



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PGLA

NARRATIVAS MULTIMODAIS NA APRENDIZAGEM
DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA INFÂNCIA

RAQUEL SÁ DE ROURE

Brasília/DF
2022

RAQUEL SÁ DE ROURE

**NARRATIVAS MULTIMODAIS NA APRENDIZAGEM
DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA INFÂNCIA**

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras (IL), Universidade de Brasília (UnB), como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de mestra em Linguística Aplicada.
Área de concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação
Linha de pesquisa: Ensino, aprendizagem e formação de professores de línguas

Orientadora: Professora Dra. Maria del Carmen de la Torre Aranda

Brasília/DF
2022

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

ROURE, Raquel. **Narrativas multimodais na aprendizagem de línguas adicionais na infância**. 2022. 218 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

RR862n Roure, Raquel
NARRATIVAS MULTIMODAIS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS
ADICIONAIS NA INFÂNCIA / Raquel Roure; orientador Maria del
Carmen de la Torre Aranda. -- Brasília, 2022.
218 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada) -
Universidade de Brasília, 2022.

1. Línguas adicionais na infância. 2. Educação linguística
na infância mediada por tecnologias digitais. 3. Agência,
protagonismo e autoria nas aulas de línguas com crianças. 4.
Multiletramentos no ensino da língua inglesa para crianças.
5. Documentação pedagógica nas aulas de línguas adicionais
para crianças. I. de la Torre Aranda, Maria del Carmen,
orient. II. Título.

RAQUEL SÁ DE ROURE

**NARRATIVAS MULTIMODAIS NA APRENDIZAGEM
DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA INFÂNCIA**

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras (IL), Universidade de Brasília (UnB), como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de mestra em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação

Linha de pesquisa: Ensino, aprendizagem e formação de professores de línguas

Defendida e aprovada em:

Banca examinadora formada pelas professoras:

Profa. Dra. Maria del Carmen de la Torre Aranda (PGLA/UnB – Brasília -DF)
Presidente da banca/Orientadora

Profa. Dra. Claudia Jotto Kawachi-Furlan (UFES – Vitória- ES)
Avaliadora externa

Profa. Dra. Janaína Soares Alves (PGLA/UnB – Brasília -DF)
Avaliadora interna

Profa. Dra. Yamilka Rabasa Fernandez (PGLA/UnB – Brasília -DF)
Avaliadora suplente

AGRADECIMENTOS

A todas as crianças participantes da pesquisa e da minha trajetória de docente. Vocês sempre foram luz na minha vida. Com vocês aprendi a trabalhar coletivamente e colaborativamente.

À minha mãe, Heloisa Helena, a mulher inspiração da minha vida, que sempre insistiu e me motivou a crescer no percurso da educação. Obrigada, mãe, por todas as vezes que me mostrou que é por meio do estudo que podemos nos autoconhecer, elevar nossa consciência, ampliar nossos horizontes e caminhar rumo à luz.

Ao meu pai, Paulo, que me trazia palavras carinhosas e de confiança que me ajudaram a avançar passo a passo no caminho da minha formação docente.

Às minhas duas queridas irmãs, Paula e Patrícia, mulheres dedicadas aos estudos, sempre abertas para aprender, e dedicadas à família. Vocês me trouxeram força, incentivo, apoio e palavras de sabedoria nos momentos de incertezas.

À minha orientadora, Prof. Dra. Maria del Carmen Aranda, por me mostrar o ganho cognitivo e a realização que é possível ser construída por meio da educação e por me conduzir com tamanha sabedoria. Você trouxe novos contornos para a minha forma de enxergar o mundo, a escola, a aprendizagem e o ensino de línguas mediado pelas tecnologias.

À Prof. Dra. Janaína Soares Alves e à Prof. Dra. Yamilka Rabasa Fernandez, pelas contribuições e valiosas sugestões para esta pesquisa na qualificação.

À Prof. Dra. Luciana Hartmann que me ajudou a pensar sobre as interseccionalidades entre protagonismo infantil, *performance* e educação.

À minha colega Daiane Reis que trouxe a este texto o resumo em Espanhol.

Aos meus colegas de turma do Mestrado do PGLA-UnB que dividiram comigo o caminho árduo que tivemos que desbravar nas aulas do ensino remoto emergencial em tempos de pandemia de COVID-19.

A todos que, de alguma forma, disseram sim à minha escolha de me formar professora, acreditaram no meu potencial para dar continuidade a minha formação docente e escolarização, e a possibilidade de alçar voos mais altos.

RESUMO

A presente pesquisa objetiva discutir e refletir sobre a educação linguística na infância mediada por tecnologias digitais no contexto da educação básica, a partir da experiência vivenciada por dezesseis crianças-aprendizes de língua inglesa no Projeto *Messages on Pixels*, desenvolvido com ênfase na produção de materiais de ensino de línguas e de tarefas (LEFFA, 2008, 2017) e fundamentado por concepções de desenvolvimento cognitivo e aprendizagem na infância segundo as perspectivas de teóricos da pedagogia, tais como Vygotsky, Maria Montessori e Loris Malaguzzi. Partimos do entendimento que, na contemporaneidade, o uso de tecnologias digitais na educação linguística com crianças é um fenômeno em expansão, e que a produção textual de narrativas multimodais e a documentação pedagógica (FORMAN; FYFE, 2016; TOQUETÃO, 2020) das trajetórias de aprendizagem com a colaboração das crianças ofertam possibilidades para uma educação linguística na infância inclusiva dos elementos digitais. Nesta perspectiva, acreditamos que o ensino de línguas estrangeiras/adicionais para/com crianças (LUZ, 2003; MARTINS MAGIOLO; TONELLI, 2020; ROCHA, 2007, 2010, 2012; SANTOS; TONELLI, 2021) mediado por tecnologias deve focalizar em tarefas que promovam os multiletramentos (CAZDEN *et al*, 2021; ROJO, 2012, 2013; ROJO; MOURA, 2019) e a participação ativa das crianças na construção de seus percursos de aprendizagem, respeitando suas características nas diferentes fases do seu desenvolvimento. Assim, desenvolvemos um estudo de caso etnográfico em uma escola privada do DF, onde a produção de narrativas multimodais pelas crianças foi inserida como uma série de práticas de multiletramentos envolvendo o uso de recursos físicos e digitais, registros, documentação pedagógica, depoimentos dos estudantes e observação participante da professora-pesquisadora. As descobertas ao longo do estudo sugerem que o desenvolvimento de percursos personalizados de aprendizagem, a participação ativa, as interações sociais e a colaboração entre estudantes e professora na construção de tarefas têm potencial para promover a agência, o protagonismo e a autoria nas aulas de línguas com crianças desde os anos iniciais de escolarização.

Palavras-chave: línguas adicionais na infância; narrativas multimodais; tecnologias digitais; protagonismo, multiletramentos.

ABSTRACT

The goal of this research is to discuss and ponder on childhood language education mediated by digital technologies in the context of basic education based on the experience lived by sixteen children learning English as part of the *Messages on Pixels* Project, developed with an emphasis on production of materials for teaching additional languages and tasks (LEFFA, 2008, 2017), and based on conceptions of cognitive development and childhood learning according to the perspectives of pedagogy theorists such as Vygotsky, Maria Montessori, and Loris Malaguzzi. We understand that, in the contemporary age, the use of digital technologies in linguistic education with children is an expanding phenomenon, and that the textual production of multimodal narratives and pedagogical documentation (FORMAN; FYFE, 2016; TOQUETÃO, 2020) of learning trajectories including children collaboration provide opportunities for a linguistic education in childhood inclusive of digital elements. In this perspective, we believe that teaching foreign/additional languages to/with children (LUZ, 2003; MARTINS MAGIOLO; TONELLI, 2020; ROCHA, 2007, 2010, 2012; SANTOS; TONELLI, 2021) mediated by technologies should focus on tasks that promote multiliteracies (CAZDEN et al, 2021; ROJO, 2012, 2013; ROJO; MOURA, 2019) and the active participation of children in the development of their learning paths, respecting their characteristics in the different stages of their development. Thus, we created an ethnographic case study in a private school in the Federal District, Brazil (Distrito Federal, Brasil), where the children's production of multimodal narratives was inserted as a series of multiliteracies practices involving the use of physical and digital resources, data records, pedagogical documentation, student testimonials, and the teacher-researcher participative observation. The findings throughout the study suggest that the development of personalized learning paths, active participation, social interactions, and collaboration between students and teacher in the development of tasks have the potential to promote agency, protagonism, and authorship in language classes with children since early childhood education.

Keywords: additional languages in childhood; multimodal narratives; digital technologies; protagonism, multiliteracy.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo discutir y reflexionar sobre la educación lingüística en la infancia mediada por tecnologías digitales en el contexto de la educación básica, a partir de la experiencia vivenciada por dieciséis niños-aprendices de lengua inglesa en el Proyecto *Messages on Píxeles*, realizado con énfasis en la producción de materiales de enseñanza de lenguas y de tareas (LEFFA, 2008, 2017) y basado por concepciones de desarrollo cognitivo y aprendizaje en la infancia según las perspectivas de teóricos de la pedagogía, tales como Vygotsky, Maria Montessori y Loris Malaguzzi. Partimos de la comprensión que, en la contemporaneidad, el uso de tecnologías digitales en la educación lingüística con niños es un fenómeno en expansión, y que la producción textual de narrativas multimodales y la documentación pedagógica (FORMAN; FYFE, 2016; TOQUETÃO, 2020) de las trayectorias de aprendizaje con la colaboración de los niños ofrecen posibilidades para una educación lingüística en la infancia inclusiva de los elementos digitales. En esta perspectiva, creemos que la enseñanza de lenguas extranjeras/adicionales para/con niños (LUZ, 2003; MARTINS MAGIOLO; TONELLI, 2020; ROCA, 2007, 2010, 2012; SANTOS; TONELLI, 2021) mediado por tecnologías debe focalizar en tareas que promuevan la multialfabetización (CAZDEN et al, 2021; ROJO, 2012, 2013; ROJO; MORA, 2019) y la participación activa de los niños en la construcción de sus recorridos de aprendizaje, respetando sus características en las diferentes fases de su desarrollo. Así, hemos desarrollado un estudio de caso etnográfico en una escuela privada del DF, donde la producción de narrativas multimodales por los niños fue introducida como una serie de prácticas de multialfabetización incluyendo el uso de recursos físicos y digitales, registros, documentación pedagógica, relatos de los estudiantes y observación participante de la profesora-investigadora. Los descubrimientos a lo largo del estudio sugieren que el desarrollo de recorridos personalizados de aprendizaje, la participación activa, las interacciones sociales y la colaboración entre estudiantes y profesora en la construcción de tareas tienen potencial para promocionar la agencia, el protagonismo y la autoría en las aulas de lenguas con niños desde los años iniciales de escolarización.

Palabras claves: lenguas adicionales en la infancia; narrativas multimodales; tecnologías digitales; protagonismo, multialfabetización.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atividade de aprendizagem mediada por tecnologias digitais	28
Figura 2 - Captura de tela para atividade de linguagem.....	29
Figura 3 - Criança participando da aula no período da pandemia.....	35
Figura 4 - Narrativa multimodal do estudante Guilherme para o projeto ‘ <i>Messages on Pixels</i> ’	38
Figura 5 - Narrativa multimodal do estudante Guilherme para o projeto ‘ <i>Messages on Pixels</i> ’	38
Figura 6 - Prática de letramento na aula de inglês do EF1	40
Figura 7 - Documentação do processo de aprendizagem de LAC:	46
Figura 8 - Documentação do processo de aprendizagem de LAC:	47
Figura 9 - Documentação do processo de aprendizagem de LAC:	47
Figura 10 - Registro em mosaico de aprendizagem colaborativa em dinâmica de ‘game’ na aula de LAC	59
Figura 11 - Registro de uso das TD na aula de LAC.....	61
Figura 12 - Documentação de prática de letramento na aula de LAC.....	73
Figura 13 - Documentação de prática de letramento na aula de LAC:	73
Figura 14 - Documentação de prática de letramento na aula de LAC:	74
Figura 15 - Documentação de prática de letramento na aula de LAC:	74
Figura 16 - Documentação de prática de letramento na aula de LAC:	75
Figura 17 - Registro em mosaico de uma estudante construindo texto multimodal (imagens + palavras) com o uso das TD na aula de inglês.....	78
Figura 18 - Registro das sugestões dos estudante de ferramentas digitais de edição de imagens	85
Figura 19 - Prática de letramento na aula de inglês do EF1	93
Figura 20 - Registro da uma postagem de uma tarefa em ambiente virtual escolar.....	113
Figura 21 - Registro e documentação de uma produção multimodal de uma estudante do 5° ano do EF1	114
Figura 22 - Registro e documentação de uma produção multimodal de uma estudante do 5° ano do EF1	115
Figura 23 - Capa de jornal revela as desigualdades na educação no período da pandemia de COVID-19 (junho, 2021)	116

Figura 24 - Grafiteagem do artista Gurulino no muro de um viaduto às margens da avenida ‘Eixão’ no Plano Piloto-DF com a mensagem: Atitude de Mudança – Mudança de Atitude	126
Figura 25 - Sequência de roteiros com orientações para as atividades do projeto ‘ <i>Messages on Pixels</i> ’	131
Figura 26 - Cronograma diário de atividades da aula de inglês	138
Figura 27 - Selecionando temas para as etapas do projeto com os estudantes.....	139
Figura 28 - Tarefa postada em ambiente escolar virtual	140
Figura 29 - Espaço no ambiente escolar virtual para a devolução das tarefas concluídas	141
Figura 30 - Desenhos das crianças para o projeto ‘ <i>Messages on Pixels</i> ’ feitos durante a aula presencial.....	142
Figura 31 - Desenhos das crianças instanciados para o ambiente escolar virtual	143
Figura 32 - Estudantes construindo a versão impressa do álbum com as narrativas multimodais	153
Figura 33 - Jogo de cartas “ <i>Super Trump</i> ” parte do projeto “ <i>Messages on Pixels</i> ”	153
Figura 34 - Registro em mosaico de prática de multiletramentos em Língua Inglesa	154
Figura 35 - Registro em mosaico de prática de multiletramentos em Língua Inglesa	156
Figura 36 - Álbum do projeto “ <i>Messages on Pixels</i> ” em versão impressa com as narrativas multimodais	156
Figura 37 - Roteiro da primeira tarefa do projeto ‘ <i>Messages on Pixels</i> ’	158
Figura 38 - Fotografia produzida pela aluna Pietra com o uso de TD	167
Figura 39 - Fotografia produzida pela aluna Pietra com o uso de TD	167
Figura 40 - Fotografia produzida pela aluna Rafaela com o uso de TD.....	167
Figura 41 - Fotografia produzida pela aluna Rafaela com o uso de TD.....	168
Figura 42 - Registro da produção da tarefa feita pelo estudante Carlos.....	170
Figura 43 - Registro da produção da tarefa feita pelo estudante Leonardo.....	171
Figura 44 - Postagem em ambiente escolar virtual com uma tarefa.....	172
Figura 45 - Exemplo produzido pela professora para a tarefa.....	172
Figura 46 - Registro das tarefas enviadas pelos estudantes por canais digitais.....	173
Figura 47 - Registro de um exemplo da tarefa produzido pela professora.....	174
Figura 48 - Registro em mosaico de narrativas multimodais produzida pelo estudante Guilherme	175
Figura 49 - Registro em mosaico de narrativas multimodais produzida pela estudante Pietra	176

Figura 50 - Registro e documentação da narrativa multimodal produzida pela estudante Pietra	177
Figura 51 - Conexões com outras culturas: produção multimodal da estudante Pietra.....	178
Figura 52 - Conexões com outras culturas: produção multimodal da estudante Rafaela.....	179
Figura 53 - Exemplo da tarefa “Act 6” elaborado pela professora	180
Figura 54 - Exemplo de prática transformada na narrativa multimodal da Rafaela.....	180
Figura 55 - Registro de “chuva de ideias” com temas e ferramentas digitais	187
Figura 56 - Registro de estudantes tirando dúvidas com a professora sobre a tarefa colaborativa	187
Figura 57 - Registro de etapa de avaliação com leitura de texto e exposição oral em inglês para a turma	188

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Aprendizagem negociada de L2/LAC mediada por tecnologias	66
Ilustração 2 - Elementos dos textos multimodais	69
Ilustração 3 - Linha de progressão do termo ‘Letramento’	69
Ilustração 4 - Modelo TPACK (2004) de integração das TD às práticas de ensino	89
Ilustração 5 - Aspectos principais da abordagem qualitativa.....	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro das competências gerais de língua inglesa e/ou línguas adicionais para o EF 1	51
Quadro 2 - Quadro dos ‘Quatro planos do desenvolvimento’, segundo Maria Montessori ...	56
Quadro 3 - Quadro dos aspectos de desenvolvimento de crianças dos 6 aos 12 anos	57
Quadro 4 - Quadro com os quatros movimentos pedagógicos dos multiletramentos	79
Quadro 5 - Quadro ‘Etapas da produção de materiais pedagógicos’ para o ensino de L2/LAC	86
Quadro 6 - Pergunta de partida	101
Quadro 7 - Objetivo geral, pergunta de partida e fontes de informação da pesquisa.....	102
Quadro 8 - Eixos, objetivos específicos e fontes de informação da pesquisa.....	103
Quadro 9 - Aspectos da dimensão institucional.....	105
Quadro 10 - Aspectos da dimensão pedagógica.....	105
Quadro 11 - Aspectos da dimensão sociopolítica/cultural	106
Quadro 12 - Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades desenvolvidas no ‘ <i>Messages on Pixels Project</i> ’	127
Quadro 13 - Objetivo de ensino do componente curricular de língua inglesa no projeto pedagógico da escola participante da pesquisa.....	129
Quadro 14 - Pergunta de partida	135
Quadro 15 - Objetivo específico acerca do eixo multiletramentos	137
Quadro 16 - Amostras de textos com narrativas multimodais em LI produzidos por crianças	158
Quadro 17 - Objetivo específico acerca do eixo ensino e aprendizagem de LAC.....	163
Quadro 18 - Objetivo específico acerca do eixo produção de materiais didáticos e de tarefas colaborativas	181
Quadro 19 - Quantitativo de narrativas multimodais produzidas pelos participantes	184

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gráfico representativo da produção textual multimodal por aluno no projeto em 2021	185
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DF	Distrito Federal
EAD	Educação a Distância
EF1	Ensino Fundamental 1
ERE	Ensino Remoto Emergencial
LA	Linguística Aplicada
LAC	Línguas Adicionais para Crianças
LE	Língua Estrangeira
LEC	Línguas Estrangeiras para Crianças
LI	Língua Inglesa
LIC	Língua Inglesa para Crianças
TD	Tecnologias Digitais
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	PUXANDO O FIO DA HISTÓRIA - INTRODUÇÃO	18
1.1	Considerações iniciais: vivências na educação linguística na infância	23
1.2	Recordar para pensar o presente: tecnologias digitais nas aulas de língua inglesa com crianças	26
1.3	Justificativa: intersecções entre infância, educação linguística, tecnologias e pandemia	32
2	TECENDO CONHECIMENTOS E AÇÕES – REFERENCIAL TEÓRICO	40
2.1	Aprendizagem de línguas adicionais na infância.....	42
2.1.1	Formação docente para o ensino de línguas adicionais na infância	53
2.1.2	O uso das tecnologias nas aulas de L2/LAC	63
2.1.3	Abordagens de ensino: os multiletramentos.....	67
2.2	Produção de materiais pedagógicos e tarefas colaborativas para a educação linguística na infância.....	81
2.2.1	A produção de materiais em diálogo com os multiletramentos.....	81
2.2.2	Um olhar sobre a colaboração na produção de narrativas multimodais	90
3	CONSTRUINDO SIGNIFICADOS E PROTAGONISMO COM CRIANÇAS NA AULA DE LÍNGUAS ADICIONAIS – METODOLOGIA DA PESQUISA	93
3.1	A abordagem qualitativa-interpretativista de cunho experimental	96
3.2	Pergunta e objetivos da pesquisa	100
3.2.1	Pergunta de partida	100
3.2.2	Delimitação dos objetivos da pesquisa.....	102
3.3	Estudo de caso de tipo etnográfico	103
3.4	Cuidados éticos na pesquisa qualitativa com crianças em contexto escolar ...	107
3.5	Contexto da pesquisa.....	108
3.5.1	As práticas pedagógicas de língua adicional no ensino remoto emergencial.	109
3.5.2	Os participantes da pesquisa.....	117
3.5.2.1	<i>As crianças-aprendizes</i>	117
3.5.2.2	<i>A professora-pesquisadora</i>	121
3.6	A produção e registro do material empírico	123
3.6.1	O registro dos artefatos e a documentação pedagógica.....	124
3.6.2	O desenho do projeto.....	124

3.6.3	A observação participante	132
4	DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DO MATERIAL EMPÍRICO – O PROJETO DE APRENDIZAGEM “MESSAGES ON PIXELS”	135
4.1	Foco 1: Integração das TD e práticas de multiletramentos em LI com crianças	136
4.2	Foco 2: O ensino e a aprendizagem de LAC em conexão com os multiletramentos	162
4.3	Foco 3: A produção de materiais didáticos e de tarefas colaborativas para a aprendizagem de línguas adicionais na infância.....	180
5	CONECTAR FOI PRECISO. E AGORA? – CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	196
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	203
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (MODELO ENVIADO AOS PAIS POR MENSAGEM NO WHATSAPP)	205
	APÊNDICE C – AMOSTRA DO MATERIAL DE ENSINO DE LAC ENTREGUE AOS ALUNOS EM UM ‘STORY ALBUM’ DO ‘MESSAGES ON PIXELS PROJECT’ (13 PÁGINAS).....	206

1 PUXANDO O FIO DA HISTÓRIA - INTRODUÇÃO

Aprender línguas é uma das grandes descobertas na vida das crianças. A criança começa a perceber que pode expressar sua vontade em palavras logo nos primeiros anos de vida. Descobre, nesse período inicial da vida, que pode satisfazer suas necessidades e interagir com o mundo através da linguagem. Partindo do contexto familiar, a criança descobre no contato com o mundo e com as pessoas ao seu redor que a expressão corporal envolve palavras e gestos que representam o eu na vida cotidiana (GOFFMAN, 1985). A partir de então, a língua ganha uma dimensão de fundamental importância que acompanhará a criança por toda sua vida.

As relações intersubjetivas e as relações da criança com o mundo, que outrora iniciaram-se no lar, irão ganhar proporções globais e cósmicas ao longo de sua experiência humana durante vida. Na primeira infância, a criança apodera-se de seu ambiente “sem esforço, simplesmente ‘vivendo’, o indivíduo absorve do ambiente uma realidade da cultura tão complexa como a linguagem” (MONTESSORI, 2018, p. 77). Em seguida a criança passa a dominar os “meios auxiliares de comportamento que a humanidade criou no processo de seu desenvolvimento histórico e que são a língua, a escrita, o sistema de cálculo, entre outros” (VYGOTSKY, 2021, p. 77)¹. Esses irão compor e construir o repertório de desenvolvimento cultural a partir da infância em diante.

Nesse desencadear do desenvolvimento infantil, a educação tem o propósito de “garantir que todos os estudantes se beneficiem da aprendizagem de maneira a lhes permitir a ampla participação nas esferas da vida pública, econômica e comunitária” (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 13). Por conseguinte, a escola, investida em sua função social, tem um papel relevante a exercer na formação cidadã das crianças em idade escolar. Ela colabora de modo a educar o potencial humano para uma atuação crítica, consciente e ativa na sociedade, além de contribuir com o desenvolvimento nas dimensões cultural e social das crianças.

Partindo da importância da aprendizagem de línguas na infância apresentada nos parágrafos acima e do interesse pelo ensino de línguas estrangeiras para crianças no Brasil (LUZ, 2003; ROCHA, 2007), prolongo a questão para adentrarmos no enquadramento inicial deste trabalho de pesquisa. Nesse sentido, o foco desta pesquisa orbita em torno da

¹ A referência à Vigotski com o ano de 2021 se dá devido a ter sido retirada do livro “Psicologia, Educação e Desenvolvimento”, de organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, publicado no ano de 2021. O livro traz textos escritos por Vigotski entre os anos de 1928 e 1933 que nos permitem refletir sobre o papel da escola na vida contemporânea.

aprendizagem de línguas na infância, mais especificamente, busco ao longo do estudo discutir e refletir sobre a aprendizagem de uma segunda língua (L2) ou de uma outra língua (L2/LAC)² diferente da língua materna (L1) por crianças em espaço escolar. Pois, ao passo que estamos imersos em uma sociedade informatizada, interconectada digitalmente e em contato com o mundo audiovisual constantemente, a questão da educação linguística na infância mediada por tecnologias digitais se torna um desafio para o contexto escolar da contemporaneidade e temática que necessita ser ampliada e colocada em prática com urgência nas escolas.

É comum nos centros urbanos brasileiros nos depararmos com escolas particulares que destacam em letreiros comerciais seus programas de educação bilíngue ou que ofertam o ensino de línguas estrangeiras, tais como: inglês, espanhol, francês, alemão entre outras, em suas propostas curriculares. De tal maneira, apesar de o ensino de L2 ser caráter facultativo nas escolas que atendem a educação infantil e o ensino fundamental 1, o componente curricular de línguas estrangeiras nessas etapas é parte em expansão e presença marcante no cenário das escolares públicas e particulares (LUZ, 2003; ROCHA, 2007) no Brasil.

Face a esse cenário e por me identificar com o campo de estudos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem de Línguas Adicionais para Crianças (LAC) direcionei meus olhares e esforços para me aprofundar nas epistemes dessa área do conhecimento e nas relações dela com outras temáticas de estudo na Linguística Aplicada (LA). Nesse sentido, alguns pontos de contato no campo de LAC se tornaram evidentes aos meus olhos. São eles: 1) aprendizagem de línguas adicionais na etapa do Ensino Fundamental 1 (EF1) da educação básica, 2) a produção de materiais de ensino e de tarefas colaborativas na educação linguística na infância e 3) a integração das tecnologias digitais (TD) no percurso de ensino e aprendizagem de LAC na perspectiva dos multiletramentos.

Perante esse levantamento temático, busco compreender e promover reflexões acerca da aprendizagem construída na sala de aula de LAC na escola privada. Para tanto, este trabalho se empenha em percorrer caminhos que possam “iluminar os processos de ensinar/aprender línguas estrangeiras (doravante LEs) e examinar o que o aprendiz de LEs faz” (MOITA LOPES, 1999, p. 423) em tempos e espaços marcados pela globalização e pela presença das tecnologias

² Adoto o termo LAC – Línguas Adicionais para Crianças, em vez de LEC – Línguas Estrangeiras para Crianças – de maneira a enfatizar a língua e/ou as línguas que se aprende por acréscimo na infância e que irá somar-se ao repertório linguístico da criança. No entanto, reconheço que o termo LEC é o termo utilizado nos documentos oficiais.

Esclareço aqui a noção do termo Línguas Adicionais foi entendida, neste estudo, a partir das concepções tecidas sobre a temática por Irala e Leffa (2014).

digitais na vida social, pois esta pesquisa será realizada em diálogo com a prática cotidiana escolar. Frente a esse desafio, lembro-me da reflexão de Candau (2011) sobre a necessidade reinventarmos a educação escolar. A autora realiza a importante reflexão: “O que parece consensual é a necessidade de se reinventar a educação escolar para que possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens” (CANDAUI, 2011, p. 13).

Isso posto, a presente investigação científica apresenta-se como um estudo de caso do tipo etnográfico, de abordagem qualitativa e de natureza aplicada e experimental realizado na área do conhecimento da Linguística Aplicada (LA). Empenho-me, nesse estudo, portanto, em investigar e discutir se usar tecnologias digitais para produzir narrativas multimodais promove protagonismo e autoria nas aulas de LAC e se oportuniza o desenvolvimento de práticas de multiletramentos em língua inglesa em alunos do 5º ano do EF1 de uma escola particular de Brasília-DF. Por ser uma pesquisa qualitativa (FREITAS; PRODANOV, 2013) na perspectiva sócio-histórica, de natureza aplicada, torna-se essencial, e não pode ser deixado de lado, o registro do contexto social e o momento histórico de realização da pesquisa. Quero com isso, caro leitor, dizer-lhe que os tempos de realização desta pesquisa eram tempos difíceis no Brasil e no mundo, pois lutávamos contra um inimigo invisível, que matou e infectou milhões de pessoas no mundo: o coronavírus SARS-Cov-2, responsável pela propagação da COVID-19. Foi e ainda é até a presente data um momento delicado para a saúde pública mundial e a vida de todos.

Ainda em nossas vidas, a COVID-19, caracterizada pela OMS (Organização Mundial de Saúde) como uma pandemia em março de 2020, causou diversos impactos na humanidade e, conseqüentemente, no cenário do sistema educacional brasileiro. Perante as adversidades decorrentes da pandemia de COVID-19 e mudanças nas dinâmicas sociais, a escola destinou-se a pensar em possibilidades e potencialidades para o cotidiano escolar que atendessem as circunstâncias atípicas de isolamento e distanciamento social impostos pela doença pandêmica. Nesse momento, as TD ganharam ainda mais espaço e tempos nos cotidianos de professores e alunos, expandindo-se pelo sistema educacional como um todo. Assim, devido às inúmeras possibilidades dos recursos digitais em uso pedagógico (ARANDA, 2020), a educação buscou, diante do coronavírus, uma forma para adaptar-se ao novo contexto e superar as adversidades da crise sanitária por meio da modalidade de ensino conhecida como: Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Nesse contexto histórico de COVID-19, em 2020 e 2021, à vista do meu interesse em pesquisar práticas nas quais os estudantes participassem mais ativamente por meio da produção de materiais de ensino de LAC mais inclusivas das TD, propus-me investigar e discutir a problemática durante as aulas de inglês que eu lecionava para o 5º do Ensino Fundamental em uma escola particular da educação básica. Para atingir o objetivo focal proposto e dar direção à investigação da pesquisa elaborei a seguinte pergunta como ponto de partida: É possível que a produção textual de narrativas multimodais com o uso de tecnologias digitais promova protagonismo e autoria nas aulas de línguas adicionais para crianças? Na busca de maiores esclarecimentos em torno deste questionamento, espero contribuir, não apenas para o contexto de aplicação da pesquisa, mas também, para o campo de estudos da aprendizagem de L2/LAC e para a Linguística Aplicada.

De modo a prosseguir com o objetivo desta pesquisa, organizei o texto da dissertação em cinco partes.

O ponto de partida para o estudo é a introdução com uma reflexão inicial em torno da educação linguística na infância mediada por tecnologias. As subseções da introdução contextualizam este estudo no meu percurso como professora de inglês para crianças da educação básica e na minha trajetória de formação docente. Logo em seguida, volto meus olhares para me aprofundar no aporte teórico da pesquisa.

No ponto focal do referencial teórico, busco respaldo para a condução de um processo de ensino e aprendizagem de línguas realizado com crianças mediado por tecnologias digitais. Para tanto, no segundo capítulo, destaco a aprendizagem de línguas adicionais por crianças como um processo decorrente de um fazer pedagógico coletivo e colaborativo, o qual deve ser construído com ênfase no protagonismo e na participação ativa do aluno em suas próprias experiências de aprendizagens. Prossigo, ainda no segundo item, com discussões sobre a necessidade de uma formação específica voltada para a docência de línguas para crianças que perpassa pelo conhecimento dos aspectos das fases do desenvolvimento infantil, devido as peculiaridades, as capacidades e os interesses das crianças serem diferentes em cada um desses momentos. Traço, na sequência, algumas considerações em torno do uso das tecnologias digitais (TD) nas práticas escolares na contemporaneidade, pontuando a relevância das TD para a educação linguística na infância. Assim, pautada nessas considerações, prolongo o fio textual para alcançar a abordagem dos multiletramentos como um embasamento teórico em conexão com ideais voltados para a construção de práticas de letramentos em línguas adicionais

centradas na participação ativa dos alunos em tarefas de aprendizagem, na pluralidade linguística e cultural e na integração das TD no viés sociocultural.

Em seguida, discorro sobre a produção de materiais de ensino e de tarefas colaborativas de aprendizagem de línguas ao longo da subseção 2.2.1, que trata da produção de materiais de ensino de línguas em diálogo com os multiletramentos, e da subseção 2.2.2, que propõe olharmos a produção textual de narrativas multimodais como uma proposta de prática de (multi)letramentos que possibilita a construção colaborativa de experiências de aprendizagem de LAC com o uso de computadores.

Nesse caminho, no capítulo 3, pauto a metodologia da pesquisa como um estudo de caso do tipo etnográfico. Nesse estudo do tipo etnográfico, a investigação tem como foco compreender de forma mais aprofundada a construção de significados ao longo do processo de aprendizagem e da experiência com práticas de (multi)letramentos em língua inglesa (LI) no contexto escolar de uma turma do 5º ano do EF1 da rede particular da educação básica. Por meio desse procedimento de pesquisa, volto-me para buscar entendimento acerca da realidade de um grupo específico de crianças na escola e a minha própria de professora deste grupo. Ponho-me a observar, com uma postura êmica (FETTERMAN, 1998), o que se passa no dia a dia da nossa sala de aula do componente curricular de língua inglesa e a depreender a construção de sentidos em língua adicional no ambiente da escola, na qual eu estava a atuar como professora e pesquisadora ao longo da investigação.

Ao longo do capítulo metodológico, descrevo, relato e narro uma produção de minha autoria a qual apresenta o *design* de um material de ensino com práticas de (multi)letramentos em LI para a turma participante da pesquisa. Tudo surgiu na sala de aula a partir da ideia de construirmos um álbum de figurinhas com fotos em papel adesivado. Pensamos, na ocasião, em criar algo durante as aulas de inglês que fosse fruto de um fazer pedagógico coletivo e pudesse se estender por todo o ano letivo. Assim, a ideia avançou até ser colocada em prática ao longo das etapas do projeto que está retratado, registrado e documentado, de maneira multimodal, no capítulo 4 da análise e discussão do material empírico desta dissertação.

No capítulo 4, traço um paralelo entre a produção textual de narrativas multimodais desenvolvida pelas crianças e por mim com os objetivos específicos e o referencial teórico da pesquisa. A partir disso, interpreto e analiso os dados frente aos temas centrais da pesquisa, ou seja, o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais com crianças, a abordagem dos multiletramentos e a produção de materiais de ensino e de tarefas colaborativas de aprendizagem de línguas por crianças.

Finalmente, no capítulo 5 apresento as reflexões e considerações finais, deixando alguns apontamentos e reflexões aos professores de línguas para crianças que surgiram na vivência da experiência relatada aqui nesta pesquisa, de modo a contribuir com a prática cotidiana escolar da infância na promoção dos multiletramentos em línguas adicionais.

Assim, antes de evoluir para o próximo tópico, anuncio, caro leitor, que você irá transitar em sua leitura por um texto permeado de linguagem visual, com fotografias e figuras, por ser um texto multimodal. De antemão, lhe informo que optei por construir um texto voltado para evidenciar a cena escolar da sala de aula de línguas adicionais com crianças por meio da documentação e registro visuais do processo didático-pedagógico. Por isso, haverá fotografias com crianças-aprendizes em suas *performances*³ durante a aula de línguas adicionais. Esclareço aqui, também, que há um diálogo entre as figuras e o posicionamento teórico escolhido, por isso, optei por inserir algumas fotografias no capítulo do referencial teórico, o que não é usual nos textos do gênero de dissertação. Por vezes, as fotos foram tiradas por mim com um *iPhone 11*, e, por outras, foram tiradas pelas mãos dos próprios alunos, que manusearam uma câmera *Canon PowerShot G15* com lentes 6.1-30.5 mm. Portanto, leitor, você encontrará em muitos registros fotográficos deste texto, o olhar da própria criança-aprendiz ao participar ativamente da documentação pedagógica das práticas de multiletramentos nas aulas de inglês da escola.

Posto isso, passo à subseção 1.1 para a contextualização inicial e o ponto de partida desta pesquisa.

1.1 Considerações iniciais: vivências na educação linguística na infância

A gente gostava das palavras quando elas perturbavam o sentido normal das ideias.
Porque a gente também sabia que só os absurdos enriquecem a poesia.
(MANOEL DE BARROS, 2015, p. 14)

Tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas e ensino de língua inglesa para crianças são áreas do conhecimento em foco no universo da educação na atualidade. São disciplinas que, também, marcaram o início do meu percurso de formação docente continuada

³ Uso a palavra *performance* por entender que a reflexão a respeito do significado do termo deve ser considerada no campo da Linguística Aplicada. De tal maneira, para elucidar a questão, refiro-me a *performance* como um modo de comunicação verbal o qual ocorre sempre na relação e situa “os atores sociais no tempo e no espaço, estruturando identidades individuais e de grupo” (HARTMANN, 2021, p. 19). Ademais, a ideia de *performance* pressupõe um olhar para o componente estético presente nas manifestações que envolvem maneiras de falar e de se comportar corporalmente no mundo social (HARTMANN, 2021). Essa perspectiva, orienta, a nós professores e formadores docentes, a observarmos a expressão das crianças na sala de aula de línguas de uma forma mais dinâmica, sensível, relacional, sociocultural e criativa.

na pós-graduação *stricto sensu* no Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET), ligado ao Instituto de Letras da Universidade de Brasília (IL/UnB).

Cursei essas duas disciplinas quando comecei a participar da pós-graduação *stricto sensu* em Linguística Aplicada. Os programas de tais disciplinas dialogavam com meu interesse de pesquisa, e eu queria conhecer mais profundamente as temáticas, pois elas faziam parte da minha prática docente há longa data. O meu interesse pela Língua Inglesa (LI) me remete a minha própria experiência de aprendizagem desse idioma que venho construindo desde a infância e início da adolescência. Foi no início da minha fase adulta, por volta dos 19 anos de idade, que iniciei a minha atuação docente como professora de inglês para crianças, mesmo não tendo formação acadêmica e sistematizada para tanto. Na época, meus planos de formação profissional se voltavam para a minha primeira graduação - Direito. Assim, fiz. Concluí a graduação em Direito. Em paralelo, comecei a dar aula para crianças em uma escola particular de idiomas perto da minha casa. Na ocasião, a formação para a minha atuação como instrutora de inglês foi oferecida pelo próprio curso de idiomas. Eu havia sido selecionada para ocupar uma vaga de instrutora de inglês, após ter sido aprovada em um teste de proficiência de inglês realizado no processo seletivo do curso. Assim, cheguei à sala de aula da escola para iniciar o meu percurso de contato com os pequenos-aprendizes de línguas.

À medida em que eu interagia com as crianças na sala de aula, a alegria de ensinar estudantes nas etapas iniciais da infância (3 a 11 anos de idade) crescia a cada encontro. Com isso, muitos e muitos anos se passaram, passaram-se várias parcerias desse curso de inglês para crianças com escolas particulares. Esse curso atuava em regime de terceirização com escolas particulares, nas quais eu lecionei inglês para a Educação Infantil e Ensino Fundamental 1. Nessa espiral do tempo, estendeu-se uma trajetória de mais de duas décadas com jornadas extensivas e intensivas de trabalho. Engajei-me para construir planos de ensino, planos de aulas, práticas de ensino e aprendizagem e materiais pedagógicos que encorajassem as crianças a participarem ativamente das aulas e a desenvolver habilidades múltiplas em uma L2. No entanto, ainda havia uma lacuna a ser preenchida nessa longa trajetória de dedicação. Eu comecei a sentir a necessidade de nutrir minha formação docente acadêmica e trazer inovações para a aula de inglês para crianças mais amparada pelas abordagens de ensino de línguas em estudo pela ciência na atualidade. Assim, cheguei ao mestrado em LA na UnB e à licenciatura em letras português e inglês na Universidade EAD – Cruzeiro do Sul.

As vivências, experiências, inquietações, ideias e o meu trabalho imerso no universo da educação linguística com crianças construíram uma parte relevante do meu percurso

profissional e da minha formação docente. Nesse trajeto, percebo que a experiência de formação docente, bem como a aprendizagem, é um processo contínuo, o qual deve ser nutrido, cuidado e atualizado regularmente. Para incrementar minhas práticas pedagógicas, o meu olhar voltou sua atenção para refletir sobre o estado da arte das epistemologias da educação e do ensino de línguas, e sobre como eu poderia aplicar de tais conhecimentos nas práticas cotidianas escolares que eu realizava.

Pautada nessa reflexão, que eu vinha tecendo a respeito da minha experiência enquanto docente, senti a necessidade de alinhar a vivência da sala de aula de língua inglesa com os conhecimentos acadêmicos que eu havia, recentemente, adquirido na formação docente inicial e continuada. Essa reflexão fez com que eu mirasse meus estudos de pesquisa para as seguintes temáticas: 1) o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais por crianças da educação básica, 2) a produção de materiais didático-pedagógicos de línguas voltados para um fazer colaborativo na sala de aula de línguas da escola, e 3) a integração das TD na educação linguística da infância na perspectiva dos multiletramentos. Assim, ao meu entender, na época do início da investigação, o estudo e análise dessas temáticas, poderiam trazer novos contornos as minhas reflexões e às práticas de ensino mediadas por tecnologias que eu vinha elaborando para as aulas de inglês do EF1.

A aproximação com os estudos acadêmicos apresentou-me à desafiadora tarefa da investigação científica da pesquisa de cunho qualitativo. A pesquisa qualitativa propõe a compreensão dos fenômenos sociais a partir de seu interior. Isso significa que o pesquisador que utiliza a abordagem qualitativa irá transitar pela análise “de experiências individuais e ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou músicas), etc. Este tipo de pesquisa é também chamado de pesquisa interpretativa ou naturalística” (PAIVA, 2019, p. 13). Por conseguinte, essa escolha metodológica tem um papel estratégico para o pesquisador que se empenhará para interpretar os fenômenos sociais os quais investiga.

De modo a prosseguir com essa pesquisa de cunho qualitativo, situo-me no papel de professora-pesquisadora (ALMEIDA; SCHEIDT, 2006). Vestir-me com lentes de professora-pesquisadora ajustou meu foco para interpretar os acontecimentos na atmosfera da sala de aula de modo reflexivo e crítico. Procurei, com isso, realizar uma espécie de atuação autoanalítica na sala de aula, conhecida como ‘prática reflexiva’. Considerando os estudos de Almeida e Scheidt (2006) a respeito das práticas reflexivas do professor-pesquisador, apresento duas situações citadas pelas autoras que podem servir para entendermos melhor a atuação do professor-pesquisador. A primeira é ‘a participação em experiências de aprendizado de

línguas’, onde professor tenta ver as coisas pela ótica do aluno. A segunda seria considerar como objeto de análise ‘a rememoração de experiências passadas’. Almeida e Scheidt (2006, p. 85) enfatizam que ambas as situações “envolvem práticas investigativas em sala de aula iniciadas pelo professor”. Tendo em mente essas considerações, vislumbro este estudo de caso do tipo etnográfico como um instrumento de pesquisa que abre espaço para compreendermos a dinâmica processual da prática educativa de línguas na infância e os significados que têm as práticas para as crianças-participantes e para mim, professora de línguas para crianças e pesquisadora. Portanto, irei prosseguir com a contextualização da minha atuação docente a partir de uma ‘rememoração de uma experiência passada’ (ALMEIDA; SCHEIDT, 2006, p. 85) que marcou a minha prática enquanto docente. Tal vivência será o ponto de partida e um elo entre a prática pedagógica e as discussões do referencial teórico.

1.2 Recordar para pensar o presente: tecnologias digitais nas aulas de língua inglesa com crianças

A investigação que estou fazendo levou-me a conhecer uma importante discussão da atualidade nos estudos da linguagem e educação. Essa discussão aconteceu na cidade de Nova Londres, em *Connecticut* – EUA, no ano de 1996, quando um grupo, formado por professores e pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, reuniu-se para discutir as transformações ocorridas no mundo nas formas de se comunicar e interagir e os impactos decorrentes delas para a educação. Segundo o ‘Grupo de Nova Londres – GNL’ (1996), que elaborou o manifesto programático ‘Uma Pedagogia dos Multiletramentos – Desenhando Futuros Sociais’, o mundo de hoje requer “uma concepção mais ampla de letramento do que a descrita nas abordagens tradicionais da língua” (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 12). A ideia de superar as abordagens tradicionais para o ensino de línguas levou-me a pensar em práticas pedagógicas que integrassem as tecnologias digitais às aulas de inglês para crianças por um viés sociocultural ou sociointeracionista – como também é conhecida a perspectiva de desenvolvimento cognitivo proposta por Vygotsky. Com isso, dei um primeiro passo para compreender quais as potencialidades das TD para educação em geral, especificamente para o ensino de LAC, e para pensar sobre como eu poderia aprimorar minhas práticas de ensino.

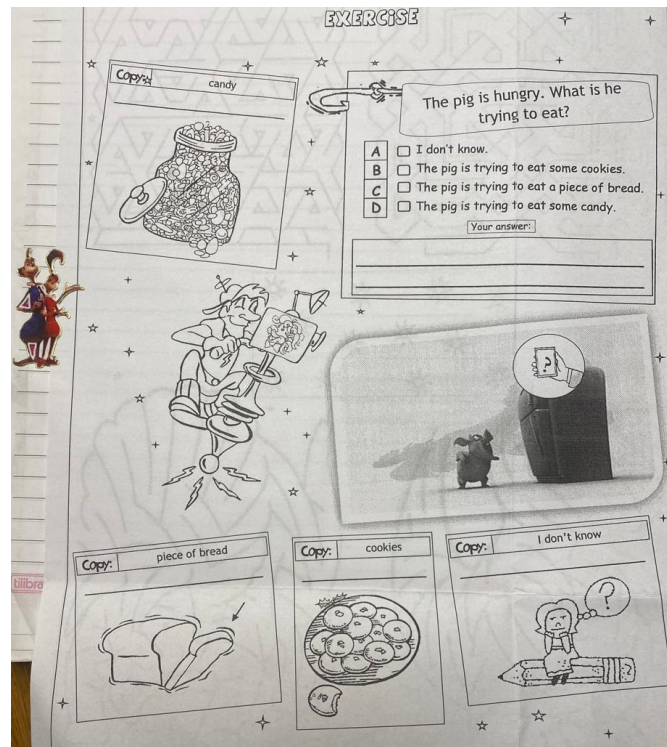
Ao ler o manifesto do GNL recordei a primeira vez que levei um computador para incrementar as aulas de inglês do EF1. O ano era 2012, as ferramentas digitais eram: um projetor portátil e um *laptop*. O motivo de levar o computador para a aula naquele tempo era para compartilhar um vídeo do *Youtube* com os estudantes e fazermos uma atividade sobre o vídeo

que desenvolvesse habilidades de leitura e escrita em língua inglesa. Na ocasião, eu também buscava promover discussões, desenvolver proficiência em LI, trabalhar conteúdos e temas interessantes com os alunos a partir de experiências de aprendizagem mediadas por TD. Para cumprir esses alvos, eu preparei, com antecedência, uma folha de exercício impressa para ser entregue aos alunos. Com isso, eu queria despertar o interesse e a curiosidade deles para aprender inglês com conteúdos divertidos e que dialogassem com temáticas do universo infantil por meio do uso do computador na aula. Assim, elaborei a folha de exercício – um artefato de ensino – com uma estética visual e imagens de ícones conhecidos por aquele público infantil. A atividade/artefato impressa que foi colada no caderno de inglês e o vídeo⁴ foram a chave para abertura de diálogos e para a participação ativa dos alunos na aula sobre o conteúdo do vídeo.

Foi assim, portanto, procurando uma alternativa que superasse as abordagens tradicionais de cunho gramatical (CAZDEN *et al.*, 2021) que, em 2012, dei início a um fazer pedagógico preocupado com as interações e com a integração das TD nas aulas de inglês do EF1. Conforme ilustrado no parágrafo anterior, os estudantes receberam, na ocasião, uma ficha de atividade impressa e as instruções orais feitas por mim em inglês. A ideia era colar as fichas de atividades no caderno para que eles construíssem ao longo do ano letivo um registro e repertório das aulas, e posteriormente, pudessem revisitar os vídeos e os conteúdos abordados na aula ao estudar em casa, ou, até mesmo, para lembrar os momentos de aprendizagem e diversão na aula de inglês. Assim, os estudantes teriam um referencial no caderno para compartilhar com a família e amigos como foi a aula de inglês. O registro no caderno era uma oportunidade para estender as práticas de letramentos em LI para além do chão da escola também. A seguir trago uma figura como exemplo e ilustração do relato acima.

⁴ O vídeo utilizado na dinâmica da aula está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EUm-vAOmV1o&ab_channel=JamFilled

Figura 1 - Atividade de aprendizagem mediada por tecnologias digitais



Fonte: Acervo da autora

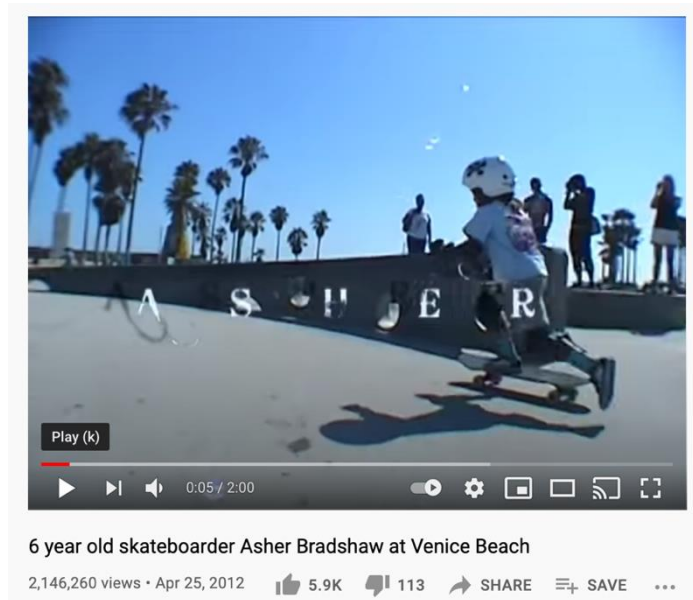
Ainda refletindo sobre a abordagem de multiletramentos no ensino de línguas, e a chance de proporcionar aos alunos o acesso aos gêneros textuais diversos associados às tecnologias da informação, continuei a planejar práticas de letramentos que traziam vídeos com vários temas e músicas. Os vídeos e músicas usadas na aula podiam ser encontrados facilmente na internet na plataforma do *Youtube*.

Um outro exemplo de atividade que eu usei naquela época para se trabalhar habilidades de compreensão oral e escrita em LI e o letramentos digitais, foi a atividade que fazia referência a um vídeo intitulado ‘6 year old skateboarder Asher Braadshaw at Venice Beach’⁵. Diferentemente da atividade anterior, também planejada no ano de 2012, a realização dessa prática de letramento em LI não envolveu a entrega de uma ficha de atividade. Na ocasião, eu dei aos alunos apenas uma figura impressa, ou seja, fiz uma captura de tela de uma imagem do vídeo que iria ser assistido na aula e a forneci em formato impresso para os alunos. Desta vez, os estudantes colaram a figura impressa e registraram algumas perguntas no caderno, que foram respondidas coletivamente ao assistirmos juntos o vídeo mencionado durante a aula. Para essa prática de letramento em LI foram anotadas as seguintes perguntas no caderno:

⁵ O vídeo utilizado na dinâmica da aula está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XkclYFNbbpA>

- *What is the boy's name?* (Qual o nome do menino?)
- *How old is he?* (Quantos anos ele tem?)
- *Where is the boy riding a skateboard?* (Onde o menino está andando de *skate*?)

Figura 2 - Captura de tela para atividade de linguagem



Fonte: *Youtube*

Esse breve relato, com algumas experiências de ensino de LAC mediadas por TD, que apliquei, além de me levar a uma viagem ao passado, e a momentos de alegria e interação com os alunos, trazem à luz alguns fenômenos que se apresentam nas salas de aulas de línguas há algum tempo. Elas constituem exemplos de práticas de letramentos que conectam estudos como esse com intersecções existentes entre os campos da Linguística Aplicada e da Educação com as tecnologias digitais.

As transformações constantes que vêm acontecendo nas formas de comunicação e interação no mundo permeado por tecnologias, nos evidenciam que ainda há muito a ser estudado sobre esse fenômeno. A sociedade globalizada, a variedade de culturas que se inter-relacionam e a pluralidade de textos que nela circulam (CAZDEN *et al.*, 2021) são aspectos que ainda precisam ser debatidos e difundidos amplamente nos contextos educacionais devido aos impactos que causam na educação e, conseqüentemente, na educação linguística para crianças. É evidente que as temáticas assinaladas ganharam, como mencionado anteriormente, ainda mais destaque nos tempos da pandemia de COVID-19. O contexto pandêmico acentuou a proeminência das tecnologias digitais na sociedade contemporânea.

Perante o cenário pandêmico, testemunhamos a luta da educação por mudanças urgentes para viabilizar o ensino em caráter remoto e emergencial. Tal circunstância, exigiu uma reorganização da prática cotidiana escolar e demandou ainda dedicação dos profissionais da educação. Essa reestruturação do ensino atuou sobre o ritmo da vida de professores, estudantes e da escola. Nela presenciamos uma migração massiva de estudantes e professores para os ambientes virtuais, inclusive as crianças da Educação Infantil e do EF1. As crianças, até mesmo as de tenra idade, nos períodos de total isolamento social, tornaram-se usuárias habituais de dispositivos digitais para frequentar a escola remotamente. O fenômeno relacionado à saúde pública global tornou-se marco histórico e social, bem como um marco para a educação. A necessidade fez com que a escola se reconfigurasse e se ajustasse ao novo cenário que estava se concretizando e se transformando. Kenski (2013) já nos chamava a atenção, muito antes da pandemia, para a nova dinâmica escolar que as TD ensejam.

A crise sanitária de COVID-19 exigiu dos professores manobras radicais para que déssemos conta dos novos compromissos e papéis que se instalaram em tempos e espaços diferentes (KENSKI, 2013). Escola e professores precisaram ter agilidade para superarem as limitações impostas pela situação atípica trazida pela crise sanitária, para a educação chegar às mãos dos estudantes. Nessa situação, a escola e os docentes direcionaram conhecimentos e reflexões para a construção de ações didático-pedagógicas que passaram a acontecer, por um longo período, unicamente nos espaços virtuais, sendo totalmente mediadas por tecnologias digitais. Assim, a comunidade escolar enfrentou a adversidade, sem desistir, reorganizando a vida cotidiana da escola para que ela funcionasse em modo de Ensino Remoto Emergencial (ERE) (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). De certa forma, foi uma oportunidade para a comunidade escolar estreitar os laços com as tecnologias digitais e integrá-las às práticas escolares. Assim, o ERE ajudou os estudantes a manterem vínculos sociais com a escola e a investirem esforços na construção do desenvolvimento cognitivo durante a pandemia.

Se perguntarmos a um professor hoje sobre a importância dos letramentos digitais ou dos multiletramentos na Educação Infantil e no EF 1, certamente, a resposta será no sentido que a inclusão de práticas de letramentos digitais é imprescindível na contemporaneidade. No entanto, se essa pergunta fosse feita no ano de 2019, haveria uma gama de professores e projetos pedagógicos das escolas que relutariam em incluir as tecnologias digitais nas práticas de ensino das etapas do EF1 e Educação Infantil. No entanto, a atenção aos multiletramentos já devia ter iniciado há algum tempo.

Ao final de 2017, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) foi publicada fazendo constantes referências às temáticas dos letramentos digitais e multiletramentos. Esse documento oficial norteador dos currículos escolares elenca as aprendizagens essenciais para as etapas da educação básica, incluindo, em seu repertório, conteúdos e competências relacionadas a importância das habilidades digitais e do pensamento crítico para a formação do cidadão do século XXI, o qual convive com a cultura digital desde o despertar do dia.

Tudo isso nos leva a refletir que na era da internet (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 29) os letramentos multimídia e a conectividade se fazem necessários no percurso escolar, já que eles são necessários nas situações costumeiras do dia a dia. Nos dias atuais, tanto para acessar um serviço de *streaming* com séries e filmes de entretenimento, como para acessar o banco para pagar as contas mensais, precisamos de conhecimentos multiletrados. Assim, tendo em mente essa reflexão, é necessário aprofundarmos as discussões para que possamos desenvolver práticas escolares que garantam melhores condições de aproveitamento das tecnologias na escola (KENSKI, 2013).

Sendo assim, desde as minhas primeiras experiências com o uso das TD nas aulas de Língua Inglesa (LI) para crianças, tenho refletido sobre as potencialidades dos recursos digitais para ensinar línguas para crianças. Os meus esforços são uma tentativa de encontrar direcionamentos para desenhar e/ou planejar uma aula de línguas, que proporcione aos estudantes “acesso às linguagens em permanente evolução do trabalho, do poder e da comunidade” e que possa “favorecer o engajamento crítico necessário à projeção de [...] futuros sociais” (CAZDEN *et al.*, 2021). Por isso tudo, o objetivo geral dessa pesquisa me conduz, a investigar e discutir, para compreender de forma mais profunda e esclarecida, se usar TD para produzir narrativas multimodais promove protagonismo e autoria nas aulas de línguas adicionais para crianças, e se oportuniza o desenvolvimento de práticas multiletramentos em língua inglesa em alunos do 5º ano do EF1.

Nesse sentido, o meu olhar se põe atento para observar a inclusão de práticas de multiletramentos em LI adequadas aos aspectos cognitivos de cada faixa etária, aos diferentes contextos de ensino em suas singularidades, culturas próprias e para que os interesses das crianças-aprendizes sejam visibilizados nas práticas e materiais pedagógicos. Rocha (2007, p. 277) evidencia a importância de o processo pedagógico considerar as características próprias da faixa etária e os assuntos de interesse das crianças-aprendizes entre os fatores a serem observados para um ensino bem-sucedido. Assim elucidada a autora:

Entre outros, podemos citar a importância de o processo estar voltado para os interesses do aluno, o fato de não tomarmos o desenvolvimento de habilidades linguísticas como foco único do processo e a necessidade de entendermos esse ensino como capaz de proporcionar melhor embasamento para uma aprendizagem efetiva de LE em séries posteriores. (ROCHA, 2007, p. 277)

Em retrospectiva, quando brotou a ideia para eu levar o computador para a aula de inglês em 2012, o intuito era acrescentar mais inovação e ampliar as possibilidades de os alunos viverem experiências de aprendizagem de forma mais ativa e participativa. A expectativa era navegar por conteúdos virtuais e transpor as fronteiras do espaço físico da escola para juntos construirmos percursos de aprendizagem de línguas inspiradores e significativos. Com isso, percebi que um leque de opções estava se abrindo para as aulas de adicionais para crianças. As TD nos davam acesso às múltiplas linguagens, a pluralidade de textos, aos conteúdos virtuais, a multimodalidade, as interações nas aulas e aos currículos que abordam a diversidade cultural e estão em constante mudança (CAZDEN *et al.*, 2021).

Portanto, a partir do objetivo geral exposto e dos relatos da minha experiência docente trazidas até o momento, traço o ponto de partida para o desencadear deste estudo de caso do tipo etnográfico o qual busca olhar, também, para os significados que eu e as crianças estávamos construindo colaborativamente na aula de inglês mediada por TD. Segundo as palavras de Leffa (2001, p. 8) "[a] maneira participativa e colaborativa de pesquisar é provavelmente a única maneira de se produzir saber - hoje e no futuro".

1.3 Justificativa: intersecções entre infância, educação linguística, tecnologias e pandemia

Primeiramente, uma das justificativas para esta pesquisa se ampara no fato inquestionável que o mundo está se tornando cada vez mais digital e as TD estão revolucionando e transformando a vida na contemporaneidade. As tecnologias são realidade em espaços urbanos e rurais da vida social, sendo realidade, também, nos espaços escolares públicos ou privados, mesmo que muitos ainda não tenham acesso a elas devido a enorme desigualdade de classes existentes no Brasil. O fato é que as TD estão impactando as formas de comunicação e de interação – até mesmo os textos da contemporaneidade mudaram (ROJO, 2013).

Para acompanhar o movimento do advento das tecnologias digitais, o campo da Linguística Aplicada no Brasil percebe o ensino de línguas por computador entre os tópicos mais recorrentes nos últimos 30 anos (MOITA LOPES, 1999). Apesar da discussão e relevância

do tema ser atual e vir sendo prestigiada nas últimas décadas, a temática não está esgotada. Estudos e investigações sobre como as tecnologias estão sendo usadas nas salas de aula línguas e sobre as implicações deste uso no desenvolvimento e formação dos estudantes, em especial dos estudantes-crianças, mostram-se, ainda, bastante necessários.

Há uma tendência, na atualidade, para se começar o processo de ensino e aprendizagem de L2 cada vez mais cedo na vida escolar (ROCHA, 2007). Além disso, a vida moderna nos cercou de palavras em inglês e de outros idiomas tornando essencial investirmos tempo e dedicação para aprendermos línguas em todas as fases da vida, desde a infância até a vida adulta tardia. Tendo em vista esses apontamentos, Rocha assim expõe a respeito da relevância da aprendizagem de línguas na atualidade: “Em uma sociedade globalizada, em que o contato com diferentes culturas e línguas cada vez mais se intensifica através dos meios de comunicação e da tecnologia, entre outros, o ensino-aprendizagem de LE assume um papel fundamental” (ROCHA, 2007, p. 275).

Tais fatores dialogam com os interesses dessa pesquisa, os quais envolvem a educação linguística na infância em suas interfaces com as tecnologias, ambientes digitais e com a existência de uma multiplicidade de linguagens nos textos acessadas pelas crianças por meio de dispositivos digitais.

Na atualidade não é raro vermos crianças nos diversos espaços urbanos interagindo com telas. Após o auge da pandemia, a impressão que ficou, a meu ver, é que o contato dos pequeninos com o meio digital aumentou. No entanto, temos que nos aproximar dessa questão de forma a considerarmos que nem em todas as classes sociais, a realidade se mostra dessa forma. Se por um lado percebemos que as crianças das classes sociais mais privilegiadas se aproximaram dos recursos digitais durante a pandemia de COVID-19, por outro, a crise sanitária evidenciou, ainda mais, as desigualdades sociais e de acessibilidade digital, e a vulnerabilidade da educação no enfrentamento de situações emergenciais.

É de conhecimento de todos que a educação pública no Brasil vive diante da falta de investimentos de toda sorte e enfrenta muitos problemas. Diante desse cenário, os professores esbarram em diversas dificuldades diárias da realidade escolar. Mesmo assim, vemos a escola brasileira prosseguindo em sua luta diante das limitações para se fazer cumprir:

[...] o propósito da educação: formar cidadãos críticos, responsáveis, conscientes de suas ações e do mundo que os cerca, como também, capazes de atuar, satisfatoriamente, na sociedade em que vivem, em busca de seus interesses e de seu crescimento pessoal e profissional. (ROCHA, 2007, p. 281)

O surto pandêmico de COVID-19 implicou abalos em todas as esferas da educação, sendo que afetou mais ainda quem já estava em desvantagem econômica e social antes da pandemia. O impacto decorrente da crise se deu nas esferas públicas e privadas, e em todas as etapas de escolarização. Houve suspensão total das aulas em tempos críticos de isolamento social, mudança completa de estratégias e práticas de ensino, e alterações das datas de término do ano letivo de 2020. Diante dessa realidade pela qual passou todo o sistema educacional foram adotadas, em diferentes momentos da pandemia, modalidades de educação dos tipos remoto emergencial, presencial e híbrido (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

O movimento que percebi em torno do retorno às aulas presenciais – que somente ocorreu **no ano de 2022** –, enquanto aluna de mestrado em tempos de pandemia na universidade pública, era em prol da defesa de um retorno seguro e atento às precauções sanitárias. Além disso, pude acompanhar por meio dos veículos virtuais de comunicação chamadas à comunidade discente para o fornecimento de acessibilidade digital para os estudantes de classes sociais baixas e pessoas em situações de vulnerabilidade. Acredito que essa movimentação se deu para que todos fossem amparados de modo equânime, e para que a comunidade discente de baixa renda não ficasse desamparada do direito que todo cidadão possui de ter acesso à educação. Diante desse relato, recordo-me das palavras de Lopes e Borges (2015) sobre um projeto de educação que almeja por “[M]udar o mundo, formar o cidadão emancipado, capaz de atuar socialmente contra a exclusão social, em defesa da liberdade e da justiça social” (BORGES; LOPES, 2015, p. 495).

Em meu contexto de atuação docente, em uma escola particular no centro da cidade de Brasília-DF, os movimentos se desenrolaram para o retorno ao trabalho **após três meses** de aulas suspensas devido à pandemia – intervalos de tempos bem diferentes entre um contexto e outro. Diante dessa situação, **no entremeio do calendário escolar de 2020**, percebi o movimento das escolas particulares de educação básica, na região a qual atuo, para começarem, uma a uma, a implementar o ERE. Assim, nesse primeiro movimento, a escola na qual atuei durante a pesquisa migrou para o espaço virtual para reestabelecer a comunicação com a comunidade escolar que utilizava os serviços da escola.

Desse modo, as TD que já visitavam as salas de aula antes da pandemia, em muitos casos de forma tímida e inicial, tornaram-se vitais para que a educação continuasse a respirar. Diante da nova situação de trânsito de informações e conhecimento, os gêneros textuais digitais ganharam espaço ao longo das aulas remotas e revelaram suas funções para o uso da linguagem em ambientes virtuais. Sobretudo porque em tempo de isolamento social total, com taxas altas

de contaminação pelo contato, as atividades impressas não configuravam como instrumentos oportunos para a construção de conhecimento, a aprendizagem dos conteúdos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Conseqüentemente, o tráfego nos ambientes virtuais de aprendizagem aumentou, bem como a circulação de vídeos, músicas, jornais, imagens, *posters*, *slides* com apresentações, dentre tantas outras mídias e materiais didático-pedagógicos digitais também aumentou nesses espaços escolares. A partir de então, professores e alunos estreitaram laços mais profundos com o uso das tecnologias digitais na educação, avançando diante das limitações e dificuldades interpostas pela crise sanitária global.

Nos tempos pandêmicos iniciais, vivenciei, como professora e aluna, um processo intenso ante a ambientalização digital nos espaços escolares virtuais. No contexto o qual a pesquisa foi realizada, as crianças da educação infantil e EF1 foram chamadas para dar continuidade às atividades escolares em plataformas e aplicativos virtuais. Lá as crianças-aprendizes passaram a interagir mais com os recursos digitais com uma finalidade pedagógica, não apenas como um recurso para ser usado com jogos eletrônicos ou como um modo de brincar. Toda a problemática que se interpôs na conjuntura da COVID-19 desvelou o quanto:

[O] tema infância e mídias tem influenciado diversos pesquisadores que, cada vez mais intrigados com a maneira como a infância está sendo afetada pelas transformações tecnológicas, buscam compreender tais transformações. Com a evolução e expansão das TICS, o computador passou a fazer parte do dia a dia de muitas crianças. (GOMES, 2016, p. 151)

Figura 3 - Criança participando da aula no período da pandemia



Fonte: Acervo da autora.

Passado o momento de confinamento da pandemia, o movimento de aproximação e o estabelecimento dos laços iniciais – para muitos, visto que havia um número considerável de professores que não estavam habituados com a presença diária das tecnologias digitais nas salas de aula, em especial alguns professores da Educação Infantil e do EF 1 –, os professores da rede particular de ensino retornaram à escola física para transitarem do modelo ERE para o modelo híbrido de educação⁶. Os tempos da pandemia foram um enorme desafio para todas as partes envolvidas no processo: estudantes, professores e famílias, que nessa situação tiveram que auxiliar e acompanhar as crianças nas aulas remotas/híbridas, além de todas as outras demandas sociais características da circunstância.

Ao viver nesses tempos, enquanto docente e pesquisadora, pensei que as interações e a construção de experiências de aprendizagem como um trabalho colaborativo poderia gerar efeitos positivos na motivação das crianças para aprender línguas usando tecnologias digitais. Levando tal reflexão à dimensão prática, percebi que a produção de materiais de ensino com um *design* focalizado em tarefas colaborativas poderia abrir caminhos para a participação ativa de todos na aula de inglês da escola mediada por TD. Para além disso, produzir tarefas com os estudantes seria um meio de realização dos quatro movimentos pedagógicos da abordagem dos multiletramentos (CAZDEN *et al.*, 2021), os quais estão detalhados no capítulo do referencial teórico.

Neste momento, quando escrevo este texto ao fim de junho de 2021, uma parcela da população do Brasil (mesmo que pequena – a estatística é que 12% da população tomou, pelo menos, a primeira dose da vacina⁷) encontra-se vacinada. As escolas particulares da região em que me situo, parecem mais entendidas e conscientes dos protocolos de distanciamento e de higiene necessários nos espaços escolares. A sensação é de que os momentos de ‘como se viver em um cenário de pandemia global’ se assentaram. Com isso, prolongo minhas reflexões para pensar sobre a educação pós-pandemia e as respostas que tal educação necessita vislumbrar para superar os hiatos que se formaram e abraçar algumas transformações que impactaram o cotidiano escolar, tal qual a integração das tecnologias.

Partindo dessa reflexão, volto meu olhar mais uma vez para o contexto o qual atuo no momento da pesquisa: a sala de aula de LI do EF1 em uma escola da rede particular no centro

⁶ Adoto o termo educação híbrida em consonância com Moreira e Schlemmer (2020) o qual entende essa noção como uma educação que vai se construindo em um acoplamento, coengendramento de espaços geográficos e digitais e de presença física e virtual.

⁷ Disponível em: <https://ourworldindata.org/covid-vaccinations>. Acesso em: 23 jun. 2021.

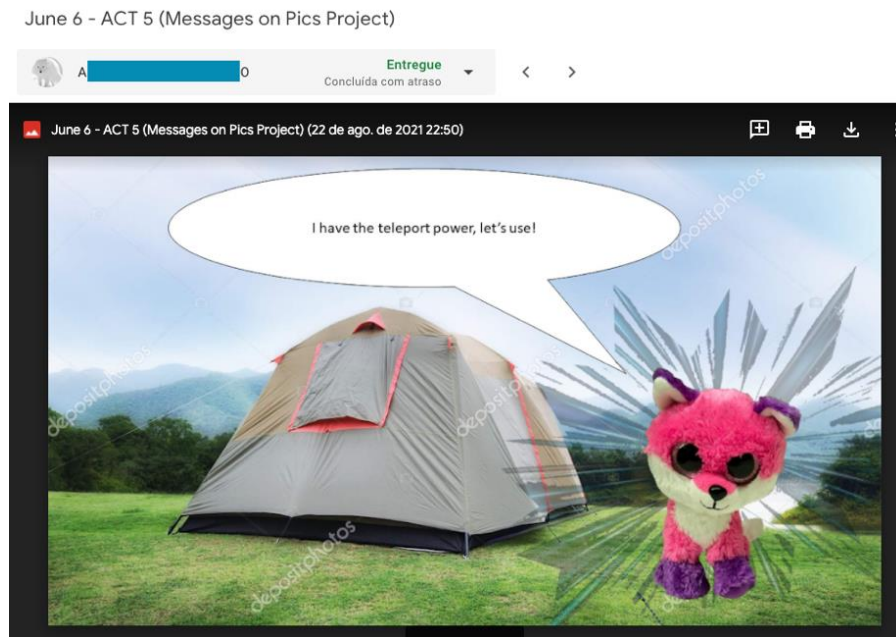
de Brasília, no Distrito Federal. Nesse contexto, vislumbrei a situação como um momento único de aproximação em massa das 14 turmas de 4º e 5º ano do EF1, as quais eu lecionava, com as tecnologias digitais e com os recursos digitais para uma finalidade pedagógica. Então, pensei e realizei um plano de ensino centrado na produção de tarefas para se promover os multiletramentos em língua inglesa na escola (SCHLATTER, 2009). Tal plano idealizava a criação de um percurso de aprendizagem que poderia se estender, em desdobramentos, por todo o ano letivo 2021.

Nessa data, eu lia Freire (2019) que me trazia lições sobre a importância de uma educação que ensina por meio da participação ativa e dialógica dos estudantes, a qual se aproxima da realidade social e cultural deles. Partindo desse ponto e das reflexões que eu vinha construindo, acerca das circunstâncias próprias da pandemia, a ideia do *design* de percursos de aprendizagem com enfoque no desenvolvimento dos multiletramentos em LI começou a ser realizada durante as aulas ERE/híbridas no final do ano letivo de 2020.

Posteriormente, no ano de 2021, novos contornos foram adicionados a essa ideia inicial. Em 2021, eu e as crianças-aprendizes construímos um percurso de aprendizagem que ficou documentado em um produto que nomeamos de '*Messages on Pixels Project Album*'. Esse álbum contém uma produção textual de narrativas multimodais organizadas em uma sequência repleta de imagens e palavras, a qual foi produzida pelas crianças no contexto de seus lares, com seus próprios dispositivos digitais. Além disso, as imagens produzidas pelas crianças nos contam um pouco sobre os brinquedos, animais de estimação e artefatos presentes no cotidiano delas, ou seja, retratam as preferências e interesses desse público e nos contam um pouco da cultura da infância na atualidade.

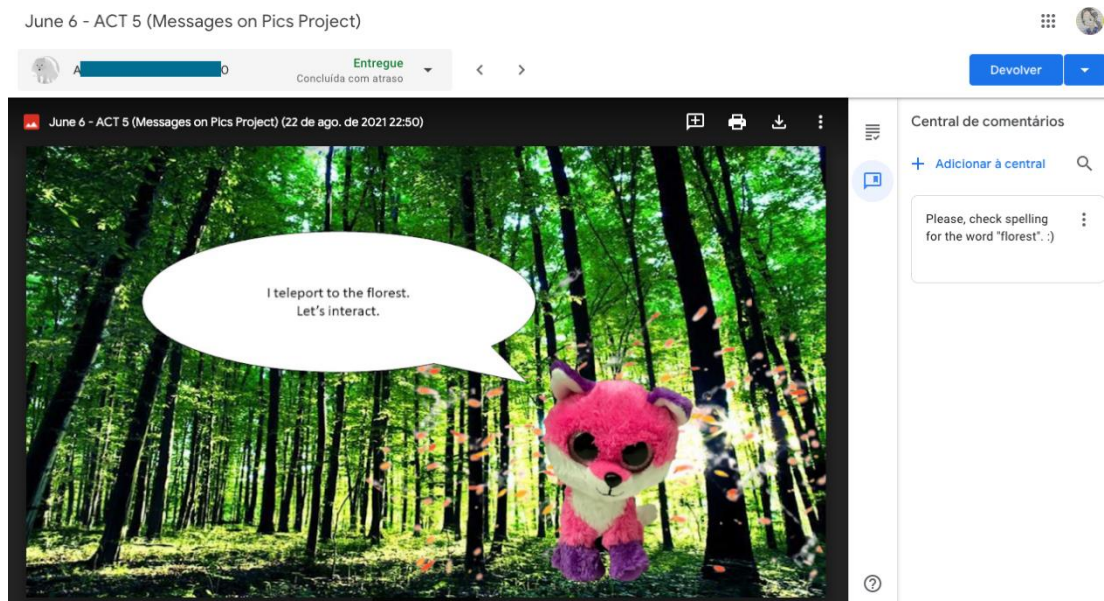
A ideia do '*Messages on Pixels Project*' buscava oportunizar aos estudantes a construção de percursos de aprendizagem e a documentação desse processo em um álbum. Assim, o projeto abriu espaços e tempos, nas aulas de língua inglesa na escola, para que cada estudante desenvolvesse uma curta história com fotos/figuras e texto escrito de autoria própria sobre um tema escolhido coletivamente pela turma no início do ano. Ao longo do processo de produção da narrativa multimodal, os estudantes foram orientados para organizarem seus próprios repertórios de fotografias/figuras para o projeto, e para editá-las com o auxílio de aplicativos de edição de imagens, inserindo textos escritos em inglês e/ou balões de fala. A título de exemplificação, compartilho a seguir duas tarefas realizadas por um estudante-participante da pesquisa para uma das etapas do projeto.

Figura 4 - Narrativa multimodal do estudante Guilherme para o projeto ‘*Messages on Pixels*’



Fonte: Acervo próprio.

Figura 5 - Narrativa multimodal do estudante Guilherme para o projeto ‘*Messages on Pixels*’



Fonte: Acervo próprio.

Como venho destacando até aqui, as pesquisas em torno das temáticas do ensino de línguas para crianças no contexto da educação básica cresceram muito nas últimas décadas (LUZ, 2003; ROCHA, 2007) e da educação linguística mediada por tecnologias digitais (CAZDEN *et al*, 2021; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016; GOMES, 2016; MOITA LOPES, 1999). Apesar disso, precisamos trazer mais discussões sobre o uso das TD, os

impactos e as potencialidades das tecnologias para educação linguística na infância e ampliar os estudos de modo a vislumbrar futuros possíveis para essas áreas. Devemos investigar, de igual modo, quais bases teóricas abrem possibilidades para pensarmos a respeito da integração das TD às práticas linguísticas na infância e na escola da educação básica.

Para tanto, diante das problemáticas apontadas até o momento, irei voltar meus olhares ante o objetivo geral da pesquisa para investigar e discutir se usar tecnologias digitais para produzir narrativas multimodais promove protagonismo e autoria das aulas de línguas adicionais para crianças, e se oportuniza o desenvolvimento de multiletramentos em língua inglesa em alunos do 5º ano do EF1 em uma escola particular.

Diante desse objetivo, finalizo essa seção de justificativa recordando-me que a postura esperada do pesquisador da Linguística Aplicada em seu compromisso com a sociedade é dar um retorno oferecendo uma “prestação de serviços” que se faz necessária a sociedade e que pode acontecer pela pesquisa (LEFFA, 2001, p. 5). Através desta pesquisa engajo-me para alcançar a proposta da LA em meu meio de atuação profissional e, para com uma posturaêmica e ética (FETTERMAN, 1998), entregar uma contribuição, não apenas para a comunidade escolar onde foi realizada a pesquisa, mas também, para a educação linguística na infância como um todo.

2 TECENDO CONHECIMENTOS E AÇÕES – REFERENCIAL TEÓRICO

Figura 6 - Prática de letramento na aula de inglês do EF1



Fonte: Acervo próprio

Na imagem acima, podemos observar crianças tecendo fios juntas. Elas faziam um tapete, no mesmo tempo em que aprendiam verbos no *'present continuous'* em inglês. A foto me traz lembranças desse dia na aula e me leva a pensar que aprender na escola é agir colaborativamente. Com cuidado, as crianças seguravam os fios com as pontas dos dedos; enquanto isso, davam atenção ao processo e conversavam sobre os verbos/ações que escolheram para a realização da atividade. Nessa prática de letramento em língua inglesa, elas ampliavam, por meio da comunicação e da linguagem, seus repertórios linguísticos e aprendiam novas palavras em um outro idioma, a língua inglesa, umas com as outras.

O título escolhido para este capítulo é “Tecendo conhecimentos e ações”, pela relação existente entre a teoria e a prática nas ações pedagógicas. Tanto a teoria como a prática pedagógica implicam o entrelaçamento de fatos da realidade com ideais e pressupostos. Para mim, a educação linguística na infância deve ser entendida como um processo que envolve vários fatores, dentre eles, múltiplos letramentos, formação docente específica para o ensino na infância, afetividade e a noção de que a aprendizagem acontece nas experiências construídas nas relações sociais e com o mundo, onde o contexto sociohistórico tem um importante papel no desenvolvimento cognitivo.

É a partir das interações sociais entre os indivíduos que a aprendizagem acontece. Destarte, o fio que tece a aprendizagem, partindo de mim ou de outra pessoa, entrelaça-se continuamente com outros fios que fazem parte de um mundo construído historicamente e culturalmente por gerações que nos antecederam (FIGUEIREDO, 2019). A aprendizagem é esse tecido, costurado com atenção, com a combinação de muitos saberes e ‘a muitas mãos’. O trabalho de tessitura artesanal da aprendizagem faz com que o aprendiz transforme a si mesmo e, ao fazê-lo, transforma o mundo à sua volta, através das interações constituídas com outros aprendizes. Aprender é também compreender os aspectos de coletividade e de colaboração que essa ação enseja.

Considerando a criança-aprendiz como o centro do processo de aprendizagem, esta pesquisa apresenta, na primeira parte do referencial teórico, na subseção 2.1, considerações acerca da aprendizagem de língua estrangeira/adicional na infância, doravante L2/LAC. As fotografias apresentadas ao longo deste capítulo acrescentam a linguagem visual essencial às temáticas abordadas, que se inter-relacionam com a importância do registro e da documentação pedagógica da experiência e do desenvolvimento escolar das crianças durante o processo de aprendizagem de línguas.

Sem mais delongas, este capítulo foi tecido em duas partes. Ao longo do primeiro tópico, intitulado “Aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais na infância”, discorro sobre as especificidades da aprendizagem na infância, a importância da colaboração para a construção de significados em L2, as diferenças entre as noções de letramento(s) e alfabetização – dando enfoque à noção de (multi)letramentos para a aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais – e apresento minhas reflexões em torno da concepção de língua adicional como nomenclatura adotada neste estudo. Em seguida, como subseção do primeiro tópico, discuto a formação docente para o ensino de línguas adicionais para crianças (LAC), de modo articulado com as características das diversas fases do desenvolvimento infantil. Volto-me, por fim, a discussões a respeito de uma abordagem de ensino, a qual trabalha perspectiva da pedagogia dos multiletramentos nas aulas de línguas com crianças.

O segundo tópico do referencial teórico tem o propósito de discutir e destacar a produção de materiais pedagógicos e de tarefas colaborativas tal qual a produção textual de narrativas multimodais como recursos de aprendizagem de LAC, sendo esses focos desta dissertação. Nas subseções seguintes, discorro sobre o fenômeno da integração/uso das tecnologias digitais na educação linguística na infância e lanço um olhar e reflexões sobre as narrativas multimodais,

como uma forma colaborativa para se construir conhecimentos em práticas de letramentos que usam TD nas aulas de línguas adicionais com crianças.

2.1 Aprendizagem de línguas adicionais na infância

A infância é o período do aparecimento da linguagem e é, também, quando geralmente acontece o início da escolarização. Paralelo a isso, surgem discussões a respeito de um tema bastante controverso: se na infância seria mais fácil ou não aprender línguas estrangeiras (ROCHA, 2007). O que parece unânime é o fato de que, na fase da infância, as crianças alongam suas relações sociais e aumentam seus repertórios linguísticos. Portanto, o início do período de escolarização marca esse momento na vida das crianças, no qual o papel da escola revela-se quando esta oportuniza aos alunos situações de socialização com outras crianças, outras pessoas, culturas e saberes.

Conforme ressalta Fantim e Muller (2014, p. 4), a formação dos sujeitos ocorre nessa fase, sendo importante a mediação escolar para “estimular o desenvolvimento de todas as linguagens da criança, ampliar seu repertório lúdico e cultural e propiciar o contato com diferentes artefatos tecnológicos”, possibilitando assim, a realização de uma aprendizagem significativa e com qualidade. Portanto, a educação básica não deve caminhar para obstruir oportunidades de aprendizagem de L2 e nem, muito menos, de letramentos digitais e de outros letramentos diversos, que podem ser de interesse das crianças-aprendizes. A educação deve acompanhar, portanto, as múltiplas mudanças na sociedade e proporcionar condições de aprendizagem na infância, que dialoguem com o desenvolvimento de competências fundamentais e necessárias na contemporaneidade. Entre elas, as competências relacionadas à cultura digital e à comunicação entre os povos falantes de línguas diversas, já que a diversidade linguística é característica presente nas relações cotidianas da vida moderna.

Ao abordarmos questões referentes à aprendizagem escolar de línguas na infância, devemos lembrar que a aprendizagem e o ensino são processos imbricados, ou seja, estão entrelaçados, unindo-se constantemente, não sendo possível discorrer sobre aprendizagem sem falar em ensino e vice-versa. Por vezes, o leitor perceberá que ao tratarmos de aprendizagem iremos discorrer, também, sobre ensino.

No que se refere à educação linguística nos anos iniciais da educação básica, é importante entendermos a aprendizagem enquanto “um processo dialógico de (co)construção de conhecimentos que é situado e emerge da participação em práticas e contextos

socioculturais” (VIEIRA ABRAHÃO, 2012, p. 457). A teoria sociocultural proposta por Vygotsky, que ficou conhecida por volta de 1970, contribui de forma relevante para esse entendimento, uma vez que enfatiza a importância das interações e da dimensão histórica no desenvolvimento cognitivo (FIGUEIREDO, 2019). Por enfatizar o papel das interações sociais e a contribuição da cultura para o desenvolvimento cognitivo, a teoria sociocultural constitui uma fonte de inspiração para o processo de ensino e aprendizagem de línguas pelas crianças também. Além do mais, aspectos como interações sociais e cultura geram reflexões sobre um pensar-fazer e um fazer-pensar, que consideram a construção do conhecimento de forma colaborativa em um processo de natureza situada, que acontece em um dado contexto sócio-histórico-cultural.

Na perspectiva sociocultural, a aprendizagem de Línguas Adicionais para Crianças - LAC⁸ é vislumbrada de forma contextualizada, onde os aprendizes são participantes ativos na construção de seus próprios processos de aprendizagem por meio das interações com os pares e com os professores. As situações que emergem ao longo do processo oportunizam os estudantes a transitarem na e pela diversidade para aprender, além de emponderá-los para refletirem “sobre as múltiplas realidades do mundo em que vive[m]” (SANTOS, TONELLI, 2021, p. 210).

As interações na sala de aula de línguas permitem, por meio de práticas discursivas, a construção de sentidos e de percursos de aprendizagem em parceria com os estudantes, tornando-se um fator-chave que irá determinar as ações de ensino, condizentes com as expectativas dos estudantes. Assim, as interações os farão avançar de um ponto para outro na aprendizagem, de forma negociada e ativa, participando da construção desse processo. Nesse tipo de relação entre professor e estudantes, todos envolvidos colaboram na problematização e na construção de significados ao longo do processo de aprendizagem (CELANI; COLLINS, 2003). Em consequência, ficam mais evidentes os papéis de cada um e as etapas de aprendizagem a serem percorridas para a evolução no processo. Cria-se, de tal maneira, uma forma para se alcançar o conhecimento de L2, de ‘maneira ecológica’ (GANDINI, 2016, p. 73). A meu ver, a aprendizagem negociada e ativa é oportuna para as crianças no período de desenvolvimento dos 6 aos 12 anos, uma vez que, nessa fase, a criança possui uma maior

⁸ Adoto o termo Língua Adicional para Crianças – LAC em vez de Línguas Estrangeiras para Crianças – LEC. Defendo ser “necessário ‘desestrangeirizarmos’ o ensino da língua inglesa e ampliar nossos horizontes” (SANTOS, TONELLI, 2021, p. 209), apesar de saber que as diretrizes e documentos oficiais adotam a terminologia ‘LEC’ em sua maioria.

capacidade para fazer uma análise negociada de sua aprendizagem e articular dialogicamente a respeito do que lhe é interessante ou mesmo suas percepções de mundo.

As motivações das crianças-aprendizes para letrarem-se em novas línguas surgem nas vivências, experiências e relações, que se dão no cotidiano das crianças. Entendo que o ser e estar das crianças no mundo estão atravessados por linguagens, muitas línguas, signos, palavras, imagens e gestos que as constituem, como diz Loris Malaguzzi ⁹, em “As Cem Linguagens da Crianças”. Por vezes, é um *cartoon*, um mangá, um personagem infantil, um amigo que veio de longe e fala diferente ou um tema relevante para o universo infantil que traz o foco da atenção do aluno para aprender uma L2, por exemplo. Esse momento de proximidade com os temas de interesse das crianças abre portas para interações e reflexões dialogadas sobre as múltiplas realidades presentes na sala de aula e na vida dos estudantes. Escolher temas com maior ligação com o mundo das crianças dá propósito ao uso da linguagem na aula de L2/LAC, por serem mais reais para elas, oferecendo, destarte, “condições de tornar a aprendizagem na língua-alvo mais significativa” (ROCHA, 2007, p. 299). O que confirma que a aprendizagem e o ensino de línguas não estão dissociados dos contextos socioculturais nos quais estão situados os estudantes e professores.

Da mesma maneira, podemos dizer que os contextos socioculturais influenciam diretamente a formação dos indivíduos e, nessa dinâmica de transformação, os indivíduos, constantemente, constroem e reconstróem suas atuações na sociedade. Portanto, os objetivos para uma educação linguística na infância devem atuar, no sentido de colocar as crianças no centro do processo de aprendizagem como participantes ativas, envolvendo-as como coautoras e (co)construtoras que são da atividade coletiva, que é a aprendizagem escolar. Por sua vez, as crianças atuam tanto dentro como fora da sala de aula, assumindo papéis de **protagonistas** de seus processos de aprendizagem nos contextos nos quais estão inseridas. Assim, se o professor vislumbra o **protagonismo** da criança no mundo, no desenvolvimento dela na sala de aula, ele não deve considerá-la diferente. Nessa lógica, o foco da aula é a criança-aprendiz. Ao professor

⁹ Loris Malaguzzi (1920-1994) foi um pedagogo, educador, visionário e intelectual que se interessou pela construção de uma nova escola na Itália, na cidade de Reggio Emilia, após a Segunda Guerra Mundial. Ele dedicou sua vida ao estabelecimento de uma comunidade didática que se constrói, de forma colaborativa, com a atuação conjunta de crianças, professores, pais e comunidade, nas atividades e na gestão da escola. Entre os vários objetivos da escola, que estão relatados detalhadamente nos livros ‘As Cem Linguagens da Criança’ – volumes 1 e 2, destaco o foco dado à abordagem para uma educação baseada nas inter-relações, que enxerga o aluno como protagonista de sua própria aprendizagem e da construção do seu autoconhecimento. Loris Malaguzzi escreveu o poema ‘As Cem Linguagens da Criança’ e concebeu uma exposição viajante, em 1981, com este mesmo título. A obra conta a história da experiência educacional de Reggio Emilia. A exposição começou circular na América do Norte com uma versão mais recente, sob o título ‘*The Wonder of Learning*’ em 2008.

cabe a função de oferecer-lhe condições para se desenvolver, seja sugerindo ideias ou disponibilizando recursos e suportes diversos.

O educador, no que lhe toca, medeia a aprendizagem, introduzindo-a e oportunizando situações de autoconhecimento para o estudante (SANTOS, TONELLI, 2021) com a possibilidade da realização de uma aprendizagem ativa que pode ser materializada em explorações, descobertas e invenções (GANDINI, 2016). Nesse sentido, Gandini (2016, p. 73) enfatiza que: “A aprendizagem e o ensino não devem estar em margens opostas olhando o rio fluir, pelo contrário, devem embarcar juntos em uma jornada rio abaixo. Por meio de trocas ativas e recíprocas, o ensino pode fortalecer a aprendizagem sobre como aprender”. Fica evidente nesse contexto que o papel do professor é apoiar e dar suporte para que a aprendizagem aconteça.

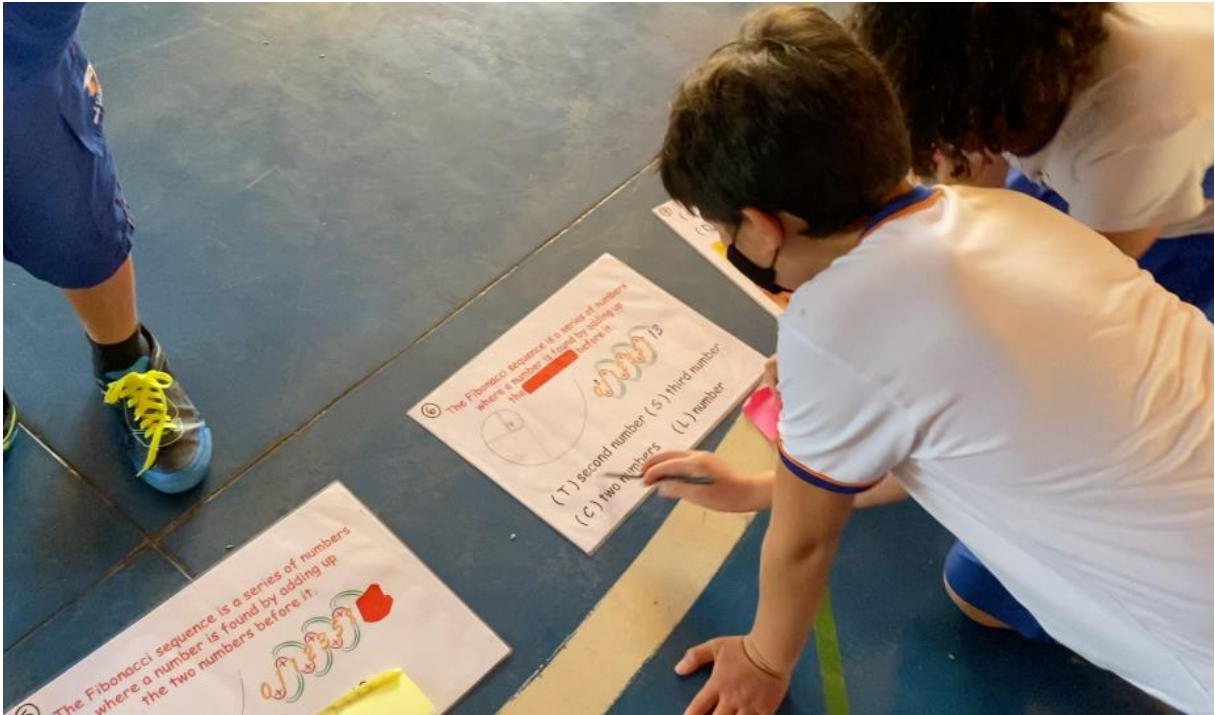
Ancorada nesses aspectos, a aprendizagem de LAC torna-se um processo, construído gradualmente de forma colaborativa, de cunho formativo e transformador, que contribui para a formação plurilíngue, crítica e cidadã (ROCHA, 2010, 2012). As crianças-aprendizes, por meio de um diálogo produtivo na sala de aula, tornam-se capazes de atribuir significados às suas experiências e de expressar o que seus olhares revelam sobre diversas realidades culturais quando aprendem uma L2. Com isso, enfatiza-se, como base da aprendizagem de LAC, a importância da participação das próprias crianças na construção de seus processos de conhecimentos linguísticos.

Conforme já discutido anteriormente, existem peculiaridades e especificidades que necessitam ser observadas no ensino e na aprendizagem de LAC, sobretudo, se almejamos a construção de um processo que seja significativo e motivador. Rocha (2007) aponta algumas características das crianças aprendizes de uma nova língua. A autora expõe que “o foco de atenção das crianças é espontâneo, periférico” e “geralmente curto”, “elas não apresentam uma maneira uniforme de aprender” L2 e que “possuem muita energia física” (ROCHA, 2007, p. 282-283). Daí a necessidade de o professor de LAC oportunizar práticas de aprendizagem que possibilitem as crianças a se movimentarem durante a aula, a participarem de atividades em grupo e com os pares, para que, assim, elas sintam que podem se expressar livremente durante a aula. Ao propiciarmos, enquanto educadores, tais oportunidades, a aprendizagem na aula de LAC contribui para a formação integral do indivíduo. Esse tipo de fazer oferta às crianças possibilidades para elas produzirem significados na língua-alvo, de modo orgânico. Seria um caminho para a construção de significados na língua adicional de modo mais natural e participativo.

As figuras abaixo ilustram a participação das crianças em atividades em grupo com dinâmicas de movimentação durante uma aula de inglês realizada num ambiente externo, na quadra de esportes da escola. Elas evidenciam, também, a participação ativa das crianças na atividade de aprendizagem.

Figura 7 - Documentação do processo de aprendizagem de LAC:

1) Daniel faz a leitura das opções de resposta com a Rafaela



Fonte: Acervo próprio

Figura 8 - Documentação do processo de aprendizagem de LAC:
2) Daniel e Rafaela escolhem e escrevem a resposta em um *post-it*.



Fonte: Acervo próprio.

Figura 9 - Documentação do processo de aprendizagem de LAC:

3) Após concluírem o registro da resposta, eles retornam correndo para o ponto de partida da dinâmica



Fonte: Acervo próprio.

Quando a prática pedagógica se alinha às características e aos perfis das crianças, um contorno de incentivo é acrescentado à aprendizagem de línguas, tornando-a mais significativa. Isso porque as crianças sentem que os objetivos e os desafios das atividades são realizáveis e possíveis de serem executados, ou seja, elas se sentem entusiasmadas e interessadas em participar e aprender a L2. Entretanto, apesar de as crianças possuírem muita energia física, “elas tendem a se cansar facilmente, perdendo, conseqüentemente, o interesse e a atenção, rapidamente” (ROCHA, 2007, p. 283). Por isso, estímulos curtos, atividades variadas e execução das atividades em espaços diversos para além da sala de aula convencional são bem recebidos pelos estudantes. Como foi possível constatar nos registros e documentação das figuras 7, 8 e 9 acima.

O foco da aprendizagem de LAC deve estar voltado para o processo e não, para resultados isolados. É um *continuum* de experiências que oportunizará à criança possibilidades para o desenvolvimento de habilidades de fala, escuta, leitura, escrita, ampliação do repertório linguístico na língua-alvo e da construção conjunta de significados. As interações, sejam por meio da oralidade, da escrita ou mediadas por TD, constituem um importante fator no processo de aprendizagem, uma vez que possibilitam aos estudantes se expressarem na língua-alvo de diversas formas. Na sala de aula, as TD medeiam¹⁰ a aprendizagem e promovem o desenvolvimento social e individual, pois, segundo Vygotsky (1998), aprendemos em um dado contexto social e na interação com outras pessoas. Esse entendimento pode ser aplicado à aprendizagem escolarizada, ao passo que, por meio da integração das TD nas aulas de LAC, as crianças constroem socialmente significados e dão novos contornos aos repertórios que já possuem.

Nesse percurso, a aprendizagem de línguas adicionais por crianças não é um processo solitário devido às múltiplas relações que são estabelecidas em seu curso, mas, sim, uma atividade coletiva na qual os participantes se tornam “pesquisadores de suas próprias ações” (CELANI; COLLINS, 2003). De tal forma, nesse processo as crianças relacionam-se não só com outros seres humanos, mas também com materiais diversos, com o contexto e com os objetos, além de terem a possibilidade de autoconhecimento ao refletirem sobre seus próprios percursos de aprendizagem. Dentre as várias possibilidades de relações que as crianças podem

¹⁰ Nesse trabalho adoto o termo mediação em consonância com a noção de mediação na perspectiva de Vygotsky descrita por Figueiredo (2019), a qual é compreendida como um instrumento de intervenção – social ou culturalmente construído - que serve para controlar e desenvolver capacidades psíquicas, como acontece, por exemplo, “por meio da fala, os seres humanos podem servir de mediadores para outros indivíduos, auxiliando-os na execução de alguma tarefa, bem como para si mesmos” (FIGUEIREDO, 2019, p. 38).

estabelecer, as interações realizadas com colegas, pares e/ou professores são de grande relevância para o processo de aprendizagem. Esse tipo de aprendizagem é conhecido como ‘aprendizagem colaborativa’ (FIGUEIREDO, 2019), por enfatizar o papel da interação na (co)construção do conhecimento e na coautoria. Logo, podemos inferir que ao aprender colaborativamente as crianças-aprendizes ajudam-se mutuamente, são questionadoras, têm uma postura ativa frente à aprendizagem e, para tanto, “o professor deverá orientá-los a como proceder em atividades que tenham que dialogar, se apoiar e (co)construir conhecimento” (FIGUEIREDO, 2019, p. 79).

Além da ‘aprendizagem colaborativa’, o uso de figuras como aportes visuais, músicas, brincadeiras e gestos são fatores que maximizam a motivação na aprendizagem de línguas adicionais por crianças, incrementam a *performance* na sala de aula e contribuem para a construção de significados na L2. Tais fatores, além de criarem uma atmosfera de motivação para os estudantes, possibilitam-lhes expandir as Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP é um conceito elaborado por Vygotsky a partir da ideia de que há dois níveis de desenvolvimento da criança: o real e o potencial. De um lado, o nível de desenvolvimento real caracteriza-se pelas habilidades que a criança já possui para realizar uma tarefa sozinha. Do outro lado, o nível de desenvolvimento potencial diz respeito ao que a criança é capaz de fazer com o auxílio de um adulto ou com um par mais experiente (FIGUEIREDO, 2019). Portanto, entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, há um espaço de liminaridade, um entremeio, “entre o que a criança é capaz de fazer quando age sozinha e o que é capaz de fazer com o auxílio de alguém mais experiente” (FIGUEIREDO, 2019, p. 42), que é conhecido como zona de desenvolvimento proximal (ZDP). O entendimento do conceito de ZDP é importante para a aprendizagem de LAC, uma vez que evidencia que os progressos na aprendizagem, segundo a perspectiva sociocultural de desenvolvimento, acontecem por meio das interações e do trabalho colaborativo com os pares, o professor e a família.

Outro conceito importante para a aprendizagem de línguas adicionais por crianças é o conceito de letramento(s). Trata-se de uma noção que envolve as práticas de ler, de escrever, de ouvir e de falar como práticas necessárias para a participação cidadã na sociedade. Sendo assim, o conceito de letramento é mais amplo que o conceito de ‘alfabetização’. Enquanto a alfabetização é um processo pelo qual as crianças passam durante o período de escolarização, quando começam a aprender as representações simbólicas e o sistema do código linguístico da língua materna, o letramento constitui-se em práticas sociais que, além de absorver a noção de alfabetização, considera, também, a leitura e a escrita como formas para se atuar nas diferentes

práticas da vida sociais de modo contextualizado, visto que “o uso da língua é sempre socialmente situado” (SCHLATTER, 2009, p. 15). Fica claro, de antemão, que as práticas de letramento(s) abarcam tanto o domínio do sistema do código linguístico – a alfabetização – bem como o uso das habilidades de leitura e escrita em práticas sociais, buscando a formação de um cidadão capaz de participar criticamente do mundo. O(s) letramentos serão estudados de forma mais aprofundada na subseção 2.1.3, referente às abordagens de ensino: os multiletramentos.

Nessa via da aprendizagem de línguas por crianças, volto-me para compreender, de forma mais aprofundada, o conceito de línguas adicionais. Considerando a relação entre a ‘outra língua’ (IRALA; LEFFA, 2014) que o estudante está adquirindo e a língua-materna, o conceito de língua adicional foca no ensino e aprendizagem de uma ‘outra língua’. As reflexões tecidas por Irala e Leffa (2014, p. 22) em torno da temática, apresentam a ideia de “uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe”. Isso significa que a ‘outra língua’, a língua adicional, vem em adição para complementar o repertório linguístico do estudante.

Na medida em que a língua adicional se conecta com a língua materna, parte dela ou de ‘outras línguas’ do repertório linguístico do aprendiz considera, no ensino tal como na aprendizagem de línguas, a realidade e o contexto em que o estudante está inserido. Para além disso, o conceito de línguas adicionais soma ao ensino e à aprendizagem de línguas a visão crítica de aprendizagem, empoderando os alunos para refletirem sobre as múltiplas realidades de mundo em que vivem (SANTOS, TONELLI, 2021). Percebe-se, então, que língua e aprendizagem são fenômenos que estão conectados, e a concepção de língua adotada pelo professor propaga ventos que, sem dúvida, alcançarão as práticas de aprendizagem na sala de aula. Por isso, esse é um tópico de grande relevância para este estudo, que busca aplicar, tanto na produção de materiais de línguas bem como nas práticas de letramentos de língua inglesa com crianças, a concepção de língua adicional.

Após ter tecido algumas concepções teóricas até aqui, que, na minha opinião, expõem uma visão para a aprendizagem de línguas por crianças na educação básica, as quais busco, também, desenvolver para tornar as aulas de línguas significativas (MARTINS MAGIOLO; TONELLI, 2020), volto meus olhares para alinhavá-los às propostas de aprendizagens essenciais pautadas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) para o componente curricular de língua inglesa. A Base expressa algumas competências específicas sobre a aprendizagem de língua inglesa que podem, a meu ver, orientar-nos para construirmos competências e objetos gerais a serem buscados para a aula de línguas adicionais na primeira etapa do ensino fundamental também, pois tais direcionamentos não explicitam, em seu texto,

direcionamentos específicos à educação linguística na infância. Para organizar as competências gerais de línguas adicionais para as aulas de língua inglesa do 5º ano do EF, visando desenvolver os multiletramentos¹¹, organizei um quadro que elenca pontos principais da proposta de ensino e aprendizagem que busco colocar em prática nas etapas iniciais da educação básica.

Quadro 1 - Quadro das competências gerais de língua inglesa e/ou línguas adicionais para o EF 1

COMPETÊNCIAS GERAIS DE LÍNGUA INGLESA E/OU LÍNGUAS ADICIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I
1. Entender que há muitas línguas no mundo e que a escola é um espaço para se viver experiências de aprendizagem em línguas adicionais e para se ampliar o repertório linguístico.
2. Conhecer-se no mundo, reconhecer a existência de um mundo plurilíngue e multicultural e dialogar sobre como a aprendizagem da língua inglesa e de outras línguas contribui para a formação do ‘capital cultural’ ¹² dos cidadãos da contemporaneidade.
3. Irradiar a difusão cultural na infância por meio do conhecimento de diferentes culturas e línguas na escola.
4. Compreender que há nuances interculturais e cultivar a sensibilidade e o conhecimento de diferentes culturas e línguas, difundindo o apreço e respeito à diversidade.
5. Exercer práticas sociais de leitura e escrita em línguas adicionais – além da língua materna –, que circulam na sociedade e nos meios de comunicação na atualidade, e produzir sentidos aproximando-se da cultura digital.
6. Conscientizar-se a respeito das diversas maneiras de organizar, categorizar e se expressar linguisticamente no mundo global e conectado da atualidade.
7. Construir uma educação linguística plural e sensível à realidade do aluno e do outro, buscando compreender e refletir sobre a sua participação e protagonismo em práticas sociais, onde a língua adicional e os letramentos são produtos culturais e simbólicos valorizados.
8. Exercitar o autoconhecimento do aprendiz-cidadão sobre as suas realidades locais e o conhecimento de outras culturas que constituem a sociedade, para que, nela, o aprendiz participe como ‘cidadão pleno’.
9. Trabalhar as habilidades de leitura, escrita, escuta, fala e compreensão textual, por meio de tarefas, com base nos gêneros discursivos que contemplem o protagonismo da criança-aprendiz para

¹¹ Conceito abordado de forma mais aprofundada no item 2.1.3 Abordagens de ensino: os multiletramentos.

¹² Termo utilizado por Bourdieu (1998) para se referir ao patrimônio imaterial que um cidadão recebe em sua formação, quando se torna capaz de participar criticamente no mundo e nele transitar preparado para lidar com a diversidade e com a interculturalidade. O ‘capital cultural’ é algo mais amplo do que o capital linguístico.

a construção de significados na língua-alvo e busquem promover habilidades, tais como a criatividade, a colaboração, a cultura do questionamento e o envolvimento intelectual.

10. Viver experiências com o uso da língua adicional, nas quais a criança-estudante participe ativamente da construção de sua aprendizagem e desenvolva a confiança de uso da língua adicional para enfrentar os desafios das diversas práticas sociais cotidianas.

11. Conscientizarem-se, enquanto crianças-aprendizes, de seus papéis de cidadãos na sociedade, com identidades pessoais, históricas e culturais únicas, capazes de ampliar seus repertórios linguísticos e suas possibilidades de comunicação para além da língua materna, além de realizarem ações que reconheçam o contexto e as práticas sociais da comunidade do estudante.

12. Elaborar repertórios linguísticos-discursivos em língua inglesa e/ou línguas adicionais, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.

13. Comunicar-se na língua inglesa e/ou línguas adicionais, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão de valores e interesses de outras culturas e para o exercício do **protagonismo** social.

14. Utilizar as tecnologias digitais para pesquisar, selecionar, compartilhar, interagir e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa e/ou língua adicional.

15. Usar significativamente ferramentas digitais para a produção de conhecimento e para estimular a criatividade em práticas de letramentos em língua inglesa e/ou línguas adicionais.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos textos: ‘Competências específicas de língua inglesa para o EF’ da BNCC (BRASIL, 2017), ‘O ensino da leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento’ (SCHLATTER, 2009) e ‘As cem linguagens da criança’ (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

Nesta subseção, apresentei alguns apontamentos acerca das peculiaridades em torno da aprendizagem de LAC. Reitero que esta necessita de atenção especial e conhecimentos específicos, pois o foco são crianças. Quanto à concepção de língua adotada para este estudo, optei pela língua adicional, além de demonstrar o papel dela de colaboradora na construção de significados para a educação linguística na infância, com vista a promover os multiletramentos em língua inglesa na escola. Por fim, em meus apontamentos, ressaltéi que esse ensino precisa caminhar em sintonia com o documento regulador da educação no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Assim, passo ao próximo item, onde irei discutir aspectos da formação docente para o ensino de LAC.

2.1.1 *Formação docente para o ensino de línguas adicionais na infância*

A prática docente sempre se apresentou como um desafio para os licenciandos, que logo a vivenciarão rotineiramente; para os professores, que a experimentam entrelaçando continuamente conteúdos, teorias acadêmicas, conhecimentos tecnológicos, reflexões e outros saberes na prática escolar; e para a formação docente, que busca aproximar a prática e a teoria. O professor vibra em torno da aprendizagem, desde o momento em que decide, responsabilmente e de forma comprometida, seguir a trilha da aprendizagem emergente do aprendiz e assim traçar sua atuação na Educação. Ensinar, aprender, interagir, criar, construir e colaborar são movimentos fundamentais na sala de aula.

Por isso, após ter discorrido sobre a aprendizagem de línguas adicionais sobre um ensino focalizado tanto na criança quanto na tarefa de aprendizagem, onde ela é a **protagonista** do seu próprio crescimento e desenvolvimento cognitivo, proponho fazermos uma breve reflexão em torno da formação de professores e de alguns aspectos específicos que o profissional docente de LAC precisa considerar em sua atuação. Pois, ensinar línguas para crianças requer, além de conhecimentos linguísticos na língua-alvo, outros conhecimentos, entre eles, conhecer as características próprias de cada fase de desenvolvimento da infância, abordagens de ensino para a educação linguística com crianças e recursos pedagógicos adequados para cada faixa etária. Nessa direção, os professores de LAC devem promover nos encontros com as crianças oportunidades de experiências linguísticas, nas quais os estudantes participem ativamente e, com isso, desenvolvam competências comunicativas e linguísticas em L2.

As discussões em torno da implementação do ensino de L2 nos anos iniciais de escolarização já se dão há longa data. Os estudos de Rocha, no artigo publicado em 2007, intitulado “*O Ensino de Línguas para Crianças no Contexto Educacional Brasileiro: Breves Reflexões e Possíveis Provisões*” destacava à época a questão da exclusão social das escolas públicas que estava a acontecer, uma vez que a matriz curricular de muitas escolas particulares previa o ensino de línguas estrangeiras desde o Ensino Infantil, apesar de não ser compulsório (ROCHA, 2007, p. 280). Portanto, até hoje vivenciamos um cenário no qual os estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do EF1, das escolas públicas e de algumas escolas privadas, não têm seus direitos de cidadãos preservados, no que tange à aprendizagem de línguas assegurada no espaço escolar e à regulamentação, com diretrizes e funções orientadoras necessárias, para que esse ensino aconteça nas séries iniciais do EF1, amparados por

documentos normativos da educação brasileiros. Conseqüentemente, a formação cidadã e linguística das crianças sofre impactos diante dessa situação.

Todas essas questões estão alinhadas ao objetivo desta pesquisa. Nossa responsabilidade inclui refletirmos sobre o papel do professor que irá colocar em prática um ensino voltado para a educação de uma língua adicional na infância. Reconheço que, apesar de o caminho não ser fácil, alguns estudos e iniciativas em torno da educação de L2/LAC têm despontado em pesquisas nos últimos tempos (AGRA, 2016; LUZ, 2003; MARTINS MAGIOLO; TONELLI, 2020; SILVA DA CUNHA; QUEVEDO-CAMARGO, 2021). Ao encontro disso, este estudo se apresenta também com o intuito de motivar reflexões que tratem da aprendizagem e do ensino de línguas adicionais para crianças nos anos iniciais de escolarização. As crianças que integram essa esfera escolar têm o direito de ter oportunidades apropriadas às suas faixas etárias e um ensino de qualidade.

Diante da relevância da questão a respeito de um ensino de qualidade e do papel do professor, foi publicado um documento oficial que trata a respeito dos conhecimentos e saberes necessários do profissional docente da educação básica. Esse documento, intitulado Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica – BNC Formação Continuada (BRASIL, 2020), propõe que o professor tenha um compromisso com o conhecimento, a prática e o engajamento de sua atuação profissional e com a materialização objetiva do direito à educação dos alunos. Entretanto, a BNC Formação Continuada trata apenas de aspectos, de atitudes e de comportamentos gerais que são esperados dos professores que irão atuar na educação, sem tecer especificidades que se conectem às áreas do conhecimento nas quais cada professor leciona como componente curricular. De tal maneira, a normatização não apresenta orientações específicas nem para o docente de línguas estrangeiras (LE) e nem para o professor de línguas estrangeiras para crianças (LEC) – aqui neste estudo adotada a nomenclatura: LAC (línguas adicionais para crianças).

Se por um lado o campo da Linguística Aplicada (LA), que se destaca pela “capacidade da disciplina em responder ao que a sociedade precisa” (LEFFA, 2001, p. 5), nos tem dado amparo e elaborado estudos sobre a formação de professores de L2/LAC (ROCHA, 2007; SANTOS; TONELLI, 2021); por outro, as investigações tecidas até o momento nessa área do conhecimento não esgotam por si só as discussões necessárias em torno da atuação dos docentes de línguas na infância. Por isso, de modo transversal, os estudos e a formação docente de línguas buscam aportes de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e o desenvolvimento cognitivo em outros campos tais quais: o da educação e o da psicologia, para, assim, integrarem

conhecimentos correlatos aos estudos da educação linguística na infância. Do mesmo modo, este estudo alcança, por sua vez, referências fundamentais dessas áreas correlatas, para tratar transversalmente da questão do ensino de línguas adicionais para crianças, ao propor diálogo com Vygotsky, Maria Montessori e Loris Malaguzzi, como veremos adiante.

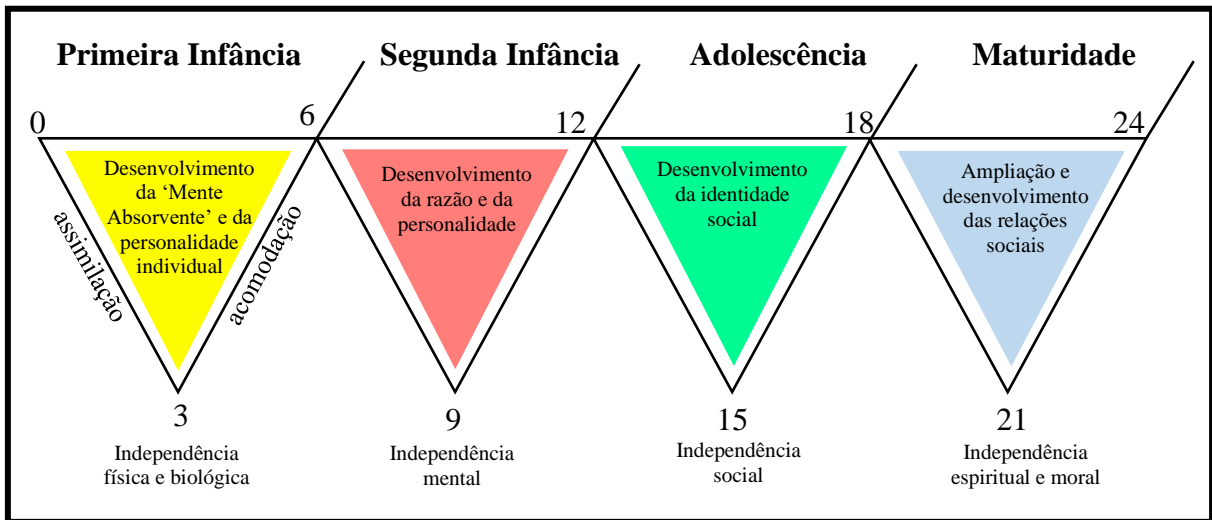
A formação de professores de línguas para crianças tem suas peculiaridades em razão da atenção que deve ser dada às diferentes características de cada período do desenvolvimento infantil e às especificidades de atuação no contexto brasileiro. Desde o nascimento até a maturidade, nos desenvolvemos cognitivamente em um processo de equilíbrio sucessivo, que convencionalmente está estruturado como etapas, fases, períodos ou planos do desenvolvimento humano. Há, para os docentes, portanto, a necessidade de pensar uma forma de ensinar que atenda às particularidades de cada faixa etária da infância, bem como, de se preocupar com os recursos pedagógicos adequados para os diferentes períodos da infância, que preparem a criança para o período de desenvolvimento subsequente. De acordo com Vygotsky (2021, p. 241)¹³, “A relação entre instrução e desenvolvimento da criança na idade escolar é uma questão central e fundamental”, ou seja, a ciência da educação se inter-relaciona com a ciência do desenvolvimento.

Montessori¹⁴ (1938-1939) propõe uma divisão em 4 planos ou fases de desenvolvimento, do nascimento até a maturidade. A autora defende que existem 4 períodos com características e transformações inerentes a cada um desses planos. Para visualizarmos melhor a divisão em fases proposta por Montessori (1971), apresento o quadro a seguir:

¹³ O texto de Vygotsky a que me refiro foi originalmente escrito nos anos de 1933-1934, sendo traduzido e publicado no ano de 2021 no livro ‘Psicologia, Educação e Desenvolvimento’ por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes.

¹⁴ Maria Tecla Artemisia Montessori (1870-1952) foi uma médica, educadora e pedagoga italiana de renome internacional que até hoje é mundialmente conhecida por ter desenvolvido uma educação humanista para crianças, composta de materiais pedagógicos desenvolvidos especialmente para estimular as crianças multisensorialmente nos diferentes planos/fases do desenvolvimento infantil. O olhar de Montessori para com o desenvolvimento humano na infância levou-a para o campo da educação, onde ela atuou e impactou amplamente. Ela criou uma escola que preconizava uma ‘Educação Nova’, com práticas educacionais e materiais pedagógicos que proporcionavam estímulos para o desenvolvimento físico e cognitivo das crianças. De acordo com Montessori, o espaço escolar deve ser preparado especialmente para que as crianças desenvolvam autonomia e liberdade, enquanto experimentam o mundo ao seu redor e lhes são dadas oportunidades de serem autoras de suas aprendizagens de modo responsável. Dessa maneira, as escolas montessorianas organizam salas de aulas e laboratórios com materiais pedagógicos ao alcance das crianças, de modo a estimulá-las a experimentá-los e a desenvolverem habilidades linguísticas, lógico-matemáticas, geométricas, físicas, motoras, sensoriais, sociais e emocionais. A partir das ideias revolucionárias para uma ‘Educação Nova’, Montessori critica a escola tradicional por ser um sistema de adestramento e por desconsiderar as necessidades naturais das crianças.

Quadro 2 - Quadro dos ‘Quatro planos do desenvolvimento’, segundo Maria Montessori



Fonte: Associação Montessori Internacional ¹⁵(tradução nossa)

Montessori (2003),¹⁶ em seus estudos sobre os aspectos e transformações inerentes de cada etapa do desenvolvimento humano em relação ao processo de aprendizagem escolar, aponta algumas características dos estudantes de 6 a 12 anos que os professores precisam conhecer. Nesta pesquisa enfoco as características do período de desenvolvimento dos 6 aos 12 anos, pois é dentro desta faixa etária que se situam os estudantes participantes da pesquisa. Por exemplo, a fase dos 6 aos 12 anos de idade requer uma abordagem de ensino diferente da fase anterior, pois é um período marcado pela modificação de personalidade, ou seja, um período ‘iluminado’ pela imaginação, pois a criança entra no campo do abstrato, deseja conhecer as razões e as habilidades linguísticas aumentam. Nessa etapa de desenvolvimento:

a visão imaginativa é completamente diferente da mera percepção de um objeto, pois esta não tem limites. A imaginação não somente pode viajar através do espaço infinito, mas também através do tempo infinito; nós podemos voltar através das épocas e ter a visão da Terra como ela era e como eram as criaturas que a habitavam. (MONTESSORI, 2003, p. 20).

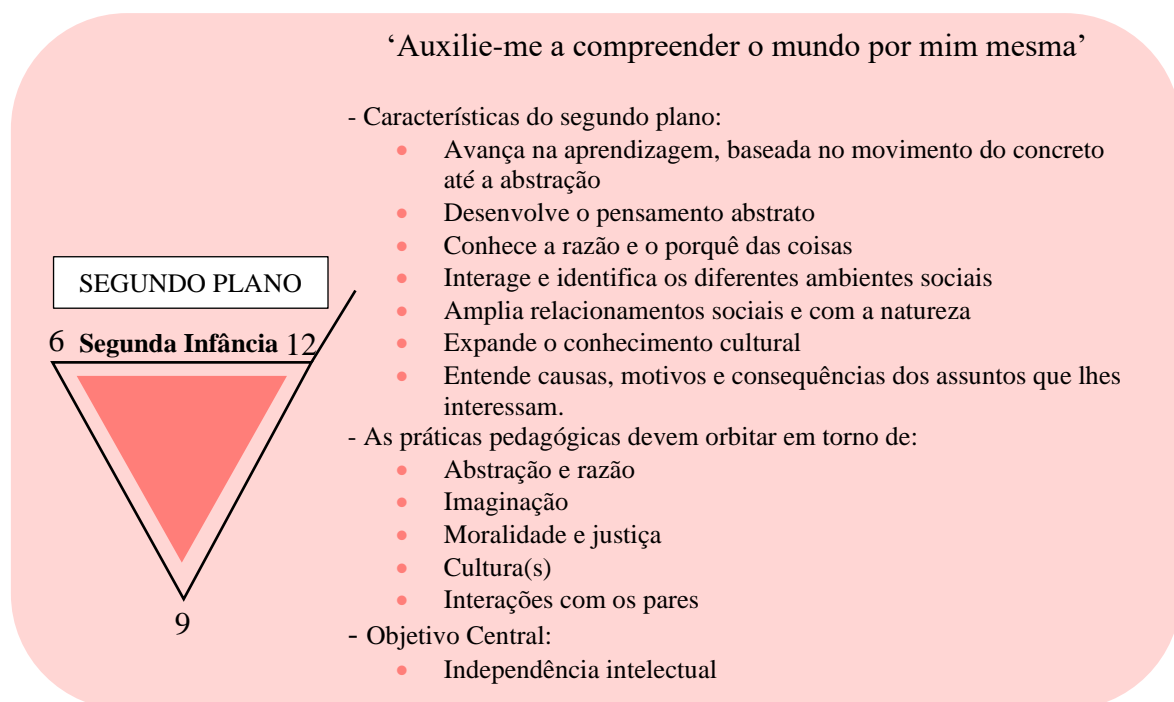
Na perspectiva de Montessori (2003), o plano dos 6 aos 12 anos é um momento no qual as crianças têm interesses sobre conhecimentos do ‘Plano Cósmico’, o planeta em que vivemos, a história do surgimento da Terra, a evolução do homem na Terra, de estudar sobre o homem nômade e a influência dos colonizadores nos espaços geográficos. É também o momento de

¹⁵ O quadro original está disponível em: <https://amiusa.org/families/childs-development/>

¹⁶ O livro ‘Para Educar o Potencial Humano’ de Maria Montessori foi primeiramente publicado em 1948. A versão do livro aqui usada como referência foi traduzida a partir do título ‘*To Educate the Human Potencial*’ publicada no Brasil em 2003.

mostrar aos estudantes que a sociedade humana foi se organizando e evoluindo ao longo de diferentes épocas que constituem a história do mundo e a nossa própria. Para Montessori “[é] por esse caminho das grandes realidades, que podem ser tocadas pela imaginação, que a criança é conduzida entre as idades de seis e doze anos” (MONTESSORI, 2003, p. 20). Nessa lógica, a prática pedagógica deve voltar-se, durante esse período, para o desenvolvimento da comunicação e das habilidades perceptivo-sensoriais nas crianças, tais como, estimular, a partir dos sentidos, a imaginação. Assim, um percurso de ensino que transita pela imaginação encorajará as crianças a compreenderem conteúdos que oportunizem novas aprendizagens e descobertas cognitivas de interesse delas. Para ilustrarmos e visualizarmos melhor o plano do desenvolvimento da faixa etária dos 6 aos 12 anos, apresento, a seguir, um quadro com aspectos principais das crianças nessa faixa etária pontuados por Montessori (1938-1939).

Quadro 3 - Quadro dos aspectos de desenvolvimento de crianças dos 6 aos 12 anos



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Montessori (1938-1939).

Apesar da estruturação em etapas do desenvolvimento humano ser uma construção social, um padrão socialmente estabelecido (MONTESSORI, 1971, 1987, 2003; PAPALIA; MARTORELL, 2022), a classificação em planos do desenvolvimento auxilia o olhar do professor de línguas adicionais de crianças para o que é singular no ritmo de aprendizagem de cada faixa etária e o que pode ser ensinado para aquela etapa. Os marcos de idade entre uma fase e outra do desenvolvimento infantil não são fixos, podendo uma criança atingi-los mais

cedo ou mais tarde. A divisão também serve como um referencial na elaboração de atividades de ensino e na escolha dos estímulos que devem acontecer em cada momento do desenvolvimento infantil. Dessa forma, a aprendizagem pode ser construída de modo a estimular o desenvolvimento linguístico, de modo atento às especificidades das infâncias e aos interesses das crianças, para que elas não se recusem “a prestar atenção no que consideram ‘chato’, sem sentido ou muito difícil” (SILVA DA CUNHA; QUEVEDO-CAMARGO, 2021, 2021, p. 3).

Por conseguinte, como estratégia, conhecer as características do desenvolvimento de cada fase é um fator importante para o processo de ensino e aprendizagem, um conhecimento relevante que levará o professor a preparar a criança para a etapa seguinte do processo e a criar um presente realizável dentro do que a criança é capaz de fazer. Como temos visto, “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 1998a *apud* FIGUEIREDO, 2019, p. 18). Nesse prisma, a mediação do professor também tem um papel importante na aprendizagem das crianças, de tal modo que, como propõe Vygotsky, o desenvolvimento se dá “numa perspectiva prospectiva, ou seja, enfatiza o que pode ser feito pelo indivíduo com a ajuda de outra pessoa” (FIGUEIREDO, 2019, p.18). Para tanto, o professor oportuniza aos estudantes situações em que a aprendizagem aconteça em um intercâmbio com os pares, com o professor e com o ambiente. Esse processo sugere um caminhar que avança por meio da colaboração, onde professor e estudantes criam juntos oportunidades de novas descobertas e concomitantemente abrem espaços para desenvolverem a proficiência linguística-cultural, para interagir com o outro e para refletir sobre as múltiplas realidades do mundo em que vivem (SANTOS, TONELLI, 2021).

De modo a ilustrar a perspectiva prospectiva no desenvolvimento, ou seja, o que pode ser feito pela criança com a ajuda de outra pessoa, e a mediação do professor, a qual oportuniza situação de intercâmbio de conhecimento, apresento um registro de uma prática escolar na figura 10 para demonstrar tal situação. O mosaico de fotos logo abaixo registra crianças participando em uma tarefa de aprendizagem durante a aula de inglês, além de nos indicar o que está acontecendo coletivamente e o que pode ser feito em contexto de ajuda mútua na sala de aula.

Figura 10 - Registro em mosaico de aprendizagem colaborativa em dinâmica de ‘game’ na aula de LAC



Fonte: Acervo próprio

Considerando as reflexões tecidas até o momento, é possível inferir que a formação docente também serve como um alicerce para uma prática pedagógica engajada e participativa atuante no espaço escolar. Se por um lado é comum a formação docente inicial se dar em universidades, nas licenciaturas e em cursos de pedagogia, com exceção para as disciplinas de estágio docente que acontecem dentro de escolas; por outro, a formação docente continuada pode acontecer em variados espaços e de formas diferentes, para além do âmbito acadêmico. Os planejamentos colaborativos de aulas e as trocas de experiências pedagógicas entre os pares

são bons exemplos de formação docente continuada que acontecem rotineiramente em serviço no espaço escolar. Há também outros espaços informais de troca que contribuem para a formação continuada docente: são espaços onde são utilizadas tecnologias digitais (TD), tais como: as plataformas virtuais de compartilhamento de vídeos, as redes sociais e a Web 2.0¹⁷.

É nessa esteira que acrescento à discussão aspectos relacionados ao uso de TD em processos de ensino e aprendizagem. Verifica-se que, atualmente, o uso das TD está incrementando a formação docente e as práticas pedagógicas. Toquetão (2020) expõe que os professores têm utilizado amplamente as TD para registrarem as produções audiovisuais nas escolas da educação infantil. Para a autora, esses registros digitais ainda são pouco explorados como recursos para formação docente e como objetos de reflexão sobre a prática escolar. Por outro lado, cabe ressaltar que tanto as crianças-aprendizes como os professores têm demonstrado identificação com os formatos digitais, sentindo-se motivados a usarem recursos digitais, com a finalidade de aprender e ensinar.

Nesse sentido, é cada vez mais evidente a produção de textos com o uso de computadores e celulares nas salas de aulas na educação básica, inclusive nos anos iniciais de escolarização. Acredito que o ensino de línguas adicionais para crianças caminha nesse sentido, também, integrando as TD para a construção de sentidos na língua-alvo e para possibilitar a reflexão sobre a prática por professores e alunos.

Além disso, o registro em fotografias, tiradas com *smartphones* e computadores, podem indicar as narrativas presentes no processo de ensino e aprendizagem. A documentação em fotografias pode trazer à luz o que está acontecendo coletivamente na sala de aula, para além das tarefas realizadas por alunos e professores individualmente. Para além do conteúdo, as narrativas apontam a presença de outros elementos no ensino. Como destaca Toquetão (2020, p. 3), é possível perceber também “a identidade atribuída, a autenticidade, olhar sensível sobre a experiência trazida e a história que o próprio professor-autor quer contar de acordo com seus valores”.

¹⁷ Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) caracterizam a Web 2.0 como sendo de natureza mais social e mais apropriada para atividades colaborativas do que a Web 1.0, que está mais focada na circulação e consumo de conteúdo. A Web 2.0 apresenta ferramentas focadas na comunicação, no compartilhamento e na colaboração, tais como: *wikis*, blogs, redes sociais.

Figura 11 - Registro de uso das TD na aula de LAC



Fonte: Acervo próprio

É a partir desse diálogo sobre a formação de professores de LAC, sobre as fases do desenvolvimento infantil e sobre as potencialidades do uso das TD no ensino de línguas para diferentes faixas etárias que teço considerações neste aporte teórico. Com base nesse entrelaçamento de saberes, defendo que o professor de LAC deve alinhar os conhecimentos teóricos às experiências de aprendizagem. Em adição a esses conhecimentos, é necessário reconhecermos as múltiplas capacidades de cada criança, nas dimensões biológica, cognitiva e psicossocial. Se queremos reinventar a educação para “preparar os/as alunos/as para serem cidadãos/ãs ativos/as e críticos/as, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática” (SANTOMÉ, 2013, p. 155), precisamos construir esses valores desde a educação linguística na infância, partindo de como estamos enxergando as potencialidades das crianças-estudantes-cidadãs. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 241, grifo nosso), “o estudo da língua inglesa pode possibilitar **a todos** o acesso aos saberes linguísticos necessários[...]para o exercício da cidadania ativa e o agenciamento crítico dos estudantes”. Partindo desse pressuposto, ensinar línguas com o uso de TD pode desenvolver nos estudantes as competências necessárias para a participação ativa em uma sociedade digitalmente interconectada e culturalmente diversa (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Diante desse desafio e dos paradigmas da contemporaneidade, para que o ensino da língua inglesa seja relevante, o caráter formativo de perspectiva intercultural deve inscrever-se nos programas escolares de ensino do idioma.

Em concordância com as proposições mencionadas anteriormente, entendo que a formação do docente de línguas para crianças deve refletir práticas que vislumbrem amplamente as potencialidades desse público. Na minha perspectiva, práticas de ensino que colocam as crianças-estudantes de línguas como **protagonistas** – participam ativamente de seus crescimentos e aprendizagem –, como autoras, como possuidoras de uma identidade pessoal, histórica, social e cultural única, como capazes de aprender com o movimento das tecnologias digitais (LEFFA, 2001; SILVA, 2014), alcançam o caráter formativo de que trata a BNCC (BRASIL, 2017) e, sobretudo, entendem que as dimensões pedagógicas e políticas estão entremeadas.

Com o intuito de me aprofundar mais um pouco na problematização da educação linguística na infância e na formação do professor de línguas, aponto, de forma sucinta, algumas considerações a respeito dessas áreas que emergiram durante a pandemia de COVID-19. Esse período despertou reflexões em torno da educação na infância, uma vez que nós, professores, nos vimos diante da necessidade urgente de reinventar, de algum modo, a nossa prática e a nos instrumentalizar em formações continuadas e estudos, além de responder ativamente e satisfatoriamente às demandas da situação sensível pela qual a humanidade e a escola passaram.

As ações de ensino desenrolam-se em múltiplas facetas, a fim de construir uma ‘nova’ educação, preparada a superar as adversidades do momento. Nesse cenário as crianças foram largamente impactadas pela pandemia da COVID-19, pois tiveram que se distanciar do universo infantil que existe nas escolas da educação infantil e EF1. Dessa maneira, o contexto mundial evidenciou para todos em torno da Educação a importância da formação continuada constante e da formação tecnológica atualizada dos professores, pois são esses aperfeiçoamentos que promovem ferramentas aos docentes e os preparam para lidar com as adversidades que perpassam a sala de aula e a educação linguística.

Todas as questões aqui levantadas até agora carecem de mais estudos e pesquisas, pois os existentes não esgotam suficientemente o debate no campo da educação linguística na infância. Por isso, é importante que pesquisas como esta reflitam sobre as necessidades ainda visíveis na formação de professores que trabalham com o ensino de línguas adicionais na infância mediado por TD. Para corroborar a questão e concluir esta seção, cito Rocha (2007, p. 281), que assim nos relembra: “é essencial que se invistam tempo e recursos em pesquisas, planejamento, formação de profissionais e preparação de materiais adequados, a fim de que se consolidem as chances de sucesso na área de ensino-aprendizagem de LEC”.

Nas subseções a seguir, tratarei do uso das tecnologias digitais na educação linguística na infância e depois discorrerei sobre noções em torno dos multiletramentos, onde serão tecidas reflexões sobre os aspectos principais desta abordagem. Defendo que esta pode amparar professoras e escolas da educação básica a criarem experiências colaborativas de aprendizagem cuidadosamente desenhadas, com a finalidade de promover um ensino centrado na criança e em tarefas, onde ela poderá, com o uso de tecnologias digitais, se desenvolver e construir conhecimentos em L2.

2.1.2 O uso das tecnologias nas aulas de L2/LAC

Em muitos contextos, a educação na contemporaneidade valoriza a integração das tecnologias nos espaços escolares de aprendizagem. De fato, temos acompanhado as tecnologias digitais se fazerem presentes, ao se materializarem em dispositivos digitais nos mais diversos contextos e circunstâncias. Com a pandemia de COVID-19, elas expandiram-se, ainda mais, na esfera das relações de ensino e aprendizagem. No entanto, o excesso de disponibilidade de tecnologias digitais não significa que a problemática da integração das tecnologias digitais (TD) ao ensino de línguas esteja assim solucionada ou, pelo menos, que podemos arrefecer as discussões sobre o assunto. Pelo contrário, trazer as TD para usá-las de modo sustentável em aulas de línguas e em sinergia com os conteúdos curriculares (o que deve ser ensinado) e a abordagem de ensino adotada, não é tarefa fácil. Na verdade, o assunto é de grande complexidade, ainda mais diante da sociedade hiperconectada e na ‘Era da Internet’, que exige mudanças e atualizações no processo de ensino e aprendizagem o tempo todo.

Tais apontamentos evidenciam que as TD se consolidaram como importantes recursos de mediação e comunicação na contemporaneidade, não podendo a educação linguística da infância ficar distante dessa realidade. De igual modo, por estarem em tamanha evidência na sociedade e apresentarem potencialidades para a educação, o mundo do ensino e aprendizagem de línguas e as pesquisas em Linguística Aplicada (CELANI; COLLINS, 2003; MOITA LOPES, 1999) têm-lhes abraçado. A área do ensino de línguas tem um campo específico para estudar a relação com as tecnologias, conhecido como CALL - *Computer Assisted Language Learning* (MARTINS; MOREIRA, 2012). Entretanto, por ser um campo novo, pesquisadores (CRYSTAL, 2010; LEVY, 1997 *apud* MARTINS; MOREIRA, 2012) nos alertam que essa esfera “ainda está fragmentada e se move para diferentes direções ao mesmo tempo” (MARTINS; MOREIRA, 2012, p. 247). O fato é que as pesquisas sobre os tópicos de ensino e

aprendizagem através do computador têm ganhado espaço nas últimas décadas na área da LA no Brasil (MOITA LOPES, 1999), sendo, também, realidade e presença evidentes na esfera do ensino e aprendizagem de línguas com crianças. Dessa forma, a relevância de estudos que tratam sobre as tecnologias na educação linguística da atualidade apresenta-se como uma oportunidade para traçarmos pontos de contato entre o campo CALL e a área de estudos de ensino e aprendizagem de línguas adicionais para crianças (L2/LAC).

Vou, portanto, iniciar um diálogo sobre a integração das TD nas aulas de línguas que, a meu ver, pode amparar teoricamente o uso das tecnologias na aula de línguas adicionais para crianças também.

De acordo com Aranda (2021, p. 149), que faz reflexões em um contexto de ensino e aprendizagem de línguas para públicos adultos, “a integração (e não o uso pontual) de tecnologias e redes sociais digitais à educação de línguas amplifica os espaços coletivos de aprendizagem, de construção e negociação de sentidos, contribuindo para o desenvolvimento do repertório linguístico-discursivo e a criatividade dos estudantes na expressão em língua adicional”. Assim, é preciso refletir se essa amplificação se dá similarmente no campo de línguas adicionais com crianças, uma vez que a realidade nas cidades tem nos mostrado crianças em contato e utilizando recursos computacionais diversos cotidianamente. Usar TD na aula de línguas com crianças pode, na minha opinião, encorajá-las a falar sobre assuntos de interesse delas, levarem-nas a explorar novos significados, a pesquisar e a praticarem letramentos múltiplos em línguas adicionais.

Várias tarefas de aprendizagem podem incorporar as TD nas aulas de línguas para crianças, desde a leitura de livros em formatos digitais, a documentação das ações pedagógicas por meio de fotos tiradas com *smartphones*, até projetos audiovisuais elaborados pelas próprias mãos das crianças em colaboração com a professora. Necessitamos, então, por hora, pensar sobre a relação entre o ensino de línguas e as tecnologias (MARTINS; MOREIRA, 2012) para criarmos pontes sólidas entre o conhecimento do campo CALL e a educação linguística na infância. Por já estarem presentes no cotidiano das crianças, precisamos, ademais, iluminar essa questão, de modo a descobriremos e explorarmos novos modos e mundos com esses recursos nas aulas de línguas adicionais com crianças.

É importante enfatizar que adoto aqui a visão da integração das TD na aula de línguas atrelada à concepção de língua como língua adicional. Essa ideia captura o valor das interações sociais e culturais nas práticas discursivas na aula de línguas, colocando no centro das atenções o trabalho com o discurso e não na gramática (ARANDA, 2021). Ainda discorrendo sobre a

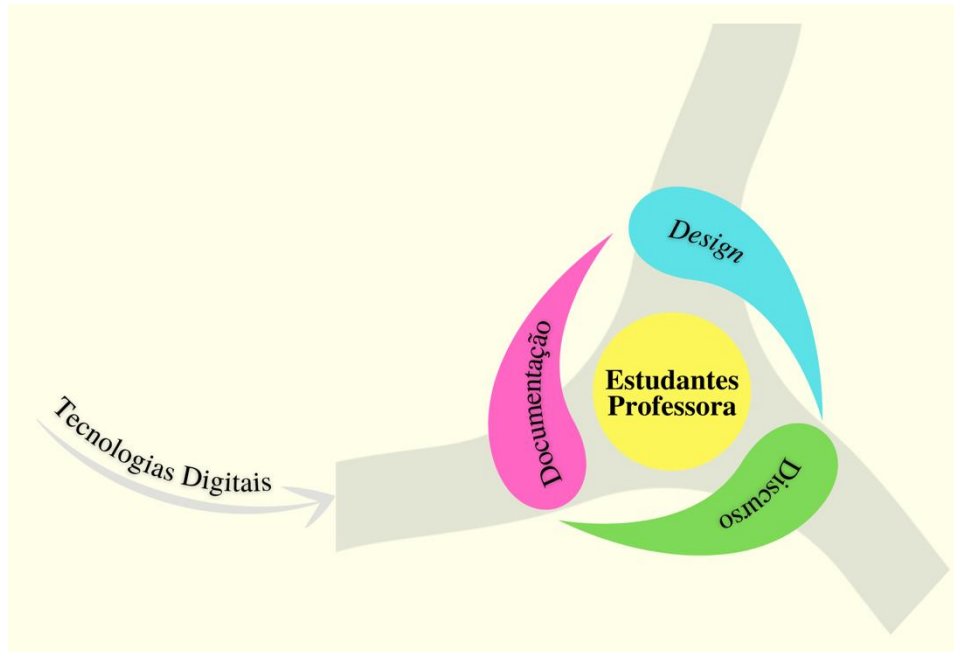
integração das TD na aula de línguas adicionais, trago Jordão (2007), para dar luz ao que significa conceber a língua como discurso. Para ela, discursos estão sujeitos às práticas sociais, constroem sentidos e são construídos por eles. A autora vislumbra a língua como uma série de acontecimentos, sendo, “portanto, um espaço de construção de sentidos. Nela lidamos o tempo todo com pressupostos sobre uma realidade que nunca conhecemos integralmente, mas que é permanentemente construída em nossa relação discursiva uns com os outros” (JORDÃO, 2007, p. 21). Portanto, essa concepção nos aponta que é a partir da construção das interações uns com os outros e com o mundo que ocorre o desenvolvimento cognitivo. Consequente, nas práticas cotidianas escolares quando as crianças se sentem seguras para se expressarem livremente, elas participam mais, tornam-se questionadoras e passam, assim, a agir criticamente no mundo e a construir sentidos.

A presença das tecnologias digitais nas aulas de L2/LAC auxilia, a meu entender, a criação de uma atmosfera para a aprendizagem, envolvem a atenção das crianças e alcançam temas de interesse que podem ser trabalhados no processo de aprendizagem de línguas. Nesse contexto, surgem oportunidades para o desenvolvimento de uma parceria entre professores e alunos para a construção de uma ‘aprendizagem negociada’ (FORMAN; FYFE, 2016). Esta se organiza para compor uma compreensão compartilhada e um *design* de aprendizagem – artefato planejado – sobre determinado assunto. A premissa da ‘aprendizagem negociada’ propõe uma abordagem em que “o currículo é originado na criança e colocado em quadrado pelo professor” (FORMAN; FYFE, 2016, p. 250), ou seja, professores estabelecem pontos de contato entre as temáticas de interesse dos estudantes e os objetivos de aprendizagem, conteúdos, técnicas, tarefas e atividades que darão seguimento ao processo de aprendizagem de línguas com crianças. Fica evidente, nessa perspectiva, a função de **protagonismo** exercida pelas crianças-aprendizes para a construção de seus processos de aprendizagem. Para além do **protagonismo** na aprendizagem, os interesses e as identidades pessoais, históricas e culturais são valorizados, ao passo que o professor desenha colaborativamente com os estudantes um plano de aprendizagem e de desenvolvimento de letramentos múltiplos em uma dada língua adicional.

As tecnologias digitais podem integrar e fazer parte de todo o processo da aprendizagem negociada (*design* – discurso – documentação) na aula de L2/LAC conforme é possível ser visualizado na ilustração 1 a seguir, desde a elaboração do plano de ações colaborativas – *design* – para se descobrir ou aprender algo ou uma palavra, pesquisas, conceitos, definições e informações sobre o assunto em investigação, por meio do uso de computadores e *smartphones*, ou, até mesmo, para documentar os percursos de aprendizagem, por meio de fotos, imagens ou

em postagens feitas em plataformas e redes virtuais escolares. O quadro a seguir representa essas etapas/momentos da aprendizagem negociada nas aulas de línguas para crianças mediada por tecnologias.

Ilustração 1 - Aprendizagem negociada de L2/LAC mediada por tecnologias



Fonte: Elaborado pela autora.

Pesquisadores dos letramentos digitais como Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) evidenciam que precisamos usar eficientemente as tecnologias e desenvolver “habilidades próprias do século XXI, tais como criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia, flexibilidade, aprendizagem permanente”. Para Kenski (2013), na contemporaneidade, construímos nossas relações por meio dos artefatos digitais. Os dispositivos digitais, conectados a *Web* ou não, carregam a potencialidade de ampliação das interações entre as pessoas em qualquer tempo e espaço.

Ora, se estamos destacando a potencialidade e a capacidade dos artefatos digitais na promoção das interações, da comunicação, na troca e acesso às informações, devemos (na função de professores) refletirmos sobre nossas ações docentes para estarmos sempre atentos e cuidadosos quanto ao fomento da integração das TD em práticas de aprendizagem de línguas adicionais. Com isso, percebo a necessidade de trazermos para a sala de aula de L2/LAC textos e discursos em múltiplas linguagens, que não somente a oral e escrita, nos mais diversos modos

em que eles se apresentam na sociedade, ou seja, que contemplem imagens estáticas e em movimento, vídeos, músicas, sons variados, hipertextos, legendas em vídeos, dentre outros tantos.

2.1.3 Abordagens de ensino: os multiletramentos

As abordagens de ensino de línguas são teorias e concepções científicas sobre linguagem e sobre como as línguas são aprendidas. Borges (2010) defende que esses estudos, que compõem as teorias e as concepções, proporcionam, também, bases que orientam o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a teorização de métodos e abordagens de ensino podem “contribuir para a evolução da subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 dentro da LA” (BORGES, 2010, p. 409). Além disso, a autora destaca que a área de ensino de línguas na Linguística Aplicada, no que tange a sua sustentação como uma ciência amadurecida, necessita da teorização aliada à prática para desenvolver-se.

É dentro de uma sociedade globalizada, investida pela cultura digital nas várias esferas e práticas sociais, que a problemática da presença das tecnologias na educação linguística na infância se intensifica e tal discussão assume um papel fundamental. O fato é que a formação cidadã de crianças necessita perpassar pela compreensão de como utilizar as tecnologias digitais de forma crítica, significativa, ética e em sintonia com os desdobramentos da sociedade. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) apontam que estamos preparando estudantes para que eles entendam seus papéis enquanto cidadãos globais e locais. Por conseguinte, eles necessitam aprender a lidar e conviver com as diferenças interculturais e desenvolver as habilidades valorizadas do século XXI, entre elas a de usarem as tecnologias eficientemente. A esse respeito, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), documento de caráter normativo que direciona os currículos dos sistemas e redes de ensino do Brasil, pronuncia-se a favor da construção de percursos de aprendizagem, nos quais os estudantes da educação básica possam desenvolver as competências e as habilidades requeridas, de modo que estejam preparados para atuar diante dos desafios impostos aos cidadãos do século XXI.

Sabemos que com a advento das tecnologias digitais na sociedade surgiram novas exigências. Exemplos bem comuns nos contextos educacionais são: a necessidade de produção de textos em formatos digitais e a de comunicação por canais digitais, onde mensagens e informações são transmitidas virtualmente, e alunos e professores têm que interpretar, criar sentidos, apresentar respostas, escrever textos e compartilhar todo tipo de informações, via

dispositivos computacionais. Por isso, devido ao crescimento da comunicação digital, da capilarização das tecnologias e da *internet* na sociedade, surge, no final do século XX, a pedagogia dos multiletramentos, elaborada por pesquisadores dos campos da educação, linguagem, tecnologia e estudos interdisciplinares. Essa proposta busca discutir e apresentar possíveis caminhos que apontem respostas para a educação linguística, que estava sofrendo com os impactos das mídias digitais nas salas de aulas e necessitava se reinventar. Os efeitos das tecnologias digitais e da força da *internet*, sentidos ao final dos anos 90, não eram pontuais, mas eram, sim, efeitos que prosperariam dali em diante, permeando tempos, espaços e relações na sociedade. A partir desse marco, as dinâmicas sociais puderam se valer de um sistema – a *internet* – de distribuição de documentos interconectado e acessível via navegador *Web* para se comunicar e realizar diversas transações.

Nesse momento do final dos anos 90, com o *boom* da *internet*, os diferentes modos de textos emergiram com força, acompanhados de imagens, ícones, texto escrito, sons, marcas de oralidades, entre outras representações, e começaram a transitar globalmente nos eventos comunicativos do dia a dia. Essa pluralidade de linguagens foi denominada como multimodalidade (MOURA; ROJO, 2019) e apresentava-se em convergência com a diversidade de culturas do mundo, ou seja, a multiculturalidade ganhava mais espaço no mundo. Moura e Rojo elucidam a questão ao dizer que

o mundo estava mudando aceleradamente na globalização: explosão das mídias, diversidade étnica e social das populações em trânsito, multiculturalidade. Isso tinha impacto não somente nos textos, que se tornavam cada vez mais multimodais, mas também na diversidade cultural e linguística das populações, o que implicaria mudanças necessárias na educação para o que chamaram de **multiletramentos**. (MOURA; ROJO, 2019, p. 20).

O excerto de Moura e Rojo (2019) deixa claro que os movimentos no cenário global exigem uma escolarização a qual perpassa os letramentos pela multiplicidade cultural e de linguagens. Nesse cenário, os significados são construídos em textos multimodais (textos escritos, textos orais, textos imagéticos, ou outras denominações textuais), ou seja, um texto que apresenta duas ou mais formas de representação ou modalidades de linguagem. Textos escritos com imagens são exemplos de textos multimodais, tais como esta dissertação de mestrado. Por isso, com o intuito de aclarar a noção de multimodalidade, a ilustração 2 abaixo mostra algumas combinações de formas de comunicação que podem integrar os textos multimodais.

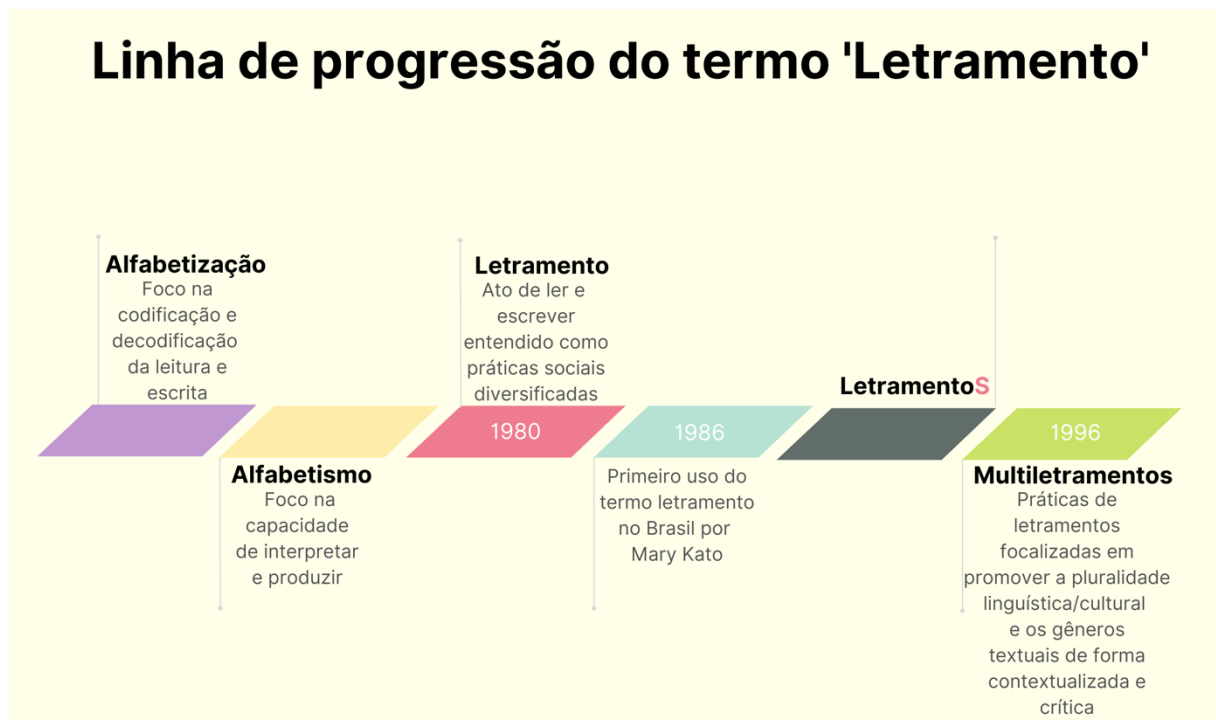
Ilustração 2 - Elementos dos textos multimodais



Fonte: Youtube ¹⁸

O termo ‘Multiletramentos’ é parte do processo que nos movimentou da escrita e dos letramentos – termo cunhado em meados de 1980 – aos textos/discursos em múltiplas linguagens e aos multiletramentos – termo cunhado em 1996 (MOURA; ROJO, 2019). Para elucidar esse percurso de evolução do termo letramento, construí a ilustração 3 abaixo.

Ilustração 3 - Linha de progressão do termo ‘Letramento’



Fonte: Elaborado pela autora

Sendo assim, antes de me aprofundar no estudo dos aspectos relevantes que integram a abordagem dos ‘multiletramentos’, retomo as reflexões iniciais tecidas na subseção 2.1. Nele

¹⁸ Capturas de tela feitas a partir do vídeo do Youtube “O que são textos multimodais?”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6p-Y9sFH1dI&ab_channel=CaminhosdaLinguagem. Acesso em: 29 mar. 2022.

discurso sobre a aprendizagem de línguas adicionais na infância, no que se refere ao(s) letramento(s), por entender a importância da temática para a educação linguística na infância. Rocha (2007, p. 283) salienta a importância de se trabalhar os letramentos em LE durante os anos iniciais de escolarização ao tecer considerações a respeito do momento do desenvolvimento que a criança se encontra na escola. Nessa via, ela assim esclarece: “a criança, ao ingressar no ensino formal, encontra-se no início de seu desenvolvimento conceitual e de sua alfabetização em língua materna [...], o que implica a necessidade de trabalharmos o processo de letramento em LE”.

Cabe ressaltar que a discussão em torno da noção dos letramentos é uma discussão geralmente situada no campo dos estudos da língua materna e está sendo transposta para esta pesquisa, com o intuito de refletirmos sobre o ensino de L2/LAC, conscientes da trajetória percorrida pelos estudos dos (multi)letramento(s). Assim, a construção da abordagem de ensino de línguas aqui adotada tem como foco a promoção dos letramentos, isto é, a participação em práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita na língua-alvo (SCHLATTER, 2009). Entendo que, ao falarmos sobre letramentos, nos conectamos à ideia de desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita em uma situação de comunicação focalizada em um contexto determinado. Os letramentos são, portanto, de natureza situada e vislumbrados em eventos de comunicação com base em gêneros textuais.

A noção de letramento(s) vem, atualmente, acompanhada da discussão da noção de alfabetização e das diferenças e possíveis conexões entre essas noções. A alfabetização, por exemplo, está relacionada diretamente ao domínio das estruturas linguísticas, isto é, da aprendizagem de letras, palavras, formação de sentenças e frases, fonética, tempos verbais, entre outras estruturas. A alfabetização focaliza o codificar e decodificar letras e saber ler, escrever e contar, sem associar essas funções e habilidades a situações de comunicação cotidianas e institucionais. Os letramentos relacionam as ações de ler e escrever a participações em diferentes práticas sociais contextualizadas.

Remetendo-nos ao contexto de ensino de línguas adicionais, é possível dizer que o processo de aprendizagem de línguas deve ir muito além da “ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala” (MOURA; ROJO, 2019, p. 15) para ser sólido. De igual modo, deve ser a aprendizagem de línguas por crianças. A aprendizagem de L2/LAC deve desenvolver conhecimentos linguísticos e o domínio do sistema de representação dos sons da fala (fonemas) em letras (grafemas) – função da alfabetização – e da língua-alvo, como parte

de um processo com fundamentos psicológicos, fonológicos, linguísticos e sociolinguísticos – função dos letramentos (ALFABETIZAÇÃO, 2017).

Para Kleiman (2005), o conceito de letramento(s) inclui o conceito de alfabetização, mas eles não são iguais, estão apenas associados. A autora menciona que o letramento envolve participar das práticas sociais em que se usa a escrita e se compreende o sentido numa determinada situação de um texto. O letramento requer, também, saber usar o código da escrita, aprender a codificá-la e a decodificá-la, analisar, reconhecer a palavra, entre outras situações ou práticas. Logo, podemos inferir que letramento(s) é um conceito plural, de natureza situada, que existe em um dado contexto socio-histórico-cultural, envolve práticas sociais e linguagem expressada por meio de textos e discursos.

Com o passar do tempo, o termo ‘letramento’ ganhou novos contornos, ampliou seus sentidos, passando a ser usado no plural: letramentos. Vale dizer que “o termo letramento já entrou em uso carregado de novas associações e significados, como, por exemplo, uma nova relação com a oralidade e com as linguagens não-verbais, não incluídos nem previstos no termo ‘alfabetização’”. (KLEIMAN, 2005, p. 12).

Magda Soares (*apud* ALFABETIZAÇÃO, 2017) esclarece, por sua vez, que usamos a língua escrita para interagirmos, para registrarmos uma memória ou um conhecimento. Enfim, usamos a língua escrita para funções sociais. Isso quer dizer, segundo a autora, que o letramento é a aprendizagem das funções sociais da língua escrita. A aprendizagem destas se materializa nos ‘eventos de letramento’, os quais fazem parte do nosso cotidiano, quando interagimos e interpretamos o mundo social e cultural a nossa volta.

Como visto até aqui, apesar de o conceito de letramento envolver um conjunto de saberes sobre o código escrito da língua e do processo de aquisição desse código linguístico, esses fatores por si só não são suficientes para esclarecer a amplitude do termo. As dinâmicas sociais atuais, quer seja em contextos urbanos ou rurais, requerem que a língua seja usada em funções que vão além da leitura e da compreensão de instruções simples escritas. As práticas letradas são necessárias para que sejamos capazes de nos engajar em várias situações cotidianas e para atuarmos enquanto cidadãos e cidadãs na sociedade. Cito, por exemplo, o letramento ou ‘os letramentos’ que precisamos dominar para agendar virtualmente o atendimento em uma agência do INSS ou da Receita Federal, para comprar ingressos para um evento cultural ou, até mesmo, para efetuar a matrícula em uma instituição pública. Todas essas ações e muitas outras requerem competências e capacidade de leitura, escrita e um olhar crítico amplo. É, portanto, nessa perspectiva para uma atuação cidadã na sociedade que o termo letramento foi cunhado

em meados de 1980 (MOURA; ROJO, 2019). Moura e Rojo destacam que é muito importante “a escola se tornar uma agência de democratização dos letramentos” (MOURA; ROJO, 2019, p. 17) de modo que todos possam participar e ter acesso a práticas letradas de certas esferas consideradas valorizadas.

Quando Rocha (2007) diz que a criança, ao ingressar no ensino formal, encontra-se no início de sua alfabetização em língua materna e que há, portanto, a necessidade de buscarmos maneiras efetivas de trabalharmos o processo de letramento em LE, vislumbro que a aprendizagem de línguas por crianças, além de ser ‘experiência social’, é uma oportunidade para alcançarmos, por meio das práticas de letramentos, a noção socioantropológica inserida no conceito de letramento. Sendo os modos culturais de utilizar a linguagem escrita e oral variáveis de um contexto sociocultural para outro, a aprendizagem de línguas adicionais torna-se uma oportunidade para as crianças transitarem pela diversidade cultural e linguística, enquanto desenvolvem habilidades de expressão em um segundo/outro idioma.

Segundo Schlatter (2009), o ensino de línguas estrangeiras na educação básica que vise promover o(s) letramento(s) busca:

(a) reconhecer a língua estrangeira em um texto escrito ou oral e não virar as costas a esse texto; (b) compreender textos orais e/ou escritos em língua estrangeira em determinadas situações comunicativas; ou (c) interagir (oralmente e/ou por escrito) na língua estrangeira em diferentes situações comunicativas. (SCHLATTER, 2009, p. 12).

A noção de letramento(s) pode associar-se a práticas de ensino desde o início da aprendizagem de uma língua adicional pelas crianças, isto é, quando elas estão sensibilizadas e se abrem para aprender línguas (MARTINS MAGIOLO; TONELLI, 2020). Se a professora alinhar tal noção a atividades e tarefas que trabalhem os gêneros discursivos¹⁹ em temáticas relevantes – e não meramente o domínio do sistema do código linguístico –, ela estará oportunizando práticas de letramentos em L2/LAC, visto que estará motivando o uso da língua em situações de comunicação e favorecendo a produção textual, seja oral ou escrita, na sala de aula de LAC. Com isso, as crianças-aprendizes desenvolvem habilidades de leitura e escrita na língua-alvo alinhadas à natureza social da comunicação. Acompanhe a seguir, nas figuras 12 a

¹⁹ Para Marcuschi ‘gênero discursivo’ e ‘gênero textual’ podem ser usadas intercambiavelmente. Nesta pesquisa, adoto o conceito proposto pelo autor, que entende que “os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Exemplos de gêneros discursivos: bate-papo por computador, aulas virtuais, letras de músicas, histórias em quadrinhos.

16, a documentação de algumas práticas de letramentos oportunizadas durante a aulas de língua inglesa para uma turma do 5º ano do EF1.

Figura 12 - Documentação de prática de letramento na aula de LAC

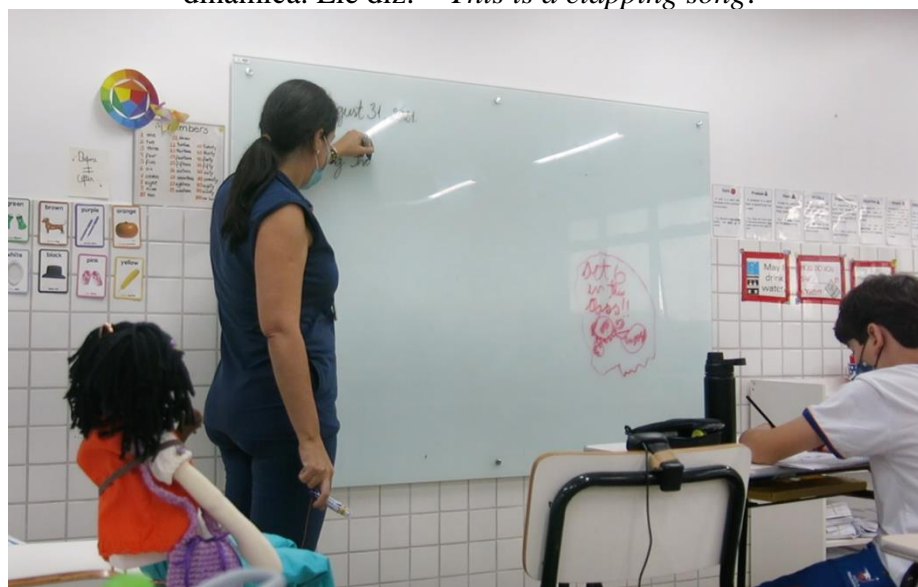
- 1) Professora entrega claquete e câmera fotográfica para os alunos Bruno e Guilherme documentarem a aula de inglês. Matheus fala: ‘*Scene 1, take 6, action!*’



Fonte: Acervo próprio

Figura 13 - Documentação de prática de letramento na aula de LAC:

- 2) A professora começa a descrever e a escrever a atividade enquanto os alunos registram-a em seus blocos de anotações e roteiros da aula de inglês. Durante esse evento, os alunos começam a participar da aula e demonstram estarem compreendendo a proposta da atividade. A professora escreve a palavra ‘*Clapping*’ no quadro, e o aluno Leonardo logo deduz qual é a dinâmica. Ele diz: - *This is a clapping song.*



Fonte: Acervo próprio

Figura 14 - Documentação de prática de letramento na aula de LAC:

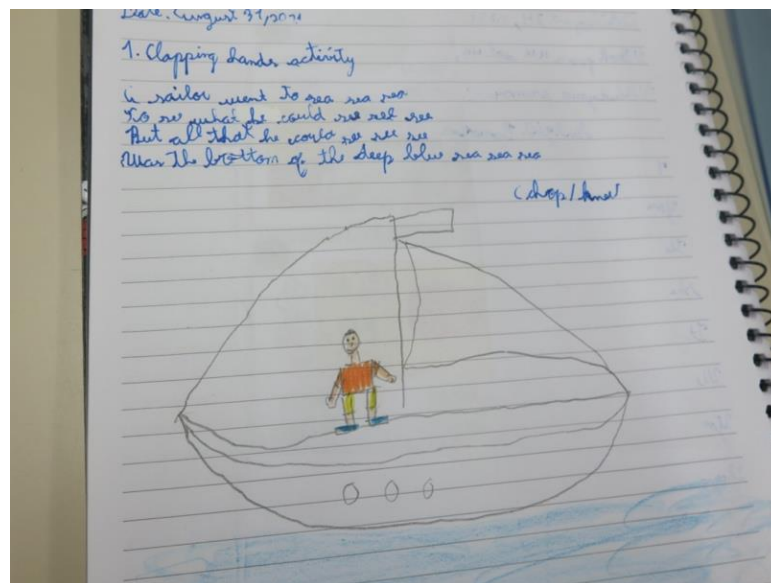
3) Junto com os alunos, a professora faz a leitura do texto e vai construindo algumas representações visuais do vocabulário apresentado. Em seguida, desenha uma imagem para representar 'sailor', outra para representar 'sea' e, assim, segue construindo significados com o *feedback* dos estudantes.



Fonte: Acervo próprio

Figura 15 - Documentação de prática de letramento na aula de LAC:

4) Os estudantes registram a letra da música em inglês para documentar uma memória da aula.



Fonte: Acervo próprio

Figura 16 - Documentação de prática de letramento na aula de LAC:

4) Após registrar o texto no bloco de anotações e conhecê-lo mais profundamente, Patrícia participa atentamente da prática oral, desenvolve sua proficiência linguística e expressa-se com gestos, ao cantar em Inglês junto com a professora.



Fonte: Acervo próprio

Como visto no segundo parágrafo desta seção, os desafios impostos aos cidadãos do século XXI demandam uma formação cidadã para além da noção de alfabetização e até mesmo de letramento(s). Em razão disso, o Grupo de Nova Londres – GNL publicou em 1996 uma proposta pedagógica apropriada para o mundo contemporâneo, a que os autores/participantes do GNL chamaram de Pedagogia dos Multiletramentos. Já naquele tempo, o grupo constatou a presença de computadores com projetores e telas nas salas de aulas e a necessidade de discutir uma pedagogia que incluísse ações voltadas para a diversidade de modos de textos, para as multissemieses e para a multiculturalidade presente em cada língua/cultura. As premissas da pedagogia dos multiletramentos idealizadas pelo GNL foram posteriormente reformuladas por Cope e Kalantzis (2009) – participantes do grupo – que continuaram a questionar o que constituiria uma pedagogia apropriada para os tempos da globalização. Hoje mais que outrora, a situação da pandemia de COVID-19 evidenciou a necessidade de mudanças rápidas e emergenciais para a composição de novos cenários de ensino e aprendizagem (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020), as quais, como vimos, o GNL já discutia no final do século XX.

A problematização traçada pelo GNL em 1996 ainda se revela atual, sendo objeto de investigações e discussões científicas no campo da educação linguística e da Linguística

Aplicada. Como se vê, a pedagogia dos multiletramentos surgiu para nos apontar ‘desenhos’ de como levar nossos alunos a aprenderem num mundo dominado pelas tecnologias, sendo que, devemos observá-las e usá-las criticamente. Podemos enxergá-las como artefatos que auxiliam a planejar e a criar soluções para diversas situações, e são acessíveis às diferentes faixas etárias. Em consonância com o que vivenciamos durante pandemia da Covid-19 no contexto da educação, vimos quando muitas crianças-aprendizes se aproximaram dos meios *online* para terem acesso à educação (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Uma mudança prevista pela ciência, como exposto, que poderia ter sido implementada anteriormente, de forma mais leve e menos penosa, tanto para os alunos como para os professores.

Não somente a literatura acadêmica tem se ocupado da questão da integração das tecnologias digitais nas aulas de línguas e da abordagem da pedagogia dos multiletramentos. Programas oficiais de formação de professores, tais como este onde esta pesquisa se realiza, o PGLA-UnB (Pós-graduação em Linguística Aplicada), ofertado pela Universidade de Brasília, e documentos normativos que compõem as políticas educacionais, tais como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), salientam a importância de se trabalhar essas temáticas, entre outras. Para corroborar tal questão, apresento um trecho da BNCC (BRASIL, 2017), por meio do qual o documento tece considerações acerca do importante lugar que as práticas de linguagem ocupam na contemporaneidade e, conseqüentemente, deve ocupar na escola, além dos efeitos que uma formação que considera os multiletramentos tem para os estudantes:

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição.

Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia.

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BRASIL, 2017, p. 70)

O conceito de multiletramentos se caracteriza por dois tipos específicos de multiplicidades: a multiplicidade cultural nos contextos sociais e a multiplicidade de modos, semiótica presente nos textos na contemporaneidade (ROJO, 2012). Podemos inferir, com isso, que a construção e atribuições de sentidos que permeiam os conhecimentos, crenças e valores dos indivíduos se moldam a partir da relação com os diferentes e novos gêneros textuais e com a diversidade cultural e linguística na sociedade. Assim, temos as duas dimensões/tipos dos multiletramentos: multiplicidade cultural-linguística e a multimodalidade constituída pelas diversas modalidades/tipos de comunicação (gestos, imagens, texto oral e escrito, mídias).

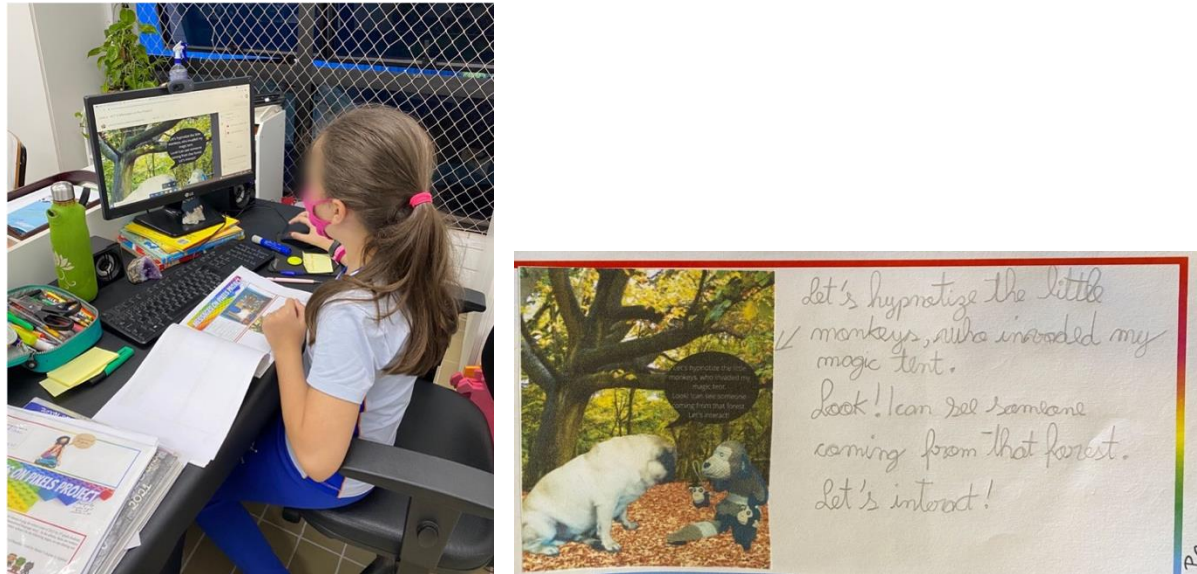
A pluralidade linguística e a multimodalidade são fatores centrais da pedagogia dos multiletramentos. Ambos podem amparar a construção de percursos de ensino e aprendizagem de línguas por crianças em contextos escolares. De tal modo, acredito que, para realizarmos práticas que envolvam o pluralismo linguístico e a multimodalidade é necessário a construção de experiências cotidianas com interações sociais diversificadas nas aulas de L2, ou seja; é proporcionando vivências com interações entre os pares, com o professor, com o contexto e com os recursos semióticos, que oportunizaremos situações para que os alunos trabalhem com a diversidade e ampliem suas visões de mundo. Só assim, conseguiremos realizar as propostas centrais dos multiletramentos nas aulas de L2/LAC, e não apenas um mero ensino instrumental de línguas.

Motivar os estudantes para produzirem textos multimodais, fazerem pesquisas na *internet* sobre diferentes culturas e línguas e a ‘remixarem’ textos diversos são caminhos que também perpassam pela perspectiva dos multiletramentos. Da mesma forma, o professor pode servir como exemplo, ao iniciar uma prática de letramento trazendo esses recursos como sugestões vivas para a aula de LAC. O professor pode acessar uma plataforma de edição de textos e imagens *online* como o ‘Canva’²⁰ e construir um texto multimodal, como uma história em quadrinhos com as sugestões de temas culturais, *links*, imagens e interesses dos alunos. Isso seria também um exemplo para materializar o currículo, ao se ensinar inglês para crianças no viés dos multiletramentos na educação básica. Nessa direção, a aprendizagem da LI “potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico” (BRASIL, 2017, p. 242). Vejamos na

²⁰ Plataforma de design e edição de textos e imagens disponível em: www.canva.com

figura 17 a seguir uma aluna construindo um texto multimodal com o uso das tecnologias digitais na aula de Inglês.

Figura 17 - Registro em mosaico de uma estudante construindo texto multimodal (imagens + palavras) com o uso das TD na aula de inglês



Fonte: Acervo próprio

O manifesto da ‘Pedagogia dos Multiletramentos’ (CAZDEN *et al.*, 2021) publicado em 1996 foi a semente plantada para que as mudanças necessárias, implicadas pela globalização, chegassem às práticas de aprendizagem. Portanto, o manifesto dialoga diretamente com o conceito de pedagogia e com os movimentos essenciais próprios dessa pedagogia. O Grupo de Nova Londres (GNL) define pedagogia como “a relação de ensino e de aprendizagem que potencializa a construção de aprendizagem que leve à equidade na participação social” (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 13). Diante desse conceito, podemos até nos indagar sobre como produzir significados e conhecimento a partir da definição de pedagogia proposta, para assim agirmos rumo à proposta da ‘Pedagogia dos Multiletramentos’. A resposta é olharmos para o essencial dos multiletramentos, ou seja, olharmos para os quatro movimentos pedagógicos descritos no manifesto. Eles podem orientar as práticas de aprendizagem, sem nos esquecermos das multiplicidades, o multilíngue – multicultural – e a multimodalidade, que também integram a noção de multiletramentos. Os quatro movimentos pedagógicos dos multiletramentos são: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada.

De forma sucinta, o conhecimento é construído nas interações colaborativas, e a pedagogia à que faço referência é produzida, da mesma forma, em um contexto rico de

interações sociais, com pessoas e com o mundo, e movimenta-se em experiências diversas. Partindo dessa premissa, a prática situada se constitui quando os alunos desempenham papéis múltiplos nas práticas de aprendizagem, contanto que essa prática considere o contexto e a cultura de partida dos alunos. Portanto, a prática situada considera os interesses e as necessidades dos estudantes para traçar uma aprendizagem que seja significativa e afetiva. Já, por instrução aberta, podemos entender a compreensão consciente e crítica e a evolução das metalinguagens, que são negociadas e desenvolvidas na aprendizagem por meio da intervenção ativa do professor ou de pares mais experientes na construção de significados. O enquadramento crítico, por sua vez, possibilita os estudantes a estabelecerem relações de suas práticas situadas com os diversos contextos sociais em suas dimensões históricas, culturais, sociais, políticas e ideológicas, ou seja, possibilita aos estudantes “enxergarem o objeto de estudo de forma crítica em relação ao seu contexto (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 55). Por último, o movimento pedagógico da prática transformada apresenta a ideia de uma ‘re-prática’, uma prática em que a teoria se torna uma prática reflexiva, onde o próprio aluno aplica e interpreta os significados por ele construídos em uma nova prática. A seguir, transponho do manifesto (CAZDEN *et al.*, 2021) um quadro com os elementos recém citados da pedagogia dos multiletramentos. O quadro 4 a seguir fornece uma visão geral do significado de cada um dos movimentos descritos.

Quadro 4 - Quadro com os quatros movimentos pedagógicos dos multiletramentos

<i>Prática Situada</i>	Imersão na experiência e utilização dos discursos disponíveis, incluindo aqueles dos estilos de vida dos alunos e simulações das relações encontradas em locais de trabalho e espaços públicos.
<i>Instrução Aberta</i>	Compreensão sistemática, analítica e consciente. No caso dos multiletramentos, isso requer a introdução de metalinguagens explícitas, que descrevem e interpretam os Elementos de design de diferentes modos de produção de sentido.
<i>Enquadramento Crítico</i>	Interpretar os contextos social e cultural de Desings de sentido específicos. Isso implica os alunos se afastarem do que estão estudando e enxergarem o objeto de estudo de forma crítica em relação ao seu contexto.
<i>Prática Transformada</i>	Transferência na prática de produção de sentido que coloca o significado transformado para funcionar em outros contextos ou espaços culturais.

Fonte: Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros possíveis (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 55)

Uma importante noção na perspectiva dos multiletramentos também é o conceito de *design*, uma vez que essa ideia evidencia a necessidade da construção de sentido por meio da agência dos participantes. A este respeito, Cope e Kalantzis (2009) elucidam que a palavra *design* traz para a perspectiva dos multiletramentos uma ideia de dinamismo, uma vez que

representa, ao mesmo tempo, a estrutura ou morfologia e a ação de construção para os letramentos. No entendimento dos autores,

[D]esign no sentido de construção é algo que você faz no processo de representar significados – para si mesmo nos processos de produzir sentidos tais como: leitura, escuta ou pontos de vista, ou para o mundo em processos comunicativos como: escrita, fala ou elaboração de imagens. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 175, tradução nossa).²¹

Para dialogar sobre essa questão, traço um paralelo com os apontamentos de Forman e Fyfe (2016), que utilizam o termo ‘*design*’ em um contexto de ensino e aprendizagem com crianças. Segundo os autores, para um currículo construtivista, no qual professores e alunos constroem juntamente percursos de aprendizagem, a ideia de *design* para o processo de aprendizagem é de grande valia, uma vez que ‘o desenho de uma atividade’ pode registrar um plano ou uma solução pretendida. Portanto, “se for feito com a intenção de orientar um futuro leitor na construção dos itens desenhados ou especificar uma sequência de ações” (FORMAN; FYFE, 2016, p. 251), é um *design*.

Nessa mesma linha de ideias em torno do conceito, Leffa identifica *design* como “a concepção que se tem de um artefato planejado para executar uma função” (LEFFA, 2017, p. 245). A meu ver, essas definições de *design* esclarecem ainda mais o conceito e estão em consonância com o termo discutido no manifesto ‘Uma pedagogia dos multiletramentos’. O manifesto reconhece a importância do *design* como uma “inteligência criativa de que os melhores profissionais necessitam para poderem, continuamente, redesenhar suas atividades no ato da prática” (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 34-35) e como necessária para a “produção de sentidos em um processo vivo e dinâmico” (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 35).

Seguindo, portanto, essa cadeia lógica, o *design* na sala de aula de línguas significa desenvolver a capacidade criativa, a elaboração contínua de sequências de ações e a construção colaborativa de sentidos como elementos interconectados e essenciais, necessários para as mudanças de paradigmas que estão batendo na porta da contemporaneidade e na escola.

Isso posto, podemos não apenas imaginar, mas, também, reconhecer o valor educacional de muitos conceitos, movimentos e ideias presentes na abordagem dos multiletramentos – *design*, multimodalidade, pluralidade linguística e cultural, prática situada que considera a cultura dos estudantes, entre outros. Esses elementos tornam essa abordagem um caminho a ser

²¹ No original: “*Design in the sense of construction is something you do in the process of representing meanings – to oneself in sense-making processes such as reading, listening, or viewing, or to the world in communicative processes such as writing, speaking or making pictures.*” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 175).

considerado para ‘desenharmos’ futuros possíveis nas aulas de línguas para crianças. Nessa direção, as crianças tornam-se agentes e **protagonistas** de seus desenvolvimentos e não meramente espectadoras de conhecimento nas aulas línguas adicionais na escola.

2.2 Produção de materiais pedagógicos e tarefas colaborativas para a educação linguística na infância

Nos próximos subitens desta temática, trago um olhar para a produção de materiais de ensino de línguas para crianças e para as tarefas colaborativas que devem integrar essa ação pedagógica. Neles apresentarei apontamentos que relacionam a produção de materiais com a pedagogia dos multiletramentos, e vislumbram a produção textual de narrativas multimodais como um possível caminho para se pensar sobre as práticas de aprendizagem de línguas com crianças em um viés colaborativo, criativo e autoral.

2.2.1 A produção de materiais em diálogo com os multiletramentos

Nos últimos anos, em especial durante a pandemia de COVID-19, a relevância da temática da produção de materiais pedagógicos ocupou posição de prioridade quando diante da situação da crise sanitária, professores precisaram adaptar, desenhar e/ou reorganizar materiais para atender às especificidades do Ensino Remoto Emergencial (ERE). O fenômeno da produção de materiais para o ensino de línguas merece ser considerado de forma atenta por causa das implicações que trazem para o processo de aprendizagem. Desse modo, torna-se importante o estudo e a pesquisa sobre como produzir materiais que se conectem, de fato, com as estruturas de sistemas complexos de pessoas, ambientes, tecnologias, crenças e textos (LEFFA, 2017).

Por mais que a produção de materiais pedagógicos seja assunto rotineiro da vida profissional dos professores, ainda há aspectos específicos sobre esse fazer pedagógico que necessitam serem considerados. Um deles é a compreensão do que significa produzir materiais de ensino de línguas. Outros dois questionamentos que, a meu entender, merecem reflexão são: “Poderia a produção de materiais de ensino de línguas servir de alicerce para práticas de ensino apoiadas em abordagens centradas no estudante e na agência dele nas tarefas, tais como as dos Multiletramentos?; a segunda, por sua vez, é “Quais são os papéis que tanto o professor quanto os estudantes podem assumir ao longo das etapas da produção dos materiais e do *design* de atividades para que haja engajamento e agência de ambos no processo?”.

Tais questionamentos são dignos de reflexão e aprofundamento, uma vez que busco conexões entre os movimentos pedagógicos dos multiletramentos mencionados na subseção 2.1.3 (Abordagens de ensino de línguas: os multiletramentos) para o contexto desta pesquisa. Em caminhos diferentes a esse, a realidade da educação tradicional centrada no ensino nos mostra que muitos programas de ensino de L2 na educação básica do Brasil adotam materiais e práticas pedagógicas hegemônicas, ao usarem artefatos didáticos distantes da realidade metodológica, do contexto e das práticas sociais usuais do aluno, por vezes, sendo esses materiais importados, inviabilizando, de tal modo, a abordagem da diversidade cultural do Brasil, das necessidades linguísticas e dos interesses de aprendizagem locais dos estudantes.

Nesse sentido, Busnardo (2010, p. 124) critica a tendência do uso de materiais importados e nos alerta que a “visão da inseparabilidade de língua e cultura no ensino de línguas estrangeiras não é unânime”. Com isso, a autora evidencia a importância da enunciação do lugar de onde se fala, pois para ela, língua e cultura não são temas a serem tratados de modo separado. Por ora, lembro-me, certa vez, de ser tocada pelas reflexões de Catherine Walsh (2018) advindas de um vídeo do *Youtube*²² que acessei. Nele ela falava que precisamos ‘re-existir’ frente à invasão colonial, sendo necessário provocarmos rupturas e semearmos esperança e vida no sistema dominante. Ao acompanhar o vídeo de Catherine Walsh (2018), pensei em um caminho para esperar e “deixar a vida acontecer” – ser criativo(a) – no ensino de línguas adicionais para o Ensino Fundamental 1 (EF1) da educação básica, o qual, por vezes, está engessado pela adoção de livros didáticos. Logo, visualizei o caminho da produção de materiais pedagógicos como uma possibilidade, onde, tanto professores como alunos, têm a oportunidade de serem **protagonistas** e de explorar a criatividade nesse processo.

Dudeneý, Hockly e Pegrum (2016) destacam que existem diferenças entre uma proposta pedagógica mais orientada para o consumo do que para a produção. Segundo eles, há espaço na sala de aula para oferecermos tanto atividades mais técnicas como atividades que exijam mais da criatividade, ou seja, atividades com um viés construtivista, tais quais as práticas interativas que experienciamos desde o surgimento da *Web 2.0*. Essa perspectiva de abrir espaços para a criatividade nas aulas de L2/LAC alcança “o potencial da tecnologia de transformar, em vez de meramente incrementar, a aprendizagem de nossos alunos” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 300). Dessa forma, os professores são chamados

²² Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ALZE378EEgc&t=1154s&ab_channel=LAVUAM-I

a se engajarem na construção de materiais de ensino que trabalhem a criatividade, a colaboração e a produção de significados em suas próprias ações e nas dos estudantes.

Se por um lado, as diferentes realidades sociais, os interesses, as características pessoais, as culturas locais e as necessidades dos alunos constituem fatores essenciais que devem ser analisados e considerados ao longo da produção de materiais de ensino L2/LAC, por outro há uma lacuna e silenciamento da BNCC (BRASIL, 2017) em relação aos eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades específicas que devem ser desenvolvidas nas aulas de língua inglesa até o 5º ano do EF1. De igual modo, Rocha assim argumenta sobre a questão da inexistência de diretrizes oficiais norteadoras do currículo nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) para o ensino de L2/LAC nos anos iniciais do EF, o que se reverte em uma situação de exclusão social devido ao caráter não obrigatório do ensino de L2/LAC no EF1:

Além disso é pertinente mencionar, que a inclusão facultativa do ensino de LE nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental resulta na inexistência, até o momento, de parâmetros oficiais específicos para o mesmo. Tal fato compromete o processo de ensino-aprendizagem de línguas para crianças de 1ª a 4ª séries, o qual vem sendo desenvolvido em inúmeras escolas públicas brasileiras, apesar de sua não obrigatoriedade. A ausência de diretrizes norteadoras específicas para o ensino de LE nos Ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental compromete-o, visto que objetivos claros e diretrizes bem embasadas são condições essenciais, apesar de não serem as únicas, para que o mesmo seja bem-sucedido (ROCHA, 2007, p. 280-281).

A colocação de Rocha (2007) é de longa data, mas ainda muito atual, uma vez que mesmo com a publicação da BNCC (BRASIL, 2017) essa lacuna ainda se mantém aberta e em branco sobre os aprendizados de L2/LAC considerados essenciais para o EF1, caso a escola opte por inclui-los na matriz curricular do componente de línguas adicionais. Como não há a especificação dos eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades específicas, cabe ao professor e à equipe pedagógica traçarem um percurso metodológico e curricular para as etapas do EF1 e Educação Infantil. Assim, diante dessa evidente lacuna, a ideia de um currículo emergente, ou seja, de se tecer um currículo que “é originado na criança e colocado em quadrado pelo professor” (FORMAN; FYFE, 2016, p. 250) configura-se como uma possibilidade para a configuração atual na educação linguística na infância nas escolas. Ou seja, por meio da produção e da organização de materiais pedagógicos, o professor, apoiado em uma abordagem de ensino e aprendizagem – no meu caso adoto uma abordagem centrada no estudante e na produção colaborativa de tarefas –, une propostas de temas negociadas com os

estudantes e os tópicos gerais de aprendizagem em tarefas colaborativas que darão seguimento a aprendizagem da língua-alvo, de modo ativo, pelas crianças.

Anteriormente falávamos sobre a importância da pedagogia dos multiletramentos para o ensino de LAC, com a finalidade de transformarmos as práticas de ensino em práxis²³. Visto que, tendo a escola se investido do papel para atuar na formação cidadã dos estudantes, esta necessita desenvolver múltiplos letramentos nas práticas escolares. Entre os vários letramentos a serem desenvolvidos ao longo da escolarização, destaca-se, na atualidade, os letramentos digitais que preparam os estudantes para as tendências de uso das tecnologias digitais na vida social e para o mundo acadêmico e profissional.

Para realizar o desenvolvimento dos multiletramentos em consonância com a perspectiva acima mencionada, vislumbro a produção/*design* de materiais pedagógicos como um caminho viável. Nessa linha, o *design* de materiais nos direciona para a construção de artefatos de aprendizagem os quais possibilitam o planejamento de forma sequencial de tarefas pedagógicas com as crianças-aprendizes e incluem o elemento digital nesse percurso. Na linha que investigo, é importante, no percurso de *design* de materiais, nos preocuparmos, também, com o desenvolvimento de uma abordagem que valorize as interações, de perspectiva sociocultural e que esteja voltada para a pedagogia multiletramentos, já que tais elementos são guias para as práticas de LAC que busco aplicar neste estudo. Diante disso, não podemos nos esquecer de considerarmos “a cultura de partida dos destinatários” (SERRANI, 2020, p. 259) e o elemento ‘colaboração’ na aula de L2/LAC quando no desenvolvimento do *design* dos materiais didáticos. Diante do exposto até aqui, percebe-se que os elementos a serem considerados são muitos e, a complexidade é variada na produção de materiais, conforme nos alerta Leffa (2008).

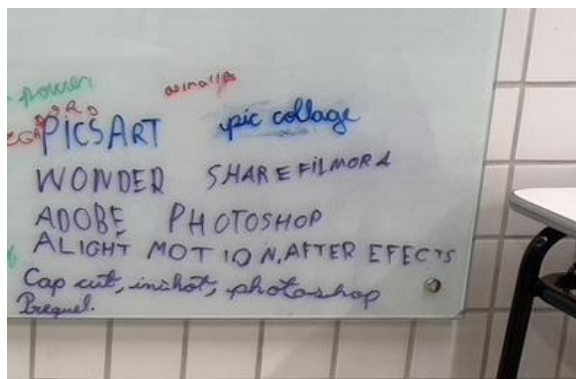
De acordo com Leffa (2008, p. 16), “[A] produção de materiais de ensino é uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem”. Entendo que esse instrumento de aprendizagem – materiais de ensino de línguas para crianças – pode ser criado em diálogo e em paralelo com os programas de ensino ou livros didáticos que muitos professores de L2/LAC têm que seguir. Assim, a produção de materiais converte-se em uma oportunidade para se criar uma aprendizagem autêntica e autoral, que transfere o **protagonismo** de elaboração de recursos de aprendizagem para as mãos dos professores e dos estudantes. É uma chance de ‘(re)existir’ perante programas de ensino e livros didáticos impostos por

²³ O termo práxis é aqui entendido em consonância com Freire o qual define a práxis como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2019, p. 52).

instituições ou empresas de ensino e, assim, nos orientarmos menos para o consumo e mais para a produção de conteúdos (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016).

Ao se criar materiais pedagógicos para o desenvolvimento de competências em L2 na perspectiva dos multiletramentos, nos deparamos com a questão dos diferentes níveis de proficiência linguística e de letramentos digitais das crianças-aprendizes. Esses dois fatores são importantes e precisam ser contemplados, se objetivo é colocarmos os estudantes no centro e como **protagonistas** da aprendizagem de L2/LAC. Assim, a produção de materiais pode dar o seu primeiro passo, a partir da análise do domínio linguístico e tecnológico, ou seja, o que os alunos são capazes de produzir a partir dos conhecimentos que possuem sobre as ferramentas digitais e do patrimônio/repertório que possuem da língua-alvo. Em busca de conhecer as ferramentas tecnológicas utilizadas pelos estudantes, fiz uma breve enquete na aula sobre os aplicativos de edição de imagens que eles conheciam e utilizavam, conforme demonstrado na figura 18 abaixo.

Figura 18 - Registro das sugestões dos estudante de ferramentas digitais de edição de imagens



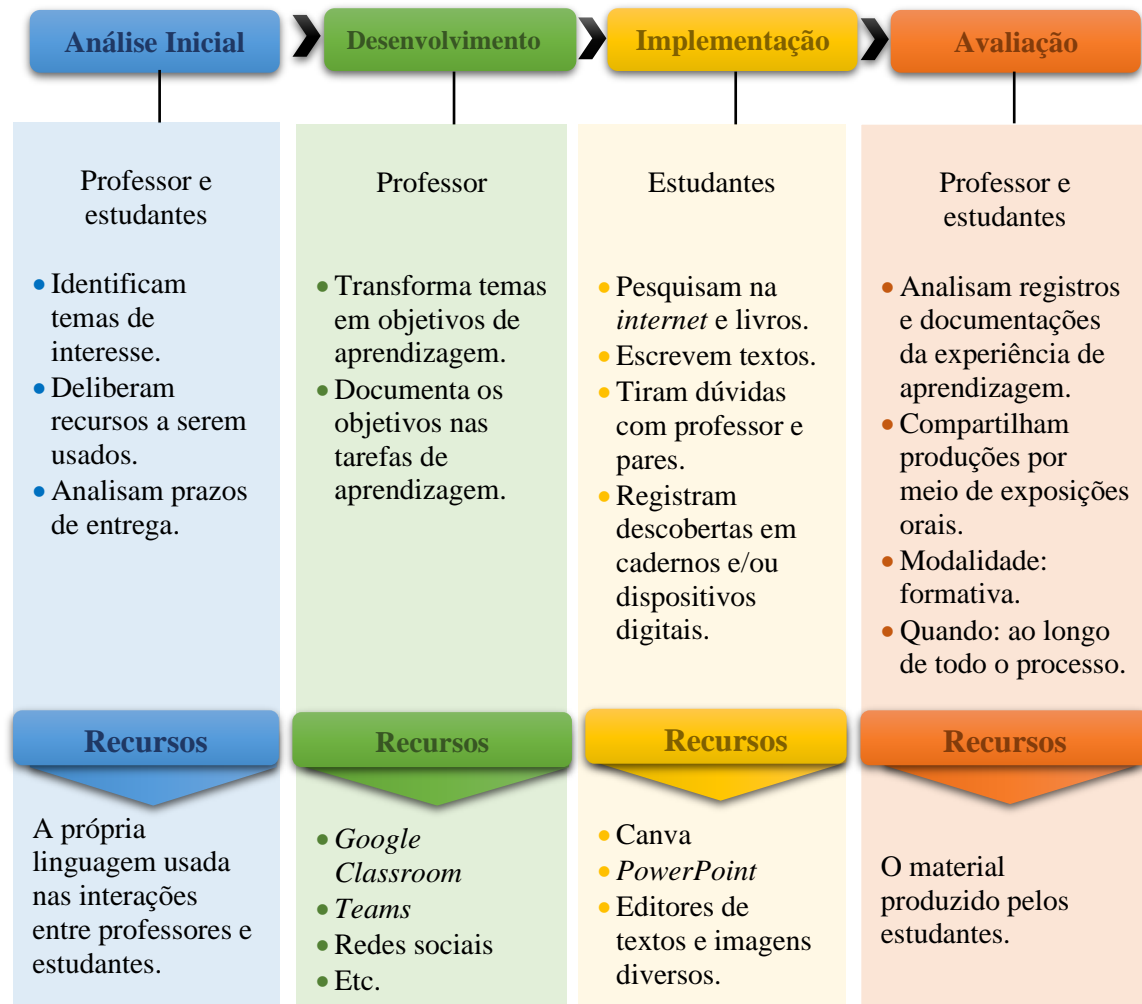
Fonte: Acervo próprio.

Considerando a importância de produzir materiais para o ensino de línguas, Leffa (2018) propõe que a sequência de atividades a ser desenvolvida durante a produção dos materiais deve envolver pelo menos quatro etapas: (1) análise; (2) desenvolvimento; (3) implementação; e (4) avaliação. Todo o processo de produção de materiais configura diante de tais etapas um planejamento detalhado, um *design* – “um artefato planejado para executar uma função” (LEFFA, 2017, p. 245).

Com base na proposta do autor, elaborei o quadro 5 a seguir em que se pode ver alguns aspectos a serem observados em cada umas das etapas de produção de materiais e tarefas e os

papéis que tanto o professor quanto os estudantes podem assumir, de modo que haja engajamento e agência de ambos nesse processo.

Quadro 5 - Quadro ‘Etapas da produção de materiais pedagógicos’ para o ensino de L2/LAC



Fonte: Elaborada pela autora a partir do texto ‘Como produzir materiais para o ensino de línguas’ (LEFFA, 2008).

Dentre os elementos citados que compõem cada uma das etapas descritas por Leffa (2008), entendo como central, no processo de produção de materiais pedagógicos, o delineamento pelo professor dos objetivos gerais e específicos de aprendizagem. Os objetivos representam o que o aluno deve alcançar e quais atitudes ele pode ter. A este respeito, o autor esclarece que “os objetivos gerais são elaborados para períodos maiores de aprendizagem, como o planejamento de um curso; os objetivos específicos, para períodos menores, envolvendo, por exemplo, uma aula ou atividade” (LEFFA, 2008, p. 17-18).

As etapas da produção de materiais de ensino elaboradas por Leffa (2008) nos apontam caminhos a serem ponderados para a elaboração de atividades de ensino. Contudo, o cenário da

educação na contemporaneidade nos sinaliza que devemos também voltar nossos olhares e não nos esquecer do papel das tecnologias digitais no processo de produção de materiais para o ensino de línguas. Nesse sentido, Santana (2017) assinala:

[...] a importância de se desenvolver práticas escolares que sejam significativas para os alunos e que, ao mesmo tempo, propiciem participação, autonomia, autoria, criatividade e criticidade envolvendo questões de linguagens, culturas e poder nas mídias e ‘novas’ tecnologias. (SANTANA, 2017, p. 40)

As tecnologias constituem-se, dentre outros elementos, como um fator importante que podem aprimorar o desenvolvimento das práticas escolares e, conseqüentemente, a produção de materiais de ensino de línguas para as aulas com crianças. Assim, vemos que o cenário atual requer a valorização dos diferentes modos representacionais que podem viabilizar a construção de sentidos pelos alunos e mobilizar a agência na negociação desses sentidos (SANTANA, 2017) ao longo das tarefas propostas nos materiais pedagógicos. Portanto, precisamos reconhecer a relevância de tarefas que trazem práticas diversificadas para o contexto da educação linguística na infância da atualidade, sendo uma possibilidade para essa esfera práticas mediadas por tecnologias digitais com textos multimodais e gêneros digitais.

A complexidade da produção de materiais didáticos de línguas adicionais se dá em decorrência do entrelaçamento das diferentes linguagens e objetivos de aprendizagem que essa ação demanda. Na composição dos artefatos de aprendizagem há textos imagéticos, textos escritos em L2, áudios, vídeos e até *hiperlinks* a serem alinhados com a proposta curricular, com contexto dos alunos e práticas sociais de sua comunidade. Tal união transforma os materiais em uma composição multimodal e multisemiótica. A multimodalidade dos textos viabiliza a construção de sentidos na língua adicional, onde, de modo transversal, a linguagem visual, a linguagem escrita e a linguagem sonora se interseccionam. Nesse percurso de elaboração dos materiais, a construção de sentidos em língua adicional deve transitar, também, pelos objetivos de aprendizagem estabelecidos pelo docente a partir dos interesses dos estudantes. Em se tratando do ensino de línguas para crianças, tal combinação de fatores deve ser considerada da mesma forma, pois

[...] o enfoque tradicional da alfabetização (sons das letras em palavras em sentenças em textos nas literaturas) precisaria ser suplementado na pedagogia dos multiletramentos por uma aprendizagem de leitura e escrita de textos multimodais os

quais integram outros modos de linguagem. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 166, tradução nossa).²⁴

Sendo assim, as questões traçadas até aqui sobre a produção de materiais pedagógicos conduzem-nos a pensar que a pós-modernidade e até mesmo as transformações ocorridas com a pandemia do COVID-19 no contexto da educação ressaltaram o desafio em torno da temática, de modo que devemos voltar nossos olhares para inter-relacioná-la com o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem de línguas de crianças. As aulas síncronas e assíncronas planejadas para o ambiente escolar virtual durante a pandemia da COVID-19 nos evidenciaram o quão cuidadosos precisamos ser com o *design* de materiais de ensino. Esse é um enorme desafio a ser enfrentado pela docência de línguas adicionais da contemporaneidade que precisa saber articular diversas linguagens e modos semióticos (imagem, som, gesto, cores) para a construção de sentidos e para o desenvolvimento dos letramentos nas práticas escolares de linguagem.

Aquino e Tonelli (2017), ao se referirem ao contexto de ensino de língua inglesa para crianças, consideram que ao desenvolvermos atividades de ensino, nós precisamos de uma visão de toda a:

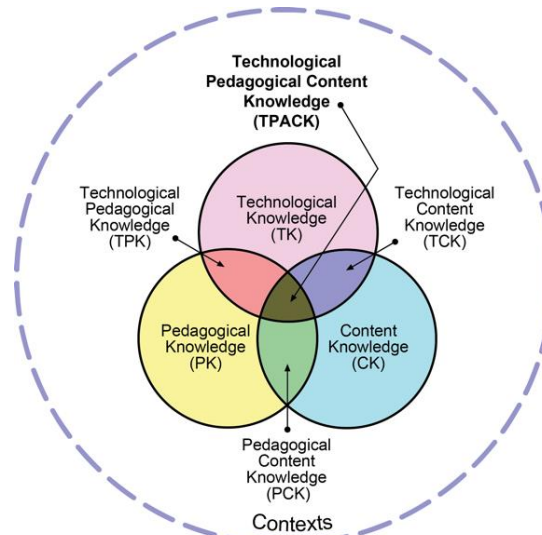
[...] sequência de atividades a serem aplicadas, de maneira que essas se complementem, que cada atividade apoie a execução da próxima, sempre rumo ao desenvolvimento de habilidades. Essa relação entre as atividades e a maneira como serão aplicadas é essencial para uma boa aula de LIC, uma vez que materiais didáticos para crianças consistem em grandes descrições e orientações para o professor. Este é quem deve guiar o aluno na sua descoberta, o suporte (seja ele papel, *tablet*, recursos lúdicos, o próprio corpo, um texto...) é apenas uma pequena parcela da aula, cabe ao professor fazê-lo cumprir o seu papel. (AQUINO; TONELLI, 2017, p. 65)

Dentro dessa linha apontada pelas referidas autoras, trago o quadro TPACK (MISHRA; KOEHLER, 2006 *apud* DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 64) para ilustrar os diferentes tipos de conhecimentos e competências que são necessárias ao professor do século XXI, para que ele desempenhe adequadamente o seu papel. A meu entender, o esquema pode auxiliar na integração das tecnologias digitais aos conhecimentos pedagógicos e aos conteúdos, em função dos objetivos de ensino quando na produção de materiais pedagógicos para o ensino de línguas adicionais para crianças. O quadro apresenta a existência de um elo entre o conhecimento pedagógico, o conhecimento tecnológico e o conhecimento de conteúdo. A

²⁴ No original: “[...] *the traditional emphasis on alphabetical literacy (letter sounds in words in sentences in texts in literatures) would need to be supplemented in pedagogy of multiliteracies by learning how to read and write multimodal texts which integrated the other modes with language*” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 166).

articulação desses três conhecimentos é de fundamental importância no processo de elaboração de materiais didáticos de L2/LAC.

Ilustração 4 - Modelo TPACK (2004) de integração das TD às práticas de ensino



Fonte: <http://tpack.org/>

Além dos 7 componentes apontados por Koehler e Mishra (2004) para integração das tecnologias ao ensino, os idealizadores do modelo falam sobre a natureza situada da aprendizagem. Com isso, evidenciam que o contexto de aprendizagem delinea e exerce influência na integração das tecnologias. Estas, por sua vez, quando usadas em sala de aula, estão vinculadas ao contexto e precisam estar atreladas às etapas de ensino, ao conhecimento prévio dos alunos, aos conteúdos curriculares e aos tipos de computadores e programas de *softwares* disponíveis aos estudantes e professores. (KOEHLER; MISHRA, 2004, p. 1032).

Conforme visto até aqui, ao longo do processo de elaboração de materiais pedagógicos, o professor necessita dosar diferentes conhecimentos (pedagógico, tecnológico e de conteúdo), situar a atividade de ensino no contexto sociocultural do estudante. Além disso, ele deve considerar, também, as diversas linguagens que constituem a sociedade pós-moderna e os diversos modos de comunicação (a multimodalidade), e oportunizar práticas de aprendizagem para o estudante aperfeiçoar sua comunicação tanto na sala de aula bem como na sociedade plurilíngue e pluricultural na qual está inserido. Ainda há de considerar, nesse processo, as especificidades de cada uma das fases do desenvolvimento infantil de modo a desenvolver materiais de ensino de línguas para crianças que sejam apropriados e significativos para elas. Todavia, apesar de complexa, a produção de materiais tem seus atrativos, pois ela pode abrir

caminhos para o agenciamento do professor e dos estudantes nas aulas de línguas em contexto escolar.

2.2.2 *Um olhar sobre a colaboração na produção de narrativas multimodais*

A construção de narrativas multimodais e a documentação delas em materiais pedagógicos constituem práticas relevantes para o processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais na perspectiva da abordagem adotada por esta pesquisa. Construir narrativas significa construir significados por meio de uma sequência de ideias e/ou fatos, já que narrativas contam histórias. De acordo com Paiva (2019, p. 87), “uma narrativa é sempre uma história (eventos do passado) real ou fictícia, narrada oralmente ou por escrito.”. Sabemos que narrativas são construídas nas mais diversas situações cotidianas; de encontros a encontros podemos construir uma narrativa, ou até mesmo um único momento pode ser enredado em uma sequência de fatos e ideias trazidas a um texto para termos uma história. Narrativas colocam não apenas a vida social em movimento, mas também o processo de ensinar e aprender línguas. Portanto, podemos dizer que, as narrativas consistem em uma sequência de enunciados em uma ordem lógica construída a partir de um ponto de partida.

Construir narrativas multimodais significa, então, desenvolver um conhecimento, um saber, uma informação por meio do uso de diversas linguagens. Não é apenas um relato escrito ou oral, mas consiste em construir um relato de forma mais incrementada com diversas modalidades de linguagem (imagem, sons, palavras) de forma sequencial. As tecnologias digitais podem intervir nesse ‘*upgrade*’ da construção textual, pois facilitam o *design* de materiais pedagógicos, a colaboração na produção textual de narrativas multimodais, além de servirem para aprimorar a construção de significados na aula de línguas adicionais com crianças. As narrativas multimodais podem ser entendidas também como narrativas digitais quando integram em sua composição o elemento digital – gênero bem comum nos textos que acessamos em dispositivos digitais hoje em dia. Para elucidar essa questão, Toquetão (2020, p. 1) menciona que existem formas variadas de narrativas digitais, como “a tipografia, imagem, escrita, gestos, posturas, expressões, ambientes ou outras combinações possíveis, além dos modos de organização do discurso que circulam em materiais audiovisuais”.

Segundo a autora, as narrativas digitais oportunizam a documentação pedagógica como um dos “modos de organização do discurso que circulam em materiais digitais”, isto é, elas apresentam uma história estruturada com textos, fotos e/ou imagens digitais que nos revelam

algo sobre a prática pedagógica. Esse é um ponto importante a ser observado ao longo da produção de materiais e das narrativas, ainda mais se buscamos com esses processos de produção promover **protagonismo**, criatividade e produção de artefatos digitais, e não apenas o consumo desses recursos audiovisuais nas aulas de línguas adicionais com crianças. Em outros termos, a produção de narrativas multimodais pode ser uma tarefa de aprendizagem na qual as crianças-aprendizes deixam de ser espectadoras na aula de línguas e passam a ser criadoras de artefatos digitais que refletem a linguagem de acordo com suas capacidades (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Nessa linha, mesmo se o aluno produzir um texto digital com estruturas linguísticas simples e vocabulário mais restrito, estará participando ativamente do seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvendo habilidades diversas na L2/LAC.

A partir da noção do que é uma narrativa e suas características, proponho traçarmos um paralelo entre esse conceito e a questão da produção de materiais pedagógicos digitais para o ensino de línguas. Na subseção anterior sobre a produção de materiais pedagógicos, foi apontado que Leffa (2008) e Aquino e Tonelli (2017) estruturam a produção de materiais didáticos como uma sequência de atividades que atuam como instrumentos mediadores de aprendizagem. Aquino e Tonelli (2017), inclusive, especificam a importância da existência de uma sequência de atividades para o desenvolvimento das habilidades da língua. Assim, uma atividade de linguagem deve complementar e apoiar outras atividades no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de L2 com crianças. Nessa direção, ou seja, na direção da construção de sentidos em uma sequência de atividades para a formação de uma narrativa, parece-me bastante oportuno o ensino orientado por temas. Segundo Rocha (2007, p. 297), a noção central “[...] do ensino orientado por temas é a de que diversas e variadas atividades estejam inter-relacionadas através do conteúdo”. Assim, nesse movimento de se inter-relacionar com o tema central de uma história, podemos criar narrativas na aula de L2/LAC usando computadores e, de tal forma, integrar o elemento digital às práticas pedagógicas com crianças.

Portanto, no que concerne ao ensino de L2/LAC, entendo que ao voltarmos nossos olhares para a ideia de composição de narrativas ao longo da produção de materiais pedagógicos para o ensino de línguas, iremos oportunizar situações de aprendizagem para que estudantes e professores atuem de forma mais engajada e participativa. Além desse fator, entendo que ao se empregar diversas modalidades de linguagem (imagens, enunciados escritos, vídeos, áudio, dentre outros elementos textuais) à uma narrativa presente em um dado material pedagógico de LE, estamos alcançando a noção de *design* que constitui uma das ideias chave da pedagogia

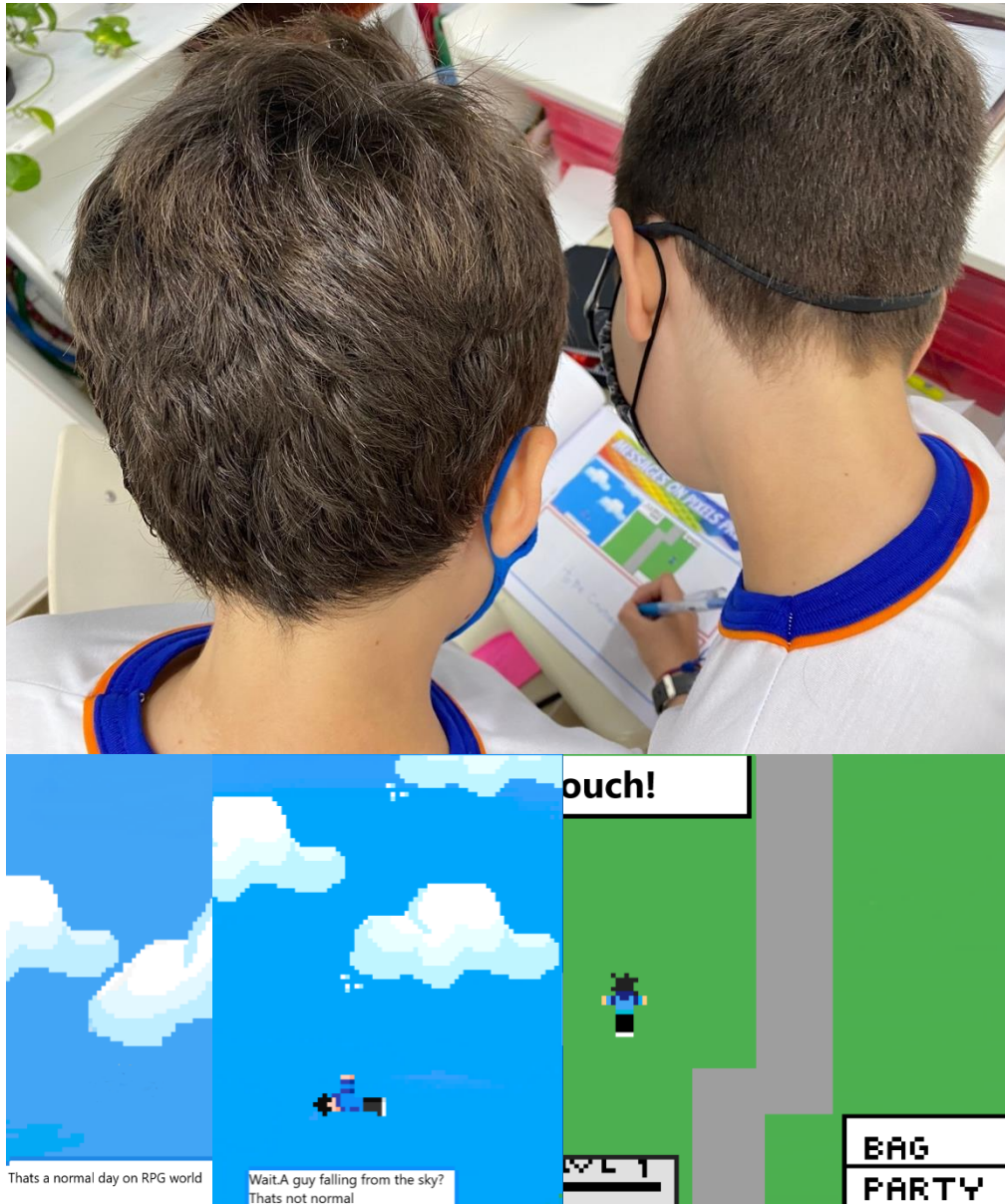
dos multiletramentos. Nessa direção, pode-se aqui ressaltar que os multiletramentos se articulam com a proposta de uma pedagogia para o *design* e para a multimodalidade (COPE; KALANTZIS, 2009).

Vale expor também que a proposta de produção de materiais pedagógicos entrelaçada à ideia de produção textual de narrativas multimodais pode se manifestar por meio de um convite às crianças para produzirem artefatos para a própria aprendizagem e a participarem do processo de documentação de tal processo. Tal ideia apresentaria às crianças e ao professor ao mesmo tempo a possibilidade de participação e de produção criativa de novos significados (TOQUETÃO, 2020). Nessa proposta o trabalho do professor de desenvolver o planejamento, a organização e a mediação da experiência de aprendizagem das crianças tornam-se uma oportunidade para que ele reflita, observe e interprete também suas próprias práticas e ações de ensino durante um período longitudinal o qual estaria registrado na documentação. Um trabalho de revisitação das práticas por meio do registro fotográfico. Assim, as tecnologias digitais com suas câmeras fotográficas configuram-se como importantes recursos para a educação linguística na infância.

Toquetão (2020) busca enfatizar a presença do digital nos espaços escolares da infância. Ela acrescenta o termo ‘digital’ à ideia de narrativas multimodais, ou seja, as narrativas digitais multimodais usam novas linguagens integradas, tais como os materiais audiovisuais de som, vídeo, imagem, permitindo construções nas aulas de LAC de uma forma mais interativa. A experiência de construção de narrativas digitais multimodais incentiva as crianças a desenvolverem múltiplas linguagens, a ampliarem seus repertórios e a reconhecerem a si e ao outro como produtores de cultura e conhecimento. Por fim, a elaboração de materiais pedagógicos que trabalhem a produção textual de narrativas multimodais na aula de L2/LAC oportuniza meios para que as crianças nos contem e compartilhem com os pares suas histórias, experiências vividas e visões de mundo, ao passo que criam espaço para aprendizagem de um outro idioma.

3 CONSTRUINDO SIGNIFICADOS E PROTAGONISMO COM CRIANÇAS NA AULA DE LÍNGUAS ADICIONAIS – METODOLOGIA DA PESQUISA

Figura 19 - Prática de letramento na aula de inglês do EF1



Fonte: Acervo próprio

O título deste capítulo é ‘Construindo **protagonismo** com crianças na aula de línguas adicionais’ para salientar o papel de destaque na aprendizagem de línguas que o estudante pode ocupar em pedagogias que focalizam a participação ativa e a produção colaborativas de tarefas. Foi a partir da ideia de abrir espaços para o **protagonismo** infantil nas aulas de língua inglesa do ensino fundamental 1(EF1) que me mobilizei para construir materiais pedagógicos

compostos de tarefas/atividades colaborativas mediadas pelo digital. No momento da realização da pesquisa tínhamos enormes desafios: as precauções sanitárias em virtude da pandemia de COVID-19, um contexto escolar que urgia pelo digital e a necessidade de inovação para proporcionar experiências de aprendizagem de línguas para crianças com uma pedagogia afetiva, ativa e transformadora.

Perante esse apontamento, vale expor que a pesquisa científica traz em si as marcas da dimensão social do tempo em que foi realizada. Ela reúne informações produzidas e interpretações sobre determinado assunto, sobre o conhecimento teórico construído a respeito dele em um dado momento, a partir da ação de uma pessoa ou de um grupo em busca da composição de soluções para as problemáticas, e sobre as inquietações que emergiram naquele tempo-espaço (ANDRÉ; LÜDKE, 2018). Por isso, longe do entendimento popular de que pesquisar é apenas uma atividade de consulta, a pesquisa científica é um trabalho elaborado e sistematizado em uma linha de estudos construída a partir de outros que trabalharam no assunto anteriormente. Ela é caracterizada por um escopo mais rigoroso de métodos e procedimentos de produção e análise do material empírico, o qual é oportunamente e detalhadamente interpretado e auferido de modo situado.

É com base nesses pressupostos da pesquisa científica que situo esta investigação na área do conhecimento da Linguística, Letras e Artes. Estruturo a seção metodológica desta investigação seguinte forma: nos dois primeiros itens da seção, classifico os critérios metodológicos adotados na pesquisa como de abordagem qualitativa com procedimentos de um estudo de caso do tipo etnográfico, em seguida apresento a pergunta e objetivos gerais da pesquisa, descrevo o contexto de realização da pesquisa e os instrumentos usados na produção do material empírico. Quando na apresentação dos instrumentos usados na produção do material empírico, falo sobre a produção/*design* e as atividades/tarefas realizadas com crianças em um projeto, o qual demos o nome, a princípio, de “*Messages on Pics Project*”, e que em dada etapa passou a ser chamado de “*Messages on Pixels Project*”. Por fim, concluo a seção metodológica transitando por questões relacionadas a observação participante a qual apliquei sendo professora e pesquisadora concomitantemente na pesquisa.

Ademais, a presente seção metodológica busca caracterizar o contexto espaço temporal e a esfera social e cultural na qual estão imersos a professora-pesquisadora, os participantes e esta investigação científica de natureza aplicada e abordagem qualitativa no cotidiano escolar. Freitas e Prodanov (2013, p. 126) esclarecem que a pesquisa de natureza aplicada “procura produzir conhecimentos para a aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos”.

Essa característica ficou bastante evidente ao longo do estudo, uma vez que a realidade que estávamos vivendo na sociedade e na escola com a situação da pandemia de COVID-19, na época do trabalho de campo, me impulsionou a realizar transformações no que se relaciona à presença marcante do digital no espaço escolar, e outras requeridas pelo contexto pandêmico de forma enfática, como por exemplo: buscar por aperfeiçoamento docente, aproximação com teorias da educação linguística e construção de uma nova pedagogia ainda mais sensível às necessidades das crianças-aprendizes, que sofriam por ficarem distantes do convívio social e da escola. Os conclames urgentes evidenciados pelo cenário peculiar do coronavírus incitaram a educação básica a realizar mudanças rápidas e emergenciais para a instrumentalização digital das práticas cotidianas escolares.

Para apresentar respostas aos desafios impostos pela pandemia, os docentes precisaram repensar e reconstruir seus saberes didáticos para oportunizar a aprendizagem em ambientes virtuais escolares. Percebi-me, por conseguinte, diante da necessidade de pensar sobre uma nova configuração para o ensino de LAC, a qual estava sendo requerida pelo ensino remoto emergencial (ERE). Em meio a essa situação, nasce esta pesquisa, a experiência de aprendizagem e as práticas de ensino aqui descritas, que estão sendo interpretadas à luz dos conhecimentos do campo da Linguística Aplicada, da Educação, perpassando, também por outros campos.

Diante do exposto, esta seção irá mostrar uma investigação sistemática de práticas de multiletramentos nas aulas de línguas adicionais com crianças. Tal tipo de investigação requer aproximação da sala de aula, dos participantes e das dinâmicas escolares em suas múltiplas dimensões. André destaca três principais dimensões para uma investigação no cotidiano escolar que merecem um olhar cuidadoso: “(1) o encontro professor-aluno-conhecimento nas situações sociointeracionistas de sala de aula; (2) as relações construídas pelos agentes da instituição escolar; e (3) os fatores socioculturais mais amplos que afetam a dinâmica escolar” (ANDRÉ, 2012, p. 35). A autora elucida ainda que, por vezes, faz-se necessário recorrermos a outros campos do conhecimento, tais como a pedagogia, antropologia e psicologia para analisarmos e compreendermos o que se passa no cotidiano escolar.

Devido a minha postura ética como professora da turma escolhida por amostragem e aos fatores brevemente explanados nesta introdução da seção metodológica da pesquisa, elenco o estudo de caso de tipo etnográfico (ANDRÉ, 2012) como procedimento metodológico adequado para esse estudo, pois ele se aproxima de uma abordagem antropológica – olha para o desenvolvimento físico, social e cultural – que os estudos das práticas escolares requerem.

Por conseguinte, o procedimento de estudo de caso do tipo etnográfico representa uma estratégia, neste trabalho, que possibilita colocar em foco as práticas de multiletramentos em língua inglesa experienciadas pelas crianças-participantes em contexto escolar do EF1, ou seja, iremos colocar sob as lentes de análise um fenômeno contemporâneo o qual está acontecendo em um dado contexto da vida real (FREITAS; PRODANOV, 2013).

3.1 A abordagem qualitativa-interpretativista de cunho experimental

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada por André (2012, p. 17) como aquela que “busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados”. A autora ressalta que a abordagem ou paradigma qualitativo estuda o fenômeno em seu acontecer natural através de uma visão holística que considera vários componentes de uma situação, sobretudo as interações que dela advêm. Essa visão busca contrapor a concepção positivista de ciência muito adotada até o fim do século XIX, quando emergiram questionamentos epistemológicos e metodológicos em relação às pesquisas nas áreas de ciências humanas e sociais (ANDRÉ, 2012).

Em busca de um modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais, a pesquisa qualitativa no campo da Linguística Aplicada nos convida a estreitar os laços com o contexto social da pesquisa. Este laço de proximidade com os participantes deve acontecer naturalmente por meio da convivência, das interações e da participação do pesquisador. O elo com os participantes surge e/ou se desenvolve no curso da pesquisa, constituindo um importante fator o qual subsidiará a compreensão dos significados que permeiam os acontecimentos e as interações na sala de aula. De tal maneira, a relação com os participantes da pesquisa se torna mais real e menos artificial do que a que ocorreria se a pesquisa fosse dentro de um paradigma quantitativo de pesquisa, na qual o pesquisador deve adotar uma postura neutra.

É uma oportunidade muito rica de crescimento e aprendizagem para todos os indivíduos participantes da pesquisa, pesquisador e pesquisados, pois, o que antes na visão empirista de ciência seria apenas uma situação de observação objetiva da realidade em unidades passíveis de mensuração, torna-se uma possibilidade para a transformação da realidade social e pessoal, e uma devolutiva da pesquisa em sua função social. Com base nesses pressupostos, a abordagem qualitativa que eu busquei aplicar neste estudo traz em seu bojo um sentir-pensar-fazer que reconhece a importância da participação ativa e da subjetividade dos participantes em um

estudo sobre a prática cotidiana escolar. Além disso, é uma oportunidade para que as epistemologias científicas cheguem aos contextos de prática e, para que a universidade possa desconstruir a ideia de que o que se estuda dentro dos muros das universidades não se alinha com as reais necessidades do dia a dia da escola.

A abordagem qualitativa de pesquisa, conforme as considerações de André (2012) tem suas raízes teóricas na fenomenologia. A fenomenologia é uma concepção de conhecimento que tem como núcleo de atenção o mundo do sujeito, as experiências cotidianas e os significados atribuídos a visão de mundo de cada um. De tal modo, essa noção preconiza sobre o caráter interpretavista da abordagem qualitativa, onde a realidade deve ser interpretada a partir das experiências construídas nas interações sociais com o mundo e com os outros (JORDÃO, 2007), sendo que está permeada por aspectos subjetivos próprios do universo conceitual dos sujeitos. Portanto, apesar desta pesquisa ser construída a partir da subjetividade do olhar da pesquisadora, que aponta uma problemática linguística em um dado contexto social, esta pesquisa qualitativa busca por apresentar uma resposta para a problemática apontada de maneira sistematizada, estruturada e dialógica. De tal modo, esta pesquisa qualitativa valoriza os movimentos reflexivos da pesquisadora descentralizando o foco da pesquisa de análises meramente positivistas e estruturalistas. Quero dizer, com isso, que busco por conhecer de forma aprofundada as constantes transformações, instabilidades e movimentos pelos quais as crianças-participantes estavam transitando para construir sentidos em uma língua adicional.

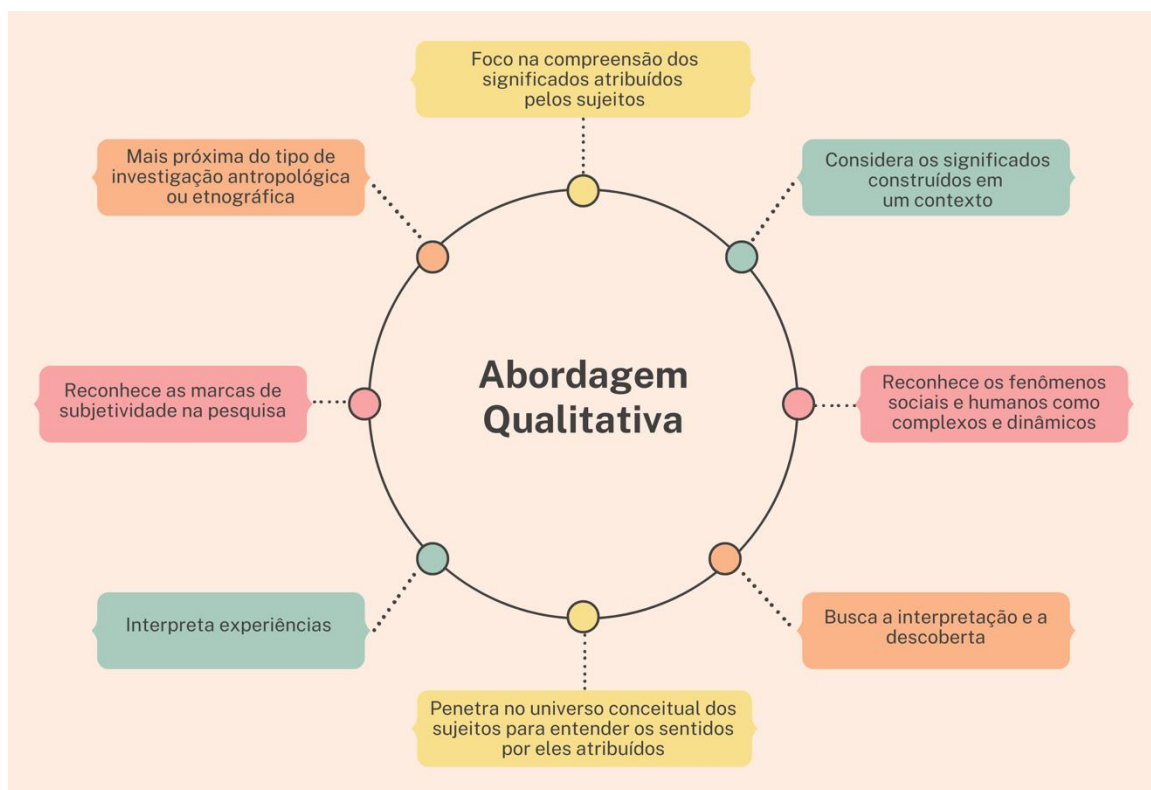
Diante do exposto, as práticas de multiletramentos que compõem este estudo serão interpretadas em um movimento que delimita o diagnóstico da problemática a ser estudada e o aporte teórico da pesquisa. Tais elementos somam-se ao material empírico produzido para constituir a discussão, análise e considerações finais do estudo.

Observo, ainda que, de acordo com as preocupações da abordagem qualitativa este estudo desenvolveu-se considerando os movimentos internos das crianças, suas emoções e traços psicológicos, que, por vezes, se revelaram de maneira sutil nas relações cotidianas, mas que são de fundamental importância para uma compreensão sistêmica e holística dos fatores que podem influenciar tanto o ensino como a aprendizagem de línguas, sobretudo no contexto pandêmico pelo qual essa pesquisa passou. Rumo a olharmos de maneira imbricada para contexto social no qual atuamos, González Rey (2005) tece a seguinte consideração:

O pensamento ocidental tem se inclinado a dicotomias, a partir das quais temos concebido o mundo como externo e independente em relação a nós, como se não fôssemos parte dele e como se não estivéssemos implicados, de maneira orgânica, em seu próprio funcionamento. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 5)

Logo, esta pesquisa qualitativa-interpretativa possibilita ao campo de investigação voltado para o ensino e aprendizagem de línguas visualizar uma ponte estabelecida entre práticas de multiletramentos em línguas adicionais com crianças com os referenciais teóricos que embasam este estudo. Ao mesmo tempo, propõe aos estudantes-participantes e a professora-pesquisadora refletirem sobre si mesmos, suas atitudes e seus contextos de atuação e o momento do encontro para a aprendizagem de línguas na aula. Para visualizarmos os aspectos principais da abordagem qualitativa adotados nesta pesquisa elaborei a ilustração 5 abaixo.

Ilustração 5 - Aspectos principais da abordagem qualitativa



Fonte: Elaborado pela autora

Além disso, esta pesquisa configura-se como de cunho experimental. De acordo com Gonsalves citado por Paiva (2019, p. 14) a pesquisa experimental “se refere a um fenômeno que é reproduzido de forma controlada, submetendo os fatos à experimentação (verificação), buscando, a partir daí, evidenciar as relações entre os fatos e as teorias”. Entendo esta investigação como experimental, pois desde o início da minha aproximação com a formação continuada na pós-graduação *stricto sensu*, a minha intencionalidade se voltava para ter uma visão mais panorâmica e uma compreensão mais aprofundada sobre temas relacionados com a aprendizagem de línguas na infância e aplicá-los na prática escolar. O meio que encontrei para

aplicar tal conhecimento foi a produção de materiais de ensino de línguas e de tarefas com enfoque na colaboração das crianças, e o desenvolvimento de uma aprendizagem mediada por tecnologias amparada pela noção de letramentos digitais e multiletramentos, na qual as crianças se percebessem como **protagonistas** de seus processos de construção do conhecimento.

Após ter me aproximado do estado da arte do conhecimento em torno deste estudo, desenvolvi o material de ensino que está no corpo desta seção metodológica e no Anexo C. Em seguida, fui a campo para aplicá-lo, ou seja, abri espaços e tempos no cronograma das aulas de Inglês que se ocupava em grande parte com as tarefas propostas por um livro didático. Nesse processo pude compreender o fenômeno dos multiletramentos, do **protagonismo e autoria** nas aulas de línguas adicionais com crianças, além de cuidar com as crianças da produção de textos com narrativas multimodais elaboradas com o uso de recursos digitais. Diante disso, entendo que esses fazeres caracterizam esta pesquisa como experimental, uma vez que criei um material de ensino de línguas e o levei à experimentação. Com isso, aproximei-me e vivi a problemática buscando entender as relações entre o material de ensino produzido, as teorias e os significados que as crianças estavam dando para as ações planejadas da pesquisa que estavam acontecendo na aula de Inglês em contexto do EF1.

Por fim, para sintetizar o entendimento da pesquisa qualitativa apresento o significado do termo qualitativo nas palavras Chizzotti (2006, p. 28):

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

A noção de Chizzotti (2006, p. 28) à respeito do significado da palavra ‘qualitativo’ aponta para a importância das relações com pessoas, fatos e locais que integram a pesquisa. Faço uma ressalva para o termo ‘objetos de pesquisa’, deixando aqui registrado meu entendimento acerca do lugar que ocupam as pessoas e vozes participantes desta pesquisa, ou seja, as crianças-estudantes. Entendo que elas formam a sala de aula e a escola na qual atuo, sendo assim, reconhecidas, aqui nesta pesquisa, como sujeitos, participantes ativos e vozes proeminentes e não como ‘objetos de pesquisa’. Por estarem em constantes trocas dialógicas entre si e com seus professores, por serem ativas em seus processos de criação e de aprendizagem. Além disso, reconheço-as como autoras de produções textuais as quais estão expostas mais adiante nesta dissertação. Diante disso, as crianças-estudantes participantes da

pesquisa não podem ocupar outro lugar senão o lugar de destaque que os **protagonistas** ocupam em uma narrativa.

3.2 Pergunta e objetivos da pesquisa

A seguir serão apresentadas a pergunta central desta pesquisa bem como serão traçados os objetivos específicos desta investigação a partir de três eixos principais: os multiletramentos, ensino e aprendizagem de línguas por crianças e a produção de materiais didáticos e tarefas colaborativas de aprendizagem. Serão delineadas, nas subseções seguintes, também, as fontes de informação que serviram de base para a produção do material empírico desta pesquisa. Além disso, discorrerei sobre o contexto de realização do estudo e os cuidados éticos que embasaram essa pesquisa com o público infantil.

3.2.1 Pergunta de partida

No início de 2020, em meio aos dias anuviados do surgimento da pandemia de COVID-19, apliquei-me a pensar a respeito de quais ações docentes eu poderia e conseguiria realizar naquele contexto totalmente diferente de tudo que eu já havia vivenciado na docência de línguas para crianças. Apaixonada por ver as crianças sempre participando ativamente das aulas de inglês que eu planejava recheada de “*games*”, dinâmicas de movimento e construções ativas de conhecimento pelos próprios estudantes – em paralelo ao livro didático adotado pela escola –, tais quais as presentes nas documentações das figuras 7, 8, 9 e 10 demonstradas anteriormente no referencial teórico, comecei a perceber que alguns temas se tornavam pontos centrais em minhas reflexões cotidianas. Temas como o **protagonismo** na infância, aprendizagem de línguas adicionais por crianças mediadas pelo digital e multiletramentos tornaram-se preocupações e percursos pelos quais eu gostaria de adentrar e desvendar mais profundamente.

Recordo-me de me perceber reflexiva várias vezes na época perguntando-me por que tais temas pareciam estar tão entrelaçados. Eu precisava ir atrás desta resposta. O caminho sinalizava, então, para aprofundar-me e compreender os conceitos e movimentos discutidos no referencial teórico em busca de melhor entendê-los para aplicá-los nas práticas cotidianas de aula e na produção de materiais para o ensino de línguas para crianças.

Ao falar que conceitos ajudam a pensar e a entender o mundo e os fenômenos sociais, lembro-me das palavras da professora e antropóloga Luciana Hartmann do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília – UnB, que diz “quicá outros conceitos surjam em

breve, propostos pelas próprias crianças” (HARTMANN, 2021, p. 19). Tal apontamento, direcionou-me a querer trazer para a aula atividades que abrissem espaço para as crianças se expressarem mais livremente e de forma criativa ao aprender uma outra língua.

Para tanto, investiguei os temas-eixos com o objetivo de trazê-los para a vivência da aula de Inglês na escola. A minha intenção era observar o que estava acontecendo nas aulas de modo a compreender os significados atribuídos pelas crianças-participantes às práticas de multiletramentos desenvolvidas nas aulas de língua adicional. Para mais, eu buscava, também, refletir sobre a produção de tarefas colaborativas desenvolvidas com as crianças para se promover a aprendizagem da língua inglesa mediada por tecnologias digitais no 5º ano do EF1. Nesse movimento, enxerguei a seguinte pergunta de pesquisa:

Quadro 6 - Pergunta de partida

É possível que a produção textual de narrativas multimodais com o uso de tecnologias digitais promova protagonismo e autoria nas aulas de línguas adicionais com crianças?

Fonte: Elaborado pela autora

Pelo que eu começava a sentir, as minhas inquietações me levavam para descobrir e compreender as influências das TD no contexto de ensino e aprendizagem de línguas adicionais com crianças (LAC) e suas possíveis relações com a produção colaborativa de tarefas de aprendizagem com os estudantes. Foi muito interessante chegar à construção da pergunta de pesquisa, pois ela dialogava diretamente com a produção de materiais que sempre entendi como a ‘pedra fundamental’ para o ensino de línguas para crianças desde o meu primeiro contato com a docência para essa faixa etária.

Nesse horizonte, a pergunta busca, sobretudo, mais entendimento sobre os sentidos que as crianças-aprendizes de línguas adicionais estão atribuindo à implementação das TD no EF1 ao utilizarem recursos e ferramentas tais como: editores de textos, vídeos, imagens, em formatos digitais variados. A minha intenção com a pesquisa é conhecer se é possível transformar as aulas de LAC em um evento comunicativo, enriquecido de pluralidade linguística, multiletramentos, interações e em uma situação de aprendizagem que leve à equidade na participação social (CAZDEN *et al.*, 2021) ao trazer artefatos digitais e a multimodalidade para o cotidiano da aprendizagem escolar de línguas. Ademais, avisto a integração das TD nas aulas de LAC como ‘vias positivas’ para a educação linguística na infância.

3.2.2 Delimitação dos objetivos da pesquisa

- Objetivo geral: Investigar e discutir se usar tecnologias digitais para produzir narrativas multimodais com os estudantes promove protagonismo e autoria nas aulas de LAC e se oportuniza o desenvolvimento de práticas de multiletramentos em língua inglesa (LI) em alunos do 5º ano do EF.

O que eu vou fazer para atingir este objetivo?

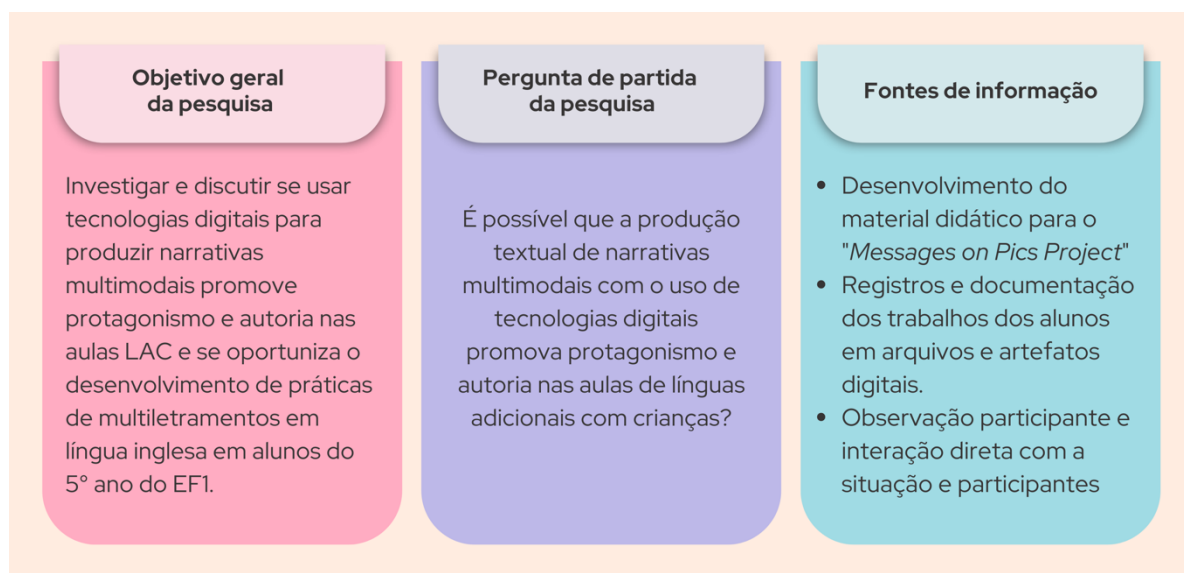
- Objetivos específicos:

a) Desenvolver e aplicar práticas de multiletramentos em LI que integram as TD e oportunizam a produção colaborativa de narrativas multimodais com os estudantes.

b) Avaliar a pertinência das práticas de multiletramentos propostas como estratégias de ensino de línguas adicionais para crianças e se tais atividades/tarefas aumentam a motivação das crianças para aprender línguas na escola;

c) Refletir sobre a produção de materiais didáticos e de tarefas colaborativas como meios para se promover o protagonismo e autoria de professores e alunos com o uso das TD nas aulas de LAC.

Quadro 7 - Objetivo geral, pergunta de partida e fontes de informação da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 8 - Eixos, objetivos específicos e fontes de informação da pesquisa

Eixos da pesquisa	Objetivos específicos da pesquisa	Fontes de informação
Multiletramentos	Desenvolver e aplicar práticas de multiletramentos em língua inglesa que integram as tecnologias digitais e oportunizam a produção colaborativa de narrativas multimodais nas aulas de LAC.	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento do material didático para o "Messages on Pics Project" • Registros e documentação dos trabalhos dos alunos em arquivos e artefatos digitais. • Observação participante e interação direta com a situação e participantes
Ensino e aprendizagem de línguas adicionais por crianças	Avaliar a pertinência das práticas de multiletramentos propostas como estratégias de ensino de línguas adicionais para crianças e se tais atividades/tarefas aumentam a motivação das crianças para aprender línguas na escola.	idem
Produção de materiais didáticos e de tarefas colaborativas	Refletir sobre a produção de materiais didáticos e de tarefas colaborativas como meios para se promover o protagonismo e a autoria de professores e alunos com o uso das tecnologias digitais nas aulas de LAC.	idem

Fonte: Elaborado pela autora

3.3 Estudo de caso de tipo etnográfico

A minha identidade de professora de Inglês para crianças encontrou-se com a de pesquisadora do campo da Linguística Aplicada (LA) quando ingressei no mestrado no ano de 2020. Ao longo da minha atuação docente no ensino de Inglês em contexto escolar sempre foi evidente para mim a relação existente entre educação e cultura(s). Perceber a existência dessa relação significa conceber a “escola como um espaço para ‘cruzamento de culturas’” como diz Candau (2011, p. 14). Enquanto pesquisadora acredito que para compreender a escola, as relações e a(s) cultura(s) nela existentes é preciso dela nos aproximarmos, é necessário estabelecermos laços sensíveis e conscientes o bastante sobre a escola, ainda mais em se tratando da escola dos anos iniciais de escolarização – como é o caso desta pesquisa. Pensar sobre a escola como espaço de cruzamento de cultura(s) trata-se, também, de entendê-la como uma entidade viva, orgânica, complexa e permeada por diversidades. As experiências integrantes de pesquisas conduzidas em escolas sobre a prática cotidiana pedagógica necessitam, a meu ver, proporcionar uma ‘prestação de serviços’ (LEFFA, 2008) ao contexto.

Nesse sentido, a ‘prestação de serviços’ da pesquisa pode trazer um retorno na forma de diálogo sobre os movimentos encontrados durante a realização da pesquisa e ao seu término.

Com o avançar dos meus estudos no mestrado em Linguística Aplicada, comecei a indagar-me sobre qual percurso metodológico poderia dar contornos à pesquisa que eu estava realizando e o qual eu iria adotar como procedimento técnico. No decorrer das minhas leituras sobre os diversos procedimentos metodológicos que oferecem formas mais efetivas de análise das situações de ensino e da prática educativa nas escolas encontrei-me com o estudo de caso do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2012). O estudo de caso do tipo etnográfico traz, portanto, à esta investigação os requisitos para que sejam estudadas, no caminhar da pesquisa, a teoria em aproximação com a prática pedagógica, para seja realizado “um estudo descritivo de uma unidade, seja uma escola, um aluno ou uma sala de aula” (ANDRÉ, 2012, p. 30) e para que eu possa representar, no corpo da dissertação, o meu ‘eu’ cotidiano de professora e o das crianças participantes em nossos hábitos e modos de ser e estar em uma escola da rede particular de ensino.

No decorrer de toda a produção do material empírico, que será aqui analisado, trabalhei como professora de Inglês das turmas do 4º e 5º ano na escola na qual a pesquisa estava sendo realizada. A minha relação com a turma que participou da pesquisa foi sendo construída desde o ano letivo anterior quando eu também havia sido a professora de Inglês deles. Nesse período eu olhava atentamente para os processos de construção de conhecimento nas aulas de línguas adicionais com crianças (LAC) e para os ensinamentos e teorias que eu estava estudando na pós-graduação *stricto sensu* no PGLA-UnB. A partir das reflexões que surgiram nesse período fui em busca da realização de outras/novas práticas para aula de Inglês.

Eu queria levar um material de ensino de línguas para o grupo das crianças-participantes da pesquisa que fosse criativo, com tarefas construídas por todos da turma, que partilhasse saberes entre crianças e adultos (HARTMANN, 2021), que incentivasse o **protagonismo** das crianças nos processos educacionais (HARTMANN, 2021) e que oportunizasse a representação da identidade pessoal e da(s) culturas de cada um e da escola. Isto é, que esse material produzido para se aprender inglês abrisse espaço para os estudantes expressarem suas especificidades, linguagens, hábitos, valores, significados e cultura(s). Para tanto, o estudo de caso do tipo etnográfico permite ir um pouco além do mero estudo de caso que investiga um caso particular em um contexto específico (PAIVA, 2019). Ele oportuniza, a meu ver, percebermos e compreendermos melhor as especificidades locais e culturais das crianças-aprendizes-participantes e suas linguagens expressas na dinâmica social do cotidiano escolar. Paiva (2019)

esclarece que a pesquisa etnográfica surgiu na antropologia cultural e tem sido apropriada pela Linguística Aplicada. Para a autora a observação participante, a vivência no contexto estudado e a perspectiva êmica são pressupostos de uma pesquisa de cunho etnográfico.

André (2012) enfatiza a importância de transitarmos nas três dimensões próprias da vida escolar para que possamos apreender o dinamismo que acontece na escola em sua riqueza de detalhes. As três dimensões, segundo a autora, são: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural. Ao longo do estudo é necessário, como nos lembra a autora, considerá-las em suas complexidades e inter-relações. Dando prosseguimento aos embasamentos trazidos pela autora, exponho, de forma suscinta nos quadros 9, 10 e 11 a seguir, os aspectos principais a serem analisados no estudo de cada uma das dimensões:

Quadro 9 - Aspectos da dimensão institucional

Dimensão institucional
Ao estudá-la manter, de preferência, contato com a direção da escola e outros agentes escolares e acompanhamento das reuniões e atividades escolares.
<p>- Olhar para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a configuração do contexto da prática escolar, como por exemplo: disponibilidade de recursos humanos e materiais, estruturas de poder, formas de organização do trabalho pedagógico entre outros; • as influências diretas e indiretas, tais como: da bagagem cultural e valores de cada sujeito, das políticas educacionais, da pressão dos pais.

Fonte: Elaborada pela autora a partir de André (2012).

Quadro 10 - Aspectos da dimensão pedagógica

Dimensão pedagógica
Ao estudá-la considerar as condições específicas e concretas de cada participante nas quais acontecem a aprendizagem. Analisar os conteúdos, as formas de trabalho em sala de aula e o material didático utilizado.
<p>- Olhar para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • as situações de ensino; • o encontro entre professor-aluno-conhecimento através da mediação; • os objetivos e conteúdos do ensino; • as atividades e o material didático; • a linguagem.

Fonte: Elaborada pela autora a partir de André (2012)

Quadro 11 - Aspectos da dimensão sociopolítica/cultural

Dimensão sociopolítica/cultural
Inclui uma reflexão sobre o momento histórico, forças políticas e sociais e sobre as concepções e valores presentes na sociedade.

Fonte: Elaborada pela autora a partir de André (2012)

O método escolhido tem um papel importante no sentido de fornecer focos de análise característicos do procedimento adotado, ou seja, neste caso os aspectos próprios do estudo de caso etnográfico, e de fornecer suporte às interpretações que vão sendo construídas com base no material empírico produzido.

Quando vislumbrei as dimensões de análise do estudo de caso do tipo etnográfico e os aspectos principais de cada uma das dimensões citadas, logo constatei que o procedimento nos ajuda a entender melhor a dinâmica da prática educativa de línguas com crianças e a reconhecer as problemáticas próprias dessa esfera. Assim, a metodologia do estudo de caso etnográfico se faz ideal para entendermos um caso particular levando-se em conta o contexto e as complexidades nele existentes, entre elas a cultura escolar e a cultura da escola (CANDAU, 2011). Diante do exposto, a noção de cultura constitui-se como ponto central não apenas na fundamentação teórica – quando tratei dos multiletramentos – mas também, para a metodologia escolhida. Nesse sentido, vale ressaltar as diversas conotações e polissemia do termo cultura(s) neste estudo: formas de viver, de ser, estar, pensar e agir das crianças na sociedade, cultura de partida das crianças-aprendizes, modo de vida, costumes, crenças, construções de significados e visões de mundo, criações artísticas e literárias, práticas e produções sociais (ANDRÉ, 2012).

A compreensão do conceito de cultura constitui um importante fator neste estudo de caso, ainda mais sendo este de cunho etnográfico. Ao transitar pela concepção de cultura entendo que “a cultura abrange o que as pessoas fazem, o que elas sabem e as coisas que elas constroem e usam” (ANDRÉ, 2012, p. 20). Segundo a autora o etnógrafo encontra-se “diante de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências” (ANDRÉ, 2012, p. 20). Além dessa perspectiva de cultura, este estudo busca perceber que “a cultura é, também, se é que não é primeiro que tudo, *performance*²⁵” (FISCHER-LICHTE, 2005, p. 73). Isso significa dizer que a cultura é mediatizada, também, nas *performances* e representações as quais se dão nas diversas situações em que há o encontro e interações entre indivíduos, tal como acontece nas salas de aula. Por fim, assim como Mendes e Reis (2013, p. 99) entendo que a cultura “diz

²⁵ A noção de *performance* adotada neste estudo foi trazida na introdução.

respeito às vivências concretas dos sujeitos, às diferentes visões de mundo e às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social”.

Buscar pelo **protagonismo** e pela agência das crianças nos processos sociais e no processo de aprendizagem na escola direcionou meus olhares para as múltiplas formas de viver, ser, pensar, aprender e para as linguagens do universo da infância. De tal forma, pude ajustar minhas lentes de modo a abraçar o ser criança nos espaços sociais. Isso foi fundamental para a evolução desta pesquisa e para o desenvolvimento do projeto de aprendizagem de línguas adicionais com crianças: o *‘Messages on Pixels Project’*.

Ademais, este estudo de caso do tipo etnográfico é um meio para darmos atenção às narrativas das crianças e para entendermos como elas estão interpretando e agindo na escola e no mundo. Pensando sobre essa questão, vale destacar que viemos de um passado histórico no qual as culturas infantis e os modos de desenvolvimento das crianças foram invisibilizadas (SANTOMÉ, 2013). A meu entender, hoje, a pesquisa científica em LA, em sua função e compromisso social, possibilita a abertura de espaços – no caso desta investigação – para as culturas infantis e para a valorização das vozes e formas de se expressar das crianças e suas múltiplas linguagens.

Em suma, a literatura referente ao estudo de caso do tipo etnográfico sobre a prática escolar orienta para utilizar este procedimento quando:

- (1) o foco do interesse for mais no processo e em como ele está acontecendo do que no resultado em si;
- (2) a busca se concentrar em descobertas de novas hipóteses teóricas e relações sobre determinado fenômeno;
- (3) se quer um retrato vivo das dinâmicas e situações vivas do cotidiano escolar.
- (4) o pesquisador pretende apresentar uma das possíveis versões do caso a partir das informações coletadas na pesquisa.

Tais orientações, entrelaçam-se, a meu ver, com os objetivos desta pesquisa.

3.4 Cuidados éticos na pesquisa qualitativa com crianças em contexto escolar

Um aspecto importante da pesquisa qualitativa e, conseqüentemente, das pesquisas de cunho etnográfico é a preocupação com a ética na pesquisa. Os cuidados com a ética devem estar presentes desde o início da pesquisa para que sempre fique esclarecido que nenhuma atividade será proposta de modo a prejudicar os participantes e, sem que os participantes tenham

dado seus consentimentos para a participação na pesquisa. De tal forma, a pesquisa resguarda as identidades pessoais dos participantes e garante o anonimato.

Diante da proposta da pesquisa de um estudo de caso do tipo etnográfico, o qual caminha por várias dimensões da vida escolar dos participantes, fica evidente que a pesquisa interfere diretamente nesses cotidianos e, conseqüentemente, nas realidades construídas e visões de mundo das crianças-participantes. Por se tratar de uma pesquisa científica, as crianças-participantes, portanto, podem ficar receosas em terem suas práticas escolares e vivências colocadas em pauta como objeto de pesquisa. No entanto, a ética na pesquisa vem esclarecer que a pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e garante a proteção devida aos participantes (RESOLUÇÃO 510, 2016, § 3º, Plenário do Conselho Nacional de Saúde), sendo esses fatores fundamentais para o controle social da ciência. Para tanto, os pais ou responsáveis dos participantes da pesquisa assinaram o documento ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)’ autorizando a realização da pesquisa com as crianças-aprendizes.

Para que a ética na pesquisa científica seja praticada, segundo Lionço e Silva (2018, p. 607) é necessário vislumbrar:

[...] que a direção mais prudente é reconhecer que os sujeitos participantes das pesquisas são pessoas dotadas de subjetividades, inseridas socialmente, e que nossas aproximações a tais sujeitos, nos mais diferentes contextos, devem levar em consideração uma ética de responsabilidade que implique a reflexão sobre os desdobramentos de nossa presença e de nossas ações por meio de pesquisa nas vidas e instituições diante das quais nos propusemos incidir.

A citação acima chama atenção para o reconhecimento das subjetividades dos participantes, que nesta pesquisa são reconhecidos como sujeitos participantes e nunca como objetos da pesquisa. De acordo com Celani (2005), pesquisadora da Linguística Aplicada, doravante LA, e fundadora do primeiro programa de pós-graduação em LA no Brasil, a pesquisa em LA de paradigma qualitativo possui a questão da intersubjetividade muito forte por ser interpretativista. Nesse sentido, a construção de significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes em uma linha de contínuas interações e negociações (CELANI, 2005). Por isso, esta pesquisa cuida de adotar uma postura que entende que a ética na pesquisa com crianças no contexto escolar deve ser um fator constantemente lembrado ao longo da realização do estudo.

3.5 Contexto da pesquisa

O estudo de caso do tipo etnográfico foi realizado em uma escola da rede particular da educação básica em Brasília, Distrito Federal. A escola oferece a primeira etapa da educação

básica, a Educação Infantil para crianças a partir de 1 ano e 7 meses, e o Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano) para crianças a partir de 6 a 8 anos de idade completos ou a completar. O público que recebe a prestação de serviços da escola é vasto e, em sua maioria, pertence à classe média ou alta.

O público principal da escola são as crianças na primeira e segunda infância. A escola tem abordagem de ensino e valores morais bem delimitados em seu Plano Político Pedagógico (PPP). O PPP da escola relata aplicar os princípios da BNCC (BRASIL, 2017), as 10 competências gerais para a educação básica e as concepções adotadas pelo documento norteador, o qual trata, também, das necessidades de aprendizagem da alunos em cada uma das etapas iniciais da escolarização.

A escola conta com um amplo ambiente físico composto de espaçosas salas de aulas de aulas, quadras de esportes e áreas de recreação. Outro aspecto evidente em cada uma das salas de aula são os diversos materiais didático-pedagógicos que as compõem, o qual ficam expostos nas salas de aula em estantes ao alcance das crianças, para que elas possam alcançá-los facilmente. Os materiais estão organizados nessas estantes por áreas de estudo, ou seja, por exemplo: uma estante com materiais de linguagem, outra com materiais de matemática.

Além de várias salas de aula para cada etapa do EF1, a escola possui laboratórios de informática, laboratório de biologia, sala de leitura, sala de Educação Cósmica, sala de Artes, sala de Língua Inglesa, pátios, quadras e jardins.

As crianças não estavam autorizadas a levar seus dispositivos digitais pessoais para a escola. Na sala de aula de inglês, havia um computador conectado a um projetor para uso exclusivo do professor. Caso os estudantes desejassem fazer alguma pesquisa em ambiente virtual durante o horário de aula, havia 02 computadores disponíveis na sala de Educação Cósmica para essa finalidade.

3.5.1 As práticas pedagógicas de língua adicional no ensino remoto emergencial

Os dias dos anos de 2020 e 2021 foram permeados de incertezas e inseguranças em decorrência da pandemia de COVID-19 a qual assolou o cenário mundial, nos pegando despreparados para lidar com tal situação. Nesse tempo cronológico, nações, estados, cidades e comunidades sofreram impactos diretos e/ou indiretos nas diversas esferas da vida social devido à doença provocada pelo coronavírus. Os leitos dos hospitais ficaram superlotados com pacientes que necessitavam de apoio respiratório, o comércio fechou as portas por meses

seguidos, ficando, a princípio, aberto apenas estabelecimentos tais como: mercados, farmácias e postos de gasolina. Nesse contexto, a educação sofreu enormemente com o período de paralização durante o ápice da crise sanitária e, depois, com o distanciamento social e ensino remoto emergencial (ERE). Em meio ao caos, a população recebeu informações através das mídias sobre medidas de prevenção contra o contágio do coronavírus, adotou novas atitudes de convivência e sanitárias, tais como: o uso de máscaras e higienização constante das mãos com álcool. A sociedade como um todo começou a pensar em novas atitudes para se reinventar e construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus – a educação linguística, também (LIBERALI, 2020).

Durante essa situação, que se estendeu por 2020 e 2021, como professora de inglês de turmas do 4º e 5º ano da educação básica em uma escola da rede privada de ensino, eu senti que precisava elaborar uma estratégia para enfrentar os desafios impostos pela pandemia para a educação. A primeira reflexão que me surgiu naquele momento apoiava-se na ideia de criar uma atmosfera de proximidade com as crianças, mesmo o quão distante do chão da escola estivéssemos durante as aulas virtuais no ERE. Pensei em construir por meio das interações com os estudantes nas aulas síncronas uma atmosfera encorajadora onde a criatividade, a escuta, o diálogo, o afeto, a imaginação e a aprendizagem fossem cultivadas coletivamente e progressivamente. Assim, convidei as crianças-aprendizes das aulas de língua inglesa do 4º e 5º ano para descobrirmos juntas se seria possível aprender inglês de forma significativa, autêntica e usando as tecnologias digitais. Diante daquela circunstância peculiar, unimos nossos esforços para cocriarmos um percurso perpassasse pelos objetivos de aprendizagem que delimitamos e que pudesse estimular o desenvolvimento da nossa criatividade e o **protagonismo**.

Como educadora de línguas adicionais para crianças, esses aspectos sempre foram muito importantes para minha prática. Perante a situação inédita da pandemia que estávamos a viver na educação, foquei ainda mais na construção de uma atmosfera encorajadora nas aulas de LI com crianças mediadas por TD. Além disso, meu objetivo era desenvolver uma estratégia que orientasse as crianças de maneira a fazer com que elas produzissem conteúdos. Tal inquietação conduziu-me a delimitar o foco de estudo desta pesquisa para investigar e discutir se usar tecnologias digitais para produzir narrativas multimodais com os estudantes promove protagonismo e autoria nas aulas de LAC e se oportuniza o desenvolvimento dos multiletramentos em língua inglesa (LI) em alunos do 5º ano do EF. Por fim, nessa direção cheguei à seguinte pergunta de pesquisa: - É possível que a produção textual de narrativas

multimodais com o uso das tecnologias digitais promova protagonismo e autoria nas aulas de línguas adicionais com crianças?

No ano de 2020, anterior à realização desta pesquisa que ocorreu de agosto a dezembro de 2021, essas questões já me inquietavam. Na ocasião do ano de 2020, eu elaborei um teste-piloto do projeto, no qual foram desenvolvidas algumas práticas de multiletramentos em uma única atividade, que seria a última a ser entregue pelos estudantes naquele ano.

Assim, tanto em 2020 como em 2021, em paralelo às atividades do livro didático adotado na proposta pedagógica da escola para o componente curricular de LI, dialoguei com os estudantes sobre desenvolvermos um projeto de aprendizagem. Nesse projeto construiríamos uma mini história em Inglês utilizando brinquedos, fotografias e tecnologias digitais. A mini história em quadrinhos escrita em língua inglesa de produção autoral foi planejada para ser postada na plataforma *Google Classroom*²⁶. A ideia de desenvolver letramentos digitais em LI por meio da produção de textos escritos e imagéticos se deu em um primeiro ensaio com uma turma piloto no período de julho a dezembro de 2020. As crianças dessa turma piloto participavam das aulas de inglês no modelo ERE, sendo que não tivemos nenhum encontro presencial naquele ano de 2020.

Nas aulas remotas semanais de Inglês em 2020, orientei os estudantes a como usar um aplicativo de *design* e edição de imagens digitais para que eles adquirissem habilidades para construir vários textos em sequência de modo a compor, ao final do trabalho, uma história em quadrinhos. Nesse momento apliquei, portanto, pela primeira vez, as noções de multiletramentos e letramentos digitais que estava estudando no mestrado em LA. Assim, com a turma do 5º ano de 2020 coloquei em prática essa atividade piloto mencionada. A tarefa de aprendizagem de línguas adicionais com crianças serviria, posteriormente, como uma direção para amparar a proposta central deste estudo, que foi elaborado e aplicado em 2021 com os crianças-participantes da pesquisa.

Diante do traçado até aqui, em 2020, partindo do conhecimento da língua inglesa que os estudantes traziam para as aulas e no que estávamos a estudar no livro didático, orientei os estudantes para produzirem um texto escrito em LI com imagens. Assim, cada aluno criou, com o uso de ferramentas digitais, algumas páginas/*slides* de modo compor a sequência de uma

²⁶ Plataforma *online* que a escola disponibilizou durante a pandemia de Covid-19, onde os estudantes e professores postavam práticas e atividades de aprendizagem em um ambiente virtual de aprendizagem. Neste momento, diante do quadro de isolamento social provocado pelo do Covid-19, na escola em questão, nos vimos diante da necessidade de fazer acontecer todas as atividades pedagógicas em um ambiente virtual.

pequena história em quadrinhos. Cada estudante desenvolveu, também, um personagem a partir de um *template*²⁷ de boneco ‘*Funko Pop*’ – o **protagonista** da história em quadrinhos.


Em uma data marcada, os estudantes apresentaram oralmente o resultado de suas criações e edições para a turma, compartilhando a tela de seus computadores com os demais estudantes e mostraram os *slides* produzidos. Nas aulas de LI, durante o processo de produção textual das histórias em quadrinhos nós trabalhamos em colaboração. Em dados momentos, eu os orientava para a construção da narrativa multimodal da história acompanhando e auxiliando as crianças com a escrita de textos, a seleção de imagens, figuras e ilustrações do banco de dados do aplicativo ‘Canva’²⁸ que iriam fazer parte da composição da mini história em quadrinhos. Foi assim, que colocamos em prática – eu e as crianças – durante o ano letivo 2020, uma primeira tentativa de produção textual de narrativas multimodais com a finalidade de trabalharmos os multiletramentos e os letramentos digitais em LI nas aulas do 5º ano do EF1.

Abaixo, compartilho a figura 20 que contém a postagem feita na plataforma *Google Classroom* o qual abria espaço no ambiente virtual escolar para o recebimento e entrega da história em quadrinhos desenvolvida por cada estudante. Logo em seguida compartilho as figuras 21 e 22, peças do meu acervo pessoal, com duas amostras de narrativas multimodais organizadas em mini histórias produzidas por duas alunas no ano de 2020 no ERE. Elas ilustram a ideia do projeto piloto mencionado. Nas figuras 21 e 22 abaixo é possível percebermos no texto elementos implícitos da formação cidadã na aula de LAC, tais como: a importância da amizade, da cumplicidade na vida das pessoas: sujou, limpou – os quais são valores e ensinamentos que, também, podem ser trabalhados nas aulas de línguas adicionais com crianças.

²⁷ Material usado como um modelo de *layout* pronto, um traçado padrão para processos de desenho, pintura, corte, delineamento, *design* digital, entre outros.

²⁸ Aplicativo *online* de edição de imagens e plataforma de *design* gráfico. Disponível em: www.canva.com

Figura 20 - Registro da uma postagem de uma tarefa em ambiente virtual escolar

 Raquel Roure postou uma nova atividade: November 17, 2020 - Post here your " Funko Story"
⋮

Item postado em 17 de nov. de 2020 Editado às 17 de nov. de 2020

Student, hello!

Poste aqui a sua "Funko Story".

A produção textual e criativa da "Funko Story" será a última atividade avaliativa da Língua Inglesa, referente ao 4º bimestre. O projeto foi desenvolvido com os alunos durante o ano letivo de 2020 e está embasado na ideia dos letramentos digitais nas aulas de Inglês. Para tanto, usamos as ferramentas do app "Canva" ou site www.canva.com. Portanto, preferencialmente, a história deve ser criada usando como ferramenta digital os recursos do Canva.

A postagem deverá ser feita com o envio do link da história que fica disponível para cópia no site Canva ou poderá ser feito o download do arquivo e postado na plataforma da escola.

Abaixo deixo um exemplo de autoria da aluna [REDACTED]

A data final e limite para a entrega da atividade será o dia 04 de dezembro de 2020.


Love,
Teacher Raquel Roure (raquelderoure@gmail.com)

8


Entregues

15

Trabalhos atribuídos



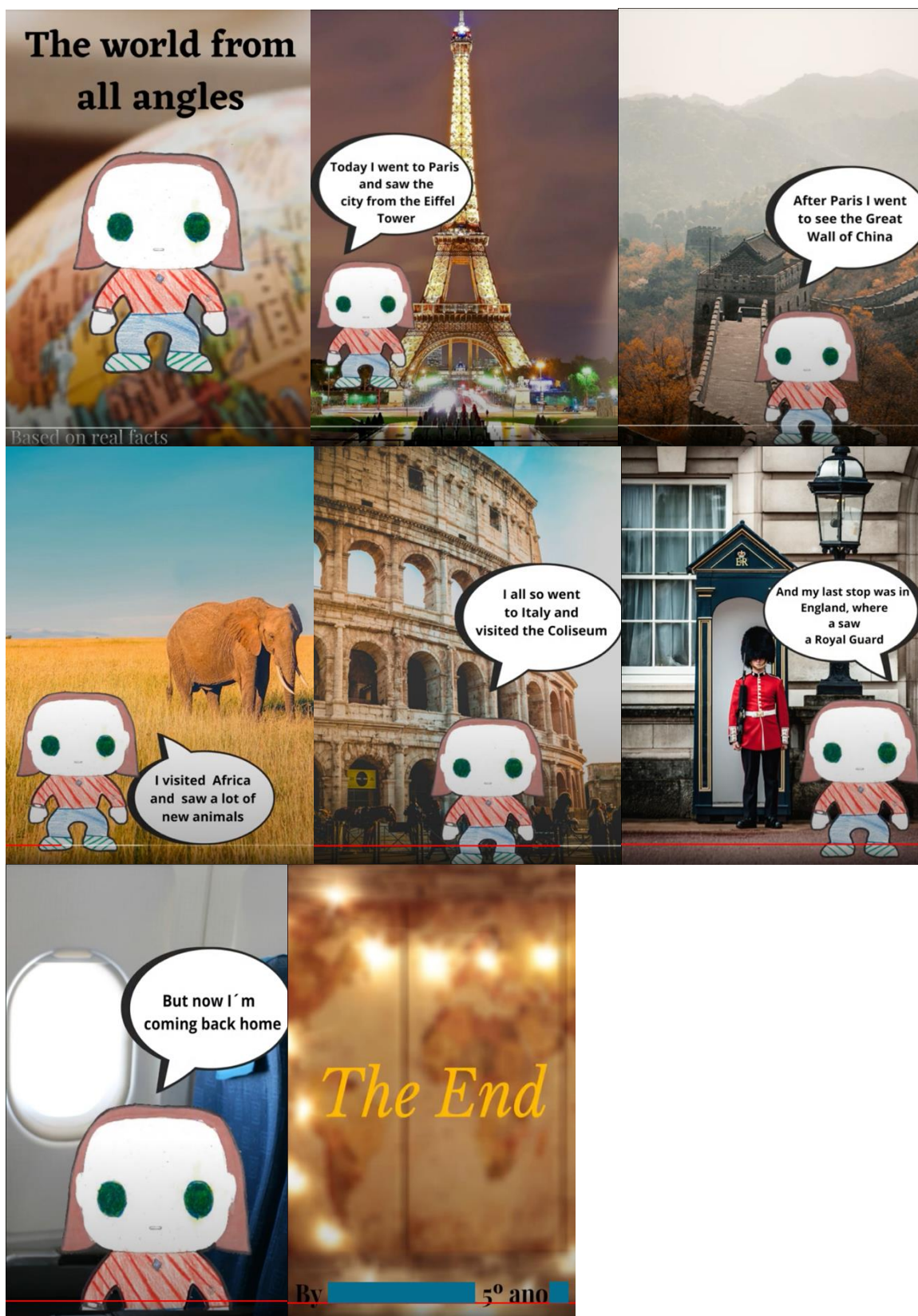
Funko Pop [REDACTED].mp4
Vídeo



Funko Pop Story - [REDACTED]
PDF

Fonte: Acervo próprio

Figura 21 - Registro e documentação de uma produção multimodal de uma estudante do 5º ano do EF1



Fonte: Acervo próprio

Figura 22 - Registro e documentação de uma produção multimodal de uma estudante do 5º ano do EF1



Fonte: Acervo próprio

Cabe ressaltar aqui, neste momento do texto, que as modalidades de ensino adotadas na escola, onde foi realizada a pesquisa, foram diferentes nos anos de 2020 e 2021. No ano de

2020 a escola respondeu aos desafios impostos pela pandemia adotando o ensino remoto emergencial (ERE) com aulas síncronas. De acordo com Moreira e Schlemmer (2020, p. 7), o ensino remoto de emergência se caracteriza pela “obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade *online*, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem”. No ano da pesquisa em 2021, a maioria dos estudantes já estava presente fisicamente na escola, de forma atenta aos protocolos sanitários de enfrentamento do COVID-19.

Desde o início da situação pandêmica me surgiram reflexões a respeito das privações que todos os agentes educacionais passaram diante da ausência do contato físico e presencial com os estudantes. O que a sociedade brasileira viveu durante a pandemia, no que tange ao retorno às aulas ou estratégias de ensino em modelo ERE adotado pela rede privada e pela rede pública foi um cenário de dissenso da comunidade da Educação. O enfrentamento da situação de pandemia de modos diversos agravou muitas desigualdades na educação, como está elucidado na capa do jornal ‘*Le monde diplomatique*’ na figura 23 a seguir.

Figura 23 - Capa de jornal revela as desigualdades na educação no período da pandemia de COVID-19 (junho, 2021)



Fonte: <https://diplomatique.org.br/educacao/educacao-167/>

No cenário da crise sanitária, para enfrentar a situação, muitos professores se mobilizaram pela *internet* e nas redes sociais em busca de aperfeiçoamento da formação docente quanto ao uso das tecnologias digitais no ensino. Tive a chance de acessar vários cursos, seminários, congressos e oficinas sobre o uso das tecnologias digitais na educação e discussões com apontamentos sobre as propostas da BNCC (BRASIL, 2017) em torno dos

letramentos digitais e dos multiletramentos. A formação de professores ganhou e cresceu muito com o apoio que os professores deram uns aos outros, com o objetivo de integrar a tecnologias às práticas de ensino, e de construir um novo perfil para o professor da contemporaneidade. Um perfil preocupado em desenvolver habilidades digitais para a atuação do professor e dos alunos diante das necessidades demandadas pelo contexto social do momento pandêmico.

Após pensar até aqui, mesmo que de forma breve, que a formação continuada produz efeitos na constituição do perfil do professor e na prática pedagógica que ele realiza na sala de aula. A seguir, volto meus olhares para os perfis das crianças-participantes da pesquisa. Logo em seguida, passo a dialogar um pouco sobre a perspectiva de professora-pesquisadora a qual busquei adotar neste estudo, sendo que detalhes da minha formação e algumas características em torno do meu perfil de professora de língua adicional para crianças e escolhas teórico-metodológicas vêm sendo compartilhadas ao longo deste texto desde a introdução.

3.5.2 Os participantes da pesquisa

Os participantes principais desta pesquisa foram as crianças-aprendizes do 5º ano do EF1 de uma escola da educação básica da rede privada de ensino e sua professora-pesquisadora, que realizou este estudo e produziu os materiais didáticos que integraram as práticas pedagógicas em exposição ao longo do estudo.

Serão trazidos, nas subseções a seguir, maiores detalhamentos em torno da participação desses agentes no curso da pesquisa.

3.5.2.1 As crianças-aprendizes

Pietra, 10 anos²⁹

Aula de língua adicional: Inglês no EF1

E... teacher, só uma coisa. Além da gente ter aprendido um pouco mais de Inglês e se divertido, eu ainda aprendi a mexer no "Canva" porque eu não fazia a mínima ideia que isso existia antes. Agora eu consigo fazer algumas coisas lá.

Rafaela, 10 anos

Aula de língua adicional: Inglês no EF1

Eu também já fazia em Inglês em outros lugares, mas eu também achei mais legal porque a gente não focava sempre no

²⁹ Os nomes de todas as crianças foram alterados de forma a garantir o sigilo da identidade delas.

Inglês, também fazia outras coisas para divertir, só que em Inglês para as pessoas aprofundarem. E nesse projeto eu achei bem legal porque continuava fazendo na próxima aula. E aí acabando, você vai tendo mais ideias para a história. Quando você vê a sua história já está gigante.

Esses depoimentos foram escolhidos porque eles nos trazem as vozes das crianças na aula de língua adicional em contexto escolar. A aula de línguas na escola é vista pelas crianças – como é possível inferir a partir dos relatos – como um espaço propício para se trabalhar o desenvolvimento do letramento em língua inglesa, além de outras competências linguísticas, e como um lugar de descobertas, cultura, criatividade e muito mais.

Em 2021, havia 7 turmas do 5º ano do EF1 na escola onde a pesquisa foi realizada. A partir da amostragem probabilística por não conveniência a turma do 5º ano I³⁰ foi a turma escolhida para a investigação e produção do material empírico. A turma era composta de 17 alunos, os quais 16 participaram da pesquisa e uma aluna não participou. O motivo da aluna não ter participado foi porque ela estava frequentando a escola em modelo de ensino remoto emergencial (ERE), diferentemente do restante da turma. As aulas de Inglês para a aluna não-participante aconteciam em um outro momento com estudantes de outras turmas.

Foi enviado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE (Apêndice A) na agenda pessoal de comunicados dos alunos, e feito o contato com os pais/responsáveis via dispositivo móvel digital por meio do aplicativo *WhatsApp* (Apêndice B) pedindo o consentimento aos pais/responsáveis para a realização da pesquisa com seus filhos. Na época de início da pesquisa, no segundo semestre letivo de 2021, conversei, também, com as crianças sobre o que implicaria a participação deles em uma pesquisa científica.

A maioria dos alunos da turma do 5º ano I estudou junto na mesma turma desde a educação infantil na mesma escola de realização da investigação. Havia um bom entrosamento entre a turma, sendo que os estudantes demonstravam laços de amizade entre si que se estendiam para além do ambiente escolar.

No ano letivo da pesquisa, a turma tinha aulas de Inglês duas vezes por semana no turno vespertino, sendo que a duração de cada aula era de 40 minutos.

Em um breve questionário semiestruturado respondido por 12 dos 16 participantes da turma, todos disseram estudar inglês fora do contexto da escola. 11 alunos dos 12 que responderam ao questionário disseram usar tecnologias digitais para aprender Inglês. Entre as

³⁰ O nome da turma foi alterado de forma a garantir o anonimato e o sigilo da identidade dos alunos.

ferramentas digitais mencionadas pelas crianças, estão os consoles de *videogames*, os jogos em aplicativos para *smartphones*, os vídeos do *Youtube* como as mais citadas, sendo essas vistas como uma oportunidade para se praticar Inglês. Além desses meios digitais, as crianças relataram acessar cursos de Inglês on-line, pesquisas na *internet*, aplicativo de música, *e-books* para eventualmente praticar Inglês em ambientes virtuais. Todos os 12 alunos que responderam o questionário relataram o quanto é importante para eles aprender Inglês na atualidade.

Para que conheçamos melhor o perfil individual de alguns alunos(as) irei fazer uma breve descrição mais individualizada de algumas das crianças da turma:

Rafaela

Rafaela tem 10 anos e estuda Inglês em curso fora da escola também. Ela relata que a língua inglesa é muito importante para ela pois ela está presente em várias situações e atividades do dia a dia. Ela disse que dedica de 4 a 5/horas por semana com práticas de leitura e compreensão de Inglês ao assistir vídeos no *Youtube*, fazer cursos de Inglês on-line, pesquisar na *internet* e jogar vídeo game. Rafaela é uma aluna dedicada e atenta às aulas, sempre se expressa oralmente diante do grupo trazendo sugestões criativas e participando em diálogos com todo o grupo e em interações individuais com os/as colegas. Ela é muito caprichosa, cuidadosa com os registros de suas atividades e engajada em aprender a língua inglesa.

Pietra

Pietra tem 10 anos também e estuda Inglês há um tempo fora da escola. Mesmo assim, ela relata ficar ansiosa a cada ano para vivenciar as práticas de letramentos em LI próprias de cada uma das etapas do EF1, conforme ela me conta. Ela revela que se lembra de os colegas nos anos anteriores dizerem que as aulas de Inglês do 5º ano eram muito legais e divertidas. Ela contou que tem familiares que residem em países falantes do Inglês, e que considera aprender a língua muito importante para viajar para qualquer lugar do mundo. Pietra é uma aluna que se expressa oralmente de forma espontânea e natural em Inglês durante as aulas.

Leonardo

Leonardo tem 11 anos e a proficiência na língua inglesa muito desenvolvida. Ele e os irmãos estudam Inglês fora da escola em um curso. O Leonardo se comunica em Inglês o tempo todo durante a aula, seja nas interações diante de todo o grupo ou nos diálogos mais próximos com os colegas. Ele relata adorar ler livros e jogar 'games' on-line em Inglês. Ele conta que sua coleção preferida de livros se chama '*Dog Man*' do autor Dav Pilkey e sua plataforma preferida de jogos se chama *Roblox*. Ele relata usar dispositivos digitais para assistir vídeos no *Youtube*

e jogar. Nessas situações, diz praticar Inglês de duas a três horas por semana, além das aulas de um curso de idiomas que frequenta.

Katty

Katty tem 10 anos, relata ter começado a estudar Inglês fora da escola recentemente e, por isso, não se sente confortável para falar só em Inglês durante as aulas. Diz não conseguir compreender tudo que é falado em Inglês durante as aulas. Ela relata que aprender Inglês atualmente é muito importante porque tudo hoje é em Inglês. Ela conta que por não dominar a escrita e a leitura da língua inglesa acaba não fazendo pesquisas na *internet* em Inglês. Ela disse que pretende desenvolver mais habilidades na língua inglesa para ir à Disney.

Bruno

Bruno tem 10 anos, comunica-se oralmente durante as aulas usando com desenvoltura a língua inglesa. Ele relata estudar Inglês fora da escola e praticar o idioma constantemente em situações de jogos on-line e fóruns virtuais dos jogos. Ele conta que gosta de jogos do tipo RPG (*Role Playing Games*) e os joga sempre escolhendo o idioma '*English*'. Bruno conta que aprende Inglês usando recursos digitais de edição de imagens e vídeos com os pais para realizar tarefas da escola em casa.

Tom

Tom tem 11 anos e é um aluno aplicado na aula de Inglês. Ele relata estudar Inglês fora da escola e estender seus estudos para além do espaço-tempo escolar por 2 a 3 horas por semana. Ele diz não ter hábito de fazer pesquisas na internet usando a língua inglesa. É um estudante comprometido com as tarefas das aulas de Inglês enviadas para casa. Ele diz usar computador e *smartphones* para fazer cursos de Inglês on-line.

André

André não informou sua idade. Ele conta que também estuda Inglês em um curso com aulas presenciais fora da escola. Mostra-se interessado em leituras em Inglês de livros do gênero Mangá. Além disso, relata assistir séries de *streaming* com legendas e áudio em Inglês. Relata querer aprender mais Inglês para entender o que uma pessoa fluente no idioma fala. Apesar de participar oralmente do planejamento das tarefas quando em aula, ele apresentou poucas tarefas concluídas no decorrer do ano letivo.

Paulo

Paulo tem 11 anos e, além da escola, ele estuda Inglês em um curso, no qual dedica de 4 a 5 horas por semana. Ele relata usar tecnologias digitais para aprender Inglês fora escola. Ele conta que estuda Inglês para se preparar para o mercado de trabalho no futuro, pois quase todos os empregos necessitam de conhecimentos na língua inglesa. Paulo é um aluno tímido, mas bastante comprometido com a realização das tarefas enviadas para a casa, as quais demonstram bastante criatividade e engajamento dele para com a aprendizagem de uma outra língua.

Guilherme

Guilherme tem 10 anos e relata estudar Inglês fora da escola uma vez por semana em um curso. Ele diz que estudar Inglês será muito importante para o seu futuro e, por isso, se dedica tanto nas aulas. Guilherme conta que sempre faz pesquisas na internet usando a língua inglesa. Ele diz utilizar a língua inglesa em jogos de aplicativos para *smartphones*. Ele revela que sabe se comunicar um pouco em Inglês em decorrência de tais jogos. Guilherme é um aluno que participa bastante das aulas fazendo explanações orais em Inglês. Ele demonstra uma oralidade na língua adicional bem desenvolvida. É um aluno muito envolvido com as tarefas e extremamente cuidadoso com suas produções textuais, as quais trazem riqueza de detalhes e criatividade.

A seguir teço algumas considerações acerca da perspectiva do professor-pesquisador adotada nesta pesquisa, de maneira a direcionar minhas lentes para o meu próprio fazer pedagógico cotidiano e para refletir sobre o que se passa na sala de aula.

3.5.2.2 A professora-pesquisadora

O estudo de caso do tipo etnográfico requer algumas qualidades e requisitos do pesquisador que opta por esse tipo de método. Segundo André (2012), o pesquisador que investiga o próprio contexto de atuação, enquanto professor, enfrenta alguns desafios, tais como: a complexa questão objetividade-participação. A solução apontada para a autora, nesses casos, é saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade para que seja preservado o rigor da pesquisa. O caminho para tanto é filtrar as experiências pessoais com o aporte do referencial teórico e do procedimento técnico escolhido. Assim, há um cuidado metodológico quando, por exemplo, o pesquisador executa a triangulação – articulação entre o material empírico, os autores do estudo e a análise da conjuntura.

Muito embora a questão objetividade-participação seja uma importante questão para o professor-pesquisador, por outro a postura de neutralidade é incompatível com o estudo de caso do tipo etnográfico e com a pesquisa qualitativa. O pesquisador deve informar ao leitor seus pontos de vista e posicionamento a respeito dos desdobramentos e constatações averiguadas ao longo da pesquisa, sendo este movimento de interpretação um ato imbricado com a subjetividade do pesquisador.

Situar-me enquanto professora-pesquisadora (ALMEIDA; SCHEIDT, 2006), direcionou-me a observar os acontecimentos no âmbito da sala de aula de modo reflexivo e a interpretá-los de forma crítica frente aos conhecimentos teóricos existentes, uma espécie de atuação autoanalítica, conhecida como ‘prática reflexiva’. Considerando os estudos de Almeida e Scheidt (2006) sobre as práticas reflexivas do professor-pesquisador, apresento duas situações citadas pelas autoras a serem consideradas como objeto de reflexão e análise. A primeira é ‘a participação em experiências de aprendizado de línguas’, onde professor tenta ver as coisas pela ótica do aluno. A segunda seria considerar como objeto de análise ‘a rememoração de experiências passadas’. Almeida e Scheidt enfatizam que ambas as situações “envolvem práticas investigativas em sala de aula iniciadas pelo professor” (ALMEIDA; SCHEIDT, 2006, p. 85). Tendo tais considerações em mente, identifico como um caminho possível para o estudo a descrição das práticas escolares, dos materiais e tarefas pedagógicas construídas no decorrer da pesquisa, os relatos da crianças-participantes e, também, as reflexões surgidas no curso de desses momentos da pesquisa.

Nesse sentido, procurei apurar meu olhar para diferenciar quais ações são próprias da profissão docente e quais posturas são próprias do pesquisador. Constatei com isso, que há, de fato, uma linha muito tênue e difícil de ser separada pelo professor que se empreende em pesquisar as próprias práticas e o seu contexto escolar de atuação. No entanto, tal questão deve ser percebida como um aspecto vantajoso e não inviabiliza a realização da pesquisa.

Como professora de Inglês para crianças da educação infantil e do EF1, tenho mais de 20 anos de experiência. A meu ver, a realidade da educação linguística na infância em espaço escolar é diferente da realidade dos cursos para este público que empreendem no mercado de ensino de línguas. A educação linguística na infância dentro da escola deve caminhar atenta aos documentos oficiais da educação no Brasil. Devem, de todo modo, considerar o repertório linguístico dos estudantes e estar alinhadas à metodologia e proposta pedagógica da escola na qual se situa.

Nesses 20 anos de atuação em contexto escolar da infância, sempre elaborei planejamentos de aulas de Inglês para além da proposta do livro didático, pois a participação e os interesses de aprendizagem das crianças-aprendizes sempre foram foco central das aulas nas quais eu lecionava. O diálogo constante com as crianças sinalizava a direção para construção dos percursos de aprendizagem e do material de ensino que iriam compor as aulas de Inglês.

Uma outra característica própria da minha atuação docente é que tenho um grande interesse por *design* e produção de artefatos de aprendizagem de línguas adicionais com crianças: folhas de exercício, *flashcards*, *slides*, cartas para jogos dentro e fora de sala de aula. Todos os anos, tenho o hábito de revisitar os materiais elaborados no ano letivo anterior, e os (re)desenho novamente para alinhá-los às temáticas de interesse dos alunos daquele ano. Outra atitude que sempre priorizei nas aulas de línguas adicionais é a escuta atenta das crianças. A partir dessa escuta, traço percursos de aprendizagem com elas, podendo assim, conhecê-las melhor. A escuta atenta das preferências das crianças é uma chave para tornar a aula mais atrativa e uma oportunidade para que eu me aproximar da ‘cultura de partida’ delas. Assim, elementos novos e importantes sugeridos pelas crianças podem adentrar a aula e serem integrados às práticas de multiletramentos em LI como: músicas, danças e jogos. Portanto, em minha experiência e vivência na sala de aula, percebi que a escuta sensível às vozes das crianças é indispensável, pois ela torna a sala de aula em uma atmosfera mais natural e propícia para a aprendizagem de línguas.

3.6 A produção e registro do material empírico

O material empírico de um estudo de caso do tipo etnográfico de paradigma qualitativo pode se originar de vários instrumentos, tais como: observação (direta ou participante), entrevistas, questionários, anotações de campo etc. Para Bassey (1999 *apud* PAIVA, 2019, p. 69) “o estudo de caso deve apresentar muitos dados para que o pesquisador possa explorar características, criar interpretações”. Tal diversidade de instrumentos de coleta de informações contribuem com a triangulação – articulação entre material empírico, circunstância e referencial teórico –, com a validação dos achados e/ou com construção de argumentos alternativos. Para tanto, nesta pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos: registros e documentação dos trabalhos em arquivos e artefatos, sendo esses: o desenho do projeto de aprendizagem com práticas de multiletramentos intitulado ‘*Messages on Pixels Project*’, as tarefas com produção textual de narrativas multimodais construídas pelos estudantes, o registro e a documentação

pedagógica dos percursos de aprendizagem de LAC na escola, a observação participante da professora-pesquisadora das aulas de Inglês.

3.6.1 O registro dos artefatos e a documentação pedagógica

Parte do material empírico produzido nesta investigação se deu com o registro dos artefatos de aprendizagem e a documentação pedagógica dos percursos de aprendizagem desenvolvidos no desdobramento da pesquisa. A documentação pedagógica apresenta: as figuras, que compõem esta dissertação, as quais trazem registros do desenho do projeto, dos trabalhos dos alunos na produção textual de narrativas multimodais e das fotografias das práticas de multiletramentos em LI tiradas ao longo da experiência da pesquisa. O objetivo de documentar e registrar as situações de aprendizagem e os artefatos, que estavam sendo produzidos para o projeto '*Messages on Pixels Project*', era para podermos acompanhar e entender de forma detalhada o desempenho de todos ao longo do processo de aprendizagem (FORMAN; FYFE, 2016). Além disso, era uma forma de acompanhar a progressão dos estudantes nas tarefas, fazer uma avaliação diagnóstica do momento da aprendizagem e refletir sobre as ações empenhadas ao longo de processo. A documentação pedagógica foi trazida à pesquisa como um meio para que os participantes refletissem sobre sua própria evolução no processo de ensino (professora) e/ou de aprendizagem (estudantes), de modo a transformar as práticas seguintes a partir da reflexão surgida com a análise da documentação.

3.6.2 O desenho do projeto

Após muitos anos elaborando materiais de ensino com fichas de atividades avulsas, as quais focavam sobretudo no desenvolvimento de habilidades de fala, escuta, leitura e escrita, e em um vocabulário escolhido e dado conteúdo linguístico gramatical a ser trabalhado em uma ou duas aulas em fichas de atividades em língua inglesa apartadas umas das outras, resolvi, no ano de 2021, mudar a minha estratégia de ensino elaborando um material de ensino línguas adicionais para crianças (LAC). Assim, voltei meus olhares para pensar em práticas de multiletramentos em LI que buscassem, sim, desenvolver as habilidades linguísticas descritas anteriormente, mas que tivessem como ponto central os interesses e necessidades dos estudantes, a integração das TD para a produção de artefatos digitais, a construção de um percurso de aprendizagem contínuo para que o processo de contato com a língua-alvo se estendesse de forma sequencial por todo o ano letivo. Nesse sentido, a minha intenção era criar

nas tarefas de aprendizagem de línguas um espaço onde a produção de um gênero textual fosse privilegiada. A partir disso, o texto em produção nos possibilitaria abrir caminhos para interações com os pares, professor, TD e o mundo em torno dos estudantes.

Segundo Rocha “a interação exerce um impacto decisivo [...] na aprendizagem e assevera que uma nova língua deve ser primeiramente usada de forma significativa pelo professor e pelos alunos, para que a mesma possa, posteriormente, ser transformada e internalizada pela criança” (ROCHA, 2007, p. 287).

Para tanto, pensando em construir um percurso de aprendizagem de LI com as crianças, o qual seria desenvolvido juntamente com produção de materiais de ensino pelo professor, procurei, primeiramente, amparo na teoria sociointeracionista (ou sociocultural) de Vygotsky elaborada nas primeiras décadas do século XX (FIGUEIREDO, 2019). Ao conectar os pressupostos da teoria sociointeracionista à ideia da construção de percursos de aprendizagem, eu pensava em realizar ações de ensino e aprendizagem para “ênfatizar o papel da interação social no desenvolvimento cognitivo dos seres humanos” (FIGUEIREDO, 2019, p. 17) e para focalizar na colaboração que é parte desse processo, também.

A teoria proposta por Vygotsky (1998) sinaliza aspectos relevantes, entre eles o papel das interações sociais no desenvolvimento cognitivo, o qual eu buscava trazer para o percurso de aprendizagem de LAC a ser realizado com as crianças. Ficava cada vez mais evidente nos estudos desta pesquisa que “[...] o foco da perspectiva sociocultural incide sobre o modo como a participação em interações sociais e em atividades culturais influencia o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos” (FIGUEIREDO, 2019, p. 18). Somando-se a isso, a teoria sociocultural evidencia não apenas o valor das interações, mas também o papel ativo e participativo do aluno para a construção de conhecimento na língua-alvo e a influência do contexto no processo de construção do conhecimento. Portanto, a partir das contribuições de Vygotsky, comecei a mudar minha abordagem de ensino para uma abordagem mais construtivista e menos instrucionista.

Figura 24 - Grafitagem do artista Gurulino no muro de um viaduto às margens da avenida ‘Eixão’ no Plano Piloto-DF com a mensagem: Atitude de Mudança – Mudança de Atitude



Fonte: Foto da autora.

Com base no exposto e na arte da figura 24 a qual eu encontrei nas ruas de Brasília enquanto eu escrevia este trecho da dissertação, pensei então em “mudar de atitude e ter uma atitude de mudança”. Eu queria sair da produção de materiais pedagógicos em atividades avulsas, onde somente o professor se investia dessa tarefa de produção, e visibilizar e motivar a produção colaborativa de artefatos pedagógicos para a aprendizagem da língua inglesa com as crianças-estudantes.

Assim, a ideia do *‘Messages on Pixels Project’* surgiu com o propósito de evidenciar o potencial criativo, a cultura, o olhar, as vozes, os fazeres e as múltiplas linguagens que circulam no universo infantil e na nossa sociedade. O projeto é uma tentativa de ocupar o espaço e o tempo da aula de língua adicional na escola regular com práticas de multiletramentos emancipatórias que valorizam as produções de tarefas de aprendizagem com os alunos colocando em foco, também, os multiletramentos e os letramentos digitais na educação linguística na infância.

No projeto realizado, os conteúdos (unidades temáticas), os objetos de conhecimento e as habilidades foram estruturadas a partir das ideias propostas na BNCC para o componente de língua inglesa do Ensino Fundamental 2 (BRASIL, 2017). Acompanhe no quadro 12 abaixo os eixos e objetivos de aprendizagem organizados para amparar as práticas de aprendizagem do *‘Messages on Pixels Project’*:

Quadro 12 - Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades desenvolvidas no ‘*Messages on Pixels Project*’

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	APLICAÇÃO NAS TAREFAS DO ‘MESSAGES ON PICS PROJECT’
EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa.			
Interação Discursiva	Funções e usos da língua inglesa: colaboração em sala de aula	Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula de modo colaborativo, trocando ideias e engajando-se nas práticas propostas.	- Dinâmicas dentro e fora da sala de aulas. - Todas as tarefas descritas nos <i>Acts</i> 1 ao 6.
Compreensão oral	Compreensão de textos orais de cunho narrativo	Apresentar ideias e conhecimentos prévios sobre as temáticas apresentadas. Compreender e dar <i>feedback</i> a respeito das tarefas propostas.	- Todas as tarefas descritas nos <i>Acts</i> 1 ao 6.
Produção oral	Produção de textos orais, com a mediação do professor	Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para expressar suas ideias e as características relacionadas a gostos, preferências e assuntos de interesses.	- Todas as tarefas descritas nos <i>Acts</i> 1 ao 6.
EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais e multimodais). Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.			
Estratégias de leitura	Compreensão geral e específica	Identificar a temática central de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas. Localizar informações específicas em um texto.	- Em especial nos <i>Acts</i> 3, 4 e 5.
Atitudes e disposições favoráveis do leitor	Partilha de leitura, com mediação do professor	Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa e/ou comunica. Navegar em ambientes virtuais e/ou	- Todas as tarefas descritas nos <i>Acts</i> 1 ao 6.

		aplicativos para acessar e usufruir do conteúdo ou potencialidades em língua inglesa	
EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.			
Estratégias de escrita	Planejamento do texto: organização de ideias	Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto.	- Todas as tarefas descritas nos <i>Acts</i> 1 ao 6.
Práticas de escrita	Produção de textos escritos, em formatos diversos, com a mediação do professor	Produzir textos escritos em língua inglesa com narrativas multimodais, histórias em quadrinhos e/ou cartazes.	- Todas as tarefas descritas nos <i>Acts</i> 1 ao 6.
EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS – Práticas de análise linguística sobre o funcionamento da língua inglesa.			
Gramática	-Imperativo	- Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos, instruções e o emprego do <i>Let's</i> .	- Em especial nos <i>Acts</i> 1, 2, 4 e 5.
	<i>Simple Present</i> (presente do indicativo)	- Empregar <i>Simple Present</i> com o verbo 'to be' em suas conjugações: am, is are para especificar características físicas. - Empregar <i>Simple Present</i> com outros verbos para expressar ações do dia a dia.	- Em especial nos <i>Acts</i> 1, 2, 4 e 5.
	- Verbo Modal <i>can</i> (presente)	- Empregar, de forma inteligível, o verbo modal <i>can</i> para indicar habilidades e capacidades.	- Em especial nos <i>Acts</i> 4 e 5.
	- <i>Personal pronouns</i> (pronomes pessoais)	- Utilizar, de modo inteligível, os pronomes pessoais (<i>I, you, he, she, it, we, you, they</i>) para construir sentenças no <i>simple present</i> .	- Todas as tarefas descritas nos <i>Acts</i> 1 ao 6.

EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas e a valorização da diversidade entre os povos.			
Comunicação intercultural	Construção de identidades no mundo globalizado	Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização da cultura de partida dos estudantes e de construção de identidades no mundo globalizado.	- Em especial nos <i>Acts</i> 2, 4, 5 e 6.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017)

A proposta pedagógica da escola onde foi realizada trazia os seguintes objetivos de aprendizagem para o componente de língua inglesa:

Quadro 13 - Objetivo de ensino do componente curricular de língua inglesa no projeto pedagógico da escola participante da pesquisa

Língua Estrangeira Moderna - Inglês	O ensino da língua inglesa é introdutório e visa estimular a criança a iniciar-se no universo de uma língua estrangeira, aproveitando a fase sensório-perceptiva para desenvolver novas aprendizagens.
-------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Projeto Político Pedagógico de 2021 da escola participante da pesquisa



Objetivando aplicar os eixos descritos nas práticas multiletramentos em LI, direcionei meus olhares para organizar o projeto de ensino e aprendizagem em etapas a serem percorridas no espaço-tempo de um ano letivo. Conforme mencionado anteriormente, um projeto-piloto já havia sido realizado no ano de 2020, quando grande parte das aulas aconteceram no ensino remoto emergencial. Ao fim do ano de 2020, obtive bons resultados com os trabalhos dos alunos, os quais já foram compartilhadas aqui neste estudo – amostras nas figuras 21 e 22 dispostas anteriormente no texto, que me deixaram motivada a seguir na mesma direção no ano seguinte.

No ano de 2021, meus estudos avançaram bastante no mestrado em LA. Aprofundei-me nos estudos e textos acadêmicos sobre o uso das tecnologias digitais para o ensino de línguas, sobre LAC e sobre a importância do enfoque nos fatores socioculturais para um ensino voltado ao desenvolvimento dos letramentos em uma dada língua adicional. A partir de então, comecei

a refletir e a repensar em minhas práticas do ano anterior com o intuito de transformá-las em um projeto de aprendizagem mais sólido, sistematizado e mais fundamentado teoricamente.

Procurando materializar a ideia, inicialmente, estabeleci o objetivo geral do projeto usando os verbos sugeridos por Leffa (2008, p. 17) – criar, saber, compreender, interpretar, aplicar, integrar, apreciar, entre outros – para delinear algumas atitudes que eu almejava construir com os alunos como resultado. O objetivo geral de aprendizagem do projeto ‘*Messages on Pixels*’ buscava ‘criar’ uma história em quadrinhos com textos escrito na língua inglesa e com o uso de ferramentas digitais dentro do tema: “*Camping Around the World*”. Para tanto, os alunos selecionaram um de seus brinquedos e/ou, até mesmo, inseriram seus *pets* como **protagonistas** da história. Ficou acordado com os estudantes que a narrativa completa da história seria desenvolvida em 6 (seis) etapas as quais chamamos de: ‘*Act 1, Act 2, Act 3, Act 4...*’. Para cada uma das etapas foram desenvolvidos objetivos específicos para guiar os estudantes na produção textual de suas narrativas multimodais (texto escrito e figura). Todos os roteiros para cada uma das etapas foram publicados na plataforma do *Google Classroom* da escola após terem sido amplamente discutidos e ajustados durante as aulas com os alunos. Trago algumas amostras na figura 25 abaixo para ilustrar a ideia do desenvolvimento de roteiros como parte do material de ensino produzido para o projeto de aprendizagem.

Figura 25 - Sequência de roteiros com orientações para as atividades do projeto ‘Messages on Pixels’

 Raquel Roure postou uma nova atividade: March 26 - ACT 2 / Message... Data de entrega: 9 de abr. 

Item postado em 26 de mar. Editado às 7 de mai.

Hi, students!
How are you today?


12
Entregues

12
Trabalhos atribuídos


Act 2 - Tasks for April 9, 2021. (Atividades para o dia 9 de abril):

- New photos and messages attached. Follow the examples on the pics from Teacher Rachel Doll. (Seguem fotos novas com mensagens para a atividade 2 e como modelo).
- Create a manuscript MINIPoster with the title: "Camping and Playing Around the World". (Crie um MiniPoster).
- Today's tip (Dica de hoje): Site para remover fundo de imagens - Homepage address: <https://www.remove.bg/pt-br>


Good work, students! Take pics and write messages!
Lovely,
Teacher Raquel Roure





Pic 1.jpeg
Imagem



Pic 4 - Doll and a Mini Po...
Imagem



Pic 5 - Mini Poster.jpeg
Imagem

 Raquel Roure postou uma nova atividade: April 17 - ACT 3 / Messages...Data de entrega: 26 de abr. 

Item postado em 17 de abr. Editado às 7 de mai.


Dear, Students! Hello! 🍌

11
Entregues

12
Trabalhos atribuídos


1
Com nota

It's time to create the Act 3.


 Let's take new photos for the album sequence:
(Vamos tirar novas fotos para a sequência do nosso álbum?)
- **Pic 1:** Our first stop for camping is ... at HOME, SWEET HOME.
(Foto 1: Nossa primeira parada para acampar será em... CASA.)
- **Pic 2:** Zoom in! Meet my new friend! (Foto 2: Aproxime-se!
Conheça meu novo amigo!)


Deixo logo abaixo algumas fotos que eu produzi para esta atividade como exemplo e inspiração.

Students, já estou super curiosa para ver a próxima criação fotográfica e as novas mensagens feitas por vocês.


 **#Tip** - Digital Image and Text Edition Website:
https://www.canva.com/pt_br/

Let's take photos and practice English together!


Lovely,  Teacher Raquel Roure



Colabore e crie designs i...
https://www.canva.com/pt_br/



Act 3 - Pic 1.jpeg
Imagem



Act 3 - Pic 2.png
Imagem

Raquel Roure postou uma nova atividade: May 7 - ACT 4 / Messages ...
Data de entrega: 21 de mai.
⋮

Item postado em 7 de mai.

Hey, Friends!

Let's keep constructing our photo album and story sequence!
(Vamos continuar construindo nosso álbum de fotos e a sequência da história: **Playing and Camping around the world!**)

It's time to prepare the ACT 4. Prepare **duas** fotos para a postagem conforme as instruções abaixo:

- ✓ **Picture 1:** Create a magical tent on your camping at home. (Crie uma TENDA MÁGICA para o acampamento em casa).
- ✓ **Picture 2:** Share with us your favorite toys or objects. Inclua na foto 2 os seus brinquedos e objetos favoritos.

2

Entregues

11

Trabalhos atribuídos

11

Com nota

Raquel Roure postou uma nova atividade: June 6 - ACT 5 (Messages ...
Data de entrega: 25 de jun.
⋮

Item postado em 6 de jun.

Hello, hello, students!

Time to take photos for the ACT 5. Chegou o momento de tirar as fotos para o ACT 5.

As duas fotos para esta atividade são sobre a pergunta: "**What is your magical power?**" (Qual é o seu poder mágico?) Quando digo seu poder mágico, me refiro ao poder do seu personagem na história que estamos construindo com a sequência de fotos.

4

Entregues

11

Trabalhos atribuídos

9

Com nota

Fonte: Autoria própria

Diante do exposto, concluo esse tópico referente ao delineamento do projeto, pontuando ser de fundamental importância o planejamento anterior às aulas, uma vez que “[...] devemos ser cautelosos quanto às práticas que envolvem o ler e o escrever na aula de línguas adicionais para crianças, sem negligenciarmos a importância que as práticas letradas possuem, no que concerne ao desenvolvimento linguístico, cognitivo e sociocultural do aprendiz.” (ROCHA, 2007, p. 297).

A seguir farei algumas considerações acerca da observação participante como mais um dos procedimentos utilizados ao longo desta pesquisa.

3.6.3 A observação participante

A observação participante acontece nas situações vivas do dia a dia na escola. É no entremeio das situações do cotidiano escolar que o professor desenvolve e aperfeiçoa sua capacidade de analisar e refletir sobre o que se passa no contexto ao seu redor. Nesse sentido, podemos inferir que a prática docente deve trazer consigo a observação do professor que

participa e constrói ações pedagógicas. A observação participante ampara e orienta nosso olhar para darmos mais ou menos atenção à alguns aspectos em nossas práticas. Assim, torna-se possível aprimorá-las para atender as necessidades e os interesses dos alunos. Além disso, podemos compreendermos melhor como contribuir para a construção dos significados no meio onde estamos atuando.

Se estamos falando sobre entendermos a dinâmica escolar e conhecermos seus problemas, reitero que a observação participante se constitui nas trocas e vivências do professor-pesquisador com as circunstâncias e com os sujeitos presentes no contexto. Nessa situação, o pesquisador tem uma visãoêmica, de dentro, do contexto em foco.

A observação participante possibilita o professor-pesquisador a buscar e a entender “os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações e interações” (ANDRÉ, 2012). Essa técnica de investigação qualitativa apresenta uma oportunidade para se olhar para as próprias práticas pedagógicas e transformá-las em uma escuta sensível, em ações e materiais que busquem dialogar com as vozes dos estudantes. Somando-se a isso, a observação participante situa-se no contexto da ação pedagógica, dele participa atuando diante dos problemas, constituindo assim, uma atuação política.

André (2012, p. 28) esclarece que a observação é participante quando “o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. Posso depreender, portanto, a partir da noção de observação participante, que este estudo revela, de certo modo, a mediação da professora e os significados culturais construídos pelas crianças-participantes a partir de seus universos referenciais que foram representados nas atividades com a produção textual das narrativas multimodais nas aulas de inglês. Nesse sentido, este estudo não se limita a trazer uma observação que simplesmente relata as características dos perfis dos estudantes e da escola participante. Este estudo vai muito além. Ele tenta reconstruir as ações pedagógicas, as vivências afetivas, interações e as reflexões que se deram ao longo do processo de pesquisa a partir da perspectiva da professora e dos estudantes, os quais participaram ativamente e diretamente da construção de todo o enredo do percurso de aprendizagem de LI.

A observação neste estudo perpassa também, por alguns momentos, sem o intuito de esgotar o assunto, mas apenas para trazer à discussão a Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017 que instituiu a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) para os sistemas de educação escolar do Brasil. Contemplando, os pressupostos a BNCC (BRASIL, 2017), esta pesquisa visa tornar mais clara a interpretação e aplicação da Base, a qual estabeleceu que o ensino da língua inglesa é componente obrigatório

da Educação Básica a partir do 6º ano do ensino fundamental (EF). Com isso, o ensino da língua inglesa nos anos iniciais do EF1, amparado pelos pressupostos da Base, passou a ser uma preocupação para as instituições de ensino que exercem atividades neste seguimento. Nessa linha, este trabalho consiste em investigar e discutir, de forma correlata, os (multi)letramentos em línguas adicionais para crianças e o protagonismo e a autoria nesses processos de aprendizagem do ensino fundamental I, sendo que tais temas são evidenciados várias vezes no documento normativo.

Além de se referir a BNCC (BRASIL, 2017) esta pesquisa perpassa de forma pontual e suscinta por outro documento: a BNC/Formação Continuada (BRASIL, 2020) – compõe as políticas públicas para a reforma da educação brasileira, no que tange a formação e atuação docente.

No próximo capítulo apresentarei os/as trabalhos/tarefas realizados/as pelas crianças durante a ação colaborativa realizada no projeto de aprendizagem “*Messages on Pixels Project*”. Juntamente com os/as trabalhos/tarefas das crianças irei trazer, também, uma descrição multimodal das etapas do projeto e a discussão do material empírico frente ao referencial teórico da pesquisa. Nesse caminho, teço, ademais, reflexões que brotaram no percurso da escrita da dissertação e quando da observação participante. Tudo isso, na tentativa de ‘rememorar experiências passadas’, entendendo ser esta uma das tarefas do professor-pesquisador (ALMEIDA; SCHEIDT, 2006) que almeja por meio da prática pedagógica transformar a si e propor transformação por meio da educação.

4 DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DO MATERIAL EMPÍRICO – O PROJETO DE APRENDIZAGEM “MESSAGES ON PIXELS”

“Pense caleidoscopicamente, pense *Jazz*, eu dizia. Pense *jammin*, eles diziam. [Ah, sim! Um *quickstep*, um *Hip-Hop* mais alto na escala de composição; a poética sincopada da poesia da palavra falada, talvez a modalidade narrativa que define sua geração]. Isso! Vamos! Vamos deixar nosso roteiro nos dar uma direção, mas não uma duração. Sejam felizes! Sintam dentro do momento. Você saberá quando se mover. Seja com e para o outro. Escute, realmente escute ao outro e você sentirá quando é a sua vez de falar, de tomar parte na cena, de deixar-se levar na mistura e na melodia desta comunidade de narradores.
Coletivamente, colaborativamente.
Trabalhando com alegria em vista do crescendo.”

(PINEAU, 2010, p. 105-106)

Neste capítulo, irei apresentar a análise e discussão do material empírico obtido por meio dos seguintes instrumentos de coleta: das tarefas realizadas pelos alunos, as quais estão documentadas em fotografias, da minha observação participante de professora-pesquisadora, que atuou com uma postura êmica (FETTERMAN, 1998) – visão interna e participante do contexto – na construção e pela revisão bibliográfica. Ao longo da discussão do material empírico, caminharei na direção da interpretação da experiência de aprendizagem dos estudantes, buscando aumentar a compreensão das ações e conhecimentos empreendidos na pesquisa, e revelar as descobertas encontradas no percurso de investigação.

Para dar início a discussão faz-se fundamental recapitular a pergunta de partida da pesquisa.

Quadro 14 - Pergunta de partida

É possível que a produção textual de narrativas multimodais com o uso de tecnologias digitais promova protagonismo e autoria nas aulas de línguas adicionais com crianças?

Fonte: Elaborado pela autora

A partir desta pergunta, destaco os seguintes temas centrais como eixos da pesquisa: multiletramentos, ensino e aprendizagem de línguas adicionais para crianças e produção de materiais didáticos e de tarefas colaborativas. Com a pergunta de partida e os eixos da pesquisa em mente, optei por realizar uma investigação pautada na técnica da análise temática conforme descrita por Gomes (2009). Nessa direção, Gomes (2009) esclarece que na análise temática o foco está no tema. Portanto, ao longo da discussão dos dados direcionarei esforços para

descobrir os ‘núcleos de sentido’ e os significados construídos que se relacionam com os temas/eixos mencionados.

Cabe ressaltar que as reflexões foram tecidas, sobretudo, a partir: a) dos textos multimodais representados em fotografias e figuras das atividades produzidos pelos estudantes, b) dos roteiros fornecidos para orientá-los quanto a realização das tarefas, c) das práticas de multiletramentos propostas em roteiros elaborados como parte do material didático, e d) da observação participante. O material empírico foi produzido durante as aulas de LAC do 5º ano do EF1 em uma escola particular de Brasília - DF. As produções textuais de narrativas multimodais de duas estudantes foram selecionadas para serem trazidas para a dissertação devido a disponibilidade dos artefatos produzidos pelas estudantes quando da organização do acervo de fotos e a frequência delas nas aulas de inglês até os últimos dias de aula do ano letivo de 2021.

No que segue, na subseção 4.1, passo a discutir e analisar a aplicação da abordagem dos multiletramentos em língua inglesa nas experiências de aprendizagem de línguas adicionais com crianças mediada por tecnologias, as quais busquei realizar com estudantes nesta pesquisa a partir da produção do gênero textual: narrativas multimodais.

4.1 Foco 1: Integração das TD e práticas de multiletramentos em LI com crianças

Caro leitor, de modo a esclarecer a estratégia de análise nesta subseção 4.1 informo que as discussões e reflexões que perpassam pelo eixo dos multiletramentos estão entrelaçadas com o relato de algumas das etapas do “*Messages on Pixels Project*”. Para dar início a reflexão, recapitulo o objetivo específico no quadro 15 abaixo no que se refere ao eixo dos multiletramentos.

Quadro 15 - Objetivo específico acerca do eixo multiletramentos

Eixos da pesquisa	Objetivos específicos da pesquisa
Multiletramentos	Desenvolver e aplicar práticas de multiletramentos em língua inglesa que integram as tecnologias digitais e oportunizam a produção colaborativa de narrativas multimodais nas aulas de LAC.

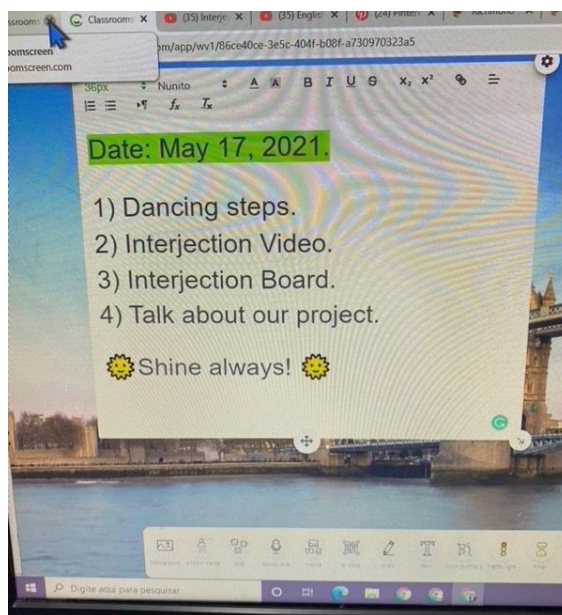
Fonte: Elaborado pela autora

Diante do exposto, com a finalidade de trazer uma visão panorâmica da produção colaborativa das narrativas multimodais desenvolvida ao longo ano letivo de 2021, a seguir enumero em itens o percurso das tarefas realizadas com os estudantes sob o título ‘A produção colaborativa de narrativas multimodais’. Desde já, enfatizo que as tarefas realizadas buscavam oportunizar a produção colaborativa de narrativas multimodais e integrar as TD nas práticas pedagógicas, de modo a alcançar a concepção de multiletramentos nas aulas de língua inglesa com crianças em contexto escolar.

A PRODUÇÃO COLABORATIVA DE NARRATIVAS MULTIMODAIS

1) Foi acordado entre mim e as crianças que em uma aula dentre as duas que tínhamos por semana, nós nos reuniríamos para tratar de assuntos referentes ao projeto de aprendizagem “*Messages on Pixels Project*”. Para tanto, comecei a incluir no cronograma de atividades diárias (figura 26) da aula de inglês um momento para tratarmos da produção colaborativa do projeto.

Figura 26 - Cronograma diário de atividades da aula de inglês



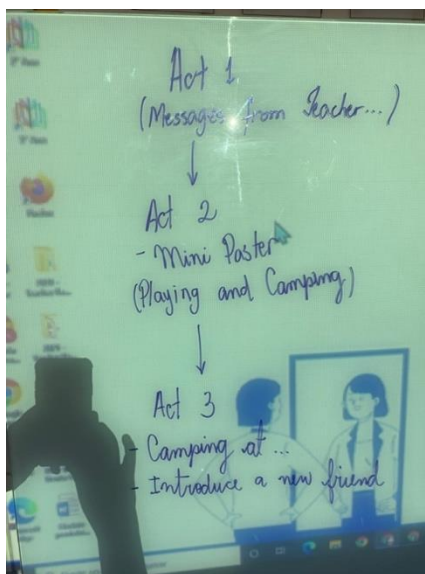
Fonte: Acervo da autora

2) Nesse espaço-tempo disponibilizado para tratar do projeto com a turma, a primeira tarefa proposta consistiu em dialogar com os estudantes sobre suas bonecas, e/ou bonecos, e/ou *pets* favoritos. Até este momento da apresentação da ideia do projeto, eu dialoguei com as crianças usando principalmente a língua inglesa, sendo que o português era utilizado somente em momentos nos quais as crianças insistiam em não estarem entendendo a tarefa a qual estávamos desenvolvendo. Nos momentos de interação e negociação das etapas do projeto (figura 27) eu fazia perguntas tais quais: - *What's your favorite toy?* (enquanto isso, eu mostrava para eles a minha boneca favorita), ou - *What's your favorite doll?*, ou - *Is your favorite toy a doll or an action figure? What's her/his name? My doll's name is Teacher Rachel. Let's imagine that Teacher Rachel is about to go on an adventure. What is she going to do? Play? Travel? Dance? Go to the park?* Assim, por meio do diálogo as crianças respondiam com um *feedback* em relação as perguntas feitas, revelando suas preferências, temas de interesse e o que estavam compreendendo do nosso diálogo. Esse tipo de diálogo nos permitia construirmos significados de eventuais palavras ou estruturas gramaticais desconhecidas pelos estudantes ou até por mim mesma quando eles se referiam à brinquedos os quais eu ainda não conhecia. A partir dessa dinâmica, eu ia organizando na lousa da sala de aula os temas (figura 27) que se destacavam, e os quais os alunos acordavam para serem direcionadores das tarefas que seriam realizadas em casa em etapas posteriores.

Ao olhar para interação em língua adicional relatada neste item 2 é possível localizarmos aspectos da dimensão pedagógica da prática escolar mencionados anteriormente no quadro 10. O relato apresenta, de tal forma, a documentação e registro de uma situação de ensino e traços do encontro entre professor-aluno-conhecimento através da mediação. Apresenta também os conteúdos do ensino e a linguagem em uso na sala de aula do componente curricular de língua inglesa.

Nesses dois itens iniciais, percebe-se a presença da pluralidade linguística e da multimodalidade na forma de trabalho realizada e no material utilizado na aula, ambas características de práticas de multiletramentos, as quais consideram ambientes de aprendizagem multiculturais, multilinguísticos e multimidiáticos. Além disso, os itens 1 e 2 alinham-se com as propostas traçadas para o eixo oralidade que constam no quadro 12, que dialogam, por sua vez, com os objetivos de aprendizagem estabelecidos pela BNCC (BRASIL, 2017).

Figura 27 - Selecionando temas para as etapas do projeto com os estudantes



Fonte: Acervo da autora

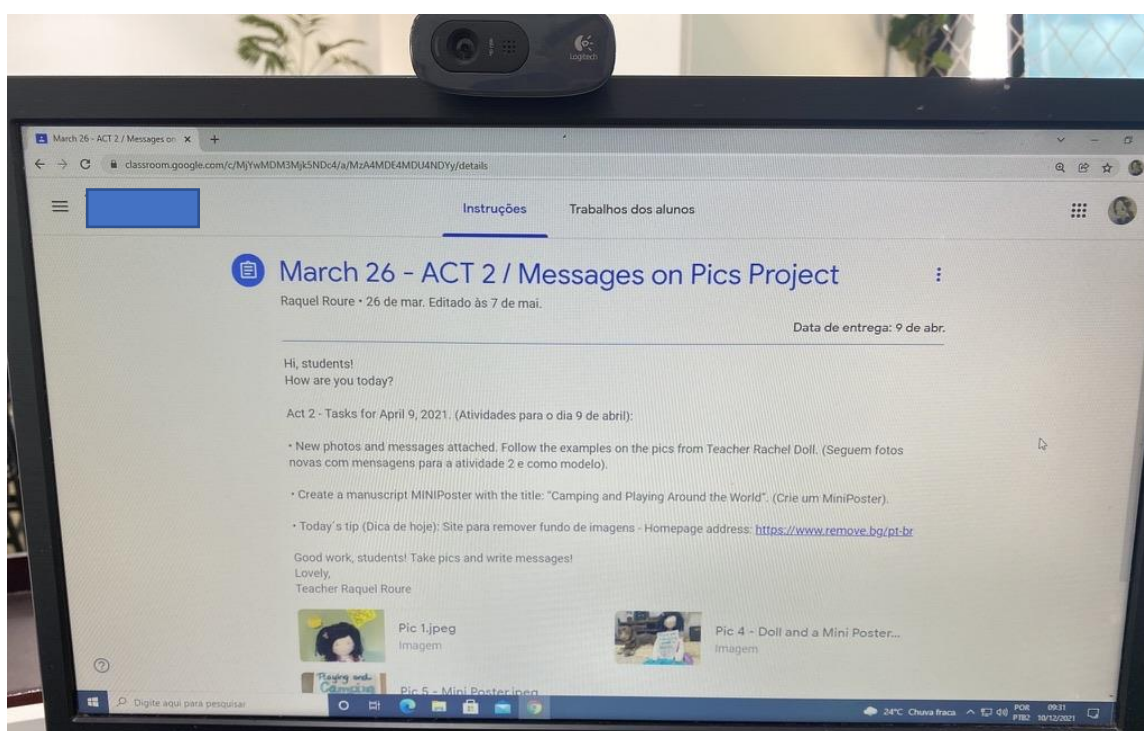
3) Após as aulas nas quais havíamos negociado as tarefas a serem realizadas como parte do percurso de aprendizagem, eu postava na plataforma *Google Classroom* a descrição da tarefa para ser feita em casa. Na descrição, eu buscava trazer riqueza de detalhes e exemplos (figura 28 abaixo). O registro da tarefa na plataforma virtual da escola era feito em Inglês e Português, pois muitos pais alegavam não dominar a língua inglesa e não entenderem a proposta da atividade enviada para casa, quando a descrição era somente em Inglês. De tal forma, estando

a tarefa escrita em Inglês e Português, eles poderiam melhor auxiliar as crianças em casa para a realizar a tarefa.

A postagem da tarefa na plataforma abria espaço, também, para o envio da tarefa concluída pelas crianças (figura 29 abaixo). A figura 29 torna claro as preferências temáticas de cada aluno, além de representar as particularidades, as preferências e a subjetividade das crianças e a cultura delas no que diz respeito às suas “vivências concretas” (MENDES E REIS, 2013, p. 99). Essas características articulam-se com a noção de multiculturalidade e diversidade cultural, as quais são aspectos presentes na sociedade contemporânea e na abordagem dos multiletramentos (MOURA; ROJO, 2019).

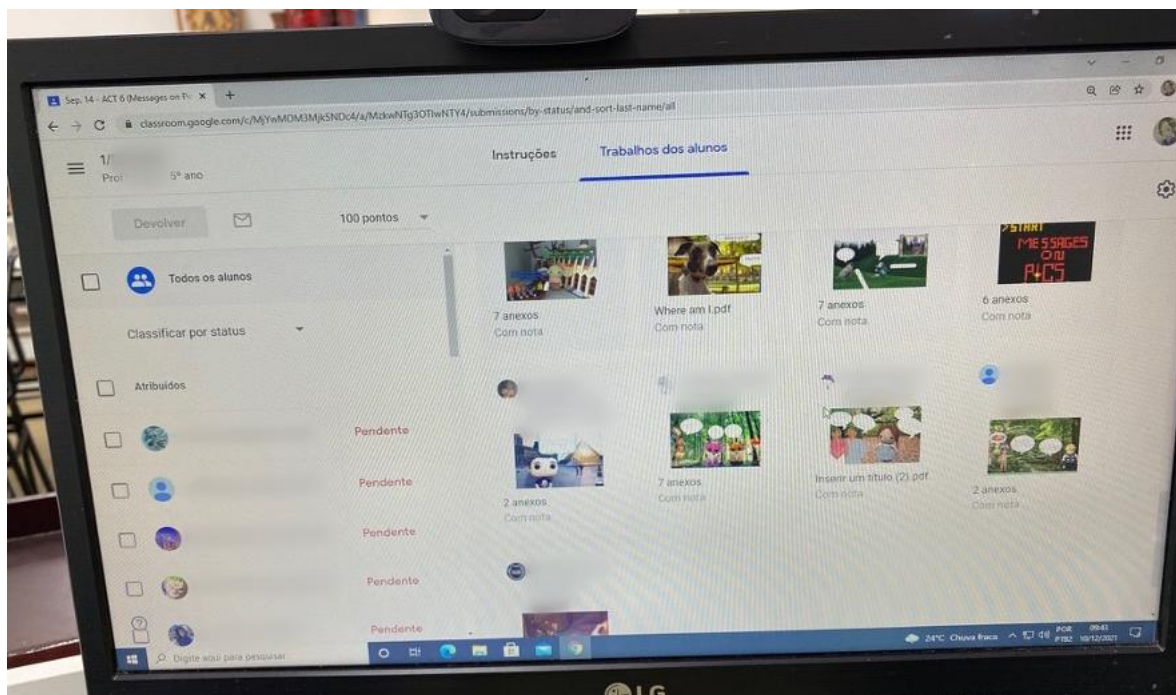
O relato do item 3 acima dialoga com aspectos da dimensão institucional exposto anteriormente no quadro 9. Neste sentido, percebe-se nas práticas escolares influências diretas e indiretas vindas das famílias e da bagagem cultural e valores dessas famílias – a importância e disponibilidade dos pais para acompanhar e participar ativamente da educação escolar dos filhos (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

Figura 28 - Tarefa postada em ambiente escolar virtual



Fonte: Acervo da autora

Figura 29 - Espaço no ambiente escolar virtual para a devolução das tarefas concluídas



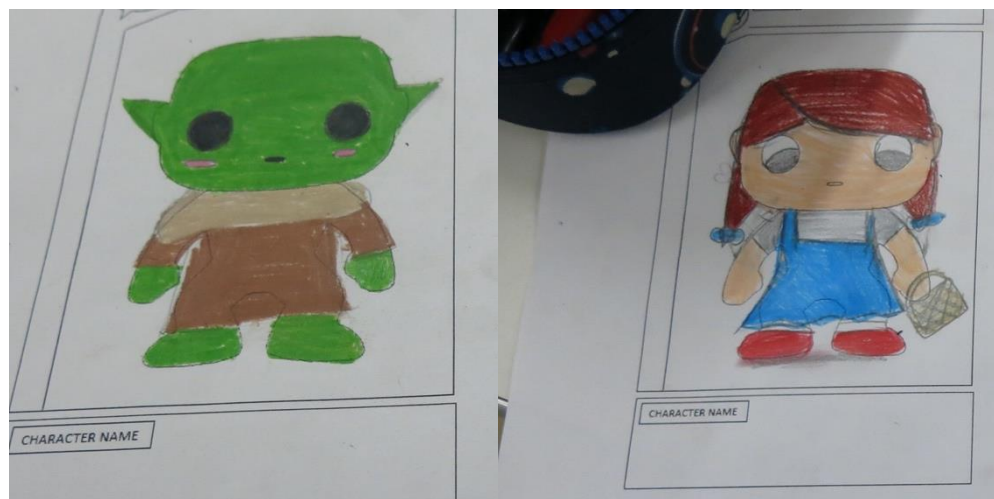
Fonte: Acervo da autora

4) Em umas das tarefas, as crianças-aprendizes representaram seus personagens preferidos em desenhos (figura 30 abaixo). Para tanto, foi fornecido um *template* com um traçado inicial para servir de base para o desenho de ‘Funko Pop’. Escolhemos esse formato de *template*, dado que logo na primeira tarefa muitas crianças demonstraram interesse por esse tipo de boneco. Assim, construímos ao longo do projeto “*Messages on Pixels*” uma coleção de bonecos *Funko Pop* a partir desses desenhos (a coleção completa pode ser observada na capa do projeto que consta no Apêndice C ao fim dessa dissertação).

Essa tarefa contribuiu para discutirmos nas aulas o eixo dimensão intercultural indicado previamente no quadro 12. A atividade de desenho dos protagonistas das narrativas multimodais das crianças possibilitou a valorização da cultura de partida dos estudantes e o diálogo sobre as diferentes culturas que estavam implícitas em cada um dos personagens trazidos para o projeto. Nessa atividade, foi possível olhar mais uma vez para os aspectos da dimensão pedagógica da prática escolar, em foco no material didático, no conteúdo de ensino e na linguagem. Em relação à linguagem, os estudantes compreenderam o sentido de frases tais como: *Let’s draw your favorite character as a Funko Pop. What’s your character’s name?* Foi uma oportunidade para eles visualizarem a linguagem escrita das palavras “*character*” e “*name*” também.

Traços de colaboração podem ser inferidos a partir dessa atividade, pois “todos os envolvidos colaboram na problematização e na construção de significados” (CELANI; COLLINS, 2003, p. 77).

Figura 30 - Desenhos das crianças para o projeto ‘*Messages on Pixels*’ feitos durante a aula presencial



Fonte: Acervo da autora

5) Em dado momento, voltamos nossos olhares para conversarmos sobre como tirar fotografias com o uso de um *smartphone* e, posteriormente, fazer o *upload* dessas fotos em um editor de imagens, *e-mail* ou plataforma virtual da escola.

Estávamos, assim, tratando de letramentos digitais na aula de língua inglesa uma vez que as tarefas requeriam o desenvolvimento de “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

Para atingir o objetivo dos letramentos digitais, em uma aula fotografamos os desenhos dos personagens e eu, acompanhada da observação das crianças, postei as figuras em formato digital no perfil do *Google Classroom* de cada estudante (Figura 31 abaixo). Assim, caso quisessem poderiam, futuramente, incluir o desenho do personagem na produção textual de narrativas multimodais que iriam realizar na tarefa de casa.

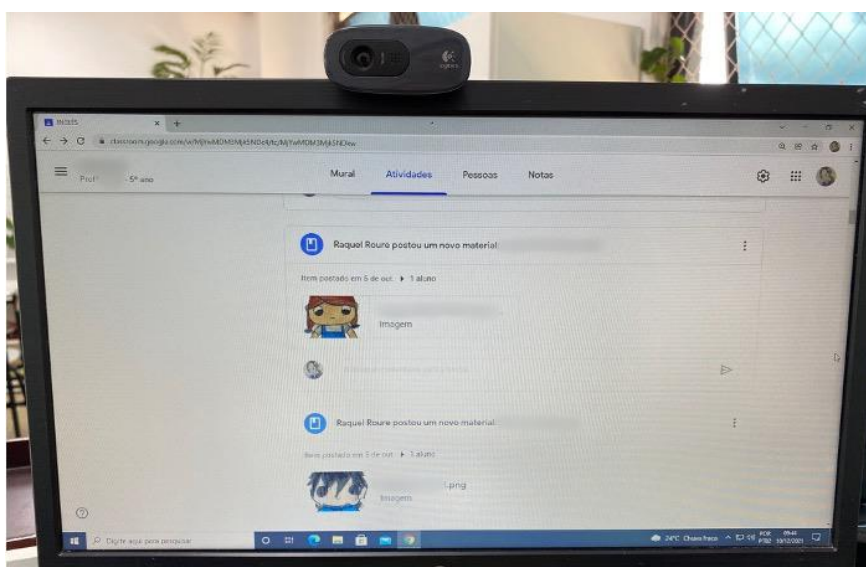
Nesse momento, eles acompanharam e observaram o processo de uso do recurso digital para tirar a foto e depois acessá-la pelo editor de imagens ‘Canva’. Essa etapa demandou um pouco de tempo, já que os estudantes não tinham acesso aos próprios dispositivos digitais no espaço escolar. No entanto, foi uma etapa muito relevante visto que foi nela que os estudantes aprenderam a como enviar a foto do acervo do *smartphone* para o correio eletrônico e depois

localizá-la na pasta de *downloads* do computador. A partir disso, conversamos sobre o ícone ‘*upload files*’ presente em editores de imagem como o ‘Canva’ e em plataformas virtuais.

Neste item 5 foi possível percebermos que “a integração (e não o uso pontual) de tecnologias e redes sociais digitais à educação de línguas amplifica os espaços coletivos de aprendizagem, de construção e negociação de sentidos, contribuindo para o desenvolvimento do repertório linguístico-discursivo e a criatividade dos estudantes na expressão em língua adicional” (ARANDA, 2021, p. 149) em um contexto de educação linguística na infância também.

Este item 5 nos traz alguns aspectos da dimensão institucional da prática escolar expostos anteriormente no quadro 8. Em relação a isso, o relato do item 5 revela a disponibilidade de materiais – no caso, as crianças não usavam seus próprios dispositivos em aula, mas mesmo assim, por meio do *smartphone* da professora e do computador *desktop* da sala de aula conseguiram usufruir das potencialidades dos recursos digitais para a aprendizagem de línguas e para o desenvolvimento de letramentos digitais.

Figura 31 - Desenhos das crianças instanciados para o ambiente escolar virtual



Fonte: Acervo da autora

6) Tendo as crianças-aprendizes aprendido a acessar e editar as fotografias com o uso de *smartphones* e computadores, demos prosseguimento às tarefas de produção de textos multimodais. A partir de então, eu procurei integrar cada vez mais as TD ao percurso de aprendizagem de línguas com crianças.

Para ilustrar o resultado das práticas de multiletramentos desenvolvidas com o uso de TD, vejamos abaixo, caro leitor, os textos multimodais de duas alunas, da Pietra e da Rafaela. A sequência de textos multimodais que o leitor encontrará a seguir é resultado do trabalho do percurso de aprendizagem desenvolvido ao longo de todo o ano letivo de 2021.

Narrativa multimodal em Inglês da Pietra em 21 figuras:





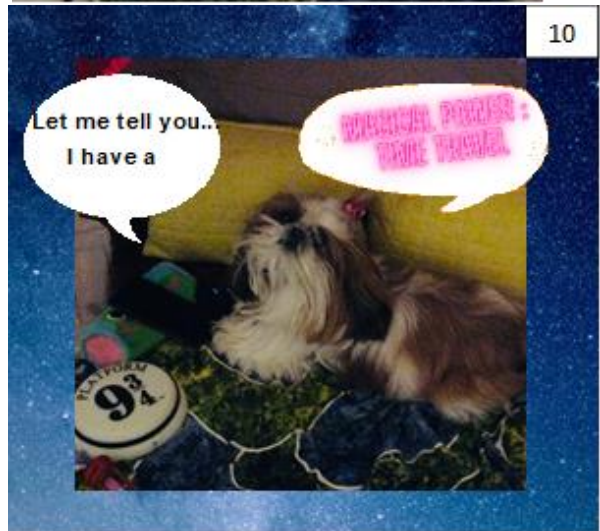






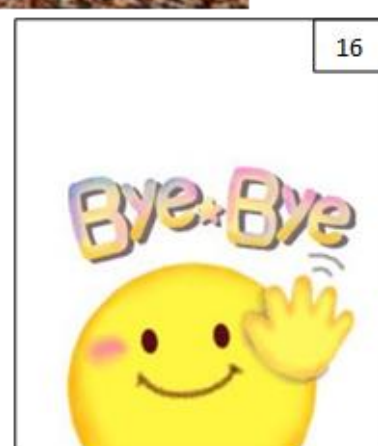
Narrativa multimodal em Inglês da Rafaela em 16 figuras:







A long time ago there were the indigenous of the North American Arctic include the Eskimo (Inuit and Yupik/Yupit) and Aleut. Their traditional languages are in the Eskimo-Aleut family. Many Alaskan groups prefer to be called Native Alaskans rather than Native Americans; Canada's Arctic people generally prefer the referent Inuit.



As produções textuais das alunas Pietra e Rafaela possibilitam, neste estudo, refletirmos acerca do desenvolvimento das habilidades valorizadas no século XXI (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016) logo na infância, para que as crianças atuem cada vez mais na sociedade de forma crítica, significativa e ética. Além dessa questão, os textos multimodais das alunas apresentam um diálogo com a diversidade cultural e revelam uma faceta da tarefa, a qual oportunizava às crianças aprenderem a lidar e a conhecer as diferenças interculturais e a

trabalhar os gêneros textuais de forma contextualizada, conforme mencionado anteriormente na ilustração 3, quando da exposição sobre os multiletramentos.

Ademais, os textos multimodais das estudantes demonstram o desenvolvimento dos objetivos do eixo escrita traçados anteriormente no quadro 12, evidenciando a organização das ideias das alunas para a composição e estruturação do texto no formato de narrativa multimodal, e a prática de escrita em língua inglesa.

7) Após essa etapa de produção textual das narrativas multimodais, as imagens desenvolvidas pelos estudantes foram impressas em um papel adesivo – desses que se compra em papelarias – e seguimos nas aulas para a produção do álbum em papel e com os adesivos (figura 32 abaixo). O álbum em papel (modelo no Apêndice C) era composto de uma capa com os personagens desenhados por todos os alunos, com a história/narrativa multimodal feita pela professora como exemplo, algumas páginas com espaço para serem colocadas as narrativas de autoria própria de cada criança e um jogo de cartas personalizado (figura 33 abaixo), conhecido como ‘*Super Trump*’, isto é, um jogo de cartas ‘Super Trunfo’ com os personagens favoritos dos estudantes.

Considerando os apontamentos que Moura e Rojo (2019) trazem sobre as “exigências” feitas pelo movimento do cenário global à escolarização em torno de uma formação que perpassa pelo desenvolvimento dos multiletramentos, onde nesse cenário, os significados são construídos em textos multimodais, com diferentes formas de representação e modalidades de linguagem, foi possível constatar tal noção nesta etapa da atividade. Um exemplo disso está documentado nas figuras 33 e 34 abaixo quando as crianças trabalharam a construção de textos compostos de figuras e escrita a mão.

Figura 32 - Estudantes construindo a versão impressa do álbum com as narrativas multimodais



Fonte: Acervo da autora

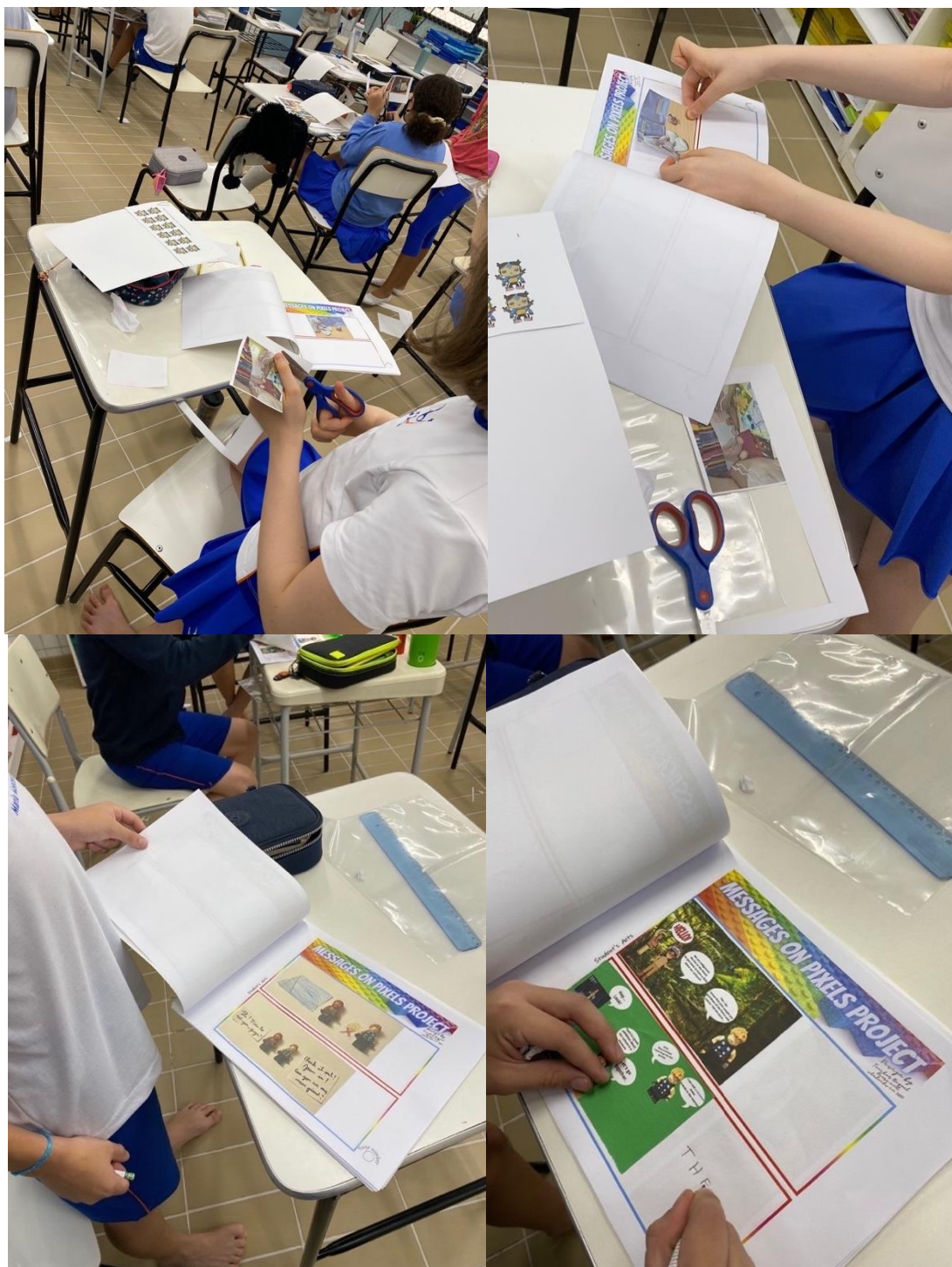
Figura 33 - Jogo de cartas “*Super Trump*” parte do projeto “*Messages on Pixels*”



Fonte: Acervo da autora

8) Então, as crianças prosseguiram engajando-se ainda mais na construção do álbum no formato impresso. Elas recortaram as figuras de suas narrativas multimodais, colaram-nas no álbum e complementando-o com a escrita à mão de algumas sentenças em língua inglesa para, assim, finalizar a tarefa na versão impressa (registro na figura 34 abaixo).

Figura 34 - Registro em mosaico de prática de multiletramentos em Língua Inglesa



Fonte: Acervo da autora

A tarefa desta etapa possibilitou o intercâmbio entre o formato digital do texto e o formato impresso, apesar que “papel e tela nem sempre são intercambiáveis” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 23). A meu entender, a importância desse intercâmbio nas práticas linguísticas com crianças reside no fato de haver a necessidade de se trabalhar o

desenvolvimento de habilidades motoras finas na infância. Percebe-se, portanto, na atividade a construção em papel do álbum, a manipulação de tesouras, colas, e o trabalho da escrita a mão (figura 34 abaixo). Com isso, a produção textual de narrativas multimodais proposta nesta pesquisa realça que os “aspectos sensório-motores também podem carrear importantes benefícios cognitivos” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 23), sobretudo na infância quando são de fundamental importância.

9) Verifica-se no registro a seguir (figura 35) as crianças em uma atmosfera de interação com os pares e em um momento de ludicidade na aula de Inglês. O objetivo da atividade a qual estava sendo realizada era, além de envolver as crianças em um ambiente de descontração, promover os letramentos em um outro idioma. A meu entender, Rocha (2007) dialoga com esses fatores ao enfatizar a necessidade de buscarmos maneiras efetivas de trabalharmos o processo de letramento em uma língua estrangeira/adicional. Nessa lógica, recordo, inclusive, o que Schlatter (2009) fala sobre o ensino de línguas estrangeiras com vistas à promoção dos letramentos. Segundo a autora, o ensino de línguas nessa perspectiva procura desenvolver práticas nas quais há: 1) o reconhecimento da L2 em textos escritos ou orais, 2) a compreensão de textos orais e/ou escritos em L2 em determinadas situações comunicativas, ou 3) interações em L2 em diferentes situações comunicativas. Na prática de multiletramentos documentada na figura 35 a seguir, as crianças estavam confiantes para se expressar usando a LI. Nessa aula, os estudantes que estavam jogando cartas sentados no chão e os que estavam de pé ao redor da mesa falavam sentenças em LI, tais como: “Let’s play cards!”. Eles também desenvolveram a leitura em LI ao dialogarem sobre cada uma das cinco habilidades dos seus personagens (figura 33 acima) as quais estavam escritas nas cartas do “*Super Trump*”, sendo elas: *strength* (força), *intelligence* (inteligência), *wisdom* (sabedoria), *practice* (disciplina) e *technology* (uso das tecnologias).

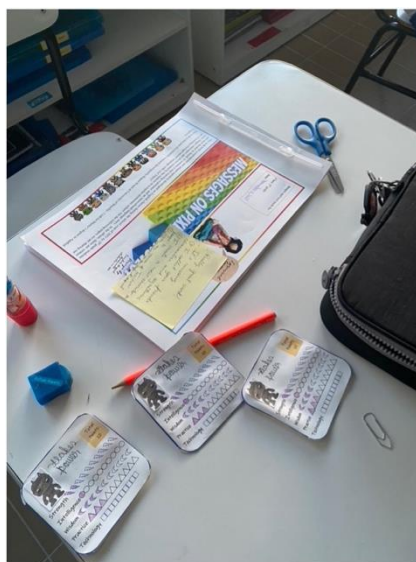
Figura 35 - Registro em mosaico de prática de multiletramentos em Língua Inglesa



Fonte: Acervo da autora

10) Com a atividade descrita acima, as crianças finalizaram as aulas de LI no ano letivo de 2021, e eu a ida à campo para a produção do material empírico. Na ocasião, os alunos levaram consigo a versão impressa do álbum com produção textual de narrativas multimodais (figura 36) e muitas lembranças produzidas colaborativamente durante as aulas de inglês daquele ano.

Figura 36 - Álbum do projeto “*Messages on Pixels*” em versão impressa com as narrativas multimodais



Fonte: Acervo da autora

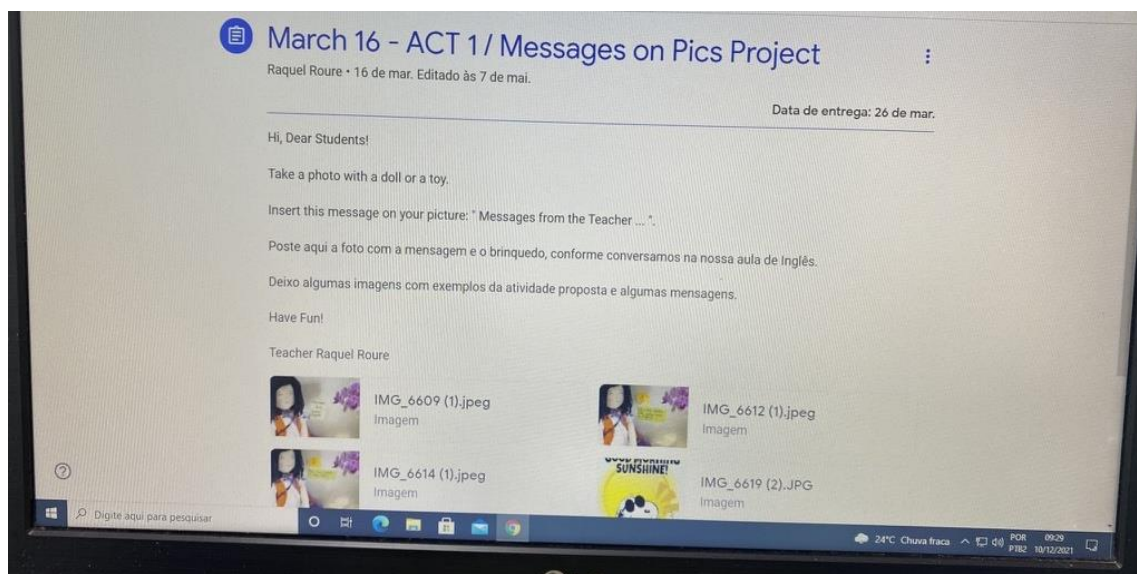
Desse modo, com o item 10 encerro o relato sobre o desenvolvimento de algumas práticas de multiletramentos em LI aplicadas neste estudo de maneira sequencial. Elas tinham

como objetivo a promoção dos (multi)letramentos, da integração das TD e da colaboração para a construção de significados em um segundo/outro idioma. Certa de que o relato acima ainda não esgotou a discussão em torno da temática em análise, prossigo com mais algumas reflexões acerca desses tópicos.

Foi animador e significativo me dar conta, ao final do ano letivo de 2021, que todas as crianças-aprendizes participaram da construção desta pesquisa ao produzirem textos com narrativas multimodais para as tarefas propostas. Algumas produziram narrativas mais longas e outras bem curtas, mas todos participaram entregando as tarefas e fazendo contribuições orais durante as aulas de Inglês, colaborando, de tal forma, com a construção de um projeto coletivo de aprendizagem: O “*Messages on Pixels Project*”.

Ao examinar a produção de narrativas multimodais de todos os estudantes ficou evidente que as tecnologias digitais ocupavam um espaço considerável na vida dos crianças-participantes da pesquisa. Mesmo as crianças não trazendo seus computadores ou *smartphones* para a sala de aula e nem para a escola, logo na primeira tarefa ficou evidente o interesse delas em manusear dispositivos digitais e desenvolver seus conhecimentos em relação ao uso das tecnologias e letramentos digitais. As instruções para a primeira tarefa (figura 37 a seguir), nomeada de *Act 1*, requeria o uso de uma câmera e a postagem de fotografias/figuras pelos estudantes na plataforma *Google Classroom*. O percurso entre tirar uma foto com um *smartphone* e anexá-la à postagem da tarefa no *Google Classroom* apresenta evidência de uso e domínio das ferramentas digitais pelas crianças – conforme foi relatado no item 5 anteriormente.

Figura 37 - Roteiro da primeira tarefa do projeto ‘Messages on Pixels’







Fonte: Acervo da autora.

Como é possível ser observado no quadro 16 a seguir, todos os estudantes participaram com produções próprias logo na proposta da primeira tarefa para ser feita em casa.

Quadro 16 - Amostras de textos com narrativas multimodais em LI produzidos por crianças

Nome fictício do estudante	Primeiras produções multimodais com o uso das TD na aula de inglês
Guilherme	
João Pedro	
Paulo	
Katty	

Pedro	
André	
Leonardo	
Patrícia	
Arthur	
Rafaela	
Pietra	
Bruno	

Daniel	
Carlos	
Tom	
José Luca	

Fonte: Elaborado pela autora

A primeira tarefa do projeto trouxe a oportunidade de iniciarmos o diálogo, a negociação sobre o percurso de aprendizagem da língua inglesa nas aulas, e para falarmos sobre a integração das tecnologias digitais nesse percurso. Afinal, o uso das tecnologias seria necessário em todas as etapas do projeto. Além disso, a tarefa foi um primeiro passo rumo ao “universo aberto pelas tecnologias digitais da informação e comunicação” (MOURA; ROJO, 2019, p. 25), que se descortinava nas aulas de inglês, capilarizando o foco da aula para outras tarefas além do livro didático. Nós estávamos construindo e organizando os percursos e as tarefas de aprendizagem de língua inglesa durante os encontros nas aulas presenciais e na plataforma no ambiente virtual escolar. Procurávamos não perder de vista que o diálogo e a colaboração são elementos fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento em uma perspectiva sociocultural. Além disso, buscávamos alcançar as potencialidades das tecnologias digitais para fornecer à educação linguística na infância inovações compatíveis e acessíveis às faixas etárias das crianças. A finalidade de tudo isso era, então, criar sentidos em LI com crianças de forma

sólida e eficaz no âmbito dos canais de comunicação digital (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016).

Moura e Rojo (2019, p. 25) ressaltam que “a internet foi a tecnologia que essa geração definiu para o letramento e a aprendizagem na nossa comunidade global” e as crianças-aprendizes desta geração vem nos mostrar que usar as tecnologias digitais amplia as potencialidades de ensino e aprendizagem para os primeiros anos do EF1 também. Nesse estudo, observei as crianças se envolvendo mais com a aprendizagem de LI a cada aula. Ao participarem ativamente das tarefas mediadas por tecnologias propostas no projeto, as crianças-participantes estavam desenvolvendo habilidades individuais e sociais para interpretar e compartilhar informações nos canais on-line. Dessa forma, minhas observações neste estudo perceberam que as crianças-participantes demonstraram estar abertas, interessadas e prontas para desenvolver competências relacionadas à cultura digital que estivessem compatíveis com a fase de desenvolvimento cognitivo em que estavam vivendo. Um exemplo do interesse dos alunos pela tendência de uso das ferramentas digitais foi percebido quando eles me relatavam as habilidades que já possuíam para produzir vídeos para o “*Youtube*”.

Eu observava o contato que os estudantes estavam tendo com as TD logo no início da aula, quando eles entravam na sala, e se aproximavam de mim relatando como tinha sido preparar o cenário para tirar as fotos para a tarefa do projeto. Eles relatavam suas conquistas ao longo da realização da atividade e/ou as dificuldades que enfrentavam ao manusear as fotos, editando-as em aplicativos, e ao postar a tarefa concluída na plataforma do ambiente virtual da escola.

A cada encontro, muitos estudantes solicitavam que eu disponibilizasse um momento da aula para eles compartilharem com a turma suas produções textuais com as narrativas multimodais. Era um momento espetacular, pois eles liam seus textos produzidos em língua inglesa e trocavam ideias uns com os outros, demonstrando com tais atitudes a importância da ‘aprendizagem colaborativa’ mencionada por Figueiredo (2019).

Durante as aulas presenciais, as crianças sempre falavam sobre os recursos digitais utilizados, faziam sugestões e motivavam os colegas que ainda não haviam concluído a tarefa. Esse tipo de participação dos estudantes contribuía para a construção de uma atmosfera na aula em prol do manejo do trabalho colaborativo que estava sendo desenvolvido nas nossas aulas de inglês. Uns aos outros, eles se incentivavam e se ajudavam mutuamente. Destarte, com o caminhar do projeto de aprendizagem “*Messages on Pixels Project*”, as crianças entenderam

que a construção das etapas seguintes do projeto requeria a participação ativa e sugestões de todos.

Considerando os apontamentos que Fantin e Muller (2014, p. 4) fazem a respeito da importância de se “estimular o desenvolvimento de todas as linguagens da criança, ampliar o seu repertório lúdico e cultural e propiciar o contato com diferentes artefatos tecnológicos”, pode-se perceber, no Quadro 16 em página anterior, das amostras dos textos com narrativas multimodais produzidos pelas crianças, e no roteiro da Figura 37 também localizado em página anterior, que a atividade oportunizou os alunos transitarem na diversidade cultural presente na turma deles, ao passo que integravam tecnologias digitais no percurso de aprendizagem da língua inglesa.

O ensino e a aprendizagem da língua inglesa no contexto escolar das crianças-participantes estava, com isso, ganhando um contorno novo. Os estudantes se sentiam envolvidos e seguros, sem medo de receberem críticas por não dominarem amplamente a língua inglesa. Sentiam-se amparados pelas tecnologias para a construir seus textos em casa e motivados diante da possibilidade de poder pesquisar eventuais dúvidas de uso da linguagem escrita em inglês na *internet*. Quando diante de dificuldades, nós abríamos espaços e tempos nas aulas, para conversarmos sobre o porquê de não conseguirem postar a atividade na plataforma dentro do prazo combinado, como por exemplo. Em uma situação assim, dialogávamos sobre a flexibilização da entrega e outras ações necessárias para caminharmos na evolução do percurso traçado inicialmente. Tais fatores influenciaram os estudantes a seguirem a diante e prosseguirem com as construções de sentidos e com a aprendizagem na língua adicional.

Sem abandonar o eixo dos multiletramentos, dou sequência à discussão do material empírico trazendo adiante algumas observações e discussões em torno do eixo ensino e aprendizagem de línguas adicionais com crianças.

4.2 Foco 2: O ensino e a aprendizagem de LAC em conexão com os multiletramentos

Nesta subseção discutirei questões que orbitam em torno do eixo ensino e aprendizagem de línguas adicionais da pesquisa para avaliar se as práticas de multiletramentos e as tarefas propostas em tais práticas aumentaram a motivação das crianças para se aprender Inglês no contexto da educação básica. O objetivo específico deste eixo pode ser acompanhado em detalhes no quadro 17 seguinte.

Quadro 17 - Objetivo específico acerca do eixo ensino e aprendizagem de LAC

Eixos da pesquisa	Objetivos específicos da pesquisa
Ensino e aprendizagem de línguas adicionais para crianças	Avaliar a pertinência das práticas de multiletramentos propostas como estratégias de ensino de línguas adicionais para crianças e se tais atividades/tarefas aumentam a motivação das crianças para aprender línguas na escola.

Fonte: Elaborado pela autora

Para iniciar a discussão, resgato as falas de duas participantes da pesquisa, da Rafaela e da Pietra, em uma conversa que tivemos ao fim do ano de 2021. Nesta conversa, foi possível perceber o quão significativo era para elas conhecer mais sobre as preferências dos colegas, ouvir detalhes sobre os personagens e brinquedos favoritos dos amigos da escola, e a comunicação na sala de aula. Naquele dia, a Pietra assim falou: - “Eu achei muito legal quando a gente fez o desenho do ‘*Funko Pop*’ do nosso personagem – desenho da capa do projeto no Apêndice C – e depois ver os dos outros também, e trocar e jogar com os colegas para construir mais. Você vê como é o seu e como é o do outro”. Logo em seguida a Rafaela diz: “Eu gostei de duas coisas: fazer e escolher o personagem e fazer a linguagem que o seu personagem vai dizer, e a outra foi jogar as cartas com os amigos e conseguir outras cartas para ver os personagens que os amigos criaram”. Percebe-se aqui que as interações que surgem no curso das tarefas são fonte de inspiração para os estudantes se desenvolverem em seus processos de aprendizagem. Esse processo dialógico de (co)construção de conhecimentos exerce um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo conforme preconizava Vygotsky (FIGUEIREDO, 2019), apresentando-se como fator motivador nas práticas realizadas nesta pesquisa, ao passo que dialogam com o objetivo descrito no quadro 17, também.

A perspectiva sociocultural de Vygotsky nos mostra que a aprendizagem se dá em lugares sociais, culturais e históricos bem específicos recebendo, destes, influências. Além disso, a perspectiva sociocultural entende a aprendizagem em um processo colaborativo, o qual é construído na participação ativa dos aprendizes em suas interações com o meio e com os pares

mais experientes. Quando o estudante Carlos, criança-participante da pesquisa, relatou: “Eu gostei bastante de tirar as fotos e de interagir com os brinquedos e com todo o ambiente que a gente usou”, entendo que ele estava falando sobre a própria atuação e motivação em seu processo de aprendizagem. Ele estava assim revelando que as interações com o meio social na aula de Inglês haviam impactado positivamente a sua aprendizagem. Na breve fala de Carlos, pode-se identificar, também, alguns sentidos construídos ao longo do percurso de aprendizagem e, sobretudo, o ambiente motivador de aprendizagem.

A fala da participante Pietra: “Eu acho que a que eu mais gostei foi esta parte aqui... do brinquedo que eu escolhi... é interagir com outras culturas que no caso era do ‘Lego’” demonstra a oportunidade que ela estava tendo naquela prática de multiletramentos de transitar e conhecer “as múltiplas realidades do mundo em que vive” (SANTOS, TONELLI, 2021, p. 210). Diante dessa explanação, pode-se verificar que temas de maior ligação com o mundo das crianças tornam a aprendizagem na língua-alvo mais significativa (ROCHA, 2007) e a prática pertinente para a faixa etária. Já a participação ativa confere à criança-aprendiz o *status* de **protagonista** em sua experiência de aprendizagem de línguas adicionais. Isso nos revela, uma pedagogia que além de centrar-se nas necessidades e interesses dos alunos, foca na resolução de tarefas no percurso da aprendizagem de línguas. A professora, no que lhe toca, medeia essa aprendizagem, oportunizando situações para que o aluno se desenvolva cognitivamente, ao passo que percorre, também, os conteúdos selecionados para aquele momento da aprendizagem. Ocorre, portanto, uma construção colaborativa do conhecimento.

Se por um lado, a devolutiva da primeira atividade do projeto (quadro 16 e figura 37 – páginas anteriores) deixou claro que um caminho para a aprendizagem de línguas adicionais na escola é a participação ativa e o **protagonismo** dos estudantes em suas experiências de aprendizagem, por outro, constatei em dado momento, que os textos escritos em língua inglesa desta primeira tarefa traziam cópias exatamente iguais ao modelo apresentado pela professora no roteiro. Diante desta constatação, verifiquei o quão enraizado está, nos fazeres discentes e em como os alunos interpretam as tarefas propostas, uma pedagogia que é instrucionista e homogeneizadora da aprendizagem nas escolas. Ora, era dado então o momento de desconstrução desta perspectiva. Era, portanto, necessário romper com os modelos tradicionais centrados no ensino (LEFFA, 2008), e abrir mais espaço para o diálogo, a escuta atenta dos interesses e necessidades de aprendizagem dos estudantes e para a construção autoral de textos pelas crianças. Para romper com essa estrutura tradicional, dialoguei com os estudantes sobre a proposta da produção textual em nossas aulas de Inglês como um espaço onde poderiam

expressar-se livremente. Além disso, conversamos sobre as inúmeras possibilidades que o gênero textual narrativas multimodais podia nos oferecer. Por meio da produção de textos com palavras e imagens mediada pelas TD tínhamos em nossas mãos mais possibilidades para praticarmos a língua inglesa na escola, e para desenvolvermos habilidades nesse idioma e os multiletramentos.

Essa situação suscitou em mim um processo de autorreflexão sobre minhas próprias práticas de ensino. Refleti sobre o meu discurso docente, o planejamento didático e as condições de aprendizagem que estavam sendo oportunizadas aos alunos. Neste movimento, considerei a discussão sobre o resgate do conceito de abordagem tecido por Borges (2010). Percebi que “tanto os teorizados (e suas abordagens) quanto os professores (e suas metodologias) possuem um papel respeitável na jornada [...] do complexo processo de ensino-aprendizagem LE/L2” (BORGES, 2010, p. 412). Assim, voltei-me a refletir sobre a abordagem que eu buscava realizar em minhas práticas de ensino. Direcionei meus olhares de modo a cuidar de um fazer pedagógico ainda mais construtivista, que estivesse focado na construção de experiências de aprendizagem de línguas em colaboração com as crianças. Inclusive, a partir dessa reflexão, recordei as considerações de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) no sentido de que há espaço na sala de aula para oferecermos tanto atividades mais técnicas como algo da criatividade num viés construtivista e do enredamento participativo típico da *Web 2.0*.

Acredito que a estudante-participante da pesquisa, a Rafaela, percebeu essa abertura a criatividade e o convite feito na aula de inglês para a (co)construção à que me refiro ao nos contar: “Quando você colocou que podia criar outras falas, eu mudei bastante o conteúdo para ficar mais tipo ‘sua história’, para ter mais a sua personalidade na história também”. Apesar de a aluna usar o pronome possessivo ‘sua’ em terceira pessoa do singular, ela estava se referindo à produção da narrativa que ela mesma estava desenvolvendo. Pode-se inferir a partir da reflexão feita e da fala da aluna que o desenvolvimento da aprendizagem em língua adicional envolve vários fatores, sendo um deles a atenção que a professora dá àquilo que as crianças dizem, bem como no que elas não dizem e não fazem. Isso é a escuta atenta, mencionada outrora, para a transformação e alinhamentos das práticas cotidianas escolares com o momento de aprendizagem dos alunos.

Levando em conta a proposta da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) para o componente curricular de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental, a visão de letramento é ampliada para ser entendida na perspectiva dos multiletramentos, o que corrobora

a importância da temática para este estudo. De tal maneira, para ilustrarmos os multiletramentos nas práticas cotidianas escolares faz-se necessário recapitularmos o essencial dessa abordagem.

Saber a língua inglesa, segundo a BNCC (BRASIL, 2017), significa ter as possibilidades de participação e circulação nas práticas sociais do mundo digital potencializadas. Ademais, o documento nos diz que esse saber envolve o entrelaçamento de diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual). No que tange às múltiplas e diferentes semioses, linguagens e modos textuais, estamos nos conectando a componentes centrais dos multiletramentos. O que a BNCC (BRASIL, 2017) e a pedagogia dos multiletramentos estão a nos indicar é que a formação escolar deve preparar os estudantes para uma atuação cidadã, para lidar com a diversidade e as constantes transformações que constituem a sociedade pós-industrial digitalmente interconectada da contemporaneidade. Nessa linha, a abordagem dos multiletramentos está ancorada à perspectiva a qual na atualidade é necessário desenvolvermos as competências e as habilidades valorizadas no século XXI, entre elas estão os vários letramentos e os letramentos digitais. A educação como um todo e a educação linguística na infância não pode distanciar-se desse propósito e nem se eximir de tratar a questão criticamente.

A pandemia de COVID-19 acelerou o processo de aproximação com as tecnologias digitais nos contextos de educação da infância e na educação como um todo, além de nos mostrar de forma evidente, também, as lacunas sociais presentes na sociedade brasileira (contexto sociopolítico/cultural no qual a pesquisa desdobrou-se – quadro 11). Nas representações visuais das estudantes Pietra e Rafaela, nas figuras 38 a 41 a seguir, pode-se verificar tal aproximação por meio das fotos digitais produzidas, que são, ao mesmo tempo, também, narrativas multimodais construídas com o uso de TD. As fotografias, produzidas pelas próprias estudantes, são unidades de registro para discutirmos questões em torno das práticas de multiletramentos em língua inglesa mediadas por tecnologias. Além desse aspecto, que faz parte dos objetivos específicos desta pesquisa, estamos analisando e discutindo, a partir desse material empírico, se tais práticas oportunizaram práticas de multiletramentos de modo pertinente e se elas aumentaram a motivação das crianças para a aprendizagem línguas adicionais na escola (vide este objetivo específico da pesquisa apresentado anteriormente no quadro 17).

Figura 38 - Fotografia produzida pela aluna Pietra com o uso de TD



Fonte: Acervo da autora

Figura 39 - Fotografia produzida pela aluna Pietra com o uso de TD



Fonte: Acervo da autora

Figura 40 - Fotografia produzida pela aluna Rafaela com o uso de TD



Fonte: Acervo da autora

Figura 41 - Fotografia produzida pela aluna Rafaela com o uso de TD



Fonte: Acervo da autora

Nas figuras 38 e 40, as primeiras produzidas por Pietra e Rafaela, é possível perceber a presença de textos escritos a mão em língua inglesa. Nelas pode-se constatar a participação das estudantes em uma prática social escolar que envolve a leitura e escrita na língua-alvo, nos remetendo, assim, às considerações de Schlatter (2009) sobre os objetivos de ensino de língua estrangeira na educação básica. Ao produzirem o texto para a foto, as estudantes estavam realizando uma prática de multiletramentos em língua inglesa e de letramento digital, pois estavam desenvolvendo a aprendizagem de forma multilinguística. Além disso, traziam, também, referências de suas próprias vivências, suas culturas. Logo em seguida, as figuras 39 e 41 nos trazem sinais de intervenção nas fotografias com o uso de ferramentas digitais de edição de imagens. Tanto a presença de balões de fala, bem como a fonte usada no texto escrito denotam a tentativa das alunas em fazer uso das potencialidades do *app* 'Canva' sugerido na aula como editor de imagens e texto. O texto composto de linguagem visual e verbal construído em língua inglesa pelas estudantes associa-se às noções de multimodalidade (união de palavras e imagens) e letramentos digitais. Tal produção textual evidencia o desenvolvimento dos multiletramentos em língua inglesa e dos letramentos digitais, a partir da qual infere-se que as crianças-aprendizes desenvolveram “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17) usando a língua adicional.

Podemos depreender dessa discussão que o ensino de línguas adicionais na escola deve trabalhar o processo de letramento na língua-alvo, conforme salienta Rocha (2007) e Schlatter (2009). A criança em idade escolar encontra-se no início de seu desenvolvimento conceitual e de sua alfabetização em língua materna, e ao se trabalhar os letramentos, a construção de significados deve ser desenvolvida de forma contextualizada para ser significativa para o aluno e promover a aprendizagem.

Retomando a temática dos multiletramentos, vou analisar os aspectos dessa abordagem nas práticas de ensino de línguas adicionais com crianças realizadas nesta pesquisa. A meu entender, a compreensão da abordagem dos multiletramentos parte do entendimento que estamos vivendo em uma sociedade globalizada investida da cultura digital nas várias esferas e práticas sociais. Nessa sociedade, os estudantes necessitam reconhecer seus papéis enquanto cidadãos globais e locais, conviver com as diferenças interculturais e se comunicar digitalmente e saber usar as tecnologias (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Foi pensando no viés da multiculturalidade e/ou da interculturalidade, que em uma discussão com os estudantes no início do projeto, escolhemos um tema central comum para o nosso trabalho com narrativas: “Playing and Camping Around the World”.

O tema “Playing and Camping Around the World” iria possibilitar uma educação em torno do **protagonismo** das crianças nas brincadeiras e na aprendizagem, além de permitir que as crianças ‘viajassem acampando’ por meio da produção textual de uma história, a qual possibilitaria aos estudantes conhecerem diferentes culturas, além de compartilharem as suas próprias. O tema escolhido juntamente com as crianças abriu possibilidades para integrarmos ao projeto elementos que fazem parte da vida dos estudantes. Ele também possibilitou às crianças produzirem conteúdos a respeito de diferentes contextos da sociedade, terem a criatividade e expressão autoral valorizadas ao construírem uma produção textual de narrativa (vide temáticas escolhidas pelas crianças nas figuras 39 a 41, por exemplo).

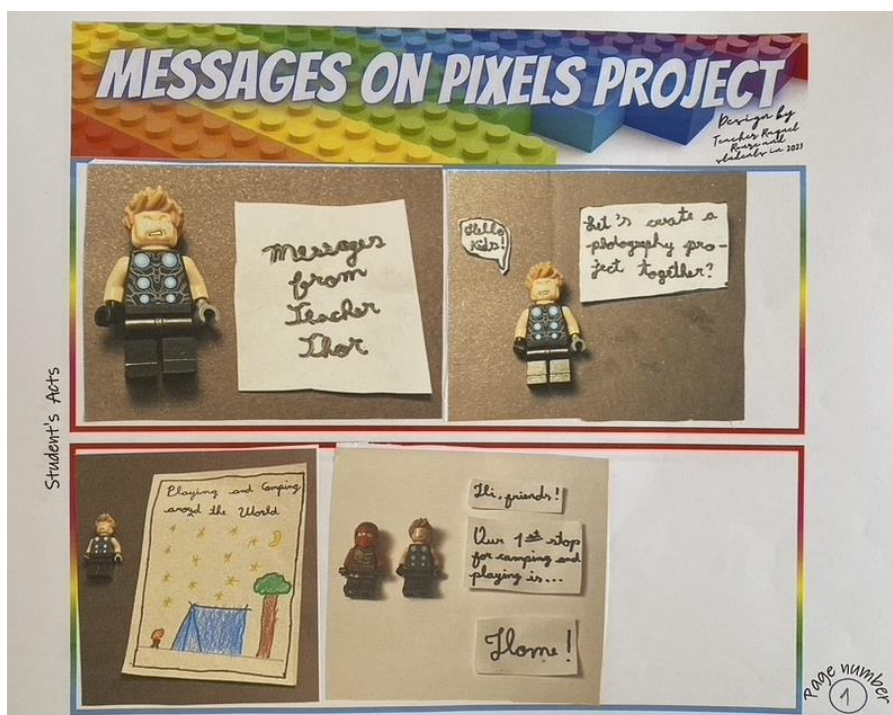
Tais apontamentos nos remetem ao momento da fase dos 6 aos 12 anos quando as crianças “podem ser tocadas pela imaginação” conforme nos diz Montessori (2003, p. 20). Segundo Montessori (1938-1939), as crianças desenvolvem o pensamento abstrato e avançam na aprendizagem no movimento do concreto até a abstração (quadro 3 – na fundamentação teórica). Nessa ótica, a proposta de produção textual de narrativas multimodais com o uso de TD no tema “Playing and Camping Around the World” traça, a meu entender, um caminho para as crianças transitarem pela imaginação, expandirem seus conhecimentos culturais e, conseqüentemente, desenvolverem aspectos relacionados à independência intelectual das

crianças (MONTSSORI, 1938-1939) – vide quadro 3. Além disso, a temática oportunizou a reflexão sobre a cultura de partida das crianças, e suas identidades pessoais, ou seja, a sequência narrativa da história contou e revelou um pouco da vida de cada estudante para toda a turma.

Vejamos a seguir as respostas das crianças para as práticas de aprendizagem oportunizadas a partir da temática mencionada no parágrafo anterior e como as tarefas foram organizadas nas postagens da plataforma da escola.

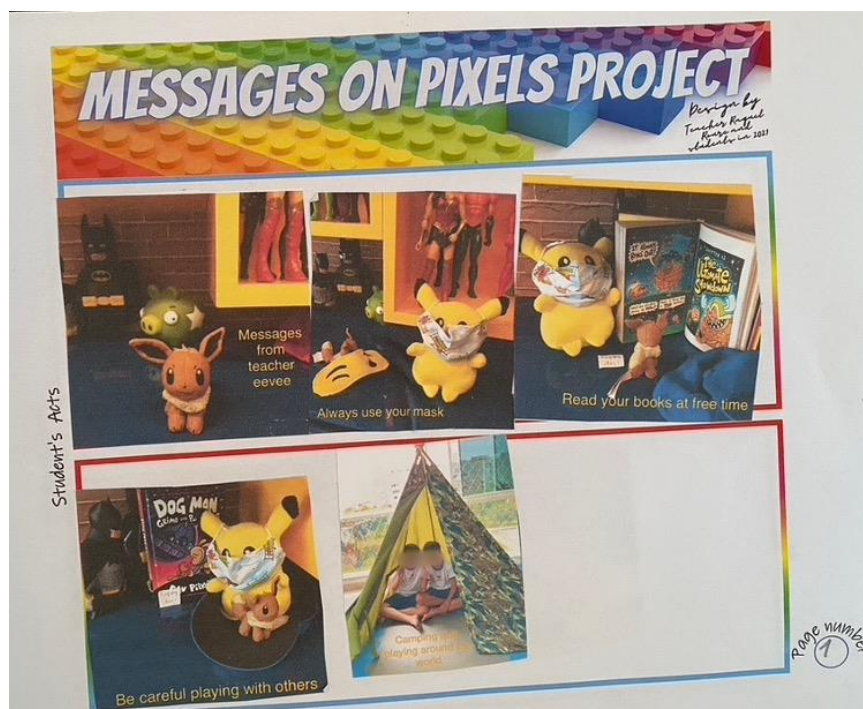
Para enfatizar a escolha do tema e evidenciá-lo entre as demais etapas do projeto, ficou combinado que cada estudante desenharia um mini pôster com o título: “*Playing and Camping Around the World*” (vide exemplos das produções dos estudantes nas figuras 42 e 43 a seguir).

Figura 42 - Registro da produção da tarefa feita pelo estudante Carlos



Fonte: Acervo da autora

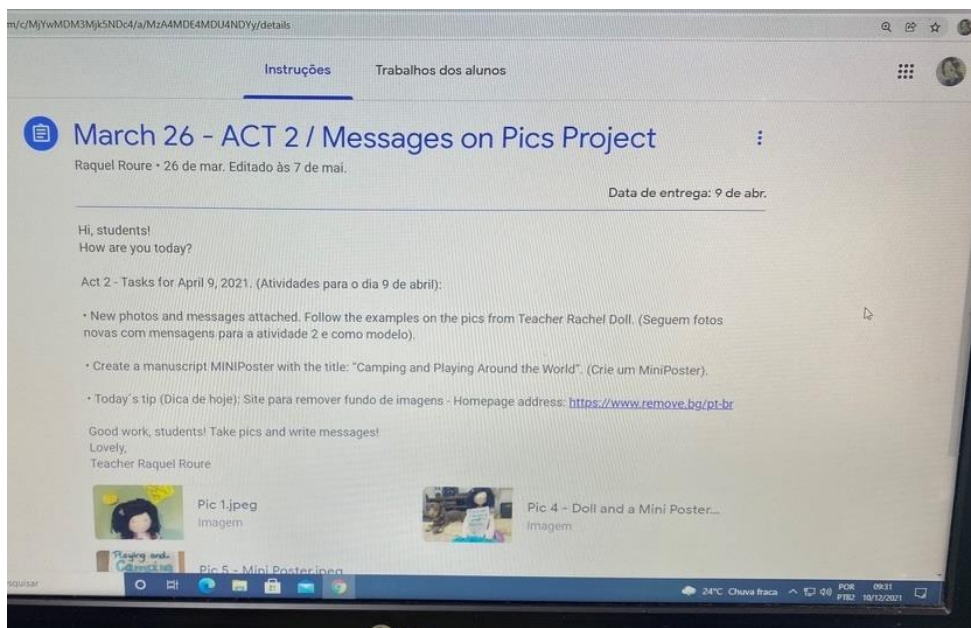
Figura 43 - Registro da produção da tarefa feita pelo estudante Leonardo



Fonte: Acervo da autora

Para mediar essa segunda tarefa intitulada “Act 2”, eu organizei os movimentos principais para a elaboração da tarefa em uma postagem na plataforma virtual da escola (figura 44 abaixo) e produzi algumas fotografias como exemplo (figura 45 abaixo). A seguir, compartilho o conteúdo da postagem e as fotos que eu produzi para ilustrar a tarefa e com a finalidade de construir e compartilhar sentidos com as crianças.

Figura 44 - Postagem em ambiente escolar virtual com uma tarefa



Fonte: Acervo da autora

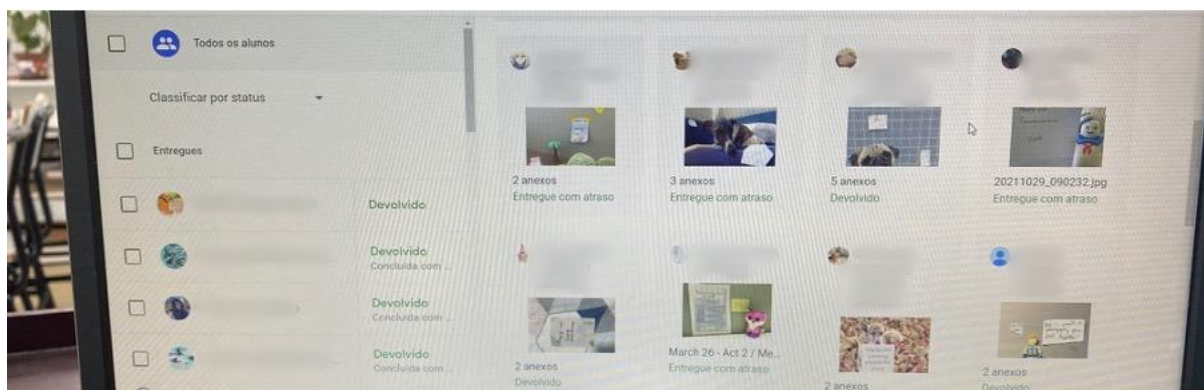
Figura 45 - Exemplo produzido pela professora para a tarefa



Fonte: Acervo da autora

Trazer o fator “Cultura”, além da multimodalidade, para a tarefa ancorava o projeto às duas dimensões do (multi-) dos multiletramentos (ROJO, 2012) ou seja, a multiplicidade cultural e multiplicidade semiótica, tipos específicos e importantes da abordagem dos multiletramentos. Conforme é possível inferir, a partir das fotografias do projeto trazidas ao longo do texto, os estudantes estavam produzindo textos em formatos digitais e se comunicando por canais digitais ao postarem suas atividades concluídas na plataforma on-line da escola (vide postagens feitas pelos estudantes na figura 46 adiante).

Figura 46 - Registro das tarefas enviadas pelos estudantes por canais digitais



Fonte: Acervo da autora

Com o avançar das etapas do projeto, o letramento em língua inglesa ganhou, também, aprofundamento. Nas aulas dialogávamos bastante sobre os movimentos e os aspectos a serem observados quanto ao uso da linguagem escrita em inglês no texto, parte da produção multimodal proposta na tarefa. Essa ação dialógica nos encontros presenciais enfatizava a natureza processual e colaborativa do projeto. Era, também, um momento para se aprender alguns aspectos estruturais e gramaticais da língua inglesa.

Nós conversávamos sobre as maneiras de construirmos as camadas de significados para compor a narrativa multimodal que estávamos produzindo. Além disso, eu sempre apresentava alguns exemplos, os quais forneciam aportes para a construção e aprofundamento dos significados de algumas palavras e vocabulário em língua inglesa, e para que as crianças compreendessem algumas características do gênero textual o qual estávamos desenvolvendo, a história em quadrinhos e/ou a narrativa multimodal. Abaixo trago a figura 47, produzida por mim, a qual foi apresentada aos alunos na tarefa do “Act 3” como exemplo. Verifique o texto escrito na cor roxa. Ele evidenciava o vocabulário em língua inglesa em foco na aula. Em cor preta, foram trabalhadas as estruturas gramaticais: “*There are*” e “*Let’s go*” – objetos de conhecimento traçado no eixo ‘conhecimentos linguísticos’ no quadro 12 na seção de metodologia da pesquisa.

Figura 47 - Registro de um exemplo da tarefa produzido pela professora



Fonte: Acervo da autora

“O ato de escrever é também concebido como prática social” na BNCC (BRASIL, 2017, p. 244). Logo, o ato de escrever pode configurar como uma prática de letramento. O eixo escrita e os multiletramentos em língua adicional eram parte do objetivo de aprendizagem do projeto que tinha como finalidade oportunizar o **protagonismo** aos alunos em seus processos de desenvolvimento do conhecimento em LI. A partir do “Act 3 e 4” do projeto de aprendizagem (descrição das tarefas na figura 25 em páginas anteriores – sequência de roteiros das tarefas), as crianças começaram a desenvolver uma escrita mais autoral e autêntica.

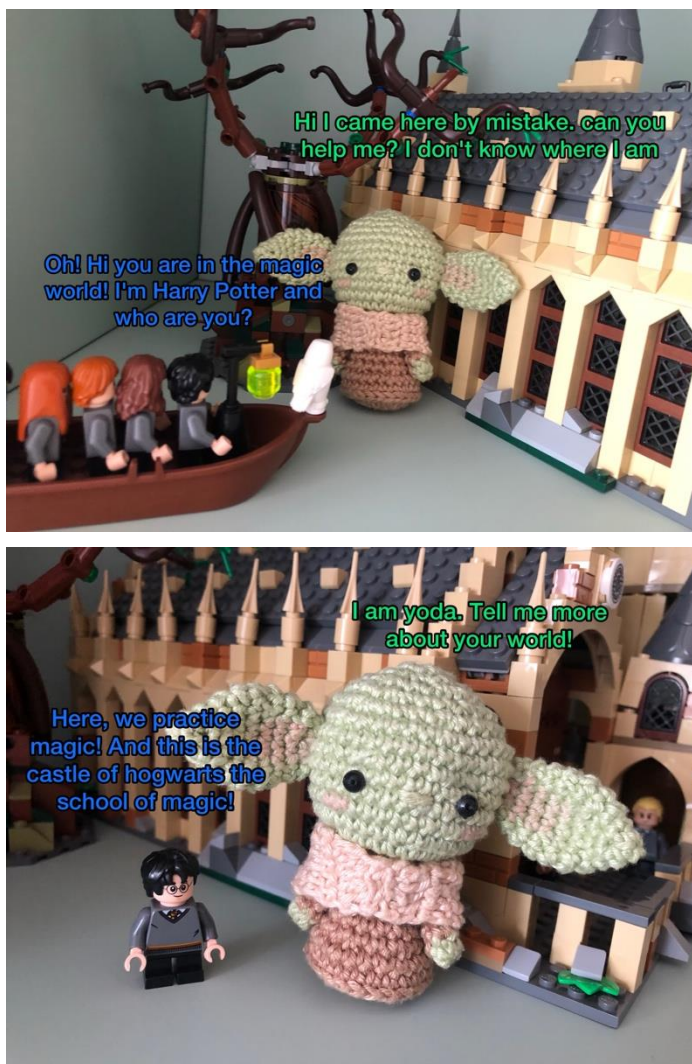
Conforme sugerido pela BNCC (BRASIL, 2017), as narrativas multimodais produzidas pelas crianças e por mim, iniciaram-se com textos que utilizavam poucos recursos verbais e foram se desenvolvendo até trabalharmos com recursos linguísticos-discursivos mais variados. Vejamos duas narrativas produzidas pelas crianças nas figuras 48 e 49 a seguir com uma escrita autoral. As narrativas abaixo presentes nas figuras 48 e 49 demonstram a participação das crianças em práticas sociais nas quais há uso da escrita. Pode-se verificar a compreensão dos sentidos de forma contextualizada em um gênero textual, na história em quadrinhos e/ou na narrativa multimodal. Há, ainda, o uso da linguagem escrita de forma coerente, e percebe-se que os estudantes dominam e conhecem os significados das palavras usadas na língua inglesa. Tais traços, como Kleiman (2005) bem destaca, são características de letramentos.

Figura 48 - Registro em mosaico de narrativas multimodais produzida pelo estudante Guilherme



Fonte: Acervo da autora

Figura 49 - Registro em mosaico de narrativas multimodais produzida pela estudante Pietra



Fonte: Acervo da autora

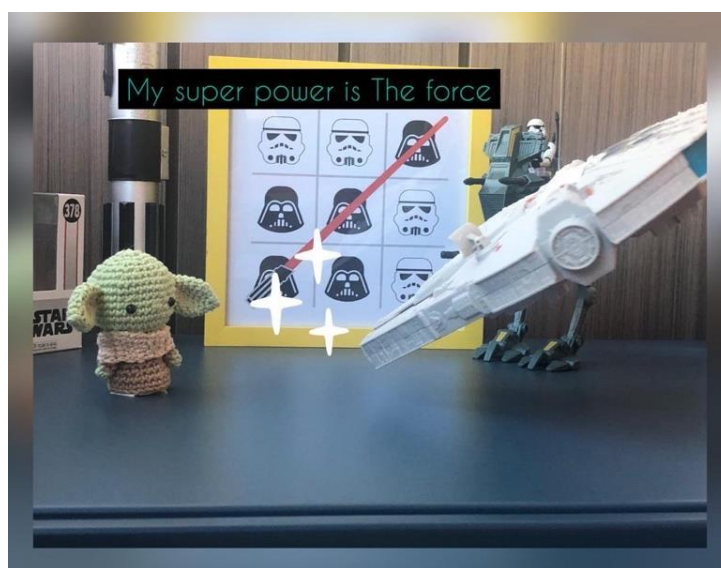
Além das duas multiplicidades constituintes dos multiletramentos, a multiplicidade cultural e multiplicidade semiótica (ROJO, 2012), a abordagem pressupõe quatro movimentos pedagógicos: a prática situada, a instrução aberta, o enquadramento crítico e a prática transformada (CAZDEN *et al*, 2021). Vamos analisar o desdobramento do processo de produção textual de narrativas multimodais diante de tais movimentos.

A **prática situada** consiste em se considerar os interesses e as necessidades dos estudantes, e em dar ênfase à cultura dos aprendizes ao se traçar o percurso de aprendizagem que ele irá percorrer. Os registros das narrativas multimodais, documentados ao longo do capítulo metodológico e neste capítulo de discussão do material empírico, nos indicam que cada aluno deixou registrado, em sua produção textual, traços de suas identidades, preferências e de sua cultura. A escolha do personagem principal da narrativa e a construção do cenário das

fotografias digitais produzidas na casa das próprias crianças nos revelam tais traços. Ademais, as fotografias refletem, ao longo da prática de (multi)letramentos proposta pelo projeto para a prática da língua inglesa, um pouco do contexto sociocultural cada estudante. O projeto proporcionou a abertura de espaços nas aulas de inglês para que as crianças compartilhassem fotografias de seus brinquedos favoritos e pudessem contar para a turma o porquê daquele personagem ser especial para ele ou ela. Esse apontamento, exemplifica o movimento da **prática situada** no percurso de aprendizagem em questão, ou seja, ele dá ênfase a práticas que dialogam com elementos que são parte da vida dos estudantes. É possível observarmos a prática situada nas preferências temáticas e os brinquedos escolhidos pelos estudantes nas figuras anteriores de números 48 e 49.

Os elementos de *design* dispostos em cada um dos registros fotográficos do texto com as narrativas multimodais representam como as crianças estavam produzindo sentidos de forma consciente para montar cada foto digital. A partir da produção textual escrita e dos recursos visuais utilizados pelas crianças, para agregar camadas de sentidos às narrativas multimodais, podemos inferir a presença do elemento da **instrução aberta** no projeto. Vejamos, por exemplo, os elementos contidos na figura 50 abaixo produzida pela aluna Pietra. Há uso da linguagem verbal na forma escrita, da linguagem visual representada com as figuras de estrelas e a espaçonave, que dão sentido às palavras em língua inglesa “*power*” e “*the force*”. A escolha e disposição de todos os elementos no *design* evidenciam como a aluna vislumbrou a cena para nos comunicar os sentidos que ela desejava.

Figura 50 - Registro e documentação da narrativa multimodal produzida pela estudante Pietra



Fonte: Acervo da autora

Ainda sobre os quatro movimentos pedagógicos previstos na pedagogia dos multiletramentos (CAZDEN *et al*, 2021), foi possível verificar, além dos outros dois mencionados anteriormente, o **enquadramento crítico** e a **prática transformada** nos textos narrativos produzidos pelas crianças. As alunas Pietra e Rafaela trouxeram personagens de filmes de ficção científica de origens inglesa e estadunidense. A Pietra usou personagens dos filmes “*Harry Potter*” e “*Star Wars*”, vide figuras 49, 50 e 51. A Rafaela trouxe a Dorothy do filme “*Wizard of Oz*”, vide figura 52 abaixo. O **enquadramento crítico** nas práticas de multiletramentos do projeto pode ser verificado por meio dessa conexão estabelecida com outras culturas e ideologias da língua inglesa, ou seja, o cenário produzido pelas estudantes tinha como propósito dialogar sobre filmes icônicos em torno da língua inglesa. Esse processo de interação com outras culturas permitiu que as crianças refletissem a respeito da pluralidade cultural e linguística presente na sociedade contemporânea. Além disso, conforme propõe a BNCC (BRASIL, 2017, p. 245) foi possível “problematizar os diferentes papéis próprios da língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre pessoas e povos”. Em uma conversa informal, sobre os diferentes papéis da língua inglesa a aluna Rafaela nos relatou o seguinte: “Na maioria dos países quando você vai falar em inglês é até bom, por exemplo: lá no Chile, eu viajei para lá e aí a gente não sabia falar muito espanhol, então muita gente sabia falar inglês, então meus pais falavam em inglês.” E a Pietra complementou: “O inglês é a língua do mundo assim. Todo mundo tem que saber falar”.

Figura 51 - Conexões com outras culturas: produção multimodal da estudante Pietra



Fonte: Acervo da autora

Figura 52 - Conexões com outras culturas: produção multimodal da estudante Rafaela



Fonte: Acervo da autora

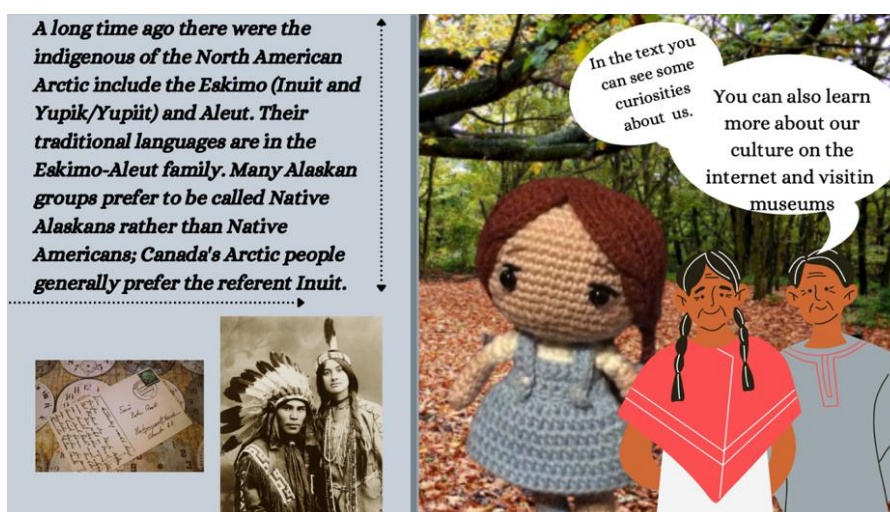
Por último, o movimento pedagógico da **prática transformada** apresenta a ideia de uma '(re)prática', uma prática em que a teoria se torna uma prática reflexiva, onde o próprio aluno aplica e interpreta os significados por ele construídos em uma nova prática. Essa noção pode ser verificada na tarefa do "Act 6" da aluna Rafaela (figura 54). A tarefa sugeriu a criação de uma cena para fotografia que representasse um encontro e interações com uma outra cultura. Na figura 53 a seguir, trago o exemplo fornecido por mim à turma para a sexta tarefa. Logo na sequência, o leitor encontrará a figura 54 produzida pela Rafaela, onde é possível verificar como ela apresenta informações sobre os povos nativos da América do Norte e comunica ao interlocutor os novos significados por ela aprendidos com a tarefa. Na figura 54, produzida pela mesma aluna, é possível verificar, também, como ela está interpretando a tarefa, e nos mostrando isso por meio da sua produção autêntica. Ela está transformando e transpondo a prática da sala de aula para o seu próprio percurso de aprendizagem de línguas. Nesse sentido a BNCC (BRASIL, 2017, p. 245) assim pontua: "Essas vivências contribuem para o desenvolvimento de uma escrita autêntica, criativa e autônoma".

Figura 53 - Exemplo da tarefa “Act 6” elaborado pela professora



Fonte: Acervo da autora

Figura 54 - Exemplo de prática transformada na narrativa multimodal da Rafaela



Fonte: Acervo da autora

4.3 Foco 3: A produção de materiais didáticos e de tarefas colaborativas para a aprendizagem de línguas adicionais na infância

Nesta subseção, transito pelo eixo da produção de materiais de ensino de línguas adicionais para crianças e pelo objetivo específico traçado para este eixo, o qual encontra-se descrito no quadro 18 a seguir.

Quadro 18 - Objetivo específico acerca do eixo produção de materiais didáticos e de tarefas colaborativas

Eixos da pesquisa	Objetivos específicos da pesquisa
Produção de materiais didáticos e de tarefas colaborativas	Refletir sobre a produção de materiais didáticos e de tarefas colaborativas como meios para se promover o protagonismo e a autoria de professores e alunos nas aulas de LAC

Fonte: Elaborado pela autora

Os materiais de ensino de línguas são instrumentos importantes para a promoção de uma atmosfera propícia a aprendizagem e para o engajamento das crianças-aprendizes em práticas que as levem ao desenvolvimento tanto cognitivo quanto social. A escolha dos materiais propícios para a aprendizagem de línguas por crianças nos espaços escolares é tarefa de responsabilidade do professor. É ele que conhece o aluno, a fase de desenvolvimento na qual o aprendiz se encontra, as necessidades do contexto escolar, a cultura local, os interesses dos estudantes, que domina o conteúdo, entre outros fatores metodológicos que irão influenciar na aprendizagem do aluno.

De modo colaborativo, os estudantes participam das atividades e dos processos guiados pelo professor no cotidiano escolar. O que pretendo enfatizar com essas colocações é que, na perspectiva adotada para o estudo, a sociocultural, a aprendizagem é um processo colaborativo de construção dos conhecimentos. Dessa forma, para se motivar o engajamento dos estudantes nesse processo, as tarefas de aprendizagem podem ser construídas com os alunos a partir de suas preferências e necessidades. No entanto, é importante ressaltar que a produção do material de ensino de línguas, a matéria pedagógica, aquela que se apresenta na sala de aula, é competência do professor e espaço, o qual pode ser entendido como lugar disponível para o **protagonismo** da ação da docente, também. No que se refere a perspectiva relatada, a BNC – Formação Docente (BRASIL, 2020) vem corroborar a tratativa em uma breve menção a respeito do assunto de construção de materiais para as aulas.

O documento oficial, que é parte do conjunto das políticas públicas necessárias para a implementação da BNCC (BRASIL, 2017), a BNC – Formação Docente (BRASIL, 2020) expõe que para se melhorar a prática docente, características relacionadas ao uso de metodologias ativas devem ser atendidas. Nesse contexto, o papel do professor como facilitador do processo de “construção de aprendizados que ocorre entre/ou com os próprios participantes” (BRASIL, 2020, p. 4) é enfatizado. O inciso II do Art. 7 da resolução que publicou a BNC – Formação Continuada (BRASIL, 2020, p.4) prevê, ademais, “o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores” como práticas de metodologias ativas.

Quando diante dos desafios enfrentados pela pandemia nos anos de 2020 e 2021, me vi diante da necessidade de acessar e usar plataformas virtuais como um outro ambiente escolar para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, logo imaginei que o caminho para motivar a aprendizagem da língua inglesa mediada por tecnologias perpassaria, necessariamente, pela produção de materiais. Para tanto, recorri aos conhecimentos de Leffa (2008, 2017) sobre o assunto. Leffa (2017) identifica como *design* um artefato que é planejado com a finalidade de executar uma função. Para o autor, a noção de *design* está atrelada à produção de materiais para o ensino de línguas também. Além disso, a noção de *design* é uma concepção discutida de forma aprofundada na pedagogia dos multiletramentos. Inclusive, nessa perspectiva, o *design* é entendido como meio para “produção de sentidos em um processo vivo e dinâmico” (CAZDEN *et al*, 2021, p. 35).

Ao entender a produção de materiais de ensino de línguas conectada à noção de *design* de materiais de ensino de línguas, uma nova palheta de cores integrou-se ao meu fazer docente cotidiano, implicando novos contornos aos meus planos de aulas e às práticas pedagógicas que eu mediava nas aulas de língua inglesa com crianças.

No que tange ao eixo produção de materiais e tarefas colaborativas desta pesquisa, vide quadro 18, o objetivo específico se direciona para refletir sobre a produção de materiais didáticos e de tarefas colaborativas como meios para se promover o protagonismo e autoria de professores e estudantes nas aulas de LAC. Considero neste momento do texto que você, leitor, já deve ter percebido que as discussões tecidas anteriormente nos subitens 4.1 e 4.2 alcançaram a temática do protagonismo em alguns momentos. Em adição às reflexões já feitas, no que diz respeito à produção de materiais didáticos e de tarefas, como bem coloca Leffa, Costa e Beviláqua (2019), uma outra a ser considerada foi vivenciar, na função de professora, o prazer

da autoria na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas e ter a oportunidade de escutar de forma sensível as crianças de modo a compreender suas visões e significações do mundo em um contexto específico de aprendizagem – o da aprendizagem da língua inglesa. No que tange aos estudantes, Leffa, Costa e Beviláqua (2019) expõem que há benefícios na elaboração de materiais, entre eles a possibilidade de que as necessidades e interesses dos alunos sejam atendidos.

A meu entender, o fato de o professor de línguas abraçar afetuosamente a função de elaborar materiais didáticos produz efeitos não só para se colocar as metodologias ativas e os multiletramentos em prática no cotidiano escolar. É também uma forma para se aplicar na prática cotidiana escolar a noção de línguas adicionais. Nesse sentido, volto-me, para recordarmos a concepção de línguas adicionais adotada neste estudo. A língua adicional é aqui considerada como uma língua que se aprende por acréscimo, que vem somar-se ao repertório linguístico do estudante, [...] o termo permite uma aproximação metodológica com o contexto do aluno e as práticas sociais de sua comunidade (IRALA; LEFFA, 2014).

Considerando o conceito de línguas adicionais apontado, pode-se inferir que a produção de materiais didáticos para o ensino de línguas oportuniza a aproximação metodológica do contexto do aluno e das práticas sociais de sua comunidade, como mencionado no conceito aqui exposto. Ela oportuniza também a integração de elementos que fazem parte da vida dos estudantes nas práticas de sala de aula, visualizando os alunos como produtores de conteúdo. Sendo essas algumas inferências que surgiram no curso da pesquisa enquanto eu desenvolvia e aplicava os materiais que foram utilizados para as práticas de multiletramentos em LI.

Os materiais produzidos para este estudo, tanto o didático elaborado pela professora (Apêndice C) que aqui vos fala, como os produzidos pelas crianças-participantes são compostos de textos com narrativas multimodais, os quais foram ilustrados em vários exemplos até o momento. Por meio deles, os efeitos verificados se relacionam com uma escrita autoral, autêntica, criativa e autônoma (BRASIL, 2017) por parte da professora e dos estudantes, conforme pôde ser acompanhado ao longo da documentação pedagógica e registros do acervo desta pesquisa. Além disso, os textos produzidos pelos estudantes revelam o protagonismo deles em seus próprios percursos de produção do conhecimento em LI.

O quadro 19 e o gráfico 1 a seguir nos mostram que todas as crianças participaram, em alguma medida, produzindo fotografias digitais, figuras e textos para compor o álbum do “*Messages on Pixels Project*”, o qual que cada criança teve a oportunidade de levá-lo para casa ao fim do ano letivo de 2021. Tínhamos, ao todo, um total de oito etapas que foram

desenvolvidas ao longo do ano. As etapas dos *Act 1 ao Act 6* foram postadas na plataforma em ambiente virtual da escola e as duas etapas finais foram realizadas nos encontros presenciais das duas últimas aulas do ano. As duas últimas etapas consistiam em: 1) os alunos receberem as figuras em formato impresso em papel adesivado para montar o álbum (figuras 32 e 34 em páginas anteriores), e, 2) interagir oralmente com os colegas em aula com a finalidade de compartilhar as produções textuais autorais e brincar com as cartinhas de um jogo, que também foi produzido pelos próprios estudantes e era parte do projeto de aprendizagem (figura 35).

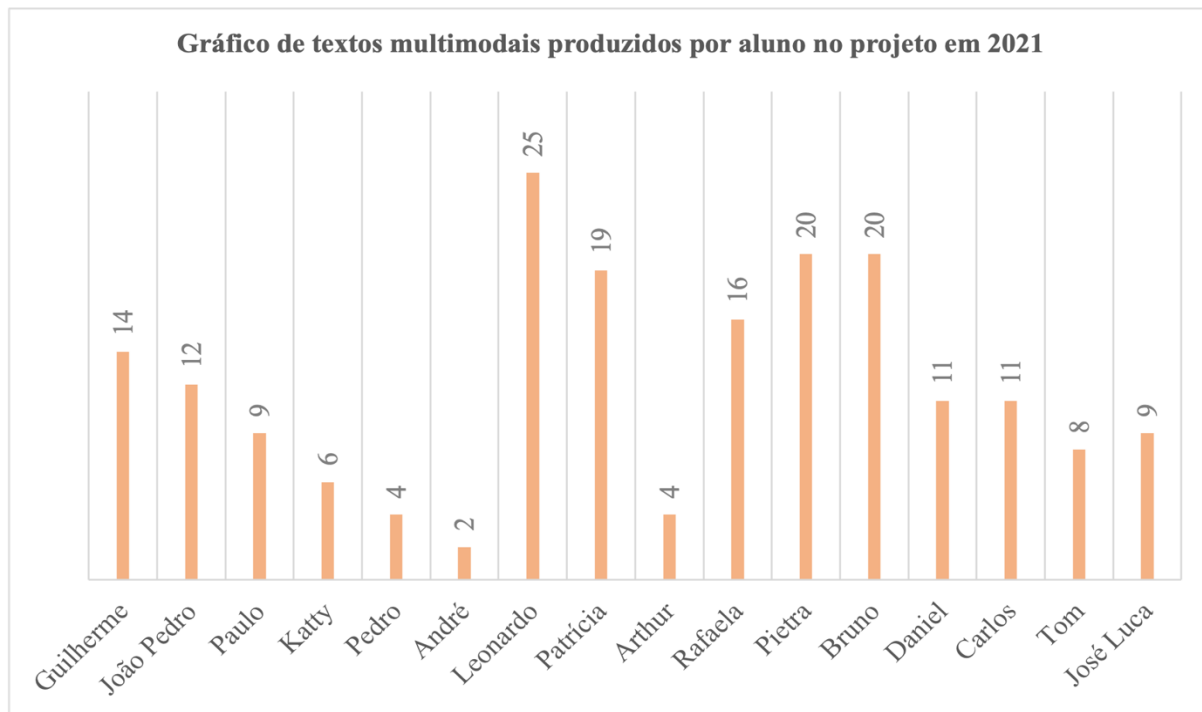
Ficou acordado com os estudantes, logo no início do projeto, que deveria ser produzida ao menos uma figura com texto escrito em língua inglesa e com imagem para cada uma das etapas de 1 a 6. Então, cada estudante deveria produzir e entregar o mínimo de 6 figuras, ao menos uma por tarefa, para concluir o projeto. Não ficou estabelecido o limite máximo de figuras que poderiam ser criadas. Acompanhe as quantidades de figuras produzidas por estudante no quadro 19 e no gráfico 1 logo a seguir

Quadro 19 - Quantitativo de narrativas multimodais produzidas pelos participantes

Nome do estudante	Quantidade de imagens produzidas no projeto
1) Guilherme	14
2) João Pedro	12
3) Paulo	9
4) Katty	6
5) Pedro	4
6) André	2
7) Leonardo	25
8) Patrícia	19
9) Arthur	4
10) Rafaela	16
11) Pietra	20
12) Bruno	20
13) Daniel	11
14) Carlos	11
15) Tom	8
16) José Luca	9

Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 1 - Gráfico representativo da produção textual multimodal por aluno no projeto em 2021



Fonte: Elaborado pela autora

Os dados produzidos acima, apesar de quantitativos, demonstram também o engajamento e participação das crianças em práticas de multiletramentos e letramentos digitais em língua inglesa no contexto do EF1 em uma escola da rede particular de Brasília - DF. Tais dados contemplam a produção textual, as práticas de linguagem escrita em língua inglesa e o uso das tecnologias digitais pelas crianças-participantes, desde as primeiras etapas do percurso de aprendizagem negociada com elas. A partir da análise do gráfico e do quadro 19 acima, é possível verificarmos que a grande maioria dos estudantes superou a marca da produção mínima de 6 imagens para finalizar o projeto.

Compartilho um desejo antigo com a minha orientadora (ARANDA, 2021, p. 151), apesar do dela estar relacionado à aprendizagem de língua francesa para adultos e o meu à língua inglesa para crianças, que é o “de integrar práticas de letramentos digitais ao programa de uma disciplina [...] que leve em conta as formas contemporâneas de elaborar sentidos como valorize o desenvolvimento de habilidades tais como criatividade, pensamento crítico, colaboração e autonomia”. Acredito que o projeto de aprendizagem “*Messages on Pixels Project*” representa a concretização desse desejo. Ao longo das práticas de aprendizagem em

torno do projeto, as crianças demonstraram muito afeto e envolvimento com suas produções e com o percurso de aprendizagem do projeto como um todo.

As fotografias que as crianças tiraram, as edições que fizeram, os novos recursos e ferramentas digitais que descobriram tornaram-se assuntos centrais nas nossas aulas de LI. Em diversos momentos, as crianças já entravam na sala de aula de inglês querendo contar com vigor o que haviam feito nas tarefas enviadas para casa. Com isso, os alunos, nos contaram um pouco de suas histórias, suas identidades pessoais, suas culturas e suas vidas. Eles nos contaram, também, como estavam negociando e produzindo sentidos em seus contextos, além do fato de estarem se desenvolvendo linguisticamente de forma espontânea e natural em um processo vivo e dinâmico (CAZDEN *et al.*, 2021).

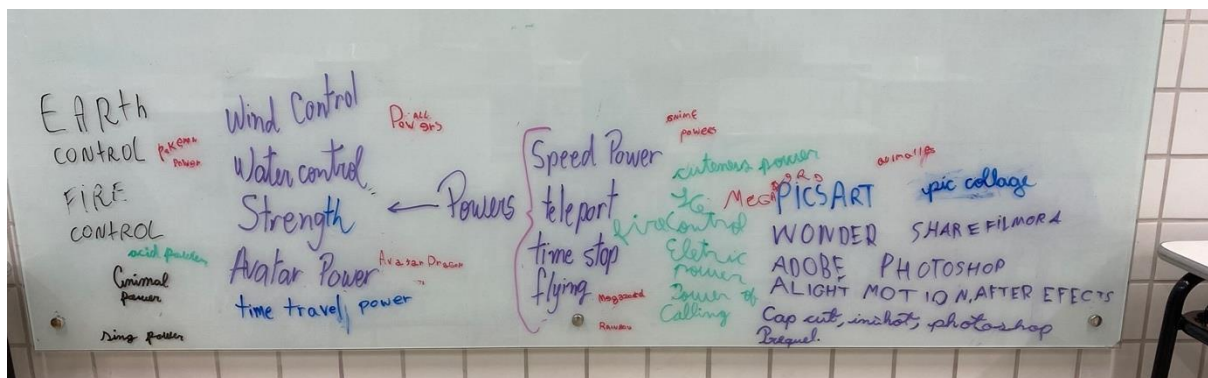
Para a produção de narrativas multimodais em língua inglesa tomar fôlego e forma no projeto de aprendizagem “*Messages on Pixels Project*” foi necessário que as crianças-estudantes visualizassem que havia um alinhamento e articulação entre as aulas presenciais e o espaço on-line de aprendizagem do componente curricular de língua inglesa, o qual era necessário ser acessado para se postar e entregar as atividades concluídas em formato digital. Ao observarmos a presença dessa articulação, é possível se perceber a ação colaborativa a qual nos empenhamos conjuntamente para chegarmos a produção final do projeto.

No entanto, nem todas as etapas da produção/*design* de materiais são decorrentes do trabalho conjunto de professor e alunos. A fim de nos aprofundarmos nesse apontamento, relembro o quadro 5 que elaborei para esta pesquisa na seção de fundamentação teórica, o qual trata das 4 (quatro) etapas da produção de materiais pedagógicos: análise inicial, desenvolvimento, implementação e avaliação. Nesse quadro foi evidenciado os agentes atuantes e responsáveis em cada uma das etapas. Na etapa da análise inicial de elaboração do material pedagógico atuam o professor e os estudantes, no desenvolvimento somente o professor atua, na implementação é o momento de atuação dos estudantes e na avaliação atuam o professor e estudantes.

As figuras 55 a 57 a seguir representam a documentação pedagógica em torno dessas quatro etapas no percurso de aprendizagem. O primeiro registro, a figura 55, refere-se a etapa da análise inicial do quadro 5 da produção de materiais mencionado anteriormente. Ele contém uma ‘chuva de ideias’ na qual foram colhidas várias sugestões a respeito do tema da atividade e possíveis ferramentas digitais a serem usadas para realizá-la. No segundo registro, na figura 56, é possível observar a etapa da implementação, a qual mostra um momento de oportunidade para os alunos tirarem dúvidas com a professora acerca da tarefa a ser realizada. No terceiro,

figura 57, pode-se verificar um momento de avaliação no qual uma aluna fazia a leitura e a exposição oral em língua inglesa de uma história para toda a turma. A etapa de desenvolvimento do material de ensino de línguas, tarefa exclusiva do professor, na qual ele transforma os temas em objetivos de aprendizagem e faz a documentação foi representada visualmente anteriormente nas figuras 20, 28, 37, 44 e nos Quadros 1 e 12.

Figura 55 - Registro de “chuva de ideias” com temas e ferramentas digitais



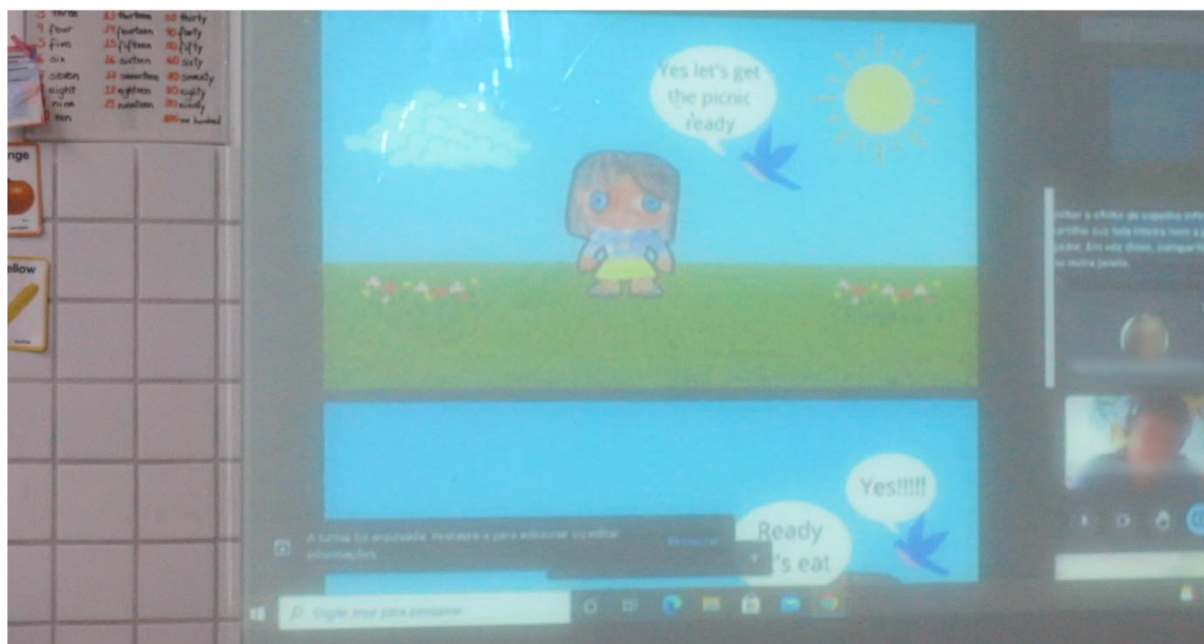
Fonte: Acervo da autora

Figura 56 - Registro de estudantes tirando dúvidas com a professora sobre a tarefa colaborativa



Fonte: Acervo da autora

Figura 57 - Registro de etapa de avaliação com leitura de texto e exposição oral em inglês para a turma



Fonte: Acervo da autora

A produção textual de narrativas multimodais oportuniza a documentação pedagógica (TOQUETÃO, 2020) do percurso de aprendizagem de LAC com a colaboração dos próprios estudantes. Os textos multimodais documentados podem se tornar um modo diverso para se realizar uma avaliação formativa, libertando a prática pedagógica da educação linguística das formas tradicionais de avaliação. Pois, dado que as narrativas multimodais produzidas nas aulas de língua inglesa são documentos e registros pedagógicos, elas podem ser consideradas instrumentos de avaliação formativa. Além disso, elas são registros acessíveis às famílias para acompanharem as diversas etapas do desenvolvimento da aprendizagem de seus filhos por meio de fotografias digitais e textos que podem ser acessados em dispositivos digitais. Em relação a esse aspecto, o “*Messages on Pixels Project*” abriu espaços nas aulas presenciais e no ambiente escolar virtual para que cada aluno pudesse organizar, documentar e registrar o seu próprio percurso de construção de uma sequência de produção textual com as narrativas multimodais construídas. Pode-se identificar exemplos da documentação e o registro pedagógico da produção textual de narrativas desenvolvidas pelas alunas Pietra e Rafaela na subseção 4.1 deste capítulo de análise e discussão do material empírico.

Tendo em vista a exposto nesta seção de discussão do material empírico produzido, perpassarei pelos eixos e objetivos específicos da pesquisa, no que se refere ao ensino e

aprendizagem de línguas adicionais para crianças, multiletramentos e a produção de materiais didáticos e tarefas colaborativas. O próximo capítulo tratará das considerações e reflexões finais deste estudo e apresentará algumas ideias que eu gostaria de ofertar aos professores de línguas que atuam com crianças as quais surgiram a partir da experiência desta pesquisa.

5 CONECTAR FOI PRECISO. E AGORA? – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o início do ano letivo de 2020, nosso conhecimento essencial não era o domínio das tecnologias digitais. Nosso conhecimento essencial era aquele de saber escutar um ao outro, de criar e construir juntas – as crianças e eu – práticas, brincadeiras e artefatos para se aprender inglês. A partir disso, nos encontrávamos nas aulas de inglês para daquele espaço partir em busca do desenvolvimento dos nossos percursos de aprendizagem. Assim, ocupávamos espaços outros no chão da escola, além da sala de aula tradicional: o ginásio, o pátio, o gramado da escola, a sala multimídia. O que importava, de verdade, é que no chão da escola cabia, também, o espaço para um ensino didático-pedagógico de línguas, para a nossa imaginação e criatividade em se ensinar e aprender uma outra língua, e estar sempre aprendendo com o outro e com a diversidade do mundo. Mais ou menos desse jeito, nós desenvolvíamos nossa ‘fórmula’ sociocultural, nossa ‘forma’ de aprender e enriquecer a nossa linguagem e letramentos. Acreditávamos que a motivação e o movimento da aprendizagem estavam guardados nos encontros e espaços da escola cheios de encanto, diálogos e maneiras de sermos livres com quem está ao nosso lado para aprender também. O que não contávamos, até então, é que uma pandemia com nome de COVID-19 iria se alastrar por todos os cantos do mundo, e teríamos que nos encontrar em outros espaços e tempos para sermos a escola das etapas iniciais da educação básica em espaços virtuais também.

Até essa situação, um sentir-pensar-fazer pedagógico construído com as crianças direcionava as práticas de ensino que eu vinha traçando para as aulas de língua inglesa no EF1. O sentir-pensar-fazer servia como uma bússola que nos apontava um ponto de partida para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento de habilidades linguísticas em um outro idioma que não era a nossa língua materna, em termos acadêmicos desenvolvíamos multiletramentos em língua inglesa. Esse fazer sentipensante ³¹(CANAL 22, 2017) didático-pedagógico nos aproximava uns dos outros, e assim, compartilhávamos e enriquecíamos nossas subjetividades e repertórios linguísticos quando nos encontrávamos na escola para tecer conhecimentos em torno da aprendizagem de uma língua adicional. Acontece que, além desses apontamentos de fundamental importância, para se traçar percursos de ensino e aprendizagem de línguas, assim como traçar qualquer outra prática pedagógica, que quer se fazer crítica e emancipadora, necessitamos tecer o conhecimento de forma contextualizada, pensando

³¹ Noção discutida pelo pensador colombiano Orlando Fals Borda.

criticamente sobre o mundo em que estamos. De tal forma, visualizamos em nossas práticas escolares que o ensino crítico de línguas empodera e promove o desenvolvimento das crianças para o exercício pleno da cidadania.

Assim, diante dessas questões que não podiam me escapar dos dedos e do ensino remoto emergencial, que durante a pandemia solicitou com urgência uma educação mediada por tecnologias digitais, aprofundi minhas reflexões em torno da educação linguística na infância. Por meio da pesquisa científica compreendi a língua como prática social discursiva, a qual se revela nas nossas interações e relações sociais com mundo, manifesta-se em textos e nos possibilita construir sentidos por meio da própria linguagem. Percebi, por conseguinte, que a noção de texto agrega, também, um importante traço ao ensino de línguas na infância mediado por tecnologias. No caso da experiência de aprendizagem realizada nesta pesquisa, vislumbrar o texto como uma materialidade multimodal, que poderia ser produzido com o uso de computadores e ferramentas digitais por crianças, foi a chave que abriu portas para que as crianças participassem ativamente no (des)envolvimento de seus próprios percursos de aprendizagem de línguas. Foi a inclinação delas, das crianças, para a produção textual de narrativas multimodais com o uso das TD, que me mostrou que os ventos sopravam nesta direção: nos envolvermos em uma educação linguística na infância centrada no aluno, na tarefa colaborativa e na integração das tecnologias digitais.

Ao passo em que eu, professora-pesquisadora, desenvolvia os materiais de ensino, que organizavam em tarefas um projeto de aprendizagem de LI, alinhados ao projeto político pedagógico da escola, à BNCC (BRASIL, 2017) e aos conteúdos de um currículo emergente, as crianças-aprendizes atuavam realizando as tarefas negociadas em conjunto previamente. Nesse movimento, elas percebiam a importância da participação ativa no processo de aprendizagem, o qual estava sendo construído colaborativamente a muitas mãos e ideias. Diálogo e interações constantes marcaram esse percurso para que cada um vislumbrasse tanto o papel da professora, quanto de cada uma das crianças no desenvolvimento da própria aprendizagem da língua inglesa.

Nos últimos tempos, vi emergir de modo intensificado no contexto escolar em que atuo, uma educação para crianças mediada pelo suporte digital. Há quem diga que tudo foi muito novo e pegou professores, estudantes e comunidade escolar de surpresa. A ciência nos diz que presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação na educação, mais especificamente no ensino de línguas, é assunto que ganha força de modo acelerado desde o advento dos computadores pessoais, a partir dos anos 80.

Computadores e *smartphones* são dispositivos que, na atualidade, fazem parte da vida de muitas crianças. Ao fazer tal afirmativa, reconheço que a educação linguística na infância deve acompanhar os movimentos da sociedade, mas devemos tratar da questão de forma cautelosa. Se por um lado, esta pesquisa revelou que o protagonismo e a autoria podem se tornar experiências de aprendizagem possíveis de serem vivenciadas na aula de LAC mediada por tecnologias, por outro, ela revelou, também, que é a atenção dada ao processo e a todo o percurso de aprendizagem da criança-aprendiz pelo professor que oportunizou a participação ativa delas e o desenvolvimento dos multiletramentos em LI de forma sustentável e contínua. Além disso, em um mundo cada vez mais digital, esta pesquisa direcionou meus olhares para valorizar a integração das tecnologias nas aulas de línguas sem deixarmos de olhar para as habilidades motoras das crianças que estão em desenvolvimento por toda a infância. Assim, entendo que é possível desenvolvermos os letramentos digitais alinhados com essa questão de fundamental importância na infância: explorar o potencial motor das crianças em seus fazeres escolares cotidianos.

Para mais, entendo que, se há um convite para o futuro da educação linguística na infância mediada por tecnologias, é necessário caminharmos para esse porvir investidos de uma perspectiva de ensino e aprendizagem que enfatiza o papel das interações sociais e de uma aprendizagem voltada para a participação ativa e colaborativa com os estudantes. Além disso, a diversidade cultural deve ser tratada na aula de línguas de modo a incluir a cultura de partida dos estudantes. Portanto, após o exposto, esta pesquisa constatou que as tecnologias digitais na aula de línguas adicionais com crianças podem influenciar eficazmente o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento da proficiência linguística/cultural e o potencial motor das crianças ampliando as possibilidades de interação ao longo do processo didático-pedagógico.

De tal forma, os estudiosos do desenvolvimento infantil apontados ao longo deste estudo, tais como: Vygotsky, Maria Montessori e Malaguzzi, nos revelaram que ao falarmos sobre crianças e aprendizagem devemos cuidar do que é próprio de cada uma das fases do desenvolvimento infantil. Sobretudo, eles nos mostram, mais uma vez, que é o encontro do indivíduo com outras pessoas repleto de interações, o bem mais precioso para o engajamento na aprendizagem e para o desenvolvimento da inteligência. Esse é mais um apontamento que reforça tratarmos da importância das interações sociais na integração das tecnologias digitais nas práticas de ensino de línguas com crianças, verificado ao longo desta pesquisa.

Identificar as narrativas multimodais como um modo de produção textual a qual alcança as múltiplas linguagens e semioses, e qual possibilita traçarmos uma educação linguística

mediada por TD na infância, também, foi um achado importante deste estudo. As narrativas multimodais se revelaram como uma oportunidade valiosa para a realização da documentação e registro do percurso de aprendizagens de LAC mediado por tecnologias. Elas nos mostraram que documentar e registrar as práticas de multiletramentos em LI com as crianças, além de possibilitar enxergarmos a exuberância no ínfimo produzido pela ótica dos pequeninos, estimula o protagonismo e a autoria na aula de LAC. Tudo isso, tornou mais evidente que a documentação por meio da fotografia digital é um importante recurso, o qual abre possibilidades para uma avaliação formativa durante todo o processo de aprendizagem de línguas. Há, por meio da fotografia digital, a possibilidade de compartilharmos com a família uma memória do contexto de aprendizagem, das relações e sentidos construídos durante a aula de línguas adicionais.

Por essas razões, pesquisas como essa servem para colocar em evidência alguns aspectos relacionados à educação linguística na infância mediada por tecnologias digitais, a qual busca desenvolver uma práxis focalizada nos multiletramentos, nas interações, na colaboração e no protagonismo dos estudantes na construção de seus percursos de aprendizagem de línguas. Portanto, sendo L2/LAC e aprendizagem de línguas mediada por tecnologias digitais áreas em contínua expansão na atualidade, entendo que a formação docente inicial e continuada deve continuar a investir esforços para que as licenciaturas e cursos de extensão contemplem e discutam mais sobre as especificidades necessárias para a atuação nas etapas iniciais da educação básica. Reconheço diante de tal consideração, que já há várias universidades brasileiras trabalhando ativamente nessa direção.

Em paralelo a isso, os docentes devem abrir espaços nas aulas de línguas adicionais para crianças o quanto logo, de modo a possibilitar a construção de percursos de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo a partir do envolvimento dos estudantes em tarefas repletas de interações sociais e produções colaborativas. Pois assim, as temáticas relacionadas à educação linguística com crianças mediada por tecnologias digitais, as quais acredito, poderão ser expandidas e impactar a educação linguística como um todo, trazendo à tona na prática escolar cotidiana a expressão criativa – participação ativa – *performance* – interação social – colaboração de estudantes e professores no cotidiano escolar da infância.

De saída...

Aqui compartilharei, de forma bastante resumida e certamente incompleta, alguns apontamentos e reflexões finais que podem contribuir para as aulas de línguas adicionais com crianças mediadas por tecnologias em um viés sociocultural à luz dos multiletramentos.

- Há uma inter-relação entre aprendizagem, interações sociais e desenvolvimento cognitivo. Portanto, falar em educação mediada por tecnologias não quer dizer que a mediação do professor na aprendizagem pode ser substituída pelo computador, mas pode ser incrementada com o uso da ferramenta tecnológica. Isso significa dizer, que o espaço de trocas, a (co)construção de conhecimento entre os pares e o professor e o desenvolvimento das habilidades motoras na infância durante as aulas não podem ser substituídas pela máquina.
- Tenha uma escuta atenta e afetuosa para com cada um dos seus estudantes e para com a turma como um todo. Abra espaços na aula para a escuta sensível, a fala e encoraje as crianças a conversarem sobre o que gostam, sobre o contato dentro e/ou fora da escola com a língua adicional, sobre o tema em foco na aula. Crie laços de proximidade com as crianças e com o mundo das crianças.
- Torne os interesses, preferências e cultura(s) das crianças-aprendizes pontos de partida para a elaboração/organização de um currículo emergente, e para se traçar os percursos de aprendizagem colaborativamente com os alunos.
- Negocie percursos de aprendizagem com os estudantes, seja flexível em relação ao desenvolvimento das atividades e durante o desdobramento do processo. Por vezes, é necessário revermos prazos e temas previamente escolhidos.
- Crie momentos para a reflexão com os estudantes sobre o desenvolvimento do percurso de aprendizagem. Dê a oportunidade e o tempo necessário para as crianças expressarem seus pensamentos e visões de mundo.
- Guie e auxilie as crianças no trabalho com o computador, ensinando as habilidades relacionadas à cultura digital. É uma oportunidade para se trabalhar os letramentos digitais, o letramento multimídia, entre outros.
- Crie momentos para a reflexão com os estudantes sobre o desenvolvimento do percurso de aprendizagem.
- Lembre-se do essencial da abordagem dos multiletramentos: multiplicidade de linguagens/culturas, multimodalidade e os quatro movimentos pedagógicos centrais dessa abordagem (*prática situada* – centrada no estudante, *instrução*

aberta – construção de sentidos, *enquadramento crítico* - olhar crítico para contexto social em intersecção com a experiência de aprendizagem, *prática transformada* – ‘redesign’).

- Documente e motive as crianças a documentarem e a organizarem digitalmente os registros da construção de seus próprios percursos de aprendizagem. Os ambientes virtuais de aprendizagem se revelaram, nesta pesquisa, como espaços virtuais facilitadores do acesso a uma base de dados com os registros das tarefas/produções textuais das crianças-aprendizes. A documentação feita pelas mãos das próprias crianças pode despertar a reflexão sobre a aprendizagem, além de representar a realidade sob a ótica da própria criança, possibilitando a elas uma compreensão melhor do mundo virtual e do real.
- Aprenda, ensine e documente a aprendizagem de línguas em parceria e colaboração com as crianças. Tais processos nos ajudam a conhecer nossas subjetividades, a construirmos uma identidade própria, a trabalharmos colaborativamente e a entendermos melhor as intersecções entre educação na infância, realidade e tecnologias digitais/virtuais.

O questionamento que vem com a sentença “Conectar foi preciso. E agora?” deixa no ar a ideia de que muito foi pensado, re(pensado) e construído para a prática escolar de L2/LAC até aqui, mas um tanto de possibilidades ainda está porvir para serem experienciadas com as crianças-aprendizes e com o uso de TD. Espero continuar neste ‘crescendo’ de transformações do potencial humano, que se dão tanto quando ensinamos como quando aprendemos uns com os outros. É assim, fortalecendo os momentos de diálogo nas aulas que busco pôr em prática uma educação mediada por tecnologias com as crianças na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGRA, Christiane Batinga. **Inglês se aprende na escola pública**: reflexões sobre a introdução da língua inglesa no Ensino Fundamental I à luz dos multiletramentos. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2168?mode=full>. Acesso em: 20 ago. 2021.

ALFABETIZAÇÃO e letramento Magda Soares. [S.L.:Alfalettrar], 2017. 1 vídeo (8m32s). Publicado em canal do Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aworj9UvHgk&ab_channel=AndreiaInes Acesso em: 20 ago. 2021.

ALMEIDA, Mariza Riva; SCHEIDT, Déborah. O professor-pesquisador: um sonho que pode se tornar realidade. Revista X, v. 1, n. 0.2006, mar. 2006. ISSN 1980-0614. DOI: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/4691>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/4691>. Acesso em: 09 de setembro de 2022.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

AQUINO, Aline L.; TONELLI, Juliana R. A. Ensino de língua inglesa para crianças: um olhar sobre o desenvolvimento de atividades. **Revelli**, v. 9, n. 4, p. 58-76, 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6746>. Acesso em: 20 ago. 2021.

ARANDA, Maria del Carmen de la T. Integração de tecnologias na aula de línguas: Possibilidades pedagógicas e desafios da formação de professores. In: COUTO, Aldenice de Andrade; AZEVEDO, Érica Pinto de; GOMES, Rosivaldo. (org.). **O Uso das Novas Tecnologias na Formação de Professores de Línguas Estrangeiras**. Goiânia, GO: Editora Espaço Acadêmico, 2020.

ARANDA, Maria del Carmen de la T. Conexões entre espaços presenciais e on-line de aprendizagem no projeto *autobiographies en ligne*: reflexões sobre desenho de curso e prática de interação em língua francesa. In: MAYRINK, Mônica F.; ALBUQUERQUE-COSTA, Heloisa. **Tecnologia, Formação Docente e Ensino de Línguas em Diálogo**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

BARROS, Manoel. **Menino do Mato**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BORGES, Elaine F. V. Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s). **Linguagem & Ensino**, v.13, n. 2, p. 397-414, dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15373/0>. Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 14/2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação continuada). Aprovado em 10 jul. 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN142020.pdf?query=BNCC%20EI/EF. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, nº 98, p. 44-46, 24 maio 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN**. Brasília: MEC; SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular, BNCC**. Brasília: MEC; SEF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

BUSNARDO, Joanne. Contextos pedagógicos e conceitos de cultura no ensino de línguas estrangeiras. *In*: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa O. (org.) **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 123-139.

CANAL 22. Orlando Fals Borda: la verdad sentipensante. 11 de junho de 2017. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=ObBk5lxYSok&ab_channel=Canal22>. Acesso em: 08 de setembro de 2022.

CANDAU, Vera M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo**. 8. ed. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2011. p. 13-37.

CATHERINE Walsh. [S. L.: LAV UAM-I], 2018. Vídeo (1h04m05s). Publicado em canal do Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ALZE378EEgc&t=1154s&ab_channel=LAVUAM-I. Acesso em: 20 ago. 2021.

CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**: Desenhando futuros sociais. Organizadores: Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Tradução: Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005.

CELANI, Maria Antonieta Alba; COLLINS, Heloisa. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. *In*: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (org.). **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. Disponível em: <https://newlearningonline.com/uploads/pedagogiesm-litsarticle.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos Digitais**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** Tradução: Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016.

FETTERMAN, David M. **Ethnography: step by step.** London: Sage, 1998.

FIGUEIREDO, Francisco José. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas.** São Paulo: Parábola, 2019.

FISCHER-LICHTE, Erika. A cultura como performance – desenvolver um conceito. *Revista Sinais de cena*, Lisboa, n. 4, p. 73-80, 2005.

FORMAN, George.; FYFE, Brenda. Aprendizagem negociada pelo *design*, pela documentação e pelo discurso. *In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As Cem Linguagens da Criança: a experiência de Reggio Emilia em Transformação.* Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GANDINI, Lella. A história de Malaguzzi, outras histórias e o respeito pelas crianças. *In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As Cem Linguagens da Criança: a experiência de Reggio Emilia em Transformação.* Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2.

GOFFMAN, Erving. **A Representação do Eu na vida cotidiana.** 3. ed. Petrópolis/RJ, Vozes, 1985. p. 1-24.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In: MINAYO, Maria Cecília de S.; DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GOMES, Suzana dos S. Infância e tecnologias. *In: COSCARELLI, Carla V. (org.). Tecnologias para aprender.* São Paulo: Parábola, 2016.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção de informação.** São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

HARTMANN, Luciana. **Crianças contadoras de histórias.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2021.

JORDÃO, Clarissa Menezes. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, n. 1, p. 19-29, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/KR5KvJghbXM3HJf3RgJ8mhB/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 29 ago. 2022.

KENSKI, Vani M. **Tecnologias e tempo docente.** Campinas, SP: Papirus, 2013.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Cefiel / IEL/ Unicamp, 2005. Acesso em: julho de 2022. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf> Acesso em: julho de 2022

LEFFA, Vilson J. A Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 6., 2001. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2001. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf. Acesso em: 17 jul. 2022.

LEFFA, Vilson J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. *In*: LEFFA, Vilson J. (org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008.

LEFFA, Vilson J. Produção de materiais para o ensino de línguas na perspectiva do *design* crítico. *In*: TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE-MÓR, Walkyria (org.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas, SP: Pontes, 2017. p. 243-265.

LEFFA, Vilson J.; COSTA, Alan Ricardo; BEVILÁQUA, André Firpo. O prazer da autoria na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas. *In*: FINARDI, K. R.; TÍLIO, R.; BORGES, V.; DELLAGNELO, A.; RAMOS FILHO, E. (org.). **Transitando e transpondo n(a) Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2019. p. 267-297. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prazer_da_autoria.html. Acesso em: 17 jul. 2022.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. (org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca.pdf. Acesso em: 17 jul. 2022.

LIBERALI, Fernanda C. Construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus: lições que aprendemos, vivemos e propomos. *In*: LIBERALI, Fernanda C.; FUGA, Valdete P.; DIEGUES, Ulysses C. C.; CARVALHO, Márcia P. (org.). **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 13-21.

LOPES, Alice C.; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Caderno de Pesquisa [online]**, v. 45, n. 157. p. 486-507, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00486.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisas em educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

LUZ, Gabriela A. **O Ensino de Inglês para Crianças: Uma análise das atividades em sala de aula**. 2003. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, UFG, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS MAGIOLO, Gabrielli; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Que Inglês é esse que Ensinamos na Escola? Reflexões para Elaboração de Proposta Didática para Educação Linguística na Infância. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 23, n. 3, p. 98-116, jun. 2020. ISSN 2237-4876. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2020v23n3p98>. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/40831>. Acesso em: 1 abr. 2022.

MARTINS, Claudia Beatriz M. J.; MOREIRA, Herivelto. O campo CALL (Computer Assisted Language Learning): definições, escopo e abrangência. **Calidoscópio**, v.10, n. 3, p. 247-255, 2012. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/3254>. Acesso em: 23 maio. 2022.

MENDES, Valdenésio Aduci; REIS, Marilise Luiza Martins dos. Educação e multiculturalidade. Florianópolis: DIOESC: UDESC/CEAD/UAB, 2013.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. **Teachers College Record**, Columbia University, v. 108., n. 6, p. 1017-1054, jun. 2004. Disponível em: http://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf. Acesso em: 3 jul. 2021.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Fotografias da Linguística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. **Revista de Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 15, n. esp., p. 419-435, 1999.

MONTESSORI, Maria. **Mente Absorvente**. Tradução: Wilma Freitas Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica, 1987.

MONTESSORI, Maria. **The four planes of education**. Amsterdam: Association Montessori Internationale, 1971.

MONTESSORI, Maria. **A formação do homem**. Campinas, SP: Kíron, 2018.

MONTESSORI, Maria. **Para Educar o Potencial Humano**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Elaine. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. DOI: 10.5216/revufg.v20.63438. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 16 maio 2022.

MULLER, Julian Costa.; FANTIN, Monica. Crianças, múltiplas linguagens e tecnologias móveis na educação infantil. In: SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA, 2., 2014, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: UFRS, 2014. Tema: Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6983665-Criancas-multiplas-linguagens-e-tecnologias-moveis-na-educacao-infantil.html>. Acesso em: 3 jul. 2021.

PAIVA, Vera Lúcia M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2019.

PAPALIA, Diane E.; MARTORELL, Gabriela. **Desenvolvimento Humano**. Tradução: Francisco Araújo da Costa. 14. ed. Porto Alegre: AMGH Editora, 2022.

PINEAU, Elyse Lamm. Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva. **Educação & Realidade**, v. 35, n.2, p. 89-113, 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **DELTA**, v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502007000200005>

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos**. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Reflexões e propostas sobre Língua estrangeira no ensino fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade**. Campinas, SP: Pontes, 2012.

ROJO, Roxane (org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTANA, Fernanda Belarmino de. Os designs multimodais nas atividades de prática de ensino de língua inglesa. *In*: TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE MOR, Walkyria. (org.) **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas, SP: Pontes, 2017.

SANTOMÉ, F. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, T. T. da. **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 155-183. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3882309/mod_resource/content/1/As%20culturas%20negadas%20e%20silenciadas.pdf. Acesso em: 16 fev. 2022.

SANTOS, Leandra Ines S, TONELLI, Juliana R. A. Diálogos sobre a formação de docentes para ensino de línguas adicionais para crianças. *In*: ROCHA, Cláudia H., BASSO, Edcleia Aparecida. (Org.) **Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. Campinas: Pontes, 2021. v. 2, p. 207-243.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópio**, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4851>. Acesso em: 3 maio 2022.

SERRANI, Silvana. Desconstruindo estereótipos culturais: análise e complementação multirrede-discursiva em livro de inglês. *In*: SERRANI, Silvana. **Cultura e Literatura no ensino de língua-discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 255-287.

SILVA DA CUNHA, Luana; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Um relato de experiência com avaliação no ensino de língua inglesa para crianças. **Diálogo das Letras**, v. 10, p. e02123, 2021. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/3185>. Acesso em: 25 ago. 2022.

SILVA, Érica Q.; LIONÇO, Tatiana. Cuidados éticos na pesquisa social: entre normas e reflexões críticas. **Amazôn., Rev. Antropologia** (online), v. 10, n. 2, p. 588-609, 2018.

SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa: Educação, comunicação, mídia clássica, internet, tecnologias digitais, arte, mercado, sociedade, cidadania**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

TOQUETÃO, Sandra Cavaletti. Formação de professores: narrativas digitais multimodais na educação infantil. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS*, 5.; *ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*, 5., 2020, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos, SP: CIET; EnPED, 2020. Tema: Ressignificando a presencialidade. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1415>. Acesso em: 7 mar. 2022.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **Signum: Estud. Ling.**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 457-480, dez. 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/122377>. Acesso em: 21 maio 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Programa de
Pós-Graduação em
Linguística Aplicada




Universidade de Brasília
Instituto de Letras (IL)
Departamento de Línguas
Estrangeiras e Tradução (LET)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de Mestrado Acadêmico: Os Multiletramentos na Ensino de Língua Inglesa para Crianças e os Materiais Pedagógicos Digitais

Pesquisadora responsável: Raquel Sá de Roure

Orientadora: Profa. Dra. Maria del Carmen de la Torre Aranda

Instituição na qual a pesquisa se realiza: Universidade de Brasília - UnB - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA-UnB)

Contato: raquelderoure@gmail.com / WhatsApp: (61) 99998 1960

Prezados pais e responsáveis,

Seu (Sua) filho(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa científica "Os Multiletramentos na Ensino de Língua Inglesa para Crianças e os Materiais Pedagógicos Digitais", sob a responsabilidade da pesquisadora Raquel Sá de Roure. A pesquisa tem por objetivo a avaliação da influência dos recursos pedagógicos digitais na motivação dos estudantes para se aprender inglês.

A participação de seu (sua) filho(a) na pesquisa é de forma voluntária e esclarecida, e se dará nas aulas de Língua Inglesa na Escola XXX.

Para compor os dados desta pesquisa científica, serão coletadas informações por meio de vídeo, fotos, áudio, textos escritos e imagéticos, registros em livros e em cadernos e demais produções do grupo de participantes que ocorrerem no contexto de aprendizagem de Língua Inglesa. A data prevista para o início da pesquisa será em agosto de 2021 e a pesquisa se estenderá por todo o segundo semestre letivo de 2021.

É importante esclarecer que:

- esta pesquisa não oferece nenhum risco aos seus participantes;
- está garantida a plena liberdade do participante da pesquisa para decidir sobre a sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum, bastando, para isso, uma comunicação formal por escrito endereçada à pesquisadora responsável;
- está garantido o sigilo e a privacidade dos participantes em todas as fases da pesquisa, inclusive após o término;
- fica garantida a confidencialidade das identidades dos participantes voluntários e o anonimato;
- eventuais vídeos e imagens dos participantes poderão ser usados com o recurso de edição de imagem embaçada, distorcida ou desfocada de modo a preservar a identidade dos participantes;
- fica garantido o acesso aos resultados da pesquisa aos participantes.

Os dados coletados poderão ser divulgados e publicados em eventos de natureza científica e acadêmica, bem como em capítulos de livros e artigos em versão impressa ou digital.

Sua participação nesta pesquisa é de extrema importância para o desenvolvimento dos estudos na área da Linguística Aplicada e para o aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem de línguas. Desde já, agradeço sua contribuição e participação.

Professora/Pesquisadora: Raquel Sá de Roure

CONSENTIMENTO

Eu, _____ (nome completo do RESPONSÁVEL pelo estudante), declaro que autorizo meu filho(a) a participar da pesquisa descrita acima e declaro estar esclarecido sobre os objetivos, riscos e benefícios desta pesquisa.

Brasília, _____ de 2021.

Responsável pelo estudante participante da pesquisa

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(MODELO ENVIADO AOS PAIS POR MENSAGEM NO WHATSAPP)**

Tenho um convite para a ____.
20:17 ✓✓

Leia com atenção. 🙄
20:17 ✓✓

Aqui quem entra em contato é a Teacher Raquel Roure da Escola _____. Sou a professora de inglês do/a ____, tudo bem? 🙄
20:17 ✓✓

O motivo do meu contato é fazer um convite para o/a _____ participar da minha pesquisa de mestrado em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília – UnB.
A pesquisa é sobre o desenvolvimento de competências linguísticas na aula de inglês para crianças mediada por tecnologias digitais.
20:17 ✓✓

Durante as aulas de inglês na Escola _____ coletarei dados para a pesquisa através de:

- ◆ entrevistas com os alunos;
- ◆ participação em atividades de letramentos orais e escritas da disciplina de língua inglesa;
- ◆ registros em diários, cadernos, livros, fichas e anotações feitas ou criadas pelos estudantes;
- ◆ recursos audiovisuais (gravações em áudio, vídeo e fotos);
- ◆ demais instrumentos de coletas de dados.

20:17 ✓✓

A construção do processo de ensinar e aprender e desta pesquisa científica como uma prática social constituída em colaboração com os meus alunos/as é motivo de muita alegria e realização para mim. No entanto, a pesquisa é de participação voluntária e requer consentimento formal dos responsáveis. Por isso, estabeleço contato e abro o canal de comunicação para eventuais dúvidas ou questionamentos.
20:17 ✓✓

Ressalto que as identidades reais dos estudantes participantes ficarão resguardadas e mantidas em anonimato ao longo de toda a pesquisa e publicação dos resultados.
20:17 ✓✓

Caso você concorde com a participação do seu filho/a na pesquisa, enviar-lhe-ei, assim que retornarmos às aulas do segundo semestre, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para ser assinado e depois devolvido pela agenda. 📄📄
20:17 ✓✓

Obrigada!
Atenciosamente,
Teacher Raquel Roure. 🙏🙄
20:17 ✓✓

Se concordar, dê um reply com um "Sim" na pergunta abaixo: 🙄
20:17 ✓✓


____, você autoriza seu filho/a a participar da minha pesquisa "Letramentos de Língua Inglesa para Crianças e as Tecnologias Digitais" em andamento no PGLA-UnB?
20:17 ✓✓


APÊNDICE C – AMOSTRA DO MATERIAL DE ENSINO DE LAC ENTREGUE AOS ALUNOS EM UM ‘STORY ALBUM’ DO ‘MESSAGES ON PIXELS PROJECT’ (13 PÁGINAS)

Images and text made by:

Class: 5th grade

Date:





This work holds a multimodal and unique narrative developed on English classes during the school year of 2021 by 5th grade students and their teacher in Brazil. It contains a real learning experience and an intercultural-language story. In the album, there are written texts, images, messages, and photos created by the students on a regular elementary school. On the following pages, we are sharing our act of learning a foreign/second language with you! Enjoy!

This work is also part of a scientific research developed by Raquel Roura at University of Brasília – UnB for Master's degree in Applied Linguistic.



Student's Acts

		 <p>DESIGNED BY Teacher's Kingdom KIMBERLY MULL FEBRUARY 2011</p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Page Number
○


Student's Acts

MESSAGES ON PIXELS PROJECT

Design by
Tomoko Kiyoshi and
Akira Kiyoshi © 2011

Page number
○

Student's Acts

		 <p>MESSAGES ON PIXELS PROJECT</p> <p><i>Designed by Teachers, Retired Kindergarten in 2021</i></p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Page number
○

Teacher's Acts



Teacher's Acts

MESSAGES ON PIXELS PROJECT

Design by
Teachers' Kit'net
Teacher's Kit'net
Adventure in 2021

Hi, friends!
Our little girl
is making
a home!
HOME!

A friend and I are camping at home. We are in Asa Norte, Brasilia.

Take a look... This is our magical tent! It is the starting point for a unique experience.

These are my favorite toys and objects. I love all of them equally.

Let's go on an Adventure Time together using digital technology!

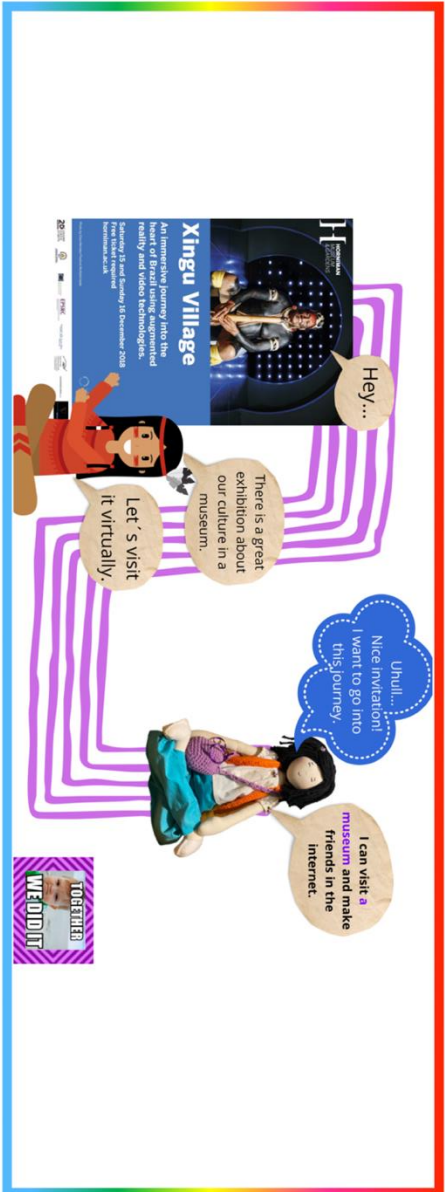
CHECK IT OUT!
ZOOM IN!
CAN YOU SEE MY NEW FRIEND?

Hi!
Nice to see you, guys!

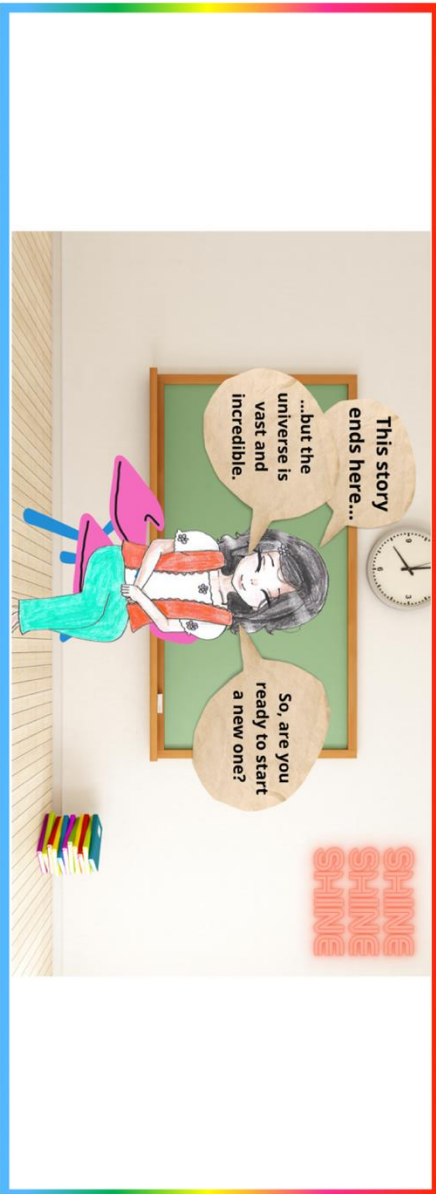
Teacher's Acts



Teacher's Acts



Teacher's Acts



Friends Messages and Pop Collection

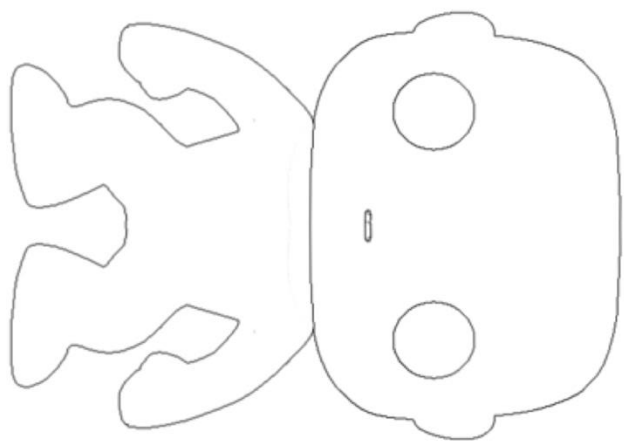
2021

Page Number
○

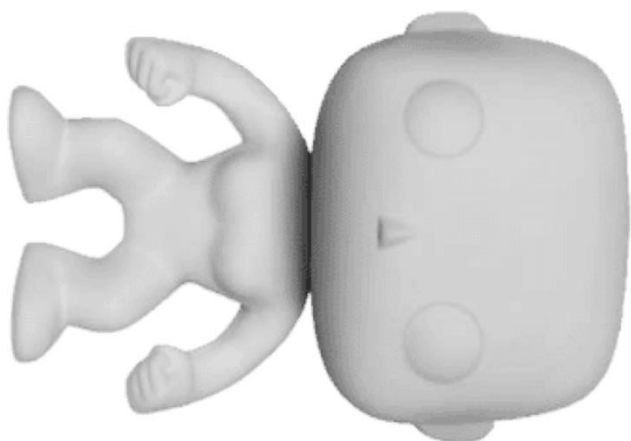
For future creations...

Blank Funko Pop templates

Template 1





Template 2





Top Trumps
Cards to learn, create, collect and play




Strength 


Intelligence 


Wisdom 


Practice 


Technology 


Total Points: 10

Strength 


Intelligence 

Wisdom 

Practice 

Technology 

Total Points: 10

Arts and Craft


Top Trumps
Cards to learn, create, collect and play

MESSAGES ON PIXES PROJECT

Designed by
Katie and
Pauline

Strength ⚡⚡⚡⚡⚡⚡⚡⚡⚡⚡⚡⚡

Intelligence ○○○○○○○○○○○○

Wisdom ☾☾☾☾☾☾☾☾☾☾☾☾

Practice ▲▲▲▲▲▲▲▲▲▲▲▲▲▲

Technology □□□□□□□□□□

Total Points: 10

Arts and Craft
Range
○