14 atividades analisadas, manifestações de engajamento de natureza linguística foram identificadas em nove atividades; as de natureza espacial, em cinco atividades; de natureza visual, em quatro atividades; sonora em três atividades; e gestual em uma atividade.

Constatamos, assim, que as manifestações de engajamento linguísticas foram as de maior ocorrência dentre as atividades analisadas na SD, porém, conforme ressaltamos nas seções de análise, essas manifestações, no que diz respeito à língua inglesa, foram limitadas, sendo a L1 dos alunos utilizada por eles para expressarem-se em diversos momentos. É importante pontuar que nesse sentido a L1 também teve um papel fundamental para proporcionar a comunicação de ideias e vivências mais complexas advindas dos repertórios (BUSCH, 2012) das crianças, de forma que experiências significativas foram resgatadas e trazidas à sala de aula por meio dela (ROCHA, 2007). Similarmente, no que diz respeito ao contato com o gênero, a L1 foi essencial para mediar (ROCHA, 2007) a familiarização dos alunos com dimensões ensináveis mais complexas, como foi o caso das figuras de linguagem, na atividade 21, em que os alunos primeiro leram e discutiram um poema em português,

identificando as funções das figuras no poema e discutindo os significados, para então se voltarem a um exemplar em língua inglesa. Portanto, a L1 também se mostrou como facilitador do contato com o gênero, já que tanto os alunos quanto as professoras-estagiárias haviam tido limitada experiência no ensino-aprendizagem de poemas em inglês.

Nosso reconhecimento da importância da L1 na sala de aula não ignora que visamos promover educação linguística em uma língua, a saber, a língua inglesa, conseqüentemente, precisamos explorar formas adequadas de ensinar-aprender essa língua em nosso contexto. Por isso, também empregamos esforços para que a produção do gênero fosse realizada em inglês, desde a primeira produção. Para tanto, revisitamos a concepção de tarefas simplificadas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), posteriormente exploradas por Magiolo (2021) e Valentim e Tonelli (2020), e propusemos a PIS de dois poemas, para que os alunos pudessem lidar com aspectos de organização dos textos e explorar habilidades de leitura dos poemas em inglês, sem precisarem gerenciar a produção escrita completa de um texto inédito.

No que diz respeito às manifestações de engajamento visuais e sonoras, observamos que a ênfase no uso de recursos modais como instrumentos para *design* de ensino-aprendizagem (BEZEMER *et al.*, 2012) proporcionou que a construção de significados tomasse lugar de forma complexa (conforme discutimos, com a mobilização de variados repertórios), sem se apoiar totalmente no aspecto linguístico da estrutura da língua inglesa. Em outras palavras, essas manifestações de engajamento que não envolviam a linguagem verbal serviram como recurso para que os alunos comunicassem ideias que eles talvez não fossem capazes de fazer por meio de seu conhecimento linguístico limitado no inglês. As manifestações de engajamento sonoras também se constituíram como recurso para que identificássemos evidências de que dimensões ensináveis do gênero marcadas na oralidade, como rimas e entonação, haviam sido apreendidas pelos alunos. Além desses fatores, também identificamos que as manifestações de engajamento visuais e sonoras foram mais estreitamente ligadas ao uso das tecnologias digitais, que, ao longo das atividades, se mostrou como uma aptidão dos alunos em nosso contexto de pesquisa, inclusive por emergirem dos repertórios tecnológicos, conforme os discutimos na subseção anterior.

Quanto às manifestações de engajamento espaciais, verificamos que se constituíram tanto na relação entre o aluno e o espaço ao redor de si, quanto na

capacidade dele de gerenciar o espaço na página, por exemplo, ao empregar noções de dimensão, tamanho e profundidade, interrelacionadas com aspectos visuais. Essas manifestações também são importantes por demonstrarem a consciência do aluno com o que está à volta (seja no mundo físico ou no digital), e a compreensão de como os significados são construídos nesse espaço.

Finalmente, as manifestações de engajamento gestuais, que apareceram na única atividade voltada ao aspecto de performance de poesia (*action poetry*), apesar de limitadas em ocorrência, mostraram-se como momento lúdico valioso no brincar e no mover o corpo (PUGENS, 2020). As brincadeiras com objetivos pedagógicos já eram parte da aula de LIC antes do cenário pandêmico, mas elas passaram a ser mais planejadas no contexto de ERE. Percebemos, desse modo, que a potencialidade performática dos poemas foi um elemento que atribuiu maior significado e sentido à atividade, de forma que as manifestações de engajamento gestuais também tiveram um papel na experiência dos alunos com o gênero.

Ao longo de nossas análises, apontamos que algumas atividades (especialmente as feitas em grupo) pareceram proporcionar manifestações de engajamento mais limitadas do que aquelas feitas individualmente. Nas atividades realizadas de forma individual, as manifestações de engajamento demonstradas pelos alunos se relacionavam a dimensões ensináveis trabalhadas em atividades anteriores da SD, de forma que pudemos visualizar capacidades de linguagem e saberes sendo revisitados, conformando a perspectiva vygotskiana das representações da SD como uma espiral, que leva o aluno a resgatar conhecimentos e capacidades, construindo novos saberes sobre eles ao longo do processo (ABREU-TARDELLI *et al.*, 2018; MIQUELANTE; CRISTOVÃO; PONTARA, 2020).

Face às reflexões sobre as manifestações de engajamento, e considerando as reestruturações e adaptações já expostas acerca do dispositivo SD, podemos arguir que os dados corroboram a crucialidade do papel da L1 no trabalho com crianças em um contexto de ensino de língua adicional. Ademais, considerando os desafios do cenário de ERE, experienciamos a flexibilidade do dispositivo para um trabalho com crianças em ambiente digital. Tal flexibilidade, questionada na literatura (BORGES, 2012) também é corroborada em nossos dados a partir das possibilidades para exploração de recursos modais menos frequentemente abordados, como os gestuais, espaciais e sonoros, que, sem ignorar as potencialidades e complexidades do gênero

lÍrico, contribuÍram para que aspectos de fruição, como a apreciação esttica e performática, fossem incorporados, apesar das limitações do contexto.

Encerrados os comentários sobre as análises e tendo respondido às perguntas de pesquisa, passamos às considerações finais, no sexto e último capÍtulo desta dissertação.

6 TERRA À VISTA

It's all I have to bring today
By Emily Dickinson

It's all I have to bring today –
 This, and my heart beside –
 This, and my heart, and all the fields –
 And all the meadows wide –
 Be sure you count – should I forget
 Some one the sum could tell –
 This, and my heart, and all the Bees
 Which in the Clover dwell.

Na introdução desta dissertação, eu descrevi ao leitor/ à leitora o papel de cada capítulo na construção da pesquisa, que comparei à jornada de um navio deixando o porto. O que eu tinha consciência, desde aquele ponto inicial, era de que estava embarcando no navio sem ter uma data ou local exato para ancorar novamente. Isso não significa que eu não tenha me proposto a planejar e conhecer, da melhor forma possível, todo o caminho diante de mim, mas implica que eu sabia que fazer pesquisa inclui lidar com obstáculos, realinhamentos e descobertas que nós não podemos sempre prever. Por isso, ainda que eu tenha como objetivo, neste último capítulo, tratar de minhas considerações finais, eu preferi chamá-lo de “terra à vista”. Depois de muito navegar, posso dizer que não cheguei ao destino, mas percorri o caminho que me propus a percorrer e posso ter vislumbres dessa terra. Encerro esta pesquisa neste ponto, sabendo que futuras pesquisas poderão navegar maiores distâncias, e chegar a destinos que vislumbramos.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar as práticas multimodais que tomam lugar na sala de aula de LIC, norteadas pelo uso de uma SD voltada à transposição didática do gênero textual poema. Para atingi-lo, colaboramos com um grupo de professoras em formação inicial para a elaboração de uma SD do gênero poema. As professoras assumiram o papel de professoras-estagiárias em uma turma de LIC no Laboratório de Línguas da UEL, contexto em que a SD elaborada foi aplicada. A partir da realização das atividades e produções da SD, geramos dados para posterior análise, voltada ao objetivo geral proposto e aos dois objetivos específicos elencados: i) descrever as CL mobilizadas por meio do trabalho com a SD do gênero poema para o acesso e a expansão de repertórios comunicativos; e ii) identificar as manifestações de engajamento dos alunos em seu processo de apropriação do gênero para recomendar adaptações no instrumento de mediação de ensino de LIC. Para atingir o primeiro objetivo, lançamos mão dos conceitos no quadro teórico-metodológico do ISD

acerca das CL (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; DOLZ, 2015; LENHARO; 2016) e recuperamos os estudos de Busch (2012, 2015, 2017) sobre os repertórios linguísticos para analisar os dados. Constatamos que todos os grupos de CL podem aparecer imbricados aos repertórios, e que estes podem ser categorizados segundo a natureza de suas constituições, marcadas em experiências anteriores significativas (BUSCH, 2012). Assim, classificamos os repertórios em oito diferentes subgrupos, sendo eles os repertórios escolar, cultural, linguístico, psicológico, familiar, tecnológico, artístico e social. Ademais, ponderamos que explorar as imbricações entre eles pode contribuir para que tanto as CL quanto os repertórios se desenvolvam e se ampliem em processos de ensino-aprendizagem por meio de gêneros. Quanto ao segundo objetivo específico, analisamos os dados de acordo com os postulados de Bezemer *et al.*, 2012 sobre as manifestações de engajamento agrupadas em visual, sonoro, gestual, espacial e linguístico. Mediante as análises, identificamos o potencial da abordagem multimodal (KRESS, 2010) ao ensino-aprendizagem de LIC, e reforçamos aspectos já em processo de discussão acerca desse ensino-aprendizagem nos contextos brasileiros, que destacam as potencialidades de adaptações e expansões do instrumento de ensino SD, especialmente no que diz respeito a adaptações para ambientes remotos (TONELLI; RAO; SANTOS, 2022).

Em suma, além das constatações levantadas mediante as análises para realizar os dois objetivos específicos elencados, os resultados gerais desta pesquisa demonstram que, longe de esgotar as investigações voltadas a conceitos e instrumentos provenientes dos postulados do ISD, há amplo espaço para que esses conceitos sejam lidos e explorados em diálogos com outras vertentes teóricas, expandindo as possibilidades de contribuição para o cenário educacional brasileiro em prol de uma educação linguística em língua inglesa.

A partir deste ponto, escolho assumir uma voz mais pessoal, pois, conforme procurei explicitar em certos momentos neste texto, a pesquisa em linguagem, com seres humanos é, em alguns sentidos, pessoal, imbrincada com interpretações, olhares e contextos aportados em nossas vivências. Acredito que nossas constatações sobre os repertórios dialoguem com isso, e, para mim, nelas existe profunda relação com o ensinar-aprender, que é, em última instância, um processo pessoal, pois trata dessas experiências, afetos e conexões. Por isso, organizo minhas considerações finais em três partes: sobre os efeitos desta pesquisa em minha

experiência; sobre as contribuições desta pesquisa para a área de LIC e de formação de professores de LIC; e sobre as potencialidades que identificamos para futuras pesquisas.

Em primeiro lugar, acredito que os efeitos desta pesquisa, em ordem pessoal, se constituem em minha formação como pesquisadora. Antes de ingressar no programa de pós-graduação, eu não havia tido contato com o ambiente de pesquisa, exceto ao longo do período de desenvolvimento e escrita do trabalho de conclusão de curso (o chamado '*paper*' no curso de Letras Inglês da UEL) que ocorreu no quarto ano de graduação. Assim, o curso de mestrado fundamentou e expandiu minha experiência com procedimentos éticos e metodológicos, com conhecimentos teóricos e com processos de escrita, revisão e debate de pesquisa.

Ademais, ao longo do desenvolvimento deste trabalho, de forma específica, pude identificar efeitos em meu agir em sala de aula, especialmente enquanto professora de LIC. Apesar de ler, refletir e discutir sobre o ensino com crianças e sobre educação linguística, além de estar na sala de aula com elas semanalmente, parece inevitável que por vezes eu me flagrasse subestimando as capacidades das crianças de notar coisas que eu não percebo, de questionar, de revisitar conhecimentos, e de ser, de fato, as protagonistas de suas histórias pessoais e de seu ensino-aprendizagem. O efeito de perceber minhas preconcepções foi entender, pouco a pouco, mas com consistência, que preciso fazer meu trabalho para potencializar e desenvolver essas capacidades. Outro efeito desta pesquisa, enquanto eu examinava os dados ao longo das análises, foi perceber diversos momentos em que eu poderia ter feito esse trabalho de outras formas, mais eficazes, inovadoras e informadas.

Eu não poderia deixar de mencionar a experiência de participar do processo de ensino-aprendizagem de literatura por meio de um gênero em LIC, que me proporcionou não apenas a oportunidade de explorar minha formação como professora de literatura, mas também de observar, ao longo da pilotagem da SD, as vivências de crianças produzindo poesia. Recupero, neste momento, a reflexão de Kozak (2018) sobre as duas formas que um texto pode assumir na interação com um leitor — o texto pode ser uma janela, oferecendo uma chance de olhar para um mundo diferente do nosso; ou o texto pode ser um espelho, criando um espaço para estabelecermos identificação, para enxergarmos a nós mesmos. Incentivar alunos a viverem essas experiências com textos é rico, mas, a meu ver, encorajá-los para que

eles produzam seus próprios textos, diante dos quais outros terão essas experiências, é inestimável.

Isso nos leva às considerações sobre as contribuições desta pesquisa para a área de LIC e de formação de professores de LIC. No que diz respeito ao ensino de poemas, o principal desafio parece ser a complexidade do gênero enquanto texto literário (BATISTA, 2018; HANAUER, 2011), que não segue as mesmas convenções de forma e linguagem que outros textos mais usualmente trabalhados com crianças. Muitas vezes, a poesia fica de fora da sala de aula de L1, e, com ainda mais frequência, não encontra espaço na sala de língua inglesa (ou de línguas adicionais). Espero que, por meio desta pesquisa, possamos ter apontado ao menos uma forma de iniciar a abordagem à poesia na sala de aula de inglês, e encorajar professores a acreditar que é possível fazer esse trabalho com crianças. Além disso, sabemos que existem outras possibilidades de trabalho com textos poéticos não canônicos, diante da diversidade de poemas veiculados por meio da internet e das redes sociais, e acreditamos que o trabalho com outras formas e tipos de poemas ofereça tantas potencialidades quanto o trabalho com textos canônicos, que foi o enfoque desta pesquisa. Como professora e apreciadora de literatura, acredito no lugar do texto literário canônico na sala de aula de língua inglesa, não como um objeto a ser examinado, mas como janelas de conhecimento cultural, histórico e estético que não permanece inalterável — pelo contrário, pode ser remoldado e ressignificado na experiência de leitores e gerações.

Ainda acerca do gênero, é importante pontuar que, por se tratar de um gênero que abarca amplas possibilidades de exploração de conteúdos temáticos, inclusive sentimentos, eventos sociais, e identidades, notamos a relevância do projeto de classe na SD para que os alunos assumissem seus papéis como autores na sala de aula. Conforme identificamos em nossos dados, os repertórios (BUSCH, 2012; HALL; CHENG; CARLSON, 2006) que emergiram das experiências prévias dos alunos demonstram como o gênero carrega possibilidades para que uma gama de vivências tenha espaço na sala de aula — sejam elas familiares, escolares, psicológicas ou culturais. No contato com exemplares do gênero, os alunos puderam co-construir significados e explorar recursos modais graças aos elementos que fizeram parte de suas experiências com o gênero poema — rimas, figuras de linguagem, ilustrações, declamação e performance, por exemplo. Esses elementos podem potencializar, no

gênero, experiências multimodais de ensino-aprendizagem a partir de projetos de classe bem ajustados ao contexto de aplicação da SD e ao perfil dos alunos.

Mesmo diante das particularidades da poesia, que os autores genebrinos não abordaram em seus estudos pioneiros (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011) na corrente teórica do ISD, também podemos defender, a partir de nossa experiência e dados gerados, que os procedimentos de elaboração e aplicação da SD como dispositivo mediador do ensino-aprendizagem do gênero foram flexíveis e úteis na transposição didática. Além de lidarmos com as complexidades da poesia, a SD foi pilotada em um contexto inédito de ERE com crianças aprendendo uma língua adicional, e, apesar das dificuldades e limitações, conseguimos realizar o trabalho proposto no período planejado. Acreditamos que os desafios do ensino de LIC em um contexto de língua adicional ainda demandem espaço em pesquisa para explorar possibilidades e readequações da SD nas salas de aula de LIC.

Ao falarmos sobre o dispositivo SD no quadro teórico-metodológico do ISD, relembramos que esta pesquisa teve como participantes quatro alunas do terceiro ano de graduação do curso de Letras Inglês da UEL. Dentre as quatro, duas atuaram como professoras-estagiárias na sala de LIC em que nossa SD foi pilotada, mas as quatro estiveram envolvidas na elaboração colaborativa da SD. Antes que a SD fosse elaborada, precisamos pensar em caminhos para lidar com as mudanças curriculares no curso de Letras Inglês, que ocasionaram a remoção da disciplina de Gêneros Textuais da grade do curso. Diferentemente da minha experiência na graduação, quando chegaram ao estágio obrigatório no terceiro ano, essas professoras em formação não estavam familiarizadas com os conceitos teóricos do ISD, sendo notável, ao conversamos com elas, que havia uma lacuna a ser suprida no que diz respeito a esses estudos. Assim, a professora Juliana Tonelli sugeriu a elaboração de um curso de extensão que oferecesse, para as professoras em formação e para membros das comunidades interna e externa, espaço para ensino-aprendizagem sobre o ISD. A partir da realização desse curso, pudemos iniciar a elaboração da SD em conjunto com as professoras em formação, auxiliando-as, ao longo do processo, com a familiarização aos conceitos. Contudo, percebemos que é premente buscar alternativas oficiais para lidar com a lacuna deixada pela remoção da disciplina de Gêneros Textuais no curso de Letras Inglês da UEL, que é semelhante à ausência de uma disciplina voltada especificamente à formação de professores de LIC (CRISTOVÃO; TONELLI, 2010; GALVÃO, 2022). Ambos os espaços de formação são

relevantes para a formação teórico-prática de professores aptos a assumir funções, seja na área de língua inglesa ou na área de LIC, em diferentes contextos.

Ainda no que tange à formação de professores, conforme era a minha intenção a partir de meu projeto de pesquisa, tivemos a oportunidade de abordar o ensino de inglês a partir do contato com literatura, mediante o trabalho com o gênero textual poema. Observamos que esse trabalho se aproximava das noções do ensino-aprendizagem *de* literatura tanto quanto *por meio de* literatura, o que demandou que as professoras-estagiárias atuassem como mediadoras no processo de aproximação dos alunos com produções literárias. Como co-participante desse processo, além de pesquisadora, eu refleti sobre como o trabalho com literatura depende amplamente de uma disposição e interesse pessoais do professor (ROUXEL, 2013), o que ficou mais evidente em nosso contexto de LIC, e me fez questionar sobre se (ou em que medida) um curso de Letras Inglês com habilitação em língua inglesa e suas literaturas tem contribuído para cultivar a identidade dos alunos em formação como futuros professores nessa área.

De forma geral, no que diz respeito à formação de professores, estou ciente de que, mesmo de uma perspectiva local (sobre o curso de Letras Inglês da UEL), aponteí diferentes demandas: espaço para formação de professores de LIC; para reinserção dos estudos sobre gêneros textuais; e para o trabalho com a formação voltada à área de ensino de literatura em língua inglesa. Ainda que as demandas não possam ser tratadas de uma só vez, acredito que seja possível nos dedicarmos a propor alternativas e soluções que caminhem em direção a elas, e, ao explorar essas alternativas, possamos contribuir para que, a longo prazo, as demandas sejam atendidas.

Face a todas as considerações feitas, finalmente, aponto as potencialidades que identificamos para futuras pesquisas, diante dos questionamentos que surgiram após nossas análises de dados e minhas reflexões individuais no processo de escrita desta dissertação.

Em primeiro lugar, nossas contribuições acerca do tema dos repertórios comunicativos (HALL; CHENG; CARLSON, 2006) podem fomentar estudos futuros sobre a relação entre os repertórios e as CL, além da emergência de repertórios ao longo do processo de apropriação de outros gêneros por meio de uma SD, inclusive com diferentes faixas-etárias. Em consonância com a perspectiva da educação linguística em LIC, visualizamos possibilidades para que estudos sobre repertórios

sejam tratados em diálogo com a formação holística dos alunos, firmando o ensino-aprendizagem de inglês em práticas sociais que abarquem as identidades, vivências e expressões de cada aprendiz.

Em relação à nossa investigação acerca das manifestações de engajamento, reconhecemos o potencial dos estudos sobre sinais de aprendizagem (BEZEMER *et al.*, 2012) para examinar a materialidade das CL e dos repertórios a partir das produções dos alunos. Porém, para além de observar as produções, consideramos que a investigação dos processos que levam às produções podem ser documentados em futuras pesquisas, a fim de oferecer perspectivas mais abrangentes do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Entendemos que nossos dados gerados nesta pesquisa não foram suficientes para expor, de forma mais particular a cada participante, as razões e opiniões deles mediante as produções das atividades. Para tanto, cremos que seria necessário que houvéssimos organizado um grupo focal ou entrevistas individuais com os alunos, logo após a finalização da pilotagem da SD, o que não nos foi possível na época de geração de dados.

Acerca da elaboração da SD e sua pilotagem, conforme pontuamos em alguns trechos de nossas análises, reconhecemos que certas atividades propostas não contribuíram de forma adequada aos objetivos elencados para o ensino-aprendizagem dos alunos a partir da SD, principalmente em razão de que algumas atividades demandaram pouca interação entre os alunos, centralizando nas professoras a maior parte da mediação das interações. Ademais, conforme defendemos em nossa revisão de literatura, o brincar digital tem importante espaço na sala de aula (especialmente no contexto do ERE), mas o brincar tradicional em interação com o gênero, como ocorreu na atividade 24, ficou limitado a poucos momentos. Também havemos de lembrar as limitações já apontadas acerca do compartilhamento do projeto de classe, que precisa de tanta atenção quanto a apresentação do projeto de classe, no início da SD, já que se trata do momento de consolidação de todo o trabalho desenvolvido ao longo da SD. Listados todos esses pontos, incluímos nos anexos deste texto os materiais para reaplicação e adaptação das atividades da SD *Poetry for Kids*, no intuito de que ela seja reaplicada futuramente, após as reelaborações necessárias.

No que diz respeito ao ensino de LIC, lembramos que a BNCC (BRASIL, 2018), documento que baseou parte de nossa justificativa de pesquisa por recomendar o trabalho com gêneros literários no ensino infantil, estabelece

recomendações para ensino com crianças pequenas a partir de experiências. Ainda que este não tenha sido o foco de nossa pesquisa, não perdemos de vista o nosso argumento acerca da necessidade de dar continuidade ao trabalho realizado na Educação Infantil na transição para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de que não haja um estancamento das capacidades e habilidades desenvolvidas com as crianças. Os nossos dados sobre repertórios comunicativos (HALL; CHENG; CARLSON, 2006) convergem com esse argumento ao demonstrar a centralidade das experiências das crianças no desenvolvimento de CL. Assim, pontuamos que pesquisas futuras também têm espaço para investigarem esses temas sob a perspectiva dos documentos oficiais na educação brasileira, como é o caso da BNCC.

A respeito de nossa devolutiva de pesquisa, é relevante relatar que tive a oportunidade de me encontrar, no final do segundo semestre de 2022, de forma remota, com as quatro professoras em formação que participaram desta pesquisa. Essa iniciativa partiu delas, então no quarto e último ano da graduação, em ocasião em que estavam realizando um trabalho para uma disciplina de escrita acadêmica. A proposta do trabalho era produzir uma entrevista acadêmica, e, a convite delas, tive a chance de falar sobre o processo de análise de dados e da escrita desta dissertação, além de tecer comentários sobre o aporte teórico da pesquisa, as contribuições esperadas e minhas impressões sobre a experiência enquanto pesquisadora. Esse encontro acabou se constituindo como uma oportunidade para que conversássemos sobre a pesquisa após a finalização de nossa colaboração enquanto co-participantes nela, e também para que eu compartilhasse com elas os resultados que emergiram.

No intuito de encerrar estas considerações finais, resgato a metáfora da terra à vista. Procurei expor, aqui, os avanços que fizemos ao longo de nosso percurso, e apontar caminhos a serem seguidos em direção a ela, mas acredito que seja menos importante tentar mapeá-la à distância. Afinal, é a esperança de navegar, contribuindo um pouco a cada trecho, o que nos faz prosseguir.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L. S. **Gêneros, instrumento e desenvolvimento humano: revisitando a proposta didática do interacionismo sociodiscursivo**. In: CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros (textuais/discursivos). São Paulo: Mercado de Letras, 2018, p. 215-246.

ABREU-TARDELLI, L. S.; APOSTOLO, M. C. O papel do modelo didático de gêneros textuais no ensino de línguas. **Calidoscópico**, [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: 21 fev. 2023.

ALBUQUERQUE, V. F.; DALLAGNOL, R.; SANTOS, L. I. S. Desafios no ensino e aprendizagem de línguas adicionais para crianças em tempos de COVID-19: vozes de professoras de um contexto mato-grossense. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 97-107, jan. 2021.

ARAÚJO, C.; RESZKA, M. F. O brincar, as mídias e as tecnologias digitais na Educação Infantil. **Universo Acadêmico**, Taquara, v. 9, n. 1, jan./dez. 2016, p. 175-191.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARCELOS, S. R.; WESTERMANN, L. A integração das mídias digitais no brincar da Educação Infantil. **Trajetória Multicursos**, Osório, v. 8, n. 2, out./dez. 2017, p. 69-80.

BARROS, W. V.; COSTA, M. A. M. Multimodalidade e ensino de língua inglesa na perspectiva dos letramentos. **Revista Letras Raras**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 132-143, 2017.

BATISTA, L. F. **A poesia visual pede (espaço) na sala de aula**. 2018. 131f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2018.

BATISTA, E. G.; SAITO, L. M.; MORAES, I. T.; FRANCO, G. R.; FERNANDES, G. M. Sequência didática avaliativa para o ensino de línguas estrangeiras em contexto híbrido: diálogos e possibilidades. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/36339>. Acesso em: 21 fev. 2023.

BECHER, S. T. C.; CAPITANI, D. O ensino de língua estrangeira adjacente ao ensino da literatura de língua inglesa: a dinamicidade de uma proposta de ensino interdisciplinar. **R. Letras**, Curitiba, v. 21, n. 34, p. 117-134, set./2019.

BEZEMER, J.; DIAMANTOPOULOU, S.; JEWITT, C.; KRESS, G.; MAVERS, D. Using a social semiotic approach to multimodality: researching learning in schools, museums and hospitals. **NCRM Working paper**, Manchester, p. 1-12, 2012.

BEZEMER, J.; KRESS, G. Changing Text: A Social Semiotic Analysis of Textbooks. **Designs for Learning**, Estocolmo, v. 3, n. 1-2, p. 10-29, 2010.

BORGES, F. G. B. B. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, 2012, p. 119-140.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo, Parábola, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013.

BRENER, F. M. Dracula goes to Hollywood: uma proposta multimodal de ensino de literatura. **Claraboia**, Jacarezinho, v. 9, p. 110-128, jan./jun. 2018.

BRITISH COUNCIL. **Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo, SP: British Council Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.inglesnascolas.org/wp-content/uploads/2022/05/Diretrizes_Ingles_Anos-Iniciais-Molic-BritishCouncil-2022.pdf>. Acesso em jul. 2022.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. EDUC, São Paulo, 1999.

BRONCKART, J.-P. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 4, n. 6, março/2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero.

BRONCKART, J.-P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad. Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BROSSI, G. C. *et al.* **Ensino de inglês para crianças e o princípio da abertura às línguas**: reflexões e desdobramentos. *In*: FREITAS, C. C.; SILVA, V. R.; BROSSI, G. C. (org.). Políticas e formação de professores/as de línguas: o que é ser professor/a hoje? Anápolis: Editora da Universidade Estadual de Goiás, 2020, p. 303-319.

BROSSI, G.C.; SILVA, M. P.; FREITAS, C.C. “We can’t stop playing”: peraltagens e esperanças na educação linguística na infância. **Via Litterae: Revista de Linguística e Teoria Literária**, Anápolis, v. 12, n. 2, p. 171-192, 2020.

BUENO, B. A. G. **CHAMELEON**: o jogo de tabuleiro como instrumento de avaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças. 2020. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

BUENO, M. A. **“Ler é dançar”**: um olhar sobre a recepção de leitura de poesia com crianças no Ensino Fundamental. 2015. 105f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2015.

BUSCH, B. Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of *Spracherleben*—The Lived Experience of Language. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 38, n. 3, 2015. p. 1-20.

BUSCH, B. **Biographical approaches to research in multilingual settings**: exploring linguistic repertoires. *In*: MARTIN-JONES, M.; MARTIN, D. (orgs.) *Researching Multilingualism*. Nova York, Routledge, 2017, p. 46-59.

BUSCH, B. The Linguistic Repertoire Revisited. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 33, n. 5, 2012, p. 503-523.

CAMANGIAN, P. Untempered tongues: teaching performance poetry for social justice. **English Teaching: Practice and Critique**, Bingley, v. 7, n. 2, 2008, p. 35-55.

CASTRO, I. I. O. **O uso de comic books como textos multimodais em aulas de Língua Inglesa**: estudo de caso com alunos do Ensino Médio Técnico do IFRN (Campus Apodi). 2020. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

CAVALCANTI, M. C. **Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues**. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 211-226.

CARVALHO, M. P. **Reflexões finais**: performar a vida para enfrentá-la de forma consciente. *In*: LIBERALI, F. *et. al.* *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Campinas: Editora Pontes, 2020, p. 387-389.

CHEVALLARD, Y. **On didactic transposition theory**: some introductory notes. Yves Chevallard – *Textes et publications*, [s. l.], 1989. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id_rubrique=6. Acesso em: 15 out. 2022.

CHUN, D.; SMITH, B.; KERN, R. Technology in language use, language teaching, and language learning. **The Modern Language Journal**, n. 100, p. 64-80, 2016. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/modl.12302>>. Acesso em: 12 fev. 2022.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre, Artmed, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Sequências Didáticas para o ensino de línguas**. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.) O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

CRISTOVÃO, V. L. L.; FOGAÇA, F. C. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano: resenha. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, n. 1, p. 265-269, jan./jun. 2008.

CRISTOVÃO, V. L. L.; GAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2009.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. A Construção de uma Sequência Didática na Formação Docente Inicial de Língua Inglesa. **SIGNUM: Estudos Linguísticos**, Londrina, v. 1, n. 14, p. 569-589, jun. 2011.

DALLE, T.; KLECKOVA, G. **Young Learners**. In: The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching, First Edition. Edited by John I. Lontas. New Jersey: Wiley, 2018, p. 1-6.

DANTAS, L. F. A. **A sala de aula além do sorriso de Mona Lisa: a multimodalidade e o ensino de Inglês como língua estrangeira**. 2017. 203 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) —Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

DESGAGNÉ, S. **O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos**. Tradução de Adir Luiz Ferreira e Margarete Vale Sousa. Revista Educação em Questão, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

DICKINSON, E. **Poetry for Kids: Emily Dickinson**. SNIVELY, S. (org.), Londres: Quarto Knows, 2016, 48 p.

DOLZ, J. **Seminário 2015 – Palestra Prof. Joaquim Dolz (1/3)**. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhlcSrc>. Acesso em set/2022.

DOLZ, J. **Seminário 2015 – Palestra Prof. Joaquim Dolz (2/3)**. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Gps1x4tmFwk&t=649s>. Acesso em set/2022.

DOLZ, J. **Seminário 2015 – Palestra Prof. Joaquim Dolz (3/3)**. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=14KhYlytYU0>. Acesso em set/2022.

DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J. B. Plurilinguismo e multimodalidade no ensino de poesia visual: análise de uma videoaula em libras. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 22, n. 1, p. 147-162, jan./abr. 2022.

DOLZ, J.; NOVERRAZ; M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). Gêneros orais e escritos na escola. 3 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? **Études de Linguistique Appliquée**, n. 102, p. 23-37, 1993.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. 3 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

DUBOC, A. P. M. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 1, n. 48, p. 10–22, 2019. DOI: 10.18309/anp.v1i48.1255. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1255>. Acesso em: 21 fev. 2023.

ERDEI, L. D. S.; BOENO, N. S.; PADILHA, S. J. Cadernos Pedagógicos “Poetas da Escola” e “Se bem me lembro...” no Programa Olimpíada de Língua Portuguesa: gêneros, memória, estética. **Eutomia**, Recife, v. 11, n. 1, p. 506-525, Jan./Jun. 2013.

FELIX, N. B.; OLIVEIRA, T.; ALMEIDA, F. S.; GIORGI, M. C. O gênero poetry slam: reexistência e construção da identidade negra como um grito das vozes do sul. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 51, n. 2, p. 208–217, 2020. DOI: 10.18309/anp.v51i2.1392. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1392>. Acesso em: 21 fev. 2023.

FERREIRA, A. A.; SANTOS, F.; BUSSE, S. A poesia na sala de aula: relato de experiência do subprojeto de Letras de língua portuguesa. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DO PIBID DO PARANÁ, II, 2014, Foz do Iguaçu. **Anais** [...]. Foz do Iguaçu: UNILA, 2014, p. 340-344.

FERREIRA, O. H. S.; TONELLI, J. R. A. Ensino de inglês para crianças: o estágio supervisionado como campo de práxis emergentes. **Revista Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 41, 2021, p. 150-161.

FERREIRA, O. H. S.; TONELLI, J. R. A. Elaboração de sequência didática para ensino de inglês a uma criança com necessidades educacionais especiais. In: Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas, XI, **Anais** [...]. São Paulo: Blucher Social Science Proceedings, 2016, p. 1437-1447.

FERREIRA, T. G. O texto literário em sala de aula: práticas de leitura do gênero poema. **Revista X**, Curitiba, v. 12, n. 3, 2017, p. 18-27.

FLORÊNCIO, V. A poesia para crianças de Luísa Ducla Soares: fazer de gente divertida uma gente crescida. In: NO BRANCO DO SUL AS CORES DOS LIVROS: ENCONTROS SOBRE LITERATURA PARA CRIANÇAS E JOVENS, 2001/2002, Beja. **Anais** [...]. Lisboa: Caminho, 2005, p. 187-204.

GALVÃO, A. S. M. **Formação inicial de professores de inglês para a educação infantil em contextos brasileiros: diálogos possíveis e desejáveis**. 2021, 179 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

GARTON, S.; COPLAND, F. (org). **The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners**. New York: Routledge, 2019, 544 p.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 948-973, set./ago. 2016.

GEBARA, A. E. L. **O ensino singular dos gêneros poéticos**: reflexões e propostas. 2009. 268f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GONÇALVES, M. L. B. Poesia infantil: uma linguagem lúdica. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LEITURA E LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 2008, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: PUCRS, 2009, p.1-9.

HADAWAY, N. L.; VARDELL, S. M.; YOUNG, T. A. Scaffolding oral language development through poetry for students learning English. **The Reading Teacher**, Nova Jersey, v. 54, n. 8, 2001, p. 796-806.

HALL, J. K.; CHENG, A.; CARLSON, M. T. Reconceptualizing multicompetence as a theory of language knowledge. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 27, n. 2, 2006, p. 220-240.

HANAUER, D. Meaningful literacy: Writing poetry in the language classroom. **Language Teaching**, Cambridge, v. 45, n. 1, 2011, p. 105-115.

JACCOUD, M.; MAYER, R. **A observação direta e a pesquisa qualitativa**. *In*: POUPART, J. *et al.* A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 254-294.

JEWITT, C.; KRESS, G. **Multimodality, literacy and school English**. *In*: WISE, D.; ANDREWS, R.; HOFFMAN, J. (orgs.). **The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching**. New York: Routledge, 2010, p. 342-353.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, 2014, p. 13-40.

JUNQUEIRA, L. B. C. L. **Aquisição de léxico em inglês como língua adicional através da mesclagem conceptual em videogames de RPG**. 2019. 245 f. Tese (Doutorado em Literaturas de Língua Inglesa; Literatura Brasileira; Literatura Portuguesa; Língua Portuguesa; Ling) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; FERRAZ, D. M. **Introdução**: um bate-papo que não cessa. *In*: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. **Bate-papo com educadores**

linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p. 13-29.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; MALTA; L. S. Teaching English with young learners: possibilities of critical language education. **Via Litterae**, Anápolis, v. 12, n. 2, p. 153-170, jul./dez. 2020.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. A. Re(thinking) critical language education with children and teacher education during (and after) pandemic times. **Rev. Bras. Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, 2021, p. 467-496.

KRESS, G. **Multimodality**: A social semiotic approach to contemporary communication. New York: Routledge, 2010.

KOZAK, D. **Critical literacy: children as changemakers in their worlds**. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yuamzeQX6c4>. Acesso em fev/2023.

LAUERMAN, V. **Multimodalidade aplicada à leitura, compreensão textual e escrita em língua inglesa para alunos do ensino médio**. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2019.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, São Paulo, n. 4, p. 13-24, 1999.

LENHARO, R. I. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social**. 2016. 149f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

LIBERALI, F. *et. al.* **Educação em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível. Campinas: Editora Pontes, 2020, 399 p.

LIMA, J. W. B. **Que poesia é essa**: a recepção de poemas de Paulo Leminski por estudantes de Letras. 2014. 182 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014.

LIMA, M. B. R. M.; GUERREIRO, E. M. B. R. **Perfil do professor mediador**: proposta de identificação. *Educação*, São Paulo, n. 44, [s.v.], 2019, p. 1-21.

LIU, Y. T. Visual Poetry: Nurturing Children's Creativity Through Appropriate Blank Spaces. **Springer Nature Switzerland**, Cham, [s. v.], 2019, p. 261-269.

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

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma leitura**. Campinas: Pontes Editores, 2018, 179 p.

MAGGESSI, J. **De Camões a Drummond, poesia para quê?** Refletir o gênero poético por meio de tecnologias digitais. 2020, 83 f. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2020.

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

MARTINS, J. M. F. **Slam no corpo e na voz: estéticas da libras e da língua portuguesa em contato**. 2022, 40 f. Monografia (Curso de Letras–Libras) Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2022.

MATTOS, A. M. A. **O rinoceronte e o mundo: uma perspectiva sobre a educação linguística crítica**. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es)*. São Paulo: Parábola, 2018, p. 25-38.

MELO, A.; RIBEIRO, D. As potencialidades da pesquisa colaborativa na formação de professores. **Cadernos da Fucamp**, Campinas, v. 18, n. 34, 2019, p. 1-17.

MENEZES, J. A. S.; COUTO, E. S. Clicar e brincar: o lúdico na cibercultura infantil. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, VI, 2010, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Facom-UFBa, 2010, n.p.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem**. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p. 244-258.

MIRANDA, K. R. M.; RIBEIRO, J. R. V. S. Se a aula é de poesia, que tal uma experiência literária com o poetry slam?. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, v. 31, n. 61, p. 53-75, 15 dez. 2020.

MIQUELANTE, M. A., CRISTOVÃO, V. L. L.; PONTARA, C. L. *Ajir social e dimensão (inter)cultural: desafios à proposta de produção de sequências didáticas*. **Revista da Anpoll**, Brasília, n. 51, v. 2, 2020, p. 153–174.

MOITA LOPES, L. P. *Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 10, n. 2, 1994, p. 329-338.

MORAES, I. T.; BATISTA, E. G. *Letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças: orientações teórico-práticas*. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, ano 19, [s.v.], n. 2, 2020, p. 15-42.

MOTA, F. Literatura e(m) ensino de língua estrangeira. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 2, n. 1 p. 101-111 jan./jun. 2010.

NOBLE, M. Emily Dickinson in the twenty-first century. **American Literature**, v. 93, n. 2, 2021, p. 283-305.

NORTON ANTHOLOGY OF AMERICAN LITERATURE, Ninth Edition, Volume B: 1820-1865. LEVINE, R. S. General Editor, W. W. Norton & Company; 9ª edição, 2017, 2.884 p.

NORTON ANTHOLOGY OF AMERICAN LITERATURE, Shorter Sixth Version. BAYM, N. General Editor, W. W. Norton & Company; 6ª edição, 2002, 2.930 p.

OLIVEIRA, C. P. A BNCC e o componente curricular de língua inglesa: algumas reflexões. **Revista Signos**, Lajeado, [s.v.], n. 2, p. 141-150, 2021.

PATROCÍNIO, F. C. R.; OKAMOTO, M. Koronia-GO: uma concepção de língua como prática social legítima. **Estudos Japoneses**, São Paulo, [s.v.], n. 46, p. 57-69. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2447-7125.i46p57-69>. Acesso em 15 out. 2022.

PEREIRA, J. C. J. **Quantas palavras valem mesmo uma imagem?** A fotografia como elemento integrante do processo de escrita em aulas de inglês/LE. 2018, 143 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2018.

PEREIRA, R. M. R. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. **Currículo sem Fronteiras**, [s./], v. 15, n. 1, jan./abr. 2015, p. 50-64.

PEREIRA, F. V.; TONELLI, J. R. A. Jogos teatrais como uma proposta de produção simplificada no ensino de inglês para crianças: uma perspectiva textual. Anápolis: **Via Litterae**, v. 12, n. 2, p. 233-249, jul./dez. 2020.

PERFEITO, A. M.; VEDOVATO, L. O gênero poema: um estudo na perspectiva bakhtiniana. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 12, n. 22, 2011, p. 241-264.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PINTER, A. **Research issues with young learners**. In: GARTON, S.; COPLAND, F. (orgs.). *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*. New York: Routledge, 2019, p. 411-424.

PIRES, N. C. W.; KNUPPEL, M. A. C. O processo de formação de leitores: uma análise de textos multimodais em disciplinas de curso de Lconeetras/EaD da Unicentro. **Revista Aproximação**, Guarapuava, v. 3, n. 6, jan./jun. 2021, p. 45-58.

POLEZE, G. A. **Sequência didática com foco em Nursery Rhymes: a oralidade para o ensino de inglês na Educação Infantil**. 188f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2021.

PUGENS, N. B. **Da cultura da infância à cultura digital: reflexões sobre o brincar**. 2020. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação). — Universidade LaSalle, Canoas, 2020.

QUEROZ, J. C. S. **Sequência didática de contos de animais para o ensino de compreensão e produção oral em língua alemã na educação infantil**. 275f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SILVA, G. C. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã?. **Ensino e Tecnologia em Revista**, Curitiba, v. 1, p. 258-271, 2017.

RAMOS, A. M. Ilustrar poesia para a infância: entre as rimas cromáticas e as metáforas visuais. **Ocnos**, [S. l.], n. 11, p. 113-130, 2014, Disponível em: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/447>. Acesso em jul./2021.

RAO, I. A.; TONELLI, J. R. A. **A transposição didática do gênero poesia na educação linguística em língua inglesa com crianças**. In: KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. A.; GATTOLIN, S. R. B. (orgs.) Educação em línguas adicionais *na e para* a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos. São Carlos: João & Pedro Editores, 2022, p. 43-72.

RAW, L. (editor). **Translation, Adaptation and Transformation**. Londres: Continuum International Publishing, 2012.

REIS, R. F. **Sequência didática do gênero Histórica 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.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 23, n. 2, 2007, p. 273-319.

ROCHA, C. H.; LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. H. **For a politically engaged and socioculturally just language education through critical multimodal literacy in Brazilian contexts**. In: BROWN, S.; HAO, L. (orgs.). Multimodal Literacies in Young Emergent Bilinguals. Bristol: Multilingual Matters Limited, p. 86-102, 2022.

ROUXEL, A. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura**. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R.; MARCIONILO, M. Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-34.

SANTOS, F. R.; OSTI, A.; CUNHA, N. B. A escrita do gênero textual poema no ensino fundamental I. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 27, n. 2, p. 544-568, maio/ago. 2020. Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep.

SANTOS, L. V. **O papel da planificação coletiva do dispositivo sequência didática na formação inicial de professoras de língua inglesa com crianças**. 2022. 234 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

SCHNEUWLY, B. **Gêneros e tipos de discursos**: Considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). Gêneros orais e escritos na escola. 3 ed. Mercado de Letras, Campinas, 2011.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Os gêneros escolares**: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). Gêneros orais e escritos na escola. 3 ed. Mercado de Letras, Campinas, 2011.

SILVA, C. B.; OLIVEIRA, I. B. **Questões Contemporâneas sobre ensinar e aprender inglês na Educação Básica no Brasil**: um mergulho no cotidiano de uma sala de aula de língua inglesa. São Paulo: Dialética, 2022, 128 p.

SILVA, E.C.O. **Modelo didático do gênero rimas de enigma para ensino da língua inglesa no fundamental**. 2020. 275f. Dissertação (Mestrado Em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

SILVA, S. M. P. **Aprender brincando em língua estrangeira**: uma perspectiva dos multiletramentos na educação infantil. 2015. 224 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). — Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVEIRA, R. F. K.; DEBUS, E. S. D.; AZEVEDO, F. J. F. A poesia: estratégias para experimental e fruir em sala de aula. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, mai./ago. 2018, p. 86-100.

SOUZA, A. I. L. **Letramento literário no Ensino Médio**: análise poética como prática dialógica. 2016. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2016.

SOUZA, J. S. **Brincar em tempos de tecnologias digitais móveis**. 2019. 471 f. Tese (Doutorado em Educação). — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

STARZ, M. Communicating through poetry in an ESL classroom. **Texas Papers in Foreign Language Education**, Austin, v. 2, n. 1, 1995, p. 3-14.

TERRA, M. R. Língua materna (LM): um recurso mediacional importante na sala de aula de aprendizagem de língua estrangeira (LE). **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 43, n. 1, jan./jun. 2004, p. 97-113.

TONELLI, J. R. A. As capacidades de linguagem de um aluno “disléxico” aprendiz de inglês. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, jan./mar. 2017, p. 81-99.

TONELLI, J. R. A. **Histórias Infantis no Ensino da Língua Inglesa para Crianças**. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

TONELLI, J. R. A.; AVILA, P. A. A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e a Base Nacional Comum Curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital? **Revista X**, Curitiba, v. 15, n. 5, 2020, p. 243-266.

TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. **MOARA**, Belém, n. 42, p. 45-63, 2014.

TONELLI, J. R. A.; RAO, I. A.; SANTOS, L. V. Digital technologies in didactic sequences for teacher professional development and for English language learning with children. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 25, n. especial, p. 101-124, dez. 2022.

VELOSO, F. S.; WALESCO, A. M. H. Estágio supervisionado remoto de línguas estrangeiras em tempos de pandemia: experiências e percepções na UFPR. Rev. Nova Paideia – **Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Brasília, v. 2, n. 3. Núm. Esp., 2020, p. 35-57.

VIANA, L. **Poetry slam na escola: embate de vozes entre tradição e resistência**. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Coronavirus disease 2019 (COVID-19) Situation Report – 51**. Geneva: WHO, March 2020.

YI, Y. Possibilities and Challenges of Multimodal Literacy Practices in Teaching and Learning English as an Additional Language. **Language and Linguistics Compass**, Nova Jersey, v. 8, 2014, p. 158-169.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais e responsáveis

“SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO ‘POESIA’: DIÁLOGOS COM MULTILETRAMENTOS E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar a criança ou adolescente sob sua responsabilidade para participar da pesquisa “Sequência didática do gênero ‘poesia’: diálogos com multiletramentos e educação linguística em língua inglesa para crianças”, a ser realizada no Laboratório de Línguas da Universidade Estadual de Londrina, na turma de língua inglesa para crianças. A pesquisa está aprovada e registrada junto ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade Estadual de Londrina sob o CAAE 50216521.0.0000.5231 e o parecer n. 4.919.591. O objetivo da pesquisa é investigar as práticas de multiletramentos que tomam lugar na sala de aula de língua inglesa com crianças, norteadas pelo uso de uma sequência didática, que é um material didático voltado ao ensino do gênero poesia. A participação da criança é muito importante e ela se daria através da participação gravada nas aulas de inglês no laboratório ao longo do segundo semestre do ano de 2021.

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 sua responsabilidade serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da criança. Asseguro que as gravações não serão exibidas, e serão transcritas apenas para o propósito da pesquisa em questão. Ao final da coleta de dados, será feito *download* dos vídeos ou áudios gravados e os arquivos salvos em *drives* de armazenamento *online* serão deletados. Os arquivos de gravação serão armazenados com segurança pela pesquisadora em disco rígido protegido por 5 anos.

Esclarecemos ainda, que nem o(a) senhor(a) e nem a criança ou adolescente 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. Ademais, garantimos que os resultados provenientes da

investigação feita na pesquisa serão formalmente divulgados e estarão disponíveis para sua apreciação.

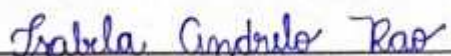
Os benefícios esperados são de ordem pessoal e escolar. Destacamos que a participação nas aulas contribuirá para a aprendizagem de língua inglesa, além de contribuir para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, emocionais e culturais da criança. Quanto aos riscos, existe a possibilidade de haver certo desconforto emocional entre os membros da comunidade de aprendizagem participante ao saberem que as aulas serão gravadas/filmadas, e por isso torna-se necessário o preenchimento de termo de consentimento, além de garantir, no primeiro encontro, o esclarecimento a respeito do anonimato de cada participante.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Isabela Andrelo Rao, residente na Rua Francisco Marcelino da Silva, n. 577, Jardim Itatiaia, Londrina, Paraná. O telefone da pesquisadora é (43) 99605-8477 ou (43) 3341-9133. O e-mail de contato é isabela.andrelo@uel.br, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina: CEP/UDEL, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola de Pós-Graduação, sala 14, no Campus Universitário, Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445), Londrina, PR – CEP: 86057-970, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a) .

Londrina, 6 de Outubro de 2021.



Pesquisador Responsável

RG: 13.374.085-6 SESP-PR

_____ (NOME POR EXTENSO DO
RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente
esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação **voluntária** da
criança ou do adolescente sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as professoras em formação

“SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO ‘POESIA’: DIÁLOGOS COM MULTILETRAMENTOS E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS”

Prezada Senhora:

Gostaríamos de convidá-la para participar da pesquisa “Sequência didática do gênero ‘poesia’: diálogos com multiletramentos e educação linguística em língua inglesa para crianças”, a ser realizada no Laboratório de Línguas da Universidade Estadual de Londrina, na turma de língua inglesa para crianças. A pesquisa está aprovada e registrada junto ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade Estadual de Londrina sob o CAAE 50216521.0.0000.5231 e o parecer n. 4.919.591. O objetivo da pesquisa é investigar as práticas de multiletramentos que tomam lugar na sala de aula de língua inglesa com crianças, norteadas pelo uso de uma sequência didática voltada à transposição do gênero poesia.

Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: participação de 15 reuniões semanais de planejamento de aulas para a turma de língua inglesa para crianças, no período de agosto/2021 a novembro/2021, que serão gravadas em áudio e vídeo, objetivando a construção colaborativa de uma sequência didática do gênero textual “poesia”. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Para tanto, entre em contato por *e-mail*: isabela.andrelo@uel.br para registrar sua desistência. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Os benefícios esperados são de ordem pessoal e comunitário-social. Destacamos a oportunidade de reflexão crítica acerca do ensino para crianças e a formação de professores de língua inglesa para crianças no contexto de estágio, além

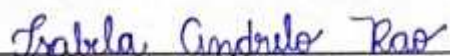
da construção de conhecimento teórico e prático das vertentes norteadoras do dispositivo sequência didática.

Quanto aos riscos, existe a possibilidade de haver certo desconforto emocional entre os membros da comunidade de aprendizagem participante ao saberem que as reuniões serão gravadas/filmadas, e por isso torna-se necessário o preenchimento de termo de consentimento, além de garantir, no primeiro encontro, o esclarecimento a respeito do anonimato de cada participante. Asseguro aos participantes que as gravações não serão exibidas, e serão transcritas apenas para o propósito da pesquisa em questão. Ao final da coleta de dados, será feito *download* dos vídeos ou áudios gravados e os arquivos salvos em *drives* de armazenamento online serão deletados. Os arquivos de gravação serão armazenados com segurança pela pesquisadora em disco rígido protegido por 5 anos. Ao final desse prazo, todo o material será eliminado. Esclarecemos, ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação. Ademais, garantimos que os resultados provenientes da investigação feita na pesquisa serão formalmente divulgados e estarão disponíveis para sua apreciação.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Isabela Andrelo Rao, residente na Rua Francisco Marcelino da Silva, n. 577, Jardim Itatiaia, Londrina, Paraná. O telefone da pesquisadora é (43) 99605-8477 ou (43) 3341-9133. O e-mail de contato é isabela.andrelo@uel.br, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina: CEP/UEL, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola de Pós-Graduação, sala 14, no Campus Universitário, Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445), Londrina, PR – CEP: 86057-970, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, 6 de Outubro de 2021.



Pesquisador Responsável

RG: 13.374.085-6 SESP-PR

_____ (NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido/a sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

Apêndice C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

“SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO ‘POESIA’: DIÁLOGOS COM MULTILETRAMENTOS E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS”

Caro aluno/aluna,

Eu, Isabela Andrelo Rao, escrevo este documento para explicar sobre minha pesquisa de Mestrado, a qual pretendo desenvolver baseada nas aulas de inglês em que você está participando no Laboratório de Línguas da Universidade Estadual de Londrina, no segundo semestre de 2021. A minha pesquisa é sobre um material didático chamado sequência didática. Com esse material, aprenderemos muito sobre poesia e você terá até mesmo a chance de produzir poemas. Todas as aulas em que você participar se concordar em fazer parte dessa pesquisa serão importantes para que eu entenda mais sobre sequência didática, língua inglesa e poesia, e como usá-los para ensinar alunos e alunas como você. Além disso, você também aprenderá mais sobre inglês e sobre muitos assuntos que discutiremos através dos poemas. Por isso, nossas aulas serão observadas e gravadas. Não há riscos para o seu bem-estar se você decidir participar da pesquisa, nem benefícios financeiros. Você pode conversar com seus pais ou responsáveis para confirmar que eles estão cientes da sua participação, e eles também assinarão um documento. Se você não quiser mais participar da pesquisa em qualquer momento no futuro, você pode parar sem qualquer problema ou prejuízo, precisando apenas me informar. Como escrito acima, as aulas serão gravadas, mas nenhuma gravação será divulgada ou publicada. Seu nome, imagem e qualquer outra informação sobre você que apareça nas gravações serão mantidos em sigilo. As gravações serão deletadas de qualquer arquivo em nuvem ou em computador cinco anos após o fim da pesquisa. Todos os resultados da pesquisa que aparecerem na versão final do meu trabalho serão divulgadas, e você poderá ter acesso a eles gratuitamente.

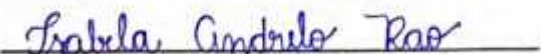
O título oficial da minha pesquisa é “Sequência Didática do Gênero ‘Poesia’: Diálogos com Multiletramentos e Educação Linguística em Língua Inglesa para Crianças”. Ela está sendo desenvolvida na Universidade Estadual de Londrina, no

Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. A pesquisa está aprovada e registrada junto ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade Estadual de Londrina sob o CAAE 50216521.0.0000.5231 e o parecer n. 4.919.591. A pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990), sendo estes: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Além disso, a pesquisa atende ao Artigo 18 do ECA, a saber: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”.

Se você quiser saber mais sobre a pesquisa ou tiver alguma pergunta para mim, você ou qualquer pessoa de sua confiança pode me contatar: Isabela Andrelo Rao, residente na Rua Francisco Marcelino da Silva, n. 577, Jardim Itatiaia, Londrina, Paraná. O telefone é (43) 99605-8477 ou (43) 3341-9133. O e-mail de contato é isabela.andrelo@uel.br. Você pode também procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina: CEP/UEL, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola de Pós-Graduação, sala 14, no Campus Universitário, Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445), Londrina, PR – CEP: 86057-970, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual conteúdo, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, 6 de Outubro de 2021.



Isabela Andrelo Rao

Pesquisadora Responsável

RG: 13.374.085-6 SESP-PR

_____ (NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), estou informado e concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

Apêndice D – Termo de confidencialidade e sigilo

Eu, Isabela Andrelo Rao, brasileira, solteira, professora, inscrita no CPF sob o nº 099.280.519-84, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado “Sequência Didática do Gênero ‘Poesia’: Diálogos com Multiletramentos e Educação Linguística em Língua Inglesa para Crianças” a que tiver acesso nas dependências do Laboratório de Línguas da Universidade Estadual de Londrina.

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me a:

1. não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
3. não me apropriar de material confidencial e/ou sigiloso que venha a ser disponível;
4. não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por meu intermédio, e obrigando-me, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e/ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

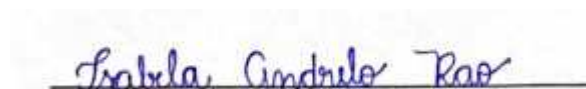
Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial significará toda informação revelada ou cedida pelo participante da pesquisa, a respeito da pesquisa, ou associada à Avaliação de seus dados, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios. Avaliação significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com o desenvolvimento da pesquisa.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita, a dados pessoais, informação relativa a operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de que sanções judiciais poderão advir.

Londrina, 18/08/2021.

A handwritten signature in blue ink, reading "Isabela Andrelo Rao", is written over a horizontal line.

Isabela Andrelo Rao

Apêndice E – Plano global da sequência didática *Poetry for Kids* e materiais de apoio



<p>Objetivos:</p> <p>1. Oportunizar a aproximação dos aprendizes-criança com textos literários em língua inglesa, por meio do gênero poema;</p> <p>2. Fomentar o desenvolvimento e/ou a expansão de capacidades de linguagem para potencializar a produção individual, por parte dos aprendizes-criança, de poemas em língua inglesa, incluindo recursos multimodais.</p>		<p>Título: <i>Poetry for Kids</i> (piloto)</p> <p>Gênero: Poema</p> <p>Disciplina: Inglês</p> <p>Número de atividades: 34</p> <p>Número de aulas: 8</p> <p>Duração das aulas: 1h40min</p> <p>Foco: Produção escrita</p> <p>Faixa-etária: 8 a 12 anos</p> <p>Projeto de classe: produção de um <i>e-book</i> de poemas</p>	
<p>Autoras: Isabela Andrelo Rao, Isabella Ortiz Dias, Jessica Tomeleri Tolomeu, Maria Eduarda de Paiva e Maria Fernanda Baralle Budny.</p>			
ETAPA DA SD	ATIVIDADE	OBJETIVOS (aprendiz)	Capacidades de linguagem almeçadas
Apresentação da situação	JamBoard: para que servem esses textos?	>Reconhecer diferentes gêneros e suas funções no mundo	CA CS
	Explorando alguns poemas	>Acessar conhecimento prévio sobre o gênero, sua estrutura e propósitos comunicativos	CA CS CD

	Kahoot: características da poesia escrita	>Acessar conhecimento prévio sobre formas de veicular poesia, temas de poesia, e elementos não-textuais	CD
	Apresentação do e-book <i>Poetry for Kids</i>	>Reconhecer um meio de veicular poesia e explorar as características textuais e não-textuais do e-book	CD
	Navegando por um e-book de poemas	>Explorar características do e-book, como sumário, divisão de partes, <i>hyperlinks</i> >Reconhecer a alternativa para leitura não-linear do livro	CD
	Leitura do poema <i>I'm nobody! Who are you?</i>	>Debater interpretações de um texto de referência >Construir repertório de conteúdos temáticos do gênero	CA CS
Apresentação do Projeto de Classe: e-book de poemas			
Módulo 1: Reconhecendo elementos do gênero	Ilustração do poema <i>I'm nobody! Who are you?</i>	>Transmitir significados/interpretações do texto de referência por meio não-verbal (imagético) >Acessar repertório de comunicação não-verbal: cores, linhas, formas	CMS CS
	Compartilhando a ilustração	>Apresentar e explicar o desenho feito e como ele se relaciona (ou não) ao poema lido	CMS
	Mentimeter word cloud: onde podemos encontrar poemas? Sobre o que eles podem ser?	>Retomar possíveis conteúdos temáticos para poemas, em inglês >Retomar meios de veicular poemas, em inglês	CA
	Wordwall: <i>I'm nobody! Who are you?</i>	>Retomar estrutura do poema, incluindo termos em inglês >Retomar conteúdo temático do poema	CD CLD
Produção Inicial Simplificada: reconstrução dos poemas <i>This is my letter to the world</i> e <i>A word is dead</i>			
Módulo 1: Reconhecendo elementos do gênero	Leitura e discussão sobre as ilustrações dos poemas <i>This is my letter to the world</i> e <i>A word is dead</i>	>Estabelecer relações e rupturas entre conteúdo temático, interpretações e ilustrações dos poemas apresentados	CS CMS
	Vídeo e quiz: poema <i>All of Me</i>	>Conhecer um poema na forma oral, recitado >Reconhecer rimas	CMS CLD

		<ul style="list-style-type: none"> > Interpretar conteúdos temáticos do poema > Acessar vocabulário sobre partes do corpo > Interpretar elementos verbais e não-verbais presentes no vídeo 	
	Oralização do poema <i>All of Me</i>	<ul style="list-style-type: none"> > Praticar a oralização das palavras do poema > Praticar ritmo e entonação > Utilizar elementos de linguagem corporal (gestos) 	CMS
Módulo 2: Emily Dickinson	Autores pelo mundo	<ul style="list-style-type: none"> > Reconhecer diferentes autores/criadores das áreas da música, cinema e literatura > Falar sobre fatos relacionados às vidas dos autores: local e data de nascimento; profissão 	CA
	Wordwall: biografias	<ul style="list-style-type: none"> > Relembrar fatos discutidos sobre os autores pelo mundo > Agrupar frases curtas no presente simples e no passado simples (verbo to be; verbo to be born) 	CS CLD
	Baamboozle: curiosidades sobre Emily Dickinson	<ul style="list-style-type: none"> > Retomar conhecimentos sobre Emily Dickinson > Conhecer fatos sobre a vida e a obra da autora, construindo repertório sobre a mesma 	CA
	Leitura e discussão do poema <i>This is my letter to the world</i>	<ul style="list-style-type: none"> > Acessar linguagem verbal e não-verbal para discutir interpretações do poema > Discutir o título do poema para relembrar um possível propósito comunicativo da poesia (comunicar-se com o mundo) 	CMS CS
	Escrita de autobiografia	<ul style="list-style-type: none"> > Mobilizar linguagem verbal escrita para compor uma curta autobiografia > Refletir sobre a própria história e identidade como um autor de poemas 	CLD CD
Módulo 3: Rimas e figuras de linguagem	Revisão do poema <i>All of Me</i> para identificar rimas	<ul style="list-style-type: none"> > Revisitar poema com tema e vocabulário já conhecido para identificar padrões sonoros (rimas) > Discutir a função das rimas em um poema 	CMS CD
	Pareamento de palavras que rimam	> Expandir o vocabulário de palavras com mesmo padrão sonoro	

		>Expandir vocabulário de substantivos através da visualização da palavra escrita e da imagem	
	Leitura do poema <i>O Leão</i> : rimas e figuras de linguagem	>Identificar rimas no texto lido e sua função no poema >Identificar figuras de linguagem no texto lido e discutir sua função no poema >Estabelecer relações entre poesia em português e em inglês	CMS CLD
	JamBoard: linguagem literal e figurada	>Relacionar elementos de imagem não-abstrata a elementos verbais de linguagem literal e figurada >Apropriar-se de elementos não-verbais para compreender elementos verbais do texto em língua inglesa	CMS
	<i>Odd one out</i> com rimas	>Identificar grupos de palavras que rimam e palavras que não rimam >Expandir vocabulário de substantivos e adjetivos	CLD
	Recitando poemas curtos de diferentes formas	>Praticar a oralização de poemas >Reconhecer o papel da entonação e velocidade da fala na transmissão de significado na poesia oralizada >Oralizar rimas >Reconhecer poemas curtos, musicalizados ou não, clássicos na língua inglesa	CMS
Produção Inicial: retomada do projeto de classe e produção da primeira versão autoral de um poema, em língua inglesa			
Módulo 3: Rimas e figuras de linguagem	Ilustração de expressões idiomáticas do inglês	>Conhecer expressões idiomáticas em inglês >Utilizar-se da linguagem não-verbal para fixar significados da expressão idiomática >Utilizar a imaginação para ilustrar de forma concreta elementos de linguagem metafórica	CLD CMS
Módulo 4: O eu-lírico e a linguagem descritiva	Jogo: o presente simples	>Construir repertório de vocabulário de verbos de ação e estado no presente simples >Reconhecer, de forma indutiva, regras para formar frases positivas, negativas e interrogativas no presente simples	CLD
	<i>Hope is the thing with feathers</i> :	>Utilizar-se da linguagem verbal (presente simples e adjetivos) para predizer	CLD CMS

	descrição e narração	significados com base em imagens animadas	
	<i>Hope is the thing with feathers</i> : o eu-lírico	<ul style="list-style-type: none"> >Discutir o conteúdo temático do poema >Elencar possibilidades sobre as intenções do eu-lírico no poema >Discutir as diferenças entre autor e eu-lírico 	CS
	Quizizz: <i>Hope is the thing with feathers</i>	<ul style="list-style-type: none"> >Estabelecer relações entre trechos verbais do poema e ilustrações >Expandir vocabulário sobre adjetivos descritivos >Refletir sobre a própria interpretação do poema lido 	CMS CLD
	Wordwall: presente simples	>Mobilizar conhecimentos sobre a organização e estruturação de frases no presente simples	CLD
Produção Final	Refacção da produção inicial	<ul style="list-style-type: none"> >Expandir conteúdo temático com base na produção inicial >Revisar e readequar linguagem verbal >Revisar e readequar organização do texto 	CS CLD CD
	Ilustração do poema	<ul style="list-style-type: none"> >Utilizar linguagem não-verbal imagética para complementar ou expandir significados do poema escrito >Acessar conhecimentos sobre comunicação não-verbal por meio de imagens: cores, linhas, formas, tamanhos 	CMS CLD
	Revisão da autobiografia curta e produção de autorretrato	<ul style="list-style-type: none"> >Readequar linguagem verbal do texto > Utilizar linguagem não-verbal imagética para construir uma autorrepresentação 	CMS CLD
Finalização do Projeto de Classe	Produção do e-book	<ul style="list-style-type: none"> >Retomar os elementos do e-book: capa, título, autores, introdução, sumário, biografia dos autores, capítulos/partes >Deliberar sobre os elementos do e-book e defini-los 	CD CMS
Compartilhamento do Projeto de Classe			

Materiais de apoio para a etapa de Apresentação da Situação

ATIVIDADE	PROCEDIMENTOS GERAIS
1 JamBoard : para que servem esses textos?	Mostrar as imagens representativas dos gêneros e perguntar aos alunos sobre a função de cada gênero, seus produtores e seus receptores.

2 Explorando alguns poemas	Mostrar os poemas e discutir suas características gerais: extensão, presença de imagens, título e autor.
3 Kahoot : características da poesia escrita	Jogar o quis com os alunos, encorajando-os a refletir sobre as características da poesia escrita: temas, suportes, finalidades comunicativas e elementos.
4 Apresentação do e-book <i>Poetry for Kids</i> (como não podemos reproduzir o e-book completo, sugerimos que seja adquirido por meio deste site)	Mostrar a capa do e-book <i>Poetry for Kids</i> e explorar com os alunos os seus elementos verbais e visuais, como imagens e cores.
5 Navegando por um e-book de poemas	Mostrar para os alunos os componentes internos do e-book: introdução, sumário, divisão de capítulos, e seção sobre a autora. Perguntar aos alunos sobre o propósito de cada componente.
6 Leitura do poema <i>I'm nobody! Who are you?</i>	Conduzir a leitura do poema coletivamente, e fazer perguntas de reflexão sobre o conteúdo temático e os significados construídos, lançando mão, quando necessário, de recursos na L1.

Materiais de apoio para a Apresentação do Projeto de Classe, o Módulo 1 e a Produção Inicial Simplificada

ATIVIDADE	PROCEDIMENTOS GERAIS
Apresentação do Projeto de Classe	Explicar aos alunos que, assim como os poemas de Emily Dickinson foram organizados em um e-book de poemas, eles produzirão poemas para compor seu próprio livro.
7 Ilustração do poema <i>I'm nobody! Who are you?</i>	Pedir aos alunos que ilustrem o poema lido e se preparem para apresentar sua ilustração para o grupo.
8 Compartilhando a ilustração	Conversar com os alunos sobre a ilustração produzida, procurando fazer perguntas sobre as ideias e significados por trás da ilustração e os recursos e ferramentas utilizados para a sua composição.
9 <i>Word cloud</i> : onde podemos encontrar poemas? Sobre o que eles podem ser? (utilizar essas perguntas curtas. Sugerimos o site Mentimeter)	Explicar aos alunos que eles podem utilizar palavras em inglês ou em L1 para responder às perguntas da word cloud. Encorajá-los a lembrarem-se do que foi discutido sobre poesia até esta aula.
10 Wordwall : <i>I'm nobody! Who are you?</i>	Compartilhar o link do jogo para que os alunos joguem individualmente, ou jogar de forma coletiva. Promover um momento, após o término do jogo, para revisar as perguntas e discutir as respostas com os alunos.
Produção Inicial Simplificada : reconstrução dos poemas <i>This is my letter to the world</i> e <i>A word is dead</i>	Compartilhar o link para o JamBoard e pedir que os alunos organizem as partes dos poemas na ordem que acharem mais coerente. Instruí-los a não utilizar a internet para procurar pelos poemas publicados.
11 Leitura e discussão sobre as ilustrações dos poemas <i>This is my letter to the world</i> e <i>A word is dead</i>	Mostrar as páginas do e-book com os poemas trabalhados na produção inicial simplificada. Conduzir a leitura dos poemas coletivamente, e fazer perguntas de reflexão sobre o conteúdo temático e os significados construídos, lançando mão, quando necessário, de recursos na L1.
12 Vídeo e quiz: poema <i>All of Me</i>	Mostrar o poema e as perguntas do quiz para os alunos. Auxiliá-los com dúvidas lexicais.
13 Oralização do poema <i>All of Me</i>	Conduzir a oralização do poema com os alunos. Se houver tempo, realizar a atividade mais de uma vez, e encorajar os alunos a oralizarem e performarem o poema sem a condução do professor / da professora.

Materiais de apoio para o Módulo 2

ATIVIDADE	PROCEDIMENTOS GERAIS
14 Autores pelo mundo	Conversar com os alunos sobre os elementos de uma biografia e a função social dela no mundo. Mostrar diferentes autores de produções musicais e literárias e conversar sobre suas origens, profissões e obras.
15 Wordwall : biografias	Compartilhar o link para o jogo com os alunos. O jogo pode ser conduzido de forma individual ou coletiva.
16 Baamboozle : curiosidades sobre Emily Dickinson	Compartilhar o link para o jogo com os alunos. O jogo pode ser conduzido de forma individual ou coletiva. Ao final, promover um momento de revisão das perguntas e compartilhamento de descobertas sobre a poeta Emily Dickinson.
17 Leitura e discussão do poema <i>This is my letter to the world</i>	Conduzir a leitura do poema coletivamente, e fazer perguntas de reflexão sobre o conteúdo temático e os significados construídos, lançando mão, quando necessário, de recursos na L1.
18 Escrita de autobiografia	Mostrar um modelo de autobiografia curta para os alunos produzirem individualmente. Incluir as informações sobre nome, idade, origens e interesses pessoais.

Materiais de apoio para o Módulo 3

ATIVIDADE	PROCEDIMENTOS GERAIS
19 Revisão do poema <i>All of Me</i> para identificar rimas	Reler o poema <i>All of Me</i> com o grupo e pedir que eles identifiquem as palavras que rimam. Se necessário, explicar as correspondências sonoras entre os pares de rimas, e dar exemplos em L1.
20 Pareamento de palavras que rimam	Separar os alunos em grupos e pedir que encontrem os pares de rimas. Alternativamente, esta atividade pode ser readequada no formato de <i>flashcards</i> .
21 Leitura do poema <i>O Leão</i> : rimas e figuras de linguagem	Pedir a um aluno que leia o poema <i>O Leão</i> , em L1. Conversar com os alunos sobre as rimas que podem ser identificadas e as figuras de linguagem presentes nos versos. Promover oportunidades para que os alunos comentem suas impressões sobre o poema.
22 JamBoard : linguagem literal e linguagem figurada	Conduzir a combinação dos versos com as ilustrações sobre linguagem literal e linguagem figurada.
23 <i>Odd one out</i> com rimas	Preparar um <i>JamBoard</i> ou <i>handout</i> para os alunos identificarem as palavras que não rimam entre os grupos. Promover oportunidades para que os alunos justifiquem suas respostas. still - will - box wall - men - fall sat - again - man sky - high - star bright - wish - tonight
24 Recitando poemas curtos de diferentes formas Jack in the box ; Star light, star bright ; Twinkle, twinkle little star ; e Humpty Dumpty	Compartilhar os vídeos das cantigas de roda e dar tempo aos alunos para praticarem o ritmo e pronúncia dos versos. Instruir cada aluno e escolher apenas uma das cantigas para recitar para o grupo. Mostrar aos alunos os <i>slides</i> para que escolham uma forma de recitar os poemas. Os demais adivinham qual forma o colega escolheu para recitar.
Produção Inicial: retomada do projeto de classe e produção da primeira versão autoral de um poema, em língua inglesa	Relembrar os alunos sobre o projeto de classe proposto. Conduzir reflexões e compartilhamento de ideias para que escolham um conteúdo temático para seus poemas. Encorajá-los a produzir um poema em

	inglês, auxiliando-os com a forma e a língua, quando necessário.
25 Ilustração de expressões idiomáticas do inglês	Compartilhar o arquivo <i>JamBoard</i> e pedir para que cada aluno escolha uma expressão idiomática para ilustrar. Auxiliá-los com os recursos digitais e com questões linguísticas. Promover um momento de compartilhamento das ilustrações ao final da atividade.

Materiais de apoio para o Módulo 4

ATIVIDADE	PROCEDIMENTOS GERAIS
26 Jogo : o presente simples	Dividir os alunos em grupos ou jogar de forma coletiva, a depender dos dispositivos disponíveis. Conduzir e monitorar o jogo sem se ater a terminologias ou regras explícitas.
27 Hope is the thing with feathers : descrição e narração	Mostrar o vídeo aos alunos e instruí-los a produzir frases curtas descrevendo o que eles veem na tela. Na primeira vez, mostrar o vídeo sem som, e, na segunda vez, com som. Conversar sobre os efeitos que o som e a música produziram no poema, sob o ponto de vista dos alunos.
28 Hope is the thing with feathers : o eu-lírico	Rer o poema com os alunos, e conversar sobre as experiências da “voz” do poema e as ideias concentradas no conteúdo temático. A depender da faixa-etária e afinidade dos alunos com o tema, falar sobre o eu-lírico.
29 Quizizz : Hope is the thing with feathers	Jogar o quiz de forma individual e coletar as impressões dos alunos sobre o poema.
30 Wordwall : presente simples	Jogar o Wordwall de forma individual ou coletiva. Monitorar o desempenho dos alunos quanto à língua.

Materiais de apoio para a Produção Final e conclusão do Projeto de Classe

ATIVIDADE	PROCEDIMENTOS GERAIS
31 Refacção da produção inicial	Devolver a produção inicial de cada aluno. Monitorá-los individualmente para que corrijam os poemas, e, se quiserem, os editem ou expandam.
32 Ilustração do poema	Disponibilizar ferramentas físicas ou digitais para que cada aluno produza ao menos uma ilustração do poema que criou. Coletar as ilustrações e os poemas para compor o livro.
33 Revisão da autobiografia curta e produção de autorretrato	Devolver a autobiografia produzida ao final do módulo 2. Auxiliar os alunos para que corrijam e readequem o texto. Disponibilizar ferramentas físicas ou digitais para que cada aluno produza um autorretrato ilustrado.
34 Produção do <i>e-book</i>	Após coletar os poemas, ilustrações e autobiografias, garantir que todos estejam em formato digital para a composição do <i>e-book</i> . Conduzir a elaboração coletiva da capa e dos demais componentes, como sumário, introdução e seção sobre os autores. Sugerimos a utilização da plataforma Canva .

ANEXO



Comitê de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO POESIA: DIÁLOGOS COM MULTILETRAMENTOS E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

Pesquisador: ISABELA ANDRELO RAO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50216521.0.0000.5231

Instituição Proponente: CLCH - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem - PPGEL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.919.591

Apresentação do Projeto:

Pesquisa de natureza qualitativa a ser desenvolvida no Laboratório de Línguas da Universidade Estadual de Londrina. A pesquisa se concentrará no ensino de língua inglesa para crianças de 8 a 10 anos de idade, utilizando o dispositivo sequência didática para abordar o ensino do gênero textual "poesia". O principal objetivo da pesquisa é identificar práticas de multiletramentos fomentadas a partir da aplicação da sequência didática, adotando a perspectiva da educação linguística com crianças. Para tanto, haverá acompanhamento por parte da pesquisadora junto aos estagiários responsáveis pela turma de inglês para crianças no contexto do laboratório, a fim de participar na construção da sequência didática e observar sua aplicação. Assim, após formalização de consentimento na participação da pesquisa entre todos os envolvidos, as reuniões de planejamento e as aulas lecionadas serão observadas e descritas em diários de observação mantidos pela pesquisadora e gravadas para transcrição. Espera-se, a partir da investigação desenvolvida, contribuir para maior entendimento das potencialidades do gênero "poesia" no ensino de língua inglesa para crianças, assim como apontar adequações no dispositivo sequência didática voltada ao ensino de línguas adicionais para crianças.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar as práticas de multiletramentos que tomam lugar na sala de aula de língua inglesa com crianças, norteadas pelo uso de uma sequência didática voltada à transposição do gênero poesia.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Comitê de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 4.919.591

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Não há riscos físicos para participação na pesquisa, exceto por possível desconforto ocasionado pela gravação das aulas. No entanto, em razão do desenvolvimento da pesquisa em forma remota, esse desconforto é consideravelmente minimizado, já que a câmera do computador do participante deve, sempre que possível, ficar ligada para proporcionar maior engajamento nas atividades, independentemente da necessidade de gravar as interações ou não. Em outras palavras, o convívio com a câmera tornou-se, ao longo do período remoto das atividades na universidade, parte da rotina dos alunos-professores e alunos do laboratório de línguas.

Benefícios: Os benefícios esperados são de ordem pessoal e comunitário-social. Para os professores em formação, destacamos a oportunidade de reflexão crítica acerca do ensino para crianças e a formação de professores de língua inglesa para crianças no contexto de estágio, além da construção de conhecimento teórico e prático das vertentes norteadoras do dispositivo sequência didática. No que diz respeito aos aprendizes-crianças, a participação nas aulas contribuirá para a aprendizagem de língua inglesa, além de contribuir para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, emocionais e culturais da criança.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa possibilitará problematização crítica acerca do ensino da língua inglesa para crianças no contexto de estágios.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Apresenta Folha de Rosto assinada pela coordenadora do PPGP de Estudos da Linguagem – profa Fabiane Cristina Altino;
- Apresenta Termo de Confidencialidade e Sigilo devidamente assinado;
- Apresenta o modelo de TCLE que será apresentados aos estagiários professores, com escrita acessível e atendendo aos requisitos da resolução CNS 510/2016;
- Apresenta o modelo de TCLE que será apresentado aos responsáveis pelos participantes de 12 a 17 anos e 11 meses, com escrita acessível e atendendo aos requisitos da resolução CNS 510/2016;

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Comitê de Ética em
Pesquisas Envolvendo
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 4.919.591

- Apresenta o modelo de Tale, que deverá ser apresentado aos participantes de 12 a 17 anos e 11 meses, conforme resolução CNS 510/2016;
- Apresenta Informações Básicas da Pesquisa.
- Apresenta o orçamento detalhado da pesquisa.

Recomendações:

Como a coleta de dados será realizada de modo remoto, recomenda-se ao pesquisador especial atenção às informações assinaladas na Carta Circular da CONEP de 24 de Fevereiro de 2021, que indica orientações para procedimentos de pesquisa em ambientes virtuais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) Pesquisador(a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade apresentá-lo aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Ressaltamos, para início da pesquisa, as seguintes atribuições do pesquisador, conforme Resolução CNS 466/2012 e 510/2016:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;
- desenvolver o projeto conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Comitê de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Serres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 4.919.591

- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1794457.pdf	18/08/2021 22:25:35		Aceito
Outros	termoconfidencialidadesigilo.doc	18/08/2021 22:24:59	ISABELA ANDRELO RAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoassentimentotale.docx	18/08/2021 22:23:43	ISABELA ANDRELO RAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Modelo_para_Crianca_e_adolescente.doc	27/07/2021 11:41:53	ISABELA ANDRELO RAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	27/07/2021 11:41:33	ISABELA ANDRELO RAO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	27/07/2021 11:40:34	ISABELA ANDRELO RAO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	16/07/2021 11:23:04	ISABELA ANDRELO RAO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Comitê de Ética em
Pesquisas Envolvendo
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 4.919.591

LONDRINA, 20 de Agosto de 2021

Assinado por:
Adriana Lourenço Soares Russo
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br