

ATIVIDADE SOCIAL E MULTILETRAMENTO: UM NOVO OLHAR PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS EM CONTEXTO DE ESCOLA PÚBLICA*

*Márcia Pereira de Carvalho***

*Camila Santiago****

*Fernanda Liberali*****

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir uma prática de ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças de Ensino Fundamental 1 a partir de uma organização curricular pautada em Atividades Sociais e com uma perspectiva de Multiletramento. Enfoca o trabalho desenvolvido por CCCem sua dissertação de mestrado (2013) para abordar dois momentos de práticas de sala de aula de um professor antes e durante um processo de formação reflexiva. Os resultados apontam que organizar o trabalho por meio de Atividades Sociais e com foco em Multiletramento pode tornar a língua inglesa um instrumento de constituição de novos modos de agir e se articular na vida.

PALAVRAS-CHAVE: Atividade Social; Ensino-aprendizagem de inglês para crianças; Ensino Fundamental1; Multiletramento.

Introdução

* Agradecemos a Camila Dias e Bruna Cababe pela leitura e sugestões feitas para o artigo.

** Mestre pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora de Educação Básica da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP).

*** Mestre pela Pontifícia Universidade de São Paulo. Professora Auxiliar da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) e Professora Especialista da Faculdade do Educador (FEDUC).

**** Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Assistente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Professora Doutora da Faculdade do Educador (FEDUC).

Este artigo tem como objetivo discutir uma proposta de ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças de Ensino Fundamental 1, a partir de uma organização curricular pautada em Atividades Sociais (LIBERALI, 2009) e na perspectiva de Multiletramento (THE NEW LONDON GROUP, 1996/2000).

Ao discutir o emergir da língua inglesa nas diversas sociedades como língua mundial (World Englishes – WE), Rajagopalan (2009) afirma que não importa qual seja a orientação teórica de linguistas que estudam a ascendência do inglês como língua estrangeira, o debate feito tem sido sobre o multilinguismo que se apresenta em variados contextos de ensino-aprendizagem por todo mundo. Para Rajagopalan (2009), sujeitos do mundo todo usam o inglês para compartilhar conhecimentos e informações, cada grupo social com sua forma peculiar de lidar com a língua. Portanto, não há melhor ou pior momento para expor crianças ao ensino-aprendizagem de inglês, uma vez que elas já usam as diferentes línguas, inclusive em contextos monolíngues.

“Em uma sociedade globalizada, em que o contato com diferentes culturas e línguas se intensifica cada vez mais, principalmente por meio da mídia e da tecnologia, o inglês é considerado uma língua universal ou internacional” (DIAS, em andamento). Ao divisar essa forma de globalização, torna-se necessário compreender esse novo contexto e a expansão do ensino-aprendizagem de inglês por todos os segmentos sociais, incluindo-se o das escolas. Dias (em andamento) reitera que há uma tendência atual de se ensinar/aprender inglês na primeira infância. A autora ainda afirma que o inglês como língua estrangeira tem sido ensinado/aprendido em inúmeros países em escolas de idiomas e escolas regulares.

O pensamento de que o inglês é “propriedade pública, ou seja, desterritorializado” indica que “o idioma está apto a ser apropriado e ressignificado” (SANTOS, 2010, p. 153). Santos (2010) compreende que a situação de fácil acesso ao inglês alicerça a necessidade de expansão do ensino-aprendizagem desta língua para crianças e meios para aprimorar a implementação das aulas. Essa implementação precisa ocorrer de forma indistin-

ta e atender diferentes crianças em diferentes contextos - abastados ou desfavorecidos economicamente.

Neste artigo, compreendemos o inglês como língua internacional, os contextos de ensino-aprendizagem como multilíngues, o ensino-aprendizagem de modo multicultural para respeitar diferenças culturais e a necessidade de aprimorar formas de desenvolver a aprendizagem de língua inglesa nas aulas realizadas com as crianças. No esforço de aprimorar o ensino-aprendizagem de inglês para crianças do Ensino Fundamental 1, discute-se a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural como base de organização para as aulas de inglês e o Multiletramento como modo para produzir e compartilhar conhecimento durante as aulas.

Focalizamos o trabalho crítico-colaborativo desenvolvido por Carvalho, em sua dissertação de mestrado (2013) sobre a formação de professor e pesquisadora para o ensino-aprendizagem de inglês no Fundamental 1 em uma escola municipal de ensino básico de uma cidade da Grande São Paulo. A ênfase será apresentar dois momentos do trabalho com ensino-aprendizagem de inglês em uma turma de terceiro ano, antes e durante o processo de formação do professor, das crianças e da pesquisadora. Não cabe a este estudo uma discussão sobre o processo de formação que poderá ser consultado em Carvalho (2013). Neste artigo, será enfatizada essencialmente a descrição de três tarefas planejadas e vividas no que diz respeito aos aspectos de Multiletramento e de sua estruturação a partir de uma Atividade Social: ir à feira.

O artigo está organizado de modo a apresentar as bases teóricas que fundamentam o estudo, a metodologia e o contexto pesquisado, que foram parte do trabalho desenvolvido por Carvalho (2013), e a discussão dos dados com base na temática abordada ao longo do texto.

1. Base teórico-filosófica

Segundo Liberali (2009, p. 12), atividades sociais são “atividades em que os sujeitos estão em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente

dependentes”. Alguns exemplos de Atividades Sociais seriam ir à escola, comprar sorvete, fazer piquenique, ir à praia, fazer experimentos na escola, ir à aula de dança, brincar de roda, dentre outras. As Atividades Sociais são assim denominadas para evitar qualquer relação com as atividades didáticas, ou seja, ações didáticas realizadas em sala de aula também comumente denominadas como atividades. A proposta de trabalho por meio de “Atividade Social”, advém do conceito de atividade (VYGOTSKY, 1934; LEONTIEV, 1977) ou sistema de atividade (ENGESTRÖM, 1991), que se define como uma unidade não aditiva da vida do sujeito que é mediada por uma imagem/um desejo que tem como função orientar os sujeitos no mundo. Segundo Leontiev (1977), a atividade concreta dos sujeitos satisfaz uma necessidade específica, está orientada para o objeto desta necessidade, desaparece com a satisfação desta necessidade e pode ser reproduzida em condições diferentes e em relação a objetos modificados.

Conforme discutem Pretini Jr. e Liberali (2014), uma organização curricular, organizada por Atividades Sociais, pressupõe brincar com os saberes de uma determinada área de conhecimento que não são tomados de forma isolada ou “encapsulada” (ENGESTRÖM, 2002) nas suas especificidades. Ao contrário, implica que esses saberes tenham o papel de instrumentos de ação transformadora no mundo, visando ao atingimento de um determinado objetivo. Para isso, é preciso recriar em sala de aula atividades das culturas nas quais o aluno está inserido ou em processo de inserção (VYGOTSKY, 1934), potencializando a interação entre elas, e daquelas em processo de inserção.

Trabalhar a partir de uma concepção de organização curricular por meio de Atividade Social em que há uma multiplicidade de meios de integração entre as pessoas, de formas de representação de si, do outro e das ideias, e de modos de pensar, agir, sentir e dizer exige assumir o que o *New London Group* (1996/2000) denominou como proposta de Multiletramento. O Multiletramento se estrutura a partir da compreensão de que a sociedade contemporânea apresenta muitos novos letramentos que, marcados pelas novas tecnologias ou não, criam uma realidade de acesso amplo a culturas várias e a inúmeros e

distintos modos de representar essas culturas (ROJO, 2012; *THE NEW LONDON GROUP*, 1996/2000; COPE; KALANTZIS, 2000; KALANTZIS; COPE, 2013).

O trabalho com o Multiletramento relacionado à organização curricular pautada em Atividades Sociais leva a uma preocupação com a forma de considerar tanto o conteúdo a ser ensinado como a forma de ensino a partir de uma reflexão profunda sobre o uso das múltiplas mídias, a multimodalidade e a multiculturalidade.

A realidade das múltiplas mídias que realizam, integram e constituem de forma digital ou não o dia a dia torna central uma compreensão do papel que esses dispositivos têm em nossa realidade. Concebidos como uma ampla variedade de artefatos que apresentam, organizam, dirigem, materializam e institucionalizam conteúdos, as várias mídias, como livros, tablets, celulares etc., permitem a construção e a rápida integração entre os mundos diversos por meio de possibilidades muito variadas de se expressar.

Nesse sentido, o próprio conceito da multimodalidade está ligado a essas formas de integração de variados modos para construir significado: diagramação, cor, desenho, posição, tipo de letra, imagem, escrita, espaço, som, postura, gesto, expressão facial, cheiro, dentre outros (*NEW LONDON GROUP*, 1994/2000). Essas múltiplas formas de representação servem como desencadeadoras de diferentes significados pelos efeitos de sentido que proporcionam. Trabalhar com a multimodalidade, portanto, pressupõe ir além do simples reconhecimento da materialidade verbal para alcançar outros horizontes de compreensão e produção de um amplo repertório de significados.

Finalmente, a multiculturalidade estaria relacionada às diversas formas como os saberes se relacionam, ultrapassando as fronteiras não só disciplinares, mas também aquelas que excluem saberes externos ou alternativos, aqueles que estão fundamentados pela ciência e que são normalmente organizadores únicos dos currículos das diferentes áreas entre as escolas (SANTOS, 2008; PÉREZ-GOMES, 1998).

É nesse quadro que o ensino-aprendizagem de inglês para crianças pode ser repensado. Alguns estudos já trazem contribuições para um pensar sobre isso. O ensino-aprendizagem de inglês para crianças pode ser entendido partindo-se dos conceitos de

Vygotsky sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento (SHIMOURA, 2012). Ao focar o ensino-aprendizagem de línguas para crianças, Shimoura (1997; 2005; 2007; 2012) propõe o trabalho com histórias infantis em suas pesquisas de dissertação, de tese e para capítulos de livros. A autora discute como os diferentes gêneros, presentes no enredo, nas Atividades Sociais e/ou temática das histórias, podem ser trabalhados como mega-instrumentos de interação no mundo. As Atividades Sociais retratadas nas histórias infantis possibilitam o conhecimento e reconhecimento de práticas e ações. E essas práticas podem ser ensinadas-aprendidas pela imitação de uma situação nas histórias infantis e vivenciada pela proposição da brincadeira.

Miranda (2003), por meio de um estudo realizado em uma escola particular em turmas de Ensino Fundamental 1, descreve um contexto em que alunos e professora construíam conhecimento nas interações entre eles e em contato com diferentes materiais como livros, calculadoras, computadores, entre outras possibilidades. O estudo dessa pesquisadora e professora pautava-se em ações/falas da professora para dirigir as interações intencionalmente de modo que todos os participantes se apropriassem de novas formas de atuar em língua inglesa durante as aulas. As unidades didáticas na perspectiva apresentada por esta pesquisadora embasam-se no gênero histórias infantis para propor o tema a ser desenvolvido no ensino-aprendizagem de situações sociais, conhecimento textual e conhecimento sistêmico para o uso da língua inglesa.

Rocha (2005, 2006, 2009, 2010) defende o ensino-aprendizagem de inglês por meio dos gêneros que materializam as práticas sociais. Esta autora lança mão do conceito de Multiletramento para embasar o pluralismo de ideias e a subjetividade de alunos em sala de aula. O redimensionamento da aprendizagem desenvolvida dentro e fora da sala de aula acontece pelos diferentes enfoques vivenciados na linguagem pelo eu e pelo outro que são possibilitados em um gênero. Esses redimensionamentos de aprendizagem se dão em situações de “ruptura entre o eu e o outro, ou seja, fundamentalmente marcada pelo dialogismo, que surge à consciência do indivíduo como ato sociocultural e ideologicamente situado.” (ROCHA, 2010, p. 23). Alunos e professores lançam mão de um gênero

para compreendê-lo, posicionar diferentes opiniões, divergir e (re)construir novos significados coletivos durante as aulas.

Nessa proposta de ensino-aprendizagem, os envolvidos não só compõem modos de agir em sala de aula como também constroem conhecimentos em interação com o mundo real, pois a vivência de sala de aula vai para além dela. Além disso, a autora aponta que a cidadania precisa ser discutida pela visão da Multiculturalidade numa visão de ensino-aprendizagem em diálogo com a “diversidade étnica, linguística, identitária e cultural” (ROCHA, 2010, p. 67) para o enriquecimento dos momentos dialéticos nas aulas. Dessa forma, as aulas deixam de ter como base ensinar-aprender uma língua somente levando em consideração palavras e estruturas, pois o ensino-aprendizagem se torna momento para compreender o meio social e participar dele de forma cidadã.

O ensino-aprendizagem da língua inglesa por meio de gêneros e a possibilidade que isso oferece ao compartilhamento de conhecimento durante as aulas é um dado fundamental, como reitera Tonelli (2003, 2004, 2013). Segundo a pesquisadora, a visão vygotskyana sobre a zona de desenvolvimento proximal, a brincadeira e a formação de conceitos pode embasar a experiência em sala de aula por meio do gênero *histórias infantis* para vivenciar conflitos e resolvê-los. O uso de histórias infantis como instrumento para revelar diferentes modos de enfrentar o mundo real cria uma atmosfera de discussão em que a língua inglesa molda e apresenta pontos de vista em relação ao tema. Com base nesse tipo de trabalho, é possível discutir diferentes sentimentos, conceitos, regras e diferenças de língua e linguagem entre a o idioma materno e o inglês. Nessa perspectiva apresentada pela autora, o ensino-aprendizagem não acontece de maneira individualizada e desconectada de ações coletivas, pois o instrumento *gêneromaterializa* as ações que servirão de base para a atuação de professores e alunos em aulas de inglês. Nesse processo, alunos “precisam aprender a ouvir, falar, ler e escrever em um novo idioma” (TONELLI, 2013, p.303) de modo que as histórias infantis promovam o movimento de mudança do objeto idealizado a cada aula em relação às discussões sobre diferentes atitudes vividas nas histórias infantis para expandir conceitos e modos de agir.

2. Compreendendo a pesquisa que embasa este artigo

A metodologia empregada no estudo de mestrado que originou este artigo é a Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2007; 2009; 2011). Nesta metodologia, as ações e o conhecimento do fazer de um grupo de sujeitos são considerados conjuntamente e acontecem de forma intencional (MAGALHÃES, 2011). Por este aporte, a visão dos participantes, incluindo a do(a) pesquisador(a), precisa centrar-se na busca da compreensão das atividades humanas como processos criativos em que se usa o conhecimento para aprimorar as ações e as ações para produzir novos conhecimentos. Todos os participantes da pesquisa são coprodutores no processo de criação do objeto idealizado e compartilhado nas atividades que desenvolvem. Por intermédio do discurso e das ações, os participantes colaboram uns com os outros de modo crítico para o desenvolvimento da atividade conjunta. A discussão de diferentes maneiras de vivenciar as ações e a produção de conhecimento possibilita oportunidades para criar novos significados para a atividade. E por meio dos conflitos vividos durante as discussões, os participantes de uma pesquisa transformam o próprio contexto para participar dele de forma consciente e compartilhada.

Ao pensar no compartilhamento de conhecimento e refazimento das próprias ações, a pesquisa de Carvalho (2013) teve como objetivo compreender criticamente o processo de gestão das atividades de “encontros informais de formação¹” e sua possível contribuição em aulas de inglês para alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental 1 em contexto de escola pública. Os dois contextos de pesquisa integravam-se, pois os sujeitos de ambos transformavam suas ações e produziam novos conhecimentos de forma que os objetos compartilhados de cada atividade (atividade de sala de aula e atividades de encontros informais de formação) se transformavam e se compunham para refazer as ações de cada uma dessas atividades.

¹Os encontros informais de formação foram realizados por iniciativa da professora-pesquisadora deste estudo e pelo professor-docente, participante da pesquisa. Esses encontros não tiveram vínculo formal com nenhuma instituição pública ou privada de ensino, e por isso são chamados de informais.

Na perspectiva de estudo aqui apresentada, a visualização do contexto, dos participantes e das ações promovidas a partir da produção de conhecimento é ponto primordial para transformar o contexto de pesquisa. Por esse motivo, foi importante descrever e informar as ações vividas durante o estudo para compreensão das mudanças vividas nos contextos pesquisados.

3. O contexto de estudo na dissertação de mestrado

Este artigo se organiza a partir do estudo das aulas e materiais preparados nos encontros informais de formação. O contexto dos encontros informais de formação foi organizado a partir da demanda de trabalho do professor-docente (PD) deste estudo. No período da pesquisa, PD tinha uma carga horária de 70 horas de trabalho (65 horas com alunos e 5 horas em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC.). Por essa demanda de trabalho PD e a necessidade dele de transitar entre 4 escolas durante a semana, tornou-se conveniente que os encontros informais de formação acontecessem aos finais de semana (sábados ou domingos).

A professora-pesquisadora (PP), Carvalho, e PD são amigos e esse fato tornou possível que os encontros acontecessem na casa de PD, onde discutiam teorias, vídeos das aulas e prepararam a sequência didática que seria desenvolvida durante as aulas de inglês para o 3º ano do Ensino Fundamental 1.

O contexto de pesquisa das aulas de inglês como língua estrangeira para o 3º ano do Ensino Fundamental 1 era uma sala de aula em uma escola pública municipal de Educação Básica. A escola está localizada em uma cidade dormitório da Grande São Paulo. O município tem por volta de 110.325 e é considerado como cidade de pequeno porte. A Secretaria Municipal de Educação abarca dezessete escolas de Ensino Fundamental integradas com Educação Infantil (excluem-se as creches municipais que não foram contabilizadas). A escola municipal em que foi feita a pesquisa existe há doze anos e atende aos moradores do bairro em que se localiza.

A sala do 3º ano tinha como mobiliário 35 carteiras e cadeiras organizadas em 5 fileiras, uma lousa feita em pranchas de fórmica, armário da professora polivalente, mesa e cadeira para o (a) professor (a). As paredes eram utilizadas para exibir as produções dos alunos e um alfabeto feito em placas de cartolina produzido pela professora polivalente. As aulas de inglês aconteciam na mesma sala em que as aulas com a professora polivalente e de Arte. Os lugares em que os alunos sentavam eram reorganizados pela professora polivalente a cada aula. As aulas de Inglês aconteciam às quartas-feiras das 14h30 às 16h e haviatrinta alunos matriculados naquele 3º ano. Foram participantes deste estudo: uma professora-pesquisadora, um professor-docente e vinte e sete alunos, os quais receberam autorização dos pais para participarem do estudo.

O professor-docente, formado pela Universidade Estadual de Londrina (licenciado em língua portuguesa e língua inglesa), em 2008, trabalha como professor de português e de inglês como língua estrangeira. Antes da pesquisa se iniciar, PD mencionou o grande desejo de elaborar uma sequência de tarefas que fosse mais condizente com o público que lecionava. Havia um sentimento de esperança de realizar o trabalho de ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira de forma mais adequada à faixa etária. Ao término da pesquisa PD revelou que o processo de formação contínua, elaboração da sequência de tarefas e sua implementação foram trabalhosas. PD reiterou, por várias vezes, que o projeto foi relevante para ele e que ele pôde ver a aprendizagem e desenvolvimento tanto dele quanto dos alunos, entretanto, opinou que o trabalho com Atividades Sociais requer pesquisa e preparo prévio, o que pode ser difícil para professores com uma demanda tão grande de trabalho.

O 3º ano do Ensino Fundamental 1 da escola em que se locou a pesquisa tinha trinta alunos com oito anos e vinte e sete deles foram participantes da pesquisa. Nenhum dos alunos estava fora da idade proposta para o ano de escolaridade em questão. A maioria deles já tinha tido contato com a língua inglesa; vinte passaram a ter aulas de inglês no 1º ano Ensino Fundamental 1; três iniciaram esses contatos a partir da pré-escola; um deles é boliviano, recém-morador da cidade passou a ter contato com inglês e português

no ano de 2012². Quase todos moravam perto da escola e relatavam identidade e empatia com a professora polivalente, com o professor de inglês e com os demais professores (Arte e Educação Física). Muitos deles eram acompanhados por responsáveis para chegar até a escola apesar de relatarem que passavam pouco tempo com os pais. Pode-se afirmar que era uma classe interessada na atividade de ensinar-aprender nas aulas de inglês. A participação que tiveram nas aulas e a exigência em compreender como tomar parte delas reiteram esta visão.

4. Procedimentos de produção e coleta de dados

O estudo de Carvalho (2013) compôs-se da compreensão do contexto de pesquisa e dos participantes para agir no contexto formulando e reformulando ações nas atividades pesquisadas. Os dados produzidos durante a pesquisa de mestrado partiram da transformação do contexto das atividades de encontros informais de formação e de aulas de inglês como língua estrangeira. Para tal transformação foram propostas ações de formação e reformulação de conhecimentos sobre como ministrar aulas, preparar aulas e compreender as ações de todos os participantes desta pesquisa. Nesse intuito, durante os encontros informais de formação eram discutidas teorias de ensino-aprendizagem, a relação do professor-docente com seus alunos, e o que poderia ser feito para ministrar as aulas de inglês que revelassem uma base em Atividades Sociais.

Durante os três meses de produção e coleta de dados (15/08/2012 a 14/11/2012), houve discussões teóricas; performances de sala de aula (professor-docente e professora-pesquisadora encenando papéis como alunos e professores de inglês); questionários perfil do professor-docente e dos alunos; e gravação das aulas de inglês da turma 3º ano do Ensino Fundamental. PD e PP prepararam uma sequência de tarefas chamada de *Going shopping for veggies and fruits* que o professor-docente ministrou nas aulas de inglês. A sequência de tarefas é composta por uma tarefa 0 que apresenta a música “per-

² Três alunos não foram ouvidos sobre o assunto.

manente” como tarefa de “retomada” da “temática” das aulas e “conteúdo” proposto (LIBERALI, 2012, p. 32) e seis tarefas organizadas ao longo dos encontros informais de formação e reformuladas de acordo com as necessidades dos alunos-participantes. Todas essas ações foram filmadas e escritas para serem coletadas na referida pesquisa.

Os excertos escolhidos para análise serão apresentados e contextualizados a seguir, mas, para melhor compreensão dos leitores, o quadro abaixo apresenta as datas e as aulas ministradas por PD, após o início da formação.

AULAS PROPOSTAS PARA O 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 1	
Datas	Aulas dadas
26/09/2012	<i>Task 0: Permanent song;</i> <i>Task 1: My teacher goes shopping for fruits.</i>
10/10/2012	<i>Task 0: Permanent Song</i> (retomada para finalizar a tarefa); <i>Task 2: Learning some fruits names.</i>
24/10/2012	<i>Task2: Learning some fruitsnames</i> (Finalização da tarefa com <i>role play</i> de compra e venda na feira livre). <i>Task 3: Using fruits to produce energy.</i>
31/10/2012	<i>Task 4: Going shopping for veggies.</i>
07/11/2012	<i>Task 5: Junk Food x Food Guide Pyramid.</i>
14/11/2012	<i>Task 6: Going shopping for veggies and fruits with colleagues.</i>

Quadro 1: Aulas propostas para o 3º ano do Ensino Fundamental 1
Fonte: As autoras

A seguir, apresentaremos a análise dos dados.

5. Discussão dos dados

Para iniciar a discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês por meio de Atividades Sociais e na perspectiva do Multiletramento, analisaremos um trecho de uma aula do professor-docente ministrada em 15/08/2014, antes do início dos encontros informais de formação com a professora-pesquisadora. Em seguida, faremos a descrição de três tarefas criadas nos encontros de formação e, por fim, discutiremos um trecho de aula ministrada em 24/10/2014, enquanto os encontros aconteciam.

5.1 Antes da formação

A primeira aula a ser analisada aconteceu antes dos encontros informais de formação. Os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental 1 tinham aulas às quartas-feiras das 14h30 às 16h e o planejamento para a gravação era filmar 50 minutos das tarefas de PD com os alunos para conhecer suas práticas e a participação dos alunos durante as aulas de inglês. Antes de começar a filmagem das aulas do professor-docente, foi feita uma conversa entre alunos e professor para que fosse explicada a presença da professora-pesquisadora.

Nesta aula, dezoito alunos estavam presentes, todos sentados em fileiras. Cada aluno recebeu uma cópia dos textos que seriam utilizados em aula, o professor leu-os em voz alta e, em seguida, propôs que todos fizessem a leitura silenciosa dos textos a fim de interpretá-los. Um dos textos tinha como título *I love my family* e o outro *I am hungry*. O primeiro priorizava conteúdos lexicais relativos a membros da família, cores e à aparência das personagens descritas. O segundo enfatizava vocabulário relacionado à alimentação e às maneiras de expressar-se em situação de fome, assim como possíveis respostas para esse tipo de interação. O primeiro texto representava o gênero *relato* e o segundo, história em quadrinhos, e a escolha desses gêneros foi feita por meio da demanda da Secretaria de Educação que opta por um ensino de língua inglesa alicerçado em um rol de vocabulários que os alunos precisam dominar a cada bimestre.

O excerto apresentado a seguir é um diálogo desenvolvido a partir da leitura do primeiro texto e tem como foco as cores.

PD: what color is the dog? (**Questão controversa**)

Alunos: what color is the dog? (**Espelhamento/ Repetição**)

PD: olha... dá uma olhadinha no dog aqui... (**Busca pelo referente por meio do não verbal**)
((silêncio))

A1: dog é o cachorro? (**Pedido de esclarecimento – Pergunta de sim/não**)

PD: cachorro (**Espelhamento**)... what is the color? ((PD indica na folha da tarefa enquanto repete a pergunta)) what is the color? (**Repetição da Questão controversa com indicação ao referente por meio do não verbal**)

A1: what is the color? (**Espelhamento**)

PD: que cor? Qual é a cor do cachorro? (**Questão controversa**)

A2: preto? (**Réplica simples por meio de questão controversa – Pergunta de sim/não**)

PD: como é preto... preto em inglês? (**Questão controversa**)

Alunos: black... (**Ponto de vista por meio de Réplica simples**)

PD: black. (**Espelhamento**) E branco? (**Questão controversa**)

Alunos: White... (**Ponto de vista por meio de Réplica simples**)

PD: muito bem (**Mecanismo de valoração apreciativa**)... então a cor do cachorro é blackandwhite... (**Ponto de vista por meio de Réplica simples**)

A1: então é branco e preto? (**Pedido de esclarecimento – Pergunta de sim/não**)

PD: isso (**Réplica simples**) escreve aqui oh ((indica em que lugar da folha os alunos precisam escrever as cores do cachorro))... blackandwhite... (**Prescrição**)

Após a leitura silenciosa do texto *I lovenmyfamily*, PD inicia um diálogo com a turma por meio de uma questão controversa, que é um tipo de pergunta que cria possibilidades de respostas com perspectivas diversas e permite aos interlocutores assumirem um ponto de vista. Essa questão é iniciada pelo pronome interrogativo “*what?*”: “*what color isthe dog?*”. Em um primeiro momento, os alunos parecem não entender o que o professor pergunta ou parecem agir de forma mecanizada, repetindo a pergunta “*what color isthedog?*”. Com isso, podemos afirmar que os alunos não compreenderam a organização temática proposta por PD, pois, em vez de responderem à pergunta, agiram coletivamente de forma não pertinente ao seu discurso, provocando um não desenvolvimento do tópico.

PD responde aos alunos utilizando a linguagem não verbal, o gesto, ao apontar para a imagem do cachorro e falar em português “olha... dá uma olhadinha no *dog*-qui...”. Quando aponta para o cachorro e pede que os alunos olhem para o “*dog*”, única palavra pronunciada em inglês, PD cria a possibilidade de os alunos compreenderem o que é o vocábulo em sua relação com a imagem.

Em seguida, A1 faz um pedido de esclarecimento utilizando uma pergunta de sim ou não, “*dog é o cachorro?*”. PD responde por meio da repetição “cachorro...” e, em seguida, retoma o tema central do diálogo repetindo a pergunta anterior “*Whatisthe color?*”. A1 repete a pergunta novamente, o que pode demonstrar que os alunos ainda não haviam compreendido o significado da pergunta feita. Isso, possivelmente, leva PD a fazer a pergunta em português: “que cor? Qual é a cor do cachorro?”.

A2 responde à pergunta por meio de uma réplica simples que se materializa a partir de uma questão controversa: “preto?”. Apesar de a resposta do aluno ser pertinente

e gerar desenvolvimento discursivo, observamos que seu ponto de vista é apresentado como uma dúvida, o que pode demonstrar a falta de confiança em sua própria capacidade de ação na língua estrangeira ou de ousadia em relação a participar mesmo com algo que possa ser considerado “errado”. No caso, a participação não se efetiva do modo como esperamos na perspectiva de ensino-aprendizagem de língua inglesa apresentada neste artigo, pois em vez de se engajar discursivamente na conversa, o aluno faz questões para garantir que sua escolha seja “correta” em termos de estrutura da língua apropriada.

Como o foco estava no trabalho com as cores em inglês, PD faz uma questão controversa introduzida pelo pronome interrogativo “como”, “como é preto... preto em inglês?”. Todos os alunos respondem à pergunta do professor, que espelha a resposta e, em seguida, pergunta como se diz branco em inglês, “e branco?”. Novamente, todos os alunos respondem “*White...*”, possibilitando o desenvolvimento do tópico.

Do ponto de vista de ensino-aprendizagem, o processo de constituição de ZPD pauta-se no mecanismo de interrogação de PD para rerepresentar um conhecimento já discutido em aula (as cores). Pela articulação das falas: “PD: como é preto... preto em inglês?” e “Alunos: *black...*”, alunos e professor retomam o tópico aprendido. No entanto, PD não amplia as possibilidades do que os alunos poderiam explorar sozinhos para além da espontaneidade de responder unicamente ao que questiona. Nenhuma das perguntas feitas por PD possibilita que os alunos aprofundem pontos de vista; elas resultam em réplicas simples que não são problematizadas. Nesse sentido, Newman e Holzman (2002) discutem que a constituição de ZPD pode ir além do espontâneo, pode tornar-se planejado pelo próprio aprendiz.

Para responder ao que os alunos disseram sobre as cores do cachorro que aparece no texto, PD utiliza um mecanismo de valoração apreciativa da participação dos alunos: “muito bem!” e responde ao questionamento inicialmente feito, dizendo que o cachorro é *blackandwhite*. Podemos observar que os alunos não compreenderam a pergunta inicial e apenas responderam aos questionamentos do professor de maneira pertinente quando foram feitos em português. Isso aponta para um formato de aula de língua inglesa

que se pauta na necessidade do ensino-aprendizagem de vocabulário por meio da tradução. Além disso, o professor traz a resposta para a pergunta feita em vez de buscar alternativas para que os alunos a respondam.

Ao refletir sobre a contribuição para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de língua inglesa e o desenvolvimento das crianças para aprender inglês, pode-se dizer que a aula não ofereceu oportunidades de discussão de aspectos culturais e sociais implícitos no texto lido. O processo de ensino-aprendizagem se deu de forma descontextualizada e desconectada da vida dos alunos e o foco da aula parece ser responder aos questionamentos apresentados como explicitado na resposta de PD nos excertos “isso escreve aqui oh”. Embora imagens sejam usadas, seu uso serve apenas para desencadear o vocabulário a ser ensinado e não para a constituição multimodal do mundo a ser representado.

A seguir, apresentaremos a descrição da sequência de tarefas elaboradas por PD e pela professora-pesquisadora para tratar da atividade social de “ir à feira”.

5.2 Algumas tarefas desenvolvidas

As tarefas preparadas durante os encontros informais de formação tinham como base a proposta de organização curricular por meio de Atividades Sociais (LIBERALI, 2009). Naquele momento, as discussões sobre Multiletramento eram iniciais no grupo de pesquisa e apenas tangenciavam a elaboração do que estava em debate entre pesquisadora e professor. Nesta discussão, mesmo esclarecendo que esses aspectos não faziam parte das discussões entre os professores, abordaremos também as características de Multiletramento que começavam a ser incorporadas nas discussões e práticas de forma assistemática.

Para este artigo, centralizaremos a descrição das três primeiras tarefas que são realizadas pelos alunos antes do segundo excerto de aula aqui analisado.

A tarefa 0, *Permanent Song*, apresentou o tema da sequência de tarefas e, em outras aulas, foi utilizada para retomar a temática de ir à feira por meio de uma música cha-

mada *Let's Go to Market*. Ela tinha como objetivo principal possibilitar que os alunos aprendessem, por meio da modalidade musical, nomes de frutas em inglês que seriam, futuramente, utilizadas nas performances criadas para o desenvolvimento da Atividade Social *Going shopping for veggies and fruits*.

Ao propor tarefas pautadas em Atividades Sociais e no Multiletramento em aulas de inglês como língua estrangeira, torna-se necessário desenvolver o diálogo entre o conhecimento de linguagem da atividade humana a ser explorada, além das diferentes mídias e modos que dialogam para a produção de conhecimento em sala de aula. No exemplo em questão, a apresentação do conteúdo que poderia ter sido feita pela exposição, repetição e tradução de vocábulos, sem a utilização de diferentes recursos, se realiza por meio de diferentes mídias e modos múltiplos.

Em relação às mídias, além do papel impresso com a tarefa a ser realizada, uma TV e um aparelho para reproduzir DVDs foram utilizados para que o vídeo da música fosse apresentado para os alunos. Dessa forma, além de ouvirem a música, os alunos também puderam compreender seu contexto por meio das imagens apresentadas no vídeo. O som e as imagens representam dois diferentes modos utilizados em sala de aula para a realização da tarefa. Além do som e das imagens do vídeo, utilizaram-se também imagens das frutas e letras/palavras na tarefa impressa. Assim, os alunos puderam se apropriar de instrumentos necessários para tarefas futuras, fazendo relações entre a imagem do objeto, a palavra que o nomeia em língua inglesa e a maneira como é pronunciada.

Na tarefa 1, *My teacher goes shopping for fruits*, PD leu um texto para os alunos que o acompanhavam por meio de cópias impressas. Ele contou um relato de sua experiência na feira em inglês e os alunos acompanharam a história, fazendo relações com as imagens de dez frutas colocadas em uma lista de compras, juntamente com seus valores, e distribuídas em duas linhas. Ao final da tabela, havia uma linha com a palavra “total” e um questionamento sobre o dinheiro gasto pelo professor: “*I had R\$ 50,00 and I didn't bring any small change! Is it ok? (____) Yes, it's Ok! / (____) No, it's wrong!*”.

O objetivo da interação era discutir se havia algum problema relacionado a dinheiro na história e, então, calcular o troco que PD deveria ter levado para casa. Os alunos e o professor-docente participaram na busca da compreensão da leitura do relato com uso da lista de compras do PD, dos valores pagos e da quantia de dinheiro que sobrou como troco para o PD. Nesta aula, o nome das frutas, os números, os preços e a maneira de calcular foram trabalhados por meio da lista de compras como uma mídia e das linguagens verbal e não verbal como diferentes modos representados pelas imagens e pelos números e pela utilização da língua inglesa nas perguntas e discussões e na história contada.

Nesta tarefa, novos instrumentos foram apresentados para que os alunos pudessem participar da AS ir à feira, pois para comprarmos algo é de fundamental importância que saibamos os preços e como calcular os preços. Ao contar a história e problematizar uma situação, PD trouxe um contexto culturalmente marcado, para o que seria ensinado naquela tarefa e os alunos puderam refletir sobre o conteúdo por meio de uma situação da vida real.

A tarefa 2, *Learning some fruitsnames*, foi dividida em três partes. Na primeira delas, os alunos coloriram vinte e duas frutas dispostas em uma tabela do tamanho de uma folha A4 e, em seguida, escreveram seus nomes a partir da leitura e repetição das palavras que lhes foram entregues em uma pequena tabela. Essa prática possibilita que os alunos façam relações entre a linguagem verbal e a não verbal, criando diferentes possibilidades para a apreensão do significado das palavras. Em um segundo momento, as perguntas “*What fruits is it?*” e “*What color is it?*” foram trabalhadas com os alunos, que dialogaram a partir do quadro com imagens e nomes de frutas. Por fim, eles participaram de um *role play*, utilizando as frutas aprendidas nas tarefas 0 e 2 e algumas perguntas e respostas necessárias para comprar ou vender em uma feira, vivenciando a Atividade Social de ir à feira. Embora a tarefa ainda mantenha característica de simples formalização estruturalista da língua estrangeira, como a pergunta para reconhecimento das frutas e suas cores, a

proposta procura se aproximar mais da realidade, com relações estabelecidas com a compra desses alimentos na feira.

A seguir, apresentaremos um trecho de aula ministrado durante a formação.

5.3 Durante a formação

O dado apresentado e analisado abaixo é a transcrição de um trecho da terceira parte da tarefa 2, o *role play*. O excerto foi gravado no dia 24 de outubro de 2012 e nele os alunos estão brincando a partir de dois diferentes papéis: o de vendedor e o de comprador.

PD: psiu... ok (frase exclamativa) Let's go (**Convite a participação**) (frase exclamativa) ((PD fala e balança as mãos para cima e para baixo indicando que os alunos se levantem e formem grupos))
A1: Let's go... (**Espelhamento**)
A3: /vamô começar (frase exclamativa) (**Convite a participação**) ((fala e agita as mãos como o PD; enquanto A4 organiza os recortes de figuras das frutas para fazer o que foi encenado por PD e PP))
PP: try it (frase exclamativa) (**Convite a participação**) ((direciona a fala para grupo de A3, A4, A5 e A6))
A4: melons... ((escolhe outro recorte)) mangoes... bananas...
A3: wanttobuy (...) ((entrega uma figura para A4))
A14: apples? (**Pedido de confirmação – Pergunta de sim e não**) ((pega a figura)) quatro reais ((sorri))
((A3 pega dinheiro imaginário no bolso e paga pela compra; A4 recebe sorrindo))
((A3, A4 e A5 continuam a brincadeira))
A4: dois reais... ((entrega um recorte para A5))

No início do excerto, PD convida os alunos a participarem da brincadeira pelo uso da expressão “Let's go”. Além da linguagem verbal, ele também utiliza a linguagem não verbal com o movimento das mãos, pedindo aos alunos que mudem suas posições e levantem-se para a formação de grupos. Em seguida, A1 espelha a fala do professor, o que parece responder positivamente ao seu convite e efetivar uma participação.

A3 convida seu grupo a começar a tarefa: “/vamô começar” e, assim como PD, utiliza a linguagem não verbal para chamar a atenção do grupo. PP também faz um convite aos alunos, encorajando-os quando diz “*try it*” e A3, que estava arrumando as figuras “na banca”, começa o *role play* assumindo o papel de vendedor e falando os nomes de algumas frutas em voz alta, como geralmente acontecem em feiras na vida real. Ao assumir um papel e começar a falar os nomes das frutas, A3 organiza o discurso de forma a desenvolver o tema.

Em resposta a A4, A3 afirma que quer comprar a fruta, “*wanttobuy*” e mostra uma imagem a A4 exprimindo seu desejo de comprar maçãs. A4, de forma pertinente, observa o modo utilizado por A3 – a imagem – e utiliza um novo modo – a palavra – para fazer um pedido de confirmação por meio de uma pergunta de sim e não: “*apples?*”, trazendo desenvolvimento discursivo. Em seguida, A4 informa o preço do produto, indo além do que estava no *script*, e A3 faz o pagamento com o uso de dinheiro imaginário. O fato de A3 ir além do *script* e utilizar o dinheiro imaginário mostra que os alunos se engajaram e entraram na brincadeira, vivenciando uma Atividade Social que traz possibilidades de um processo de ensino-aprendizagem que parte da vida que se vive, permitindo que os conceitos cotidianos se entrelacem aos conceitos científicos (VYGOTSKY, 1934/ 2010) na tarefa de comprar e vender na feira. Dessa forma, o ponto de partida não é a estrutura da língua, mas sim os contextos nos quais as utilizamos.

A brincadeira continua e A4 entrega outro produto – utilizando o recorte da fruta como mídia - a A5 pelo valor de “dois reais”. Apesar de terem aprendido os números e como dizer preços na tarefa 1, A5 responde ao questionamento de A4 em português. Observamos, assim, uma mescla entre a língua inglesa e a língua portuguesa que pareceu bastante comum no primeiro excerto analisado neste artigo. No entanto, neste caso, o uso da língua portuguesa não acontece para confirmar o significado de um vocábulo ou fazer uma tradução; o aluno gera desenvolvimento discursivo para que o tema do diálogo continue.

A atividade vivenciada na aula começou a tomar forma no grupo em que PP filmava quando A4 e A3 assumiram papéis para participar da brincadeira. O objeto compartilhado dos participantes era o de comprar e vender frutas e as regras, não discutidas antes do início da tarefa, foram surgindo pela recriação de atividades de participação reais em feiras: para comprar é preciso pagar. Segundo Newman e Holzman (2002, p. 114), com base em Vygotsky, “na brincadeira, o que pode ser ou substituir alguma outra coisa não é ilimitado, isto é, a criança não faz-de-conta ou fantasia qualquer coisa”. Desse modo, “ao brincar, a criança traz como regras aquilo que passa despercebido por ela na vida real e as ações que fogem às regras são tidas como inaceitáveis quando ela brinca” (SANTIANO, 2013).

A divisão de trabalho foi definida pelos próprios alunos participantes do *role play* (ou brincadeira estruturada) que, em prática, transformou-se em uma *performance* (NEWMAN; HOLZMAN, 2012). Isso aconteceu porque os alunos não brincaram de comprar e vender frutas na feira reproduzindo o *script*, ou seja, as falas que estavam escritas na lousa; eles improvisaram e participaram da brincadeira de maneira autônoma, utilizando o vocabulário e as perguntas e respostas aprendidas como instrumento para a participação de uma atividade da vida real (MARX; ENGELS, 1945-46/2007). Podemos afirmar que o *role play* se transformou em *performance* porque a característica central do *role play* é a presença do *script* e a da *performance*, o improvado.

Conclusão

Antes do início da formação, os conhecimentos científicos e cotidianos permaneciam separados, pois o ensino-aprendizagem de língua inglesa partia da tradução, do científico, e os conhecimentos cotidianos eram desconsiderados (CARVALHO, 2013). A partir da análise do trecho da *performance*, observamos que a potência de agir (SPINOZA, 1677/2011), a agência para a participação e interação em sala de aula para a produção de conhecimento dos participantes aumentou pela proposta de ensino-aprendizagem pautada em Atividades Sociais, pois os alunos compuseram conhecimentos científicos da lín-

gua inglesa por meio de conhecimentos cotidianos de ir à feira, aproximando o conteúdo aprendido na escola à vida real e atribuindo mais sentido a ele e, encontrando diferentes formas de representá-los na dramatização.

Na perspectiva deste artigo, participar de uma aula de/em inglês para crianças como língua estrangeira consiste em considerar a língua inglesa como instrumento de constituição que possibilita um novo modo de articular e compreender as aulas e o mundo.

ao brincar em Atividades Sociais na perspectiva do multiletramento nas aulas de inglês, os alunos vivenciam situações para além dos muros da escola e desenvolvem-se não somente por terem aprendido uma língua como novo instrumento para participar de atividades na vida real, mas porque participam de situações nas quais a língua é aprendida e utilizada como um instrumento que co-constrói com o outro e gera novas possibilidades de ser (LIBERALI & SANTIAGO, no prelo).

Desse modo, podemos afirmar que quando as aulas são propostas por uma perspectiva de vivência de atividades cotidianas e levando em conta aspectos das múltiplas formas de compreender o mundo e de representá-lo, a língua inglesa deixa de ser apenas objeto das aulas; ela torna-se também instrumento que movimenta as ações na atividade de aula e da vida, de forma ampla.

SOCIAL ACTIVITY AND MULTILITERACY: A NEW VIEW ON THE TEACHING-LEARNING ENGLISH FOR CHILDREN IN PUBLIC SCHOOL CONTEXT

ABSTRACT:

This article aims at discussing teaching-learning English in Elementary School from a curricular organization guided by social activities and with a view to Multiliteracy. It focuses on the work developed by Carvalho in her dissertation (2013) to address two moments of practical classroom before and during a process of teacher's reflective education. The results show that organizing work through Social Activities and focusing on Multiliteracy can turn the English language into a tool for establishing new ways to articulate and act in life.

KEYWORDS: Elementary education; English teaching-learning for children; Multiliteracy; Social activity.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Márcia Pereira. *Gestão para o ensino-aprendizagem de língua inglesa no fundamental 1 em contexto de escola pública*. São Paulo, 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

CONTARDO JARAMILLO, Marta de Las Mercedes. *Atividade colaborativa entre a universidade e a escola pública: uma leitura multimodal da ação e formação docente*. São Paulo. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em andamento.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge. 2000.

KALANZTIS, M.; Cope, B. Multiliteracies in Education. Carol A. Chapelle. *The encyclopedia of applied linguistics*. Blackwell Publishing Ltd, 2013.

DIAS, Camila Teixeira. *Reproduzir e criar: produção oral em aulas de inglês do Ensino Fundamental I*. São Paulo, em andamento. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

ENGESTRÖM, Yrjö. Non scolaesed vitae discimus: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: DANIELS, H. *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Activity and Consciousness*. Disponível em <http://WWW.marxist.org/archive/leontiev/works/1977htm>. Acesso em 20 de junho de 2011.

LETO, Frank. Let's Go To Market. In CD Time For Music.

LIBERALI, Fernanda Coelho. *Atividade Social nas aulas de Língua Estrangeira*. São Paulo: Editora Moderna, 2009.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Atividade Social como base para o ensino de língua estrangeira. In: LIBERALI, F.C (Org). *INGLÊS: A reflexão e a prática no ensino*. São Paulo: Blucher, Vol. 02, 2012, p. 21-36.

LIBERALI, Fernanda Coelho; SANTIAGO, Camila. Atividade Social e Multiletramentos. In: LIBERALI, F.C (Org). *Inglês no Ensino Médio* (título provisório). São Paulo: Blucher, (no prelo)

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: Maria Cecília Camargo Magalhães (Org.). *A Formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. 2ª Ed. Campinas, SP.: Mercado das Letras, 2009, v.1, p. 45-62.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A Pesquisa Colaborativa em Linguística Aplicada. In: Suelli Salles Fidalgo, Alzira da Silva Shimoura (orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente*. Ductor: São Paulo, 2007, p.148-157.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; Sueli Salles Fidalgo. *Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

MARX, K; ENGELS, F. *Teses de Feuerbach*. Edição Ridendo Castigat Mores, [1845] 1999.

MIRANDA, Andrea Vieira. *Ensino de Inglês para crianças: a participação dos alunos e professora na construção do conhecimento* -São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2003.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies designing social futures. *Harvard Educational Review*, 1996.

NEWMAN, F; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: Cientista Revolucionário* / Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 1993/2002, p.165-198.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. La cultura en La sociedad neoliberal. 2 Ed. Madrid: Morata. 1998.

PRETINI JR, A.; LIBERALI, F. C. . Agir na Vida que se Vive nas Aulas de Língua Inglesa: O Desenvolvimento de Capacidades de Enunciação Performático-Agenciais. In: Juliana Reichert Assunção Tonelli; Jonathas de Paula Chaguri. (Org.). *Espaço para Reflexão sobre Ensino de Línguas*. 1ed. Maringá: Eduem, 2014, p. 177-197.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Exposing young children to english as a foreign language: the emerging role of world english. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 48, 2009, p. 185-196.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. A língua inglesa no ensino fundamental I Público: Diálogos com Bakhtin por uma Formação Plurilíngue / The English Language at the Public Primary Education: Dialogue with Bakhtin for Pluralist Pedagogy. *Trabalho em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 48, n. 2, 2009, p.247-274.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. *Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes – Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2006.*

ROCHA, Claudia Hilsdorf. *Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente*. In: Cláudia Hilsdorf Rocha, Juliana Reichert Assunção Tonelli, Kleber Aparecido da Silva – Campinas: Pontes, 2010.

ROCHA, Claudia Hilsdorf; SANDEI, Maria de Lourdes Rocha. Um Projeto de Ensino de Língua Estrangeira para os Ciclos Iniciais do Ensino Fundamental Público: o planejamento de curso, os professores e suas crenças. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 4 (2), 2005, p. 75-88.

ROJO, R. e Moura, E. (orgs). *Multiletramentos na escola*. Parábola, 2012.

SANTIAGO, C. *A gestão da produção de conhecimento em fóruns na educação a distância*. São Paulo, 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LA-EL - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Leandra Inês Segnfredo. Presença de LE na sociedade e em contexto de ensino público regular. In ROCHA, C. H., TONELLI, J. R. A., SILVA, K. A. (Orgs.). *Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*, Campinas, SP: Pontes, 2010, p.149-184.

SHIMOURA, Alzira da Silva. Do ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças. *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percurso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2007, v. 01, p. 127-131.

SHIMOURA, Alzira da Silva. Ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças. In: LIBERALI, F.C. (Org.) *Inglês: A reflexão e a prática no ensino*. São Paulo: Blucher, Vol. 02, 2012, p. 37-55.

SHIMOURA, Alzira da Silva. *Era uma vez... o gênero conto de fadas no ensino aprendizagem de língua estrangeira para crianças*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

SHIMOURA, Alzira da Silva. *Projeto de Formação de Professores de inglês para Crianças: o Trabalho do Formador*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

SPINOZA, B. *Ética*. Trad. Tomaz de Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, [1677] 2009.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Histórias infantis e ensino de Inglês para crianças: reflexões e contribuições. *Revista de Ciências Humanas*, Maringá, v. 13, p. 297-315, 2013.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. *Histórias Infantis no Ensino da Língua Inglesa para Crianças*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, 2003.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Histórias infantis no ensino da Língua Inglesa: um olhar sócio-histórico. *Entretextos* (UEL), Londrina, v. 4, p. 143-157, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*/ L. S. Vigotski: organizadores Michael Cole [etc al.]: trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, [1936] 1998.

*Recebido em 24/11/2014.
Aprovado em 18/01/2015.*