



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**LIVIA DE SOUSA LIMA**

**ANÁLISE DE CONSIGNAS EM MATERIAL DIDÁTICO PARA AULAS REMOTAS  
DE INGLÊS PARA CRIANÇAS EM CONTEXTO DE PANDEMIA**

**FORTALEZA**

**2022**

LIVIA DE SOUSA LIMA

ANÁLISE DE CONSIGNAS EM MATERIAL DIDÁTICO PARA AULAS REMOTAS DE  
INGLÊS PARA CRIANÇAS EM CONTEXTO DE PANDEMIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística. Linha de pesquisa: Linguística Aplicada. Orientadora: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- L1a LIMA, Lívia de Sousa.  
Análise de consignas em material didático para aulas remotas de inglês para crianças em contexto de pandemia / Lívia de Sousa LIMA. – 2022.  
135 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Ensino de História, Fortaleza, 2022.  
Orientação: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.  
Coorientação: Prof. Dr. Juliana Reichert Assunção Tonelli.
1. inglês. 2. programa bilíngue. 3. consigna. 4. capacidades de linguagem. I. Título.
- CDD 907.220711
-

LIVIA DE SOUSA LIMA

ANÁLISE DE CONSIGNAS EM MATERIAL DIDÁTICO PARA AULAS REMOTAS DE  
INGLÊS PARA CRIANÇAS EM CONTEXTO DE PANDEMIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística. Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

Aprovada em 29/11/2022.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Lídia Amélia Cardoso (Examinadora Interna)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. José Ricardo Carvalho da Silva (Examinador Externo)  
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

À minha família, conhecida e reconhecida como “Família Paraibano”, em especial às grandes mulheres nas quais busco me espelhar, honrar e inspirar: minha avó, Neusa Maia; minha mãe, Felícia Maria; minhas filhas, Lucivânia e Lavínia.

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Ceará, onde minha caminhada profissional passou a se desenhar desde a graduação, e a todos que fazem dela essa instituição pública que traz mudança de vida e honra a seus alunos, pela excelência e qualidade no ensino.

À minha orientadora, Professora Doutora Eulália Leurquin, antes de tudo, por ter acreditado em mim quando nem eu mesma conseguia enxergar a possibilidade de uma pós-graduação, bem como pelo olhar gracioso, a compreensão e o enriquecimento através de orientações e de seu exemplo de vida.

Aos professores, colegas de turma e membros do grupo GEPLA, pela caminhada construtiva e compartilhamento de seus conhecimentos, além do apoio para além do acadêmico, em momentos cruciais.

Às minhas diretoras e coordenadoras, Débora, Silvina Moreno, Andréa Sant'Ana, Bettina, Salete e Marinna Adrião, pelo apoio e compreensão a mim dispensados nessa jornada da busca de equilíbrio entre trabalho e pesquisa.

Aos colegas de profissão, que tanto me ajudam a ser uma profissional melhor.

Aos amigos e irmãos em Cristo, por caminharem comigo e pelas orações e suporte nos dias difíceis.

À minha família, em especial minha mãe, Felícia Maria, a quem devo honra e gratidão, por todas as renúncias e pelo exemplo de mulher que é para todos que a rodeiam.

Finalmente e mais importante, a Deus, a fonte de todo o conhecimento, a luz imprescindível à visão, a força e o renovo nos dias difíceis, a partir de Quem tudo se move e a Quem busco dedicar todos os meus dias.

## RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido sob a perspectiva teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), ancorado na epistemologia e nas metodologias de análise basilares desta teoria, especialmente nos estudos de Bronckart (1999, 2006, 2012), bem como nas discussões sobre as capacidades de linguagem em Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), Dolz (2015) e nas definições de consigna construídas a partir de Bronckart, Bulea e Fristalon (2004), tendo sido também aprofundado nas pesquisas de Riestra (2008) e Zakhartchouk (2016). Para a pesquisa em nível de mestrado, foram realizadas análises das consignas do material didático utilizado em 2020 para o ensino de inglês a cinquenta e oito crianças de quatro anos de idade, matriculadas no Infantil 4, em uma escola particular da cidade de Fortaleza que implementou o programa bilíngue em 2019, de modo a promover reflexões a respeito da adequação dessas consignas para alcançar os objetivos de aprendizagem, sobretudo no que concerne ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Do livro didático, *Super Safari 2* (Puchta et al, 2015), foram escolhidas consignas para avaliação de suas características e sua adequação à situação de ensino de inglês ofertado ao público infantil ora mencionado sob a perspectiva do bilinguismo. A pesquisa, de caráter explicativo, tem como objetivo principal demonstrar, por meio de abordagem qualitativa, os resultados de caráter explanatório que apontam especialmente para a necessidade de contextualização das consignas e das especificações para além do uso de verbos na forma imperativa nos comandos das atividades. Os resultados apontam para a necessidade de mediação pelo professor de maneira bastante ativa e para além da leitura das consignas, de modo a utilizar outras modalidades visuais e audiovisuais, recursos tecnológicos e gestos didáticos, na busca por preencher as possíveis lacunas que venham a atrapalhar a compreensão das tarefas pelas crianças, com a finalidade última de desenvolver nestas as capacidades de linguagem almejadas em cada aula.

**Palavras-chave:** inglês; programa bilíngue; consigna; capacidades de linguagem.

## ABSTRACT

This work is based on the epistemology and methodologies of the Social Discursive Interactionism (SDI), especially on the studies of Bronckart (1999, 2006, 2012) and the debates about language capacities in Dolz, Pasquier, Bronckart (1993) and Dolz (2015), as well as the definitions about instructions developed by Bronckart, Bulea, Fristalon (2004), Riestra (2008) and Zakhartchouck (2016). For this Masters research, we analyzed the instructions set on didactic materials for English teaching for kids in a bilingual program of a private school in Fortaleza in order to foment reflections regarding the appropriateness of the instructions to reach the learning objectives, especially those concerning to the development of language capacities. Some instructions were chosen from the didactic book to evaluate their characteristics and appropriateness for teaching English to 4-year-old children. Using a qualitative approach, the results of this research, which also has an explanatory character, reveals that there are some aspects to improve, especially about the contextualization and specifications beyond the use of verbs in the imperative form. Before the results, we can also affirm that teacher's mediation is vital in order to fill in the blankets left by the insufficiency in the activity instructions and to modify the practice in the classroom for the children to be able to develop the language capacities.

**Keywords:** English; bilingual program; instruction; language capacities.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões de bilinguismo de Hamers e Blanc (2000) .....	51
Quadro 2 – Quadro Norteador da Pesquisa (QNP) .....	63
Quadro 3 – Panorama dos conteúdos do livro SS2 .....	70
Quadro 4 – Incidência de verbos presentes nas consignas por lição .....	81
Quadro 5 – Consignas da Unidade 2 e aspectos trabalhados por lição .....	83
Quadro 6 – Consignas da Unidade 2 e seus objetivos de aprendizagem .....	87

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem do <i>Presentation Plus SS2</i> , unidade 2, lição 1 .....	88
Figura 2 – Imagem do <i>Presentation Plus SS2</i> , unidade 2, lição 2 .....	93
Figura 3 – Imagem do <i>Presentation Plus SS2</i> , unidade 2, lição 3 .....	95
Figura 4 – Imagem do <i>Presentation Plus SS2</i> , unidade 2, lição 4 .....	99
Figura 5 – Imagem do <i>Presentation Plus SS2</i> , unidade 2, lição 5, parte 1 .....	101
Figura 6 – Imagem do programa do livro digital, <i>Presentation Plus</i> .....	102
Figura 7 – Imagem do <i>Presentation Plus SS2</i> , unidade 2, lição 5, parte 2 .....	103
Figura 8 – Imagem do <i>Presentation Plus SS2</i> , unidade 2, lição 6 .....	104
Figura 9 – Imagem do <i>Presentation Plus SS2</i> , unidade 2, lição 7 .....	106

## ABREVIACOES E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Capacidades de Ação
CD	Capacidades Discursivas
CLD	Capacidades Linguístico-discursivas
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i> (Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Língua)
CMS	Capacidades Multissemiticas
DCRC	Documento Curricular de Referência do Ceará
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ESL	<i>English as a Second Language</i> (Inglês como Segunda Língua)
GEPLA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
L1	Língua 1, ou língua primeira ou primeira língua
L2	Língua 2 ou língua segunda, como alternativa a LS
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LS	Língua segunda
PLE	Português Língua Estrangeira
PP	<i>Presentation Plus</i> (Apresentação extra digital do livro)
QECRL	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
SS2	<i>Super Safari 2</i> (Super Safri 2 – Título do livro didático)
TG	<i>Teacher’s Guide</i> (Manual do Professor)
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TRP	<i>Total Physical Response</i> (Resposta Totalmente Física)

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 O CONTEXTO DO ENSINO BILÍNGUE PARA CRIANÇAS EM TEMPOS DE PANDEMIA</b> .....	18
2.1 Língua Inglesa para Crianças .....	19
2.2 Aulas na Educação Infantil em contexto de pandemia .....	20
2.2.1 <i>Aulas assíncronas</i> .....	26
2.2.2 <i>Aulas síncronas</i> .....	30
2.3 O programa bilíngue da escola .....	33
2.3.1 <i>Legislação brasileira para o ensino de inglês</i> .....	35
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	38
3.1 Conceitos importantes do Interacionismo Sociodiscursivo .....	38
3.2 As capacidades de linguagem na aula de inglês para crianças .....	41
3.3 Língua e suas acepções .....	44
3.4 As consignas em situação de ensino de línguas .....	45
3.5 Educação bilíngue e os programas bilíngues nas escolas .....	48
3.5.1 <i>Acepções de bilinguismo</i> .....	50
3.5.2 <i>Currículo do programa bilíngue</i> .....	57
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	62
4.1 Caracterização da pesquisa .....	64
4.2 Delimitação do universo e amostra .....	66
4.3 Procedimentos de coleta e análise de dados .....	77
4.3.1 <i>Coleta das consignas do livro didático SS2</i> .....	79
<b>5 ANÁLISES</b> .....	82
5.1 As consignas em uma unidade representativa .....	82
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	108
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	111
<b>ANEXO A</b> .....	113
<b>ANEXO B</b> .....	116
<b>ANEXO C</b> .....	118

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho do professor é baseado em estudo, pesquisa e planejamento. As múltiplas ações, conteúdos e prazos exigem uma preparação para o trabalho que vai além da formação acadêmica.

Em meio à pandemia da Covid-19, os profissionais de ensino, independentemente do nível de educação em que atuavam, viram-se diante de uma nova realidade, em que precisaram aprender sobre o mundo dos multiletramentos que tanto falamos na teoria, mas que estavam, de fato, bem distantes da nossa rotina.

Santos (2020) nos fala a respeito dessa adaptação e de sua importância para que a humanidade possa repensar seu modo de viver, produzir, consumir e conviver.

A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum. Esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI. Na ausência de tais alternativas, não será possível evitar a irrupção de novas pandemias, as quais, aliás, como tudo leva a crer, podem ser ainda mais letais do que a atual. Ideias sobre alternativas certamente não faltarão, mas poderão elas conduzir a uma ação política no sentido de as concretizar? (SANTOS, 2020, p. 29)

A tecnologia passou a ser requerida como meio indispensável para a Educação, quando, pela chegada do vírus Sars-CoV-2 ao Brasil, houve a publicação do Decreto Estadual nº 33.510, de 16 de março de 2020 (Anexo A), no qual o então governador do estado Ceará, Camilo Santana, declarava situação de emergência no território de sua competência. Este primeiro de uma série de decretos que surgiram posteriormente, em sequência, continha medidas para o enfrentamento da pandemia, anunciando, entre outras decisões, o fechamento temporário e sem previsão de data de retorno de abertura a todos os estabelecimentos comerciais e de serviços, das mais diversas áreas, inclusive as escolas. Diante daquela realidade (que ainda permanece moldando os distanciamentos e as relações sociais até a metade de 2021 e sem previsão ainda para o retorno à normalidade pré-pandemia) a possibilidade de manter as aulas, seguir com o planejamento anual e garantir o funcionamento das instituições passou – e passa – pelo uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), por meio da própria internet (sem a qual não conseguimos nos comunicar) e de tantos outros recursos tecnológicos (computadores, celulares, câmeras programas de computador para edição, para videoconferência etc).

Nesse contexto, fomos despertando para o fato de que, por um lado, já tínhamos acesso a um arsenal tecnológico considerável que não sabíamos usar adequadamente e, por outro, não tínhamos ainda de pronto o que precisávamos. Vimo-nos numa situação difícil em vários aspectos, inclusive emocional, com o isolamento social.

Em meio a esse turbilhão de novas maneiras de viver e se relacionar, a educação mudou também. Mesmo as crianças muito jovens precisaram se utilizar das TICs, com a ajuda de seus pais e responsáveis. Os professores, que normalmente até então não operavam com os recursos digitais com tanta frequência, viram-se diante da necessidade de se adaptarem tanto do ponto de vista do seu agir professoral – buscando desenvolver habilidades e capacitando-se para os novos desafios das aulas remotas em caráter de urgência – quanto do ponto de vista instrumental, a partir da obtenção de recursos tecnológicos, programas de computador, aplicativos para celular, ferramentas diversificadas e dispositivos eletrônicos com funções audiovisuais. A urgência de tais adaptações leva o professor a rever seu agir professoral, como destaca Leurquin (2020):

A aula remota desafia o professor a rever o seu agir professoral e esse exercício exige quebra de paradigmas, mudanças em conceitos como ensino, aprendizagem, aula, sala de aula, interação didática, tempo de aula, atividades, avaliação, entre outros. (p.2)

A partir do isolamento compulsório, muitas mudanças foram necessárias, o que ultrapassa a questão meramente espacial. Com a finalidade de alcançar os objetivos educacionais nessa realidade emergente, a aula foi redesenhada para um novo formato.

Há um deslocamento que acontece, permitindo que o aluno deixe de ir à escola e ela entre simultaneamente na casa de alunos e professor através das práticas linguageiras nelas realizadas.

[...]

Na realidade da aula remota, o elemento hora/aula também é redefinido e a referência espacial é representada pelo espaço virtual, composto pela união de dois espaços físicos (a residência do professor e a do aluno).

Esta pesquisa se inicia na situação descrita, completamente inusitada e imposta coercitivamente para todos os que almejavam continuar vivendo e avançando em seus sonhos. Como professora de inglês de um programa bilíngue para crianças a partir de 3 anos de idade, a pesquisadora se viu em meio a uma demanda de novas habilidades e letramentos para a o exercício da profissão.

Com o mestrado já em andamento, esta pesquisa foi tomando forma, a partir de necessidades e inquietações inerentes da própria atuação profissional, permeadas pelos estudos e apropriações de teorias voltadas ao ensino e aprendizagem de línguas.

Uma busca referente ao estado da arte mostra que nos últimos anos, devido à realidade pandêmica, os trabalhos voltados aos temas de ensino e aprendizagem de línguas que se debruçam sobre aulas remotas têm aparecido com frequência crescente, dadas as reflexões que essa realidade traz aos dias atuais, bem como as inquietações quanto ao futuro dos meios digitais explorados para fins educacionais. De fato, já havia uma diversidade de pesquisas a respeito do ensino não presencial, sendo boa parte relacionada à Educação à Distância (EaD), modalidade que não se confunde com o ensino remoto, o que nos leva à necessidade de distinção entre as modalidades de ensino que se assemelham pelo uso das tecnologias da informação como meio para ministração de aulas.

O primeiro aspecto que diferencia a EaD do que ora denominamos ensino remoto é o fato de aquela ter nascido como modalidade direcionada a cursos de nível superior, o que pressupõe um nível de autonomia humana que não cabe nos parâmetros desta pesquisa; segundo, porque a forma como as aulas passaram a ser ministradas no contexto de pandemia diferem da forma com que se desenhou a modalidade EaD, a começar pela própria questão dos materiais didáticos e de apoio. Outros trabalhos encontrados são voltados para o ensino remoto, mas em áreas diversas do ensino de línguas, como robótica, ciências, física, química etc.

Ao pesquisarmos sobre o que tem sido discutido a respeito do uso de TICs no ensino de inglês para crianças, encontramos trabalhos muito relevantes, como a dissertação de Levay (2015), sob o título “Jogos digitais no ensino e aprendizagem de inglês para crianças”, que buscou uma proposta de inclusão de material digital para suas aulas. Seu trabalho teve foco no desenvolvimento da oralidade em inglês como língua estrangeira em crianças em uma perspectiva sociocultural, através de uma pesquisa de campo em uma escola de inglês de Recife. Sobre os alicerces das teorias do desenvolvimento e abordagens de aprendizagem de inglês, a pesquisadora analisou jogos digitais e as limitações e necessidades dos professores em termos de disponibilidade e uso de ferramentas tecnológicas. Interessante perceber que em seus resultados, Levay aponta para o fato de que muitos jogos não contribuem para a aprendizagem em si mesmos, mas podem aumentar o interesse das crianças durante as aulas, quando usados adequadamente, com estratégia de fixação de vocabulário, por exemplo.

Além dela, um trabalho que chama atenção, por pesquisar o desenvolvimento da oralidade na fase da primeira infância e por ser uma pesquisa recente, é a dissertação de Cirino

(2019), cujo título é “O desenvolvimento da oralidade em inglês como língua estrangeira por crianças em uma perspectiva sociocultural”. A pesquisadora investigou como um grupo de crianças de 3 anos de idade, não alfabetizadas em língua portuguesa (materna), em uma escola de idiomas no sudoeste do Paraná, desenvolveu a oralidade em inglês como língua estrangeira. Tendo como arcabouço teórico de base os estudos de Vygotsky sobre desenvolvimento integral da criança, mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), bem como aspectos da afetividade e ludicidade próprios da Educação Infantil, a pesquisadora concluiu que os aspectos relacionados à mediação, afetividade e ludicidade precisam ser levados em consideração para desenvolver a oralidade em uma língua estrangeira em crianças que estão em processo de aquisição de língua materna e que o trabalho voltado para o ensino e aprendizagem de crianças deve envolver o desenvolvimento social, motor, cognitivo e cultural.

Percebemos que tais pesquisas dialogam em alguns pontos fundamentais com a nossa, uma vez que ambas foram realizadas a partir de aulas com o público de crianças da mesma faixa etária que buscamos, por serem desenvolvidas em sala de aula de língua inglesa como não-materna e pela preocupação com o uso de materiais digitais em aulas de LE, em Levay (2015) e com os aspectos da aula de inglês que conduzem as crianças à aprendizagem, em Cirino (2019), o que podemos relacionar ao nosso olhar à mobilização das capacidades de linguagem. As pesquisas, embora tendo em comum as aulas em língua inglesa para crianças, consideraram-na como LE e se desenvolveram em escolas de idiomas, o que nos permite destacar que nossa pesquisa tem um diferencial em relação a ambas, o que podemos relacionar essa diferença de enquadramento de ensino como L2, na perspectiva de bilinguismo.

Com o avanço no uso das TICs e a ampla implementação de programas bilíngues nas escolas em todo o país, espera-se que apareçam cada vez mais pesquisas ligadas à mesma problemática ou área.

Para situar este trabalho na área da Linguística Aplicada (doravante LA), sob a perspectiva do ISD, trabalhando com material didático em ensino e aprendizagem de língua não-materna, temos as pesquisas de Gondim (2012), intitulada “Desenvolvimento das capacidades de linguagem através das atividades dos livros didáticos de português língua estrangeira”, que trata de material de Português Língua Estrangeira (PLE), no curso ofertado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA), do qual somos membros. Dentro do grupo há ainda outras pesquisas em língua estrangeira ou não-materna, com destaque para os trabalhos recentes de Pinheiro (2020) e Lobo (2022).

No primeiro, intitulado “As consignas de ensino em livros de francês destinados a adultos migrantes”, Pinheiro (2020) trabalha a mesma categoria de análise de nossa pesquisa – consigna – porém em contexto diverso, a saber, do ensino e aprendizagem de francês para adultos migrantes, advindos de países não francófonos. Em sua pesquisa, o autor traça o panorama contextual de migração na França, o qual perpassa, dentre outros aspectos, as políticas linguísticas destinadas a esse público, para, em seguida, ensejar uma discussão teórica acerca dos conceitos de língua e debruçar-se sobre a análise das consignas presentes em seu *corpus*. Como Pinheiro, optamos por pesquisar um *corpus* também recortado a partir de material didático voltado para o ensino e aprendizagem de língua não materna (neste caso, inglês), ampliando as discussões e análises a um contexto se distingue quanto ao público e ao local. No nosso caso, as consignas analisadas compõem o material didático voltado não a adultos em um país de língua distinta da sua materna, mas a crianças aprendizes de uma segunda língua em uma sala de aula de seu país de origem.

No segundo, Lobo (2021) realiza em sua pesquisa a análise de consignas em tarefas do exame de proficiência em língua portuguesa. Sob o título “As consignas do Celpe-Bras - Parte Escrita”, o trabalho da autora se difere do anterior por se desenvolver a partir de um *corpus* de material de avaliação – uma das provas de proficiência em língua portuguesa, destinada a estrangeiros de países não lusófonos que se encontram no Brasil. Perfazendo um histórico do exame Celpe-Brás no país, bem como situando o leitor a partir de uma descrição das partes do exame e de sua aplicação, a autora analisa um recorte das consignas de algumas tarefas, finalizando com conclusões que retratam aspectos textuais, contextuais e dialógicos.

As duas pesquisas do GEPLA possuem aproximações da nossa, não só pela base teórica do ISD, que pode ser encontrada em ambas, especialmente nas considerações referentes ao contexto social, mas também por suas análises se realizarem sobre consignas. Se, por um lado, ambas as pesquisas têm em comum com a nossa o olhar sobre os aspectos de ensino e aprendizagem de língua não-materna, por outro lado, foram desenvolvidas considerando um público que pode ter acesso direto às consignas a partir de sua leitura. Diferentemente, em nossa pesquisa, consideramos um público cuja idade e nível cognitivo levam à necessidade de acesso às consignas sempre pela mediação de um professor, contexto no qual estão implicados alunos muito jovens: crianças em fase de desenvolvimento da linguagem, inclusive da própria língua materna, L1. Além disso, vale ressaltar que este trabalho é desenvolvido em um contexto singular de ensino e aprendizagem de língua inglesa como L2, em ambiente de língua materna

(não em imersão, como nos dois últimos estudos) e com enfoque na oralidade, pelos motivos já elencados quanto ao perfil dos aprendentes.

Todas as pesquisas mencionadas serviram para dialogar com a nossa, uma vez que há aspectos teórico-metodológicos que nos aproximam e trazem reflexões pertinentes. A relevância de nossa pesquisa, portanto, deve-se, do ponto de vista da pesquisadora enquanto profissional da educação, à necessidade laboral de formação continuada, bem como, enquanto pesquisadora na área de Linguística Aplicada, à importância de se debruçar numa seara ainda pouco explorada e que está em construção, especialmente por duas razões: a) o fenômeno da educação bilíngue (português-inglês), que é uma realidade e uma tendência crescente não só na iniciativa privada, mas também vem ganhando cada vez mais espaço nos anos iniciais mesmo da escola pública; b) o ensino remoto nos níveis de Educação Infantil, fenômeno que não era imaginado antes da pandemia e que, por suas peculiaridades, tem grandes desafios e muito a nos ensinar, além de não sermos ainda capazes de prever se e em que proporção esta modalidade de ensino persistirá quando o cenário de pandemia cessar.

Estes são, portanto, aspectos que elevam esta pesquisa a um patamar para além de sua relevância acadêmica, figurando com caráter de ineditismo, em especial dentro do nosso grupo de estudos, o GEPLA. O trabalho desenvolvido merece notoriedade e investimento de recursos e esforços, dado o recorte específico da pesquisa.

Soma-se a tais razões a motivação pessoal da pesquisadora e a expectativa de boas consequências na prática em sala de aula, na qualidade de partícipe ativa das reflexões e transformações ao longo deste período pandêmico, tanto do ponto de vista profissional quanto acadêmico, ora fazendo parte do processo pedagógico enquanto professora, ora coletando e analisando dados enquanto pesquisadora.

Entendemos, portanto, que este trabalho pode contribuir para uma discussão mais ampla sobre a problemática, dialogando com outros pesquisadores e colaborando para reflexões em torno de ensino e aprendizagem de inglês, de elaboração de material didático para o ensino de língua estrangeira (ou segunda ou adicional) e para essa nova realidade do profissional de Letras dentro da EI, antes lugar próprio de pedagogos, apenas.

Para tanto, levantamos como questão central de pesquisa a adequação das consignas para o ensino de língua inglesa a crianças de quatro anos (que atualmente representam a base da educação formal, de acordo com a legislação), para fins de desenvolvimento das capacidades de linguagem na língua adicional (ou L2). Como objetivo geral, almejamos investigar a compreensão das consignas no ensino de língua inglesa para crianças em contexto de (pretenso)

bilinguismo, em aulas remotas e de que forma elas mobilizam as capacidades de linguagem nas crianças.

Iniciamos este trabalho com uma descrição, na seção a seguir, do contexto situacional em que a pesquisa se desenvolveu, a fim de que possamos compreender o ponto de partida das questões e objetivos de pesquisa. Na sequência, uma seção com as discussões teóricas concernentes à teoria de base para as análises e aos conceitos que fazem parte das mesmas. Após a fundamentação teórica, apresentamos os elementos que compõem o percurso metodológico, a definição do *corpus*, as categorias de análise e os procedimentos utilizados para sua realização. Por fim, no capítulo específico, analisamos as consignas presentes no material didático SS2, utilizado em aulas remotas para o ensino de língua inglesa a crianças de quatro anos de idade.

## **2 O CONTEXTO DO ENSINO BILÍNGUE PARA CRIANÇAS EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Esta pesquisa foi desenvolvida em ambiente escolar, tendo a pesquisadora ministrado aulas remotas em contexto de isolamento decorrente da pandemia do novo coronavírus, em uma escola particular da cidade de Fortaleza, estado do Ceará, para alunos da Educação Infantil, com idade entre 2 (dois) e 5 (cinco) anos, ou seja, em fase de aquisição da língua materna, tendo sido escolhido o *corpus* referente ao material destinado às crianças de 4 (quatro) anos.

Como professora contratada para compor o quadro do programa bilíngue iniciado em 2019, que levou a língua inglesa para a rotina diária das crianças, em meados de março de 2020, a pandemia trouxe uma situação de isolamento social em que o trabalho que vinha sendo desenvolvido na sala de aula precisava continuar em um novo formato.

Novos prazos, regras e momentos pontuais de formações passaram a fazer parte da nova realidade que se desenhou com a pandemia da Covid-19, doença com potencial letal causada por um vírus denominado cientificamente de Sars-CoV-2 e mais popularmente conhecido como (novo) coronavírus.

É importante destacar que a perspectiva de ensino de inglês do programa bilíngue implementado na escola é de que, desde os primeiros anos escolares, as crianças possam ter contato com a língua inglesa, a fim de que ela ocupe lugar em seu arsenal linguístico como uma língua adicional e não como língua estrangeira apenas. O programa se baseia em métodos utilizados para a internacionalização da língua inglesa como segunda língua, com enfoque na

abordagem comunicativa e cujo objetivo é que os alunos possam transitar entre a língua portuguesa e a inglesa de maneira espontânea em seu cotidiano.

Para tanto, a aula de inglês passou de uma carga horária de uma para cinco horas semanais, de modo que os alunos possam experimentar o inglês nas suas atividades cotidianas de sala de aula e de maneira transdisciplinar, alcançando, ao longo dos anos, proficiência que possa ser comprovada por exames internacionais. A própria escola tem um trabalho também com crianças cujos pais optam para que seus filhos realizem tais exames de proficiência, a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para as aulas destinadas aos alunos cujas famílias optam pelo curso preparatório para os exames de Cambridge, a escola se baseia no desenvolvimento das habilidades linguísticas, conforme pontuação relacionada com o *Cambridge English Scale* (em português, Escala de Inglês de Cambridge), que consiste em uma escala de pontuação dos testes de proficiência aplicados pela Universidade de Cambridge (disponível no Anexo B), desenvolvida com base no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), que serve de parâmetro para o ensino de línguas, como parte de uma política desenvolvida através do Conselho da Europa para a internacionalização das línguas de origem europeia. Os exames têm como objetivo comprovar a proficiência em língua inglesa, tomando por base os níveis descritos no QECRL e são divididos em dois dias de avaliação. O primeiro dia sendo o primeiro dia para

Com o intuito de trazer a compreensão do contexto geral da pesquisa, o presente capítulo foi organizado a fim de situá-la no contexto social e educacional de modo descendente – partindo do contexto global para o nacional e, finalmente, local – bem como trazer conceitos-chave de temas essenciais para seu desenvolvimento.

## **2.1 Língua Inglesa para Crianças**

Durante muitos anos no Brasil, o ensino de inglês se restringiu a adultos e jovens, com finalidade mercadológica. Saber inglês ajudava na contratação por grandes grupos e empresas brasileiras com parcerias internacionais para aqueles que tinham oportunidades de vislumbrar vagas dentro desse perfil.

Com a globalização e o avanço das novas tecnologias, as redes sociais quebrando barreiras nacionais por meio da rede mundial de computadores e os vários sistemas e produtos digitais de diversas áreas em dispositivos eletrônicos, a língua inglesa passou cada vez mais a

se fazer presente e, por conseguinte, necessário seu entendimento, para tarefas complexas como o conserto de uma máquina, mas também para atividades simples e cotidianas.

Atualmente, saber inglês e fazer uso adequado dessa língua não é apenas uma questão de destaque, mas de sobrevivência e colocação na sociedade global. Essa visão é corroborada de diversas formas, dentre elas, pelos nossos documentos educacionais que trazem a essencialidade do ensino de língua inglesa como uma língua franca, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), conforme veremos no capítulo 5, dedicado às análises.

Ao longo das últimas décadas, o ensino de inglês vem ganhando expressão em idades cada vez menores. Durante um longo tempo, o inglês, embora presente nas escolas a partir dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tinha carga horária pequena e sua aplicabilidade na vida hodierna não tão expressiva, podendo ser entendido como uma necessidade para além da escola e que podia ser suprida entre crianças e adolescentes a depender da vontade dos pais e através de cursos de idiomas independentes do contexto de escola regular.

Após algum tempo, as escolas regulares mais renomadas (e isso pôde ser amplamente observado na cidade de Fortaleza), passaram a celebrar acordos com grandes institutos de idiomas para que as famílias dos alunos regulares pudessem contar com a opção de usufruir da praticidade do ensino de outros idiomas no ambiente que já conheciam e confiavam.

Com o desenvolvimento da sociedade global, o prestígio da língua inglesa se destaca entre outras, apresentando-se crescente, ante a amplitude de seu uso e sua necessidade para atividades cotidianas. Essa realidade tem-na elevado ao estado de língua franca, visto que é praticada por grupos de falantes de línguas maternas diferentes, para intercuro comum entre pessoas de localidades (e não só nacionalidades) distintas. Abrindo espaço para o conceito de língua franca, o Dicionário Priberam traz a expressão como “sistema de comunicação usado para estabelecer relações comerciais ou para comunicações básicas, numa comunidade em que coexistem duas ou mais línguas.

É nesse contexto que a sociedade e, na amostra dessa pesquisa, os pais veem como essencial a aquisição do inglês como uma segunda língua não apenas com fins de uso em situações específicas, mas numa perspectiva de bilinguismo, em que jovens e crianças possam ser educados nas duas línguas (portuguesa como língua materna e inglesa como uma segunda língua), transitando sempre que possível e necessário entre ambas e sendo preparados não só para o mercado de trabalho desde cedo, mas para atuação em todos os âmbitos da vida.

Para ensinar crianças, no entanto, especialmente as mais novas e que ainda estão em processo de aquisição e desenvolvimento da fala, vários outros aspectos precisam ser considerados. Merecem importância a ludicidade, a transposição didática, a semiotização, a preparação de consignas e atividades adequadas a tal fase de vida, a interação em sala de aula, a escolha e confecção de materiais didáticos e de apoio que façam sentido para as crianças, dentre outras nuances mais específicas de cada contexto. Por motivos óbvios, o recorte de uma pesquisa de mestrado não pode se ater a todos os aspectos, porém é necessário considerar o contexto singular desse ambiente e do público infantil no ensino e aprendizagem de inglês.

Considerando o cenário descrito, esta pesquisa busca analisar as consignas presentes no material didático para crianças de quatro anos de idade, em uma escola regular privada da capital, Fortaleza, mais especificamente em aulas remotas de inglês na perspectiva de segunda língua e em contexto de pandemia, as quais aconteceram conforme descrevemos a seguir.

## **2.2 Aulas na Educação Infantil em contexto de pandemia**

Com o avanço da pandemia da Covid-19, todos os países do globo foram afetados, com maior ou menor rapidez ou impacto. Fora apenas uma questão de tempo para que todos os locais acabassem sofrendo as consequências da disseminação do coronavírus. No Brasil, notícias de caráter internacional começaram a ser divulgadas muito sutilmente no final do ano de 2019, porém apenas em meados de fevereiro de 2020 a mídia trouxe à tona a presença desse vírus no país. Naquela época, a Europa já estava sofrendo graves mudanças de diversas ordens: hospitais lotados, aumento contínuo no número de mortes, medidas extremas de isolamento social e consequências econômicas.

No estado do Ceará, o surgimento dos casos começou a ser divulgado e o isolamento foi decretado pelo governador em meados de março de 2020, quando todo o comércio e serviços não elencados como essenciais foram obrigados por decreto a suspender o atendimento presencial. Diversas questões (sanitárias, sociais, políticas e econômicas) se levantavam todos os dias. O desconhecimento a respeito do novo vírus, tão assustador, e a incerteza sobre vários aspectos da pandemia causavam preocupações e discussões, trazendo sentimentos como insegurança, dúvida e medo a toda a sociedade.

Nesse contexto desafiador, algumas instituições escolares de Fortaleza aproveitaram a situação atípica para conceder férias a seus funcionários, especialmente da área administrativa e pedagógica. Outras, no entanto, apenas reorganizaram suas datas e optaram por rapidamente

se prepararem para uma retomada das atividades na maior proporção de normalidade possível, a fim de não haver grande alteração no calendário anual de aulas ou geração de problemas institucionais ainda mais agravantes.

É nesse momento que a presente pesquisa passa a se desenhar, quando, após uma parada de apenas alguns dias, os professores da escola em relevo receberam novas instruções que apontavam para um a remodelação do ensino.

A situação era inusitada e delicada para todos. A fim de informar e preparar os professores para um novo modelo de trabalho, foram ministradas palestras com especialistas da área de saúde, para repasse de informações a respeito da situação sanitária local e global daquele momento, esclarecimentos sobre as formas de contaminação e cuidados sanitários a serem tomados e uma perspectiva temporal prolongada, fato que apontava para a urgente necessidade do uso de ferramentas digitais modernas até então não conhecidas ou pouco exploradas e consequente desenvolvimento de novos letramentos e habilidades.

Os aspectos enumerados são relevantes para situar a pesquisa, uma vez que geraram novas maneiras de trabalho imediatamente, quando, em isolamento, as aulas foram retomadas de forma assíncrona (gravação de vídeo-aulas a serem disponibilizadas para acesso pelas famílias dos alunos), passando depois para o modelo síncrono e assíncrono (algumas aulas gravadas e outras ao vivo, através de aplicativo de videoconferência), até chegar ao modelo híbrido, em que um grupo de crianças, após liberação de aulas presenciais, passou a frequentar a escola com todos os cuidados de profilaxia, higiene, uso de medidas e equipamentos de proteção e distanciamento eficiente.

Para melhor compreensão, vamos distinguir esses três modelos de aula no contexto desta pesquisa, conforme sequência cronológica em que foram adotados no decorrer dos tempos pandêmicos, do isolamento ao retorno das aulas presenciais. Para tanto, é necessário visitarmos o termo “síncrono” no dicionário. Escolhemos o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, que traz o vocábulo:

**sín·cro·no**

(grego *súgkhronos*, -ou, contemporâneo)

adjetivo

1. Que se realiza ao mesmo tempo que outro

(ex.: *a plataforma permite acesso síncrono aos dados*). = SIMULTÂNEO

2. Que ocorre em tempo real e no mesmo período

(ex.: *aulas síncronas*).

"**síncrono**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/s%C3%ADncrono> [consultado em 13-10-2022].

Em contraposição a síncrono, temos o seu antônimo, dada o prefixo de negação “a-”:

**as·sín·cro·no**

(a- + síncrono)

*adjetivo*

1. Que não se realiza ao mesmo tempo que outro

(ex.: *eventos assíncronos*). ≠ SIMULTÂNEO

2. Que não ocorre em tempo real

(ex.: *aulas assíncronas*).**"assíncrono"**, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/ass%C3%ADncrono> [consultado em 13-10-2022].

A partir dos significados, podemos distinguir quais eram os dois tipos de interação nas aulas em período de isolamento social.

As aulas naquele período, a partir de meados de março, foram retomadas primeiro no modelo assíncrono. O que definimos como aula assíncrona no contexto desta pesquisa é a aula que era gravada e editada pelo professor (em outras palavras, uma vídeo-aula), que era revisada pela coordenadora de inglês e disponibilizada em uma plataforma virtual específica que os pais das crianças tinham acesso através de dados da matrícula dos filhos.

Esse modelo de aula não contava com a participação interativa do aprendente (a criança) de forma simultânea à explanação (gravação). Não havia, portanto, a interação imediata entre professor e aluno. Naquela fase, todos os professores estavam, ao mesmo tempo, preparando novos materiais que pudessem ser usados nas gravações, apropriando-se de dispositivos e ferramentas digitais para o ensino, bem como desenvolvendo habilidades para além da atividade didática, como o uso de programas digitais voltados para o ensino, aplicativos de gravação e edição de vídeos etc.

O modelo assíncrono foi importante para que a continuidade no processo de ensino, por um lado, especialmente porque a realidade de isolamento também mexeu muito com a rotina familiar, visto que a aula assíncrona possibilitava aos pais o acesso às aulas de seus filhos no momento mais oportuno, em que eles mesmos não estivessem trabalhando também remotamente, de casa. Mas, por outro lado, não dava aos professores a possibilidade de interagir no momento da (pretensa) aprendizagem das crianças, de avaliar se estavam sendo mobilizadas as capacidades de linguagem pretendidas ou a apreensão dos conteúdos.

As aulas eram gravadas em vídeo, com o professor no centro da tela, fazendo uso de elementos visuais e sonoros (pelúcias, bonecos, pôsteres e imagens dos personagens etc) e voltadas para os temas que haviam sido previstos no calendário refeito especificamente para adaptar-se àquele período. Após a gravação da aula referente a uma ou mais atividades de

páginas do livro, o professor editava o vídeo gravado, incluindo efeitos de vídeo, animações com imagens de objetos referentes ao vocabulário estudado, legendas em português para orientação aos pais, elementos relacionados ao tema da aula e que ajudassem tanto as crianças na compreensão da aula, quanto aos pais ou familiares que estivessem acompanhando a aprendizagem das crianças em casa.

Quando as aulas síncronas passaram a integrar o calendário, de maneira intercalada com as vídeo-aulas disponibilizadas na plataforma, elas passaram a ocorrer através de um ambiente de sala de aula virtual do aplicativo *Zoom*. Neste ponto, retomamos a interação didática entre professores e alunos, bem como entre os colegas de sala, o que foi uma fase muito emocionante, após um período de distanciamento consideravelmente longo.

A sala de aula virtual do *Zoom* consiste em um ambiente virtual de aprendizagem ao qual as crianças, com a ajuda dos pais ou familiares, tinham acesso aos professores e colegas, por meio de videoconferência, podendo, a partir de então, resgatar o contato interativo com alguns elementos da sala de aula tradicional, especialmente as pessoas (professores, outras crianças, coordenadores que se faziam presentes em alguns momentos, imagens, brinquedos e personagens que podiam ser vistos no ambiente físico preparado pelo professor). Essa nova forma de interação, por meio de videoconferência, exigia o trabalho do professor com uso de ferramentas digitais, como exibição de vídeos, brincadeiras e jogos que levava à sala de aula virtual. Parte desse material digital estava disponível na versão digital do livro didático analisado, denominada *Presentation Plus*, a qual descrevemos na seção que trata da amostra da pesquisa (item 4.2).

Após o período em que tivemos o isolamento, com aulas inicialmente assíncronas, depois intercaladas entre síncronas e assíncronas e, por fim, em setembro de 2020, as escolas de Educação Infantil passaram a funcionar, ainda que com contingências e muitos protocolos de saúde e segurança, recebendo as crianças presencialmente na sala de aula física, passamos a ter o que chamamos aqui de modelo híbrido, que consistia, na situação específica desta pesquisa, em uma abertura das portas da escola para que as crianças pudessem comparecer às aulas presenciais, porém não todas de uma vez, dados os protocolos sanitários à época, também não em todas as semanas.

A partir de então, havia aulas presenciais e remotas concomitantemente, ou seja, um grupo de alunos ia para a escola presencialmente, enquanto outro grupo permanecia em casa, tendo aulas remotas diárias, em horário fixo, estabelecido pelas coordenações, por meio de videoconferência no aplicativo *Zoom*. Dessa forma, o professor passou a atuar nas duas salas

de aula: presencial e remota. Extinguiu-se nessa fase momento a aula assíncrona e, com ela, a necessidade de gravar aulas.

O modelo híbrido permitia a escolha dos pais por aulas presenciais e remotas, em semanas intercaladas ou, ainda, que os pais que ainda não se sentissem seguros ou preparados para enviar seus filhos para a escola, tivessem a opção de permanecer com as aulas remotas.

Não houve imposição de um modelo naquele momento. Levar a criança para a escola ou permanecer com ela em casa e acompanhar as aulas remotas era uma decisão que partia da família, considerando como prioridade a saúde e a segurança.

É importante trazer uma reflexão a respeito dessa participação dos pais no processo de aprendizagem dos filhos naquele contexto. Betto, Boff e Cortella (2018, *apud* Lunardi et al, 2021) trazem reflexões importantes a respeito dessa participação dos pais nas aulas remotas.

Segundo Betto, Boff e Cortella (2018), o momento em que os indivíduos têm que viver reclusos devido à saúde ameaçada remete a um novo tipo de convivência que traz algumas mudanças e até perturbações em alguns casos. O envolvimento e desenvolvimento do papel da família em aulas remotas apresentam transformações no que se refere à atuação destes pais de maneira efetiva para que os filhos participem das aulas.

[...]

Devido à correria do dia a dia, a maioria destes pais não tinha familiaridade com esta modalidade de ensino e, por vezes, com realidade do processo de ensino-aprendizagem de seus filhos. Enquanto acompanhavam as aulas remotas, foram associadas responsabilidades de cunho pedagógico a estes pais. Esta experiência oportunizou a empatia no que diz respeito à atuação do professor, ou seja, promoção de um olhar de importância ao trabalho do professor [...] (p. 2)

Em todos os momentos e em todos os modelos de ensino que surgiram a partir dessa realidade, a pandemia modificou, em seu início impactante, e permanece influenciando até os dias de hoje na forma de ministrar aulas, não apenas em ambiente virtual, mas também na sala de aula presencial, desde os materiais de ensino até o manuseio de objetos, por exemplo, bem como em todas as formas de convívio social, quer seja remoto ou presencial.

Além de palestras voltadas para as novas formas de convívio social, nós, professores, passamos a receber orientações e formações sobre novos modelos de aula em ambiente virtual.

Houve investimento em tecnologia, para fins de armazenamento, acesso e disponibilização das aulas a todos os envolvidos no processo.

O funcionamento geral das atividades pedagógicas em uma instituição escolar não depende apenas de professor e aluno, há outras tarefas desenvolvidas por diversos profissionais e pela própria família. Na realidade posta, além de formações externas, o contato com profissionais de tecnologia da própria escola foi fundamental. A equipe de informática foi essencial para solucionar problemas técnicos dentro do prazo e para orientar na aquisição de novos aparelhos e dispositivos para o trabalho.

Aos poucos, cada professor foi se apropriando das ferramentas digitais e utilizando estratégias para não só manter, como também aprimorar a qualidade das aulas, *a priori* gravadas e posteriormente também ao vivo.

### 2.2.1 Aulas assíncronas

As primeiras aulas após o início do isolamento precisaram ser assíncronas. Buscando seguir o planejamento anual tanto quanto fosse possível, professores atuantes em todos os níveis da escola (da EI ao EM) deveriam gravar vídeo-aulas para entregar à coordenação semanalmente, a fim de que o acesso fosse dado aos alunos através de um aplicativo específico de comunicação entre escola e família. A disponibilização das aulas seguia um calendário e, no caso da Educação Infantil, o tempo de aula em vídeo foi reduzido, seguindo orientações de consultoria específica, baseada em estudos que demonstram ser prejudicial a crianças muito pequenas a exposição de conteúdos em vídeo por um longo tempo.

Para o ensino específico de inglês, semanalmente eram enviadas aos alunos duas vídeo-aulas, as quais tinham entre 8 e 10 minutos de duração inicialmente, com exposição do conteúdo a ser trabalhado naquela semana e a explicação com posterior resolução de exercícios do material didático adotado (este material terá algumas páginas apresentadas no capítulo próprio dessa dissertação destinado à análise de material).

Dado o fato de que a língua inglesa é ensinada como uma segunda língua em fase de aquisição também da língua materna pelos alunos implicados no contexto e que em sua maioria os pais ou familiares não possuem essa segunda língua, era estritamente necessário que as aulas fossem ministradas em inglês com alguma tradução ou legenda e que houvesse, ao final, o gabarito ou explicação da atividade, a fim de que os pais ou familiares responsáveis pelo

acompanhamento das atividades das crianças pudessem também compreender e validar a aprendizagem das crianças.

A fase de vídeo-aulas assíncronas, gravadas e disponibilizadas em plataforma específica durou todo o restante do primeiro semestre letivo (de março a junho), tendo ainda algumas gravações com frequência menor no segundo semestre, e trouxe grandes mudanças para os professores. As famílias receberam o material escolar de seus filhos em casa, especialmente livros, cadernos e blocos de escrita e desenho, para que os alunos pudessem acompanhar as aulas e realizar as atividades, com ajuda de um adulto responsável.

Foi necessária uma adequação que envolvia vários aspectos, como: a adaptação do conteúdo para preparação de duas aulas (anteriormente eram cinco, posto que todos os dias da semana as crianças tinham uma aula diária de inglês); a confecção de material de apoio, bem como a necessária transposição didática para o novo modelo virtual (visto que o livro didático adotado, apesar de necessário e presente, não atendia a todos os conteúdos previstos para as aulas); o tempo necessário para preparar, gravar, editar e disponibilizar os vídeos; a aquisição de novos instrumentos para gravação, a exemplo de dispositivos e aparelhos que atendessem às especificações de qualidade dos vídeos; o desenvolvimento de habilidades para manuseio de programas e aplicativos para celular, *tablet* e computador, cujas aquisições foram imprescindíveis, em conformidade com as preferências e necessidades de cada etapa escolar e cada professor.

Nessa nova realidade, a rotina foi fortemente afetada. O tempo da aula assíncrona, embora aparentemente curto, demanda muito do professor e toma várias horas para sua preparação. Diferentemente das outras etapas, a Educação Infantil (doravante EI) precisa trabalhar de forma mais concreta, o que demanda criatividade por parte do professor e utilização de recursos materiais, como papéis de diferentes cores e texturas, figuras, brinquedos, objetos reais. Dentre os primeiros obstáculos, além da adaptação do conteúdo semanal, houve a dificuldade na obtenção de material, diante do fechamento da escola e do comércio.

O planejamento de uma aula gravada precisa ser detalhado com uma riqueza de detalhes para cada consigna<sup>2</sup> que precise ser compreendida pelos alunos, bem como cada item de material a ser utilizado. Em aulas de inglês, especialmente, a semiotização por meio de gestos e da apresentação de imagens (fotos, desenhos) para fixação de vocabulário a ser apreendido pelos alunos, bem como de personagens em forma de fantoche ou boneco, brinquedos, materiais diversos como tinta, papel, objetos reciclados, dentre outros não são uma apenas uma opção ou melhoria, senão recursos essenciais, mais especificamente porque faz parte da metodologia da

escola. Devido à sua importância, na seção adequada serão trabalhadas as capacidades multissemióticas, dentro da fundamentação teórica.

Levando em consideração o comércio fechado e o pouco domínio das ferramentas no início dessa jornada digital, muitos materiais precisaram ser produzidos a partir de objetos e materiais avulsos que os próprios professores tinham em casa.

O cronograma foi redefinido, em conjunto com a coordenação e supervisão pedagógica, de modo que os objetivos de aprendizagem e as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos fossem mantidos em conformidade com o cronograma anual, como base para os planos individuais das vídeo-aulas, sendo adaptadas as tarefas de cinco aulas presenciais para a nova realidade de duas aulas semanais. Para realizá-las adequadamente, era necessário que as consignas fossem bastante claras, o que é um pouco mais complexo em outra língua que não a materna. Portanto, alguns professores optaram por trazer explicações em português no momento de apresentar a tarefa, a fim de que os alunos entendessem, enquanto outros preferiram manter a fala apenas em inglês e adicionar legendas para os pais (minha opção foi a última, tão logo descobri como incluí-las na edição).

A decisão de utilizar a língua materna durante sua fala ou manter a língua inglesa e inserir legendas com a tradução ficou a critério de cada professor. A coordenação do inglês solicitou apenas que verificássemos se havia preferência dos pais por uma ou outra forma, avaliando junto à coordenação do segmento infantil de cada sede, uma vez que a demanda das famílias pode variar minimamente. Embora pareça uma questão muito pontual e que, de fato, não afeta aspectos gerais, como o cronograma escolar, por exemplo, essa peculiaridade é algo que constrói cada situação de interação e, portanto, não poderia ser ignorada. Além disso, na ausência de possibilidade de avaliar a aprendizagem do aluno ou a interação imediata dele no momento em que assistia à vídeo-aula, fomos guiados pelas informações de retorno das famílias por meio da comunicação com a coordenação escolar. Diante dessa problemática, em uma realidade de nenhuma ou pouca notificação de retorno, minha opção por manter a fala totalmente em inglês se deu após conversa com a coordenadora do programa bilíngue, após analisarmos o relato de alguns pais, que se posicionaram a favor do uso verbal somente do inglês nas gravações, os quais se utilizaram da justificativa de que o programa ofertado pela instituição preconizava essa abordagem desde o início. Os pais de alunos das minhas turmas demonstraram, portanto, sua preferência em ter como suporte para os filhos as ferramentas multissemióticas já presentes na aula (como a utilização de imagens e gestos do professor), a fim de que esses alunos pudessem associar ao vocabulário, como seria na aula presencial,

contudo também se mostraram receptivos à disponibilização de legendas para que eles mesmos pudessem garantir que os alunos realizariam as atividades propostas por meio das consignas. Todos esses detalhes serão melhor discutidos no capítulo 5, destinado às análises.

Decisões dessa natureza, em uma situação tão inesperadamente imposta, levam a algumas consequências que poderão servir de estudo posteriormente. A urgência da disponibilização da vídeo-aula para as famílias, a fim de seguir o calendário, pedia tomadas de posturas e decisões baseadas na realidade de cada contexto micro, considerando a quantidade de alunos e de turmas por filial da escola. Uma das desvantagens que pode ser apontada no modelo assíncrono é a inviabilidade de uma avaliação do aluno pelo professor, devido à ausência de interação didática, o que foi fortemente sentido pelos docentes, pois todos os planejamentos de aula incluem a etapa da avaliação da aprendizagem do aluno. Porém, diante de toda a situação, escolhas eram feitas em meio às adaptações ao universo das ferramentas digitais.

Ao longo dos meses, foram disponibilizadas algumas capacitações de curta carga horária para os professores, envolvendo o uso de ferramentas digitais de ensino, a fim de suprir a necessidade de adequação das aulas. Essas capacitações eram direcionadas a partir de estudos feitos pela escola por meio de consultorias pedagógicas e técnico-científicas, diante da necessidade de preparação das aulas em novo formato. Os professores recebiam orientações relativas às TICs, sobre o uso de aplicativos de computador e celular para gravação e edição de vídeos e de plataformas para publicação das vídeo-aulas e dos demais materiais didáticos e de apoio para as crianças (atividades em PDF, por exemplo), bem como participavam de encontros que consistiam em aulas e discussões pertinentes a métodos de ensino de línguas, com temas relacionados à abordagem comunicativa e ao desenvolvimento de habilidades de compreensão linguística em crianças.

Após o período de aulas exclusivamente gravadas, o ensino passou a incluir um novo modelo: a aula síncrona, a partir de então, intercalada semanalmente com as vídeo-aulas, fazendo surgir novas demandas e mais mudanças na rotina e nas atividades dos professores. Essas mudanças no calendário semanal e os tipos de aula com suas cargas horárias serão trazidas no capítulo que trata da Metodologia, no relato dos procedimentos, bem como poderão ser melhor entendidas nas análises.

Esclarecendo que denominamos aula síncrona, tomamos por base o que próprio significado deste adjetivo infere, ou seja, uma aula que ocorre em tempo real, com a interação direta entre professor e aluno, por meio de ferramentas digitais, que, no nosso caso, eram as

videoconferências através do programa Zoom. Em contraposição à aula síncrona, temos a assíncrona, que corresponde à aula não simultânea, que fica disponível em uma plataforma para ser acessada no momento mais oportuno pelos pais, na qual, diferente da primeira, não há a interação direta, simultânea com o professor. Este tipo de aula não permite que o professor tenha acesso às ações das crianças, de forma que é impossível avaliar o que é ou não mobilizado, em relação à aprendizagem no momento em que assiste à vídeo-aula.

Complementarmente, esclarecemos o conceito de modelo híbrido usado nas aulas em que esta pesquisa se desenvolveu: a escola chamou de híbrido o modelo adotado na época do retorno das aulas presenciais (setembro de 2020 em diante), em que a turma foi dividida conforme percentual previsto em legislação estadual), a fim de que os protocolos de saúde dentro da escola fossem atendidos (distância entre as cadeiras das crianças, uso de máscaras etc) parte presencial (e parte

### *2.2.2 Aulas síncronas*

O modelo de aula síncrona foi adotado numa fase que poderia chamar de segunda fase do ensino remoto na pandemia. Os alunos passaram a assistir às aulas ao vivo, de casa, com a ajuda de um adulto para o acesso por dispositivos que permitem videoconferência (celulares, *tablets*, computadores). Dessa forma, o contato em tempo real com os professores foi restabelecido, porém à distância e ainda com tempo reduzido. Cada aluno assistia às aulas no turno no qual estava matriculado, enquanto a divisão das turmas e designação dos professores eram obedecidas. Todos esses detalhes são considerados quando se trata de crianças muito pequenas, pois a afetividade, o vínculo emocional é um aspecto fundamental para sua aprendizagem, como afirmam as teorias de aprendizagem voltadas ao desenvolvimento humano integral da criança, a partir de teorias sociais da Educação, com destaque para os estudos de Piaget e Vygotsky.

Se fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com repulsa isso significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações. Por outras palavras, o novo momento que as emoções inserem no comportamento consiste inteiramente na regulação das reações pelo organismo. (VYGOTSKY et al, 2001, p. 139).

Nesse ponto, os alunos podiam compartilhar novamente de um mesmo ambiente para interação com professores e colegas de turma, porém tal ambiente é virtual, sem contato físico e com restrições próprias da distância física e das adaptações necessárias para que a aula ocorra (controle de utilização de microfones, por exemplo). Conforme Leurquin (2020): “na realidade da aula remota, o elemento hora/aula é redefinido e a referência espacial é representada pelo ambiente virtual, composto pela união de dois espaços físicos (a residência do professor e a do aluno)”.

Esse novo ambiente gera também uma nova interação, possível graças às tecnologias contemporâneas. Na sala de aula da EI, diferente de outras etapas, como os alunos são acompanhados por algum adulto (pai, mãe, irmão mais velho), a interação ocorre também com a família, fato que, como veremos no capítulo destinado à análise, faz surgir intervenções acerca do conteúdo da aula e ordens diversas. Diferentemente de outros níveis escolares, os alunos da EI geralmente estão presentes em vídeo, em constante interação com a professora, reagindo a estímulos visuais compartilhados por ela ou respondendo a perguntas e instruções das atividades. Em alguns momentos, especialmente no período de adaptação, problemas técnicos podem surgir no meio da aula, enquanto todos aprendem também a interagir e utilizar as ferramentas disponíveis.

A interação retomada com a aula síncrona tem grande utilidade, especialmente no contexto de ensino e aprendizagem de uma língua não-materna, pois o diálogo é fundamental para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados, assim como a avaliação dos alunos é viabilizada, diferente do que ocorrera nos primeiros dias, de aulas gravadas. Essa interação didática é um tema de grande relevância para a Linguística Aplicada, área específica da Linguística que dialoga com outras afins, inclusive a Didática das Línguas amplamente estudada na Universidade de Genebra, na Suíça, onde se desenvolve a teoria basilar adotada pela pesquisadora, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

Logo que as aulas síncronas passaram a acontecer, através da ferramenta de videoconferência *Zoom*, havia apenas uma sala virtual para acomodar todas as turmas de EI e os horários foram agendados para atender a todos os níveis, do Infantil 2 ao Infantil 5. Com carga horária específica, as aulas de inglês eram de 20 (vinte) minutos.

Nessa oportunidade, os materiais gravados anteriormente puderam ser utilizados para revisões e, a essa altura, já tínhamos acesso, como professores, a algumas ferramentas do fornecedor da Editora de Cambridge, que faz a distribuição da série de livros adotados para as crianças, da linha *Super Safari*, inclusive a um material de livro digital que continha, além das

mesmas páginas do livro físico, conteúdos multimodais, como atividades lúdicas de pintura e jogos da memória, cartões com as figuras (comumente chamados de *flashcards*), áudios e vídeos com as histórias do livro em animação.

Com o passar do tempo, as aulas passaram a ser diariamente síncronas, sendo eliminadas do calendário as aulas gravadas, demonstrando que a interação didática, essencial à aprendizagem de uma segunda língua (L2), não poderia mais deixar de fazer parte das aulas. Não fazia sentido sair de um modelo remoto interativo para retornar a um modelo passivo e não passível de diálogo e avaliação da aprendizagem dos alunos. A partir de então, os livros digitais com suas ferramentas não eram suficientes para todas as aulas até o final do ano letivo, necessitando de desenvolvimento de novos materiais e atividades diversas para trabalhar o conteúdo semanal, partindo dos professores. E aqui a pesquisa se desenha, pois faz parte de seu recorte específico a análise das consignas das atividades do livro didático e a necessidade de confecção de novos materiais, didáticos e complementares, para ministração daquelas aulas. Tais materiais podem ser avaliados conforme “o caminho para a elaboração de atividades complementares” de Aquino e Tonelli (2018, p. 64):

O caminho para a elaboração de atividades complementares consiste em: 1) estabelecer os objetivos de ensino-aprendizagem; 2) avaliar o material didático disponível a fim de identificar as necessidades que precisam ser supridas; 3) desenvolver unidades didáticas que procurem suprir essas necessidades; 4) rever os objetivos e reavaliar as unidades didáticas desenvolvidas e verificar se de fato alcançaram os objetivos. Ou seja, o processo é cíclico e consiste em refletir a aprimorar a cada etapa.

Destacamos aqui a necessidade de desenvolver materiais complementares que possam suprir carências e ajudar no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, objetivo comum em todo processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Especialmente na fase em que os alunos tinham aulas semanais que se dividiam entre os dois formatos (gravadas e síncronas), as atividades complementares passaram a ser essenciais, a partir do momento em que o professor sentiu a deficiência ou alguma necessidade por parte dos alunos. Isso nos revela duas coisas: a) a aula não se desenvolve exclusivamente sobre o material didático adotado oficialmente pela escola, mas de um conjunto de materiais didáticos e de apoio muitas vezes desenvolvido pelo professor de EI; b) as atividades complementares auxiliam a prática de sala de aula e sempre serão (ou deverão ser) preparadas para aqueles sujeitos no contexto sócio-interacional específico, o que colabora enormemente

para as operações mentais dos aprendentes e para o alcance do desenvolvimento das capacidades de linguagem pretendidas.

A EI retornou em meados de setembro de 2020 à possibilidade de aulas presenciais, mediante a edição de decreto do governador do estado, com diversas regras de distanciamento social, sanitização de ambientes e objetos, bem como higiene das pessoas. Apesar disso, com a pandemia e suas incertezas ainda presentes no cotidiano da escola, as aulas remotas, por serem interativas, seguiram até o final do ano letivo para aqueles alunos que não puderam retornar ao presencial por motivo de fazer ou ter na família alguém que fizesse parte do grupo de risco para a Covid-19, ou ainda por opção dos pais em manter seus filhos resguardados de contato social físico, diante das notícias sobre a doença e da ausência de indicação científica ou previsão de vacinação para as crianças.

As aulas remotas, portanto, ainda figuram na escola, como uma realidade necessária, por isso permanecem em 2021, seja no modelo totalmente remoto ou como componente de uma terceira realidade – o modelo híbrido – no qual os alunos passam uma semana frequentando a escola presencialmente e uma semana assistindo às aulas online, através do *Zoom*.

### **2.3 O programa bilíngue da escola**

A fim de situar mais detalhadamente o contexto no qual se desenvolveu a pesquisa, parece fundamental relatar a opção escolhida pela escola para desenvolver o programa bilíngue, tanto do ponto de vista interno, por meio de um breve histórico do ensino de inglês na própria instituição, quanto do ponto de vista local mais abrangente, situando-a em relação aos demais programas nas escolas da capital Fortaleza. Contudo, por questão de escolha, não detalhamos quanto aos demais programas ou sistemas de ensino adotados por outras instituições, quer privadas, quer públicas. O intuito é fornecer uma caracterização panorâmica do fenômeno da educação bilíngue que tem se desenvolvido na instituição, para adentrar no contexto situacional mais específico em que este trabalho foi realizado.

Antes mesmo de implantar seu primeiro programa bilíngue, a escola, em parceria com um curso de idiomas de renome na cidade, abriu salas de aula para ensino da língua inglesa, com encontros semanais, como atividade não-obrigatória para o currículo regular, apenas como opção de aprendizagem da língua estrangeira para seus alunos.

Em 2017, iniciou-se um programa diferenciado em relação à grade curricular para o ensino de língua inglesa, com a proposta de prática da língua inglesa de maneira contextualizada

e dinâmica, cujas aulas aconteciam entre três e quatro vezes por semana, para alunos de EI e EF. Foi esse projeto que levou o nome de “Programa Bilíngue” pela primeira vez, com divisão curricular em três grandes turmas, formadas por crianças matriculadas no ensino regular, agrupadas respectivamente nos níveis: *Little Kids* (traduzindo, Crianças Pequenas, atendendo aos níveis de Infantil 4, 5 e 1º ano); *Kids* (traduzindo, Crianças, atendendo ao EF – Anos Iniciais); *Teens* (traduzindo, Adolescentes, atendendo ao EF – Anos Finais).

Segundo pesquisa na página eletrônica oficial da escola, naquela fase, o objetivo explícito era o desenvolvimento da comunicação dos alunos, a fim de que atingissem a fluência em inglês. A partir daquele que pode ser entendido como um programa-piloto, a escola passou a oferecer a preparação para os exames de proficiência em língua inglesa da Universidade de Cambridge, na Inglaterra, para os alunos que cursavam a partir do 4º ano do EF. Podemos inferir que a abordagem trabalhada era na perspectiva comunicativa, mas, de fato, não conseguimos afirmar, uma vez que os dados coletados estão disponíveis na página eletrônica da escola de forma resumida, não encontramos qualquer documento oficial mais detalhado ou proposta de ensino bilíngue referente ao plano político-pedagógico daquela época.

Com o fenômeno da Educação Bilíngue ganhando força em todo o país e a intensa implementação de programas bilíngues nas escolas particulares por toda a cidade de Fortaleza, em 2018, a instituição iniciou um projeto que gerou mudanças significativas para toda a escola, porquanto assumiu pretender ampliar seu currículo na perspectiva do bilinguismo, tendo a língua portuguesa e a inglesa no cotidiano da sala de aula, desde os primeiros anos da vida escolar. É exatamente nesse ponto da história que a pesquisadora começou a fazer parte do universo que, posteriormente, abrangeria a pesquisa.

A partir do primeiro dia de aula de 2019, todos os alunos, desde a EI até o 5º ano do EF, passaram a ter aulas ministradas em inglês diariamente. Além da carga horária aumentada, também foi realizado um investimento em contratação de professores com formação em Letras, com o adicional de habilitação em língua inglesa ou proficiência comprovada por meio de testes oficiais. Os números que envolvem contratação e turmas de alunos alcançadas pelo programa são crescentes, já alcançando em 2021 todos os alunos matriculados desde a EI até os anos finais do EF. Seguindo o planejado, no ano de 2020, a escola ampliou o programa até o 8º ano e, em 2021, até o 9º ano (a ideia inicial seria até o 3º ano do EM, contudo, com a pandemia, várias questões de ordem sanitária, administrativa e humana levaram a essa decisão).

Os materiais didáticos adotados nos diversos níveis foram definidos a partir de algumas opções trazidas pela coordenação, após reuniões e capacitações, nas quais houve discussões e

análises, com a participação dos professores. Vale ressaltar que, desde o início, o livro não foi colocado como a única fonte de material para as aulas e que a escola trabalha com vários projetos no decorrer do ano letivo. Além disso, os assuntos e projetos da escola são, de maneira geral, receptíveis ao inglês, sendo, sempre que possível, desenvolvidos em caráter transdisciplinar e com a língua inglesa presente.

Um dos grandes objetivos da escola é ampliar esse programa a todos os alunos, o que corresponde a todos os níveis da EI até o Ensino Médio (EM). A ideia é que os alunos possam transitar de modo cada vez mais espontâneo e natural entre as duas línguas, como indivíduos com uma estrutura bilíngue (afirmação feita de maneira ainda superficial e livre, pois essas questões de bilinguismo serão discutidas de maneira mais aprofundada no capítulo da Fundamentação Teórica).

### *2.3.1 Legislação brasileira para o ensino de inglês*

A Educação Básica no Brasil é normatizada por diversas leis, decretos e outros instrumentos supralegais, com a finalidade de que o acesso à educação contemple todas as crianças e adolescentes em idade escolar, visando a qualidade dessa escolarização.

A fim de garantir o direito à educação, os vários documentos oficiais orientam de que forma o ensino e a aprendizagem devem ser conduzidos para o desenvolvimento de crianças e adolescentes nas diversas fases da vida escolar.

A partir da Constituição Federal de 1988, legislação posterior específica e políticas públicas desenvolvidas na área da Educação de maneira geral, o Brasil passou a priorizar a formação humana e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva como objetivo do processo educacional. Foi desde essa Constituição Cidadã que o atendimento à educação nos níveis de Ensino Fundamental e Médio passou a ser universal, tornando-se explicitamente obrigação do Estado garantir que esse direito fundamental alcançasse a todos. A previsão constitucional acarretou diversas mudanças e planos de atuação com a finalidade de universalizar a educação, gerando edições nas regras legais e supralegais ao longo dos anos, visando ampliação e melhoria no atendimento à população.

Em 1996, a Lei Federal nº 9.394, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (doravante LDB), trouxe as principais normas relativas à educação no território nacional. Como lei que disciplina a educação escolar, a LDB vem sofrendo mudanças ao longo dos anos, através de leis que editam suas regras com vistas a suprir as necessidades da sociedade brasileira que,

nos últimos anos, faz parte cada vez mais de uma sociedade integrada com as demais sociedades e, portanto, com características comuns a todas as nações nessa era de globalização.

Para esta pesquisa, é importante destacar a importância de alterações trazidas com a Lei nº 12.796 de 2013, que, em relação a alterações anteriores da LDB, amplia ainda mais a idade escolar obrigatória, quando altera artigos como o 4º e o 6º.

No artigo 4º, inciso I, a LDB passa a prever como dever do Estado a garantia de atendimento gratuito e universal a partir dos quatro anos de idade, inaugurando como obrigatória a pré-escola, conforme alínea a.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:  
 I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:  
 a) pré-escola;  
 b) ensino fundamental;  
 c) ensino médio;  
 [...]

Com a ampliação da faixa etária obrigatória e inclusão da EI como parte integrante da Educação Básica, a LDB prevê também em seu artigo 6º a obrigatoriedade de matrícula em instituição escolar pelos pais ou responsáveis, tornando, assim, Estado e família parceiros na garantia da educação escolar das crianças e adolescentes na fase etária citada acima.

Essa previsão legal é uma das razões (porém não a única) pelas quais o recorte dessa pesquisa foi definido para esse nível escolar específico, ainda que, na escola em que a pesquisadora atua, as crianças já tenham contato diário com o ensino da língua inglesa na escola desde os dois anos de idade.

Dentre os documentos oficiais mais recentes, temos atualmente vigente em nosso país o documento normativo que prevê as aprendizagens essenciais aos alunos das diversas etapas e modalidades da Educação Básica, a BNCC, publicada em 2018 por iniciativa do Ministério da Educação, que norteia os currículos dos Estados Federativos e do Distrito Federal e define, dentre outras coisas, as habilidades e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem alcançados pelas crianças matriculadas nas instituições escolares em todo o território brasileiro.

Para fins de compreensão do contexto da pesquisa, é necessário que possamos, antes de tudo, entender como a própria BNCC define e classifica essa fase da EI, para, a partir dessa visão mais ampla, adentrar posteriormente ao ensino de língua inglesa, como uma das partes essenciais do desenvolvimento integral da criança enquanto ser humano situado em uma sociedade cada vez mais globalizada.

Há alguns anos, o país apresenta demanda crescente no ensino de língua inglesa como segunda língua nas escolas, fato que já se encontra refletido também em documentos oficiais, a exemplo da BNCC, mas que ainda carece de legislação disciplinar específica.

A língua inglesa na BNCC aparece apenas a partir do Ensino Fundamental (conforme tabela de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, disponível no Anexo C deste trabalho), porém, na prática, as escolas particulares em todo o território nacional já disponibilizam tal disciplina de maneira prestigiada desde a pré-escola.

De modo geral, a importância da língua inglesa se mostra crescente em todo o mundo, devido à demanda trazida pelo desenvolvimento tecnológico, de uma sociedade cada vez mais global e plural, sendo definida no próprio documento da BNCC como língua franca, numa concepção educacional linguística igualitária (não eurocêntrica) e, portanto, amplamente usada em todo o mundo para além de uma língua que carrega uma conotação de hegemonia.

Mais ainda, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo. (p.242)

O documento curricular visa o ensino de inglês com caráter formativo, em que a aprendizagem deve ocorrer sob uma perspectiva de educação linguística, crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas. A função social e política do inglês, portanto, ultrapassa território e cultura, evitando sobreposições e legitimando seu uso por falantes do mundo todo. Outra grande importância explicitada na BNCC é a ampliação da visão de multiletramentos, o que se reafirma ainda mais no contexto dessa pesquisa, uma vez que tratamos de inglês na perspectiva de aquisição de segunda língua em ambiente digital, com forte uso de linguagens verbais, audiovisuais, corporais). Por fim, a BNCC apresenta uma quebra de paradigmas que dizem respeito a um inglês ideal, apontando para uma perspectiva de acolhimento.

A Base ainda prevê cinco eixos organizadores para os currículos dos estados: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Cada um desses eixos deve ser trabalhado a partir do Ensino Fundamental. Contudo, na prática, podem sê-lo também na EI, especialmente a oralidade e a dimensão intercultural, através das aulas, diálogos e ao desenvolver as diversas atividades culturais inclusas no plano anual para serem trabalhadas com os alunos.

No capítulo destinado à Fundamentação Teórica, apresentaremos discussões sobre a questão cultural no ensino de línguas e sobre a perspectiva elitista presente nessa área.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 3.1 Conceitos importantes do Interacionismo Sociodiscursivo

Em estudos científicos, é fundamental que se escolha uma teoria de base, a partir da qual conceitos essenciais darão suporte às análises, por meio de procedimentos metodológicos apropriados ao tipo de pesquisa, neste caso, na área da linguagem.

Nesse trabalho, a teoria que se configura como basilar é o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), nascido como vertente da Psicologia da Linguagem, a partir dos estudos desenvolvidos por Jean-Paul Bronckart e que se desenvolve na área da Didática das Línguas da Escola de Genebra. Constituindo um projeto que desde o início não se restringia à linguística, o ISD tem esse caráter mais amplo, sendo definido como “uma ciência integrada do humano, centrada na dinâmica formadora das práticas de linguagem” (BRONCKART, 2007, p. 20).

Inspirado na noção de atividade de Léontiev, o autor assume o posicionamento de que a atividade social estritamente humana que nos difere dos demais animais que convivem também em comunidade é a emergência da linguagem. Na formação de sua teoria, Bronckart (1999) distingue dois conceitos básicos que merecem nosso destaque: acontecimento e ação. O primeiro conceito se refere a “um encadeamento de fenômenos inscritos no espaço-tempo e cujas relações podem ser objetos de uma explicação causal” (p. 39), dando-se de forma natural, não-intencional; já a ação é sempre carregada de uma intervenção intencional de um agente humano (p. 39). Dentre as diversas ações humanas, está a da linguagem.

Partindo da premissa da agentividade e da intencionalidade próprias da atividade de linguagem (a partir de um comportamento social humano), Bronckart (1999) ainda aponta que a ação de linguagem “se materializa na entidade empírica que é o texto singular” (p. 39), para o qual texto é “toda de qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita”. Para nossos estudos, o conceito se aplica aos diálogos em sala de aula de inglês e, dentro desse contexto, os diversos textos produzidos para o ensino apresentam mecanismos “destinados a assegurar sua coerência interna” (p. 71). Assim, o texto

(...) designa **toda unidade de produção de linguagem** que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário”, entendida como “unidade comunicativa de nível superior.

Consequentemente, essa unidade de produção de linguagem pode ser considerada como uma **unidade comunicativa** de nível superior. **(grifo do autor)**

Em sentido mais específico, os textos são produzidos empiricamente diante de contextos sociais diversos, por meio de ações de linguagem, a partir de outros textos já produzidos, de modo que “todo texto empírico é realizado por meio de empréstimo de um gênero e, portanto, sempre pertence a um gênero” (p. 108), partindo de construtos teóricos transformados historicamente, disponíveis no “intertexto” e organizados em nebulosas. Para o autor, o que é passível de observação, portanto, é o texto que se materializa por meio da ação de linguagem específica, sendo fundamental a contextualização social em que ocorre a comunicação.

Adaptando-se às mais diversas situações sociocomunicativas emergentes, as ações de linguagem reúnem as representações de um agente sobre os contextos de ação, em seus aspectos físicos, sociais e subjetivos (que se relacionam aos respectivos mundos representados).

Se, por um lado, cada texto empírico surge como uma adaptação de algo que já foi construído historicamente por diversas outras ações, por outro lado, cada vez que um texto é produzido, ele também apresenta características singulares, que definem sua particularidade e que acabam contribuindo para essa transformação histórica permanente das representações sociais.

Para o ISD, conceitos de atividade, ação, texto, gênero de texto, língua e linguagem são o fundamento para os estudos em Linguística, pois a linguagem desempenha um papel central no desenvolvimento humano como um todo, sendo ela mesma responsável pela organização do pensamento nos agentes (caráter psicológico), bem como o meio de comunicação (caráter social). Tal visão leva, por conseguinte, à sua importância da linguagem no ambiente escolar, devido ao fato de ser por meio dela que as atividades educativas e formativas são guiadas e mediadas.

Outros termos são relevantes para as análises em Linguística sob essa perspectiva teórica, como os mundos representados. Como uma teoria baseada na interação social, mas também uma teoria que não exclui a importância do sujeito dentro da sociedade, os estudos sob o viés do ISD apontam para a produção de linguagem a partir de um contexto de produção, que exerce influência sobre o modo que um texto empírico se organiza, parametrizado a partir de três mundos que servem de orientação para as escolhas do agente: o mundo físico, o social e o subjetivo (p. 93). São eles que desenham a situação comunicativa e que controlam o conteúdo temático dos textos empíricos produzidos por determinado indivíduo. Isso significa que, “para produzir um texto, o agente deve então mobilizar algumas de suas representações sobre esses mundos” (p. 92).

Essa arquitetura dos três mundos é subdividida em dois planos: o primeiro refere-se ao mundo físico e o segundo à interação comunicativa na qual o comportamento verbal se realiza (p. 93). Os parâmetros do primeiro plano são: lugar de produção (local físico); momento de produção (tempo em que o texto é produzido); emissor (o agente que produz fisicamente o texto); receptor (pessoas que podem perceber concretamente o som). Para o segundo plano, composto dos mundos social e subjetivo, os parâmetros são (p. 94): lugar social (formação social, instituição ou modo de interação em que o texto é produzido); posição social do emissor (o papel social desempenhado pelo enunciador); posição social do receptor (o papel social desempenhado pelo destinatário); objetivo (o ponto de vista do enunciador e os possíveis efeitos do texto produzido para o destinatário).

Além do contexto de produção, os mundos estão presentes também no conteúdo temático dos diversos textos produzidos, sejam orais ou escritos, variando em função da experiência e memória do agente (produtor) nas ações de linguagem.

Esse arcabouço teórico do ISD permite-nos traçar um caminho de compreensão das condutas humanas a partir das atividades de linguagem enquanto comportamentos de cunho sócio-histórico e ideológico revelados em cada produção.

Enquanto proposta de análise da linguagem em uma manifestação concreta, como é a proposta dessa pesquisa em relação às consignas em sala de aula e às capacidades que elas possivelmente mobilizam nos alunos, faz-se essencial a atribuição do caráter não só teórico, mas também e especialmente metodológico ao ISD, pois

o gênero adotado para realizar a ação da linguagem deverá ser eficaz em relação ao objetivo visado, deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera e, enfim, deverá contribuir para promover “a imagem de si” que o agente submete à avaliação social de sua ação. (BRONCKART, 1999, p. 101)

Considerando a interação na sala de aula, propomos basicamente dois olhares: do professor e do aluno (ensino e aprendizagem).

Do ponto de vista do ensino, as análises desta pesquisa passarão pelas escolhas verbais e não-verbais do professor nas aulas, as quais constituem um bom exemplo da mobilização a partir do contexto de produção, em seus planos físico e sociosubjetivo, com grande contribuição do conteúdo temático como condicionante da ação docente. Essas escolhas, como em qualquer outra ação de linguagem, levam à produção de um texto singular, o qual recai inevitavelmente sobre um gênero de texto (como vimos, construído historicamente, ou seja, com características comuns a outros textos singulares, porém único, até então inédito e, a partir de então, contribuindo para esse construto permanente).

Do ponto de vista da aprendizagem, a pesquisa considera que os alunos devem ser conduzidos em sala de aula a fim de que possam, através de um mecanismo de reprodução de modelos discursivos, desenvolver aptidões específicas, denominadas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) de capacidades de linguagem, sobre as quais tratamos a seguir.

### **3.2 As capacidades de linguagem na aula de inglês para crianças**

Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) entendem as capacidades de linguagem como sinônimo de “aptidões requeridas para a realização de um texto em uma situação de interação determinada” (p. 164), elencando três ordens: as capacidades de ação (CA), as capacidades discursivas (CD) e as capacidades linguístico-discursivas (CLD). Discorrendo brevemente sobre essas categorias de análise e já as relacionando à aprendizagem, que é o intuito dessa pesquisa, temos observações relevantes.

As CA correspondem às “aptidões para adaptar a produção da linguagem às características do contexto e do referente” (p. 164). Os primeiros meses de vida de uma criança já apresentam desenvolvimento de capacidades comunicativas, inclusive com produções sonoras, porém desprovidas inicialmente de valor ilocutório. Aos poucos, por meio da interação humana no contexto social em que se encontra, a linguagem passa a ser construída, com a integração de signos linguísticos, de maneira fortemente centrada nela mesma, enquanto sujeito dessa ação de linguagem. Nesse processo, as primeiras capacidades de linguagem são “ligadas às significações que a criança atribui a suas próprias ações” (p. 164). Apenas com o decorrer dos anos, por meio das interações em diversas situações sociais naturais (em família) ou formais (na escola, por exemplo), as aptidões passam a se desenvolver de forma a se adaptarem às exigências sociais.

Tais capacidades se revelam uma categoria de análise importante para essa pesquisa, uma vez que os materiais didáticos selecionados como objeto carregam instruções com foco nas ações a serem reproduzidas pelos alunos.

O segundo tipo de capacidades já envolve escolhas feitas pelo aluno (produtor de linguagem). As CD apontam para “como eles constroem os critérios que lhe permitem efetuar uma escolha entre os modelos de discurso disponíveis no ambiente linguageiro” (p. 166). Por essa afirmação, estas aptidões não parecem interessantes como categoria de análise, devido ao fato de se mostrarem ainda distantes do nível de desenvolvimento escolar em que se situa a amostra dessa pesquisa. No nível da EI, não nos parece que o aluno “seria capaz de intervir

nesse espaço” (social), “retomar os discursos dos outros, interagir com eles e anunciar esboços de variações” (p. 166) em língua não materna.

O terceiro e último tipo de capacidades do quadro definido por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) diz respeito a um conjunto de operações mais abstratas e complexas. As CLD correspondem a “operações de planificação, de estruturação temporal, de coesão, de conexão e de modalização” (p. 167). Essas capacidades relacionam-se com os mecanismos de textualização e com os mecanismos enunciativos, conforme classificados por Bronckart (1999) posteriormente.

A mesma inadequação da utilização das CD como categoria de análise na fase cognitiva pesquisada, especialmente para o ensino de língua não materna, aplica-se ao caso das CLD, que correspondem a aptidões e condutas ainda mais complexas. Este tipo de capacidade é mobilizado em outros níveis de educação.

Temos, portanto, duas categorias de análise para nosso contexto específico de pesquisa: as consignas e a capacidade de ação. Neste ponto, esclarecemos que a capacidade de ação é tomada nos termos do ISD como a criação mental de significados e enunciados, considerando o entorno social e que, portanto, ela é a responsável pela mobilização da compreensão e da produção do contexto de produção, e é por este motivo que a situação linguística das tarefas deve ser, sempre que possível, reproduzida e alguma forma mais lúdica nas aulas remotas para crianças. Mas há ainda uma outra classificação dentro das capacidades de suma importância para ao contexto de sala de aula de línguas na EI.

Interessa-nos uma ampliação das capacidades de linguagem trazida por Cristóvão e Souza (2011) e Cristóvão (2013), especialmente pelo contexto dessa pesquisa ser permeado pelo ensino remoto e pelo público infantil. O interesse se dá pelo fato de as autoras incluírem outros dois tipos de capacidades: de significação e multissemióticas.

Além das autoras, Dolz, em palestra para um seminário internacional em São Paulo, em 2015, tratou deste tipo de capacidade como essencial nos estudos relacionados a ensino e aprendizagem.

Dolz afirma que, de maneira geral, o gênero implica uma reflexão sobre os conteúdos temáticos, a planificação, a textualização e a multimodalidade. O autor chama atenção para a última, elicitando o fato de que, assim como em um texto escrito há, por exemplo, imagens e esquemas que contextualizam e ajudam em sua interpretação, o texto oral também implica aspectos multimodais (multissemióticos), como os gestos e a mímica\*.

Podemos dizer que, em aulas de língua não materna, trabalhar com os alunos a fim de que desenvolvam essas capacidades de linguagem é de extrema importância, especialmente no caso de um programa bilíngue como o que envolve essa pesquisa, pois sendo a EI uma etapa anterior à fase de leitura e escrita formal, a aprendizagem dos alunos depende fortemente da compreensão oral, a partir da escuta e da observação e repetição de gestos e mímicas dos professores. Na sala de aula de inglês EI já é bastante comum a utilização de recursos visuais, como imagens e cartazes representativos, brinquedos e até mesmo objetos reais.

Para Dolz (2015), “a articulação do texto e da imagem é importante” e “os códigos semióticos que se implicam em um texto podem também apresentar obstáculos de aprendizagem”. É importante refletir sobre o fato de que não acontece apenas em textos escritos, mas na oralidade. Na escola, temos que desenvolver a fala em público porque é importante para que o aluno, enquanto agente situado em determinado contexto, possa interagir socialmente, mas também porque ela é “uma condição do desenvolvimento da escrita que os alunos às vezes não entendem”.

Na perspectiva adotada pela escola para o ensino de inglês como segunda língua, o professor deve verdadeiramente e tanto quanto possível evitar o uso da língua materna para explicações durante as aulas ministradas.

No contexto dessa pesquisa, portanto, duas capacidades de linguagem parecem importantes para as análises: as capacidades de ação, por se referirem ao contexto de produção, e as capacidades multissemióticas, pela necessidade indiscutível da multimodalidade nas aulas de língua não-materna.

Quando houve a necessidade do ensino remoto, então outros recursos multissemióticos fizeram cada vez mais parte do ambiente educacional, com destaque para o audiovisual, por meio de aplicativos que funcionam na internet ou nos computadores individuais com possibilidade de compartilhamento com os alunos através de algum programa.

Em qualquer etapa da educação, quando se trata de desenvolver as capacidades nos alunos, a ideia fundamental é trabalhar os textos junto a eles considerando sempre que devemos partir das capacidades iniciais dos alunos e ir progredindo, alternando entre consolidar conteúdos já abordados e trazer alguma novidade, organizando uma “progressão em espiral”, com repetição e reflexão, em que algumas vezes pode ser necessário desconstruir para reconstruir (DOLZ, 2015).

Uma vez explanados os tipos de capacidade que consideramos relevantes, passamos a também apresentar uma reflexão sobre o conceito de língua que se adota nessa pesquisa.

### 3.3 Língua e suas acepções

Nesse item de discussão, apresentamos nosso posicionamento feito sobre a opção de uso de L2. Nesse sentido, percebemos que algumas acepções são fundamentais para contextualizar e ajudar na compreensão do ensino na perspectiva bilíngue.

Começando pelo contexto cultural do Brasil, podemos observar que, na verdade, embora o português seja a língua oficial, é um equívoco considerar o país como monolíngue. Há diversas línguas em uso em todo o território, a exemplo de alguns grupos indígenas que ainda hoje têm língua materna (primeira) diversa da portuguesa, assim como também ocorre com a Libras para os surdos.

Sem adentrar muito a discussão desse multilinguismo próprio da multiplicidade cultural do país, tomaremos o posicionamento de relacionar as línguas portuguesa e inglesa da seguinte forma: esta, como língua estrangeira (LE) ou língua segunda (L2); aquela, como língua materna (LM) ou primeira (L1).

Assumimos em relação à língua portuguesa a nomenclatura “materna” com o peso relacionado àquela transmitida pela mãe, ou, ainda, L1 como para situar cronologicamente aquela que o sujeito utiliza desde suas primeiras interações sociais, em família, na creche, ainda que não signifique que seja a mais usada ou prestigiada por ele (MARTINEZ, 2004, p. 18).

Seguindo essa linha de pensamento, o inglês se aplica à noção de LE, por ser uma língua diferente da materna e, do ponto de vista didático, por se referir a uma língua ensinada fora do contexto onde é naturalmente falada.

No entanto, parece não se enquadrar perfeitamente à acepção da própria BNCC, de que o inglês é uma língua franca, já presente em diversas situações na vida dos brasileiros, seja pela questão do peso da língua ou pelo fato de seu consumo pelos brasileiros ser praticamente cotidiano, por meio do uso das tecnologias de maneira geral e de produtos culturais em inglês (especialmente de origem norte-americana), mesmo pelas crianças, no uso de programas na internet.

As acepções de LS e L2 parecem também adequadas, pois o objetivo do programa bilíngue que envolve o contexto deste trabalho é exatamente voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades na perspectiva de língua segunda, de modo que o sujeito (a criança) possa transitar entre uma e outra língua de maneira cada vez mais espontânea, mobilizando os mundos através de práticas linguageiras nas duas línguas. Essa realidade de *translanguaging* (GARCÍA, 2009) aponta para as “múltiplas práticas discursivas nas quais os

bilíngues se engajam e dão sentido aos seus mundos”, num processo em que o mundo dos sujeitos bilíngues é construído através do pensamento e da linguagem não apenas em uma língua, mas em constante uso e contribuição das duas línguas em sua formação cognitiva e sociodiscursiva, na qual a aprendizagem, a leitura de mundo ocorre por meio de uma transição da L1 para L2 e vice-versa , de modo cada vez mais natural, sem esforço cognitivo, pois há fluência em ambas as línguas.

No contexto desta pesquisa, entendemos como fundamental estudar de que modo as instruções das tarefas nas aulas de inglês para crianças tornam viável a compreensão em segunda língua. Tais instruções são trazidas à sala de aula por meio das consignas presentes no livro didático SS2, sobre as quais explanaremos a seguir.

### **3.4 As consignas em situação de ensino de línguas**

Seguindo os estudos, é fundamental nos debruçarmos sobre algo que faz parte do cotidiano de sala de aula: como são direcionadas linguisticamente as instruções para a realização das atividades pelos alunos, sejam em diálogo (produção oral e escuta), sejam através de textos escritos no material didático para o ensino de línguas, que, nessa fase da vida dos alunos (anterior à alfabetização), acabam por ser também reproduzidos oralmente pelo professor.

Essa pesquisa pode contribuir para a compreensão de como os objetos a serem ensinados são transmitidos, bem como as línguas são aprendidas em seus processos reflexivos, em especial em contexto pandêmico, destacando a importância não só da oralidade, mas também da multissensibilidade como eixos da comunicação humana.

A escolha pelo termo “consigna” em vez de “instrução”, “comando” ou “enunciado (da questão)” dá-se pelas várias acepções que este termo adquiriu ao longo dos anos em estudos na área da Linguística e que pode levar a discussões de natureza teórica. Em inglês, o termo mais comumente usado é *instruction*, o que, na nossa opinião é apenas uma das características que formam o conceito de consigna. E, ainda que amplamente usado em português para designar os comandos das tarefas em sala de aula, “enunciado” igualmente não nos parece adequado, uma vez que “consigna”, muito embora seja um vocábulo que não apareça no dicionário de língua portuguesa com a mesma acepção teórica da Didática das Línguas da escola genebrina, é a terminologia que carrega o sentido e se tornou um conceito, e por este motivo nos parece o termo mais adequado, dado o significado imbricado.

Adam (2001, p. 26) traz o conceito de consigna como “fazer com que alguém faça algo”, ou “incitar alguém nesse intuito de maneira mais ou menos forte, de garantir-lhe a verdade das informações fornecidas” e, outro aspecto do contrato implícito que une os interactantes, de “lhe garantir que se ele se põe em conformidade com as consignas-instruções, se ele respeita os procedimentos indicados, ele chegará ao objetivo visado”. Nesse ponto de vista, mais amplo, assemelha-se a uma categoria, relacionada à injunção.

Refletindo sobre as ações de linguagem para o ensino de línguas, Bronckart, Bulea e Fristalon (2004) contribuem, ao propor que as consignas, enquanto produções linguageiras que são, permitem de fato construir “formas interpretativas do agir”. Essas formas interpretativas são sobretudo erigidas a partir do uso de verbos de ação.

No ensino de línguas, o QECRL sugere que as instruções de tarefas devem ser “simples, relevantes e suficientes (não contendo informação nem a mais nem a menos)” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 227). O que o documento europeu chama de instrução, para nós, corresponde ao conceito de consigna, mais precisamente a consigna de ensino, este é o termo que usamos, entendendo que ela não se restringe às instruções dadas em uma tarefa, mas possui aspectos que levam os alunos a realizarem ações e operações mentais.

É especialmente em Riestra (2008) que o termo consigna ganha relevância, quando a autora concebe-a como possuindo duas funções que se apresentam simultaneamente: uma função comunicativa (de instrução) e uma função teórico-cognitiva (de semiotização, ações e operações mentais).

É comum que as consignas mais simples e, especialmente, aquelas voltadas para crianças mais jovens sejam compostas de apenas uma ou poucas palavras, frases curtas, iniciadas por verbos de ação, de modo a instruir os alunos a praticarem quase que imediatamente ações específicas.

Veremos mais adiante, no capítulo 5, exemplos de consignas de atividades e que, de fato, elas são basicamente compostas por verbos, como no exemplo “*listen and point*” (ouça e aponte).

A consigna, como se vê, constitui uma ação de linguagem nos moldes do ISD, cuja produção se dá em contexto educacional, podendo ser classificado como um texto da ordem do expor implicado. O objetivo de uma consigna é ensinar, é guiar o destinatário a realizar ações outras e desenvolver capacidades diversas. No caso específico do ensino de línguas, o objetivo central é desenvolver as capacidades de linguagem e o termo específico mais adequado ao

contexto, trazido por Riestra, é “consigna de trabalho” e, mais especificamente na sala de aula de línguas, “consigna de ensino”.

A consigna de trabalho no espaço sociodiscursivo do ensino da língua se tomou como a unidade de análise que discrimina as ações da atividade com suas metas específicas (na análise da atividade de linguagem e das atividades de leitura e escrita), ou seja, como o instrumento mediador na realização da tarefa escolar, uma vez que a comunicação entre o ensinante e seus aprendentes. (RIESTRA, 2008, p. 126, tradução nossa)

Nessa perspectiva, a consigna é vista como instrumento de mediação entre autor e/ou professor e aluno.

Como em qualquer ação de linguagem, o produtor (enunciador) produz um texto empírico, que se materializa no formato de algum gênero de texto e tem um destinatário. Neste caso, o produtor é o professor e o destinatário, o aluno. Se em qualquer produção linguageira é importante que o destinatário compreenda o que foi dito ou escrito, no caso da consigna de ensino, essa compreensão diz respeito a “uma capacidade metodológica, que deve ser aprendida pelo aluno” (ZAKHARTCHOUK, 1999 *apud* RIESTRAS, 2008).

É interessante perceber que as consignas, além das instruções necessárias para a realização de tarefas, podem trazer explicações a respeito de termos específicos ou, ainda, serem seguidas de exemplos, com a finalidade de garantir que os objetivos comunicativos sejam alcançados.

Considerando o que Zakhartchouk (2016, p. 144) afirma, sabemos que elaborar uma consigna não é uma tarefa fácil, assim como, quando mal redigida, é igualmente complexa sua compreensão pelo aluno (neste caso, a criança). Para ele, essa compreensão de consignas é uma espécie de capacidade metodológica que consiste em uma “operação intelectual na qual se decompõe uma tarefa”. No momento em que o aprendiz se depara com a consigna, dois tipos de expectativas são colocados em jogo. Da perspectiva do ensino, há os pressupostos do professor a respeito do que o aluno sabe e é capaz de fazer, o que está, de certa forma, explicitado na própria consigna. Já do ponto de vista do aprendiz, temos os subentendidos acerca do que o professor espera que ele faça.

Em relação ao material analisado nessa pesquisa, como as consignas não são elaboradas pelo professor, nem levam em consideração o contexto específico em questão, as consignas tendem a ser muito genéricas, o que pode afastar demais o que é pedido do que vai ser compreendido. Neste caso, o suporte da consigna, a contextualização trazida pelo professor e os elementos semióticos serão o diferencial para que os alunos façam aquilo que é objetivo da aula.

No material didático voltado para crianças, é comum, por exemplo, que um dos itens venha com o exemplo da resposta. É o caso de atividades de associação de figuras, em que, ao solicitar, por exemplo, que os alunos liguem a imagem que contém a parte do corpo de um animal à sua imagem completa, um dos itens já venha com a linha impressa na página. Esse tipo de marca gráfica, por exemplo, já exige da criança a capacidade multissemióticas. Em uma atividade com essa, fica claro o intuito do autor do livro didático, por exemplo, de que os alunos devem observar e inferir que precisam também associar um par de imagens através de linhas traçadas.

Cada situação de interação concreta possui suas particularidades. No contexto desta pesquisa, temos uma situação maior, de ensino no Brasil, no qual estão implicados os parâmetros para o ensino de línguas e os aspectos socioculturais, bem como a situação comunicativa menor, da sala de aula em que a pesquisa se desenvolve. É interessante perceber que os materiais didáticos têm contextos de produção e finalidades distintas: o livro didático (que vem de Cambridge), precisa ser genérico para o público não-anglófono (ou cuja LM não seja a inglesa), em faixa etária classificada pela editora como *very young learners* (aprendentes muito jovens), o que o faz buscar atender aos diversos contextos menores em potencial, de maneira geral; enquanto, no contexto específico, as aulas e o material produzido pelos próprios professores como complementares, para utilização em aulas remotas, são pensados considerando a situação concreta e o público específico de crianças em ensino bilíngue com português como L1 e inglês como L2. Isso faz com que, ao elaborar o material de apoio, os professores busquem utilizar capacidades que eles já sabem que seus alunos possuem.

Enquanto o livro didático é elaborado para um destinatário ideal, sob a suposição de ter o professor como mediador, o material didático complementar ou de apoio tende a ser menos estereotipado e mais dialógico. Neste caso, a interação face a face entre o professor-produtor e o aluno-destinatário é um diferencial, dada sua importância, o que foi abordado nas análises.

### **3.5 Educação bilíngue e os programas bilíngues nas escolas**

Há algumas discussões importantes em torno da educação bilíngue. Em primeiro lugar, é necessário deixar claro que o bilinguismo de que trata essa pesquisa diz respeito especificamente ao ensino de inglês em uma perspectiva de aquisição de língua estrangeira ou segunda. Dessa forma, ao falar de bilinguismo ou educação bilíngue, estaremos sempre nos referindo a um ensino mobilizado entre português e inglês.

O presente trabalho não tem a intenção de discutir o currículo dos programas bilíngues como um todo, por razões óbvias, em especial no que diz respeito à ausência de uma base com parâmetros curriculares nacionais para a educação bilíngue (português/inglês) ou mesmo para o ensino de línguas estrangeiras em nível de EI, bem como a diversidade de programas e sua recente dinâmica no cenário de Fortaleza não favorecem uma generalização curricular.

É também relevante observar que os programas bilíngues são bem diversos entre si. Isso se deve por vários motivos: em parte pela ausência de uma legislação específica que normatize o funcionamento desse tipo de ensino, bem como pelas especificidades de demanda de cada comunidade linguística e, não menos importante, pela falta de parâmetros curriculares para o ensino de inglês sob tal perspectiva, sem mencionar que tais programas são aplicados cada vez mais cedo, desde os primeiros anos de vida escolar, ainda que o ensino de línguas estrangeiras só esteja previsto no currículo das escolas brasileiras de maneira obrigatória a partir do EF – Anos Finais.

Outra observação importante é que desenvolver um programa bilíngue não significa tornar uma instituição automaticamente bilíngue. Seguindo a concepção de Megale (2018, p. 1), as escolas bilíngues são assim consideradas quando as instruções nas mais variadas disciplinas curriculares são dadas em inglês e português. A língua estrangeira se apresenta como instrumento, diferentemente dos programas bilíngues ofertados em todo o estado do Ceará, em que quase 100% dos casos o inglês é objeto de aprendizagem.

Na capital Fortaleza, há, por exemplo, uma escola cujas aulas são ministradas em língua inglesa para todas as disciplinas. Trata-se de uma escola de origem canadense, com currículo e metodologia que buscam atender à base nacional, mas também com base no ensino daquele país, considerando as duas línguas como oficiais, a língua materna dos alunos cearenses e a língua inglesa, como língua-alvo para a composição da formação bilíngue.

A realidade da maioria dos programas bilíngues no Ceará é distinta, tendo orientação no currículo brasileiro (com lacunas) e carga horária de inglês aumentada (em relação à base curricular proposta nos documentos oficiais de Educação), tendo, na maioria das vezes, aulas ministradas todos os dias. Uma das grandes vantagens dessa modalidade é o trabalho voltado para o desenvolvimento das habilidades para estudantes do século XXI, ou seja, para uma realidade multilíngue, multicultural, global, na qual o protagonismo do aluno é o grande foco da aprendizagem.

Devido a esse conjunto de fatores, várias são as abordagens e metodologias escolhidas pelas escolas ao desenvolverem seus programas. O lado positivo é que isso faz com que as

instituições possam adequar da melhor forma os currículos aos seus valores e atenderem à demanda das famílias de maneira mais específica. Por outro lado, a falta de um direcionamento curricular pode levar a grandes discrepâncias metodológicas, pelo menos teoricamente.

É de extrema importância ressaltar que a linha teórica seguida por essa pesquisa leva em consideração os papéis sociais que assumem os aprendentes de uma língua e que os contextos de atuação dos mesmos têm um peso que precisa ser ponderado no momento de discussão do currículo e da escolha das metodologias a serem desenvolvidas na prática escolar para a efetiva aquisição da L2. Para Bronckart (2009, p. 34):

A linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativa às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve.

Levando em consideração que a base para o currículo das escolas regulares em todo o Brasil é prevista no documento denominado Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), em cujo texto a língua inglesa é adotada com caráter de língua franca, podemos estabelecer uma conexão entre a perspectiva da teoria da atividade e a motivação dos pais dos alunos de EI a que se refere esta pesquisa, dado que seus filhos fazem parte de uma comunidade que, cada vez mais, usa o inglês para interações de diversos níveis e em diversas situações.

### 3.5.1 Acepções de bilinguismo

O termo bilinguismo, já mencionado, precisa ser melhor situado, tanto do ponto de vista conceitual quanto histórico, dentro do espaço educacional brasileiro, uma vez que o ensino a que se deve esta pesquisa refere-se especificamente ao ensino de inglês como L2, não devendo ser confundido, por exemplo, com a educação bilíngue referente aos surdos, que suscita outras questões linguísticas, sociais e humanas.

O termo bilinguismo é amplamente utilizado para se referir a sentidos distintos. No dicionário Michaellis on-line, possui três significados possíveis: 1) qualidade ou condição de bilíngue, de falar duas línguas; 2) o uso frequente de duas línguas (p ex, por uma comunidade); 3) o reconhecimento político ou institucional de duas línguas.

Para Macanamara (1967, *apud* HARMES e BLANC, 2000), “um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa” (p. 6).

Titone (1972, *apud* HARMES e BLANC, 2000), define o bilinguismo como “a capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo às estruturas desta língua e não parafraseando a primeira” (p. 7).

Para Hamers e Blanc (2000 *apud* MEGALE, 2005, pp. 16-17), trata-se de um fenômeno multidimensional com seis dimensões que devem ser analisadas: competência relativa; organização cognitiva; idade de aquisição; presença ou não de indivíduos falantes da L2, status das duas línguas; identidade cultural. Cada dimensão tem uma classificação mais detalhada dos 15 tipos de sujeitos bilíngues, conforme o quadro a seguir.

**Quadro 1** – Dimensões de bilinguismo de Hamers e Blanc (2000)

<i>Dimensões</i>	<i>Denominação</i>	<i>Definição</i>
<b>Competência Relativa</b>	<b>Bilinguismo Balanceado</b>	L1=L2
	<b>Bilinguismo Dominante</b>	L1>L2 ou L1<L2
<b>Organização Cognitiva</b>	<b>Bilinguismo Composto</b>	1 representação para 2 traduções
	<b>Bilinguismo Coordenado</b>	2 representações para 2 traduções
<b>Idade de Aquisição</b>	<b>Bilinguismo Infantil</b>	L2 adquirida antes dos 10/11 anos
		<b>Consecutivo:</b> L2 adquirida posteriormente a L1
		<b>Simultâneo:</b> L1 e L2 adquiridas ao mesmo tempo
	<b>Bilinguismo Adolescente</b>	L2 adquirida entre 11 e 17 anos
	<b>Bilinguismo Adulto</b>	L2 adquirida após 17 anos
<b>Presença da L2</b>	<b>Bilinguismo Endógeno</b>	Presença da L2 na comunidade
	<b>Bilinguismo Exógeno</b>	Ausência da L2 na comunidade
<b>Status das línguas</b>	<b>Bilinguismo Aditivo</b>	Não há perda ou prejuízo da L1
	<b>Bilinguismo Subtrativo</b>	Perda ou prejuízo da L1

<b>Identidade Cultural</b>	<b>Bilinguismo Bicultural</b>	Identificação positiva com os dois grupos
	<b>Bilinguismo Monocultural</b>	Identidade cultural referente a L1 ou a L2
	<b>Bilinguismo Acultural</b>	Identidade cultural referente apenas a L2
	<b>Bilinguismo Descultural</b>	Sem identidade cultural

Fonte: HAMERS e BLANC (2000). Apud: MEGALE (, adaptado)

O quadro 1 traz as dimensões de bilinguismo segundo Hamers e Blanc (2000). Na primeira coluna, a lista de dimensões, as quais englobam mais de um determinado tipo de bilinguismo, que, por sua vez, são explicitados na segunda coluna, conforme classificação específica. Na terceira coluna, temos os aspectos que definem cada denominação de bilinguismo.

Observamos que, para cada contexto sociodiscursivo, podemos classificar o tipo de educação bilíngue almejada, considerando o somatório dos aspectos em cada dimensão da primeira coluna e analisando as interações específicas dos indivíduos pertencentes a cada situação social específica. Vejamos então os desdobramentos dessas classificações, seguindo a ordem estabelecidas nas colunas do quadro 1.

A primeira dimensão, da competência relativa entre as línguas, relaciona-se à relação entre a competência linguística do indivíduo bilíngue, o qual pode ser classificado como balanceado (quando a competência linguística é equivalente nas duas línguas) ou dominante (quando a competência é maior em uma das línguas, geralmente a materna).

A dimensão da organização cognitiva, Hamers e Blanc (2000) trazem duas classificações: caso o indivíduo apresente uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes, por exemplo, se “gato” e “*cat*” estão relacionados a uma mesma unidade de significado, representa um bilinguismo composto. Diferentemente, caso o código linguístico esteja organizado separadamente, em dois conjuntos de unidades de significado distintos, trata-se de bilinguismo coordenado. Na verdade, para fins desta pesquisa, a classificação não nos parece tão palpável, por se tratar muito mais da esfera psicológica do indivíduo do que propriamente da interação linguística, o que nos leva a crer que, para os objetivos pretendidos, não terá uma relevância para nosso trabalho neste momento.

Na sequência, levando em conta a idade de aquisição das línguas, há três classificações de bilinguismo: infantil, adolescente e adulto. Com destaque para o bilinguismo infantil, que considera a aquisição de L2 anterior à faixa etária entre 10 e 11 anos, consideram-se dois tipos: simultâneo (quando as duas línguas são adquiridas ao mesmo tempo pela criança) ou consecutivo (admitindo a aquisição da L2 cronologicamente após a L1, mas ainda na infância).

Consideramos a quarta dimensão bem interessante, porque se relaciona com as discussões em torno da comunicação endógena e exógena. No primeiro caso, o sujeito está imerso em uma comunidade falante de ambas as línguas; no segundo, as interações em comunidade não são feitas nas duas línguas.

Em relação ao *status* das línguas, a quinta dimensão refere-se à comparação da importância para o indivíduo bilíngue de cada língua, em relação ao uso que ele faz das duas, em suas interações sociais cotidianas, estudos, leituras, produções. Embora a nomenclatura *status* possa parecer indicar uma comparação entre as línguas em si mesmas, é bom enfatizar que, dentro da classificação que estamos analisando, tal importância não se refere imediatamente ao cálculo do peso das línguas sob o ponto de vista das análises comparativas dentro do campo de estudos das políticas linguísticas internacionais, mas a exemplo de casos em que a primeira língua permaneça valorizada ou não pelo sujeito em relação à segunda língua adquirida. A partir desta distinção, percebemos os casos em que a L1 permanece em uso pelo falante, enquanto o mesmo se apropria da L2, configurando, assim, o bilinguismo aditivo; ou, em outros casos, a L1 pode ser prejudicada, perdendo o valor em relação a uma língua com maior peso, daí se trata de bilinguismo subtrativo. Isso pode sim ocorrer em nível individual ou social, contudo não nos debruçaremos as análises a partir dessa categoria.

Por último, a dimensão da identidade cultural traz a problemática em relação à cultura originalmente associada a cada língua. Focando no sujeito, podemos classificar desta forma: caso o sujeito se identifique positivamente com os dois grupos culturais e é reconhecido por ambos, temos o bilíngue bicultural; caso se identifique e seja reconhecido por apenas um dos grupos, será monocultural; caso renuncie à sua língua materna, acultural; se, além de não se identificar com a cultura materna, não se adegue à cultura da segunda, será considerado descultural.

Essa proposta dos autores é interessante do ponto de vista da multidimensionalidade do bilinguismo, de suas relações com aspectos outros, para além da linguística, especialmente chamando atenção para aspectos sociais e culturais.

Se tivéssemos que enquadrar o ensino bilíngue para as crianças que fazem parte do contexto em que se desenvolveu esta pesquisa, considerando a situação e os objetivos do programa bilíngue, nos termos da classificação proposta por Harmes e Blanc (2000), o que podemos afirmar é que ficam claros os aspectos referentes a algumas dimensões (não todas), visando à formação de sujeitos bilíngues na perspectiva de um bilinguismo: balanceado, quanto à competência relativa; simultâneo, pela razão de a idade de aquisição ser na primeira infância, visto que a aprendizagem da L2 no programa da escola é simultânea à L1; exógeno, em relação à presença de L2, visto que o inglês não figura no Brasil como língua oficial nem está presente na sociedade como código linguístico obrigatório; aditivo, uma vez que não se pretende subtrair o português; mono ou bicultural, em relação à identidade, pois apresentamos nas aulas aspectos culturais anglófonos, porém sem venham a impor ou substituir a cultura materna. Por outro lado, com base nos documentos e métodos adotados pela escola, não temos clareza em relação à finalidade quanto à predominância referente à organização cognitiva dos alunos, de maneira geral (seja na EI ou no EF).

Finalizando as discussões sobre o quadro, passemos à problemática do bilinguismo ideal. Consideramos prudente salientar que a ideia de um bilíngue ideal, equilibrado, por exemplo, é ilusória, e que o bilinguismo existe em função do sujeito bilíngue.

Conforme afirma Megale (2019, p. 19), além de a língua não ser apenas um sistema de estruturas independente das interações humanas, tampouco as comunidades linguísticas são homogêneas. Neste sentido, Kramsch (1998 *apud* MEGALE, 2019) explica que “os indivíduos sempre pertencem a grupos distintos” e, ainda, “não é possível que um indivíduo pertença a todos os grupos de sua sociedade e, assim, detenha toda essa competência absoluta da língua” (p. 19).

Outros estudiosos seguem essa mesma tendência de quebrar com a ideia de um sujeito bilíngue ideal, a exemplo de Maher (2007, p. 73).

O bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas.

García (2009 *apud* MEGALE, 2019) aponta para que seja deixada de lado a perspectiva monoglóssica do bilinguismo e que o bilíngue passe a ser compreendido enquanto sujeito que “se constitui na imbricação de duas línguas” (p. 20). Busch, ainda, defende a noção de repertório

linguístico em detrimento das visões de L1 e L2, de forma que a língua não seja vista apenas como instrumento, mas, ao considerar o repertório, “dá-se a devida importância a sua natureza, essencialmente intersubjetiva, social” e que não é algo que um indivíduo simplesmente possui, mas que “se forma e se desdobra em processos intersubjetivos localizados na fronteira entre o eu e o outro” (p. 21).

Esse posicionamento parece adequar-se à visão interacionista proposta pelo ISD, especialmente aos mundos representados, bem como considera os aspectos histórico, social e subjetivo das ações de linguagem.

Atualmente, o bilinguismo se apresenta como um fenômeno educacional e uma tendência que tem encontrado espaço cada vez maior nas escolas regulares em todo o Brasil, ultrapassando seu lugar inicial, que se restringia a cursos específicos em institutos de idiomas, os quais supriam a necessidade de aquisição de uma segunda língua que alguns adultos viam para colocação no mercado de trabalho ou pais que pagavam cursos para seus filhos frequentarem como complemento de aprendizagem, para fins mercadológicos ou de intercâmbio cultural. Não é que o objetivo mercadológico tenha deixado de ser uma realidade entre os estudantes ou os pais que matriculam seus filhos em escolas como programas bilíngues, ao contrário, é uma maneira de garantir uma inclusão profissional, porém a realidade hoje é de interações múltiplas e cotidianas, através da internet e para os mais diversos fins sociais.

O ensino da língua inglesa vem ganhando prestígio dentro das escolas regulares através de programas bilíngues que passam a ser implementados para níveis escolares cada vez mais elementares, sendo, na prática, presentes atualmente desde a etapa da EI.

Embora tenhamos visto um crescimento expressivo do ensino de inglês na perspectiva bilíngue em todo o país e, nos últimos três a cinco anos, também mais intensamente na cidade de Fortaleza, a história do bilinguismo no Brasil não é tão recente, tendo iniciado há algumas décadas, porém de maneira mais expressiva nos grandes centros urbanos comerciais e para as classes sociais mais favorecidas, especialmente no entorno de São Paulo.

Contudo, é essencial que se promova um diálogo reflexivo entre as diversas modalidades implementadas em todo o território nacional e que contemple também a perspectiva específica local e institucional, uma vez que cada realidade corresponde tanto a aspectos mais generalizados do ensino, do ponto de vista do atendimento ao regimento das diretrizes nacionais curriculares, como a aspectos específicos de cada contexto escolar, o que envolve uma articulação singular em cada caso, visto que trabalhar com a Educação bilíngue é uma tarefa complexa de construção por escolhas, como bem colocado por Aranda (2020).

Implementar a educação Bilingue ou transicionar para ela demanda estudo e critérios claros e consistentes a guiar as escolhas, além de uma articulação coerente entre os valores da escola, o projeto político-pedagógico e as práticas docentes que tornam o currículo vivo e significativo. Para isso, a colaboração entre as equipes envolvidas no projeto – inter/multi/transdisciplinaridades – é fundamental na integração das línguas e decisiva na construção do repertório discente e docente nas diversas áreas. (p.31)

Ainda segundo a autora, a constituição dessa abordagem bilíngue nas escolas pressupõe o que afirmam Beardsmore (*apud* MEHISTO, 2012) que todos os partícipes da comunidade em questão compartilhem “uma visão integrada e coesa, baseada nos valores que ela (a escola) se propõe a desenvolver na comunidade escolar” (p. 34).

Devido a essa complexidade e multiplicidade de abordagens do bilinguismo nas escolas, pode-se perceber que há muitas discussões pertinentes e necessárias a serem desenvolvidas a respeito desse tema, para que se possa chegar a uma definição mais precisa do que é o bilinguismo e da educação bilíngue no contexto brasileiro e local.

Por fim, diante de todas essas discussões relevantes a respeito de bilinguismo, ao abordar a situação sociodiscursiva desta pesquisa, assumimos que o bilinguismo compreende a habilidade de compreensão e expressão oral e escrita em duas línguas, de maneira que o sujeito bilíngue com resultado satisfatório desenvolve a habilidade de se comunicar (falar, ouvir, ler e escrever) em um segundo idioma, abrangendo não só o código linguístico, como também os aspectos culturais da L2.

Seguindo as especificidades de cada contexto, veremos, no item 4 deste trabalho, destinado aos procedimentos de coleta de dados e no item 5, destinado às análises das consignas, as escolhas de material didático da escola e as adaptações desse material ao ensino remoto, bem como a elaboração de novos materiais didáticos e de apoio para o ensino de línguas, com enfoque na aprendizagem dos alunos, especialmente no desenvolvimento de suas capacidades de linguagem, com destaque para a capacidade de ação e multissemiótica, dadas as especificidades referentes à fase de vida dos aprendentes. Se, antes da realidade de aulas remotas, já se fazia necessária a introdução de materiais complementares para o desenvolvimento das crianças, muito mais esforços em termos de formação e de elaboração pedagógica foram despendidos pelos profissionais em todos os níveis e, especialmente, daqueles que dependem da ludicidade, com é a Educação Infantil (EI).

Passemos a seguir para um tema relevante dentro do contexto da pesquisa, tratando das decisões e escolhas na definição do currículo do ensino de inglês na perspectiva bilíngue, considerando os documentos oficiais existentes, a existência ou ausência de parâmetros e a

forma como as escolas têm ofertado a educação bilíngue nas séries que atendem crianças e adolescentes.

### *3.5.2 Currículo do programa bilíngue*

Conforme explicitado na seção 3.5, trataremos nesta subseção, portanto, de algumas questões referentes aos desafios do ensino bilíngue no contexto brasileiro e específico da pesquisa, o qual corresponde a uma escola particular e que difere do universo das demais.

Cada contexto escolar específico possui algumas semelhanças com outros contextos singulares da mesma classe social, por exemplo, mas também apresenta peculiaridades, e é esse rol de características que nortearão os critérios decisivos para desenvolver o programa bilíngue que atenderá à demanda específica daquela comunidade.

Um dos grandes desafios dos programas bilíngues é a garantia da proficiência nas duas línguas observando tantas questões sociais, didáticas, metodológicas. Apesar de, em geral, as escolas optarem por desenvolver um trabalho em uma abordagem comunicativa, a demanda das famílias ainda tem motivação mercadológica, mesmo para os filhos muito pequenos, assim como as próprias instituições validam seus programas diante da comunidade através de resultados, como ocorre com os resultados de aprovação em exames e concursos por todo o Brasil. Essa valorização de instituições a partir de resultados é uma realidade da sociedade brasileira, e não é diferente com relação à demanda relativa à língua inglesa.

Dessa maneira, os currículos das escolas regulares com propostas bilíngues, por mais diversos que sejam, buscam parametrizar seus currículos tomando por base aspectos que possam levar a bons resultados em exames de proficiência. E é com essa visão que a Universidade de Cambridge vem ganhando importância e a parceria com as escolas vem se estreitando cada vez mais.

Além de ser a instituição responsável pela aplicação de testes de proficiência na cidade de Fortaleza e Brasil afora, é de lá também a editora que traz os livros para o ensino de Inglês como Segunda Língua (em inglês, English as a Second Language – ESL).

Vale destacar que os parâmetros curriculares do inglês como segunda língua estão baseados muito fortemente não no currículo brasileiro, mas nas competências e habilidades elencadas no QECRL para aprendentes de línguas europeias.

Diante desses aspectos, surge a realidade de um contexto em que o Brasil não apresenta documentos oficiais que venham a nortear o currículo das escolas no que concerne ao ensino

de inglês como segunda língua na EI ou EF – Anos Iniciais. Além disso, a BNCC traz aspectos que precisam ser observados na EI e que, pela importância no desenvolvimento das crianças, portanto, não podem ser deixados de lado.

Nesse cenário, a escola tem algumas opções: na primeira opção, procura desenvolver um currículo no qual o inglês e o português sejam integrados (normalmente se aplica nas escolas propriamente bilíngues, em que o inglês funciona como instrumento para todas as disciplinas, como o português); na segunda, adota um sistema de ensino já pronto ou contrata uma instituição que implemente um programa bilíngue já existente e de renome na escola; na terceira, pode oferecer um período extra para projetos bilíngues, ofertado de maneira optativa para os alunos.

O fenômeno que temos visto nas escolas de Fortaleza se enquadra mais na segunda opção, a partir do desenvolvimento de um currículo adicional de inglês, baseado principalmente nas competências e habilidades para estudantes do século XXI e na abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). Nesta abordagem, a língua inglesa é utilizada tanto para aprender e ensinar a língua quanto outros conteúdos, o que torna os programas com esse viés mais próximos de uma educação bilíngue.

Na EI, precisam ser observadas as habilidades previstas na BNCC, a fim de que os alunos desenvolvam várias competências e habilidades. É preciso refletir e agir de modo a buscar o equilíbrio entre o desenvolvimento das habilidades previstas nos documentos oficiais orientadores do currículo brasileiro para crianças em determinada etapa da vida e o uso de abordagens e metodologias específicas para o ensino de língua não materna.

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), desenvolvido a partir da BNCC, traz a importância da aprendizagem significativa.

De acordo com as orientações da BNCC (2017), é importante destacar que todos os aprendizes de uma LEM precisam desenvolver as competências comunicativas e suas respectivas habilidades a partir de situações de aprendizagens significativas, de forma integrada aos demais conhecimentos das outras áreas do currículo (DCRC, p. 380)

Vale lembrar que essas diretrizes curriculares da BNCC e o DCRC são para os currículos do EF e EM, porém, na prática de planejamento, são igualmente bem-vindas, do ponto de vista que orientam e levam a reflexões e discussões para a definição de um currículo que melhor se adequa ao contexto escolar na EI. Ainda que o documento estadual não contemple a questão do bilinguismo na EI, ele já faz parte da realidade das escolas particulares.

Já que, na prática, um programa bilíngue não nasce pronto para ser aplicado e adaptável a qualquer escola, mas, longe disso, implementar ou transicionar para o ensino bilíngue envolve diversos fatores, requer constante reflexão, discussão e até desconstrução, inclusive de visões presas a hierarquias e a um caráter excludente, as diretrizes curriculares já existentes podem e devem ser levadas em consideração.

São aplicáveis à educação em qualquer etapa da vida (obviamente com adaptações necessárias) as diretrizes que se refiram ao ensino crítico da língua, ao planejamento de aulas sob uma perspectiva do multilinguismo e multiculturalismo, à consideração das competências e habilidades relacionadas ao eixo da oralidade para o ensino e ao desenvolvimento das capacidades multissemióticas nos alunos, através de aulas presenciais ou remotas. Como exemplo significativo, vemos esse trecho da BNCC que trata das competências e habilidades.

Sendo assim, a concepção de multiletramentos, amparada na prerrogativa de que o domínio da língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico ampliam as possibilidades de uso da língua mediante a construção social. Nesse caso, o sujeito “interpreta” e “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores (BNCC, 2017, p. 240)

Dentre questões relevantes, destacam-se as seis competências específicas da língua inglesa que devem ser desenvolvidas no EF, as quais, na ausência de prescrição específica para a construção do currículo da EI, servem para reflexão a respeito dos aspectos didáticos e pedagógicos também na sala de aula de inglês para crianças.

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, 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 dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.

5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais. No mais, é imprescindível mencionar que o ensino do inglês nos anos finais do ensino fundamental, poderá proporcionar aos seus aprendizes não apenas os desenvolvimentos das competências comunicativas, mas, sobretudo, o desenvolvimento da consciência linguística e da consciência crítica a respeito da construção social dos seus significados no contexto local em que o seu falante está inserido. (DCRC, 2019, p. 349)

Essas seis competências, baseadas na BNCC, correlacionam-se às 88 habilidades elencadas no documento para serem desenvolvidas na aprendizagem dos alunos.

A primeira competência diz respeito ao lugar do sujeito falante de língua inglesa em seu contexto social, em especial sob uma visão de sujeito que atua em uma sociedade de múltiplas línguas e culturas. Ainda que não tenham o nível de criticidade em relação à sua aprendizagem bilíngue ou ainda a consciência plena de sua inserção no mundo globalizado, a criança já desenvolve interações com outras línguas e culturas não somente nas aulas de inglês, no ambiente escolar, mas também por meio de conteúdos de animação na Internet. Aos poucos e, obviamente, dentro de seu nível cognitivo e de seu ciclo social, a criança, mesmo na fase de primeira infância, já consegue agir e interagir como partícipe do mundo globalizado.

Dentre as seis competências, percebemos que provavelmente a segunda seja aquela que mais se relaciona com esta pesquisa, por versar diretamente sobre a competência comunicativa. É essa capacidade de comunicar-se na língua inglesa, por meios diversos, que corresponde aos objetivos do ensino bilíngue. Interessa-nos – e aqui incluo não só os pesquisadores em Linguística, mas também todos os profissionais que trabalham com ensino de inglês, especialmente na perspectiva do bilinguismo – a língua como ferramenta para o conhecimento, ou seja, como instrumento de aquisição de conteúdos das mais diversas áreas a partir de uma segunda língua, que amplia as possibilidades de interação social, de contato com outras culturas e o exercício de seu papel na sociedade global.

A partir da competência 3, já nos parece que a BNCC e o DCRC exigem um grau de maturidade e consciência bem distante do público infantil que faz parte da pesquisa, pois exige exercício em nível cognitivo suficiente para realizar comparações entre as línguas e relações com os demais aspectos sociodiscursivos e culturais. De todo modo, as crianças em contexto de ensino bilíngue conseguem realizar comparações e associações, ainda que bem simples e condizentes com a capacidade cognitiva de sua idade, mas que já permitem um caminho para formação de sua identidade como sujeito bilíngue. De fato, as crianças nesta fase geralmente

gostam de usar o inglês sempre que têm oportunidade e a mostrar que sabem os nomes dos objetos, animais etc.

A quarta competência traz um aspecto interessante da língua inglesa: a sua diversidade de locais, povos e culturas. Por ser uma língua bem pulverizada em todo o planeta e utilizada por povos dos diversos continentes, essas nuances linguísticas e culturais podem enriquecer as aulas de inglês desde a infância. É o que ocorre, por exemplo, quando um professor traz para a sala de aula atividades referentes a celebrações como *Valentine's Day*, *Halloween* etc ou traz mídias que representem formas distintas de organização social e política. De forma simples, podem ser apresentados desde festas tradicionais de países de origem anglófona, até estruturas sociais e formas de governo diferenciadas.

Com um nível de abstração bem elevado, a quinta competência relaciona-se ao uso de novas tecnologias com intencionalidade voltada ao uso adequado da língua segundo as normas éticas. Não conseguimos, obviamente, falar numa consciência ética de crianças da EI a partir de um nível alto de intencionalidade, mas podemos desenvolver, do ponto de vista do professor (e temos feito) o uso das ferramentas digitais modernas voltadas para o ensino de línguas e a participação ativa das crianças que pertencem à geração que nasceu indiscutivelmente em meio à tecnologia no seu cotidiano e que aprende rapidamente a manusear as mídias.

Por fim, a sexta competência prevê um grau de abstração também alto e de associação entre o desenvolvimento das competências comunicativas e do pensamento crítico. Em relação a esta competência, podemos exemplificar a presença no material didático de algumas atividades que envolvem o “*Critical Thinking*” (pensamento crítico, em tradução livre).

Em suma, todas essas competências, bem como as 88 habilidades trazidas nesses documentos curriculares, tanto na BNCC (âmbito nacional) quanto no DCRC (âmbito do estado do Ceará), são classificadas por eixos. Para não nos estendermos muito e manter os objetivos da pesquisa, e pela grande quantidade de habilidades, não desenvolveremos em detalhes. O que nos interessa neste ponto é entender que, para o inglês, o encontro desses conceitos se dá em torno de cinco eixos organizadores: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Já adiantamos que, para este trabalho, o foco foi junto às práticas de linguagem relacionadas à compreensão e produção oral, pelo que destacamos:

Assim, o **eixo oralidade** deve envolver as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelas/pelos interlocutoras/interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face. (DCRC, p. 349)

A depender dos valores e metodologias de ensino adotados pela escola, ainda se faz necessário o uso e o conhecimento de teorias, metodologias e técnicas para as quais os professores graduados em Letras não recebem formação, uma vez que o currículo dos cursos de licenciatura, de modo geral, não visa ao ensino de alunos da EI.

No âmbito desta pesquisa, os professores, formados em Letras, porém sem a formação em Pedagogia, que começaram a lecionar inglês na EI, passaram necessariamente pela percepção de lacunas em sua formação e tenderam a buscar esse aprendizado de duas maneiras, em suma: a minoria, formalmente, cursando graduação, por exemplo; de forma complementar, visando à prática escolar, desenvolvendo parcerias com colegas e outros profissionais da escola.

A BNCC e o DCRC são os documentos que trazem atualmente os parâmetros mais gerais para a EI e, ainda que não contemplem um direcionamento curricular para o ensino de inglês nessa fase de vida da criança, ambos têm sido de grande utilidade para as escolas particulares, a fim de viabilizar o ensino bilíngue que já ocorre de fato nas mesmas e cujo currículo precisa adequar-se da melhor maneira para satisfazer tanto os anseios dos pais dessas crianças quanto as necessidades educacionais e socioculturais para o desenvolvimento dessas crianças como sujeitos pertencentes e atuantes em uma sociedade multicultural e plurilíngue. Tais documentos auxiliam no que se refere a aspectos didáticos e pedagógicos.

Uma vez contextualizada a pesquisa, passamos a seguir ao percurso metodológico desenvolvido pela pesquisadora.

#### **4 PERCURSO METODOLÓGICO**

O trabalho acadêmico, de maneira geral, caracteriza-se pelo fazer científico, que pressupõe certo rigor, padronização e procedimentos orientados. Esta pesquisa, não diferente disso, seguiu um percurso metodológico fundamentado em uma abordagem essencialmente qualitativa, como é próprio da maioria dos trabalhos da área em que se insere, a Linguística Aplicada (LA). Tendo nascido do planejamento e uso de material didático na prática em sala de aula, relacionando-se, portanto, com o ensino e a aprendizagem de línguas, mais precisamente de língua não-materna, este trabalho apresenta característica explicativa

O objeto desta pesquisa foi construído a partir de questões de pesquisa, hipóteses e objetivos gerais e específicos a serem alcançados. Tais elementos norteadores foram organizados em conformidade com a proposta didática apresentada por ARAÚJO; PIMENTA;

COSTA (2015), na qual os autores propõem a construção de um quadro designado “de quadro norteador de pesquisa (QNP)”, cujo intuito inicial era contemplar o projeto de pesquisa e ajudar na construção do objeto. Apresentamos, portanto, o quadro a seguir, corresponde a esta pesquisa, que serviu de maneira eficiente para o desenvolvimento da mesma.

**Quadro 2** – Quadro Norteador de Pesquisa (QNP)

<b>QUESTÃO GERAL</b>	<b>HIPÓTESE GERAL</b>	<b>OBJETIVO GERAL</b>
De que modo as consignas presentes no material didático viabilizam a compreensão dos alunos para o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem?	As consignas precisam ser contextualizadas, a partir de elementos linguísticos e paralinguísticos presentes no material didático e nos gestos didáticos da professora.	Investigar de que forma as consignas favorecem a compreensão de tarefas e o desenvolvimento das capacidades de linguagem em inglês como segunda língua, em crianças de quatro anos de idade de uma escola privada de Fortaleza.
<b>DESDOBRAMENTO</b>		
<b>QUESTÕES ESPECÍFICAS</b>	<b>HIPÓTESES ESPECÍFICAS</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>
Como é constituída a consigna do material didático para ensino de inglês como segunda língua a crianças de quatro anos de idade?	A consigna é constituída de orações curtas, com caráter injuntivo, tendo como apoio elementos paralinguísticos, a fim de viabilizar a compreensão das crianças.	Por meio de uma análise macro, investigar os elementos que fazem parte da composição das consignas nas atividades das seções que compõem as unidades temáticas do livro didático.
Quais são os elementos de contextualização a serem apreendidos para a compreensão das consignas pelas crianças de quatro anos de idade?	A contextualização das consignas é realizada por meio da oralização das mesmas pela professora e pelos elementos paralinguísticos que correspondem a imagens presentes na página do suporte da consigna (livro impresso e digital), em vídeos reproduzidos e nos gestos da professora.	Por meio de uma análise micro, a partir de todas as consignas que compõem cada seção de uma unidade didática, evidenciar quais são os elementos linguísticos e paralinguísticos presentes nas consignas, tanto dispostas no suporte do livro didático (versão impressa ou digital) quanto nos gestos da professora.
Quais capacidades de linguagem são mobilizadas quando os alunos são expostos às consignas de cada seção do material didático?	As capacidades de linguagem desenvolvidas em criança de quatro anos de idade são relacionadas ao eixo da oralidade, envolvendo principalmente a compreensão leitora a partir de elementos linguísticos e paralinguísticos e a repetição	Descrever, na análise micro, as capacidades de linguagem que são mobilizadas em cada consigna de tarefa das seções da unidade temática.

	de vocábulos em segunda língua (inglês).	
--	--	--

Fonte: ARAÚJO et al (2015), adaptado pela pesquisadora.

Nosso QNP traz três colunas, que se relacionam de maneira linear e progressiva, sendo a primeira coluna referente aos questionamentos que levaram à pesquisa e, a partir de cada questionamento, a segunda coluna traz a hipótese correspondente pela qual seja possível responder à pergunta da primeira coluna e que, por sua vez, leva ao objetivo que se propõe na terceira coluna.

Podemos perceber que a questão geral de pesquisa nos levou a investigar de que forma as consignas presentes no material didático viabilizam a compreensão dos alunos para o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem ou quais limitações possuem. Partindo inicialmente de uma análise macro e depois para uma análise micro, percorremos um percurso que analisa desde a constituição estrutural (linguística) da consigna, até os elementos paralinguísticos que contribuem para sua contextualização (especialmente os elementos gráficos e multimodais e os gestos da professora) e, por fim, os elementos que possam nos dar subsídios para identificar a mobilização das capacidades de linguagem nas crianças a partir dessas consignas do material SS2.

#### 4. 1 Caracterização da pesquisa

Considerando a forma em que comumente se desenvolvem as pesquisas na área de Linguística, este trabalho se enquadra como uma pesquisa qualitativa. Consideramos algumas observações interessantes sobre a relevância deste tipo de pesquisa enquanto meio que possibilita a percepção e compreensão humana, como afirma STAKE (2011):

A ciência é uma compilação de ótimas explicações sobre coisas físicas, biológicas e sociológicas. É a explicação para o funcionamento das coisas em geral, desde a química e o sistema solar até as culturas. A pesquisa científica é quantitativa de muitas formas. *Quantitativa* significa que seu raciocínio se baseia fortemente em atributos lineares, medições e análises estatísticas. Cada uma das divisões da ciência também possui um lado qualitativo em que a experiência pessoal, a intuição e o ceticismo trabalham juntos para ajudar a aperfeiçoar as teorias e os experimentos. *Qualitativa* significa que seu raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana. (p. 21, grifo do autor)

Diante dessa inquietação que nos levou à busca pela compreensão do processo de mobilização das capacidades de linguagem pelas crianças em situação de aulas remotas de

inglês na perspectiva de bilinguismo, passamos para a fase do levantamento do estado da arte, a fim de identificarmos sobre quais lacunas esta pesquisa poderia contribuir ou, ainda, pelo menos levantar algumas questões pertinentes ao ensino e à aprendizagem de inglês para crianças no contexto de pandemia.

Partindo inicialmente dos aspectos exploratórios e considerando o objetivo geral do trabalho, que envolve a investigação das consignas das atividades propostas no material didático e sua relação com o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, podemos afirmar que, em termos de propósito, esta pesquisa se aproxima de uma abordagem qualitativa de caráter explicativo, pois não se restringe à descrição do objeto apenas, mas tem “como preocupação central identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos” (Gil, 2017, p. 42).

Em nossas aulas de inglês, conseguimos observar algumas dificuldades na compreensão de instruções orais pelos alunos de um programa bilíngue e, a partir disso, levantamos a hipótese de que tais dificuldades de atender às propostas de atividades por esses alunos devem-se à forma como se apresentam as consignas no material didático, devido especialmente à elaboração muito genérica das instruções nas tarefas presentes no livro, a ponto de haver consignas idênticas, basicamente compostas da mesma oração com emprego basicamente de imperativo, escrita sem complementos e de maneira extremamente sucinta e genérica, sem que o contexto de produção relacionado a cada tema seja expresso verbalmente, ou seja, observamos inclusive a mesma consigna em contextos completamente distintos.

Em suma, a finalidade da presente pesquisa é de compreender de que forma as consignas propostas em atividades do material didático do *SS2* colaboram ou não para o desenvolvimento da comunicação de alunos em língua inglesa, em um programa bilíngue.

Em relação aos procedimentos técnicos utilizados, configura-se uma pesquisa de teor documental, tendo sido realizada uma pesquisa bibliográfica, com coleta de dados provenientes de materiais didáticos utilizados nas aulas remotas e análise das instruções de tarefas constantes nesses materiais, a partir das categorias da consigna e das capacidades de linguagem a serem desenvolvidas pelos alunos.

Quanto aos objetivos, o trabalho se aproxima do tipo pesquisa explicativa (não apenas descritiva), por estar preocupada não apenas em descrever os fenômenos, mas em identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos mesmos, como se pode inferir a partir das perguntas norteadoras constantes no Quadro 1 já apresentado na seção anterior.

## 4.2 Delimitação do universo e amostra

Com autoria de três professores da Inglaterra (Herbert Putchá, Günter Gerngross e Peter Lewis-Jones), o livro *Super Safari – Level 2* (em português, *Super Safari – Nível 2*), doravante SS2, baseia-se no quadro de proficiência em línguas utilizado para fins de ensino, com o intuito de aferir o nível de proficiência em língua inglesa de alunos que se submetem aos exames de proficiência aplicados pela Universidade de Cambridge. Este quadro, que pode ser conferido no Anexo B desta pesquisa (em duas páginas), fora desenvolvido de maneira sistemática, em conformidade com o QECRL, sendo utilizado como base para o ensino de língua inglesa como segunda língua (do inglês, *English as a Second Language – ESL*) destinado a crianças estrangeiras de todo o mundo.

O corpus foi selecionado a partir do material didático oficial adotado pela escola, que é constituído basicamente do livro didático *Super Safari 2* (Putchá et al) e o material de apoio (cartões, áudios e recursos audiovisuais). No caso específico das aulas remotas que foram ministradas e às quais se referem este trabalho, a versão digital do livro, a qual foi utilizada nas aulas remotas. O livro, que é voltado para o ensino de inglês na perspectiva de segunda língua, é dividido em nove unidades, tendo cada uma destas um tema geral, cujo ensino deve ser trabalhado pelo professor a partir de atividades que apresentam textos multimodais, com imagens no livro, áudios e até vídeos (em sua versão digital), a fim de desenvolverem a leitura das imagens, a escuta e a oralidade. Em cada unidade – que denominamos a partir de agora “unidade temática” – temos uma subdivisão em sete seções. Cada seção de uma unidade temática traz uma atividade distinta, que pode envolver mais de um eixo.

O livro do qual foi retirada a amostra de consignas que analisamos possui um guia para professores, que tem a mesma função daquele que comumente chamamos aqui no Brasil de “manual do professor”, o *Teacher’s Guide* (traduzindo, manual do professor, doravante TG).

Na introdução do TG, fica explícita a intencionalidade dos autores em que o material seja utilizado como instrumento de ensino de língua inglesa como língua segunda em outros países, pois encontramos a afirmação de que o livro foi estruturado de uma maneira flexível para se adequar a situações de ensino diferentes, em que a carga horária seja de poucas horas por semana ou para aulas diárias, bem como a crianças de diversas partes do mundo, que estudam na perspectiva de ESL. O TG foi também utilizado nesta pesquisa para melhor explicar o propósito das consignas.

Debruçando-nos sobre a estrutura do livro, o SS2 é organizado em unidades temáticas, iniciando pela *Hello! Unit* (Unidade Olá!), com apenas quatro páginas. Essa unidade apresenta os personagens do curso, saudações, cores e números. Dentro da divisão do material didático adotada pela escola, o SS2 traz uma revisão do vocabulário para as crianças que já cursaram o nível 1, utilizando o SS1 no Infantil 3, porém com novas situações dos personagens. Para crianças que estão iniciando os estudos no Infantil 4, é a primeira apresentação do vocabulário que estará presente no cotidiano das aulas de língua inglesa, o que significa que os dois primeiros níveis presentes no SS1 e SS2 são equivalentes, de modo que as crianças que iniciam os estudos no Infantil 4 recebam o mesmo conteúdo básico das crianças na faixa de 3 anos.

Há um total de nove unidades, cada uma delas com sete lições (entenda-se como seções com atividades). Cada página da unidade contém uma lição, numerada de 1 a 7. É ao lado de cada número nessas “lições” que encontramos as instruções para as atividades. A subdivisão das lições ocorre de uma maneira uniforme ao longo das unidades, conforme descreveremos a seguir.

As lições 1 a 4 apresentam o vocabulário novo da unidade, utilizando-o nas atividades que incluem seguir as instruções constantes em um áudio, por exemplo: apontar, cobrir, circular, repetir ou cantar em voz alta, movimentar-se de determinada forma.

Por meio de imagens, canções e músicas; a lição 5 apresenta uma *picture story* (história em imagens), que deve ser acompanhada na escuta do áudio com as falas dos personagens, onomatopeias e sonoplastia, em uma faixa de áudio do material de apoio.

As lições 6 e 7 apresentam atividades de CLIL, as quais utilizam o vocabulário já apresentado na unidade e trabalhado nas seções anteriores de maneira a associá-lo a contextos da vida real em que ele aparece, de modo que o aluno seja capaz de perceber as interações possíveis no uso desses vocábulos e como ele se relaciona com outros também da língua inglesa. O vocabulário secundário pode ser trabalhado de formas distintas, não apenas na atividade do livro, mas podendo ser utilizado em um projeto extracurricular, a depender do planejamento do professor.

Cada unidade apresenta sequencialmente essas sete lições, cada uma em uma página do livro, a exceção da história (6), que é disposta em duas páginas, de modo que a imagem final fique mais ampliada e possam ser trabalhados mais detalhadamente os valores morais, éticos e sociais que permeiam a história.

Para cada unidade, além das páginas sequenciais de atividade, há, nas páginas finais do livro, mais duas seções que se relacionam com o tema e o vocabulário: a) uma seção para

trabalhar a fonética, denominada *Phonics*, com imagens e um áudio para que as crianças acompanhem a repetição do som e associem a representação gráfica; b) uma seção de revisão, que pode ser trabalhada ao finalizar as atividades ou, posteriormente, em outro momento do ano letivo, para fins de reforçar o conteúdo.

Na seção específica das análises das consignas ficará mais claro como o conteúdo é tratado ao longo das lições de uma unidade.

Junto do livro vem um DVD-ROM, com alguns jogos (memória e sequência, por exemplo), porém, na prática, ele não é utilizado nas aulas presenciais, por não haver em sala de aula recursos para exibi-lo aos alunos. É sugerido aos pais que utilizem com os filhos em casa, mas a maioria não o faz, pois os computadores mais modernos não têm suporte para este tipo de mídia. É um material, portanto, que praticamente não tem utilidade e que poderia ser substituído por um acesso através de um sítio na internet, como acontece com outros materiais de ensino de línguas para crianças. Em relação a esse ponto, as aulas remotas trouxeram como vantagem a possibilidade de uso dessas ferramentas de jogos e atividades interativas, pois o conteúdo do DVD-ROM do aluno está também na versão do *Presentation Plus* utilizada pelo professor e pode facilmente ser explorado nas aulas ao vivo, por meio do programa Zoom.

Para o programa bilíngue da escola, com aulas todos os dias da semana, o livro serve como guia para o planejamento. Todas as páginas são feitas em sala de aula, pois a opção da escola foi de que, para o programa bilíngue na EI, não sejam enviadas tarefas de casa. Essa opção encontra duas razões principais: além de o material ser em inglês e depender em grande parte de material complementar por áudios, as aulas também são totalmente ministradas em L2 (o uso de L1 é evitado ao máximo, na expectativa de que possamos promover a maior exposição possível do aluno à língua adicional). Os próprios pais relatam não se sentirem aptos a ensinarem a seus filhos, por não terem sido expostos a essa língua, o que já nos mostra uma diferença no contexto social e subjetivo. Em relação aos áudios das atividades, os mesmos não estão disponibilizados em mídia no material do aluno, mas apenas para os professores. Contudo, as aulas não se restringem apenas ao livro. Atividades lúdicas, com foco no desenvolvimento de oralidade ou de coordenação motora, por exemplo, são adicionadas ao planejamento, enriquecendo a temática da unidade e ampliando as habilidades dos alunos para além do conteúdo linguístico. Somados a essas atividades, há também os projetos desenvolvidos ao longo do ano, que envolvem as outras áreas de conhecimento, aproveitando os conhecimentos adquiridos pelos alunos e trabalhando aspectos outros, inclusive relacionados a valores culturais e sociais, como é o caso de projetos voltados à cultura de origem anglófona, a exemplo de

*Valentine's Day* (Dia de São Valentim ou Dia do Amor), *Halloween* (Dia das Bruxas), *Thanksgiving Day* (Dia de Ação de Graças). Além de envolver aspectos culturais, atividades de projeto podem também ser desenvolvidas em consonância com o trabalho das professoras regentes de sala, como é o caso de alguns bastante relevantes para a escola e que acontecem todos os anos, por exemplo: alimentação saudável, educação no trânsito, consciência ambiental.

Voltando a focalizar na descrição do SS2, cada unidade contém um vocabulário central, composto por seis palavras que têm relação com uma situação de interação social. As novas palavras são apresentadas na lição 1 (primeira página da unidade), através de uma imagem contendo os objetos referentes aos vocábulos e com um áudio para ser reproduzido em sala de aula.

Na prática, há basicamente duas formas de trabalhar o conteúdo: no caso das aulas presenciais, os áudios são reproduzidos por um amplificador de som do professor; já no caso das aulas remotas, os áudios estão disponíveis na página da lição, na versão digital, no programa *Presentation Plus*, que deve ser baixado no computador do professor ou de seu uso na escola. Enquanto o professor compartilha a tela com os alunos, ele pode também acessar uma caixa de diálogo dentro do programa que contém as páginas do livro e reproduzir o áudio para que os alunos acompanhem. Neste caso, o programa para interação face a face utilizado nas aulas remotas (síncronas) é o Zoom, que, além de viabilizar videoconferência, permite compartilhamento da tela do computador, documentos e arquivos de mídia. É importante destacar que todas as imagens do livro neste trabalho foram retiradas da versão *Presentattion Plus*.

As seções que subdividem as unidades, denominadas pelos autores de lições (tradução de *lessons*), contêm atividades orientadas pelo que parece se identificar com o que chamamos no Brasil de enunciado ou questão, pois trazem os verbos no imperativo e apontam para uma ação do destinatário (aluno que, neste caso, é a criança).

Em suma, o livro é formado por unidades temáticas, que se subdividem em lições. É nestas lições que, por fim, estão as consignas de ensino e tarefa direcionadas às crianças. Para melhor compreensão, segue abaixo o panorama de todos os conteúdos presentes no livro didático, elaborado em forma de quadro, com todas as unidades especificadas, suas respectivas páginas, o tema central de cada unidade e os conteúdos das lições (com foco no vocabulário referente aos objetivos de aprendizagem).

Quadro 3 – Panorama dos conteúdos do livro SS2

<b>Super Safari 2 (SS2)</b>			
<b>Unidade</b>	<b>Páginas</b>	<b>Tema</b>	<b>Conteúdo da lição</b>
0	4-7	<i>Hello!</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Core vocabulary: Characters (Mike, Gina, Polly, Leo);</li> <li>2. Grammar: What's your name? I'm (Alex).</li> <li>3. Total Physical Response: Say 'hello'! / Smile! / Shake hands. / High five!</li> <li>4. Singing for fun: practicing vocabulary (song)</li> </ol>
		Olá!	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vocabulário central: Personagens (Mike, Gina, Polly, Leo)</li> <li>2. Gramática: “Como é seu nome?” / “Sou (Alex).”</li> <li>3. Resposta Totalmente Física: Diga ‘Olá’! / Sorria! / Aperte as mãos. / Toca aqui! (cumprimentos)</li> <li>4. Cantar por diversão: praticar vocabulário (música)</li> </ol>
1	8-15	<i>My school</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Core vocabulary: School objects (board, paper, computer, desk, crayon, pencil case)</li> <li>2. Grammar: “This is my (crayon)”</li> <li>3. Total physical response: “Open your book.” / “Pick up your crayon.” / “Draw a picture.” / “Oh, no. It's broken!”</li> <li>4. Singing for fun: “I have a pencil case on my desk.” / “This is my (pencil).”</li> <li>5. Storytelling “The medals” and the value of appreciating differences.</li> <li>6. CLIL Activity: Move your body.</li> <li>7. CLIL Activity – Thinking skills: Sorting</li> </ol>
		Minha escola	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vocabulário central: material escolar (quadro, papel, computador, carteira, giz de cera, estojo de lápis)</li> <li>2. Gramática: “Esse é meu (giz de cera).”</li> <li>3. Resposta Totalmente Física: “Abra seu livro.” / “Pegue seu giz de cera.” / “Desenhe uma figura.” / “Essa não. Está quebrado!”</li> <li>4. Cantar por diversão: “Tenho um estojo de lápis na minha carteira.” / “Este é meu lápis.”</li> <li>5. Contação de história “As Medalhas” e o valor de apreciar diferenças.</li> <li>6. Atividade CLIL “Mova seu corpo”</li> <li>7. Atividade CLIL – Habilidades do pensar: Classificar</li> </ol>
2	16-23	<i>My body</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Core vocabulary: arms, hands, feet, legs, body, head.</li> <li>2. Grammar: “I can (clap my hands).”</li> <li>3. Total physical response: “Kick a ball.” / “It's a goal!” / “Clap your hands.” / “Hug a friend.”</li> <li>4. Singing for fun: “Shake your (arms/feet/legs/hands/head)”</li> </ol>

			<p>5. <i>Storytelling</i> “Ouch!” and the value of taking care of someone.</p> <p>6. <i>CLIL Activity: Animal bodies.</i></p> <p>7. <i>CLIL – Thinking skills: matching body parts to animals.</i></p>
		Meu corpo	<p>1. Vocabulário central: braços, mãos, pés, pernas, corpo, cabeça.</p> <p>2. Gramática: “Eu consigo (bater palmas).”</p> <p>3. Resposta Totalmente Física: “Chuta a bola.” / “É gol!” / “Bata palmas.” / “Abraça um amigo.”</p> <p>4. Cantar por diversão: “Balance seus braços/pés/mãos/cabeça”.</p> <p>5. Contação da história “Ai!” e o valor de cuidar de alguém.</p> <p>6. Atividade CLIL: corpos de animais.</p> <p>7. Atividade CLIL – Habilidades do pensar: associando partes do corpo aos respectivos animais.</p>
3	24-31	<i>My room</i>	<p>1. <i>Core vocabulary: toy box, bookcase, lamp, rug, window, door.</i></p> <p>2. <i>Grammar: prepositions. “Where’s my book?” / “It’s under the bookcase.”</i></p> <p>3. <i>Total physical response: “Where’s my rabbit?” / “Look under the rug.” / “Look in the toy box.” / “Ah, here it is!”</i></p> <p>4. <i>Singing for fun: “I like my room” / “My doll is on the bookcase”</i></p> <p>5. <i>Storytelling “Good night, Dad” and the value of being patient.</i></p> <p>6. <i>CLIL Activity: Cleaning up.</i></p> <p>7. <i>CLIL – Thinking skills: comparing (prepositions on / under).</i></p>
		Meu quarto	<p>1. Vocabulário central: caixa de brinquedos, estante de livros, abajur, tapete, janela, porta.</p> <p>2. Gramática: preposições. “Onde está meu livro?” / “Está debaixo da estante de livros.”</p> <p>3. Resposta Totalmente Física: “Onde está meu coelhinho?” / “Procure embaixo do tapete.” / “Procure dentro da caixa de brinquedos.” / “Ah, está aqui!”</p> <p>4. Cantar por diversão: “Eu gosto do meu quarto.” / “Minha boneca está embaixo da estante de livros.”</p> <p>5. Contação da história “Boa Noite, Papai” e o valor de ser paciente.</p> <p>6. Atividade CLIL: Arrumando.</p> <p>7. Atividade CLIL – Habilidades do pensar: comparar (preposições em cima / embaixo).</p>
4	32-39	<i>In the jungle</i>	<p>1. <i>Core vocabulary: rhino, tiger, elephant, snake, spider, crocodile.</i></p> <p>2. <i>Grammar: “Is it a rabbit?” / “Yes, it is.” / No, it isn’t.”</i></p>

			<p>3. <i>Total physical response</i>: “Walk through the jungle.” / “Turn around.” / [gasp] It’s a big snake.” / Run away!”</p> <p>4. <i>Singing for fun</i>: “Walking through the jungle.” / “What can you see?” / “I can see a crocodile looking at me!” / “A crocodile? Snap!”</p> <p>5. <i>Storytelling</i> “The Jungle” and the value of being creative.</p> <p>6. <i>CLIL Activity</i>: Where animals live (home and jungle).</p> <p>7. <i>CLIL – Thinking skills</i>: noticing details.</p>
		Na selva	<p>1. Vocabulário central: rinoceronte, tigre, elefante, cobra, aranha, crocodilo.</p> <p>2. Gramática: “É um coelho?” / “Sim, é.” / “Não, não é.”</p> <p>3. Resposta Totalmente Física: “Caminhe pela selva.” / “Vire-se.” / “É uma cobra.” / “Corra para longe!”</p> <p>4. Cantar por diversão: “Caminhando na selva.” / “O que você consegue ver?” / “Eu consigo ver um crocodilo olhando para mim.” / “Um crocodilo? Tenta morder!”</p> <p>5. Contação da história “A Floresta” e o valor de ser criativo.</p> <p>6. Atividade CLIL: onde vivem os animais (casa e selva).</p> <p>7. CLIL – Habilidades do pensar: notar detalhes (na imagem).</p>
5	40-47	<i>Fruit and vegetables</i>	<p>1. <i>Core vocabulary</i>: potatoes, pineapple, carrots, tomatoes, watermelon, bananas.</p> <p>2. <i>Grammar</i>: “Do you like (vegetables)?” / “Yes, I do.” / “No, I don’t.”</p> <p>3. <i>Total physical response</i>: “Hmm... I’m hungry!” / “Look, there’s an apple!” / “I can’t reach!” / “Jump! ... Ouuuch!”</p> <p>4. <i>Singing for fun</i>: “Do you like vegetables?” / “Yes, I do.” / “I have a vegetable pie for you.”</p> <p>5. <i>Storytelling</i> “The Fruit Salad” and the value of healthy eating.</p> <p>6. <i>CLIL Activity</i>: Food types (fruit and vegetables).</p> <p>7. <i>Thinking skills</i>: comparing, contrasting.</p>
		Frutas e vegetais	<p>1. Vocabulário central: batatas, abacaxi, cenouras, tomates, melancia, bananas.</p> <p>2. Gramática: “Você gosta de vegetais?” / “Sim, eu gosto.” / “Não, não gosto.”</p> <p>3. Resposta Totalmente Física: “Hum... estou com fome!” / “Olhe, lá está uma maçã!” / “Não consigo alcançar!” / “Pule! ... Aiii!”</p> <p>4. Cantar por diversão: “Você gosta de vegetais?” / “Sim, eu gosto.” / “Eu tenho uma torta de vegetais para você.”</p>

			<p>5. Contação da história “A Salada de Frutas” e o valor de uma alimentação saudável.</p> <p>6. CLIL Activity: tipos de comida (frutas e vegetais).</p> <p>7. CLIL – Habilidades do pensar: comparando e contrastando.</p>
6	48-55	<i>My town</i>	<p>1. <i>Core vocabulary: bus stop, park, school, toy store, supermarket, zoo.</i></p> <p>2. <i>Grammar: “Let’s go to (the park)! Let’s go!”</i></p> <p>3. <i>Total physical response: “It’s a toy store... Wow!” / “What’s this?” / “Look! A robot!” / Oh no!”</i></p> <p>4. <i>Singing for fun: “Come and see me in my town. My town is so much fun, yeah. Let’s go to (the park).”</i></p> <p>5. <i>Storytelling “The Present” and the value of keeping your town clean.</i></p> <p>6. <i>CLIL Activity: The environment. “It’s clean.” / “It’s messy.”</i></p> <p>7. <i>CLIL – Thinking skills: creating associations.</i></p>
		Minha cidade	<p>1. Vocabulário central: parada de ônibus, parque, escola, loja de brinquedos, supermercado, zoológico.</p> <p>2. Gramática: “Vamos para (o parque)! Vamos lá!”</p> <p>3. Resposta Totalmente Física: “É uma loja de brinquedos... Uau!” / “O que é isso?” / “Olha! Um robô!” q “Ó, não!”</p> <p>4. Cantar por diversão: “Venha me ver na minha cidade. Minha cidade é tão divertida, sim. Vamos para (o parque).”</p> <p>5. Contação da história “O Presente” e o valor de manter a cidade limpa.</p> <p>6. Atividade CLIL: O ambiente. “Está arrumado/limpo.” / “Está bagunçado/sujo.”</p> <p>7. CLIL – Habilidades do pensar: criando associações.</p>
7	56-63	<i>Jobs</i>	<p>1. <i>Core vocabulary: farmer, police officer, builder, doctor, firefighter, teacher.</i></p> <p>2. <i>Grammar: “My (mom) is a (doctor).”</i></p> <p>3. <i>Total physical response: “I’m a farmer.” / “Lestin... What’s that?” / “It’s a bull!” / “Run!”</i></p> <p>4. <i>Singing for fun: “Let’s play (firefighters/teachers). I’m a (firefighter/teacher). How about you?” / “My pants are black and my hat is yellow too.” / “I have a lot of pencils. I have paper too.”</i></p> <p>5. <i>Storytelling “Firefighters” and the value of helping others.</i></p> <p>6. <i>CLIL Activity: Jobs and vehicles (ambulance, tractor, fire engine, police car).</i></p> <p>7. <i>CLIL – Thinking skills: Sorting vehicles and jobs.</i></p>
		Profissões	<p>1. Vocabulário central: fazendeiro, policial, construtor, médico, bombeiro, professor.</p> <p>2. Gramática: Minha (mãe) é (médica).</p> <p>3. Resposta Totalmente Física: “Eu sou fazendeiro.” / “Escute... o que é aquilo?” / “É um touro.” / “Corra!”</p>

			<p>4. Cantar por diversão: “Vamos brincar de (bombeiro/professor). Sou bombeiro. E você?” / “Minhas calças são pretas e meu chapéu é amarelo também.” / “Eu tenho um monte de lápis. Eu tenho papel também.”</p> <p>5. Contação da história “Bombeiros” e o valor de ajudar a outros.</p> <p>6. Profissões e veículos (ambulância, trator, carro de bombeiros, carro de polícia).</p> <p>7. CLIL – Habilidades do pensar: Associando veículos a profissões.</p>
8	64-71	<i>The weather</i>	<p>1. Core vocabulary: <i>rainy, windy, cold, snowy, hot, sunny.</i></p> <p>2. Grammar: “<i>Is it hot/sunny/cold/snowy?</i>” / “<i>No!</i>” / “<i>It’s cold and snowy today. Brrr</i>” / “<i>It’s hot and sunny today. Phew!</i>”</p> <p>3. Total physical response: “<i>It’s a hot sunny day... phew!</i>” / “<i>Put your hat on.</i>” / “<i>Eat some ice cream... yum! Yum! Yum!</i>” / “<i>Oh, no – the sea! Run!</i>”</p> <p>4. Singing for fun: “<i>What’s the weather like (today)?</i>” / “<i>Is it (snowy/sunny)?</i>” / “<i>No, it isn’t.</i>” / “<i>Yes, it is.</i>” / “<i>It’s hot and sunny today.</i>” / “<i>It’s cold and snowy today.</i>” / “<i>Put on your (T-shirt / boots), let’s go and play.</i>”</p> <p>5. Storytelling “<i>The island</i>” and the value of being prepared.</p> <p>6. CLIL Activity: <i>Weather and geography.</i> “<i>It’s the North Pole. It’s cold and snowy.</i>” / “<i>It’s Australia. It’s hot and sunny.</i>”</p> <p>7. CLIL – <i>Thinking skills: sequencing.</i></p>
		O tempo	<p>1. Vocabulário central: chuvoso, ventoso, frio, nevoso, quente, ensolarado.</p> <p>2. Gramática: “<i>Está quente/ensolarado/frio/nevoso?</i>” / “<i>Não.</i>” / “<i>Está frio e nevoso hoje... Brr!</i>” / “<i>Está quente e ensolarado hoje... Ufa!</i>”</p> <p>3. Resposta Totalmente Física: “<i>Está um dia quente e ensolarado... ufa!</i>” / “<i>Coloque seu chapéu.</i>” / “<i>Tome um sorvete... hum! Hum! Hum!</i>” / “<i>Ó, não, o mar! Corre!</i>”</p> <p>4. Cantar por diversão: “<i>Como está o tempo (hoje)?</i>” / “<i>Está (nevoso/ensolarado)?</i>” / “<i>Não, não está.</i>” / “<i>Sim, está.</i>” / “<i>Está quente e ensolarado hoje.</i>” / “<i>Está frio e nevoso hoje.</i>” / “<i>Ponha sua (camiseta/botas), vamos sair e brincar.</i>”</p> <p>5. Contação da história “<i>A Ilha</i>” e o valor de estar preparado.</p> <p>6. Atividade de CLIL: Tempo e geografia – Polo Norte e Austrália.  “<i>É o Polo Norte. É frio e nevoso.</i>” “<i>É a Austrália. É quente e ensolarado.</i>”</p>

			7. CLIL – Habilidades do pensar: seguir a sequência.
9	72-79	<i>In the country</i>	<p>1. Core vocabulary: <i>tree, leaves, frog, grass, flower, bee.</i></p> <p>2. Grammar: “<i>It’s a bee.</i>” / “<i>The bee isn’t big, it’s small.</i>” / “<i>It’s a tree.</i>” / “<i>The tree isn’t small, it’s big.</i>”</p> <p>3. Total physical response: “<i>I’m walking in the yard.</i>” / “<i>Look, it’s a flower!</i>” / “<i>Look! It’s a bird!</i>” / “<i>Ouch! It’s a tree!</i>”</p> <p>4. Singing for fun: “<i>Four frogs on a tree, here comes a bee, now there are three frogs on a tree.</i>” (countdown)</p> <p>5. Storytelling “<i>The bee</i>” and the value of respecting nature.</p> <p>6. CLIL Activity: <i>Animal habitats (a tree, a river, a rabbit hole, a pond).</i></p> <p>7. CLIL – Thinking skills: <i>sorting animals to their respective habitats.</i></p>
		No campo	<p>1. Vocabulário central: árvore, folhas, sapo, grama, flor, abelha.</p> <p>2. Gramática: “É uma abelha,” / “A abelha não é grande, é pequena.” / “É uma árvore. A árvore não é pequena, é grande.”</p> <p>3. Resposta Totalmente Física: “Estou andando no quintal.” / “Olha! É uma flor!” / Olha! É um pássaro!” / “Ai! É uma árvore!”</p> <p>4. Cantar por diversão: “Quatro sapos sobre uma árvore, aí vem uma abelha, agora há três sapos sobre uma árvore.” (contagem regressiva)</p> <p>5. Contação da história “A Abelha” e o valor de respeitar a natureza.</p> <p>6. Atividade de CLIL: <i>hábitats de animais (a árvore, um rio, uma toca de coelho, um poço).</i></p> <p>7. CLIL – Habilidades do pensar: associar animais a seus respectivos <i>hábitats.</i></p>
-	80-89	<i>Phonics</i>	<i>Phonics: a, l, e, o, u, m, j, l, w</i>
		Fonemas	
-	90-94	<i>Review</i>	<i>Listen and color the circles. Color the frames.</i>
		Revisão	Escute e pinte os círculos. Pinte as molduras.
-	95	<i>Certificate</i>	
		Certificado	

\*Os parênteses representam itens lexicais que podem ser substituídos por outros do vocabulário estudado na unidade, por substituição paradigmática.

O quadro 2 traz quatro colunas, a fim de demonstrar a organização do livro, a partir dos conteúdos temáticos nele presentes.

Na primeira coluna, estão os números de cada unidade temática. Na segunda, as páginas que correspondem a cada unidade. Na terceira, o título de cada unidade. Na quarta, o conteúdo temático de cada lição dentro da unidade. Para manter acesso ao original e, ao mesmo tempo, permitir a compreensão, abaixo de cada bloco de texto original em inglês, traduzimos o conteúdo para o português.

Embora os temas variem de uma unidade temática para outra, o número a que corresponde cada seção mantém um padrão de tipo de atividade. A seção 1 apresenta o tema com uma imagem representativa de um episódio que envolve os personagens do livro (e que também se relaciona à história presente na seção 4).

Os personagens do livro são animais tipicamente encontrados na savana africana, representados em forma de desenho: um papagaio, um leão, um macaco e uma girafa. Eles aparecem de forma personificada e, em algumas unidades, são adicionados membros da família ou profissionais que desenvolvam atividades relacionadas ao tema trabalhado, que também são representados por animais da savana, a exemplo do professor na unidade temática da escola, que é uma zebra. Entendemos que a opção dos autores por personagens animais deu-se pelo fato de esses elementos fazerem parte do universo lúdico próprio da infância.

O material adotado pela escola faz parte de uma coleção destinada a alunos de pré-escola: o curso *Super Safari*, da Universidade de Cambridge, Inglaterra. O curso é dividido em três volumes, sendo os níveis 1 e 2 considerados iniciais, para crianças que estão tendo contato com a língua pela primeira vez. Nosso recorte ficou com o nível 2, por ser utilizado por crianças de 4 anos de idade. A motivação dessa escolha se dá por algumas razões. Em primeiro lugar, por ser um nível em que o material trabalha basicamente a parte da oralidade, com o suporte das imagens e outras semioses, mas sem a apresentação da palavra escrita (visto que buscamos analisar a parte multimodal). Segundo, pelo fato de que essa é a idade em que as crianças devem estar obrigatoriamente matriculadas na escola, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988 (CF/88), art. 208, I, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

"Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

(...)

Sendo o nível mais elementar de educação de matrícula obrigatória e partindo da realidade de que as escolas têm implementado desde essa idade o ensino de inglês em programas bilíngues, como já discutido anteriormente neste trabalho, as análises seguirão com

foco nas consignas, observando o desenvolvimento das capacidades relacionadas ao paratextual (ações dos alunos) e ao eixo da oralidade, ou seja, à compreensão e à produção oral dos alunos.

A coleta das consignas foi definida de maneira a contemplar todas as seções de uma unidade temática do livro didático. Dessa forma, temos uma espécie de exemplar dos tipos mais recorrentes de consignas do livro *Super Safari* (volume 2), da Universidade de Cambridge.

A escolha se deu porque, apesar de não ser a única fonte didática, todos os conteúdos desse livro são contemplados ao longo de todo o ano. Todas as unidades foram trabalhadas em sala de aula no decorrer do ano letivo e deve-se adicionar atividades extras relacionadas aos diversos conteúdos temáticos. Em suma, apesar de não ser o único, é o recurso didático que figura como principal norteador, a partir do qual o planejamento é desenvolvido pelos professores.

Um fato importante é que o livro possui uma versão digital, acessível por meio de uma licença e de códigos para instalação em computador, disponibilizados pela editora à escola e repassados pela coordenação aos professores. A versão recebe o nome de *Presentation Plus* e, uma vez instalada pelo usuário (professor), fica disponível para sua utilização mesmo sem Internet. Nela, encontramos as seções e páginas do livro em leiaute do tamanho da tela do computador. Com o uso de *hiperlinks*, temos acesso também a materiais de apoio: *flashcards* (cartões com imagens referentes ao vocabulário-alvo das lições), animações em vídeo com as canções e histórias de cada lição, jogos interativos, como jogo da memória em cartas com uso de imagem e áudio, e ferramentas de desenho, manual do professor (*Teacher's Guide*). Essa versão digital foi amplamente usada, tanto nas edições de vídeo-aulas gravadas, quanto nas aulas remotas.

O material digital ainda não havia sido explorado antes da pandemia, mas essa descoberta serviu bastante, desde as primeiras aulas (assíncronas), na edição das vídeo-aulas, até as aulas remotas (síncronas). Além disso, os professores se depararam com recursos audiovisuais que nunca foram utilizados anteriormente em sala de aula, até a imposição dessa realidade remota, como é o exemplo dos vídeos das histórias. Todo esse material multimodal também foi analisado, dado seu uso emergente e propício no contexto.

É sobre esse material digital, utilizado nas aulas remotas, que a presente pesquisa se desenvolveu, conforme relatado na seção a seguir.

### 4.3 Procedimentos de coleta e análise de dados

. O material digital que possibilitou o uso do conteúdo do livro didático através da versão PP contém o mesmo *layout* do livro impresso, com recursos e ferramentas interativas, o que ajudou muito nas aulas remotas.

A partir dessa versão digital e tomando como categorias de análises as consignas presentes no material didático e as capacidades de linguagem mobilizadas pelos alunos a partir delas, iniciamos com o levantamento das ocorrências dessas consignas em todo o livro, ao longo das unidades já elencadas no quadro 1, na seção 4.1.

Como se pode perceber a partir do referido quadro, as lições que compõem as seções do SS2 se repetem em cada unidade, de acordo com sua numeração, bem como as próprias consignas escritas em cada uma dessas seções se repetem integralmente ou com apenas uma pequena diferença. As seções, que seguem a mesma ordem de lições nas 9 unidades do livro, trazem atividades com tarefas direcionadas por consignas muito semelhantes, com a diferença basicamente de serem aplicadas ao tema específico da unidade. Por essa razão, entendemos, portanto, como suficiente registrar tão somente as consignas de uma unidade, escolhida aleatoriamente, a fim de ter uma representação dos tipos de consignas que aparecem no livro. A essa amostra, denominamos “unidade representativa”, visto que a proposta nela é replicada nas demais unidades.

Para iniciar a análise das consignas, iniciamos por um elemento que está presente em todas as ocorrências: os verbos. Preparamos uma tabela para registrar a quantidade de lições em que cada verbo aparece no livro e identificar qual, dentre os verbos que se repetem ao longo das unidades, foi mais recorrente.

Registradas as consignas da unidade representativa, passamos às análises micro. Primeiro, descrevendo como é constituída a consigna, que elementos textuais se apresentam. São eles suficientes para a realização da tarefa proposta?

Em seguida, buscamos analisar os elementos de contextualização necessários para a compreensão das consignas pelas crianças de 4 anos de idade. Nesse momento, entram as observações relacionadas à contribuição dos elementos paralinguísticos e ao trabalho do professor para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados, considerando os objetivos previstos no TG e o contexto de semiotização em ambiente remoto.

Por fim, buscamos identificar quais capacidades de linguagem podem ser mobilizadas pelas crianças a partir dessas consignas, levantando algumas reflexões acerca do ensino e da aprendizagem.

Na próxima seção, iniciamos as análises com a apresentação dos verbos coletados.

Iniciando por uma apresentação macro de incidência das consignas ao longo das unidades,

#### 4.3.1 Coleta das consignas do livro didático SS2

Para melhor compreendermos a sequência lógica de distribuição dessas lições explicitamente organizadas pelos autores, fazemos uma descrição geral, aplicável a todas as unidades temáticas.

Iniciando pela Lição 1, as instruções que aparecem na consigna indicam que o aluno deve escutar, apontar e dizer as palavras. Há a apresentação do vocabulário central através de uma ilustração colorida. Essa ilustração está relacionada ao ambiente da história da unidade, que aparecerá na seção 5. A criança deve observar a imagem e escutar o áudio que contém um diálogo. Em seguida, numa segunda reprodução do áudio pelo professor, o aluno deve apontar para as partes do corpo, referentes ao vocabulário trabalhado.

Na Lição 2, há a apresentação de uma estrutura gramatical através de um cântico. Escutamos no áudio uma estrutura gramatical completa. Como exemplo, tomemos a frase da Unidade 2, que analisaremos em detalhes em seção específica.

A frase é:

*I can clap my hands.*

Literalmente, a tradução seria “eu consigo bater as mãos”, para eliciar a parte do corpo “mãos”, que faz parte do vocabulário central e cuja tradução mais adequada para o português seria “eu consigo bater palmas”. Uma vez que o foco é o uso do vocabulário e não sua tradução de L2 para L1, a discussão sobre esta tradução não é implicada aqui, diferentemente dos movimentos das mãos pelo professor, no momento em que o vocábulo *hands* é ouvido pelo aluno, pois, desta forma, ele associará o vocábulo ao seu significado.

Observamos que a consigna para as crianças é organizada de maneira singular, o que implica que a mediação didática se dá igualmente de maneira singular. O professor mostra o que a criança deve realizar e depois é induzido que ela realize a mesma ação.

A estrutura em nível de frase serve como base para a criança repetir e praticar com outras palavras do vocabulário da unidade (neste caso, as partes do corpo), usando a mesma estrutura gramatical (no exemplo, “*I can*”, que se traduz por “eu consigo”, seguida de um verbo de ação e da parte do corpo relacionada), fazendo, assim, uso do vocabulário central da unidade, com algumas alternâncias necessárias. Chamamos atenção para a forma de interação; o professor utiliza o verbo conseguir, conteúdo essencial para o sentido da expressão e para a ação que a criança vai repetir.

Na Lição 3, o trabalho da língua é sobre um vocabulário com frases curtas relacionadas a ações praticadas por personagens de uma história ilustrada em quatro quadros. A partir da observação das quatro ilustrações, os alunos podem ouvir um áudio com estruturas frasais, a fim de associar cada frase ao respectivo quadro e atuar através de alguma representação (em geral, mímica). As frases que compõem o áudio possuem uma sequência lógica de ação e devem ser repetidas pelo professor, segundo o manual, para que os alunos façam movimentos associativos às ações dos verbos.

As instruções estão em duas orações: “*Listen and act. Listen and color*”. Essa atividade pode ser dividida em dois grandes momentos. No primeiro, há a instrução de escutar e agir (*listen and act*) e o professor deve atuar repetidas vezes, para que os alunos o sigam e associem os movimentos ao áudio.

A segunda parte que compõe a consigna da lição deve ser feita em outro momento, a partir de um outro áudio, desta vez com as indicações de cores para cada quadro de ação. A consigna é construída de forma simples e utilizando verbos de ação, para o aluno escutar e colorir (*listen and color*) e, na faixa sonora, há a indicação de uma cor seguida de uma frase do primeiro áudio. A criança deve pintar um círculo relacionado à ação, na cor que ouviu no áudio.

Essa lição contém a mesma consigna em todas as unidades. Na Lição 4, há uma música para os alunos acompanharem, que trabalha o vocabulário central e adiciona alguma estrutura nova também. Na Lição 5, há uma história ilustrada a partir de cinco quadros, referentes a cinco cenas. As quatro primeiras cenas estão na primeira página da história; na quinta e última cena, aparecem os valores éticos e políticos. A página inicial da história não possui qualquer instrução ou estrutura verbal que aponte para uma possível consigna, a exceção do título da história. Em todas as unidades, aparece apenas o título da história no topo da página, ao lado do número da lição onde geralmente fica localizada a instrução da atividade). Essa história exige uma mediação mais demorada do professor para a compreensão das imagens é contada a partir de diálogos e recursos sonoros, diferentemente dos quadros da Lição 3, em que as frases são soltas.

No TG, os autores indicam que os alunos devem seguir a história através das imagens e do áudio (ou, no caso da aula remota, há a possibilidade de usar o recurso de vídeo disponível no programa do livro digital) e, posteriormente, na página com a cena final da história, os alunos devem identificar que parte da imagem não está nítida (objeto, parte do corpo, elemento, animal etc). Esse elemento que falta representa uma palavra do vocabulário central da primeira página da unidade e deve ser procurado um adesivo no material de apoio anexo no final do livro. Dessa forma, também se vê uma atividade que trabalha a percepção visual, a coordenação motora fina, o movimento pinça.

Na Lição 6, há uma atividade transdisciplinar, que trabalha um tópico de uma outra área do currículo de maneira correlata ao tema daquela unidade, ampliando o vocabulário do aluno e promovendo o raciocínio crítico. Ela é apresentada pelos autores como sendo uma atividade de CLIL, por encorajar as crianças a explorar outras matérias, geralmente matemática, ciências, história e geografia. É trabalhado também um vocabulário adicional, de maneira a ampliar o conhecimento linguístico. Geralmente contém um áudio também, como todas as outras atividades até então.

A Lição 7 constitui uma exceção. Corresponde a uma atividade de observação, envolvendo comparação, associação, pensamento crítico.

De maneira geral, podemos antecipar uma análise que nos permite demonstrar que as consignas em todo o material didático são muito semelhantes. Elas apresentam a característica comum de iniciar com verbo no imperativo, no intuito de provocar uma ação (seja ela corporal ou de linguagem) no destinatário, a criança.

Contudo, como podemos ver no quadro 3, a seguir, apenas o fato de conter o imperativo para instruir um aluno não constitui condição suficiente para que seja considerada uma consigna de ensino, segundo a definição de Riestra (2008), sobre a qual nos apoiamos para esta pesquisa. Vejamos os verbos que aparecem nas consignas de atividade, por lição em que ocorrem.

**Quadro 4** – Incidência de verbos presentes nas consignas por lição

<b>Verbo no imperativo</b>	<b>Tradução</b>	<b>Lições em que o verbo geralmente aparece</b>
<i>Act</i>	Aja	3
<i>Chant</i>	Cante (um cântico ou rima)	2
<i>Color</i>	Pinte	3

<i>Listen</i>	Escute	1, 2, 3, 4, 6.
<i>Look</i>	Olhe	7
<i>Match</i>	Associe (=Ligue)	2, 6, 7
<i>Point</i>	Aponte	1, 6
<i>Say</i>	Diga	1, 6, 7
<i>Sing</i>	Cante (uma música)	4
<i>Trace</i>	Cubra (=ligue os pontos)	2, 6

No quadro 3, temos três colunas: na primeira, a forma verbal exatamente como aparece na consigna do livro; na segunda, a tradução; na terceira coluna, as lições (que se localizam dentro das seções) em que cada verbo aparece. Corroborando o que já destacamos anteriormente a respeito da similaridade das consignas correspondentes às lições de mesmo número, podemos fazer algumas observações.

Como podemos perceber, as consignas presentes neste material partem do uso do verbo no imperativo afirmativo, sendo alguns bem mais recorrentes que outros, com destaque para os verbos “*Listen*” e “*Say*”, que são verbos de ação voltados para o eixo da oralidade. O primeiro, traduzido livremente por “escute”, aponta para atividade de escuta; o segundo, “diga”, aponta para a produção oral.

Chama a nossa atenção o fato de os verbos das consignas não possuírem sequer complementos verbais para indicar o que o aluno vai “escutar” ou para onde vai “apontar”, essas instruções carecem de uma contextualização relacionada à tarefa, para que faça sentido. Eis um dos pontos da discussão do próximo tópico da pesquisa, que se debruça propriamente sobre a análise micro, com mais detalhes a respeito das consignas específicas da Unidade 2, escolhida para representar o material.

## 5 ANÁLISES

Uma vez exposto o percurso metodológico e as observações relativas às inquietações, hipóteses e objetivos da pesquisa, fizemos uma análise seguindo a proposição do QNP apresentado na última seção do trabalho.

### 5.1 As consignas em uma unidade representativa

Iniciamos as análises a partir de uma amostra de unidade temática retirada do livro, a qual chamaremos de “unidade representativa”. Optamos por denominá-la assim pelo fato de cada unidade conter seções semelhantes às aquelas presentes nas demais unidades, do ponto de vista dos tipos de atividades a serem desenvolvidas junto às crianças. Cada seção (parte) corresponde ao que temos chamado de lição, é numerada e traz instruções semelhantes, com a diferença de serem aplicadas de maneira específica ao tema maior trabalhado pela respectiva unidade.

Analisamos, portanto, a Unidade 2, partindo das consignas presentes em cada lição, com suas respectivas traduções e os aspectos relacionados aos conteúdos que os autores sugerem que sejam desenvolvidos, visando aos objetivos de aprendizagem trazidos no manual do professor, o TG. Dessa forma, estamos nos debruçando sobre as duas categorias de análise escolhidas, visto que os objetivos estão ligados às capacidades de linguagem.

O título da unidade representativa é *My Body* (traduzindo, “Meu Corpo”). Essa unidade contém um vocabulário central, composto por seis vocábulos relacionados ao corpo humano. O quadro abaixo traz a localização das páginas e das lições por seção, bem como seu conteúdo.

**Quadro 5** – Consignas da Unidade 2 e aspectos trabalhados por lição

<b>Unit 2 – My Body</b>			
<b>Unidade 2 – Meu Corpo</b>			
<b>Página</b>	<b>Lição</b>	<b>Consignas</b>	<b>Aspecto (Conteúdo/Método) trabalhado na atividade</b>
16	1	<i>Listen and point. Say the words.</i>	<i>Core Vocabulary.</i> 1. Arms 2. Hands 3. Feet 4. Legs 5. Body 6. Head
		Escute e aponte. Diga as palavras.	Vocabulário central 1. Braços 2. Mãos 3. Pés 4. Pernas 5. Corpo 6. Cabeça
17	2	<i>Listen, trace, and match. Chant.</i>	<i>Grammar</i>
		Escute, cubra e associe. Cante.	Gramática
18	3	<i>Listen and act. Listen and color.</i>	Total Physical Response

		Escute e aja. Escute e pinte.	Resposta Totalmente Física
19	4	<i>Listen and sing.</i>	<i>Song</i> <i>Singing for fun</i>
		Escute e cante.	Música Cantando por diversão
20-21	5	---	<i>Story “Ouch!”</i> <i>Value: Taking care of someone</i> <i>(Storytelling – Follow-up and think about values)</i>
		---	História “Ai!” Valor: Cuidar de alguém (Contação de história – Acompanhar (a história) e refletir sobre seus valores)
22	6	<i>Listen and point. Trace and say the words.</i>	<i>CLIL – Animal bodies</i>
		Escute e aponte. Cubra e diga as palavras.	CLIL – Corpos de animais
23	7	<i>Look and match. Say the words.</i>	<i>CLIL – Thinking skills – Noticing details.</i>
		Olhe e associe. Diga as palavras.	CLIL – Habilidades de pensamento – Notando detalhes

No quadro 4, para facilitar a compreensão, optamos por utilizar duas cores de preenchimento: o branco (ou ausência de preenchimento) nas linhas que podem ser lidas em português, compreendendo os números, os t picos de cada coluna e as tradu es das consignas e dos aspectos; o azul para preenchimento da tabela nos locais em que expomos cada consigna e cada aspecto da forma em que aparecem no livro, em inglês. Seguindo sempre a forma original em azul em cima e, em uma linha logo abaixo do texto, a respectiva tradu o.

No quadro, temos quatro colunas que correspondem à organiza o da unidade.

Na primeira coluna, podemos observar as páginas que compõem cada se o, geralmente apenas uma página por li o, com exce o da se o de conta o de histórias.

Na segunda, temos o número da se o (que corresponde a uma li o).

Na terceira, a consigna (cerne da nossa análise), que vem ao lado, logo após o número, com exce o da li o 5, que, no lugar da consigna, traz o título da história.

Na quarta e última coluna, temos os conteúdos ou métodos que os autores do livro trazem no rodapé (ao lado do número da página) e que correspondem aos aspectos que os mesmos mencionam no TG como primordiais para serem trabalhados na li o, os quais: ora apresentam o próprio conteúdo a ser apreendido pela criança (como na li o 1, o léxico composto por 6 vocábulos; na 2, a gramática); ora ao conteúdo textual – ou mesmo o gênero – que aparece na li o (na li o 4, temos o gênero oral can o; na 5, temos uma história em

quadros de imagem na página, que deve ser acompanhada por meio de um áudio); ora ao método ou abordagem de ensino que deve ser utilizada para a realização da atividade (na lição 3, temos o TPR; nas lições 6 e 7, temos a indicação pelos autores de aplicar o método CLIL) .

Para realizar uma análise bem apoiada nas teorias que permeiam esta pesquisa, partiremos de alguns pontos, seguindo o percurso já apresentado no início deste capítulo. A primeira observação que se pode fazer e já foi inclusive mencionada acima é a de que podemos identificar uma característica da consigna presente em praticamente todas as lições (com exceção da 5, por não conter consigna alguma, apenas o título da história): o uso do verbo no imperativo. Tal predominância era esperada pelo caráter de texto injuntivo da consigna e sua finalidade de ensinar. Injuntivo

Passando agora a responder às perguntas levantadas, vamos refletir sobre esses questionamentos de maneira geral e depois em cada consigna. Segundo Riestra (2008), temos que uma consigna de ensino pode ser oral ou escrita. No contexto dessa pesquisa, elas vêm materializadas no livro didático em um dos dois suportes: o interativo digital na sua versão denominada *Presentation Plus*, que o professor projeta na tela do programa de videoconferência para ministrar as aulas remotas às crianças e, do outro lado da interação, o livro físico das crianças que estão assistindo às aulas em casa.

Cabe a observação de que, pela etapa de vida dos alunos, em que eles ainda são muito novos para a leitura e a escrita, especificamente na EI, as consignas sempre chegarão aos alunos pela oralidade e, no caso do ensino de L2/LE, inevitavelmente com o apoio de outras semioses, que podem ser especialmente os gestos do professor, assim como objetos, fantoches, cartazes, pôsteres, cartões que contenham imagens ilustrativas e que sirvam como referência de resposta padrão, vídeos e lousa interativa, dentre outras coisas, a depender da atividade e do tema.

Uma característica comum das consignas do SS2 é que elas não trazem perguntas ou usam o ponto de interrogação, bem como não se utilizam de formas negativas. São sempre instruções dadas por meio de orações curtas, que trazem comandos indicados a partir de verbos no modo imperativo afirmativo, para que os alunos realizem uma determinada ação (olhar, apontar, repetir etc).

Nas diversas lições, os verbos que aparecem nas consignas são abrangentes e nem sempre vêm acompanhados de complemento, o que pode fazer com que se perca a clareza a respeito do que a criança deva fazer, por exemplo, ou de qual objeto que deva ser observado ou colorido. Percebemos, portanto, que a ausência de frases mais desenvolvidas, bem como de contextualização pode prejudicar a compreensão do aluno. Entendemos que abrir o livro em

uma página e apenas ler a consigna em inglês não parece ser um caminho que leve efetivamente à compreensão do que os alunos precisam fazer, o que pode prejudicar a realização da tarefa e a aprendizagem da criança. Para Riestra (2004), a precisão e a clareza na elaboração das consignas são de extrema importância, visto que os enunciados confusos e/ou ambíguos permitem interpretações que podem levar a criança a agir de maneira distinta da requerida na tarefa.

Nas atividades de inglês na EI, a situação comunicativa trazida faz-se compreensível primordialmente a partir dos elementos multissemióticos. Nesse contexto, observamos que, para além da leitura da consigna do livro, portanto, há a necessidade tanto de contextualização anterior à leitura do texto da consigna, quanto de uma mediação pelo professor por meio de distintas semioses.

Sabemos que, no ensino por meio de tarefas, há sempre uma mediação do professor para que a compreensão de consignas pelas crianças seja efetiva. Podemos afirmar que, no caso deste tipo de material, há grande necessidade de que essa mediação seja rica em ludicidade. Além de contextualizar com gestos e perguntas de predição, o professor deve fornecer exemplos de resposta utilizando seu corpo ou manuseando cartões e objetos, por vezes com a ajuda de um professor auxiliar que esteja também conectado na sala de aula remota ou um aluno que possa ter compreendido mais rápido do que os demais. Essa interação deve ser buscada sempre que possível, a fim de que as crianças consigam compreender as situações de uso do conteúdo linguístico a ser aprendido.

Temos o exemplo de uma consigna que está presente na apresentação de todas as unidades: “*Listen and point. Say the words*” (em tradução nossa: “Escute e aponte. Diga as palavras”). Na verdade, entendemos que a consigna em si não deixa claro o objetivo daquela atividade. Ao ouvir uma consigna dessas, podemos perguntar: “escutar o quê?” ou “apontar para onde?”, e acreditamos que o nível de compreensão pelas crianças fica comprometido, caso o professor apenas realize a leitura. Isso se respalda, inclusive, na presença da mesma consigna em todas as lições de número 1 das diversas unidades do livro, cujos temas são distintos.

A fim de seguirmos o percurso proposto, é importante apresentarmos os objetivos de aprendizagem de cada lição, sobre os quais buscaremos reflexões com base nas teorias e na prática de sala de aula. Portanto, vale observar o quadro 5, a seguir, para então partirmos para as análises individuais das consignas.

**Quadro 6** – Consignas da Unidade 2 e seus objetivos de aprendizagem

<b>Unit 2 – My Body</b>	
<b>Consigna</b>	<b>Objetivo de aprendizagem previsto pelos autores no TG (competências de linguagem)</b>
<i>Listen and point. Say the words.</i>	<i>The children will be able to name parts of the body.</i>
Escute e aponte. Diga as palavras.	As crianças serão capazes de nomear partes do corpo humano.
<i>Listen, trace and match. Chant.</i>	<i>The children will be able to talk about ability with “I can” They will be able to join in with a chant.</i>
Escute, cubra e associe. Cante.	As crianças serão capazes de falar sobre habilidades, usando “Eu consigo/sei...” Elas poderão acompanhar um cântico.
<i>Listen and act. Listen and color.</i>	<i>The children will be able to follow instructions.</i>
Tradução: Escute e aja. Escute e pinte.	As crianças serão capazes de seguir instruções.
<i>Listen and sing.</i>	<i>The children will be able to join in with a song</i>
Tradução: Escute e cante.	Elas poderão acompanhar uma música.
--	They will practice saying <b><i>Don’t worry</i></b> and <b><i>I can help!</i></b> The children will be able to appreciate the values shown in the story.
--	As crianças poderão ouvir e acompanhar uma história. Elas serão capazes de apreciar os valores mostrados na história.
<i>Listen and point. Trace and say the words.</i>	<i>The children will be able to name parts of birds and animals</i>
Tradução: Escute e aponte. Cubra e diga as palavras.	As crianças serão capazes de nomear partes do corpo de pássaros e animais.
<i>Look and match. Say the words.</i>	<i>The children will be able to use language from the unit. They will be able to reflect on their learning</i>
Tradução: Olhe e associe. Diga as palavras.	As crianças serão capazes de usar a linguagem da unidade. Elas poderão refletir sobre sua aprendizagem.

O quadro traz basicamente duas colunas, sendo a primeira com as consignas de cada lição e suas respectivas traduções. Note-se que a segunda coluna (da direita) traz os objetivos de aprendizagem apontados no TG, que, por sua vez, estabelecem relação com as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas pelos alunos a partir da realização das tarefas propostas, as quais também podem ser relacionadas às habilidades previstas na BNCC para a EI. Essa relação entre as capacidades de linguagem e as habilidades previstas nos documentos legais da educação mostra-se bastante pertinente, pois ambas se relacionam aos objetivos e aprendizagem

que se almeja alcançar nos alunos, contudo tal discussão não nos parece viável no âmbito desta pesquisa, podendo ser retomada em trabalho no nível de doutorado.

Iniciando a análise individual das consignas, começamos pela primeira seção da Unidade 2: atividade da lição 1, na página 16.

**Figura 1** – Tela da Unidade 2, lição 1, página 16



Fonte: *Presentation Plus, Super Safari 2*

**Consigna 1:** *Listen and point. Say the words.*

Tradução: Escute e aponte. Diga as palavras.

Partindo, conforme previsto no nosso percurso metodológico proposto, da análise da constituição da consigna, podemos afirmar que a mesma traz três verbos de ação: escutar (na forma traduzida, “escute”), apontar (traduzido, “aponte”) e dizer (traduzido, “diga”).

Os três verbos estão no imperativo, sendo que os dois primeiros verbos ocorrem sozinhos, ou seja, sem complemento, sendo unidos pelo conectivo *and* (partícula aditiva “e”), como que indicando não só uma adição, mas, sobretudo, uma sequência lógica de ações, em

que o receptor/interlocutor (que é o aluno) deve primeiro escutar e, logo em seguida, apontar. Neste momento, podemos realizar uma pausa e questionar “o que propriamente o aluno deve ouvir?” e “para qual objeto ou pessoa ele deve apontar”. Apenas o último verbo – dizer – recebe complemento que especifica o objeto da ação expressa pelo verbo (em análise do ponto de vista da tradução, usando a gramática em língua portuguesa, temos o correspondente ao objeto direto). Contudo, mesmo sendo especificado o objeto do verbo “dizer”, ainda soa como um comando vago, pois utiliza a ideia macro de “diga as palavras”, sem especificar quais tipos de palavras, o que poderia ser feito considerando o tema. Como essa consigna vaga e muito generalizada poderia estar tratando de qualquer outro tema, como de fato acontece quando vemos a mesma ocorrência dela em lições de unidades diferentes, uma opção de contextualização seria reduzir a ideia do objeto para “as partes do corpo”.

Precisamos considerar que, no contexto específico desta pesquisa, bem como do próprio material didático (conforme trazido pelos autores nas observações do *TG*), o objetivo de ensino é formar o vocabulário da criança. Contudo entendemos importante que as consignas possam carregar as instruções necessárias para que a finalidade da tarefa possa ser cumprida pelos alunos. Por outro lado, consideremos também que a consigna em língua estrangeira que venha a trazer muitas palavras diferentes tem a possibilidade de não ser compreendida exatamente por ser muito específica e trazer uma complexidade linguística ainda maior. Essa questão, inclusive, pode se apoiar no uso de expressões nas aulas da EI de maneira reiterada. A repetição tanto de expressões linguísticas quanto de ações é de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo e social dessas crianças, o que se pode ver na rotina de sala de aula.

Seria mais adequado e completo que o texto que constitui a consigna trouxesse, antes de tudo, a situação de contexto para que seja pensada a atividade a partir dela. Além dos verbos de ação, os complementos verbais como “o que” ou “a quem” os alunos vão escutar, por exemplo, poderiam aparecer na própria consigna.

Esse trabalho de contextualização, pelo que se pode perceber desde a primeira consigna analisada, não parte dela mesma, mas depende (quase) inteiramente do professor. Já estamos, portanto, situados no nível que ultrapassa o linguístico. No momento da oralização da consigna pelo professor, ou seja, antes de ler a consigna para os alunos, há todo um trabalho com os elementos multissemióticos. O professor deve explorar a imagem da página a fim de fazer com que as crianças associem a cena dos dois animais com a demonstração das partes de um corpo. Vale salientar que tudo isso deve ser feito com a tentativa de não utilizar a L1, mas apenas a L2, o que podemos afirmar de antemão que, dependendo da turma, da criança ou mesmo da

capacidade de abstração que o tema exija, nem sempre será fácil ou possível que as crianças associem as palavras do vocabulário adequadamente. Cabe neste momento a sensibilidade do professor em perceber se a compreensão foi ou não alcançada e, em caso negativo após as tentativas por meio de semiotização, o uso da L1, visto que a aprendizagem precisa ser efetiva.

Pelas diferenças existentes entre as ações que são requeridas nas consignas para que os alunos respondam, sejam com movimentos ou com a fala, podemos dizer que não parece adequado que haja uma consigna tão curta e descontextualizada, além disso sendo uma sequência de verbos condensados como uma só instrução.

Primeiramente porque, sem uma consigna contextualizada, a possibilidade de vocabulário a ser explorado em uma cena de uma página do material é bem maior do que o tema proposto, o que pode causar confusão. A ausência de um objeto ligado ao verbo de ação expresso na consigna pode atrapalhar a clareza necessária, como destaca Riestra (2008). Sem a direção correta para a ação, a criança não consegue compreender e a capacidade de ação (especialmente de apontar) fica prejudicada. Parece uma só consigna, porém, na verdade, em poucas instruções, há implicadas múltiplas ações e respostas distintas pelas crianças.

Uma sugestão possível seria dividir tanto a contextualização quanto as ações da tarefa em etapas, por exemplo (em português, para compreensão, mas em inglês no material): “Leo e Gina estão fazendo alguma coisa juntos. Você consegue descobrir? Observe a posição deles e escute o que estão conversando”.

Em um segundo momento, já compondo outra consigna, a instrução: “Você consegue ver os números que estão na imagem? Observe para onde eles apontam, siga a sequência dos números repita os nomes das partes do corpo que os personagens estão mostrando, enquanto as movimenta”. “Agora, escute o diálogo entre os dois novamente e aponte para as partes do corpo que os personagens falam”.

Outra forma de contextualizar seria através de perguntas, como “que parte do corpo Leo está levantando? A cabeça? Os pés? Aponte e diga o nome”. Essas perguntas podem ajudar também na compreensão das consignas, por meio da comparação.

Além disso, “say” (diga) poderia ser trocado por “repeat” (repita), já que as crianças ouvirão o áudio e repetirão as palavras logo em seguida.

Na prática, muitas vezes se faz necessário realizar essa contextualização nas duas línguas, reforçando uma ou outra palavra em L1 para que os alunos passem a associar a correspondência vocabular nas duas línguas. Evita-se, no entanto, neste modelo de ensino, a tradução completa ou o uso exagerado de L1.

Essas são apenas sugestões que apontam para uma inadequação na forma como essas consignas são dispostas na lição, especialmente devido à importância que há em especificar o contexto em que tais comandos são feitos e os objetos ligados à ação que se espera das crianças.

Sabemos que a predição e a leitura dos elementos multissemióticos compõem uma parte essencial para a compreensão do contexto, porém a ausência na própria consigna de especificação do que, de fato, deve ser produzido como resposta pode deixar a questão aberta e sem efeito, por falta de objetividade. Em sala de aula, é muito importante o trabalho do professor na predição, mesmo em atividades que não sejam de leitura e escrita, o que pode ser feito através de perguntas simples que apontem para a compreensão dos alunos através da leitura de uma imagem ou vídeo. Perguntas de ativação para mobilizar a capacidade multissemiótica e a compreensão do contexto levam até mesmo ao conteúdo temático. Além disso, é um momento rico, de partilha, no sentido de que cada aluno é sujeito de sua aprendizagem, age na interação com os professores e colegas de sala como indivíduo situado em um contexto sociossubjetivo, com suas experiências singulares. Mesmo os alunos muito jovens, como os da EI, já estão aprendendo a ler o mundo através de suas formas, cores, tamanhos e das representações afetivas também. Cada ser é único e, no processo de ensino, o professor não conseguirá alcançar a todos igualmente nem ao mesmo tempo.

Contudo, é no intuito de alcançar os objetivos da melhor maneira e para a maioria dos alunos, pelo menos, que todas as atividades pedagógicas são planejadas. Não é diferente com a formulação de consignas e não o é também com o ensino de língua inglesa. Sempre trabalhar antes o material disponível, explorando a imagem, o audiovisual e conectando sempre que possível o conteúdo novo a anteriores (cores, personagens etc), ativando, assim, o conhecimento de mundo dos alunos é importante.

Vale reforçar que a atividade é desenvolvida com o suporte de um áudio que deve ser passado aos alunos e que traz a consigna escrita na página, seguida das vozes e sons referentes à cena em questão. Ao final da cena, as seis palavras que aparecem no rodapé são faladas de maneira pausada, dando tempo para que as crianças repitam e apontem, seguindo o professor, pelo menos no primeiro momento. A presença de áudio com as instruções é comum em quase todas as lições, com exceção apenas da última, que é voltada para as habilidades de pensamento crítico e tendem a trazer elementos imagéticos para que as crianças analisem e associem adequadamente as partes, como veremos na análise da consigna 9.

Após a descrição da lição, da consigna e dos elementos de suporte, e observando agora do ponto de vista da aprendizagem dos alunos, referentes às competências de linguagem que os

autores esperam que os alunos desenvolvam, façamos uma breve reflexão a respeito das capacidades de linguagem envolvidas nesta atividade. O objetivo é que as crianças sejam capazes de nomear partes do corpo humano em inglês. Acreditamos que a consigna poderia ser mais estendida, tanto do ponto de vista da contextualização – a fim de trazer uma simulação de contexto situacional real em que possa haver uma ocorrência do uso e ficar claro o propósito do uso das frases e palavras que serão aprendidas – quanto do ponto de vista dos complementos em relação aos verbos apresentados no imperativo. As sugestões não representam a única possibilidade, são exemplificativas, para demonstrar o intuito de que é fundamental que o uso das palavras e frases faça sentido e as crianças percebam com clareza os objetivos das instruções.

Percebemos, a partir dos elementos presentes nesta atividade, a possibilidade de mobilização nas crianças: a) tanto da capacidade de ação, em que elas conseguem associar o contexto situacional, associando as partes do corpo dos personagens no momento em que as escutam às suas partes do corpo, o que fica claro quando elas movimentam suas mãos ou cabeça quando escutam as palavras do vocabulário-alvo previsto no tema; b) quanto das capacidades multissemióticas, como reconhecer as relações de sentido entre os elementos verbais e não-verbais; c) e linguística, pela compreensão e produção oral no momento da atividade.

A segunda atividade encontra-se na página 17, conforme imagem a seguir, e traz basicamente a mesma situação, porém não mais com animais. Há duas crianças e um cenário diferente, que pode ser de uma sala de aula ou um local de festa para crianças. As posições são parecidas com as dos personagens na primeira lição, porém aparece a identidade por se tratar de humanos e pelo fato de o ambiente já se aproximar de um possível contexto situacional das crianças.

Vejam a seguir os elementos linguísticos e paralinguísticos (ou, ainda, verbais e não-verbais). A partir desta análise, como já temos a primeira lição como referência e as próximas cumulativamente, já podemos realizar comparações e reduzir alguns comentários, para não sermos redundantes.

**Figura 2** – Tela da Unidade 2, lição 2, página 17



Fonte: *Presentation Plus, Super Safari 2*

**Consigna 2:** *Listen, trace and match. Chant.*

Tradução: Escute, cubra e associe. Cante.

A consigna da lição pede que as crianças escutem, cubram (o pontilhado) e associem. Depois, em um segundo período, como uma segunda etapa da atividade, que as crianças cantem.

Como podemos perceber, a consigna é formada basicamente de quatro verbos no imperativo e com as marcas sequenciais dadas por vírgulas e pelo conectivo *and* (o aditivo “e”). A sequência das primeiras três ações é escutar, cobrir e associar. Posteriormente, em um novo período, há o comando dado pelo quarto verbo: cantar. Observamos que nenhum dos quatro verbos trouxe complemento.

A imagem da seção traz duas crianças, um menino e uma menina, sorrindo e em posições que remetem a movimentos com o corpo, em alusão a uma dança. No áudio da seção,

há uma canção, cuja tradução, resumidamente, traz as seguintes frases de um diálogo (de maneira repetida e ritmada):

- *What can you do?*
- *I can clap my hands. I can stamp my feet. What can you do?*
- *I can kick my legs. I can wave my arms.*

Traduzindo:

- O que você consegue fazer?
- Eu consigo bater as mãos. Eu consigo bater meus pés. O que você consegue fazer?
- Eu consigo chutar minhas pernas. Eu consigo mexer meus braços.

Entendemos que a imagem ajuda as crianças a entenderem o contexto, porém a ausência de outros elementos na consigna deixam o leitor sem entender em que momento essas ações devem feitas. Ficam dúvidas, como: escutar e cobrir devem ser realizadas em separado ou simultaneamente? É interessante que a criança escute e cubra ao mesmo tempo? A sequência mais adequada é esta, de escutar, cobrir e associar? Não seria mais interessante que a criança antes acompanhasse a música, para a compreensão oral, e só depois passasse para as ações com algum instrumento em mãos, como o lápis? Por se tratar de uma imagem que supõe movimento, onde está o comando para que as crianças copiem tais ações e usem também as partes de seu corpo?

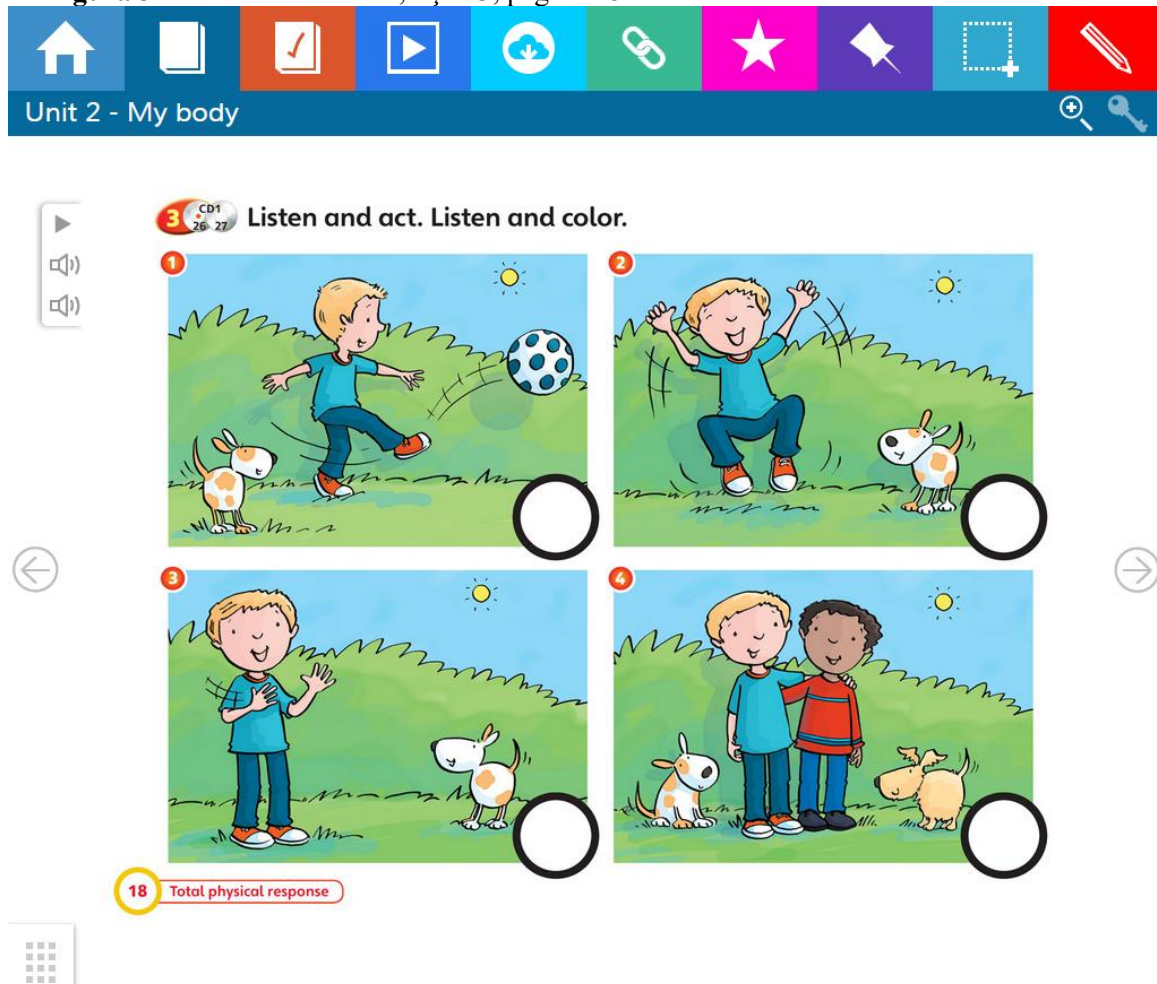
Percebemos, portanto, que a presença dos verbos na consigna, sem detalhamento da sequência das ações de comando, sem a separação temporal entre os momentos de escutar, compreender e associar, a instrução de realizar dois tipos tão distintos de atividade – uma manual, para desenvolver a habilidade motora fina (que exige que a crianças esteja sentada, diante do livro e com lápis ou giz de cera), e outra de movimentar as partes do corpo – é algo que pode comprometer o desenvolvimento da atividade.

Isso nos leva a refletir que os autores provavelmente deixam muito da realização da atividade descrita apenas no TG e que as consignas ficam de certa forma incompletas no livro. Entendemos que esse fato pode ter relação com a realidade de que os alunos estão numa fase da vida em que, de modo geral, ainda não conseguem ler o que está escrito, contudo entendemos também que as consignas de uma atividade devem estar no material didático de maneira que os objetivos, ou ainda, as pretendidas respostas a serem fornecidas pelos alunos estejam acessíveis de maneira completa e compreensível, principalmente porque esse é um dos pontos que diferencia um material meramente de apoio de um material de didático.

Por fim, concluímos que as capacidades de linguagem presentes na lição são as mesmas da tarefa anterior: capacidade de ação, multissemiótica e linguística, evidenciadas pelas ações de associação das partes do corpo no momento da escuta, como apontar, mover o corpo ao ouvir as palavras, bem como repeti-las palavras referentes às partes do corpo.

Passando à análise da lição 3 da unidade, na página 18 do livro, que traz uma abordagem metodológica denominada pelos autores como TRP, ou *Total Physical Response* (traduzindo livremente: Resposta Totalmente Física), que corresponde a um método de ensino de línguas que tem como característica marcante o enfoque na compreensão auditiva, a qual se torna evidente quando os aprendentes (neste caso, as crianças) realizam movimentos com o corpo ao ouvirem uma frase ou instrução específica.

**Figura 3** – Tela da Unidade 2, lição 3, página 18



Fonte: *Presentation Plus, Super Safari 2*

**Consigna 3:** *Listen and act. Listen and color.*

Tradução: Escute e atue. Escute e pinte.

A consigna 3 poderia ser dividida em duas, assim como a atividade precisa ser dividida, para que seja realizada. A primeira parte é para a criança escutar o áudio e atuar (movimentar seu corpo conforme a instrução presente na expressão linguística que ouvirá); a segunda, escutar (as quatro cores e as expressões do primeiro áudio) e pintar cada círculo com a cor correspondente à expressão.

Essas imagens, por sua vez, representam uma sequência não-aleatória, mas proposital, pois conta uma história bem pequena. Podemos classificá-la como *picture story* (traduzindo, “história em imagens”, similar à da lição 5).

No caso desta lição em específico, há uma criança (menino), acompanhado de seu cachorro, que realiza os movimentos em sequência: chuta a bola, faz um gol, celebra batendo palmas e, por fim, abraça um amigo.

No caso desta lição, especificamente, temos dois momentos distintos de atividade, que devem ser realizadas em sequência. É uma lição que necessita de uma atenção com bastante foco, pois a criança será conduzida a uma associação entre o que escuta no áudio e os movimentos que vê em cada uma das quatro imagens sequenciais.

Nesta primeira parte da atividade, temos o comando para a realização de duas ações, no período “escute e atue”. Aqui, a criança deve escutar o áudio e, através da imitação, realizar movimentos corporais que copiam cada um dos quatro quadros. No momento de desenvolver esta atividade, notamos que a criança precisa também realizar uma ação intermediária (entre escutar e atuar), que não está explícita na consigna: a de associar uma imagem ao áudio e à sinestesia de seu corpo. De fato, há duas associações, uma que une a oralidade à imagem e outra que une a imagem ao ato sinestésico.

Talvez seja a atividade em que se pode perceber mais nitidamente que estão sendo trabalhadas as capacidades de ação e multissemióticas. Afirmamos “mais nitidamente” porque, na verdade, cada vez que a criança precisa de movimentos de mímica do professor para melhor compreensão oral, estamos lidando com a oralidade somada ao visual e aos movimentos, o que já caracteriza uma multissemiose, porém, aqui, a criança precisa também realizar movimentos e não apenas lê-lo. Em outras palavras, a compreensão oral da consigna leva a criança naturalmente a mexer o corpo na tentativa de copiar as ações que ela vê representadas nas figuras e que ela está, simultaneamente, escutando no áudio.

Percebe-se, portanto, que esta atividade exige e trabalha muito mais do que a compreensão e a produção oral, ela envolve uma interação com o outro, tanto da criança com a professora, como também da criança com outras crianças que estão realizando as mesmas ações.

Todos esses movimentos devem ser acompanhados de frases, a fim de compor o vocabulário dessas crianças.

Há ainda um diferencial nesta atividade: enquanto as tarefas geralmente têm enfoque na palavra, aqui vemos a repetição dos movimentos associados a frases, a partir das palavras ouvidas e produzidas na lição que a antecede. A criança já aprendeu *hands* e, nesta atividade, aplicará o vocábulo a uma frase. As frases que elas escutarão são:

1. *Kick a ball.* (Chute a bola)
2. *It's a goal!* (É gol!)
3. *Clap your hands.* (Bata palmas.)
4. *Hug your friend.* (Abraçe seu amigo.)

Uma boa forma de iniciar a atividade é destinando um tempo para a predição e realizando perguntas referentes ao que eles veem: qual é o esporte conhecido em que se chuta uma bola, que tipo de sentimentos o menino demonstra na imagem 2 (por exemplo, ele está feliz? Triste?) entre outras. Torna-se mais fácil para a criança fazer as associações necessárias no momento de escuta da gravação, quando ela já tenha o significado da imagem em sua memória. Geralmente, a professora trabalha a compreensão das imagens para, somente depois de explorar as cenas e ativar os conhecimentos dos alunos, tocar o áudio que traz além da parte verbal dos comandos, alguns sons e onomatopeias.

Na segunda parte, as crianças sentam e pegam lápis de cor ou giz de cera de diversas cores. Na aula remota, é importante que o professor apresente as cenas e também realize os gestos referentes a cada expressão. Neste ponto da aula remota, é interessante realizar uma pausa no compartilhamento da tela com as crianças e interagir com elas através de vídeo. É bastante provável, inclusive, que nesse momento da aula, elas já tenham trazido para mostrar na tela alguma bola ou mesmo seu animal de estimação.

Esses compartilhamentos das crianças em relação a seus brinquedos, objetos, pessoas importantes ocorrem o tempo todo na aula remota. É um momento que, sendo sabiamente conduzido, oferece ao professor a oportunidade de levar os alunos a associar o conteúdo temático à situação social macro e micro que o cerca.

Nesta etapa da atividade, a consigna pede que as crianças realizem duas ações: escutar e pintar. O professor pode direcionar as crianças a encontrarem as quatro cores que aparecerão no áudio da atividade, diminuindo o universo de possibilidades de escolha, ou deixar disponível todas as cores e aguardar que os alunos encontrem a cor requerida no áudio entre todas as outras. Essa é uma decisão que vai depender de alguns fatores e temos abertura para realizar a depender da turma e do intuito da avaliação.

Ao escutar a cor (em inglês), as crianças geralmente já repetem com empolgação e procuram seu lápis ou giz de cera, o que causa uma rápida dispersão e que pode fazer com que não escutem o restante, portanto, na maioria das vezes, optamos por uma pausa entre a audição da cor e da frase que as crianças precisarão associar. Ao escutar, as crianças devem pintar o círculo ao lado da imagem referente à ação (movimento) que ela ouviu.

Observamos que esta seção traz duas consignas bem pequenas no livro (físico e digital), mas é uma atividade que requer bastante atenção e trabalha várias capacidades das crianças, como podemos identificar nitidamente: a capacidade multissemiótica na leitura das imagens e sua associação com os áudios, que permeia todas as etapas da atividade; de ação, com a realização dos movimentos e da pintura. Há uma tripla associação, entre cores, movimentos corporais e expressões linguísticas.

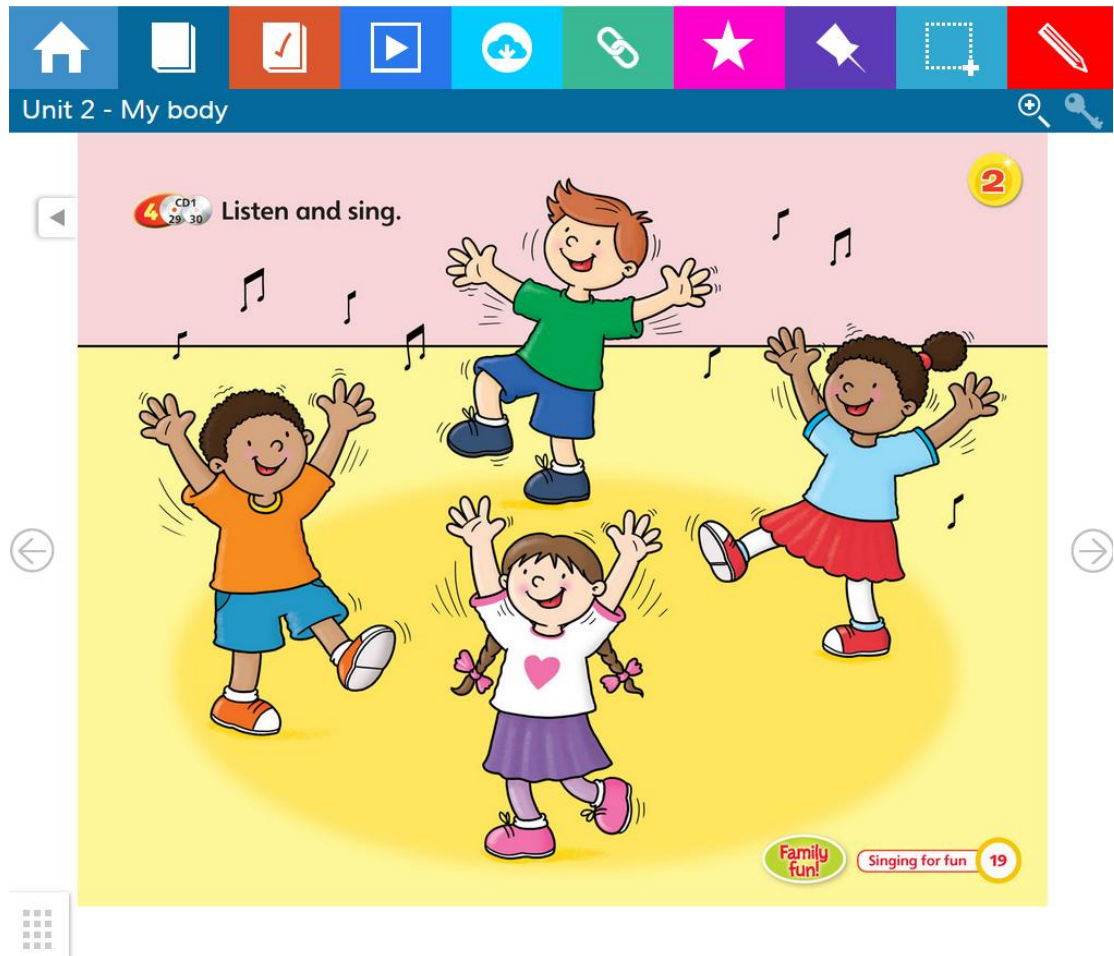
A priori, não há uma ênfase na produção oral, visto que as expressões são mais complexas do que se tem como objetivo da lição. O foco é apenas na compreensão, o que não impede, contudo, que o professor trabalhe a parte linguística, através da repetição das palavras e frases.

Vale a ressalva, contudo, do tempo dedicado a isso, pois, pelo fato de a seção 3 já conter mais de uma etapa, com várias habilidades sendo utilizadas, é necessário dispor de um certo tempo, e as crianças, especialmente na aula remota (que já tem seu tempo reduzido), não conseguem uma concentração por tempo muito prolongado. Uma boa estratégia neste tipo de atividade é fazer com que elas saiam da cadeira em frente ao computador (ou dispositivo que esteja utilizando) e realizem os movimentos de uma maneira divertida. Do contrário, pode tornar-se monótono. A lição pode ser dividida em duas aulas, a fim de que a primeira etapa seja melhor vivenciada, inclusive com a ajuda de uma bola que as crianças possam ter em casa e uma pessoa ou brinquedo que elas possam abraçar para atuar como no quarto quadro.

Finalizando a análise da página 18, consideramos que as expressões do áudio também representam consignas, ou seja, instruções para o agir dos alunos: chutar a bola, bater palmas, abraçar seu amigo.

Analisemos agora a lição 4, que é composta sempre de uma música, a partir da qual as crianças realizam movimentos e ações. Na página 19, temos:

Figura 4 – Tela da Unidade 2, lição 4, página 19



Fonte: *Presentation Plus, Super Safari 2*

**Consigna 4:** *Listen and sing.*

Tradução: Escute e cante.

A consigna 4 traz apenas dois verbos, sem complementos, com ações previstas em sequência: escutar e cantar.

A lição traz a imagem de crianças sorrindo, em diferentes posições, especialmente com braços levantados e traços de desenho próximos aos membros, além de símbolos de notas musicais espalhados no espaço, o que remete a uma dança.

Há duas faixas de áudio nesta atividade: um com a música e outro com a parte melódica, para uso em karaokê.

Observemos a transcrição da música e sua tradução a seguir.

*Shake your arms and shake your feet  
Arms, legs, feet, and hands  
Shake your arms and shake your feet  
Arms, legs, feet, and hands  
Shake your arms and shake your hands*

*Shake your hands and shake your feet  
 Shake your feet and shake your legs  
 Shake your legs and shake your head!  
 Shake your head ... and shake your body!  
 Shake your arms and shake your feet ...  
 Shake your arms and shake your hands ...*

Traduzindo a canção:

Balance seus braços e balance seus pés  
 Braços, pernas, pés e mãos  
 Balance seus braços e balance suas mãos  
 Balance suas mãos e balance seus pés  
 Balance seus pés e balance suas pernas  
 Balance suas pernas e balance sua cabeça!  
 Balance sua cabeça... e balance seu corpo!  
 Balance seus braços e balance seus pés  
 Balance seus braços e balance suas mãos...

Esta é uma atividade de grande valor na unidade, pois além de trabalhar ativamente o conteúdo proposto, partes do corpo, também pode ser usada nas demais aulas, como forma de ajuda na fixação das palavras, uma vez que fica explícita a associação da palavra em L2 com a parte do corpo que se movimenta.

É uma atividade extremamente rica e empolgante, a canção tem uma qualidade excelente pela melodia dançante e por fazer sentido a aprendizagem, já que as crianças conseguem associar e aplicar as palavras aprendidas por meio de uma atividade lúdica.

Analisando a consigna e a riqueza da atividade, acreditamos que poderia ser trazido no comando da questão, além da contextualização de que as crianças estão dançando (no intervalo da escola, ou numa festa de aniversário, por exemplo), também o aspecto da movimentação das partes do corpo solicitadas, pois as crianças naturalmente se levantam para dançar e movimentar-se, porém não é solicitado na consigna em si. Entendemos que seria valioso ter essa ação-resposta prevista expressamente entre os comandos da questão, contudo os elementos semióticos apontam para aspectos musicais representados e as posições das crianças na cena favorecem à mobilização nas crianças do reconhecimento de que há uma música e uma dança.

A capacidade que nitidamente se pretende desenvolver aqui é de ação, pela associação da imagem com os conhecimentos de mundo que a criança já tem para compreender e produzir oralmente as palavras referentes às partes do corpo.

Comparando com a lição anterior, parece-nos que aqui, sim, existe uma atividade de resposta totalmente física e, portanto, podemos concluir que essa atividade se encaixaria perfeitamente na lição destinada a tal método.

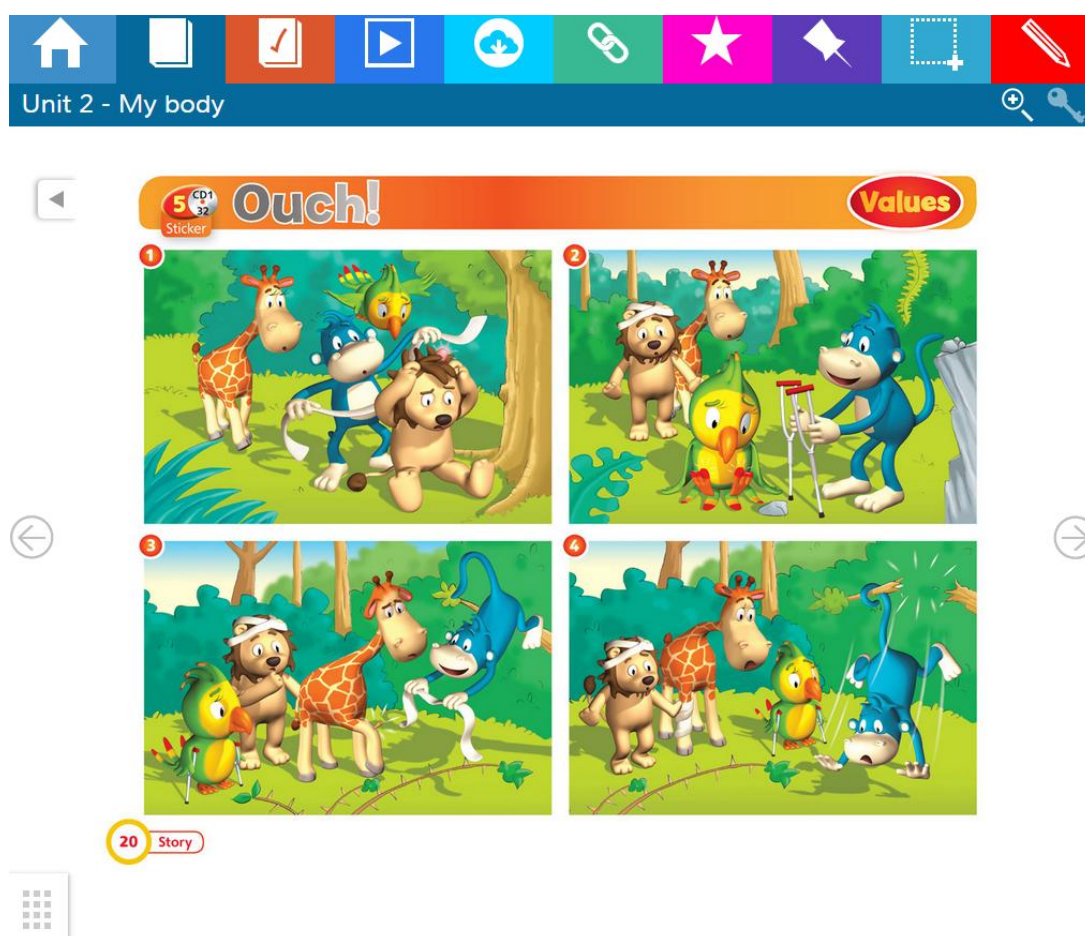
Indo para a lição seguinte, temos duas páginas com o que chamamos de *picture story* (traduzindo livremente, uma história imagética, ou ainda, uma história de imagens).

A lição 5 traz a história *Ouch!* (traduzindo, “Ai!”), porém sem consigna.

As imagens estão dispostas em cinco quadros, sendo quatro deles na página 20 e o último quadro uma imagem que cobre toda a página 21. Cada história que aparece na lição 5 das unidades apresenta um valor para ser discutido em sala de aula, a fim de que os alunos reflitam e cheguem a suas próprias conclusões. Os valores são voltados para a vivência em comunidade, ética, cuidados com o próximo, com o meio ambiente etc.

No caso desta unidade, vejamos as páginas e a consigna da seção da história.

**Figura 5** – Tela da Unidade 2, lição 5, página 20



Fonte: *Presentation Plus, Super Safari 2*

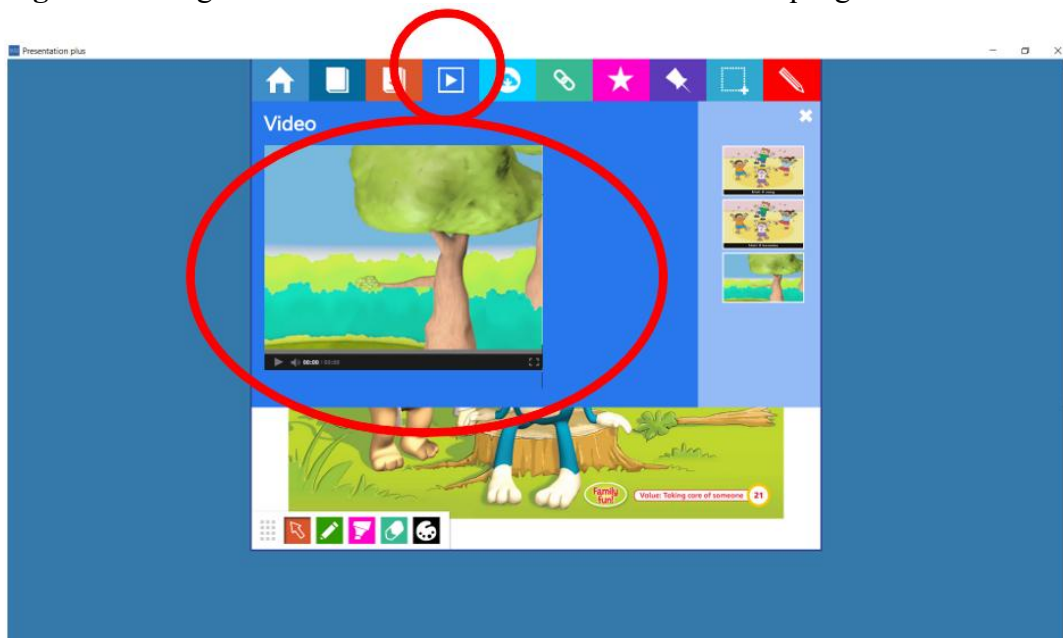
Na página 20, temos as primeiras quatro imagens, que mostram uma sequência de cenas de pequenos acidentes de três dos quatro personagens da coleção, enquanto o quarto personagem ajuda os amigos. Em cada quadro, do 1 ao 3, um dos amigos tem uma parte do corpo machucada. No quadro 4, o amigo que ajudou aos demais está prestes a cair. Quanto à consigna desta atividade, não aparece impressa no material, e o elemento linguístico que

aparece no topo da página (no local que comumente se encontra a consigna) corresponde ao título da história, que se resume à interjeição que remete a dor: “ai”.

Ao apresentar a história, é geralmente feita uma predição com as crianças, a partir da leitura das imagens apenas da primeira página, para que elas digam o que entendem até este ponto. A parada estratégica atiza a curiosidade das crianças e leva-as a questionarem o que acontecerá. No caso da aula remota, existe um recurso interessante, que descobrimos ao utilizar a versão digital, PP: a história em vídeo curto, que vem em um ícone específico e, a depender da unidade, tem duração entre um e dois minutos. Contudo, sugerimos que o recurso seja usado após este momento de interação com os alunos, podendo ser interessante sua reprodução exatamente antes de visualizar a página 21, que representa o final da história.

O recurso está disponível como mostrado a seguir, ao pressionarmos o ícone referente a reprodução, representado pelo triângulo inscrito no quadrado azul, no meio da tela, como destacado abaixo (círculo vermelho, menor). O vídeo (na imagem que mostra uma árvore, na elipse vermelha) aparece inicialmente em um tamanho que pode ser ampliado para ser reproduzido via aplicativo da aula, para as crianças assistirem diretamente em sua tela, de casa.

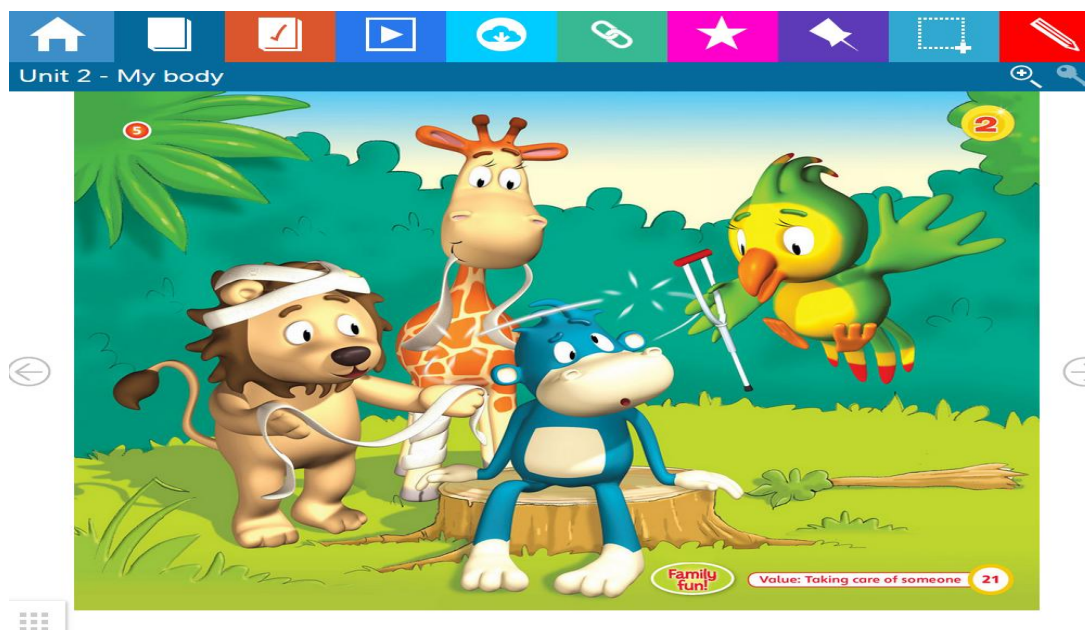
**Figura 6** - Imagem de ícone do *Presentation Plus* com destaque gráfico



Fonte: *Presentation Plus, Super Safari 2*

Na página 21, podemos ver a cena correspondente ao final da história, com o amigo que ajudou aos demais machucado em várias partes do corpo, enquanto todos os outros se dispõem a ajudá-lo em retribuição, conforme imagem.

Figura 7 – Unidade 2, lição 5, página 16



Fonte: *Presentation Plus, Super Safari 2*

Há no rodapé da página o valor que deve ser discutido: cuidar de alguém. Esta é uma boa indicação do que deve ser feito na aula, porém, apesar de ser um elemento linguístico, tal registro não deve ser considerado como consigna. Contudo, a partir de reflexões, os valores são discutidos em sala de aula, através de associações das próprias crianças com situações já conhecidas por elas, sobre conteúdos transversais trabalhados em aulas com a professora regente.

Constatamos, portanto, que o material não apresenta consigna referente à lição que contém a história. Isso se repete na mesma lição em todas as demais unidades, nas quais se vê como elemento linguístico no topo da página inicial da seção apenas o título da história.

Desta forma, vimos que a consigna para a realização desta atividade, virá mesmo pela mediação do professor, que deve elaborar consignas orais que conduzam o aluno à escuta e à compreensão, o que deve ser feito ao longo da história.

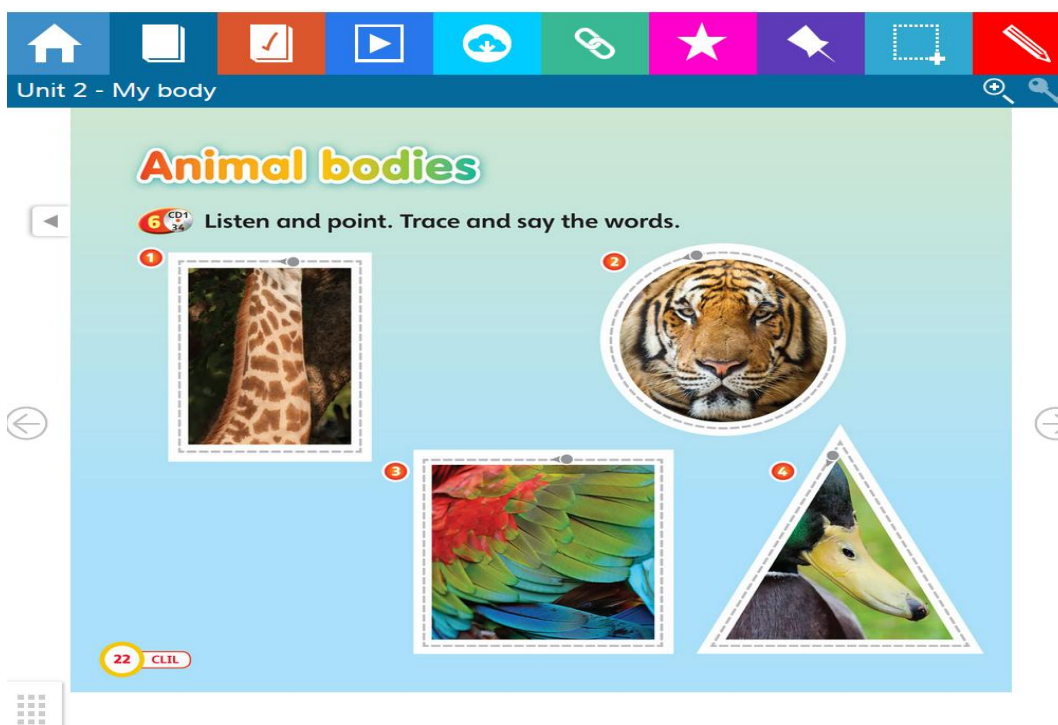
A lição 5 de todas as unidades tem grande importância para o desenvolvimento integral das crianças, em especial para trabalhar as questões de valores diversos: interacionais, socioemocionais, éticos, ambientais etc.

Caminhando para o final da unidade, após a história, há sempre duas tarefas que têm em comum a característica de integrar outros saberes de forma crítica, por meio de uma estratégia da metodologia CLIL. Ambas são voltadas para a compreensão e produção oral e o

desenvolvimento da capacidade de ação, com a distinção de que a lição 7 possui um trabalho de associação explícito nas instruções, enquanto a 6, não.

Vejamos a seguir a página 22, cuja atividade proposta traz imagens de partes do corpo de animais diversos, diferentes daquelas trabalhadas até então.

**Figura 8** – Tela da Unidade 2, lição 6, página 22



Fonte: *Presentation Plus, Super Safari 2*

**Consigna 5:** *Listen and point. Trace and say the words.*

Tradução: Escute e aponte. Cubra e diga as palavras.

Esta é uma lição rica e que abre um leque de possibilidades para ser trabalhada com material de apoio. Por se tratar de partes do corpo de animais, há naturalmente interesse pelas crianças.

Mais uma vez, a consigna não traz contextualização e possui quatro verbos no imperativo que requisitam quatro ações humanas distintas. Além de não apresentar clareza no objeto destes verbos, o que, conforme já visto em outras análises, implica dificuldade de compreender o que se pede, a consigna deixa de trabalhar a associação entre a imagem da parte do corpo e o animal ao qual ela pertence, que é uma excelente forma, em nossa opinião, de iniciar o trabalho desta página com as crianças, uma vez que elas gostam muito desse universo

dos animais. Certamente é uma forma interessante de ter trabalhada a produção oral, pois as crianças se empolgam para saber os nomes dos animais em inglês e, conseqüentemente, das partes do corpo, que são: *neck, head, wing, beak* (pescoço, cabeça, asa, bico).

A inferência possível pela presença dos elementos gráficos da página leva as crianças a associarem imediatamente as partes do corpo aos animais aos quais elas pertencem. Na consigna não fica claro que o vocabulário sejam as partes do corpo, nem aparece o vocabulário-alvo na nota de rodapé, como de costume.

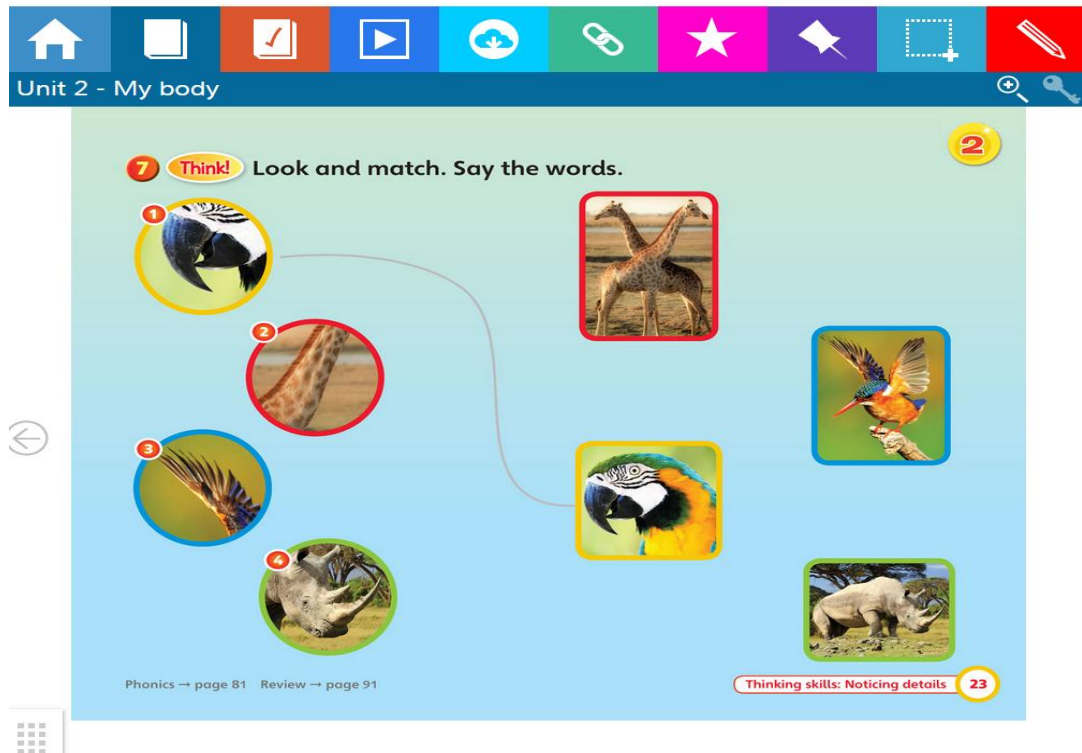
Entendemos que a consigna (ou consignas, por tantos comandos) apresentada traz várias ações apenas dispostas em seqüência, deixando de fora o objeto.

A atividade pode ser dividida em duas partes. Na primeira, sob o comando de “escute e aponte”, a consigna conduz a criança à escuta e compreensão oral da parte do corpo do animal, a fim de que ela associe a palavra escutada à imagem e aponte para esta, numa seqüência de ações complexa: escuta, compreensão oral, associação à imagem e ação de apontar. Na segunda, temos uma atividade voltada para a coordenação motora fina, com o uso do lápis ou giz de cera para cobrir o pontilhado, concomitantemente com a produção oral.

Temos como crítica que são muitas ações e associações para uma mesma atividade, o que se torna muito complexo, por misturar várias habilidades simultaneamente, como a compreensão oral, associação entre multissemiões, trabalho com coordenação motora fina junto com a produção oral.

Pelos elementos da lição, as capacidades de ação e multissemiótica podem ser mobilizadas pelas crianças, para além do que a consigna escrita no material pede. Elas são capazes de associar as imagens aos animais, imitar seus sons e movimentos para mostrar que compreenderam e associar as partes do corpo dos animais às do seu próprio corpo. A parte linguística deve ser reforçada na mediação do professor, com alguns exemplos em material de apoio. A pesquisadora, por exemplo, utilizou nesta aula um jogo da memória para associação entre animais e algumas partes do seu corpo, com a finalidade de memorização e apreensão vocabular.

**Figura 9** – Tela da Unidade 2, lição 7, página 23



Fonte: *Presentation Plus, Super Safari 2*

**Consigna 6:** *Look and match. Say the words.*

Tradução: Olhe e associe. Diga as palavras.

Do ponto de vista da estrutura da consigna, esta não foge ao modelo das anteriores, trazendo uma sequência de verbos no imperativo, sem contextualização escrita e sem o apontamento dos objetos da ação no primeiro período. O segundo período, que se refere à produção oral da criança, prevê que ela deve dizer as palavras, porém essas palavras não aparecem em nenhum local da lição, bem como não há áudio.

Temos algumas particularidades em relação a esta atividade. Além de não possuir áudio com as palavras, ela é uma atividade mais de observação do livro, como diz a proposta no rodapé “*thinking skills: noticing details*” (traduzindo, “habilidades do pensar, notar detalhes”), que vai ser realizada com as crianças sentadas e realizando a leitura das semioses dispostas na página. Para guiar as crianças na realização da parte da atividade relacionada à ação “*match*” (que podemos traduzir por “associe” ou “ligue”) e que se refere à associação entre as partes do corpo e as imagens dos animais a que pertencem, temos uma marca gráfica do exemplo de associação, uma linha cinza. Nesta atividade, não parece haver foco na capacidade linguística de qualquer forma, pelo menos não como algo central, pois, além de não haver áudio ou registro

do vocabulário, surge pela primeira vez na lição uma imagem de uma parte do corpo não tão comum, o chifre do rinoceronte. Portanto, nesta tarefa podemos perceber nitidamente que o foco é na mobilização da capacidade de ação e multissemiótica, sem intencionalidade explícita do desenvolvimento linguístico. Obviamente, consideramos que as crianças vão produzir oralmente aquilo que elas já aprenderam, mas não pode ser cobrado que elas falem *horn* (chifre), uma vez que, teoricamente, elas ainda não tiveram acesso a este conteúdo linguístico. Fica, portanto, a cargo do professor, ampliar esse vocabulário por meio de material de apoio ou aguardar para saber se os alunos se manifestarão com curiosidade para conhecer essa parte do corpo em L2.

Essa presença intencional de uma imagem que não corresponde a uma palavra em língua inglesa vista na unidade, para nós, reforça que o compromisso do ensino de línguas é não apenas com o código linguístico da L2, mas com a aprendizagem sendo pensada de maneira holística, integral da criança, enquanto ser humano em formação.

Analisando esta última lição da Unidade 2 e comparando-a às demais, podemos perceber que há uma progressão muito pequena do ponto de vista das consignas, desde a primeira atividade. Em todos os casos, não vemos contextualização escrita, de modo que é papel do professor ouvir antecipadamente os áudios e procurar o TG para pensar como conduzirá a tarefa, a fim de alcançar os objetivos de aprendizagem propostos.

Em todas as lições, a situação linguística implicada em cada atividade pode ser inferida a partir das imagens (cenas nas páginas do livro físico e do PP) e vídeos da versão digital e a compreensão da consigna e dos objetivos da tarefa dependem em grande parte da mediação do professor, contextualizando, realizando gestos didáticos, trazendo uma situação semelhante para que as crianças possam associar a uma situação real de uso da língua.

Diferentemente, se há nenhuma ou pouca progressão entre uma consigna e a outra da lição seguinte, ao longo da unidade, não podemos dizer o mesmo em relação à dificuldade das atividades. Notamos que, na primeira lição, a atividade era basicamente escutar e associar o conteúdo auditivo a uma imagem, com a repetição das palavras individualmente.

Com isso, finalizamos as análises de uma unidade completa, que representa muito bem as demais unidades, uma vez que as seções se repetem, com o mesmo método ou abordagem, por exemplo, ou até com a mesma consigna.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esses mais de quatro anos de estudos da pesquisadora dentro do campo de pesquisa da LA, especialmente através do GEPLA, pudemos verificar o quão importante é o trabalho de um pesquisador para o desenvolvimento dos estudos e para toda a humanidade.

Quando o tema desta pesquisa verdadeiramente se solidificou e o trabalho de escrita passou a ser desenvolvido, desenhou-se uma visão crítica e inquieta, sempre fazendo conexões com as necessidades que precisam ser supridas para um desenvolvimento satisfatório das capacidades das nossas crianças.

Estudar uma língua distinta da sua materna é uma experiência valiosa e, quando o ensino é revisto, repensado e respaldado teoricamente, esperamos que a prática em sala de aula seja enriquecida por contribuições, para isso defendemos que a pesquisa não deve se restringir à academia, mas deve ser difundida e trazida para discussão e reflexão dentro dos círculos daqueles que são os maiores responsáveis pela disseminação do saber: os professores. As pesquisas podem figurar, por exemplo, capacitações e treinamentos, ou estarem presentes em reuniões de planejamento.

Em relação aos materiais escolhidos para análise, entendemos que são distribuídos por todo o globo terrestre, que têm foco em uma etapa da vida simultânea à aquisição da linguagem das crianças, em que a leitura não pode ainda ser exigida. É um fato inquestionável, portanto, que as próprias crianças não conseguem ler as instruções escritas do livro, mas temos a opinião de que as consignas de um material didático devem ser claras e conter tudo o que se faz necessário para a boa conclusão da atividade, apontando claramente para o alcance dos objetivos de aprendizagem pelos aprendentes.

É neste intuito, portanto, que desenvolvemos esta pesquisa e que esperamos que ela seja recebida na comunidade acadêmica e nas escolas, sempre com o objetivo final de colaborar para a educação dos nossos alunos, enquanto crianças que são e precisam ter o mundo apresentado de maneira coerente e clara, para que seu desenvolvimento seja o mais pleno possível, a fim de que se tornem indivíduos críticos e sujeitos de seus processos de aprendizagem, não só de línguas, mas de todas as matérias e habilidades que necessitarão ao longo de suas vidas.

Como professoras, reiteramos veementemente a importância de um material didático bem construído, com consignas que possam conduzir a uma experiência de ensino e

aprendizagem significativa a ensinantes e aprendentes de todas as faixas etárias e em todas as línguas.

A visão e a expectativa apresentadas aqui são válidas para todas as disciplinas escolares, mas nos damos à prerrogativa de destacar a importância da aprendizagem no campo da Linguística pelo fato de a língua ser, além de uma disciplina, o meio através do qual todas as outras podem ser interpretadas, ensinadas e compreendidas.

Por fim, diante dos dados e análises, destacamos a importância de pontos essenciais de reflexão, dentre os quais podemos começar com a reiteração da ideia de que uma aula de línguas nunca é apenas uma aula para se apropriar de um código linguístico, mas uma forma de desenvolver uma criança nos demais aspectos cognitivos, motores, socioemocionais, culturais e, sobretudo, humanos. Uma aula de línguas, especialmente na perspectiva do bilinguismo, deve considerar a formação de sujeitos para atuar no futuro do mundo complexo em que vivemos, cada vez mais conscientes do seu papel social de agir, ajudar eticamente, considerar o outro, o diferente, colaborar para uma sociedade mais consciente.

Disto isto, passemos a avaliar o que esta pesquisa proporcionou em relação aos seus objetivos iniciais.

Em relação às consignas analisadas, percebemos como a consigna no material didático é muito curta, sem contextualização escrita, expressa, sem trazer nela mesma a temática, de modo que, inclusive, conseguimos observar a repetição de consignas em lições correspondentes em outras unidades, com temas completamente diferentes entre si. A clareza em relação à atividade fica também prejudicada algumas vezes pela quantidade de tarefas de natureza distinta que são instruídas na consigna (às vezes, escutar, apontar e falar; outras, escutar, mover o corpo e depois cobrir os pontilhados da imagem enquanto repete as palavras, tudo na mesma consigna, na mesma atividade).

Percebemos, ainda, que há grande necessidade de mediação do professor na contextualização, na compreensão das multissemioses que estão presentes no material, o que se torna mais complexo quando se trata de aulas remotas, pois há momentos em que o professor precisa compartilhar a tela com o conteúdo da página do livro, mas também é necessário que as crianças tenham acesso aos seus gestos didáticos por meio do vídeo, e essas transições de tela de material para vídeo e vice-versa precisam ser intencionais, adaptados à necessidade do momento, a fim de que aquela turma ou mesmo uma criança que esteja sem compreender a atividade possa ser alcançada.

Em relação aos objetivos de identificar as capacidades de linguagem que são evocadas nas tarefas, em geral conseguimos encontrar elementos no contexto das atividades que apontam para o desenvolvimento de habilidades trabalhadas na EI através dessa mobilização.

Destacamos também a ausência de consigna na lição que traz uma história com o tema. Não fica claro na atividade qual é o objetivo do autor ou quais são os passos para aplicação da atividade. O TG traz uma proposta de plano de aula, mas, por ser sempre pensado num aluno ideal, sem considerar a situação sociodiscursiva das crianças de uma turma específica (até por ser uma tarefa inviável aos autores), a aula planejada deve conter procedimentos que atendam à realidade micro do contexto sociocultural específico.

Por fim, observamos que a ausência ou má formulação de uma consigna pode afetar a compreensão dos alunos, o desenvolvimento das capacidades de linguagem pelas crianças (em L2, neste caso) e, por conseguinte, a própria conclusão da atividade proposta, além de ser possível confundir ou sobrecarregar o professor, que terá que investir tempo e recursos com outros materiais didáticos e de apoio, para que os objetivos sejam atingidos.

Há alguns pontos que favorecem ao aprofundamento desta pesquisa e que podem ser trabalhados posteriormente, em nível de doutorado. Em caráter exemplificativo, apontamos as discussões a respeito da formulação de parâmetros curriculares para o ensino de línguas na EI, especialmente na perspectiva do bilinguismo.

É com esse compromisso de colaboração humana que apresentamos esta pesquisa, a qual não se pretende fechada, mas, ao contrário, almeja contribuir com os estudos dentro do campo da Linguística, em especial da LA, além da Educação e de todas as demais áreas que possam dialogar com este trabalho.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Aline Loyola de; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Ensino de língua inglesa para crianças: um olhar sobre o desenvolvimento de atividades. *In: Revelli*. Dossiê Ensino e Formação de professores de Línguas Estrangeiras para Crianças. v. 9, n. 4 (2017). ISSN 1984-6576. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6746>. Acesso em: 18 dez. 2020.

ARANDA, Maria Teresa de la Torre. Implementando uma proposta de educação bilíngue: e agora? *In: MEGALE, Antonieta (org.). Desafios e práticas na educação bilíngue*. v.2. São Paulo: Fundação Santillana, 2020, pp. 27-345.

ARAÚJO, Júlio César Rosa de; PIMENTA, Alcilene Aguiar; COSTA, Sayonara Melo. A proposta de um quadro norteador de pesquisa como exercício de construção do objeto de estudo. *In: Interações*, Campo Grande, v. 16, n. 1, p. 175-188, jan./jun. 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/19164/1/2015\\_art\\_jcraraujo.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/19164/1/2015_art_jcraraujo.pdf). Acesso em: 3 out. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 12 jan. 2021.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo**. 1 ed. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo**. 2 ed. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2007.

BRONCKART, Jean-Paul; BULEA, Ecaterina; FRISTALON, Isabelle. *Les conditions d'émergence de l'agir dans le langage*. *In: Cahiers de linguistique française* **26**, 2004. pp.345-369.

CICUREL, Francine. **As interações no ensino das línguas: agir professoral e práticas de sala de aula**. Trad. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Larissa Maria Ferreira da Silva Rodrigues, Antônio Felipe Aragão dos Santos. Fortaleza: Parole, 2020.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. 2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/l%C3%ADngua%20franca>. Acesso em: 13 out. 2022.

DOLZ, Joaquim. Seminário 2015. Palestra Prof. Joaquim Dolz. 2015. Disponível em: [www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc](http://www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc). Acesso em: 17 abr. 2021.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean-Paul. L'ACQUISITION DES DISCOURS: EMERGENCE D'UNE COMPÉTENCE OU APPRENTISSAGE DE

CAPACITÉS LANGAGIÈRES DIVERSES? *In: Nonada: Letras em Revista*, vol. 1, n. 28, mayo, 2017, pp. 156-173. Laureate International Universities. Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5124/512454262011.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2020.

HOEXTER, Flávia Queiroz. Educação bilíngue na Educação Infantil. PUC-SP. *In: Revista Intercâmbio*, v. XXXV, p. 18-37. São Paulo: LAEL/PUCSP, 2017.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. **A interação didática na aula remota**. *In: SOUTO MAIOR, R. C. e BORGES, L. A. O. (org.). Estudos das práticas de linguagem em tempos de pandemia*. Maceió: ADUFAL, 2020.

LUNARDI, N. M. S. S; NASCIMENTO, A; SOUSA, J. B.; SILVA, N. R. M. Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. *In: Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e106662, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GnhccHnG4mxDNdSQKDQ7ZBt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 jul. 2022.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos. *In: Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. v. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931. Disponível em: [www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br). Acesso em: 30 dez. 2020.

MICHAELLIS. *Bilinguismo*. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=EnmX>. Acesso em: 17 jan. 2021.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTA ANA, Andréa Regina Silva. **Desafios para os professores de inglês de programas bilíngues nas escolas particulares de Fortaleza**. Trabalho de conclusão de curso. Fortaleza: UFC, 2019. 26f.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

**ANEXO A – DECRETO ESTADUAL DE SITUAÇÃO DE EMERGÊNCIA EM SAÚDE****PODER EXECUTIVO****DECRETO Nº33.510, de 16 de março de 2020.**

DECRETA SITUAÇÃO DE EMERGÊNCIA EM SAÚDE E DISPÕE SOBRE MEDIDAS PARA ENFRENTAMENTO E CONTENÇÃO DA INFECÇÃO HUMANA PELO NOVO CORONAVÍRUS.

**O GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ**, no exercício das atribuições que lhe confere o art. 88, inciso XIX, da Constituição do Estado do Ceará,

**CONSIDERANDO** que a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação, nos termos do art. 196, da Constituição da República,

**CONSIDERANDO** a declaração pela Organização Mundial da Saúde, em 11 de março de 2020, de pandemia de COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2);

**CONSIDERANDO** a declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), nos termos da Portaria nº 188/2020, do Ministério da Saúde, editada com base no Decreto Federal n.º 7.616/2011;

**CONSIDERANDO** o aumento do número de casos suspeitos e a confirmação de casos de contaminação pela COVID-19 no Estado do Ceará, **CONSIDERANDO** a necessidade de adoção de normas de biossegurança específicas para os casos suspeitos e confirmados de COVID-19, objetivando o enfrentamento e a contenção da disseminação da doença,

**DECRETA:**

**Art. 1º** Fica decretada situação de emergência em saúde no âmbito do Estado do Ceará, em decorrência do novo coronavírus (COVID-19).

**Art. 2º** Caberá à Secretaria da Saúde do Estado articular as ações e serviços de saúde voltados à contenção da situação de emergência disposta neste Decreto, competindo-lhe, em especial, a coordenação das ações de enfrentamento ao novo coronavírus (COVID-19) no âmbito do Estado, facultada a adoção das seguintes medidas, sem prejuízo de outras que se façam necessárias:

I - planejar, organizar, coordenar e controlar as medidas a serem Empregadas durante a situação de emergência;

II - articular-se com os gestores municipais e regionais do SUS;

III - expedir recomendações a órgãos e instituições públicos e privados, no tocante à adoção de medidas e procedimentos para contenção da COVID-19;

IV - encaminhar ao Governador do Estado relatórios técnicos sobre a situação de emergência decorrente da infecção humana pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2) e as ações administrativas em curso;

V - divulgar à população informações relativas à situação de emergência decorrente da infecção humana pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2);

VI - adquirir bens e contratar serviços necessários para a atuação na situação de emergência;

VII - requisitar bens e serviços, tanto de pessoas naturais como de jurídicas, nos termos do inciso XXV do art. 5º, da Constituição da República de 1988, do inciso XIII do art. 15, da Lei 8.080/1990 e do inciso VII do § 3º e inciso III do § 7º, do art. 3º, da Lei 13.979/2020;

VIII - disciplinar a rotina de funcionamento e os atendimentos prestados nas unidades de saúde do Estado;

IX - instituir diretrizes gerais para a execução das medidas a fim de atender às providências adotadas neste Decreto, podendo, para tanto, editar normas complementares;

X - comunicar ao Governador do Estado, para providências cabíveis, o encerramento da situação de emergência decretada neste Decreto, em prazo não superior ao declarado pela Organização Mundial de Saúde e pelo Ministério da Saúde.

Parágrafo único. As requisições de bens e serviços previstas no inciso VII, do “caput”, deste artigo, serão posteriormente indenizadas com base nos parâmetros aplicados no SUS para os procedimentos de saúde, e aos parâmetros de mercado para as demais necessidades.

**Art. 3º** Ficam suspensos, no âmbito do Estado do Ceará, por 15 (quinze) dias:

I - eventos, de qualquer natureza, que exijam prévio conhecimento do Poder Público, com público superior a 100 (cem) pessoas;

II - atividades coletivas em equipamentos públicos que possibilitem a aglomeração de pessoas, tais como shows, cinema e teatro, bibliotecas e centros culturais;

III - atividades educacionais presenciais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública, obrigatoriamente a partir de 19 de março, podendo essa suspensão iniciar-se a partir de 17 de março;

IV - atividades para capacitação e treinamento de pessoal no âmbito do serviço público que envolvam aglomeração de mais de 100 (cem) pessoas;

V - visitação em unidades prisionais ou de internação do sistema socioeducativo do Estado; VI transporte de presos para audiências de qualquer natureza.

§ 1º A suspensão de atividades a que se refere este artigo poderá ser prorrogada, mediante prévia avaliação da Secretaria da Saúde.

§ 2º Os ajustes que se façam necessários ao calendário escolar da rede pública estadual de ensino, de que trata o inciso III, serão posteriormente estabelecidos pela Secretaria da Educação, podendo, inclusive, a suspensão ser considerada como recesso ou férias.

§ 3º Os eventos esportivos no Ceará somente poderão ocorrer com os portões fechados ao público, mediante autorização sanitária expedida pela Vigilância Sanitária do Estado e Termo de Compromisso assinado pelos organizadores.

§ 4º Recomenda-se ao setor privado a adoção das providências a que se referem os incisos II, III e IV, do “caput”, deste artigo, ficando abrangidos, no tocante à suspensão de atividades coletivas, eventos realizados em templos, igrejas ou outras entidades religiosas.

§ 5º O disposto no inciso III, do “caput”, não impede as instituições públicas de ensino de promoverem, durante o período de suspensão, atividades de natureza remota, desde que viável operacionalmente.

**Art. 4º** As unidades ambulatoriais, hospitalares e laboratoriais, públicas e privadas, ficam obrigadas a informar à Secretaria da Saúde o resultado do exame específico para a SARS-CoV-2 (RT-PCR, pelo protocolo Charité), sobre todos os casos confirmados de contaminação pela COVID-19.

§ 1º A informação de que trata o “caput” deverá conter, obrigatoriamente, os dados constantes do sítio eletrônico: [http://formsus.datasus.gov.br/site/formulario.php?id\\_aplicacao=53635](http://formsus.datasus.gov.br/site/formulario.php?id_aplicacao=53635).

§ 2º As unidades de saúde a que se refere o “caput” ficam obrigadas a fornecer à Secretaria da Saúde os documentos e prontuários dos pacientes suspeitos ou confirmados de contaminação pela COVID-19, mediante solicitação.

**Art. 5º** Ficam suspensas, por 30 (trinta) dias, prorrogáveis, as férias de todos os profissionais da área da saúde do Estado, devendo ser reprogramadas eventuais férias previstas para gozo no respectivo período. § 1º Ficam canceladas todas as viagens a serviço, nacionais e internacionais, de servidores públicos estaduais, salvo em caso de relevante interesse público devidamente justificado.

§ 2º Os servidores públicos estaduais com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos poderão ser autorizados, em caráter excepcional, a critério da respectiva chefia, a trabalhar em suas residências, cabendo ao seu órgão ou entidade setorial prover os meios necessários para o desempenho de suas funções.

**Art. 6º** Os gestores dos contratos de prestação de serviço celebrados com órgãos ou entidades estaduais deverão notificar as empresas contratadas quanto à responsabilidade destas em adotar todos os meios necessários para conscientizar seus funcionários em relação aos riscos da COVID-19 e à necessidade de reportarem a ocorrência de sintomas de febre ou respiratórios. Parágrafo único. As empresas contratadas estão passíveis de responsabilização contratual em caso de omissão que resulte em prejuízo à Administração Pública.

**Art. 7º** Os transportes públicos em âmbito estadual, municipal ou intermunicipal, por meio de ônibus ou metrô, deverão passar, no mínimo, 1 (uma) vez ao dia, por processo de higienização especial.

**Art. 8º** Fica criada, no âmbito da Secretária da Saúde, uma Rede de Teleatendimento em Saúde para atendimento da população (24 horas), ficando os profissionais que nela atuarão submetidos a regime de plantão.

**Art. 9º** A elevação de preços, sem justa causa, de insumos e serviços relacionados ao enfrentamento da COVID-19, será considerada abuso do poder econômico nos termos do inciso III do art. 36 da Lei Federal nº 12.529, de 30 de novembro de 2011, sujeitando quem a pratica às sanções ali previstas.

**Art. 10.** A Secretaria da Saúde do Estado deverá manter atualizado Plano de Contingência no âmbito do Estado do Ceará para conter a emergência de saúde pública provocada pela COVID-19. Parágrafo único. O Plano a que se refere este artigo será divulgado através da internet e distribuído a toda a rede pública e privada de saúde no Estado.

**Art. 11.** A tramitação dos processos referentes a assuntos vinculados a este Decreto se dará em regime de urgência e prioridade em todos os órgãos e entidades da Administração Pública do Estado do Ceará.

**Art. 12.** Os estabelecimentos que descumprirem o disposto neste Decreto ficarão sujeitos às Penalidades previstas na legislação aplicável.

**Art. 13.** Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DA ABOLIÇÃO, DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ,  
em Fortaleza, 16 de março de 2020.

Camilo Sobreira de Santana  
GOVERNADOR DO ESTADO

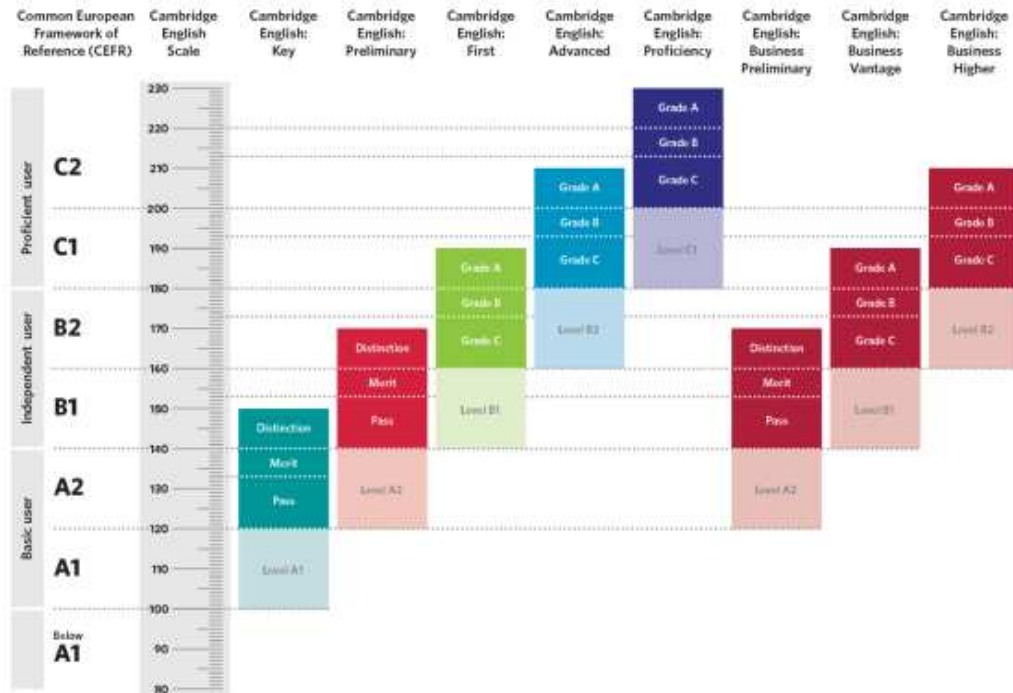
\*\*\* \*\*

## ANEXO B - Cambridge English Scale (página 1)

# Cambridge English

## The Cambridge English Scale

April 2015



The Cambridge English Scale is a range of scores used to report results for Cambridge English exams. The scores replace the candidate profile and standardised scores. Grades and Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) levels are retained. Scale scores make clear the alignment of our exams with each other, and with the CEFR.

*Cambridge English: First, First for Schools, Advanced and Proficiency* have reported on the scale since January 2015. *Cambridge English: Key, Key for Schools, Preliminary, Preliminary for Schools and Business Certificates* will be added to the scale in February 2016.

### Candidate results

Candidates continue to receive a Statement of Results and a certificate. Both contain the candidate's:

- score on the Cambridge English Scale for each of the four skills (Reading, Writing, Listening and Speaking) and Use of English where tested

- score on the Cambridge English Scale for the overall exam
- grade for the overall exam
- CEFR level for the overall exam.

In addition, the certificate contains the UK National Qualifications Framework (NQF) level.

### Determining the Cambridge English Scale scores

In all exams, other than *Cambridge English: Key and Key for Schools\**, candidates receive a Cambridge English Scale score for each skill – Reading, Writing, Listening and Speaking. Where tested, candidates also get a separate score for Use of English.

\*For *Cambridge English: Key and Key for Schools*, candidates receive three scores, one for each paper (Reading & Writing, Listening and Speaking).

## ANEXO B - Cambridge English Scale (página 2)

# Cambridge English

April 2015

The overall score is calculated by averaging the individual scores a candidate receives. In *Cambridge English: Key*, the score for the Reading & Writing paper is doubled to account for the double weighting of this paper.

The grades and CEFR levels are defined at specific points on the Cambridge English Scale. For example, a Cambridge English Scale score of 195 in *Cambridge English: Advanced* represents a grade B, and also indicates that the candidate is at Level C1.

### Relating scores between exams

The Cambridge English Scale represents performance across a wider range of language ability than any single exam. Each exam is mapped to a section of the scale.

Although Cambridge English exams are targeted at a specific level (*Cambridge English: First* at Level B2, for example) there is a degree of overlap between exams at adjacent levels. The new Cambridge English Scale shows where the exams overlap and how performance on one exam relates to performance on another.

The diagram overleaf shows that a candidate who scores 182 in *Cambridge English: First* will be expected to achieve a similar score in *Cambridge English: Advanced*.

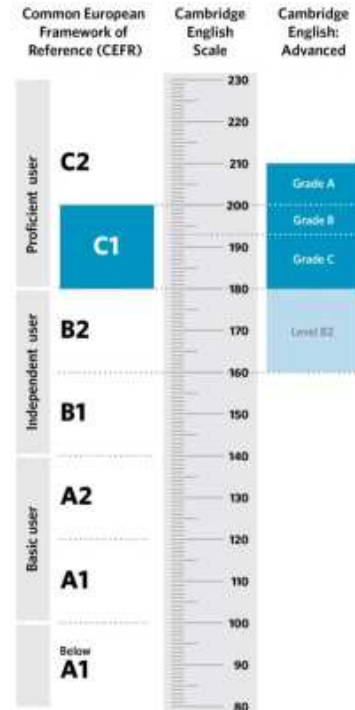
The scores reported for each exam range from:

- 82 to 150 for *Cambridge English: Key*
- 102 to 170 for *Cambridge English: Preliminary*
- 122 to 190 for *Cambridge English: First*
- 142 to 210 for *Cambridge English: Advanced*
- 162 to 230 for *Cambridge English: Proficiency*
- 102 to 170 for *Cambridge English: Business Preliminary*
- 122 to 190 for *Cambridge English: Business Vantage*
- 142 to 210 for *Cambridge English: Business Higher*.

Our extensive research over many years means that we can be confident that candidates who achieve the same Cambridge English Scale score in different exams show a comparable level of ability. The alignment of our exams is an integral part of our test construction procedures as well as the rating scales we use to assess performance.

### An example of how the scale works

The example below shows the relationship between the CEFR levels, the Cambridge English Scale and the grades awarded in *Cambridge English: Advanced*.



A candidate scoring 200 to 210 will receive a grade A and a *Cambridge English: Advanced* certificate stating that they demonstrated ability at Level C2. The maximum achievable score for *Cambridge English: Advanced* is 210.

Candidates with scores from 193 to 199 will receive a grade B. Those scoring between 180 and 192 will receive a grade C. These candidates will receive a *Cambridge English: Advanced* certificate at Level C1.

Candidates who score between 160 and 179 will receive a Cambridge English certificate stating they demonstrated ability at Level B2.

Candidates scoring between 142 and 159 will not receive a certificate, but will be given a Cambridge English Scale score which will be shown on the Statement of Results.

## ANEXO C – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (RECORTE: A LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL)

### A ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL

#### 4.1. A ÁREA DE LINGUAGENS

##### 4.1.4. LÍNGUA INGLESA

##### **4.1.4.1. Língua Inglesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades**

##### **4.1.4.1. LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES**

A BNCC de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental – Anos Finais está organizada por eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. As unidades temáticas, em sua grande maioria, repetem-se e são ampliadas as habilidades a elas correspondentes. Para cada unidade temática, foram selecionados objetos de conhecimento e habilidades a ser **ênfatizados** em cada ano de escolaridade (6º, 7º, 8º e 9º anos), servindo de referência para a construção dos currículos e planejamentos de ensino, que devem ser complementados e/ou redimensionados conforme as especificidades dos contextos locais.

Tal opção de apresentação da BNCC permite, por exemplo, que determinadas habilidades possam ser trabalhadas em outros anos, se assim for conveniente e significativo para os estudantes, o que também atende a uma perspectiva de currículo espiralado.

### **LÍNGUA INGLESA – 6º ANO**

EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.

<b>Interação discursiva</b>	Construção de laços afetivos e convívio social	<b>(EF06LI01)</b> Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. <b>(EF06LI02)</b> Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade.
	Funções e usos da língua inglesa em sala de aula ( <i>Classroom language</i> )	<b>(EF06LI03)</b> Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas.
<b>Compreensão oral</b>	Estratégias de compreensão de textos orais: palavras	<b>(EF06LI04)</b> Reconhecer, com o apoio de palavras

<p>EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.</p>		
	cognatas e pistas do contexto discursivo	cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.
<b>Produção oral</b>	Produção de textos orais, com a mediação do professor	<p><b>(EF06LI05)</b> Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas.</p> <p><b>(EF06LI06)</b> Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo.</p>
<p>EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.</p>		
<b>Estratégias de leitura</b>	Hipóteses sobre a finalidade de um texto	<b>(EF06LI07)</b> Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.
	Compreensão geral e específica: leitura rápida ( <i>skimming, scanning</i> )	<p><b>(EF06LI08)</b> Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas.</p> <p><b>(EF06LI09)</b> Localizar informações específicas em texto.</p>

<p>EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.</p>		
<p><b>Práticas de leitura e construção de repertório lexical</b></p>	<p>Construção de repertório lexical e autonomia leitora</p>	<p><b>(EF06LI10)</b> Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou <i>on-line</i>) para construir repertório lexical.</p> <p><b>(EF06LI11)</b> Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa.</p>
<p><b>Atitudes e disposições favoráveis do leitor</b></p>	<p>Partilha de leitura, com mediação do professor</p>	<p><b>(EF06LI12)</b> Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.</p>
<p>EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação. 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.</p>		
<p><b>Estratégias de escrita: pré-escrita</b></p>	<p>Planejamento do texto: <i>brainstorming</i></p>	<p><b>(EF06LI13)</b> Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto.</p>
	<p>Planejamento do texto: organização de ideias</p>	<p><b>(EF06LI14)</b> Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto.</p>
<p><b>Práticas de escrita</b></p>	<p>Produção de textos escritos, em formatos diversos, com a mediação do professor</p>	<p><b>(EF06LI15)</b> Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, <i>chats</i>, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua</p>

EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.		
		comunidade e seu contexto escolar.
EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.		
<b>Estudo do léxico</b>	Construção de repertório lexical	<b>(EF06LI16)</b> Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula. <b>(EF06LI17)</b> Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).
	Pronúncia	<b>(EF06LI18)</b> Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas.
<b>Gramática</b>	Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)	<b>(EF06LI19)</b> Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo <i>to be</i> ) e descrever rotinas diárias. <b>(EF06LI20)</b> Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso.
	Imperativo	<b>(EF06LI21)</b> Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções.

<p>EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.</p>		
	Caso genitivo ('s)	<b>(EF06LI22)</b> Descrever relações por meio do uso de apóstrofo (') + s.
	Adjetivos possessivos	<b>(EF06LI23)</b> Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos.
<p>EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.</p>		
<b>A língua inglesa no mundo</b>	Países que têm a língua inglesa como língua materna e/ou oficial	<b>(EF06LI24)</b> Investigar o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua).
<b>A língua inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade</b>	Presença da língua inglesa no cotidiano	<b>(EF06LI25)</b> Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado. <b>(EF06LI26)</b> Avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade.

### LÍNGUA INGLESA – 7º ANO

<p>EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.</p>		
<b>Interação discursiva</b>	Funções e usos da língua inglesa: convivência e colaboração em sala de aula	<b>(EF07LI01)</b> Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos.
	Práticas investigativas	<b>(EF07LI02)</b> Entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida.
<b>Compreensão oral</b>	Estratégias de compreensão de textos orais: conhecimentos prévios	<b>(EF07LI03)</b> Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral.
	Compreensão de textos orais de cunho descritivo ou narrativo	<b>(EF07LI04)</b> Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros.
<b>Produção oral</b>	Produção de textos orais, com mediação do professor	<b>(EF07LI05)</b> Compor, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado.
<p>EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.</p>		
<b>Estratégias de leitura</b>	Compreensão geral e específica: leitura rápida ( <i>skimming, scanning</i> )	<b>(EF07LI06)</b> Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em

EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.		
		<p>leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas.</p> <p><b>(EF07LI07)</b> Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos).</p>
	Construção do sentido global do texto	<b>(EF07LI08)</b> Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global.
<b>Práticas de leitura e pesquisa</b>	Objetivos de leitura	<b>(EF07LI09)</b> Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura.
	Leitura de textos digitais para estudo	<b>(EF07LI10)</b> Escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares.
<b>Atitudes e disposições favoráveis do leitor</b>	Partilha de leitura	<b>(EF07LI11)</b> Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.
EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. 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.		

<p>EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.</p>		
<p><b>Estratégias de escrita: pré-escrita e escrita</b></p>	<p>Pré-escrita: planejamento de produção escrita, com mediação do professor</p>	<p><b>(EF07LI12)</b> Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, <i>layout</i> e suporte).</p>
	<p>Escrita: organização em parágrafos ou tópicos, com mediação do professor</p>	<p><b>(EF07LI13)</b> Organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto.</p>
<p><b>Práticas de escrita</b></p>	<p>Produção de textos escritos, em formatos diversos, com mediação do professor</p>	<p><b>(EF07LI14)</b> Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/<i>timelines</i>, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros).</p>
<p>EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.</p>		
<p><b>Estudo do léxico</b></p>	<p>Construção de repertório lexical</p>	<p><b>(EF07LI15)</b> Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (<i>in, on, at</i>) e conectores (<i>and, but, because, then, so, before, after</i>, entre outros).</p>
	<p>Pronúncia</p>	<p><b>(EF07LI16)</b> Reconhecer a pronúncia de verbos</p>

<p>EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.</p>		
		regulares no passado (- <i>ed</i> ).
	Polissemia	(EF07LI17) Explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso.
<b>Gramática</b>	Passado simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)	(EF07LI18) Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade.
	Pronomes do caso reto e do caso oblíquo	(EF07LI19) Discriminar sujeito de objeto utilizando pronomes a eles relacionados.
	Verbo modal <i>can</i> (presente e passado)	(EF07LI20) Empregar, de forma inteligível, o verbo modal <i>can</i> para descrever habilidades (no presente e no passado).
<p>EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.</p>		
<b>A língua inglesa no mundo</b>	A língua inglesa como língua global na sociedade contemporânea	(EF07LI21) Analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado.
<b>Comunicação intercultural</b>	Variação linguística	(EF07LI22) Explorar modos de falar em língua inglesa, refutando preconceitos e reconhecendo a variação

EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.		
		linguística como fenômeno natural das línguas. <b>(EF07LI23)</b> Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo.

### LÍNGUA INGLESA – 8º ANO

EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.		
<b>Interação discursiva</b>	Negociação de sentidos (mal-entendidos no uso da língua inglesa e conflito de opiniões)	<b>(EF08LI01)</b> Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.
	Usos de recursos linguísticos e paralinguísticos no intercâmbio oral	<b>(EF08LI02)</b> Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.
<b>Compreensão oral</b>	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho informativo/jornalístico	<b>(EF08LI03)</b> Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes.
<b>Produção oral</b>	Produção de textos orais com autonomia	<b>(EF08LI04)</b> Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados

<p>EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.</p>		
		<p>para informar/comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades.</p>
<p>EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbais-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa.</p>		
<p><b>Estratégias de leitura</b></p>	<p>Construção de sentidos por meio de inferências e reconhecimento de implícitos</p>	<p><b>(EF08LI05)</b> Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.</p>
<p><b>Práticas de leitura e fruição</b></p>	<p>Leitura de textos de cunho artístico/literário</p>	<p><b>(EF08LI06)</b> Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa.</p> <p><b>(EF08LI07)</b> Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa.</p>
<p><b>Avaliação dos textos lidos</b></p>	<p>Reflexão pós-leitura</p>	<p><b>(EF08LI08)</b> Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.</p>
<p>EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas</p>		

EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.

envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa.

**Estratégias de escrita: escrita e pós-escrita**

Revisão de textos com a mediação do professor

**(EF08LI09)** Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases).  
**(EF08LI10)** Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final.

**Práticas de escrita**

Produção de textos escritos com mediação do professor/colegas

**(EF08LI11)** Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, *tweets*, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).

EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.

EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.		
<b>Estudo do léxico</b>	Construção de repertório lexical	<b>(EF08LI12)</b> Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro.
	Formação de palavras: prefixos e sufixos	<b>(EF08LI13)</b> Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa.
<b>Gramática</b>	Verbos para indicar o futuro	<b>(EF08LI14)</b> Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões.
	Comparativos e superlativos	<b>(EF08LI15)</b> Utilizar, de modo inteligível, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades.
	Quantificadores	<b>(EF08LI16)</b> Utilizar, de modo inteligível, corretamente, <i>some, any, many, much</i> .
	Pronomes relativos	<b>(EF08LI17)</b> Empregar, de modo inteligível, os pronomes relativos ( <i>who, which, that, whose</i> ) para construir períodos compostos por subordinação.
EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.		

EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.		
<b>Manifestações culturais</b>	Construção de repertório artístico-cultural	<b>(EF08LI18)</b> Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.
<b>Comunicação intercultural</b>	Impacto de aspectos culturais na comunicação	<b>(EF08LI19)</b> Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais. <b>(EF08LI20)</b> Examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua inglesa.

### LÍNGUA INGLESA – 9º ANO

EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.		
<b>Interação discursiva</b>	Funções e usos da língua inglesa: persuasão	<b>(EF09LI01)</b> Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.

<p>EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.</p>		
<p><b>Compreensão oral</b></p>	<p>Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho argumentativo</p>	<p><b>(EF09LI02)</b> Compilar as ideias-chave de textos por meio de tomada de notas. <b>(EF09LI03)</b> Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo.</p>
<p><b>Produção oral</b></p>	<p>Produção de textos orais com autonomia</p>	<p><b>(EF09LI04)</b> Expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto.</p>
<p>EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa.</p>		
<p><b>Estratégias de leitura</b></p>	<p>Recursos de persuasão</p>	<p><b>(EF09LI05)</b> Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.</p>
	<p>Recursos de argumentação</p>	<p><b>(EF09LI06)</b> Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística. <b>(EF09LI07)</b> Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam.</p>

<p><b>EIXO ORALIDADE</b> – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.</p>		
<p><b>Práticas de leitura e novas tecnologias</b></p>	<p>Informações em ambientes virtuais</p>	<p><b>(EF09LI08)</b> Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.</p>
<p><b>Avaliação dos textos lidos</b></p>	<p>Reflexão pós-leitura</p>	<p><b>(EF09LI09)</b> Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.</p>
<p><b>EIXO ESCRITA</b> – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. 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, especialmente a língua inglesa.</p>		
<p><b>Estratégias de escrita</b></p>	<p>Escrita: construção da argumentação</p>	<p><b>(EF09LI10)</b> Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica.</p>
	<p>Escrita: construção da persuasão</p>	<p><b>(EF09LI11)</b> Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão).</p>
<p><b>Práticas de escrita</b></p>	<p>Produção de textos escritos, com mediação do professor/colegas</p>	<p><b>(EF09LI12)</b> Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão <i>on-line</i>, fotorreportagens,</p>

<p>EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.</p>		
		<p>campanhas publicitárias, <i>memes</i>, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.</p>
<p>EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.</p>		
<p><b>Estudo do léxico</b></p>	<p>Usos de linguagem em meio digital: “internetês”</p>	<p><b>(EF09LI13)</b> Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, <i>tweets</i>, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.</p>
	<p>Conectores (<i>linking words</i>)</p>	<p><b>(EF09LI14)</b> Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.</p>
<p><b>Gramática</b></p>	<p>Orações condicionais (tipos 1 e 2)</p>	<p><b>(EF09LI15)</b> Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (<i>If-clauses</i>).</p>
	<p>Verbos modais: <i>should, must, have to, may e might</i></p>	<p><b>(EF09LI16)</b> Empregar, de modo inteligível, os verbos <i>should, must, have to, may e might</i> para</p>

<p>EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.</p>		
		<p>indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.</p>
<p>EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.</p>		
<p><b>A língua inglesa no mundo</b></p>	<p>Expansão da língua inglesa: contexto histórico</p>	<p><b>(EF09LI17)</b> Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.</p>
	<p>A língua inglesa e seu papel no intercâmbio científico, econômico e político</p>	<p><b>(EF09LI18)</b> Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.</p>
<p><b>Comunicação intercultural</b></p>	<p>Construção de identidades no mundo globalizado</p>	<p><b>(EF09LI19)</b> Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.</p>