

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Juliana Souza Cardoso

ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS:

Aliando o Letramento Sociointeracional Crítico aos materiais didáticos
voltados ao ensino de língua inglesa na educação infantil pública no
contexto do PIBID Inglês/UFRJ

Rio de Janeiro
2023

Juliana Souza Cardoso

ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS:

Aliando o Letramento Sociointeracional Crítico em materiais didáticos
voltados ao ensino de língua inglesa na educação infantil pública no
contexto do PIBID Inglês/UFRJ

Monografia submetida à Faculdade de
Letras da Universidade Federal do Rio de
Janeiro como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciada em Letras:
Português-Inglês.

Orientador: Prof. Dr. Rogério Tilio

Rio de Janeiro
2023

AGRADECIMENTOS

À minha família: meus pais Cristiane e Frederico por sempre me apoiarem, incentivarem e me proporcionarem todas as oportunidades de me tornar quem sou hoje. Também a eles e aos meus avós por sempre demonstrarem seu carinho em todos os momentos.

Ao meu namorado, Thiago, por ser meu grande amor, meu companheiro e meu refúgio nas horas mais difíceis e cansativas.

Aos meus amigos do coração e da Faculdade de Letras, que tornaram as coisas mais fáceis em diversos momentos, me apoiando e me oferecendo muito mais que poderei um dia retribuir.

A todos os meus professores, que desde sempre me proporcionaram o melhor ensino que eu poderia ter, despertando meu amor pela docência.

Ao PIBID Inglês UFRJ por ter me proporcionado experiências únicas, ampliando minhas perspectivas de estudo e me mostrando novos caminhos para trilhar.

À Faculdade de Letras, por me apresentar um universo de possibilidades e por contribuir para o meu crescimento pessoal e profissional.

À educação pública e de qualidade, que resiste em meio às adversidades, possibilitando a realização de trabalhos como este.

Resumo

É inegável a crescente projeção da língua inglesa como bem simbólico na sociedade contemporânea globalizada e fortemente multissemiótica (ROCHA, 2012). O aprendizado de uma língua adicional, portanto, ao se tornar uma ferramenta formativa e de ação social do indivíduo, implica tocar em questões linguísticas de cunho social que fomentem a construção cidadã do aprendiz. Devido às demandas de uma sociedade dinâmica, o ensino de inglês é estimulado cada vez mais cedo. Dessa forma, é necessário o debate sobre metodologias aliadas a tal processo que extrapolem o caráter instrumental da língua, tornando-a “produto da atividade social” (LIMA; MARGONARI, 2012). É através do contato com diferentes culturas, identidades, discursos e meios de representação linguística — intermediados pelo olhar crítico sobre o mundo — que o aluno consegue participar efetivamente da vida nas esferas que o circundam. Este estudo, portanto, buscou apresentar pedagogias aliadas ao processo de ensino-aprendizagem de inglês para crianças de pré-I inseridas em um contexto bilíngue na rede pública de ensino do Rio de Janeiro, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com o intuito de refletir sobre o material didático utilizado nesta escola e propor sugestões de adaptação que suprissem eventuais lacunas consoantes à proposta teórica adotada pelo grupo. O projeto foi baseado na Pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2019) e nos conceitos de letramentos e Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996). Por meio dele o estudo busca investigar a Unidade 2 (*Numbers*) do material original e, através de sua análise, responder como os multiletramentos podem ser aliados ao ensino-aprendizagem através de propostas de adaptação de uma unidade de um livro didático voltado ao ensino de inglês em turmas de educação infantil pública no contexto do PIBID/ UFRJ.

Palavras-chave: Multiletramentos; letramentos; educação infantil; material didático; Letramento Sociointeracional Crítico; ensino público bilíngue; PIBID.

Abstract

It is undeniable the growing projection of the English language as a valuable good in a heavily multisemiotic, globalized modern society (ROCHA, 2012). Therefore, when learning an additional language becomes a formative tool and a tool of social action for the individual, it implies touching on linguistic issues of social nature that foster the citizen construction of the learner. Due to the demands of a dynamic society, English teaching is encouraged earlier and earlier. Thus, it is necessary to debate on methodologies allied to such process that overcome the instrumental character of language, making it a "product of social activity" (LIMA; MARGONARI, 2012). As a result of the contact with different cultures, identities, discourses and means of linguistic representation — mediated by a critical perspective of the world — the student can effectively participate in the spheres of life that surround him/her. This study sought to present pedagogies allied to the English teaching-learning process for pre-I children inserted in a bilingual context in the public school system in Rio de Janeiro, through the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) of Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), in order to reflect on the didactic material used in this school and to propose adaptation suggestions that would cover eventual gaps concerning the theoretical approach embraced by the group. The project was based on the Pedagogy of Critical Sociointeracional Literacy (TILIO, 2019) and on the concepts of literacies and Multiliteracies (THE NEW LONDON GROUP, 1996). By this means the study intend to investigate the Unit 2 (Numbers) of the original material, and, through its analysis, answer how the multiliteracies can be allied to the teaching-learning process through adaptation suggestions of a didactic textbook focused on English teaching in public early childhood education classes in the context of PIBID/ UFRJ.

Key-words: Multiliteracies; literacies; early childhood; didactic material; Critical Sociointeracional Literacy; public bilingual education; PIBID.

SUMÁRIO

Introdução.....	7
1. Aporte teórico.....	11
1.1 Os Multiletramentos.....	11
1.2 A Pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico (LSC).....	15
1.3 Ensino da língua inglesa para crianças, aprendizagem e desenvolvimento infantil.....	18
2. Metodologia.....	21
2.1 Contexto de aplicação do material: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).....	21
2.2 O material didático.....	23
2.3 Adaptações possíveis.....	25
2.4 Procedimentos de análise.....	26
3. Análise do material.....	27
3.1 A lição “Storytelling”.....	31
3.2 A lição “Exploring”.....	33
3.3 A lição “Expanding”.....	36
3.4 A lição “Raising Awareness”.....	38
3.5 A lição “Creating”.....	40
3.6 A lição “Wrapping up”.....	41
4. Considerações finais.....	42
5. Referências.....	44

Introdução

As línguas estrangeiras modernas ocupam, cada vez mais, uma posição de destaque no cenário educacional do mundo contemporâneo, o qual tem suas fronteiras culturais e informacionais dissolvidas através da comunicação em nível global. O aprendizado de uma língua adicional¹, portanto, torna-se ferramenta de ação social em uma sociedade globalizada fortemente multissemiotizada (ROCHA, 2012). O inglês, por sua vez, carrega consigo o status de *língua franca* (CANAGARAJAH, 2006), destacando-se como um veículo universal de comunicação entre os indivíduos ao redor do mundo, fato que ratifica sua projeção na sociedade vigente.

Dessa forma, ao pensarmos o ensino de inglês como língua adicional, devemos também tocar em questões linguísticas de cunho social, considerando seu caráter formativo na construção cidadã do indivíduo. Ainda, Rocha (2012) postula que a língua estrangeira deve extrapolar seu caráter instrumental, promovendo a (re)construção de identidades e o contínuo engajamento em novos discursos: práticas somente efetivas no contato com as diferenças. Assim, é necessário um movimento de autonomia do aprendiz, este que, ao se apropriar da língua, seja capaz de construir sentidos e se torne instrumento ativo da transformação de sua identidade.

Dessa forma, ao relacionarmos a construção de sentidos com o ensino de inglês para crianças do primeiro segmento da Educação Básica no Brasil, é possível observar que sua essência pode ser compartilhada pelos *young learners*, devido à capacidade destes de criar significados a partir de sentidos e propósitos ativamente — e inconscientemente — buscados em atividades propostas, mesmo com sua visão relativamente parcial sobre o mundo (CAMERON, 2001). Também, outra perspectiva é adicionada quando pensamos na crescente inclinação, talvez fruto de uma sociedade dinâmica e acelerada, que o ensino de inglês seja iniciado cada vez mais cedo. Faz parte do pensamento popular que as crianças, diferentemente dos adultos, necessitam de menos esforço para o aprendizado de uma língua adicional, crença justificada pela Hipótese do Período Crítico (Lenneberg, 1967 apud ROCHA, 2007). Contudo, nos anos iniciais do ensino regular, os alunos ainda se encontram na fase de desenvolvimento de letramentos² na língua materna, demandando especial atenção no

¹ Prefere-se, neste trabalho, o termo “língua adicional” a “língua estrangeira” em função do movimento de adição acima de um distanciamento promovido pelo “estrangeiro”. Ao utilizar o termo “língua estrangeira”, a língua se torna algo distante do usuário — a língua do outro —, não abarcando a multiplicidade das relações sociais e culturais defendidas neste trabalho (HAUPT; VIEIRA, 2013).

² Têm-se como letramentos práticas sociais que relacionam-se à palavra escrita de forma direta ou indireta. (Rojo, 2009)

aprendizado concomitante com outro idioma (TÍLIO; ROCHA, 2009). Esses fatores reverberam a importância de analisar as práticas e os elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, para que haja uma metodologia que não esteja apenas à serviço da mera instrumentalização da linguagem.

Um desses elementos são os materiais didáticos, os quais de fato constituem a espinha dorsal de uma sala de aula devido à sua capacidade de guiar professores e alunos em suas vivências escolares. Contudo, “muitas vezes, um material pode não refletir a realidade da sala de aula e nem as necessidades dos estudantes. É neste momento que o professor deve definir o que modificar, eliminar, adicionar ou estender.” (SALAS, 2004, p. 4). Assim, ao pensarmos materiais disponíveis³ no contexto do ensino de inglês no primeiro segmento da Educação Básica no Brasil, podemos questionar algumas escolhas ligadas à natureza/ forma dos conteúdos ali veiculados, devido à crescente necessidade de que a escola abrace e reflita a pluralidade cultural, linguística, identitária, semiótica intrínseca ao mundo atual em todos os seus níveis. Ao adotar um material que cumpra, mesmo que simplificada, tais propósitos, este extrapola seu caráter de ferramenta, tornando-se um aliado de uma educação mais significativa. Nesse sentido, algumas revisões de referenciais já vigoram em documentos nacionais norteadores do ensino como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Conselho Nacional de Educação (CNE), e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais reiteram a demanda de adequação às múltiplas realidades culturais:

[...] no contexto da educação brasileira, por um lado, a valorização da experiência extraescolar pela escola; por outro, cria instrumentos para que a escola possa ter maior valor para o cotidiano do aluno, favorecendo, assim, a atribuição de importância à dimensão social dos conteúdos do processo educacional escolar. [...] (BRASIL, 1998)

Dessa forma, é através da discussão acerca das citadas escolhas que podemos nos aproximar do conceito condutor do presente trabalho, os *multiletramentos*. Estes, traduzem-se em meios de representação muito mais abrangentes que a língua, tendo efeitos cognitivos, sociais e culturais mais específicos:

“(...) Os multiletramentos também criam um tipo diferente de pedagogia, em que a língua e os outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, sendo constantemente refeitos por seus usuários, à medida que trabalham para alcançar seus vários objetivos culturais” (NEW LONDON GROUP, 1996, p.106)

³ O ensino-aprendizagem de inglês nos primeiros segmentos da Educação Básica brasileira possui caráter facultativo, porém figura, cada vez mais, nos planos curriculares de escolas privadas e está em constante expansão no ensino público. Com isso, cresce a necessidade de estudos na área, adequação de parâmetros metodológicos, materiais didáticos e formação continuada de professores.

É evidente que a educação contemporânea está exposta a diferentes fontes de informação e a fatores de transformação linguística, os quais traduzem em si a multiplicidade de culturas. O contato com diferentes letramentos, bem como com diferentes semioses reafirmam a linguagem como “produto da atividade social” (LIMA; MARGONARI, 2012). É através da negociação entre diferentes discursos e formas de representação linguística — que emergem do olhar crítico sobre o mundo — que o aluno consegue participar plenamente da vida pública, social e econômica da comunidade em que está inserido.

Ao redimensionar os modos de significação e de expressão da linguagem, nossas vivências são atualizadas em modos nunca antes experienciados. Isso conversa com o ensino de inglês nos anos iniciais da Educação Básica, em vista do movimento de hibridização das linguagens em momentos de singular expressão de autoria, as quais compõem práticas significativas no mundo infantil (ROCHA, 2012). Os (multi)letramentos proporcionam “vivências de expressão” (BARON, 2002, p. 59-60) em ambientes que fazem parte do universo das crianças quando nos apropriamos de recursos textuais⁴ e identitários que são perpassados por diferentes esferas culturais e linguísticas. Um exemplo está nos gêneros textuais⁵ como poemas, lendas, adivinhas, contos, canções etc, que em algum momento tiveram seu sentido atualizado por nossa subjetividade, marcando nossas experiências individuais com o mundo.

Ao pensar os propósitos do ensino de inglês, refletindo sobre a maneira com que os sentidos são construídos pelas crianças, têm-se, na Pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico (TÍLIO, 2019), uma forma de enriquecer as dinâmicas formas de expressão, independentemente de sua natureza e/ou prestígio social. Por isso, o ensino da língua inglesa deve refletir o compromisso com a construção da cidadania, estimulando ações éticas e protagonistas (ROJO; MOITA LOPES, 2004 apud TÍLIO, 2019). Também, para Cope e Kalantzis (2000, p.148) os multiletramentos funcionam como ponto de partida para possibilitar diferentes modos de operacionalizar a educação, os quais abrem espaço para “múltiplas formas de *ser* no mundo” (ROCHA, 2012, p.183).

Portanto, este trabalho busca apresentar uma análise interpretativista e qualitativa, com uma proposta de adaptação de uma unidade do material didático utilizado pela série de pré-I

⁴ Entende-se *texto* como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (MARCUSCHI, 2008, p.72), ou seja, o texto é uma unidade comunicativa que deriva de uma ação linguística com fronteiras apenas definidas através de vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona.

⁵ Gêneros textuais referem-se a “textos [...] que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

com faixa etária de 4 a 6 anos, em uma escola pública bilíngue do Rio de Janeiro, em contextos remoto e presencial. O acesso ao material se deu através do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o qual fui bolsista (Capes) no subprojeto de Inglês, de 2020 a 2022. O PIBID vinculou-se ao CIEP Presidente Agostinho Neto, o qual, devido à sua proposta bilíngue em associação com uma ONG, firmou parceria com uma editora privada que fornecia o material didático utilizado.

Com isso, esta análise pretende responder à seguinte pergunta:

- Como os multiletramentos podem ser aliados ao ensino-aprendizagem através de propostas de adaptação de uma unidade de um livro didático voltado ao ensino de inglês em turmas de educação infantil pública no contexto do PIBID/ UFRJ?

Para isso, volto meu olhar à Unidade 2 (*Numbers*) do material didático *Ginger 's Tales - Triangle*, da editora Learning Factory, buscando traçar paralelos entre os modos de significação linguística e as atividades propostas nas unidades do livro. A análise do material será conduzida segundo a Pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2019), os conceitos de letramentos e Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996), com o objetivo de identificar de que forma o material engloba ou se distancia de tais perspectivas, contribuindo para a multiplicidade de formas de expressão e de construção do conhecimento linguístico por parte das crianças. Considero na análise, portanto, os letramentos linguístico, visual, auditivo, espacial e gestual, os quais compõem/ integram os sistemas multimodais de significação segundo os Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996) e os postulados do Letramento Sociointeracional Crítico (LSC) (TILIO, 2019).

Ressalto que apesar da proposta teórica do livro didático não figurar a mesma perspectiva adotada pelos integrantes do PIBID Inglês, percebemos, através de pesquisa, análise e breve experimentação, que os Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996) e a Pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2019) são importantes aliados do processo de ensino-aprendizagem de inglês no contexto referido, pois estas possibilitam a inserção de práticas linguísticas socioculturalmente alocadas. Isso, portanto, justifica sugestões de adaptação que visam abarcar aspectos complementares ao material, a fim de contemplar um ensino-aprendizagem pautado nas atualizações subjetivas de significados e no caráter multissemiótico da língua na atualidade.

Os capítulos deste trabalho se organizam em: aporte teórico, o primeiro, no qual irei abordar os pressupostos teóricos que fundamentaram essa pesquisa. Dentre eles estão os Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE & KALANTZIS, 2009;

ROJO, 2012. TILIO, 2019; 2021), a Pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2019) e alguns conceitos que norteiam o ensino de inglês para crianças, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (ROCHA, 2007; 2012; JOBIM E SOUZA, 1994; TILIO; ROCHA, 2009; CAMERON, 2001). No capítulo seguinte apresentarei a metodologia utilizada na pesquisa, contextualizando o projeto do PIBID Inglês UFRJ no qual o material estava inserido, descrevendo os procedimentos de análise e trazendo informações sobre o material didático analisado. No penúltimo capítulo farei a análise do material de fato, buscando abarcar a concepção de língua e ensino adotadas por nosso grupo no PIBID com o objetivo de suprir lacunas em relação à proposta teórica encontrada no livro didático utilizado na escola em questão. Sugiro, assim, adaptações focadas na Unidade 2 (*Numbers*) do livro didático *Ginger's Tales - Triangle* da editora Learning Factory. Finalmente, no último capítulo, refletirei sobre os resultados da análise e da adaptação, buscando apresentar como a pesquisa se mostra útil na produção e adaptação de materiais didáticos para língua inglesa e para o público descrito, considerando a necessidade de adequar práticas e recursos para um ensino que contemple diferentes semioses, vivências e letramentos.

1. Aporte teórico

1.1 Os Multiletramentos

O princípio fundamental da educação seria garantir que todos os estudantes pudessem participar plenamente na vida pública, comunitária e econômica (THE NEW LONDON GROUP, 1996). Para isso, é necessário alocar o indivíduo como, ao mesmo tempo, fonte e produto de transformação social em uma sociedade densamente globalizada. Inserido na multiplicidade de discursos, fruto de um meio linguística e culturalmente diverso, o sujeito é exposto a uma variedade de textos proliferados por situações comunicativas heterogêneas, como sites, canais de televisão, podcasts, cinema, video games, livros etc. Dessa forma, o *The New London Group* postula a seguinte pergunta: “como garantir que diferenças culturais, linguísticas e de gênero não sejam barreiras para uma educação bem-sucedida?” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p.63). A língua estrangeira, portanto, não deve ser entendida como “a língua de outros”, mas como “uma outra língua” (TILIO, 2019, p 187) a fim de possibilitar a participação efetiva de qualquer falante no mundo globalizado. Assim, uma Pedagogia dos Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996) surge como modo de abarcar a multiplicidade textual presente nas sociedades contemporâneas, focando em meios de representação linguística mais amplos que a linguagem propriamente dita:

“(…) Os multiletramentos também criam um tipo diferente de pedagogia, em que a língua e os outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, sendo constantemente refeitos por seus usuários, à medida que trabalham para alcançar seus vários objetivos culturais” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 64)

Dessa forma, o conceito de multiletramentos extrapola o caráter instrumental muitas vezes presente na aquisição de uma língua adicional, não se restringindo apenas às habilidades e competências formais — ler, escrever, falar, escutar. O aprendizado, portanto, não é visto como algo abstrato e geral, mas sim intrínseco aos contextos sociais, materiais e culturais nos quais existe e é veiculado. Assim, a construção do conhecimento humano é iniciada a partir das trocas/interações colaborativas com os indivíduos de uma comunidade, os quais possuem diferentes histórias, habilidades e perspectivas, mas que se engajam nas mesmas práticas sociais unidas por um conhecimento específico (THE NEW LONDON GROUP, 1996). Isso se deve ao fato de que os significados nunca estão prontos/dados. Quando pensamos no conhecimento linguístico, ao passar por diferentes trocas, o conhecimento é inevitavelmente redefinido/ remodelado pelos sujeitos, os quais tendem a se apropriar da língua através da negociação de discursos. Em outras palavras, formam-se “projetos de significado” (TÍLIO, 2021, p. 34) a partir da dinamicidade da linguagem na produção e consumo de textos, considerando o “esquema significados disponíveis > (res)significações > novas significações” (TÍLIO, 2021, p. 34). É preciso que este movimento de construção de sentidos seja estimulado e se torne instrumento ativo da transformação de sua identidade. Para exemplificar as diferentes esferas de construção de conhecimento multimodal (linguística, auditiva, espacial, visual, gestual), os multiletramentos foram organizados da seguinte forma pelo *The New London Group*:

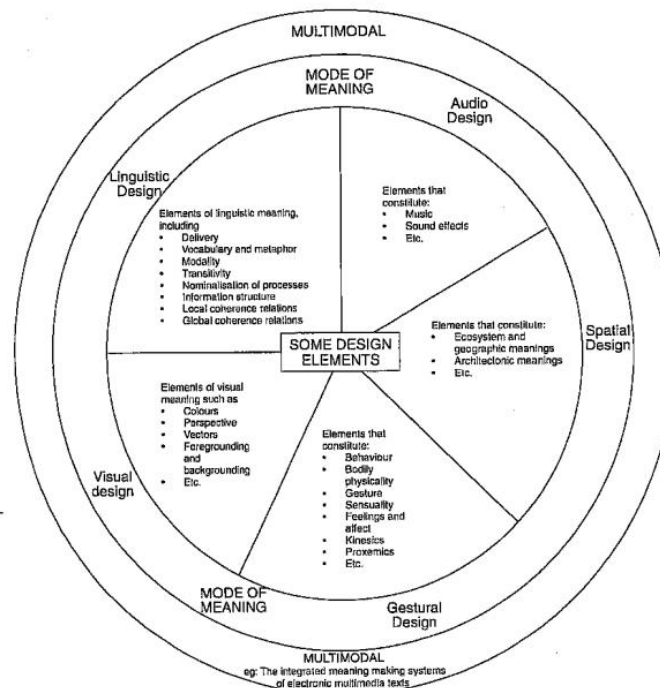


Figura 1: Multiliteracies: Metalanguages to Describe and Interpret the Design Elements of Different Modes of Meaning (THE NEW LONDON GROUP, 1996)

Cope & Kalantzis (2009) complementam a exemplificação dos modos de construção de significado com redefinições de alguns elementos que considero importantes nesta análise. Temos:

- Linguagem escrita: caligrafia, materiais impressos, telas eletrônicas.
- Linguagem oral: discursos, atividades de escuta.
- Representação visual: imagens estáticas ou dinâmicas, esculturas, cenas, perspectivas, etc.
- Representação auditiva: música, sons ambientes, barulhos, etc.
- Representação tátil: toque, cheiros, paladar, sinestesia, manipulação de objetos, etc.
- Representação gestual: movimentos físicos, expressões faciais, roupas, estilos de cabelo, dança, etc.
- Representação espacial: proximidade, layout, territorialidade, localização geográfica, espaçamento interpessoal, arquitetura, etc.

A adoção destes letramentos no ensino possibilita, portanto, uma aprendizagem com participação social ativa a partir da transposição de competências pautadas na visão da língua como ferramenta. Com os multiletramentos há maior possibilidade de hibridização de recursos em diálogo com o mundo contemporâneo, os quais extrapolam as fronteiras da linguagem, enriquecendo o conhecimento do indivíduo.

Então, ao tratar dos letramentos, que emergem do remodelamento dos usos linguísticos, Rojo (2012) postula que esses podem ser “de caráter multimodal ou multissemiótico”⁶, sendo o termo *multiletramentos* cunhado pelo *The New London Group* para abranger os “dois “multi” — a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (ROJO, 2012, p. 13) Ainda, Rojo (2012) pontua características importantes dos multiletramentos:

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO, 2012, p. 23)

Cope & Kalantzis (2012) pontuam que os letramentos ultrapassam o nível superficial da comunicação, visto que são processos mentais que envolvem o pensamento e a construção de significados, fenômeno intitulado “*representation*”. Os letramentos derivam dos conceitos que a linguagem provê aos usuários através de suas representações particulares do mundo. Estes ocorrem na mente dos indivíduos durante a formulação de argumentos, construção de imagens e modelos mentais, o que é particular/ único de cada um. Ninguém precisa visualizar ou ouvir estas representações, mas os indivíduos utilizam a linguagem verbal, a linguagem corporal e movimentos espaciais para criar sentidos a partir das palavras. Assim, a representação acontece no nível do pensamento e a comunicação no nível da fala. O aprendiz, ao representar — através da fala, do reconhecimento de estruturas, de mídias, etc — o meio linguístico exposto a ele, remodela e ressignifica o mundo ao seu redor, atuando em seu próprio aprendizado através da construção de significados (COPE & KALANTZIS, 2009). A partir de uma vasta gama de representações e letramentos advindos dos novos recursos midiáticos e linguísticos, é necessário que o processo de ensino-aprendizagem abrace a multimodalidade dos significados, o que muitas vezes se mostra como um recurso mais substancial que os modelos normativos muitas vezes culturalmente associados aos materiais didáticos impressos.

⁶ Entende-se *multimodalidade* como a diversidade de modos de significação (ex.: escrito, visual, espacial, gestual, oral, tátil etc.) e *multissemiose* como a diversidade de linguagens presentes em textos, as quais envolvem contextos (ex.: configuração de uma comunidade, papel social, identidade, relações interpessoais, etc.) (COPE & KALANTZIS, 2012)

Pensando no ensino de inglês, este já não pode mais ficar restrito à variedades canônicas⁷ específicas, pois os falantes, as culturas e a diversidade de interações destacam a saliência de seus múltiplos usos. A língua não é estática, fechada e única: ela é plural e dinâmica, abarcando diferentes semioses que permitem sua (re)(co)construção social no diálogo intercultural com seus usuários (TILIO, 2019). Além disso, quando pensamos o ensino de inglês para crianças devemos considerar tais movimentos de hibridização das linguagens — através da multimodalidade e das multissemoses — como momentos de singular expressão de autoria, as quais compõem práticas significativas no mundo infantil (ROCHA, 2012). Os (multi)letramentos proporcionam “vivências de expressão” (BARON, 2002, p. 59-60) em ambientes que fazem parte do universo das crianças quando nos apropriamos de ferramentas textuais e identitárias que são atravessadas por diferentes esferas culturais e linguísticas. Estas concepções se mostram ainda mais relevantes ao relacionar os recursos de construção de significado (*meaning-making*), presentes nos objetos representacionais há pouco mencionados neste trabalho, com o processo de aprendizagem infantil, dado que estas trocas não acontecem apenas por meio da replicação de conteúdos absorvidos, como muitas vezes pensado. Pelo contrário, as formas de representação compreendidas pela Pedagogia dos Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996) são processos dinâmicos estampados em meios familiares e reconhecíveis, possibilitando justamente sua transformação pelos aprendizes, neste caso, os *young learners* (COPE & KALANTZIS, 2009; CAMERON, 2001). Nesse sentido, é importante a discussão dos conceitos de multiletramentos, no presente trabalho, quando pensamos a adaptação de materiais didáticos, pois, através deles, podem ser estimulados movimentos de ampliação de possibilidades aliadas a um ensino-aprendizagem mais significativo e com recursos mais familiares a seus usuários.

1.2 A Pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico (LSC)

Considerando a crescente demanda por materiais didáticos que correspondam às mudanças inerentes ao mundo globalizado, os estudos do PIBID Inglês tiveram o Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2019) como conceito basilar nas suas produções. O LSC surge da necessidade de ultrapassar o caráter instrumental do ensino-aprendizagem de língua inglesa, amplamente difundido pela Abordagem Comunicativa (AC). Esta, que prevalece atualmente entre as abordagens mais utilizadas na produção de materiais didáticos, tem como

⁷ Faço referência aqui ao inglês de países como Reino Unido e Estados Unidos, conhecidos por reter o domínio da língua inglesa no mundo, exercendo forte influência sobre seus aprendizes.

foco a competência comunicativa da linguagem, a qual, como mencionada anteriormente, capacita o aprendiz a ler, escrever, falar e escutar. Isso promove a instrumentalização da linguagem quando não há espaço para vivências extralinguísticas culturalmente situadas. É necessário, portanto, manter em mente que a língua adicional na sociedade atual — densamente globalizada, semiotizada e marcada por desigualdades — é vista como uma *commodity* (RAJAGOPALAN, 2005), ou seja, um bem com valor simbólico que proporciona a seus usuários um maior acesso ao mundo globalizado. Por isso, o ensino da língua inglesa, por exemplo, deve refletir o compromisso com a construção da cidadania, estimulando ações éticas e protagonistas (ROJO; MOITA LOPES, 2004 apud TÍLIO, 2019). Tílio (2019) apresenta um quadro síntese das diferenças da AC para o LSC:

Conceitos	Abordagem Comunicativa	Letramento sociointeracional crítico
língua	meio de comunicação	(um dos) sistema(s) de construção de significados no discurso
linguagem	verbal (4 habilidades linguísticas)	multiletramentos
cultura	constatação e respeito a diferenças	entendimento de processos de (re) produção e circulação
significado	texto, cotexto e contexto	construção e negociação na interação social
autenticidade	genuinidade	autenticidade de uso
criticidade	adaptação a contextos	reflexividade sobre construção de significados
aluno e professor	usuários da língua	usuários reflexivos do discurso; agência
ensino	indivíduos adaptáveis	agentes capazes de agir socialmente

Figura 2: Abordagem comunicativa vs letramento sociointeracional crítico (TÍLIO, 2019).

O LSC, portanto, busca o desenvolvimento de letramentos diversos, por meio da leitura de textos (*reading literacy*), produção de textos (*writing literacy*), compreensão auditiva (*audio literacy*), produção oral (*oral literacy*) e questões linguísticas (*linguistic literacy*), as quais ampliam o escopo de construção de significado, possibilitando que o aprendiz veja, descreva, explique, entenda e pense. Isso é feito contextualizando itens lexicais e promovendo o reconhecimento indutivo de estruturas gramaticais (TÍLIO, 2019, p. 194). Tílio ainda pontua que embora a inteligibilidade e a comunicação na língua adicional sejam os objetivos dos aprendizes e do processo de ensino-aprendizagem como um todo, uma vez que

o acesso à discursos⁸ na língua é concedido, os falantes são empoderados por um conhecimento extralinguístico. Assim, o indivíduo pode tornar-se parte de novas práticas sociais e discursivas, construindo e atuando através de sua cidadania no mundo globalizado. (TILIO, 2019, p. 196). Também,

[...] a teoria sociointeracional de ensino e aprendizagem não só corrobora a ideia [...] que sustenta que o/a professor/a precisa tomar decisões informadas, conscientes, que melhor se adequem a seu contexto e aos/às estudantes, mas ainda a extrapola, propondo também uma abordagem conscientizadora, que salienta a função educacional do ensino de língua estrangeira, preparando os aprendizes para pertencer ao mundo globalizado e nele agir. É essa função conscientizadora, de cunho crítico, que distingue a pedagogia de letramento sociointeracional crítico da abordagem comunicativa (TILIO, 2014 apud TILIO, 2019, p. 198).

Os pilares do LSC se configuram como: a) os (multi)letramentos, sendo a multiculturalidade e multimodalidade da linguagem no mundo globalizado; b) a Teoria Sociointeracional, que considera língua e a linguagem a partir da interação do indivíduo com o meio social; c) a criticidade como prática problematizadora. Esta última entende o pensamento crítico como um “conjunto de habilidades [desenvolvidas pelo usuário] que propiciem um distanciamento em relação ao texto, de forma a enxergar de forma objetiva e neutra seus significados que extrapolam a materialidade textual.”⁹ (TÍLIO, 2017, p. 24) Ademais, o LSC também se aproxima da prática pedagógica difundida pelo The New London Group (1996), quando considera a *prática situada*, ou seja, a imersão dos alunos em experiências relevantes, utilizando conhecimentos novos ou já existentes. O processo de *instrução* considera o entendimento consciente de conteúdos internalizados por meio da interpretação e formulação de hipóteses. A *postura crítica*, por sua vez, inclui a interpretação crítica de sentidos pertencentes aos contextos social e cultural. Por fim, a *prática transformadora* possibilita os alunos de se apropriarem dos significados tidos como verdade, (re)utilizando-os em novos contextos (TILIO, 2018). Assim,

Uma abordagem sociointeracional de ensino de língua estrangeira deve procurar não apenas dar conta dos multiletramentos, como também assegurar a onipresença de letramento(s) crítico(s) ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem, [tratando] o ensino como uma prática sociocultural, por meio da oportunidade de situações de interação com o outro e com o meio (VIGOTSKI, 1978 [1998] apud TILIO, 2021, p. 40) [...]

⁸ Os discursos podem ser caracterizados como conhecimentos de organização social e estes, juntamente com o conhecimento do sistema linguístico (sistêmico) e o conhecimento de mundo compõem os pilares do aprendizado de uma língua segundo a abordagem sociointeracional. (TILIO, 2019)

⁹ Ser crítico também engloba compreender “questões de acesso, poder, diferença, desigualdade e resistência, sempre atreladas às condições sociohistóricas de produção e reprodução das relações sociais” (TÍLIO, 2017, p. 23)

Dessa forma, ao considerar tais conceitos no presente trabalho, tem-se como objetivo a necessidade de adequar recursos para um ensino que contemple diferentes semioses, vivências e letramentos com a inserção de práticas linguísticas socioculturalmente alocadas. Uma teoria do Letramento Crítico busca, então, a conscientização dos alunos no que diz respeito à aprendizagem através da postura crítica, a qual entende o conhecimento como algo ideológico, não natural ou neutro, sendo a realidade e o significado constituídos de formas heterogêneas e múltiplas: (re)construídos, (re)negociados segundo regras discursivas e práticas sociais embebidas em relações de poder (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001 apud TILIO, 2021, p. 40 - 41). Portanto, ao pensar um material didático voltado ao ensino de inglês para crianças pautado na criticidade e com o apoio dos multiletramentos, podemos aspirar aspectos que extrapolem o caráter instrumental da língua, posicionando o indivíduo na sociedade através de práticas que permitam a agência do aluno em diversas esferas da vida.

1.3 Ensino da língua inglesa para crianças, aprendizagem e desenvolvimento infantil

Neste trabalho, ao pensar o ensino de inglês para crianças do primeiro segmento da Educação Básica brasileira, busco endereçar alguns pontos essenciais que atravessam o ensino propriamente dito, alocando práticas pedagógicas e metodológicas que contemplem questões de idade, desenvolvimento e linguagem. Uma das perspectivas é adicionada quando pensamos na crescente inclinação, talvez fruto de uma sociedade dinâmica e acelerada, que o ensino de inglês seja iniciado cada vez mais cedo. Isso se deve ao processo de globalização, o qual propicia o contato com diferentes culturas e línguas através do uso intenso de meios de comunicação e da tecnologia, estreitando as relações dinâmicas entre o indivíduo e o mundo. Rocha (2007), pensando nesses aspectos, pontua que parece um consenso entre os teóricos que a pressão por um aprendizado de língua adicional, cada vez mais precoce, advém do pensamento popular que a criança aprende com mais facilidade/ com menos esforço que um adulto, propiciando maiores chances de sucesso no processo de aquisição (ROCHA, 2007, p. 275). Contudo, a autora corrobora os postulados de outros teóricos quando questiona diversas teorias — como a Hipótese do Período Crítico (Lenneberg 1967)¹⁰ —, afirmando que o aprendizado na infância, isoladamente, não é visto como uma vantagem de fato, pois é necessário considerar outros fatores influentes como motivação, confiança, personalidade e autoestima (ROCHA, 2007). A criança, “ao retornar para si o olhar e as palavras impregnadas

¹⁰ Resumidamente, este conceito veicula a noção de que a língua estrangeira é melhor aprendida durante a infância e que após um período de doze anos todos os aprendizes teriam mais dificuldade nesse processo de aprendizagem. (ROCHA, 2007)

de sentidos que o outro lhe transmite, [...] acaba por construir sua subjetividade a partir dos conteúdos sociais e afetivos que esse olhar e essas palavras lhe revelam” (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 66). Ou seja, ecoando os diálogos bakhtinianos, o desenvolvimento das faculdades cognitivas e sociais acontecem no diálogo com o outro, o qual permite que o ser seja ao mesmo tempo único e plural, convergindo em si várias linguagens e expressões.

Com isso, é vital destacar que o processo de ensino de uma língua adicional na infância deve estar voltado aos interesses do aluno, e não unicamente focado em desenvolver habilidades linguísticas ou de fluência, o que pode proporcionar melhores bases para a aprendizagem efetiva ao longo de sua vida escolar. O principal objetivo do ensino de língua inglesa na infância, segundo a mencionada autora (2007) seria o “desenvolvimento da competência intercultural”, sendo esta conceituada como um conjunto de habilidades, atitudes e conhecimentos que, através da comparação e reflexão, ampliam a visão de cultura e de mundo do aprendiz (ROCHA, 2007, p. 278). Segundo Ellis (2004, p.15 apud ROCHA 2007, p. 278) uma língua (materna ou estrangeira) constitui-se de “crenças culturais, comportamentos e significados”, e a criança necessita adquirir tais competências para seu crescimento linguístico, intelectual, físico, emocional e sociocultural.

Todas essas reflexões são basilares para compreender a essência dos *young learners* e suas principais diferenças para aprendizes adultos. As crianças são espontâneas, curiosas e desinibidas; elas podem aprender uma língua adicional por diversas formas, as quais se distanciam das tradicionais repetições, imitações, traduções, canções e brincadeiras sem propósito. Assim, Rocha (2007) traz as concepções difundidas por Cameron (2001) e Brown (2001) acerca de como o professor deve agir frente ao ensino de crianças:

[...] ensinar línguas para crianças de modo efetivo transcende a mera seleção de um conjunto de atividades a serem desenvolvidas durante a aula. [...] Dentre os pontos fundamentais a serem trabalhados ao longo do processo de ensino-aprendizagem de LEC¹¹ [temos o] desenvolvimento intelectual da criança, da adequação do processo ao seu foco de atenção (geralmente curto), do estímulo a todos os sentidos da mesma durante o processo, do respeito aos fatores afetivos no ensino e, finalmente, do uso autêntico e significativo da linguagem. (ROCHA, 2007, p. 282 - 283)

Visto isso, a necessidade de um processo significativo de aprendizagem e de condições que fomentem o desenvolvimento de modos de *ser* no mundo mostra que o ensino não deve ser engessado, artificial e restrito ao espaço da sala de aula e aos itens gramaticais formalistas. É preciso aproximar a criança de práticas sociais da atualidade de fato vivenciadas por ela, pautadas na natureza da linguagem: dialógica, discursiva e multissemiótica, pois é no espaço

¹¹ Língua Estrangeira para Crianças.

escolar que elas começam a construir significados a partir da relação com o outro. Para isso é essencial que as propostas didáticas problematizem questões relevantes no mundo infantil, respeitando os contextos em que a criança se insere e promovam interações propositadas e valorosas (TILIO; ROCHA, 2009). Todos os pontos apresentados também convergem no âmbito do material didático — um mediador do espaço educacional —, trazendo implicações importantes para os livros didáticos desta área, uma vez que “devem apresentar características e fundamentos compatíveis com aquelas entendidas como apropriadas para orientá-los” (TILIO; ROCHA, 2009, p. 298).

Outro ponto importante aparece quando consideramos o contexto de ensino de uma língua adicional, visto que na faixa etária considerada nesta pesquisa, a criança ainda está em processo de desenvolvimento de letramentos na língua materna, o que demanda atenção no ensino concomitante com outro idioma. Contudo, como postulam Tilio; Rocha (2009) a relação de interdependência entre a língua materna e a língua adicional não configura um fator exclusivo de aprendizagem entre ambas. Cameron (2001) e Vygotsky (1998) corroboram a premissa de que a língua adicional pode de fato, posteriormente, contribuir para o desenvolvimento da língua materna, a partir do momento que elas constroem uma relação concomitante de “constituição e ruptura” (TILIO; ROCHA, 2009, p. 298):

[...] a língua estrangeira pode, na medida em que se desenvolve, exercer influência inversa sobre ela (língua materna) por não se repetir em seu desenvolvimento o caminho do desenvolvimento da língua materna e por serem diferentes a força e a fraqueza das línguas materna e estrangeira. (VYGOTSKY 1998, p. 267 apud TILIO; ROCHA, 2009, p. 298)

Em outras palavras, muitos conhecimentos que a criança desenvolve em sua construção da língua materna podem ser basilares para a aprendizagem de habilidades similares na língua adicional. Portanto, a construção de letramentos em ambas as línguas deveria cumprir-se analogamente entre a língua materna e a língua adicional, podendo as ferramentas didáticas utilizarem a língua materna como um “recurso mediador da aprendizagem de língua inglesa e da promoção de letramentos nessa língua” (TILIO; ROCHA, 2009, p. 298).

Também, muitos autores defendem que o contexto formal de ensino no espaço da sala de aula pode impor limitações para o aprendizado, já que a criança apresenta um grande potencial de aprendizagem, engajando-se com facilidade em tópicos complicados e abstratos desde que se sinta motivada e livre de pressão. O instinto natural da criança é buscar construir sentidos que compreendam suas vivências, utilizando seu conhecimento de mundo como

ferramenta. Assim, um elemento vital no processo de ensino de língua inglesa nas séries iniciais é reiterado por Tilio; Rocha (2009):

[...] considerando-se a natureza multissemiótica da sociedade contemporânea, parece vital que a educação de línguas articule, sob perspectivas críticas, protagonistas e éticas (MOITA LOPES e ROJO, 2004), o mundo da criança e as práticas típicas da esfera escolar (ROJO, 2009), visando a promoção de conhecimentos e capacidades na língua-alvo (TILIO; ROCHA, 2009, p. 299)

Ao endereçar, neste trabalho, propostas que contemplem as dimensões cultural, experimental, social, subjetiva, identitária no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças, almejo romper com propostas de caráter instrumental que ainda orientam materiais didáticos e práticas pedagógicas. Corroboro as palavras de Moita Lopes (2005) quanto ao fato de que o ensino não está à serviço da aquisição de um pacote dos conhecimentos e das culturas da língua adicional, mas que fomenta sim a multiplicidade do mundo multicultural, promovendo embates acerca das diferenças que constituem o projeto de sala de aula.

2. Metodologia

Neste capítulo procuro explicar a base metodológica que conduz este trabalho. A pesquisa se insere na abordagem qualitativa e interpretativa, a qual decorre da definição para o problema de pesquisa através da formulação de perguntas exploratórias sobre o tema. Neste caso, a pergunta é: como os multiletramentos podem ser aliados ao ensino-aprendizagem através de propostas de adaptação de uma unidade de um livro didático voltado ao ensino de inglês em turmas de educação infantil pública no contexto do PIBID/ UFRJ? Em seguida há a definição de objetivos gerais e específicos, os quais direcionam o estabelecimento dos motivos que guiam a análise do material didático. Assim, a abordagem qualitativa interpretativa não busca estabelecer conclusões universais, mas sim promover a análise situada dos dados considerando o grupo, momento e circunstâncias que originaram a investigação através do posicionamento do pesquisador no mundo.

2.1 Contexto de aplicação do material: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

O acesso ao material didático analisado neste trabalho se deu através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), do qual fui bolsista (Capes) no subprojeto de Inglês. O PIBID consiste no desenvolvimento de ações específicas que propõem um diálogo entre a Universidade e as

Escolas Públicas de Educação Básica. Assim, os produtos da parceria buscam contemplar as necessidades e realidades locais, servindo de ferramenta para a ampliação da formação de licenciandos, aprimorando o trabalho docente. Os graduandos e os coordenadores são acompanhados pelo professor supervisor, o qual auxilia os participantes do grupo, também atualizando suas práticas pedagógicas¹².

O subprojeto de Inglês 2020 tinha como proposta a “Formação de professores para o ensino de Inglês na contemporaneidade: materiais didáticos, práticas translíngues e letramentos”, sendo coordenado pelos professores doutores Adolfo Tanzi Neto e Rogério Casanovas Tilio. O grupo era composto por Arielli Gomes, Débora Rassele, Gabriel Pires, Julia Nolasco, Juliana Cardoso, Rhuan Pires, Thais Palatinsky e a professora supervisora Juliana Salles. Alguns dos objetivos principais tangiam a promoção da integração articulação de saberes entre universidade e educação básica; mudança de percepção acerca da escola pública, a docência e o ensino de Inglês na educação básica, alocando o licenciando em sua prática socialmente situada; produção de material didático que impactasse tanto a formação quanto a prática docente de Inglês na Educação Básica regular e bilíngue; contribuir para a melhoria do rendimento escolar dos alunos envolvidos no projeto PIBID Inglês; produzir saberes sobre o processo de ensino-aprendizagem através da observação prática do contexto escolar público brasileiro, entre outros.

O PIBID Inglês vinculou-se ao CIEP Presidente Agostinho Neto, localizado na zona sul do Rio de Janeiro, no bairro do Humaitá. A escola, inaugurada em 1987, passou a fazer parte, em 2015, do programa bilíngue “Rio Criança Global”¹³ da Secretaria Municipal de Educação (SME), criado em 2013. O referido programa, aprovado pelo parecer “nº18 de 06 de junho de 2018”, prevê que as escolas bilíngues tenham carga horária de aulas de língua adicional aumentada e uma equipe de professores de língua inglesa presentes na escola 40h semanais. Também, é previsto que outros temas e conteúdos sejam ministrados através da língua adicional, vista como disciplina e como ferramenta para aprendizagem. Assim, de acordo com os princípios que norteiam o ensino das línguas materna e adicional veiculados pela SME, as atividades pedagógicas devem:

- I. considerar a **função e o uso social da língua adicional** para o planejamento, considerando o assunto/tema da aula;
- (...)
- IV. adotar uma **perspectiva discursiva da língua**, afastando-se do trabalho voltado, exclusivamente, para a aprendizagem de gramática e léxico;

¹² <http://www.pibid.pr1.ufjf.br/> acesso em 21/11/2022

¹³ <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=2320722> acesso em 18/12/2022

V. refletir o entendimento da **natureza sociointeracional da aprendizagem** com abordagens metodológicas que promovam **vivências e interações** na língua adicional; e

VI. considerar igualmente importantes os **aspectos afetivos, cognitivos e culturais** do processo de ensino-aprendizagem. (SME, 2018)

Mesmo com a privilegiada localização, o CIEP não é elitizado, atendendo famílias das comunidades do entorno, especialmente da Rocinha. A escola conta com aproximadamente 500 alunos da educação infantil ao 6º ano do ensino fundamental. As turmas que receberam o PIBID são as de educação infantil (pré I e pré II), com crianças entre 4 e 6 anos de idade. O acompanhamento da turma e o contato direto com os alunos era realizado através da professora supervisora, a qual lecionava para as turmas em questão. Por se tratar de um campo novo para todos os membros, estudos sobre o perfil dos alunos e sobre o ensino de inglês para essa faixa etária foram vitais para o desenvolvimento de nossas ações. Também traçamos um longo percurso de discussões acerca do conceito de bilinguismo¹⁴ e algumas variações desse presentes no meio educacional, visto que tínhamos que adotar a mesma veia difundida pela escola: maior carga horária de aulas de inglês e aulas em mais séries do ensino básico.

O início do projeto se deu durante a pandemia de Covid-19, o que adicionou mais um desafio ao nosso campo de estudo, visto que a escola e a Universidade enfrentavam as dificuldades do ensino remoto. Também, devido a tais barreiras sanitárias, não pudemos acompanhar o dia-a-dia na escola, não tendo contato direto com os alunos. A professora supervisora mediava nossa produção com a aplicação possível no dito momento. Grande parte do corpo discente da escola é composto por alunos de baixa renda, os quais foram diretamente afetados pela falta de acesso a recursos tecnológicos que viabilizariam as aulas assíncronas. Por isso, de início, adotamos algumas estratégias como priorizar as atividades contidas no material didático, para garantir o máximo acesso dos alunos ao conteúdo.

2.2 O material didático

Os materiais didáticos utilizados pela equipe de Inglês do CIEP são fruto de uma doação advinda da parceria com a editora privada Learning Factory, intermediada por uma ONG associada. Como desde 2017 não havia material adotado pela prefeitura para as escolas bilíngues, tal parceria disponibilizou livros didáticos, materiais do professor, materiais de

¹⁴ Não há um consenso sobre a definição de educação bilíngue no Brasil, contudo, a perspectiva heteroglósica de linguagem é a que mais amplamente abarca o construto *sujeito-língua*. Nela, o sujeito bilíngue existe na interseção de suas duas línguas, operando em um universo discursivo próprio. O sujeito atualiza as formas de uso dos signos linguísticos, funciona com suas tensões e conflitos alocando as perspectivas sociohistóricas. Estas situações compõem, simultaneamente, o sujeito e a linguagem, o que impossibilita a visão da língua como um código separado das práticas comunicativas do sujeito. (BAILEY, 2012)

ambientação da escola e acompanhamento pedagógico fornecidos pela editora. A escola não teve papel na escolha dos materiais doados e foi a única a receber esse material didático de língua inglesa na rede municipal do Rio de Janeiro.

Nossa área de atuação foi a Educação Infantil, com crianças de 4 a 6 anos que faziam parte das turmas de pré I e pré II. Assim, trabalhamos com a coleção *Ginger 's Tales - Triangle*, composto por um *Student's Book*, *Reader*, *Teacher 's Guide*. O material foi publicado em 2021 e faz parte de uma série com quatro exemplares. De acordo com a proposta teórica, a coleção “se preocupa em posicionar a criança como um indivíduo, respeitando seu ritmo e direito de aprendizagem, fomentando seu desenvolvimento pessoal”¹⁵ (SARMENTO, 2021, p. 4). Também, os materiais buscam abarcar os princípios que figuram em documentos oficiais de ensino — International Early Years Curriculum (IEYC) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — tais como “aprendizado socioemocional, aprendizado através de brincadeiras, contação de histórias” e os campos de experiência da BNCC para os primeiros segmentos da educação básica.

O material didático se organiza em torno de quatro unidades (*Colours, Numbers, Toys and Games, Families*), com seis lições em cada uma. Além disso, há algumas seções como *Meet the Characters, Welcome Lesson e Family Zone*.

Section	Unit	Lesson	Page
CONTENTS	MEET THE CHARACTERS		6
		WELCOME LESSON	7
	COLOURS (UNIT 1)	LESSON 1	11
		LESSON 2	13
		LESSON 3	15
		LESSON 4	17
		LESSON 5	19
LESSON 6		21	
NUMBERS (UNIT 2)	LESSON 1	25	
	LESSON 2	27	
	LESSON 3	29	
	LESSON 4	31	
	LESSON 5	33	
	LESSON 6	35	
TOYS AND GAMES (UNIT 3)	LESSON 1	39	
	LESSON 2	41	
	LESSON 3	43	
	LESSON 4	45	
	LESSON 5	47	
	LESSON 6	49	
	FAMILIES (UNIT 4)	LESSON 1	53
LESSON 2		55	
LESSON 3		57	
LESSON 4		59	
LESSON 5		61	
LESSON 6		63	
FAMILY ZONE		UNIT 1	65
	UNIT 2	77	
	UNIT 3	89	
	UNIT 4	101	

Figura 3: Lista de conteúdos e unidades do Student's Book da coleção *Ginger's Tales - Triangle* (Learning Factory, 2021)

O *Teacher 's Guide* apresenta a proposta teórica do material, os procedimentos da aula, os objetivos de cada lição e alguns recursos visuais extras para o desenvolvimento da aula. No *Student 's Book*, há as atividades a serem realizadas pelos alunos, de modo mais individualizado. Cada lição, no mesmo livro, apresenta uma única página de exercícios

¹⁵ Todas as traduções, sendo a referência original em inglês, são de minha autoria e responsabilidade.

formais trazendo em seu verso os objetivos e habilidades desenvolvidas pelo aluno durante a realização da mesma.



Figura 4: Exemplo de uma página de atividades do Student's Book da coleção Ginger's Tales - Triangle (Learning Factory, 2021)

As demais partes da aula são conduzidas pelo professor com base nas orientações contidas no *Teacher's Guide*. O *Reader* funciona como um livro de histórias para os alunos, o qual possibilita acompanhar a leitura geralmente feita em voz alta pelo professor dos textos ligados às atividades de contação de história presentes ao longo das unidades. Neste trabalho voltarei meu olhar apenas para a Unidade 2 (*Numbers*) no *Student's Book* e *Teacher's Guide*.

2.3 Adaptações possíveis

Materiais didáticos de fato constituem o elo de ligação entre os elementos de uma sala de aula, devido à sua capacidade de guiar professores e alunos em suas vivências escolares. Contudo, “muitas vezes, um material pode não refletir a realidade da sala de aula e nem as necessidades dos estudantes. É neste momento que o professor deve definir o que modificar, eliminar, adicionar ou estender” (SALAS, 2004, p. 4). Materiais didáticos, portanto, delineiam a prática docente, os quais podem ser remodelados/ adaptados às suas demandas culturais, didáticas e institucionais.

Dessa forma, apesar da proposta teórica do livro didático não figurar a mesma perspectiva adotada pelos integrantes do PIBID Inglês, percebemos, através de pesquisa, análise e breve experimentação, que os Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996) e a Pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2019) são importantes aliados ao processo de ensino-aprendizagem de inglês no contexto referido, pois estas

possibilitam a inserção de práticas linguísticas socioculturalmente alocadas. O material analisado neste trabalho, portanto, buscou abarcar aspectos complementares ao material didático original, considerando a concepção de língua e ensino adotadas por nosso grupo no PIBID com o objetivo de suprir lacunas em relação à proposta teórica encontrada no livro didático utilizado na escola em questão. Sugiro, assim, adaptações focadas na Unidade 2 (*Numbers*) do livro didático *Ginger's Tales - Triangle* da editora Learning Factory que consideram a inserção de criticidade, um uso mais amplo dos multiletramentos, e uma progressão temática como uma alternativa de maior aproveitamento do material. As adaptações também visam a adição de conteúdos culturais relevantes para o público-alvo, tendo em vista a construção da cidadania, vida em uma sociedade multissemiótica e o ensino-aprendizagem pautado nas atualizações subjetivas de significados.

Ressalto que as sugestões de adaptação ocorrem durante toda a unidade, apenas complementando lacunas relacionadas às concepções teóricas mencionadas. Não busco a obsolescência do material original — que derivaria da modificação completa das lições —, pois não é interessante que os alunos percam o contato com o livro didático. Por isso, a seleção gramatical e vocabular nas lições permanece a mesma do material original, sugiro, então, adaptações de caráter mais global/macro. Isso se deve, entre outras razões, ao contexto pandêmico supracitado, o qual dominou boa parte do tempo de pesquisa do grupo PIBID Inglês UFRJ, e que restringiu o acesso dos alunos a outros materiais diferentes da coleção didática adotada pela escola.

2.4 Procedimentos de análise

Este trabalho tem como objetivo promover a análise interpretativista e qualitativa da Unidade 2 (*Numbers*) do *Student's Book* e *Teacher's Guide*, da coleção *Ginger's Tales - Triangle*, editora Learning Factory, bem como respectivas sugestões de adaptação. São nestes materiais didáticos que se encontram os exercícios/conteúdos e o desenvolvimento da aula, separados em seis lições para cada unidade. A investigação, então, pretende responder à pergunta: como os multiletramentos podem ser aliados ao ensino-aprendizagem através de propostas de adaptação de uma unidade de um livro didático voltado ao ensino de inglês em turmas de educação infantil pública no contexto do PIBID/ UFRJ?

A análise do material será conduzida segundo a Pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2019), os conceitos de letramentos e Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996), com o objetivo de identificar de que forma o material engloba ou se distancia de tais perspectivas, contribuindo para a multiplicidade de formas de

expressão e de construção do conhecimento linguístico por parte das crianças. Também busco traçar paralelos entre os modos de significação linguística e as atividades propostas nas unidades do livro, com posteriores adaptações. Considero na análise, portanto, os letramentos linguístico, visual, auditivo, espacial e gestual, os quais integram os sistemas multimodais de significação. As sugestões de adaptação, por sua vez, abrirão caminho para discussões e reflexões acerca de metodologias aplicadas ao público alvo.

3. Análise do material

Todas as unidades do material didático *Ginger's Tales - Triangle*, no guia didático, têm suas lições divididas da mesma forma: a *Lesson 1* traz um *Storytelling*, ou seja, a lição se organiza em torno de uma contação de história que serve de contextualização para o tópico geral da unidade. A *Lesson 2, Exploring*, aproxima o tópico gramatical e/ ou vocabulário elevando alguns momentos da história da lição anterior. Ela explora alguns elementos centrais para a unidade com o objetivo de familiarizar os alunos com o tópico gramatical. Depois, esse tópico é ainda mais desenvolvido na *Lesson 3* em um movimento de *Expanding*, em outras palavras, há a expansão do escopo gramatical com atividades que exigem participação mais ativa do aluno na construção de sentidos através do pensamento analítico. A *Lesson 4* funciona *Raising Awareness*, estimulando uma discussão/ conscientização acerca da importância de algum elemento com caráter mais social ligado ao tópico da unidade. Na lição seguinte, *Lesson 5*, é estimulado o momento *Creating*, o qual está ligado à habilidades motoras mais criativas. Por fim, a *Lesson 6* é destinada à revisão dos conteúdos da unidade, promovendo o *Wrapping Up*, juntamente com a parte avaliativa. Todas as lições começam com alguma música introdutória (*Hello! Song*, por exemplo) e trazem outros áudios que guiam exercícios, ações ou momentos com a turma. Também há objetos específicos para alguns momentos, como o tapete e o livro grande para contação de histórias, *flashcards* e a pelúcia da gatinha *Ginger* (a mascote do livro).

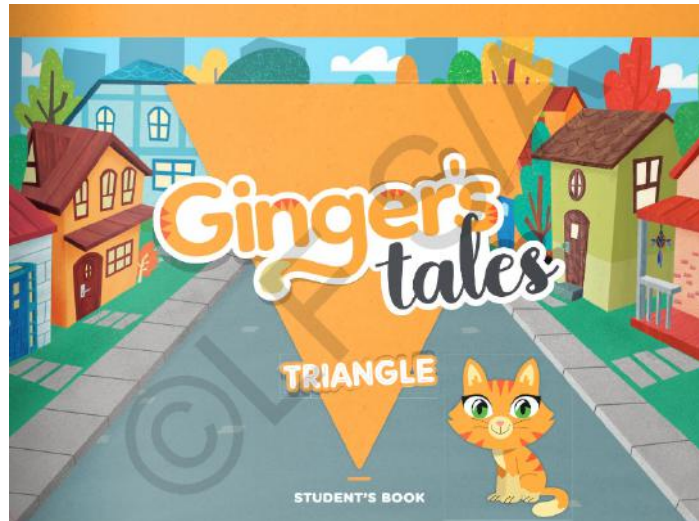


Figura 5: Capa do Student's Book da coleção Ginger's Tales - Triangle (Learning Factory, 2021)

A coleção foi publicada em 2021 e “se preocupa em posicionar a criança com um indivíduo, respeitando seu ritmo e direito de aprendizagem, fomentando seu desenvolvimento pessoal”¹⁶ (SARMENTO, 2021, p. 4). Também, os materiais buscam abarcar os princípios que figuram em documentos oficiais de ensino — International Early Years Curriculum (IEYC) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — tais como “aprendizado socioemocional, aprendizado através de brincadeiras, contação de histórias” e os campos de experiência da BNCC para os primeiros segmentos da educação básica.

O guia do professor apresenta um quadro geral da sequência das atividades de cada unidade e no início de cada lição também há uma seção contendo os *Aims of the Lesson*, *Language Chunks*, *Language Items*, *Life Skills*, *Materials Needed* e *Before Class*, os quais resumem os objetivos, aprendizados e materiais necessários para aquela aula. Neste trabalho, exemplifico com a Unidade 2 (*Numbers*):

¹⁶ Todas as traduções, sendo a referência original em inglês, são de minha autoria e responsabilidade.

UNIT 2 NUMBERS				
	AIMS	LANGUAGE CHUNKS	LANGUAGE ITEMS	LIFE SKILLS
Lesson 1 STORYTELLING	Listening to a story about a surprise snack.	<i>There are one, two... six kids.</i>	Numbers: 1-6 Adjectives: sweaty, tired, thirsty, hungry Other words: cupcake, grandma, tray	Creativity Curiosity Listening
Lesson 2 EXPLORING	Getting familiar with numbers 1-10. Counting objects.	<i>How many (Gingers) can you see?; I can see (one Ginger).</i>	Numbers: 1-10 Other words: mango tree, mangoes, teddy bears, cupcakes, books, colouring pencils, toy cars, balls	Creativity Curiosity Analytical thinking
Lesson 3 EXPANDING	Counting food items from 1 to 10. Listening to a song about numbers.	<i>I can see (cupcakes); I can see (five cupcakes); They're (blue); I can see (five blue cupcakes); I can see a red balloon. It's number (2).</i>	Numbers: 1-10 Food items: cupcake, banana, apple, grape, candy	Creativity Curiosity Analytical thinking
Lesson 4 RAISING AWARENESS	Talking about the importance of sharing. Decorating a sharing box.	<i>I want to share my (toy).</i>	Feelings: happy, sad Verb: share Other Words: cookies, sharing box	Collaboration Curiosity Analytical thinking
Lesson 5 CREATING	Designing your own Five Stones Game.	<i>Can I have..., please?; Yes, sure.; Here you are; Thank you.; You're welcome.; Yes, please. / No, thanks.; This is my game. There are five stones. One, two, three, four and five.</i>	Numbers: 1-10 Actions: clap your hands, jump, stomp your feet Materials: bottle caps, string, cloth	Communication Creativity
Lesson 6 WRAPPING UP	Revising the theme of this unit. Evaluating.	<i>I can see (three mango trees); They are (bananas); They are (yellow); Can I have..., please?; Yes, sure.; Here you are.; Thank you.; You're welcome.; Here is my cupcake. Would you like some?</i>	Recycling: Vocabulary presented in the unit	Critical thinking Communication Collaboration

Figura 5: Tabela de escopo e seqüência do Teacher's Guide da coleção Ginger's Tales - Triangle (Learning Factory, 2021)

LESSON
2
EXPLORING

AIM(S) OF THE LESSON
Getting familiar with numbers 1-10. Counting objects.

LANGUAGE CHUNKS
Receptive language:
Look at (Ginger); How many (pencils) can you see?; Let's (count)!
Productive language:
How many (Gingers) can you see?; I can see (one Ginger).

LANGUAGE ITEMS
Numbers: 1-10
Other words: mango tree, mangoes, teddy bears, cupcakes, books, colouring pencils, toy cars, balls

LIFE SKILLS
Creativity
Curiosity
Analytical thinking

MATERIALS NEEDED
🎧 02 | Hello! Song
🎧 03 | Story Time Song
🎧 04 | Farewell Song
 Story mat
 Big Book: *A surprise snack*
 Flashcards: Numbers
 RP: Number cards p. 78
 Play dough
 Tape
 Colouring pencils
 Felt tip pens
 Ice lolly sticks

BEFORE CLASS
 1. Make copies of the RP Number cards and cut them out. Make sure there is one copy per st in class.
 2. If you want to have an idea of the number line sts are going to build, you can have a look at <https://www.learning4kids.net/2015/09/15/create-a-number-line-1-to-20/> (Accessed on November 17th, 2020.)

Figura 6: Fragmento da Unidade 2 das orientações para o professor do Teacher's Guide na coleção Ginger's Tales - Triangle (Learning Factory, 2021)

Ao observar o Teacher's Guide, ressalto que a divisão/ organização do material é produtiva, com lições bem delimitadas e que promovem a sensação de progresso didático, que começa em um momento de contextualização e se encerra com uma revisão dos conteúdos aprendidos. Destaco especialmente as seções “*Raising Awareness*” e “*Creating*”, as quais promovem vivências mais amplas que a linguística através do estímulo a diferentes pensamentos e habilidades motoras. Também, as lições sempre são introduzidas pelo áudio de *Hello!* e também disponibilizam outros áudios para determinados momentos. Tais recursos se mostram efetivos para a criação de rotinas, estabelecimento de hábitos diários com os alunos e noções comportamentais iniciais. Estes aspectos se aproximam dos conceitos adotados por este trabalho, na medida em que estimulam a percepção social e possibilitam um maior protagonismo frente ao aprendizado.

Contudo, observando o escopo no mesmo guia do professor, podemos destacar indícios de que o material parece privilegiar a Abordagem Comunicativa, mesmo essa informação não constando no guia didático, pois este aloca o aprendizado em compartimentos, visando habilidades e circunstâncias comunicativas. É visível que a habilidade de comunicação é a finalidade/principal objetivo do ensino proposto pelo material, o qual também posiciona a linguagem como ferramenta que permite o aluno operar em determinadas situações comunicativas. Isso é exemplificado de algumas formas, sendo algumas delas percebida ao definir objetivos (*aims*) para cada lição, os quais trazem alguma das quatro habilidades de comunicação (*listening, talking, etc.*) como finalidade do aprendizado. Também, o material apresenta alguns “blocos de linguagem” (ou *language chunks*) que delimitam os termos e expressões a serem utilizados em sala de aula, tanto pelos alunos quanto pelo professor. Estes são separados entre “receptivos” e “produtivos”, tendo o primeiro como uma linguagem que já se espera que os alunos identifiquem no início da aula, e o segundo como o vocabulário novo a ser adquirido durante a lição. Além disso, a parte de habilidades gerais (*life skills*) traz, muitas vezes, o pensamento analítico como competência, o qual exige que os alunos se adaptem a contextos já preestabelecidos pelo exercício/ momento da aula, promovendo uma breve reflexão.

Ao considerar os fatores mencionados, em uma análise de três elementos macro que se apresentam no escopo de conteúdos da Unidade 2 (*Numbers*), podemos perceber o distanciamento teórico dos pressupostos do LSC (TILIO, 2019) refletidos em a) algumas

lacunas em relação aos potenciais sociais de uso da língua adicional que podem ser alcançados; b) uma carência no estímulo à criticidade/ prática problematizadora e c) vigor de uma abordagem temática que situe a linguagem em contextos socioculturalmente significativos para a faixa etária. Quanto aos potenciais sociais de uso da linguagem, reflito sobre os objetivos das lições, os quais promovem estruturas linguísticas e contextos institucionais de ensino muitas vezes engessados e com pouco espaço para diversificações tão caras ao ensino para esta faixa etária. Pensando na criticidade, um dos pilares da Teoria Sociointeracional, o material aponta usos de “*critical thinking*”/ “*analytical thinking*”, por exemplo, mas estes funcionam em situações neutras/ dadas, nas quais apenas há a adaptação ao contexto proposto na atividade, não permitindo a (re)(co)construção de significados integrados à prática problematizadora. Por fim, endereço a questão do “tema”, ou abordagem temática, a qual, não figura entre as concepções de tema bakhtiniano¹⁷, uma vez que o “tema”/ título da unidade, no caso *Numbers*, não representa uma entidade social, mas sim um conteúdo lexical de um campo semântico; o título da unidade, portanto, não é seu tema, mas sim “um enquadre” (TILIO; ROCHA, 2009) que se pretende dar aos conteúdos abordados ao longo das lições.

A fim de endereçar propostas de solução para estas lacunas, apoio sugestões de adaptação, separadas por lições, na base teórica construída neste trabalho, com vistas à contemplar um ensino-aprendizagem pautado nas atualizações subjetivas de significados e no caráter multissemiótico da língua na atualidade. Reforço que meu objetivo não é a mudança completa das lições, que levaria os alunos a perderem o contato com o material didático original. Por isso, alguns momentos do livro serão preservados, ora como alternativa à proposta de adaptação, ora como base para alguma atividade complementar.

3.1 A lição “*Storytelling*”

Esta, sendo a primeira lição da unidade, apresenta o momento de contação de histórias, no qual a avó de um dos personagens prepara um lanche surpresa para o grupo que brincava de bola na vizinhança. O lanche surpresa eram cupcakes, que foram divididos entre as crianças. Contudo, havia apenas cinco cupcakes para seis crianças, surgindo a necessidade da divisão. No fim, todos ficaram satisfeitos pois houve a divisão de todos os bolinhos. Ao longo da história o professor é encorajado a fazer perguntas que ajudem no engajamento dos

¹⁷ Este conceito, discutido por Tilio; Rocha (2009), postula que há a necessidade de que os sentidos atrelados ao uso da linguagem em situações e contextos específicos, em um determinado momento sociohistórico sejam situados no mundo; sejam parte da cultura, vivência e sociedade.

alunos e que introduzam vocabulário e expressões produtivas, como “*What are the kids doing?*” e “*How many cupcakes are there?*”. Nesses momentos as contribuições em L1¹⁸ são aceitas e parafraseadas em inglês pelo professor. Antes da resolução da história, o professor estimula os alunos a pensarem maneiras de resolver o problema da falta de cupcakes, sugerindo soluções. Após o momento de contação de história, os alunos fazem a atividade proposta no *Student's Book*, que envolve circular o que havia na bandeja de lanches da vovó da história.



Figura 7: Página de atividades do Student's Book da coleção Ginger's Tales - Triangle (Learning Factory, 2021)

Essa lição utiliza um gênero textual para introduzir o tópico gramatical, o que é consoante às propostas anteriormente discutidas. Contudo, as características do gênero textual em si são pouco exploradas, o que o acaba tornando apenas plano de fundo para a linguagem. Quando refletimos sobre a atividade de interpretação do texto, ela se mostra bastante simplificada, sem esgarçamento de percepções linguísticas.

Mesmo com essas questões, a *Lesson 1* se mostra produtiva para contextualizar o tópico gramatical, por já trazer aspectos linguísticos e sociais como a partilha dos cupcakes entre os amigos. A partir dessa lição, portanto, um eixo temático orientador de toda a unidade poderia ser traçado a fim de nortear as aulas do tópico linguístico *Numbers*. O tema sugerido neste trabalho é “Aniversários” (*Birthdays*), o qual representa uma celebração cultural universal, consoante às proposições temáticas bakhtinianas. De temas socialmente alocados podem derivar, além do tópico linguístico/gramatical, inúmeras possibilidades didáticas, como

¹⁸ primeira língua; língua materna.

atividades interdisciplinares, abertura para eixos do conhecimento contemporâneos transversais¹⁹, reflexões acerca de cultura, resolução de conflitos, pensamento crítico, estímulo à construção de letramentos, entre outros. Do tema “Aniversários”, portanto, teríamos: o trabalho com os números e contagem, vocabulário acerca de elementos de uma festa de aniversário, brincadeiras e comidas típicas, cultura de aniversário de outros países, presentes (trazendo o aspecto sociocultural), etc. Também, esse tema poderia ser ampliado ou lembrado em outros momentos durante o material didático, visto que “aniversário” dialoga com as outras unidades (“*Colours*”, “*Toys and Games*” e “*Families*”).

Isso propicia um escopo maior de exploração do tópico linguístico e um consequente esgarçamento de conhecimentos extralinguísticos socioculturalmente construídos, positivos para o desenvolvimento da criança como indivíduo social, consciente e capaz de “construir sua subjetividade a partir dos conteúdos sociais e afetivos que esse olhar e essas palavras lhe revelam” (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 66).

3.2 A lição “*Exploring*”

A lição começa com os áudios introdutórios da aula, seguidos pela recontagem da história sobre os lanches surpresa. O professor é responsável por incentivar a participação dos alunos na recontagem da história através de suas memórias sobre o assunto e sobre elementos da narrativa. Perguntas sobre a resolução da história também são incentivadas (“*Was it a good solution? Why?*”), com contribuições dos alunos em L1. A partir disso, a lição se encaminha para a contagem de itens, incentivada pela quantidade de cupcakes que havia na bandeja da vovó. O professor mostra alguns flashcards com números e imagens repetidas em diferentes quantidades da mascote do livro, orientando as ações dos alunos: “*Let’s look at the numbers*” e “*How many Gingers can you see?*”. O professor modela as respostas dos alunos, através da estrutura “*I can see one Ginger*”. Neste momento de apresentação de estruturas vocabulares através dos cartões com ilustrações, ocorre um exercício de repetição dos modelos de pergunta e resposta que o professor introduz. Depois disso, o professor distribui os cartões com números entre os alunos, iniciando uma atividade de “fila/linha numérica” (*number line*). A atividade começa com os alunos decorando seus cartões com canetinhas, tintas e lápis de cor; os cartões são posteriormente colados em palitinhos de sorvete, e estes são fixados em

¹⁹ Os Temas Contemporâneos Transversais abordados na BNCC são Ciência e Tecnologia, Direitos da Criança e do Adolescente; Diversidade Cultural, Educação Alimentar e Nutricional, Educação Ambiental; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras; Educação em Direitos Humanos; Educação Financeira; Educação Fiscal; Educação para o Consumo; Educação para o Trânsito; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do Idoso; Saúde; Trabalho e Vida Familiar e Social. (BRASIL, 2017)

uma base de massa de modelar. Os alunos então, um a um, devem posicionar seus números na sequência de 1 a 10, chamados pelo professor, que estimula a ideia de sequência (“*What comes after one?*”). Ao final, o professor orienta a contagem da linha de números com toda a turma. O material didático dá a opção de criar as mesmas linhas numéricas de 1 a 10 em grupos, caso a turma seja grande. Depois disso, os alunos realizam a atividade no *Student’s Book*, a qual consiste em completar os espaços em branco com os números que faltam na sequência das casas.



Figura 8: Página de atividades do Student’s Book da coleção Ginger’s Tales - Triangle (Learning Factory, 2021)

Esta lição proporciona alguns pontos de contato com a teoria defendida neste trabalho, como os momentos de maior protagonismo dos alunos, ao abrir espaço para as contribuições e opiniões dos mesmos com o intuito de resolução de conflitos. Também, o uso de diferentes recursos semióticos como ilustrações e materiais que estimulem as habilidades motoras são condizentes com a proposta dos multiletramentos. Contudo, estes pontos são, muitas vezes, explorados superficialmente, sem aprofundamento em práticas problematizadoras e variedade de situações alocadas socialmente, o que, de acordo com as bases teóricas que regem este trabalho, estimularia o pensamento crítico em situações reais de uso do tópico linguístico.

Como sugestão de alteração, seguindo a temática de “Aniversários”, retomariamos a história do lanche surpresa, focando no cupcake como elemento de uma festa de aniversário. Para que as crianças construíssem este conhecimento como uma ponte mental, uma estratégia seria a associação do bolinho com uma imagem de festa de aniversário, por exemplo. Outros elementos que compõem o vocabulário de festa de aniversário poderiam ser introduzidos

(como balões, vela, chapéus de festa, bolo, etc), aproximando a discussão de contextos que os alunos conheçam, ou seja, de experiências de festa de aniversário que eles já participaram. O professor, portanto, traria alguns desses elementos em quantidades diferentes para a sala, encenando uma mini festa de aniversário. Os números seriam introduzidos a partir da idade dos alunos, das velas ou da quantidade de balões, por exemplo. As cores podem ser aliadas neste processo também, para auxiliar na identificação de novas estruturas de vocabulário. É importante neste caso estimular as habilidades motoras dos alunos, já que eles também se encontram em processo de alfabetização na língua materna, sendo o registro escrito dos números por parte dos alunos seria de grande valor para o processo.

Outra alternativa seria um vídeo mostrando tradições de aniversário em outros países. Antes do vídeo seria feita uma breve preparação com os alunos, estimulando-os a pensar em costumes/ tradições brasileiras de aniversário e a refletir acerca de costumes diferentes, de outros lugares. O vídeo “Birthdays around the world”, disponível no YouTube, seria introduzido, com pausas e repetições quando/se necessário. Atividades de compreensão e interpretação poderiam ser utilizadas, bem como diversas possibilidades de expansão de conhecimentos a partir da seleção de algum país específico (ex.: o costume do México é interessante por envolver a ideia da partilha dos doces da piñata). Depois do vídeo, seria estimulada uma breve discussão acerca de diferentes culturas ao redor do mundo, refletindo sobre estereótipos, generalizações, ou até mesmo localizações espaciais (aqui poderia surgir um trabalho interdisciplinar com as disciplinas de geografia ou história, por exemplo.)

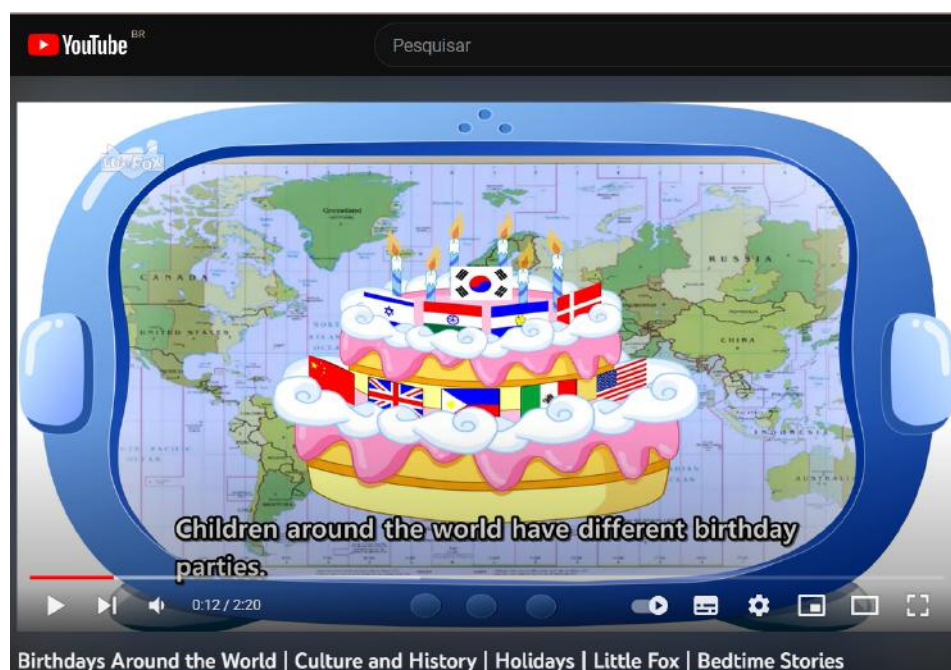


Figura 9: vídeo do Youtube sobre “Birthdays Around the World” (<https://youtu.be/7jrTgtX8q9k>. Acesso em 04/01/2023)

As medidas sugeridas estimulariam a construção de conhecimento a partir de elementos familiares às crianças, elevando o espaço escolar de seu contexto formal de instrução e proporcionando vivências amplas e significativas. Também há o estímulo a diferentes letramentos e semioses, através de vídeos, trabalhos de escrita, de compreensão auditiva e localização espacial, bem como a construção da criticidade ligada ao olhar para diferentes culturas. A adoção destas práticas no ensino possibilita, portanto, uma aprendizagem com participação social ativa a partir da transposição de competências pautadas na visão da língua como ferramenta e com a inserção de diálogos com o mundo contemporâneo.

3.3 A lição “*Expanding*”

Esta lição começa com a parte introdutória com os recursos de áudio característicos do material, passando para uma atividade para relembrar a aula anterior. Os números montados nos palitos de picolé estão fora de ordem e os alunos devem reorganizá-los com o auxílio do professor. Depois os alunos são organizados em roda, na qual o professor mostra alguns cartões com diferentes comidas e cores para que os alunos contem as quantidades. Estruturas linguísticas já aprendidas como “*How many cupcakes can you see?*”, “*What colour are they?*” e “*I can see five...*” têm seus usos esperados neste momento. Outros itens de vocabulário são introduzidos, bem como suas respectivas cores. Uma música chamada “*Numbers Song*” reforça e conclui a atividade, pois sua letra é exatamente composta pelas estruturas que os alunos acabaram de produzir. Depois desse momento, o professor monta um jogo com balões coloridos numerados, no qual cada aluno deve juntar as estruturas linguísticas aprendidas até o momento para responder ao professor a cor e o número do balão, para em seguida estourá-lo. A repetição de frases é estimulada nesse momento. A próxima atividade é no *Student 's Book*, na qual os alunos são desafiados pelo professor a dizer os nomes de algumas comidas que estão na cozinha ilustrada. Os alunos, então, ouvem um áudio com os nomes dos itens e apontam para os objetos mencionados no livro. Essa lição também traz uma atividade para ser feita com a família em casa, que consiste em pintar seções numeradas de um cupcake com lápis de cor na mesma ordem numérica.

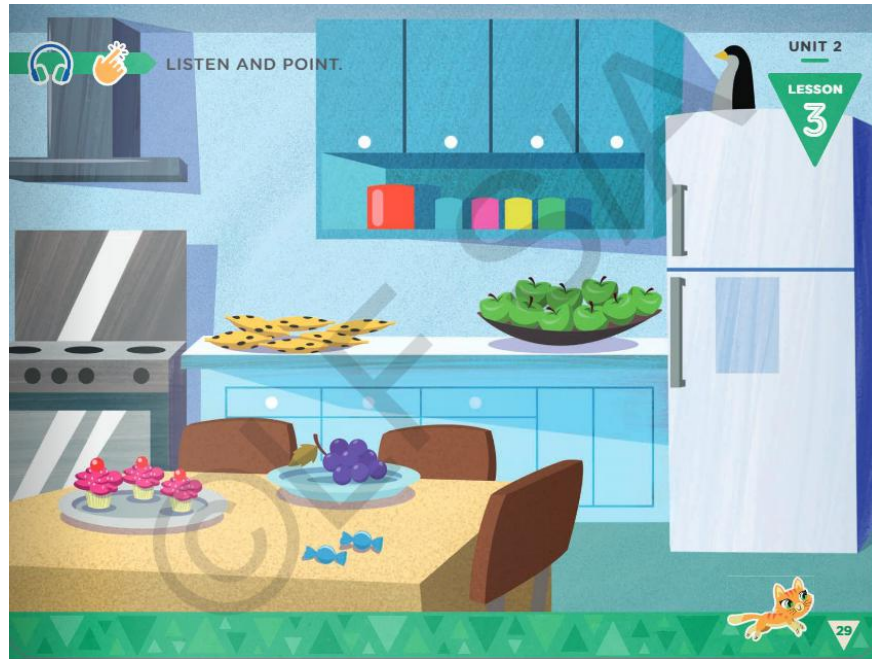


Figura 10: Página de atividades do Student's Book da coleção Ginger's Tales - Triangle (Learning Factory, 2021)

Ao expandir seu conhecimento sobre o tema, os alunos são encorajados, nesta lição, a produzir estruturas linguísticas mais complexas, agora misturando algo que já faz parte de seu léxico — neste caso as cores — com o vocabulário sobre contagem de itens. É perceptível a presença de recursos didáticos de naturezas diversas, que contribuem para uma maior diversificação da lição. Contudo, a lição não apresenta muita conexão entre suas partes, sendo alguns elementos utilizados fora do contexto previamente construído, servindo apenas como ferramentas de apoio para a linguagem a ser aprendida. As atividades são pouco aprofundadas e parecem não considerar questões externas ao tópico gramatical.

Com o intuito de explorar a diversidade textual presente na sociedade contemporânea, densamente semiotizada, o trabalho com gêneros textuais poderia ser aplicado no contexto de expandir conhecimentos acerca dos números inseridos na temática de aniversário. Proponho, assim, uma atividade de preparação de uma comida típica de festa de aniversário (docinhos com forminhas coloridas ou um bolo pequeno com cobertura colorida), que siga uma receita e que também utilize as cores em sua decoração. Nessa atividade seria estimulado o reconhecimento do gênero receita, com a leitura e preparação do item descrito, explorando as quantidades e os números de 1 a 10 que já foram introduzidos. No caso de impossibilidade de preparação de uma receita, poderia ser criado um cardápio para a festa como outro gênero textual a ser explorado. O professor portanto exploraria elementos característicos do gênero e apresentaria vocabulário condizente. A atividade de casa poderia ser semelhante à de pintura

do cupcake, mas com um mapa mundi que remeteria à lição anterior dos costumes de aniversário ao redor do mundo, contribuindo assim para a progressão temática da unidade.

Ao trabalhar com gêneros textuais há um uso direto dos (multi)letramentos, os quais proporcionam “vivências de expressão” (BARON, 2002, p. 59-60) em ambientes que fazem parte do universo das crianças. Quando nos apropriamos de recursos textuais e identitários perpassados por diferentes esferas culturais e linguísticas, como o gênero receita, por exemplo, este tem seu sentido atualizado por nossa subjetividade, marcando nossas experiências individuais com o mundo.

3.4 A lição “*Raising Awareness*”

Esta lição procura contemplar a importância de dividir através da construção de uma caixa para compartilhar itens. O início da lição segue os padrões de áudio introdutórios característicos. Depois disso, o professor convida os alunos a sentarem em roda, posicionando também a mascote de pelúcia, e revela que tem uma surpresa para os alunos. O professor distribui biscoitos para todos os alunos, mas ele e a mascote não recebem nenhum. Com uma expressão facial de tristeza e preocupação, o professor revela que não há biscoitos suficientes para todos, revelando, com a ajuda de gestos, não ter sobrado nenhum. Olhando para os alunos com biscoitos, o professor pergunta se estão felizes, revelando logo em seguida que ele e a mascote estão tristes por não terem biscoitos para comer. O professor então pergunta como podem solucionar esse problema, lembrando os alunos da história sobre os cupcakes e propondo que os alunos pensem em uma solução. O professor espera as contribuições dos alunos acerca de divisão e todos dividem seus biscoitos. Uma discussão sobre a importância desse gesto é estimulada. Depois disso os alunos são divididos em grupos e iniciam uma atividade de decoração de “*sharing boxes*”, as quais servirão para compartilhar objetos pessoais que eles gostam muito com os amigos da turma. O professor orienta que os objetos não serão dados, mas sim emprestados por um período de tempo para que os amigos possam se interessar pelos objetos da mesma forma que seus donos. Os alunos então decoram as caixas utilizando os materiais que quiserem. Quando estiver pronto, as caixas serão colocadas em um lugar visível e o professor será o primeiro a compartilhar um brinquedo através delas, utilizando estruturas linguísticas como “*This is a very nice toy. It is so special that I want to share my toy with you*”. Os alunos então iniciam uma atividade no *Student’s Book*, a qual apresenta uma *sharing box* que servirá para que os alunos desenhem nela o que querem compartilhar com seus amigos. Ao final, alguns alunos são convidados para apresentar seus

desenhos para a turma. Ao final da aula, os alunos são orientados a escolher algum objeto em casa, com a ajuda da família e trazer para a próxima aula.



Figura 11: Página de atividades do Student's Book da coleção Ginger's Tales - Triangle (Learning Factory, 2021)

As ideias de compartilhamento fomentadas por esta lição são ações essenciais para o estímulo de diversos traços de personalidade, cidadania e desenvolvimento das crianças. Além disso, incentivam movimentos de negociação e tomada de turnos de fala. Contudo, o desdobramento de tais ações não é muito aprofundado, sendo resumido a ficar feliz ou triste com gestos desse tipo.

Dessa forma, com o intuito de realmente incitar pensamentos e críticos acerca da importância de dividir e ajudar em necessidade, uma opção seria problematizar, dentro do tema de aniversário, as crianças que não recebem presentes nestas datas. O professor faria uma breve discussão sobre isso, exemplificando situações deste tipo relacionadas às questões econômicas e de desigualdade social. Com isso, uma campanha real de doação de brinquedos poderia ser organizada pela turma, através da ideia de “*sharing is caring*”, com o objetivo de arrecadar itens para alguma instituição de caridade. Para isso, a turma, em conjunto, poderia confeccionar uma grande caixa para comportar as doações e também desenvolver cartazes para serem espalhados pela escola e distribuídos para os parentes e amigos, a fim de acumular mais brinquedos para doação.

Estas atitudes aprofundariam os pontos destacados pela lição, além de proporcionar discussões importantes e atitudes solidárias por parte dos alunos. Ao abordar questionamentos

pautados em uma visão crítica de mundo, as crianças podem, ecoando os diálogos bakhtinianos, desenvolver faculdades cognitivas e sociais a partir do diálogo com o outro e da consciência das diferenças de cunho social, econômica, ideológica e cultural. Todas estas ações convergem na natureza da linguagem: pautada em discursos, diálogos e representações multissemióticas.

3.5 A lição “*Creating*”

Esta lição almeja a criação de um jogo que envolva contagem e números. Para isso, o início da mesma segue o trabalho com os áudios de *hello* e os cumprimentos rotineiros. A lição começa com uma atividade em que o professor dá comandos como “bata as mãos”, “bata os pés”, “pule” adicionando o número de repetições que os alunos precisam realizar. Isso serve para que os alunos relembrem os números já trabalhados. Depois disso, inicia-se a montagem de um jogo. O professor introduz a atividade com perguntas que levem os alunos a adivinharem o que irão fazer. O jogo é o “*Five Stones Game*”, ou “Jogo das cinco marias”, o qual é feito com alguns saquinhos de tecido e tampinhas de garrafa. O passo-a-passo está no *Student’s Book* e o professor auxilia os alunos durante a montagem e durante o jogo em grupos. Após a brincadeira, os alunos organizam a sala e são encorajados a jogar em casa com a família.

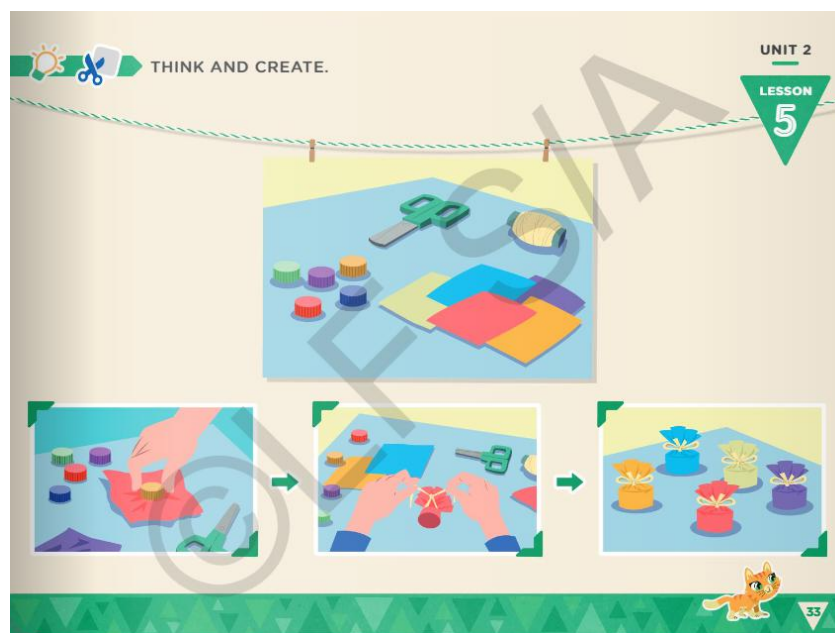


Figura 12: Página de atividades do Student’s Book da coleção Ginger’s Tales - Triangle (Learning Factory, 2021)

A ideia de criar um jogo é muito interessante e produtiva pedagogicamente, pois é fácil que as crianças se dediquem à atividade. Isto é consoante aos pressupostos teóricos defendidos neste trabalho, visto que compõe uma prática significativa no universo das crianças.

Contudo, para que a progressão temática vigore durante toda a unidade, brincadeiras brasileiras de festa de aniversário poderiam ser sugeridas, como por exemplo “Seu mestre mandou”, na qual os participantes seguem os comandos de um mestre (que pode ser o professor ou outro aluno). Esses comandos seriam em inglês e o objetivo seria a busca de objetos em quantidades e com cores específicas. Esta atividade poderia ser feita em algum lugar aberto, fora da sala de aula, para que outros espaços sejam explorados. O professor pode trabalhar com os itens que o ambiente externo oferecer (ex.: buscar três pedrinhas; trazer uma folha verde, etc.) ou esconder objetos específicos (ex.: lápis, canetinhas, bolinhas de gude, etc.). Ao final, os alunos poderiam criar uma exposição dos itens que coletaram e participar de uma premiação para o que se sair melhor no jogo.

Essas propostas promovem um estímulo amplo aos letramentos que compreendem representações táteis (toque, manipulação de objetos) gestuais (movimentos físicos, coordenação motora) e espaciais (espaçamento interpessoal, localização geográfica), além de ampliar as paredes da sala de aula. Também promovem a hibridização dos recursos e das habilidades de construção de conhecimento que compreendam suas vivências, utilizando sua percepção de mundo em um ambiente livre de pressão.

3.6 A lição “*Wrapping up*”

O objetivo desta lição é revisar os conteúdos da unidade e promover a avaliação da participação dos alunos. O início consiste na introdução habitual com o *Hello! Song*, seguido por uma atividade com flashcards com ilustrações para revisar os números de 1 a 10 e as cores. Em seguida, os alunos jogam em grupos um jogo da velha com as imagens e a quantidade que representa cada um dos cartões. Ao final da atividade, se inicia uma revisão dos números baseada na letra impressa da música “Numbers Song”, na qual os alunos devem lembrar o vocabulário da música, colorindo os elementos à medida em que forem mencionados no áudio. A próxima atividade revisa as noções de divisão, a partir da criação de um cupcake de massa de modelar. A turma é dividida em grupos e cada um fica com uma cor do material. Os grupos, portanto, devem trocar pedaços, dividindo suas massas de modelar e utilizando expressões educadas para negociação. Ao final, uma breve discussão sobre a importância de dividir é retomada. Os momentos finais da lição consistem em uma reflexão

sobre alguns momentos da unidade e uma autoavaliação acerca de seu desempenho e suas considerações acerca de preferências, nível de dificuldade das atividades, etc. Com isso, os alunos devem desenhar mais ou menos bigodes na mascote Ginger de acordo com suas opiniões e performances.



Figura 13: Página de atividades do Student's Book da coleção Ginger's Tales - Triangle (Learning Factory, 2021)

No âmbito avaliativo, compartilho a visão adotada pela organizadora do material didático, no que diz respeito a este ser ajustado aos interesses e necessidades do público em questão. Especialmente nesta faixa etária é importante que as avaliações derivem de um processo contínuo pautado nas experiências de sala de aula, e não em uma atividade única sem propósitos ativamente/progressivamente construídos. Contudo, a discussão sobre questões avaliativas é extensa e propícia a desenvolvimento futuro, que foge da alçada do presente trabalho.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo analisar interpretativamente e qualitativamente as propostas de adaptação resultantes da análise da Unidade 2 (*Numbers*) do livro didático *Ginger's Tales - Triangle* da editora Learning Factory no contexto do PIBID-Inglês/UFRJ. O livro atendia turmas de pré-1 com faixa etária de 4 a 6 anos, em uma escola pública bilíngue

do Rio de Janeiro, em contextos remoto e presencial. O acesso ao material se deu através do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o qual fui bolsista (Capes) no subprojeto de Inglês, de 2020 a 2022. O PIBID vinculou-se ao CIEP Presidente Agostinho Neto, o qual, devido à sua proposta bilíngue em associação com uma ONG, firmou parceria com uma editora privada que fornecia o material didático utilizado. Para responder à pergunta de pesquisa, realizei um processo investigativo que envolveu a análise do material original, observando se este engloba ou se distancia das perspectivas teóricas e de concepção de língua/ensino adotadas por nosso grupo no PIBID. Tal embasamento teórico considera a Pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2019), os conceitos de letramentos e Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996) como importantes aliados do processo de ensino-aprendizagem de inglês no contexto referido, pois estas possibilitam a inserção de práticas linguísticas socioculturalmente alocadas.

A partir dos resultados, propus adaptações que buscassem abarcar aspectos complementares ao material didático original, suprimindo lacunas encontradas através da inserção de criticidade, um uso mais amplo dos multiletramentos, e uma progressão temática como uma alternativa de maior aproveitamento do material. As adaptações também visam a adição de conteúdos culturais relevantes para o público-alvo, tendo em vista a construção da cidadania, vida em uma sociedade multissemiotizada e o ensino-aprendizagem pautado nas atualizações subjetivas de significados. Todas essas práticas refletem em um ensino com vistas a aproximar a criança de práticas sociais da atualidade de fato vivenciadas por ela, pautadas na natureza da linguagem: dialógica, discursiva e multissemiótica; pois é no espaço escolar que elas começam a construir significados a partir da relação com o outro. Para isso é essencial que as propostas didáticas problematizem questões relevantes no mundo infantil, respeitando os contextos em que a criança se insere e promovam interações propositadas e valorosas (TILIO; ROCHA, 2009).

O processo investigativo, portanto, ajudou a chegar à conclusão de que as adaptações propostas segundo a Pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2019), os conceitos de letramentos e Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996) surgem como aliadas efetivas para um ensino mais socialmente significativo e alocado, que extrapola o caráter instrumental difundido por metodologias populares para o ensino de inglês no contexto brasileiro. Considero as sugestões de adaptações viáveis de aplicação e passíveis de abrigar escopos maiores de diversidade de público, espaço e necessidades pedagógicas.

Contudo, devido às barreiras sanitárias vigentes no período de maior desenvolvimento desta pesquisa, o contato com os alunos para uma aplicação mais perene das sugestões didáticas apresentadas não foi possível. A experimentação de fato aconteceu, resumidamente e intermediada pela professora supervisora, assim como algumas visitas à escola e workshops para os funcionários, o que mostra a relevância da pesquisa e seu encaminhamento para futuros aprofundamentos. Também, a análise revela a constante e crescente necessidade de mais estudos na área, visto que o inglês para anos iniciais do Ensino Fundamental possui caráter facultativo. No caso deste trabalho, a proposta bilíngue do CIEP, ainda que vigorasse por um período considerável de tempo, abarcava séries de pré-I, algo incomum no cenário educacional público de ensino de inglês. Portanto, nossos desafios foram extensos ao conciliar demandas formativas que não constam nos currículos da graduação, os quais direcionam o ensino inglês para contextos pedagógicos em ascensão, como é o caso do bilinguismo na rede pública para séries iniciais. Ainda, a discussão sobre criação de materiais didáticos para estes novos contextos se torna de vital importância para que possam refletir o ensino contemporâneo e viabilizar as práticas linguísticas que dele surgem.

Por fim, este trabalho buscou apresentar como a pesquisa e as teorias se mostram úteis na produção e adaptação de materiais didáticos para língua inglesa e para o público descrito, considerando a necessidade de adequar práticas e recursos para um ensino que contemple diferentes semioses, vivências e letramentos.

Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. MEC, 2017. Brasília, DF, 2017.

BAILEY, B. Heteroglossia. In: JONES, M. M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. **The handbook of multilingualism**. London: Routledge, 2012, p. 499–507.

CAMERON, Lynne. **Teaching languages to young learners**. Cambridge university press, 2001.

CANAGARAJAH, S. Negotiating the local in English as a lingua franca. In: **Annual Review of Applied Linguistics**. v. 26, p. 197-218, 2006.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

COPE, Bill and KALANTZIS, Mary. "Multiliteracies": New Literacies, New Learning', **Pedagogies: An International Journal**, 4:3, 164 — 195, 2009

DO ESPÍRITO SANTO, Diogo Oliveira. Translinguismos e a visão heteroglóssica de linguagem em práticas comunicativas no Facebook. **Tabuleiro de Letras**, v. 14, n. 1, p. 91-106, 2020.

FINARDI, Kyria; SCHERRE, Marta; VIDON, Luciano. (Orgs.). **Língua, discurso e política: desafios contemporâneos**. Campinas: Pontes, 2019, p. 187-210.

HAUPT, Carine; VIEIRA, Miliane Moreira Cardoso. Língua inglesa como língua adicional: cultura e contextos (English as additional language: culture and context). **Estudos da Língua (gem)**, v. 11, n. 2, p. 83-102, 2013.

JESUS, Dánie Marcelo de; ZOLIN-VESZ, Fernando; CARBONIERI, Divanize. Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola. **Campinas, SP: Pontes**, v. 1, 2017.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem : Bakhtin, Vygotsky e Benjamin / Solange Jobim e Souza*. — Campinas, SP: Papirus, 1994.— (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

LIMA, Ana Paula de; MARGONARI, Denise Maria. Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: Inglês para crianças. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 12, p. 129-139, 2012.

ROJO, Roxane Helena R. (Roxane Helena Rodrigues) *Multiletramentos na escola / Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs.]*. - São Paulo : Parábola Editorial, 2012.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOITA LOPES, L. P. (2005). Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs). *Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública*. Pelotas: EDUCAT.

RIO DE JANEIRO. Parecer nº 01/2018, de 6 de junho de 2018. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer normativo 1 retificado*: Aprova o funcionamento de escolas bilíngues inglesa, francesa e espanhola, e autoriza, em caráter experimental, a escola bilíngue alemã nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e dá outras providências. Rio de Janeiro, 6 jun. 2018.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 23, p. 273-319, 2007.

ROCHA, C. H. **Reflexões e Propostas sobre Língua Estrangeira no Ensino Fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SALAS, Marlene Ramírez. English teachers as materials developers. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 4, n. 2, 2004.

SARMENTO, A. **Ginger's Tales Triangle**. Rio de Janeiro, RJ: LF Educacional, 2021.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge, MA, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996.

TÍLIO, Rogério; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, p. 295-315, 2009.

TÍLIO, R. Uma pedagogia de letramento sociointeracional crítico como proposta para o ensino de línguas na contemporaneidade por meio de uma abordagem temática. In: FINARDI, Kyria; SCHERRE, Marta; VIDON, Luciano. (Org.). **Língua, discurso e política: desafios contemporâneos**. Campinas: Pontes, 2019, p. 187-210.

TÍLIO, Rogério. (Re)interpretando e implementando criticamente a Pedagogia dos Multiletramentos. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 33-42.