



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Aline Cabral Rangel de Mesquita

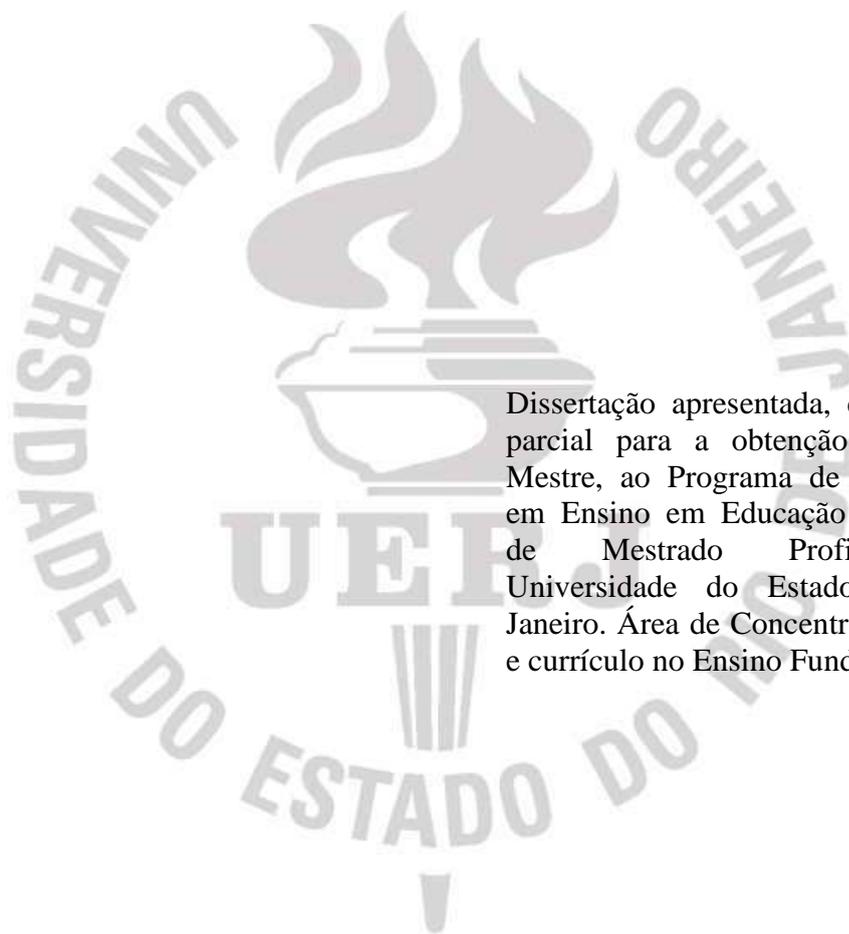
O uso de vídeos na aula de língua inglesa: experiências e contribuições para a aprendizagem no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública no município do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2020

Aline Cabral Rangel de Mesquita

O uso de vídeos na aula de língua inglesa: experiências e contribuições para a aprendizagem no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública no município do Rio de Janeiro



Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Ensino em Educação Básica, Curso de Mestrado Profissional, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: cotidiano e currículo no Ensino Fundamental.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Andrea da Silva Marques Ribeiro

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CAP/A

M582 Mesquita, Aline Cabral Rangel de.

O uso de vídeos na aula de língua inglesa: experiências e contribuições para a aprendizagem no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública no município do Rio de Janeiro / Aline Cabral Rangel de Mesquita. – 2020.

98 f.

Orientadora: Andrea da Silva Marques Ribeiro.
Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino - Teses. 2. Ensino fundamental - Teses. 3. Escola pública - Rio de Janeiro (RJ) - Teses. I. Ribeiro, Andrea da Silva Marques. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 802.0(07)

Albert Vaz CRB-7 / 6033 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

Autorizo para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Aline Cabral Rangel de Mesquita

O uso de vídeos na aula de língua inglesa: experiências e contribuições para a aprendizagem no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública no município do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Ensino em Educação Básica, Curso de Mestrado Profissional, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: cotidiano e currículo no Ensino Fundamental.

Aprovada em 13 de novembro de 2020.

Banca examinadora:

Dr^a. Andrea da Silva Marques Ribeiro (Orientadora)
Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira – UERJ

Dr^a. Jonê Carla Baião
Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira – UERJ

Dr^a. Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel
Colégio Pedro II

2020

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, a Deus, aos meus pais, aos meus professores e principalmente à minha orientadora.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é fruto de uma longa jornada dentro da minha experiência na carreira do magistério.

Assim, primeiramente, eu agradeço a Deus, que proporcionou diversas situações específicas e precisas, não me deixando desistir, aos meus pais que sempre me incentivaram, me orientaram e cuidaram das minhas filhas nos momentos da minha ausência, ao meu marido e companheiro de todas as horas, que sempre me apoiou e cuidou de nossas filhas para que esse projeto se concretizasse.

Sigo agradecendo aos meus professores, principalmente à minha orientadora Prof^ª. Dr^ª. Andrea da Silva Marques Ribeiro, que tem um papel primordial no decorrer desse percurso, lapidando-me e incentivando-me a conquistar esse título por mim tão sonhado.

Também dedico esta pesquisa aos meus alunos, pois foram os responsáveis e impulsionadores para que este estudo fosse realizado, sendo a verdadeira inspiração para que tudo se materializasse.

À direção de minha escola, Escola Municipal Professor Visitação, por contribuir para o desenvolvimento deste trabalho, dedicando-se a proporcionar uma educação de qualidade para os nossos alunos.

Também faço agradecimentos aos professores da banca, pelos quais eu tenho imensa admiração: Prof^ª. Dr^ª. Jonê Carla Baião, Prof^ª. Dr^ª. Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel.

Por fim, agradeço ao Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB), ao Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp), à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e aos seus professores, por todo o conhecimento recebido e pela oportunidade de mais uma vez firmar uma maravilhosa parceria de trabalho em busca de uma educação de qualidade para todos.

Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto.

Paulo Freire

RESUMO

MESQUITA, Aline Cabral Rangel de. *O uso de vídeos na aula de língua inglesa: experiências e contribuições para a aprendizagem no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública no município do Rio de Janeiro*. 2020. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

O ensino de Língua Inglesa vem se expandindo de maneira irregular para os anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede particular e na rede pública do Rio de Janeiro. Entretanto, sua obrigatoriedade ocorre apenas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, LDB 9394/96, art. 26, §5º). Apesar da grande demanda, a falta de políticas públicas que regulamentem o ensino do idioma faz com que este deixe de participar do Programa Nacional do Livro Didático. Além disso, ainda há muitos desafios e obstáculos presentes no ensino de Língua Inglesa, especialmente no contexto de escola pública, como a falta de infraestrutura e a quantidade excessiva de alunos por turma (BRASIL, 1998; MOITA LOPES, 2005 apud ROCHA, 2010; ALMEIDA, 2012; LEFFA e IRALA, 2014; SCHLATTER e GARCEZ, 2009). Considerando a relevância do ensino de uma língua adicional no seu caráter social (BRASIL, 1998, 2018; SCHLATTER e GARCEZ, 2009; LEFFA e IRALA, 2014) na Educação Básica, na tentativa de contribuir para a aprendizagem da língua materna e para a formação cidadã do indivíduo (FREIRE, 1979, 2006, 2016), esta pesquisa tem como intuito investigar como a implementação de um catálogo digital de vídeos educacionais pode contribuir para o desenvolvimento de um trabalho mais significativo e crítico no ensino de Língua Inglesa desenvolvendo as práticas dos multiletramentos (COPE e KALANTZIS, 2009; PEREIRA, 2013; O’ROURKE, 2005; CAZDEN et al., 1996) por meio dos gêneros discursivos (BAKTHIN, 2003; BAZERMAN, 2006; DOLZ e SCHNEUWLY, 1999; FIORIN, 2006 MARCUSCHI, 2002) multimodais (JEWITT, 2008; JEWITT; BEZEMER; O’HALLORAN, 2016; KRESS e VAN LEEUWEN, 2006). Este trabalho representa uma necessidade minha como professora da rede municipal, constatada através da prática de sala de aula. Desse modo, busquei o Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB-UERJ) na tentativa de contribuir para superar os obstáculos aqui apresentados. Com uma metodologia qualitativa e interpretativista, o estudo desenvolveu-se a partir de minhas experiências em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Devido à situação da pandemia, a coleta de dados ficou comprometida e a análise dos dados resultam de experiências e reflexões a partir de minhas vivências docentes. Como considerações finais da pesquisa, as experiências apontam que o uso de vídeos impulsiona a motivação do aluno para a aprendizagem de Língua Inglesa (HAYDT, 2003), sendo contextualizado e significativo nos primeiros anos do Ensino Fundamental, aparentando atender as suas expectativas em relação ao aprendizado de uma língua adicional. Assim, como produto, um catálogo digital de vídeos foi elaborado para o 1º ano do Ensino Fundamental. Em suma, este trabalho propõe a reflexão sobre o cenário atual do ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto da escola pública objetivando a sua ressignificação.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa. Língua Adicional. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Multiletramentos. Escola pública.

ABSTRACT

MESQUITA, Aline Cabral Rangel de. *The usage of videos in the English class: experiences and contributions for learning on the 1st grade in a public school from Rio de Janeiro*. 2020. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

English language teaching has been expanding irregularly into the early years of Elementary School, in the private and public schools of Rio de Janeiro. However, it is only compulsory since the 6th grade of Elementary School (BRASIL, LDB 9394/96, art. 26, §5º). Despite the great demand, the lack of public policies that regulate the teaching of the language makes it no longer participate in various public policies for investment in Basic Education, such as the PNLD. In addition, there are still many challenges and obstacles present in English language teaching, especially in the context of public schools, such as the lack of infrastructure and the excessive number of students per class (BRASIL, 1998; MOITA LOPES, 2005 apud ROCHA, 2010; ALMEIDA, 2012; LEFFA and IRALA, 2014; SCHLATTER and GARCEZ, 2009). Considering the relevance of teaching an additional language in its social character (BRASIL, 1998, 2018; SCHLATTER and GARCEZ, 2009; LEFFA and IRALA, 2014) in Basic Education, in an attempt to contribute to the learning of the mother tongue and to the citizen formation of the individual (FREIRE, 1979, 2006, 2016), this research aims to investigate how the implementation of a digital catalog of educational videos can contribute to the development of more significant and critical work in English language teaching by developing the practices of multiliteracy (COPE and KALANTZIS, 2009; PEREIRA, 2013; O'ROURKE, 2005; CAZDEN et al., 1996) through discourse genres (BAKTHIN, 2003; BAZERMAN, 2006; DOLZ and SCHNEUWLY, 1999; FIORIN, 2006; MARCUSCHI, 2002) multimodal (JEWITT, 2008; JEWITT; BEZEMER; O'HALLORAN, 2016; KRESS and VAN LEEUWEN, 2006). This work represents a need of mine as a teacher in the municipal schools, verified through classroom practice. Thus, I have found Post-Graduate Program of teaching in Basic Education (PPGEB-UERJ) in an attempt to contribute to overcome the obstacles presented here. With a qualitative and interpretivist methodology, this study was developed from my experiences in a 1st grade class of Elementary School. Due to the pandemic situation, data collection was compromised, so the analysis of the data result from experiences during classes. As final considerations of the research, the experiences point out that the use of videos stimulates the student's motivation to learn the English Language (HAYDT, 2003), being contextualized and significant in the first years of Elementary School, seeming to meet their expectations regarding the learning of an additional language. Thus, as a product, a digital catalog of videos was prepared for the 1st grade of Elementary School. In short, this work proposes a reflection on the current scenario of English Language teaching in the initial years of Elementary School, aiming at its resignification.

Keywords: English Language Teaching. Additional Language. Early years of Elementary School. Multiliteracies. Public school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAp – Colégio de Aplicação (Instituto Fernando Rodrigues da Silveira)

EF – Ensino Fundamental

EFI – Ensino Fundamental I

LA – Língua Adicional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEDEN – Linguagem e Educação: ensino e ciência (Laboratório de Desenho e Linguagem Visual)

LI – Língua Inglesa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PPGEB – Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica

OCEM – Orientações Curriculares do Ensino Médio

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	15
1.1	Objetivos e perguntas da pesquisa	16
2	JUSTIFICATIVA	18
2.1	O ensino de Língua Inglesa no início da Educação Básica	18
2.1.1	<u>O motivo para o estudo</u>	20
2.2	Os desafios encontrados quanto ao ensino de línguas na escola pública	21
2.2.1	<u>O papel do ensino de língua adicional na escola pública</u>	24
2.2.2	<u>Os recursos didáticos e o ensino de Língua Inglesa na escola pública</u>	28
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	33
3.1	Questões acerca do ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do EF	33
3.1.1	<u>A língua inglesa em prol do desenvolvimento integral da criança</u>	36
3.1.2	<u>A língua inglesa nos anos iniciais e o momento da sala de aula</u>	41
3.2	A multimodalidade nas aulas de língua inglesa nos anos iniciais do EF	42
3.2.1	<u>O vídeo nas aulas de língua inglesa e suas contribuições</u>	50
3.3	Os multiletramentos no ensino de língua inglesa	54
3.4	O gênero do discurso nas aulas de língua inglesa	60
4	METODOLOGIA	64
4.1	O contexto da pesquisa	64
4.2	Os métodos e instrumentos utilizados	65
4.3	Roda de conversa	71
5	O PRODUTO	76
5.1	O catálogo de vídeos	76
5.2	O vídeo como recurso pedagógico	77
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
	REFERÊNCIAS	85
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (responsáveis)	95
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professores)	96

INTRODUÇÃO

Nas redes públicas e particulares, o ensino de Língua Inglesa (LI, daqui por diante) tem se expandido; porém, sua obrigatoriedade ocorre apenas a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, segundo a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, LDB 9394/96, art. 26, §5º). Entretanto, de forma não uniforme, a rede municipal da cidade do Rio de Janeiro vem ofertando o ensino de uma língua adicional (doravante LA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). Contudo, no cenário atual, vivenciamos ainda diversos obstáculos e dificuldades presentes no ensino de LI, especialmente no contexto de escola pública, como, por exemplo, a falta de infraestrutura e a quantidade excessiva de alunos por turma (BRASIL, 1998; MOITA LOPES, 2005 apud ROCHA, 2010; ALMEIDA, 2012; LEFFA e IRALA, 2014; SCHLATTER e GARCEZ, 2009). No primeiro segmento do Ensino Fundamental, essa situação torna-se ainda mais preocupante, uma vez que o ensino do idioma se ampliou para os anos iniciais da Educação Básica sem a presença de diretrizes nacionais norteadoras e nem políticas públicas específicas, além de não ser amparado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). É possível verificar também a falta de formação de professores de LI para este segmento (SCHLATTER e GARCEZ, 2009).

Dentro da minha vivência na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, contexto no qual esta pesquisa está inserida, pude observar um dos maiores obstáculos para o ensino de LI no primeiro segmento do Ensino Fundamental (EFI): a ausência de material didático. Até 2017, a rede municipal do Rio de Janeiro ofertava um material didático em convênio com uma instituição privada de idiomas; no entanto, esse material frequentemente não atendia às necessidades do ensino de LI, principalmente no que tange ao trabalho crítico com a linguagem. Após o término desse convênio, as escolas não foram mais atendidas e deixaram de contar com qualquer suporte didático. Embora a rede municipal do Rio de Janeiro tenha apresentado neste ano as Orientações Curriculares de LI, a situação do ensino desse idioma continua adversa devido à falta de políticas públicas específicas, o que corrobora para a ausência de legitimidade do ensino de LI na escola. Desse modo, fica a critério de cada Secretaria Municipal de Educação regulamentar a oferta desse ensino. Em compensação, é possível verificar um crescente investimento e uma ampliação no ensino de uma LA nas escolas particulares desde o início na Educação Infantil.

Diante desse panorama, o Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB) do Instituto Fernando Rodrigues da Silveira, Colégio de Aplicação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ofereceu a oportunidade de refletir e tentar compreender as

necessidades e a relevância do ensino de LI para os anos iniciais do EF, dentro do contexto da escola pública. Especialmente, com relação ao material didático, na tentativa de propor reais contribuições para oferecer um processo de ensino mais significativo, considerando a educação como um dos pilares para a formação cidadã do indivíduo, sendo ele um cidadão do mundo (FREIRE, 1979, 2006, 2016).

Com o objetivo de compreender esta demanda, apresento a relevância da aprendizagem de uma LA em seu caráter social (BRASIL, 1998, 2018; SCHLATTER e GARCEZ, 2009; LEFFA e IRALA, 2014), principalmente da LI, único idioma obrigatório segundo a legislação vigente educacional (BRASIL, 1996, 2018) como língua franca de um mundo globalizado (CRYSTAL, 2003). Algumas teorias do período crítico (KRASHEN, 1982; LENNENBERG, 1967 apud HYLSTENSTAM e ABRAHAMSSON, 2003; PENFIELD e ROBERTS, 1959 apud HYLSTENSTAM e ABRAHAMSSON, 2003) embasarão esta pesquisa quanto à pertinência da aprendizagem de uma nova língua para a criança.

Este estudo culmina num produto educacional, um catálogo de vídeos, que tem por objetivo ser mais um componente para auxiliar o trabalho do professor na seleção de vídeos com a LI no 1º ano do EF. A questão norteadora deste trabalho – “como o catálogo digital de vídeos pode contribuir como experiência didática para a aprendizagem de LI no 1º ano do EF?” – busca refletir sobre como desenvolver as práticas dos multiletramentos (COPE e KALANTZIS, 2009; PEREIRA, 2013; O’ROURKE, 2005; CAZDEN et al., 1996) por meio dos gêneros discursivos (BAKTHIN, 2003; BAZERMAN, 2006; DOLZ e SCHNEUWLY, 1999; FIORIN, 2006; MARCUSCHI, 2002) multimodais (JEWITT, 2008; JEWITT, BEZEMER e O’HALLORAN, 2016; KRESS e VAN LEEUWEN, 2006). Ao compor um catálogo digital de vídeos educacionais, buscamos oportunizar a aprendizagem dentro da área de interesse de acordo com a faixa etária dos alunos (HAYDT, 2006), utilizando o interesse do aluno como a força motivadora e propulsora decisiva para o desenvolvimento humano (SCHÜTZ, 2003), estimulando, assim, sua interação, pautado em uma reflexão consciente e um planejamento para alcançar os objetivos desejados (STEMPLESKI, 2002 apud GUMESSON, 2010).

Sendo assim, esta pesquisa, de caráter qualitativo, de cunho descritivo, interpretativista e crítico desenvolveu-se a partir da minha experiência como professora em uma turma de 1º ano do EF, com 28 alunos, situada numa escola da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. O desenho inicial da pesquisa previa a geração de dados a partir das Rodas de conversa e da gravação em vídeo das aulas. Entretanto, com a situação da pandemia da Covid-19, as aulas presenciais ainda se encontram suspensas, o que levou a um redesenho da

metodologia. Nesse sentido, tomando por base minha experiência com o uso de vídeos educacionais nos anos iniciais, especialmente no 1º ano do Ensino Fundamental (EF), a presente pesquisa busca refletir sobre as contribuições dos vídeos para as aulas de Língua Inglesa e propõe um catálogo digital de vídeos, produzido com intuito de nortear e facilitar as escolhas do professor que trabalha no segmento.

Os vídeos educacionais utilizados em sala de aula, que compõem o catálogo digital de vídeos, são de grande importância como recurso didático. Permitem que o professor trabalhe com versatilidade, conteúdos variados desde temas do contexto escolar até situações sociais e diferenças culturais. Ao escolher trabalhar com vídeos, o professor pode adequar a aula aos desejos e expectativas dos alunos, variando os recursos didáticos e a dinâmica das aulas. Além disso, o professor pode utilizar os vídeos de diferentes formas, em momentos diversos da aula, exercendo a autonomia didático-pedagógica.

Os vídeos trabalham com a motivação (HAYDT, 2006; SCHÜTZ, 2003) dos alunos, impulsionando-os a uma atitude ativa, relacionando-se com os outros em seu ambiente. Desse modo, o aluno se sente mais participante e ativo em sua aprendizagem. A utilização de vídeos em sala de aula requer uma reflexão consciente e um planejamento para apresentá-los aos alunos. O vídeo é um material audiovisual que contribui para que os alunos possam aprender um idioma no ritmo que seja mais adequado a eles (MASYHUDIANTI; MASITHOH; KHOIRUNNISA, 2018). Além disso, a utilização de recursos audiovisuais pode auxiliar as aulas de LI e contribuir para que os alunos desenvolvam as quatro habilidades presentes na aprendizagem de inglês (*listening, reading, writing, speaking*).

Entretanto, é importante ressaltar que o sucesso da utilização de vídeos educacionais nas aulas de LI está intrinsecamente relacionado à preparação e ao planejamento do professor na realização dessa atividade. Os vídeos têm uma grande influência no processo de ensino-aprendizagem e alguns critérios devem ser levados em consideração (HAYDT, 2006), como: a adequação aos conteúdos e o atendimento ao nível de maturidade dos alunos; a funcionalidade do material dando a possibilidade de um pensamento reflexivo do aluno; a simplicidade do material utilizado permitindo ao professor e ao aluno o fácil acesso; a qualidade e exatidão nas informações devem ser levadas em consideração para que transmitam a mensagem desejada e despertem o interesse dos alunos, incentivando assim sua participação.

Portanto, o produto desse estudo, um catálogo digital de vídeos destinado ao 1º ano do EF, foi elaborado a partir dessas experiências aplicadas em sala de aula nas aulas de LI em escolas públicas com o 1º ano do EFI, sendo construído por meio de práticas pedagógicas,

tendo como eixo central gêneros discursivos, multimodais, relevantes socialmente e que busquem contribuir para o desenvolvimento da prática dos multiletramentos com os alunos desse segmento, seguindo as diretrizes e o currículo para esse ano de escolaridade. O catálogo digital de vídeos busca potencializar e contribuir para a aprendizagem de LI, de modo a tornar esse ensino mais significativo e contextualizado nos primeiros anos do EF (MORIN, 2007). Dessa forma, ele é composto por vários vídeos utilizados durante as aulas, desenvolvido a partir de experiências, necessidades e interesses de uma turma de 1º ano do EF. Porém, vale ressaltar que o catálogo pode ser aplicado em outros anos do EF, como os 2º e 3º anos, estando de acordo com as Orientações Curriculares para os anos iniciais do EF, bem como, incluindo também o aspecto interdisciplinar e transdisciplinar, integrando o ensino de LI com as demais disciplinas do currículo (BRASIL, 1998).

Assim sendo, as aulas e minhas experiências confirmam a contribuição que os vídeos educativos podem oferecer para alcançar os objetivos pedagógicos propostos em sala de aula, gerando motivação entre os alunos, além dos benefícios linguísticos que podem ser alcançados. É possível observar que os discentes apresentam mais interesse nas atividades com o uso de vídeos, dentro de uma concepção de língua voltada para seu uso social por meio dos gêneros discursivos e utilizando as diversas práticas de multiletramentos, demonstrando muito entusiasmo durante e após a exibição dos vídeos. Essas percepções também são constatadas por Brown (1994), que defende a participação direta das crianças para contribuir com o sucesso na aprendizagem e, assim, estimulando também a participação oral nas atividades, sendo um bom começo para o ensino de uma LA mais efetivo e significativo. Durante o uso de vídeos em sala de aula, os alunos não demonstram dificuldades com os aspectos linguísticos, o que me estimulou a seguir com esse modelo de aula utilizando os vídeos, os quais fazem parte do produto.

Resumidamente, com este trabalho, busco propor a reflexão acerca da atual conjuntura do ensino de LI para os anos iniciais do EF, sugerindo alternativas, através do material didático, para atender às demandas específicas dessa faixa etária nesse segmento da Educação Básica, em acordo com as orientações para o ensino de línguas adicionais dentro do contexto da escola pública na atualidade, em busca da ressignificação do processo de ensino-aprendizagem.

1 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho está dividido em seis partes. A primeira apresenta a pesquisa, delineando seus objetivos e apresentando as perguntas que a norteiam.

A segunda parte é responsável pelas justificativas que explicitam por que esta pesquisa tem relevância no atual cenário do ensino de LI para os anos iniciais do EF no contexto da escola pública. Desse modo, a pesquisa apresenta a expansão da língua para esse segmento da Educação Básica, assim como o momento presente em que a disciplina se insere, além de algumas teorias que expõem a sua significância para a formação integral do aluno.

Na terceira parte, apresento os construtos teóricos que apoiam a premissa de um ensino de LI mais significativo, crítico e contextualizado, imerso em seu uso social, partindo do princípio das especificidades e interesses dos alunos do 1º ano do EF. As teorias que embasaram esta pesquisa foram de fundamental importância para a realização deste estudo.

Em seguida, a quarta parte aborda a metodologia que conduziu esta pesquisa. O método e os instrumentos de pesquisa são apresentados enfatizando a relevância de ferramentas como a roda de conversa, que valoriza o momento de escuta e o protagonismo dos alunos. No entanto, devido ao período de pandemia em que vivemos, com a suspensão das aulas por tempo indeterminado, apresento o redesenho da metodologia.

Na quinta parte, apresento o produto deste estudo, o catálogo digital de vídeos, aliado a estudos de construtos teóricos como os multiletramentos, a multimodalidade e discussões sobre o contexto do ensino de LI na rede pública, especialmente nos anos iniciais do EF. O catálogo digital de vídeos busca contribuir para o trabalho do professor de inglês, colaborando para a legitimação do ensino desse idioma, oportunizando o trabalho com a LI em uma perspectiva da linguagem como um fenômeno social, cultural e histórico. O produto foi desenvolvido para o 1º ano do EF – podendo ser aplicado a outras séries do EF – devido a ser o ano de primeiro contato com a disciplina na escola pública. O catálogo digital de vídeos foi elaborado em consonância com o Currículo Carioca de Língua Inglesa, que reconhece os espaços virtuais como ambientes propícios para a aprendizagem de LI.

Enfim, na última parte, as considerações finais são apresentadas, articulando e determinando todas as questões desta pesquisa no esforço de colaborar para o processo de reflexão quanto ao ensino de LI no primeiro segmento do EF, além de servir como mais um instrumento dentro da prática docente, considerando que o produto será divulgado para uso do professor.

1.1 Objetivos e perguntas da pesquisa

Ao refletir sobre o contexto atual do ensino de LI na Educação Básica e sua ampliação para os primeiros anos do EF, é preciso repensar a legislação educacional vigente, bem como as diretrizes nacionais para o ensino de línguas adicionais. Dessa forma, será possível legitimar o ensino do idioma para esse segmento e, assim, o ensino de LI nos 1º e 2º ciclos poderá ter mais evidência, contribuindo para uma maior organização curricular que possa atender aos interesses e às necessidades do ensino de uma LA no contexto da Educação Básica.

Ademais, com a legitimação desse ensino haverá uma colaboração para uma possível solução de um dos maiores entraves existente no ensino de LI, a falta de suporte didático significativo e comprometido com a formação cidadã e com uma visão mais crítica e social da linguagem. O ensino de LI nos anos iniciais do EF não é acolhido por políticas públicas, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); com isso, os professores de LI que trabalham nos anos iniciais do EF nas escolas públicas não dispõem de qualquer suporte didático oficial. Dessa forma, o principal objetivo desta pesquisa é refletir sobre como o uso de vídeos educacionais em LI, voltado para o desenvolvimento dos multiletramentos, através de gêneros discursivos multimodais, apresentados a partir de um catálogo digital de vídeos, pode contribuir para um trabalho mais significativo e crítico do idioma em uma turma do 1º ano do EF em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro.

Por conseguinte, a elaboração do catálogo digital de vídeos tem como foco a integração das habilidades linguísticas dentro de uma visão mais social e abrangente da língua, de maneira a contribuir para o ensino de LI no 1º ano do EF. Assim, espera-se que o produto desse estudo possa ser proveitoso também em outras realidades, auxiliando como suporte norteador para decisões em planejamentos, principalmente no que concerne à seleção de material didático, planejamento e preparação de aulas.

Desse modo, é nessa configuração que esta pesquisa se organiza, partindo da questão norteadora: como o uso de vídeos educacionais pode contribuir como experiência didática para a aprendizagem de LI em uma turma do 1º ano do EF? Com o propósito de responder a essa questão, é necessário levar em consideração outras demandas que rodeiam o ensino de uma LA para crianças no contexto da escola pública, como na seguinte questão:

Como a implementação de um catálogo de vídeos educacionais pode contribuir para o desenvolvimento de um trabalho mais significativo e crítico no ensino de LI para alunos do 1º ano do EF em uma escola pública municipal do Rio de Janeiro?

Essa indagação é de grande importância para conduzir esta reflexão, promovendo soluções necessárias para a conclusão desta pesquisa e produção do produto final, que é um catálogo digital de vídeos educacionais em LI para o primeiro segmento da Educação Básica.

2 JUSTIFICATIVA

2.1 O ensino de Língua Inglesa no início da Educação Básica

O ensino de Língua Inglesa no Brasil é regulamentado por diversas instâncias em um modelo descentralizado. No âmbito federal, a Constituição Federal garante o acesso à educação e à universalização do Ensino Básico. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) possui a função de regular a estrutura da educação no país, e sua última versão é de 1996. É a LDB que define os papéis da União, dos Estados e Municípios sobre a oferta desse ensino, conferindo às Secretarias de Educação dos Estados e Municípios uma autonomia para o desenvolvimento de suas políticas de educação. Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são diretrizes federais que orientam as secretarias estaduais e municipais com relação ao conteúdo a ser ofertado em cada disciplina, indicando os conteúdos mais importantes de cada ano letivo.

Na LDB há a exigência do ensino de ao menos uma língua estrangeira no Ensino Fundamental II, e com a Base Nacional Curricular Comum, a Língua Inglesa tornou-se a língua-alvo a partir do sexto ano. “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a Língua Inglesa” (BRASIL, LDB 93964/96, art. 26, § 5º). Já no artigo 35 da LDB, o ensino da Língua Inglesa é obrigatório, porém há a possibilidade da oferta de mais um idioma. No atual cenário do ensino de línguas adicionais, verificamos a expansão da Língua Inglesa na grade curricular do primeiro segmento do Ensino Fundamental em algumas escolas da rede privada e redes de escolas públicas. Entretanto, ainda há muito o que ser melhorado para superar as dificuldades do ensino de uma língua adicional nas escolas públicas, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois a não obrigatoriedade deste ensino contribui para a falta de políticas públicas que possam ampará-lo legalmente e, assim, esse ensino deixa de fazer parte de ações próprias do PNLD para esse segmento.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um programa de distribuição de obras e materiais didáticos e pedagógicos destinados aos professores de escolas públicas e alunos, sendo um programa abrangente e um dos principais instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas, existindo desde 2011.

Nesse contexto em que a Língua Inglesa está inserida, podemos perceber a falta de regulamentações próprias em nosso país. Consequentemente, o ensino de línguas sempre passou por muitos obstáculos enquanto prática social, e cada vez mais se apresenta como um desafio. Em virtude da ausência de legislações, documentos e políticas públicas próprias para o ensino de Língua Inglesa no primeiro segmento do Ensino Fundamental, a responsabilidade é atribuída a cada rede de ensino, levando a uma falta de legitimidade.

Atualmente, a sociedade em que vivemos é caracterizada pela diversidade cultural. Desse modo, a aprendizagem de línguas torna-se um direito de todo cidadão, promovendo, assim, uma melhor compreensão de sua própria realidade, sendo um participante do mundo com mais autonomia, possibilitando um maior engajamento e participação, contribuindo para o exercício da cidadania.

Entretanto, apesar da expansão do idioma, podemos verificar que ainda há uma ineficiência do ensino formal da língua, em especial no setor público, já apontado por autores como Moita Lopes (2005 apud ROCHA, 2010), Almeida (2012), Leffa e Irala (2014), Schlatter e Garcez (2009) e até mesmo pelos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua estrangeira (BRASIL, 1998). São muitas as razões para explicar essa ineficiência do ensino de Língua Inglesa nas escolas, mas podemos entender que a expansão da aprendizagem deste idioma atua como um recurso em potencial para a mobilidade social nas sociedades contemporâneas.

Neste aspecto, Moita Lopes (2005) aponta algumas observações:

Em um mundo cada vez mais dividido entre aqueles que têm acesso à informação e ao conhecimento em escala mundial, e, portanto, a maiores oportunidades de aprender, e aqueles que vivem limitados a informações e conhecimentos locais, e, portanto, a menores chances de ampliar seus horizontes, a aprendizagem de inglês se transformou em um dos instrumentos centrais da educação contemporânea. É um dos bens simbólicos mais valorizados no Brasil e em grande parte do mundo, tendo em vista o papel que tal língua desempenha como meio de comunicação planetário. (MOITA LOPES, 2005 apud ROCHA, 2010, p. 54)

Nessa perspectiva, acredito ser possível defender a inserção do ensino de Língua Inglesa na matriz curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com base nos direitos garantidos ao cidadão brasileiro através da LDB, quanto ao acesso aos bens culturais pela Educação Básica.

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996, Art. 22)

Compreendo, assim, que possamos caracterizar a ausência da Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental como excludente e amplificadora de desigualdades. A importância da aprendizagem de Língua Inglesa e seus impactos na sociedade contemporânea não podem ser desconsiderados pelas instituições de ensino. Para Rocha (2010), essa língua assume um papel hegemônico atualmente, nos mais variados aspectos da vida social.

Na sociedade globalizada, a importância do inglês se faz presente por razões relacionadas à economia, à aprendizagem, à construção do conhecimento, ao manejo

das tecnologias da informação e da comunicação. Ou seja, o inglês faz parte dos mais variados domínios discursivos, sendo tomado como a língua do poder não só nas instituições políticas, mas também nos negócios, no comércio, na indústria, na(s) cultura(s), no campo digital e nos setores da pesquisa científica. (ROCHA, 2010, p. 57)

No cenário atual em que vivemos, para que a inclusão do ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais da Educação Básica cumpra seu papel e exerça relações positivas para a aprendizagem das crianças, é preciso que haja uma conexão entre a escola e a vida social do aluno. Pois será no contato com o diferente, com o estrangeiro que o aluno irá constituir-se (ROCHA, 2010).

Destarte, privar os alunos de aprender uma língua estrangeira, mesmo aqueles nos anos iniciais da Educação Básica, seria excluí-los dessa participação mais ampla na sociedade atual. A importância da aprendizagem de Língua Inglesa e seus impactos na vida contemporânea não podem ser desconsiderados pelas instituições de ensino.

2.1.1 O motivo para o estudo

Este estudo é fruto de minha trajetória como professora da rede pública de ensino. Durante esse percurso, presenciei a realidade do ensino de Língua Inglesa na rede pública, e proponho reflexões acerca do desprestígio e muitas vezes alguma aversão à aprendizagem do idioma na Educação Básica. Como professora, pensei, então, como seria possível modificar um pouco essa realidade. Em meio à minha rotina, sendo professora regente de Língua Inglesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, surgiram, na minha prática, muitos obstáculos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional para crianças na faixa etária de 6-10 anos, pois esse ensino se expandiu para os primeiros anos do Ensino Fundamental na rede pública da cidade do Rio de Janeiro, além de outras redes de ensino público e privado.

A Prefeitura do Município do Rio de Janeiro considerou que a aprendizagem de Língua Estrangeira não se resume apenas ao domínio de habilidades a partir de estruturas linguísticas, mas também consiste na apropriação de um novo olhar para um mundo que nos cerca, envolvendo diferentes culturas e saberes.

Art. 1º - Fica criado, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, o Programa Rio Criança Global, que tem por objetivo ampliar, para todos os anos do Ensino Fundamental, o ensino da Língua Inglesa nas unidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino, com enfoque na conversação.

Art. 2º - O Programa a que se reporta o art. 1º será implementado gradualmente, a partir do ano de 2010, da seguinte forma:

I - em 2010: 1º ao 3º ano [...] (RIO DE JANEIRO, 2009, Art. 1 e 2)

Nesse momento, houve um convênio da rede municipal com um curso de idiomas privado, que fornecia material didático com metodologia própria para aplicarmos nas aulas. Porém, o material não condizia muito com a realidade do aluno e, além disso, a editora desse curso não aparentava realizar um trabalho crítico com a linguagem, de modo que se promovesse em colaboração com os alunos uma produção de conhecimento. Ao contrário, a língua era apresentada de maneira descontextualizada por meio de frases e situações isoladas, sem fornecer nenhuma situação de uso real.

O convênio com o instituto de idiomas durou cerca de sete anos. Desde o encerramento do convênio, os professores de Língua Inglesa que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental não contam com nenhum suporte didático ou tecnológico para suas aulas, além de uma cota insuficiente para impressões e fotocópias.

Tendo em vista esse contexto, o Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB-Mestrado Profissional) do Instituto de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ) me possibilitou discutir e criar alternativas e oportunidades para refletir e encontrar possíveis contribuições, na tentativa de enfrentar essa ausência de material didático destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este estudo apresenta a possibilidade de se trabalhar a aprendizagem da Língua Inglesa com alternativas viáveis propostas – como um catálogo de vídeos – que possam contribuir para o ensino de idiomas nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Educação Básica.

2.2 Os desafios encontrados quanto ao ensino de línguas na escola pública

São várias as dificuldades que nós (alunos e professores) passamos durante as aulas de Língua Inglesa nas escolas públicas do Ensino Fundamental no Rio de Janeiro. No cenário das inúmeras dificuldades, podemos citar: a falta de materiais didáticos adequados, a falta de formação inicial e continuada de professores, entre outras, que ampliam as dificuldades de aprendizagem e, ao mesmo tempo, retiram a responsabilidade da escola regular pública de oferecer um ensino de línguas de qualidade. Com isso, favorecem ainda os cursos livres que, teoricamente, são instituições com mais recursos para o ensino de Língua Inglesa. No entanto, essa realidade só se torna viável para quem possui condições financeiras para arcar com seu custo, contribuindo para o acirramento das desigualdades.

Considerando, portanto, que a aprendizagem de uma língua adicional é um direito de todos e essa aprendizagem se torna relevante para a formação do indivíduo, como diz Schlatter e Garcez (2009):

As aulas de Espanhol e de Inglês podem promover o desenvolvimento da curiosidade intelectual e do gosto pelo conhecimento e, através da consciência do outro, o exercício da negociação de conflitos, da colaboração e da solidariedade para a formação do senso ético e participação crítica na sociedade. (SCHLATTER e GARCEZ, 2009, p. 127)

As línguas adicionais exercem um papel importante na educação escolar. Quanto ao Ensino Médio, para as OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), as línguas estrangeiras têm como objetivo retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de línguas, e ressaltam também a importância da noção de cidadania, discutindo o sentimento de inclusão do ensino e conhecimento de línguas estrangeiras para introduzir as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto); segundo o documento (BRASIL, 2006), a importância de aprender inglês está em:

- realizar interações sociais por meio da linguagem: categorizando, organizando seu pensamento e expressando a experiência humana;
- aguçar a sensibilidade linguística do aluno para as características estrangeiras em relação a sua língua materna, fazendo uso da língua nas relações sociais do cotidiano e em ambientes diversos.

Como podemos observar, a aprendizagem de Língua Inglesa vai além de atingir os objetivos comunicativos. Dentro do ambiente escolar, os programas pedagógicos reforçam as propostas de interdisciplinaridade com o intuito de promover a expansão da compreensão de mundo, pois pretendem ensinar os alunos a entender as relações entre as disciplinas pedagógicas, em vez de ensinar as matérias escolares de maneira isolada.

A grande diversidade presente na escola pública pode ser trabalhada como um ponto positivo nas aulas de Língua Inglesa. Segundo Schlatter e Garcez (2009), é preciso refletir sobre as possibilidades de mudança. Devemos considerar que nossos alunos já possuem algum conhecimento e o que vale é trabalhar a aprendizagem de língua para ser proficiente nas aprendizagens e práticas sociais de que o aluno queira participar. É importante proporcionar ao aluno a possibilidade de trabalhar as quatro habilidades (*listening, speaking, reading e writing*) de forma integrada desde as primeiras oportunidades de uso da língua, que envolvem práticas sociais, seja com poucas ou muitas pessoas e em diferentes contextos sociais. A aprendizagem da Língua Inglesa deve ter relação com outras disciplinas do currículo e com a vida cotidiana, circulando entre as várias áreas do conhecimento. Ao

construir o valor dessa aprendizagem juntamente com os alunos, eles conseguirão compreender a relevância do seu estudo.

Para as OCEM, o ensino de Língua Inglesa desempenha um papel importante no que tange à inclusão social, pois abrange objetivos linguísticos culturais e educacionais. Desse modo, o aluno, sendo um consumidor dessa comunicação, também é um produtor dessa linguagem, pois há diferentes formas de produção de conhecimento, como a multimodalidade – que necessita de outras habilidades de leitura, diferentes das tradicionais. A multimodalidade é um aspecto da comunicação que, mediada pelo computador, faz repensar os conceitos de leitura. Um texto não necessariamente precisa ser lido da esquerda para a direita, mas de cima para baixo. Em uma página multimodal, podem conter vários meios de comunicação: o visual, o escrito, o sonoro, modificando, assim, a experiência de ler.

Mediante todo esse contexto das escolas públicas em que o ensino de Língua Inglesa se encontra inserido, é preciso ter em foco que o ensino de uma língua adicional nessa realidade deve voltar-se para as práticas sociais letradas, exigidas na contemporaneidade. A interação na sala de aula pode proporcionar novas oportunidades de se aprender a Língua Inglesa, pois os alunos se envolvem em diferentes projetos e aprendizagens. Assim sendo, aprende-se a língua para utilizá-la de imediato, durante as aulas, e não para uma oportunidade futura. A utilização de vídeos durante as aulas proporciona momentos positivos de aprendizagem, que contribuem para o fortalecimento e a ampliação do ensino dentro do espaço escolar.

Dessa maneira, este estudo colabora para uma tentativa de ampliar as histórias de sucesso na aprendizagem de Língua Inglesa, com a oferta de um catálogo de vídeos a ser utilizado durante as aulas para os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Acredito que, sendo o aluno bem orientado durante as aulas, a aprendizagem de Língua Inglesa irá colaborar para que ele possa compreender melhor sua própria cultura e a si próprio através do contato com outras culturas. Precisamos ter em mente que nossos alunos precisam se preparar para os encontros com a diversidade, dispondo de elementos para conhecerem suas realidades locais, proporcionando seu trânsito nas complexas camadas contemporâneas da sociedade.

Dessa forma, resalto a importância do ensino da Língua Inglesa nos anos iniciais da Educação Básica, devido à sua função formativa e sua possibilidade de ampliar os horizontes culturais da criança, em prol do seu desenvolvimento linguístico, cognitivo; resalto também o seu potencial para a contribuição de uma consciência cultural, buscando atitudes positivas em relação às diferenças, e até mesmo despertando o interesse para uma aprendizagem mais profunda no futuro. Precisamos, portanto, ter a consciência de que o ensino de Língua Inglesa

não pode estar focado em utilizar este idioma apenas para projetos futuros, como uma oportunidade de emprego ou uma viagem ao exterior. Logo, esperar que esse aluno seja proficiente em Língua Inglesa deve ter um propósito mais situado em seu contexto de vida, pois:

Dizer que o aluno do EFI é ou deve ser proficiente em inglês é explicitar que ele é proficiente para cantar músicas, para recitar poemas, ler histórias infantis, entre tantas outras possibilidades. (SCARAMUCCI et al., 2008 apud ROCHA, 2010, p. 66)

Como podemos perceber, essas diversas proficiências listadas pela autora quanto ao uso da língua remetem aos multiletramentos (COPE e KALANTZIS, 2009; PEREIRA, 2013; O'ROURKE, 2005; SOARES, 2002; CAZDEN et al., 1996).

2.2.1 O papel do ensino de língua adicional na escola pública

A expansão do ensino de Língua Inglesa no Brasil amplia as oportunidades dos alunos para conhecer, participar e dar novos contornos à própria realidade, tornando-se um cidadão capaz de participar criticamente no mundo.

O ensino de línguas adicionais na escola serve para o desenvolvimento da reflexão sobre si mesmo e sobre a sua condição mediante o encontro com o outro, em outras palavras, para que o educando possa compreender a si mesmo e o mundo em que vive (autoconhecimento), para compreender e refletir sobre o uso da linguagem e o cruzamento intercultural (inclusive em língua portuguesa) na sua própria cultura. (SCHLATTER e GARCEZ, 2009, p. 133)

É de salientar que a escolha da Língua Inglesa deve-se a vários fatores, dentre eles as necessidades linguísticas da sociedade e suas prioridades econômicas em um determinado momento histórico, como se pode ver no próprio crescimento de usuários brasileiros na internet, que proporciona um novo contexto de uso e relevância social para a Língua Inglesa como língua franca.

A Língua Inglesa é entendida como língua franca na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018), o documento que trata das orientações curriculares para a Educação Básica e que está inserido em um caráter formativo, com uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, priorizando as funções sociais e políticas da LI. Segundo a BNCC,

A língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se

de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais. (BRASIL, 2018, p. 237)

Nesse sentido, o tratamento da LI como língua franca retira a noção de pertencimento a um determinado território e a culturas específicas, contribuindo, assim, para legitimar o uso da Língua Inglesa em seus contextos sociais de linguagem.

Segundo Crystal (2003), uma língua alcança um status genuinamente global quando desenvolve um papel especial, reconhecido em cada país. Como papel especial podemos citar a quantidade de países onde um grande número de pessoas fala a língua. Ademais, para atingir tal status, uma língua tem que ser assumida por outros países em todo o mundo. O autor cita outros fatores da língua que podem atingir esse reconhecimento, dentre esses fatores estão incluídos: a tradição histórica; a conveniência política; e o desejo pelo contato comercial, cultural ou tecnológico.

O autor distingue ainda algumas características entre língua materna, primeira língua, segunda língua e língua estrangeira. Em se tratando da Língua Inglesa, mesmo sendo a língua materna de diversos países, isso não a torna uma língua global. Essa língua precisa ter um lugar especial dentro da comunidade, mesmo com poucos falantes desse idioma. Frequentemente, é descrita como segunda língua porque é vista como um complemento para a língua materna de uma pessoa. Os autores Leffa e Irala (2014) concordam que a língua adicional tem relação com a língua materna, havendo, portanto, uma tendência de se valorizar o contexto em que o aluno vive suas práticas sociais e de sua comunidade, valorizando também uma visão crítica da aprendizagem da língua.

Trata-se de uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe e que, por isso, pode ter como ponto de partida outras línguas, o que sugere possivelmente uma convivência pacífica entre as línguas, já que o domínio de cada uma atende a objetivos diferentes; são conhecimentos que, *a priori*, não competem entre si, mas que se complementam. (LEFFA e IRALA, 2014 p. 22)

A LI hoje é a língua mais ensinada como língua estrangeira e é a segunda língua de mais de 70 países. Para Crystal (2003), uma língua global virá eventualmente a ser usada por mais pessoas do que qualquer outra língua, e a LI já alcançou esse status. O autor ressalta que uma língua se torna tradicionalmente internacional por uma razão principal: o poder de seu povo – especialmente seu poder político e militar.

Segundo Leffa e Irala (2014), o fato de ser uma língua adicional significa que há no mínimo a existência de outra língua falada pelo aluno e ela tem relação com a língua materna. Portanto, “a língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 33).

Para Almeida (2012, p. 337), “a língua inglesa não é uma segunda língua e sim uma língua estrangeira”¹. Para o autor, a aprendizagem de LI nas escolas públicas realmente não deve estar focada apenas nas habilidades orais, pois a sua aprendizagem possui uma relevância mais ampla na nossa sociedade.

Na opinião de Almeida (2012), apesar de a aprendizagem de LI ser propagada pela mídia como de extrema importância, apenas uma minoria da nossa população tem a chance de fazer uso do idioma como comunicação oral e até mesmo nós, professores, raramente temos a oportunidade de utilizar a LI fora da sala de aula. Porém, Leffa e Irala (2014, p. 29) afirmam que “negar ao aluno o acesso a outras línguas é também uma maneira de excluí-lo”. Se o aluno não tem o conhecimento da habilidade oral ao seu alcance, fica fora da participação de algumas práticas sociais, é um excluído e seu direito é negado.

Destarte, hoje é preciso entender que o nosso momento de vida em sala de aula deve estar voltado para o ensino de outras línguas e que a Língua Inglesa no Brasil já faz parte de uma realidade que nos é familiar.

Os autores Leffa e Irala (2014) afirmam que o ensino de LI não pode ser considerado como língua estrangeira. Visto que se o aluno for um imigrante, indígena ou surdo, ele conhece mais de uma língua; e se a língua que o aluno fala é uma língua estrangeira e ele vive em uma comunidade do Brasil que fale outra língua além da Língua Portuguesa, como, por exemplo, o alemão, esse aluno não teria o alemão como uma língua estrangeira, mas como uma segunda língua.

É pertinente também refletir que, com a expansão dos meios de comunicação e através da internet, o mundo se torna cada vez mais conectado, o que nos possibilita estar mais próximos da língua de um país distante do que de um país vizinho. Portanto, no caso desses alunos que, além de sua própria língua materna, possuem outra língua, seja ela de surdos, indígena ou de alguma comunidade imigrante de que faça parte, a língua que ele estudar poderá ser chamada de “adicional”.

Utilizando as habilidades linguísticas, o aluno poderá conectar-se com os conhecimentos do mundo. Ele percebe que pode ampliar seu raio de ação e de comunicação

¹ “English is not a second language; it is a foreign language.” (ALMEIDA, 2012, p. 337) Tradução da pesquisadora.

com outras sociedades, expandindo suas possibilidades para novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos.

Contudo, para Almeida (2012), a presença dos áudios CDs nos livros didáticos leva à conclusão de que as habilidades orais devem ser trabalhadas em sala de aula e, para o autor, a crença por trás disso é a de que aprender uma língua significa necessariamente aprender a falar essa língua. Na opinião do autor, em vez de os livros trazerem CDs de áudio, deveriam vir acompanhados de um CD-ROM multimídia.

O ensino da escrita no contexto dos gêneros e práticas da internet é definitivamente necessário, se nós desejamos que nossos alunos tenham sua própria voz, tornando-se hábeis para projetar suas próprias identidades locais e contextos globais. (ALMEIDA, 2012, p. 347)²

Para o autor, o ensino da leitura e da escrita possui maior relevância perante a realidade vivida por nossos alunos em nossas escolas. Almeida (2012) também enfatiza que os exames nacionais e de admissão nos cursos de pós-graduação requerem o domínio da habilidade da leitura, pois a aprendizagem de leitura em uma língua estrangeira pode auxiliar no desenvolvimento e letramento do aluno. Aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno e na leitura em sua língua materna.

Contudo, aprender uma língua sem saber expressar-se em situações comunicativas incapacita o aluno de participar plenamente das redes sociais, conhecer pessoas de outros países e até mesmo de jogar *games on-line* e comunicar-se com seus parceiros de jogo.

Se antigamente precisávamos viajar a lugares distantes do mundo para praticar a língua estudada em sua modalidade oral, atualmente podemos interagir verbalmente com pessoas de outros países a um custo ínfimo. Com o *smartphone*, carregamos o mundo no bolso. (LEFFA, IRALA, 2014, p. 40)

Para os autores Leffa e Irala (2014), a falta de oportunidades de viagem e de estar em outros países não significa que o aluno esteja impedido de interagir verbalmente com pessoas de outros países.

O acréscimo de outra língua às línguas que o aluno já conhece deve gerar uma convivência pacífica entre elas e deve atender a objetivos específicos, seja para o trabalho, o lazer, o estudo. A LA deve complementar a língua materna, usada em contextos de vida familiar e social.

² “The teaching of writing in the context of Internet genres and practices is definitely necessary, IF we want our students to have their own voice, becoming able to project their own local identities in global contexts.” (ALMEIDA, 2012, p. 347) Tradução da pesquisadora.

Atualmente, defende-se o ensino como um direito individual do aluno e como consequência, agregando benefícios para a coletividade. No momento em que vivemos, deter um saber de uma língua estrangeira deixou de ser um luxo para poucos, tornando-se um direito nacional. Privar o aluno ao acesso de uma língua adicional não é apenas segregá-lo de um conhecimento, mas também é uma forma de retrocesso no desenvolvimento do país como um todo.

Desse modo, este estudo vem colaborar para a disseminação do ensino de LI desde os anos iniciais do EF. Pois, com o ensino dessa língua adicional, o aluno poderá utilizá-la em seus meios sociais. Então, ao ampliar esse ensino, estaremos não só ofertando um direito que é coletivo, mas também viabilizando o exercício de cidadania em prol do conhecimento.

2.2.2 Os recursos didáticos e o ensino de Língua Inglesa na escola pública

Na área da aprendizagem de línguas, temos a necessidade de contextualizar o ensino de acordo com a realidade social do aluno. A ideia de um material didático único é interessante de um ponto de vista econômico, mas não atende às necessidades específicas de muitos alunos que possuem características pessoais e distintas, que não se encaixam em um padrão geral. Contudo, sabemos que um material contextualizado e customizado atende às realidades, mas requer um esforço maior do professor.

A questão do material didático contextualizado para cada turma é uma realidade desejada; tal material, porém, demanda tempo, sobrecarrega o professor, que muitas vezes trabalha com muitas turmas por semana. De acordo com Leffa (2003 apud LEFFA e IRALA, 2014), o princípio da reusabilidade, proposta nos conceitos de Recursos Educacionais e Adaptativos (REAAs), que basicamente se baseia na adaptação de conteúdos de formas, dos textos digitais, adequando-os de acordo com as realidades diversas das turmas. Ou seja, um recurso produzido por um professor pode ser aperfeiçoado por outro professor, proporcionando as adaptações necessárias e promovendo assim um ciclo de evolução contínuo.

Quanto aos materiais didáticos, eles devem contribuir e estimular a interação autônoma de modo criativo e independente, fazendo com que os alunos tenham contato com amostras de linguagem mais diversificadas e naturais. Neste trabalho, defendo a ideia de que é preciso haver uma conciliação entre o uso de materiais que sejam ao mesmo tempo simples e autênticos.

A autora Richards (2001, p. 252 apud GOMES, 2013) estabelece uma diferença entre materiais autênticos e não autênticos; estes seriam materiais que apresentam conteúdo programático sequenciado e gradualmente aumentando a complexidade linguística, sendo desenvolvidos para serem utilizados em situações pedagógicas, possuindo, também, um grau de manipulação pedagógica.

Por outro lado, ela define material autêntico como aquele não produzido com intenções pedagógicas, apresentando informações culturais e linguísticas reais, baixo custo de produção e conteúdo programático flexível, sem uma rígida gradação gramatical que possibilita, assim, o contato com conteúdo novo a cada apresentação. Ainda para a autora, o material autêntico acarreta uma valorização direta dos professores envolvidos na sua produção, já que eles são os encarregados de traçar os estágios e metas pelos quais os seus alunos irão passar para alcançar o domínio da LE. (GOMES, 2013, p. 324)

Os vídeos utilizados na sala de aula são um recurso didático de fácil aquisição para o professor, contendo uma versatilidade na sua utilização e permitindo, dessa forma, que o professor trabalhe com conteúdos variados. Além disso, a preparação para esse material possibilita que o professor planeje essa seleção de forma adequada para cada momento de sua aula e de acordo com o interesse dos seus alunos e seus objetivos didático-pedagógicos.

É importante preservar a autonomia do professor em sala de aula, visto que o professor conhece as capacidades pedagógicas para se estabelecer um contexto significativo em seu trabalho com seus alunos; levando em consideração as características de seus alunos, o professor pode decidir a melhor metodologia para suas aulas.

Os vídeos mostram também temas que fazem parte do universo fora da sala de aula, como algumas situações sociais e diferenças culturais. Há também diversidades nas variedades linguísticas, permitindo ao professor uma discussão, uma troca de informações com os alunos na sala de aula. A respeito do uso de vídeos, Gomes (2013) afirma que:

Tal material conteria, então, amostras de linguagem mais autênticas e muito menos controladas que materiais produzidos diretamente com fins didáticos. Além disso, os alunos teriam acesso constante a novas estruturas linguísticas e a novos significados, sendo incentivados a aprender mais e a reconhecer a língua que estão aprendendo como um sistema dinâmico, rico em significado e possibilidades de combinação. Isto os levaria, conseqüentemente, à elaboração e adoção de estratégias de comunicação na LE mais eficazes. (GOMES, 2013, p. 326)

A diversidade de materiais disponíveis ao alcance dos professores é bastante variada, seja através da internet, em DVD ou canais por assinatura. Contudo, é importante ressaltar que esse material precisa ser previamente selecionado pelo professor, com propósitos e critérios pedagógicos bem definidos a fim de desenvolver as habilidades específicas da

compreensão oral, pronúncia, produção textual. É preciso ter em mente que o uso de vídeos nas aulas de LI não deve limitar-se apenas à exibição de vídeos, mas ter objetivos bem definidos previamente para a aula e práticas pedagógicas coerentes. O conteúdo do material deve estar adequado ao nível dos alunos e aos propósitos comunicativos.

É importante salientar que o planejamento dessas atividades demanda tempo e cuidado quanto à preparação desses materiais. O tempo de cada atividade deve ser levado em consideração para que todas as atividades propostas sejam concluídas no tempo da aula. O trabalho na escola pública tem um ponto bastante positivo nesse sentido, pois o professor tem autonomia para criar, inovar, selecionar as atividades mais adequadas para seus alunos; o professor é aquele que tem o contato direto com os alunos e conhece seus anseios e expectativas em relação à aprendizagem de LI. Desse modo, o professor não é apenas a autoridade, mas assume o papel de facilitador e auxilia o aluno para que seja responsável pela sua própria aprendizagem, sendo ativo e criativo na sala de aula e fora dela.

De acordo com uma pesquisa feita pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE para o Conselho Britânico, os recursos didáticos têm maior relevância no ensino de LI do que em outras disciplinas, pois, na opinião de muitos professores, a LI é uma disciplina que requer mais atividades lúdicas, coletivas e interativas para gerar o engajamento dos alunos e envolvimento com a língua. Portanto,

[...] os recursos didáticos, especialmente os tecnológicos, são a principal demanda dos professores. 81% dos professores afirmam que a maior dificuldade enfrentada em sala de aula é a falta ou a inadequação dos materiais didáticos. Muitos professores relatam a escassez de materiais tecnológicos e/ou complementares como aparelhos de som, projetores (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 15)

Como podemos observar, os recursos didáticos exercem um papel fundamental no ensino de LI, havendo uma carência muito grande de materiais pedagógicos específicos, principalmente para os anos iniciais.

Nessa pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE, foi constatado pelos professores entrevistados a importância de um contato com a língua logo nos primeiros anos do EF. O ensino de LI é visto também com um enorme potencial para trazer elementos novos interessantes para o dia a dia das escolas. Desse modo, ocorre uma maior aproximação dos alunos com a escola, colaborando para transformar a realidade das crianças.

Durante a elaboração e pesquisa para a realização deste estudo, busquei em fontes de pesquisas científicas, como o SCIELO, a Base de Periódicos CAPES, as seguintes palavras-chave: “vídeos nos processos de ensino aprendizagem”, “uso de vídeos educacionais”,

“vídeos educativos para crianças”, “uso de vídeos didáticos para crianças”; e palavras-chave em inglês: “*teaching with videos*”. Apresento no quadro abaixo o resultado de oito artigos encontrados relacionados ao tema:

TÍTULO	AUTORES	ANO	ASSUNTO
CREACIÓN DE VIDEOS EDUCATIVOS COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DE FUTUROS DOCENTES DE INGLÉS	Maria José Quesada Chaves	2015	Este artigo explora o processo de se introduzir o uso de vídeos e sua produção para promover o ensino de uma língua estrangeira (o inglês) no Ensino Médio em escolas públicas. O uso de vídeos mostrou-se efetivo na aprendizagem de inglês, trazendo benefícios, em vez de métodos tradicionais de aprendizagem.
A UTILIZAÇÃO DE MÍDIAS INTERATIVAS POR CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA-UM ESTUDO EPIDEMOLÓGICO	Sabrina da Conceição Guedes, Rosane Luiza de Souza Morais, Lívia Rodrigues Santos, Hércules Ribeiro Leite, Juliana Nogueira Pontes Nobre, Juliana Nunes Santos	2019	Este artigo descreve a prevalência do uso de mídias interativas (<i>tablets</i> e <i>smartphones</i>) por crianças de dois a quatro anos, investigando hábitos, práticas e opinião dos pais. A maioria dos pais permite o uso, com o intuito de estimular o desenvolvimento de seu filho e acreditam em seus efeitos benéficos.
A HISTÓRIA DO CONCEITO DE FUNÇÃO EM VÍDEO: UMA PROPOSTA PARA A APRENDIZAGEM	Paulo Roberto Castor Maciel e Tereza Fachada Levy Cardoso	2014	Este artigo tem a proposta de promover a aprendizagem significativa da função do vídeo. Foi utilizada a história da Matemática e o vídeo como recurso didático em uma turma de Ensino Médio de uma escola estadual do Rio de Janeiro. Foi construído também um caderno de atividades para aplicação com a turma e, com os resultados obtidos, foi concluído o que manter ou modificar no trabalho desenvolvido.
DESCOLEÇÕES E REMIXES NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA	Lesliê Vieira Mulico e Junot de Oliveira Maia	2016	Este artigo apresenta uma reflexão acerca do uso de ferramentas de produção de vídeos para o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa em uma escola pública federal, avaliando os efeitos do uso de tecnologias para a aprendizagem de Língua Inglesa. Foi concluído que é necessário buscar práticas de ensino-aprendizagem que promovam uma relação mais horizontal entre os aspectos da linguagem.

VÍDEOS EDUCATIVOS COM ABORDAGEM NUTRICIONAL NO YOUTUBE	Felipe Daun e Ana Maria Dianezi Gambardella	2018	Este artigo teve como objetivo produzir vídeos educativos em alimentação e nutrição para serem publicados no YouTube. Os vídeos tiveram um bom êxito quanto aos usuários do YouTube, promovendo a saúde no Brasil.
DESENVOLVIMENTO E VALIDAÇÃO DE TECNOLOGIA EDUCATIVA AUDIOVISUAL PARA FAMÍLIAS E PESSOAS COM COLOSTOMIA POR CÂNCER	Bruna Vanessa Costa da Rosa, Nara Marilene Oliveira Girardon-Perlini, Nidia Sandra Guerrero Gamboa, Elisabeta Alertina Nietzsche, Margrid Beuter, Angélica Dalmolin	2019	Este artigo teve como objetivo produzir e validar uma tecnologia educativa na forma de vídeo para pessoas e famílias que vivenciam a colostomia e o câncer. Essa tecnologia educativa representa um importante recurso nas práticas educativas da enfermagem no cuidado com os pacientes e suas famílias.
TECNOLOGIAS PARA EDUCAÇÃO EM SAÚDE DE SURDOS: REVISÃO INTEGRATIVA	Nelson Miguel Galindo Neto, Aline Cruz Esmeraldo Áfio, Sarah de Sá Leite, Máguida Gomes da Silva, Lorita Marlena Freitag Pagliuca, Joselany Áfio Caetano	2019	Este artigo tem como objetivo investigar as evidências científicas acerca das tecnologias que são utilizadas para educação em saúde de pessoas surdas. Pode-se concluir que as tecnologias educativas são, em sua maioria, vídeos que se mostram compreensíveis pelas pessoas surdas e eficazes para serem utilizados na educação em saúde.
AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM SOBRE A CIPE UTILIZANDO O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM	Carolina Costa Valcanti Avelino, Livia Cristina Scalon da Costa, Soraia Matilde Marques Buchhorn, Denismar Alves Nogueira, Sueli Leiko Takamatsu Goyatá	2017	Este artigo tem como objetivo avaliar o ensino-aprendizagem de graduandos e profissionais de enfermagem sobre a classificação internacional para política de enfermagem (CIPE) por meio do curso da plataforma Moodle. Como resultados, foi verificado que as estratégias de ensino-aprendizagem e os recursos tecnológicos utilizados foram apontados como inovadores e auxiliaram no melhor desempenho dos alunos.

Fonte: A autora, 2020.

Como podemos observar, após a leitura dos temas relacionados às palavras-chave pesquisadas, não foi possível encontrar na pesquisa feita nenhum conteúdo específico e relacionado à aprendizagem de língua estrangeira com vídeos, especialmente para a aprendizagem de crianças nos anos iniciais do EF, especificamente no 1º ano. Dentro deste contexto, acredito que o trabalho apresentado e o produto educacional neste estudo justificam-

se por sua relevância do aprendizado de LI, na formação integral do aluno como cidadão de um mundo globalizado.

Assim, a partir dessa compreensão da LI como LA e suas potencialidades na aprendizagem da Educação Básica, passo a apresentar, no próximo capítulo, a metodologia utilizada nesta pesquisa.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Questões acerca do ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do EF

O ensino de língua inglesa torna-se fundamental e cada vez mais se intensifica em nossa sociedade, que mantém contato com diferentes culturas através das mídias sociais pela tecnologia. A Língua Inglesa é considerada língua franca, desempenhando um importante papel nos meios de comunicação. Desse modo, há hoje uma forte tendência de que o processo de aprendizagem desta língua se inicie cada vez mais cedo. As escolas de idiomas estão em constante expansão quanto ao ensino de Língua Inglesa para crianças, e essa expansão se deve, parcialmente, à ideia de que as crianças possuem mais facilidade do que o adulto para aprender línguas. Entretanto, estudos mostram que essa premissa não é necessariamente algo imutável;

A aquisição de uma linguagem é um processo do subconsciente; aqueles que adquirem a língua não estão geralmente, conscientes do fato de que estão adquirindo a língua, mas estão apenas conscientes do fato que eles estão usando a língua para a comunicação. (KRASHEN, 1982, p. 10)³

Para o autor, as crianças ainda não têm essa consciência de que estão adquirindo uma língua e sim estão apenas usando a língua para se comunicar. Alguns autores (KRASHEN, 1982; LENNENBERG, 1967 apud HYLSTENSTAM e ABRAHAMSSON, 2003) afirmam que as crianças adquirem uma segunda língua através de um processo subconsciente, que é bem parecido ao processo que a criança utiliza ao aprender a primeira língua, como se estivessem apenas se comunicando, enquanto os adultos (após o período da puberdade) se utilizam da aprendizagem, que é um processo consciente que resulta em saber sobre a língua. Na verdade, isso não significa que os adultos não alcancem um maior nível de fluência na aprendizagem de uma segunda língua. Para Krashen (1982), os adultos podem acessar o mesmo dispositivo de aquisição natural que as crianças utilizam, pois eles também possuem um potencial de aquisição.

Para os neurocientistas Wilder Penfield e Lamar Roberts (1959 apud HYLSTENSTAM e ABRAHAMSSON, 2003, p. 539) “o cérebro da criança possui uma capacidade especial

³ “Language acquisition is a subconscious process; language acquirers are not usually aware of the fact that they are acquiring a language, but are only aware of the fact that they are using the language for communication.” (KRASHEN, 1982, p. 10) Tradução da pesquisadora.

para a *apud* aprendizagem da linguagem”, “há um relógio biológico do cérebro”⁴ e essa idade limite seria aproximadamente por volta dos nove anos de idade. Utilizando a teoria do período crítico (quando a habilidade do falante nativo é alcançada), descrita por Lennenberg (1967), Kenneth Hyltenstam e Niclas Abrahamsson (2003, p. 539) afirmam que há uma explicação biológica para o sucesso das crianças na aprendizagem de uma segunda língua.

A perda dessa predisposição biológica para aquisição da linguagem poderia ser explicada pelo término da lateralização hemisférica, a qual na visão dele coincidiu com a puberdade e classificou o intervalo de tempo entre os dois anos e a puberdade um período crítico de aquisição da linguagem (LENNENBERG, 1967 apud HYLTENSTAM e ABRAHAMSSON, 2003)

Contudo, há autores que discordam desse período crítico, como Ellis (1997). Segundo o autor, “a hipótese do período crítico é um momento durante o qual a aquisição da língua se dá de uma forma fácil e completa” (ELLIS, 1997, p. 67)⁵. O autor afirma que há muitas evidências de que os aprendizes de uma segunda língua que começam como adultos têm *dificuldades* para alcançar a excelência na pronúncia. “Estudos sobre imigrantes nos Estados Unidos revelam que se eles chegassem antes da puberdade, essas pessoas atingiriam um alto nível de proficiência gramatical do que se eles chegassem depois desse período” (ELLIS, 1997, p. 67).⁶

O aspecto importante se deve ao fato de a idade de chegada ao país ser o maior motivo de alcance que a quantidade de anos de exposição da língua-alvo. Entretanto, Ellis (1997) afirma que nem todos os aprendizes estão passíveis do período crítico e que as condições de se aprender uma segunda língua podem variar, dentre elas temos as condições sociais em que uma segunda língua é adquirida. Para Brown (1994), os adultos podem ser superiores em vários aspectos na aquisição de uma segunda língua. Eles conseguem usar a dedução, processos abstratos e outros conceitos linguísticos. Sua maturidade intelectual colabora para uma aprendizagem mais rápida que a criança.

A diferença entre crianças e adultos (ou seja, pessoas além da idade da puberdade) recai primeiramente na atenção periférica e espontânea da criança às formas de

⁴ “[...] the child’s brain has a specialized capacity for learning language”; “there is a biological clock of the brain” (PENFIELD e ROBERTS, 1959 apud HYLTENSTAM e ABRAHAMSSON, 2003, p. 539). Tradução da pesquisadora.

⁵ “The critical period hypothesis states that there is a period during which language acquisition is easy and complete.” (ELLIS, 1997, p. 67). Tradução da pesquisadora.

⁶ “Studies of immigrants in the United States show that if they arrive before puberty they go on to achieve much higher levels of grammatical proficiency than if they arrive after.” (ELLIS, 1997, p. 67). Tradução da pesquisadora.

linguagem e na atenção do adulto, da consciência focal e manifesta para essas formas. (BROWN, 1994, p. 87)⁷

Além dos fatores biológicos, como a importância da interferência da idade na aquisição de uma segunda língua (fator este que diferencia as crianças dos mais velhos), Krashen (1982) declara ser possível verificar que, de acordo com o tempo de exposição à língua, os mais velhos conseguem regular a quantidade e a qualidade de informações recebidas e conseguem adquirir uma boa competência para se comunicarem.

Brown (1994) salienta que as crianças são muito esforçadas na aprendizagem de uma segunda língua e que uma das diferenças entre crianças e adultos seria o tempo em que as crianças se concentram em uma atividade. O autor cita cinco fatores que precisam ser focados pelo professor ao lecionar uma segunda língua. Primeiramente, o foco da criança está no imediato (no aqui e agora), então as atividades devem capturar a atenção e o interesse imediato da criança; as lições devem ser variadas mantendo o interesse ativo; a energia do professor precisa estar alinhada com a energia das crianças; o humor das crianças é diferente dos adultos, portanto, é preciso manter um senso de humor. Além disso, as crianças possuem uma curiosidade natural, se o professor conseguir manter esse nível de curiosidade durante as aulas, isso será a chave para conservar a atenção e o foco. Para as crianças, aprender um segundo idioma pode ser mais uma forma de comunicar-se naturalmente e fluentemente; entretanto, para os adultos, as suas habilidades cognitivas que advém da maturidade podem contribuir para um aprendizado mais rápido, pois os adultos conseguem utilizar a imaginação para muitas situações durante a aprendizagem. Para Krashen (1982, p. 45), “os adultos ainda são aqueles que ‘adquirem’ a língua, [...] eles retêm a capacidade natural de adquirir a língua que as crianças têm”.⁸

É preciso levar em consideração alguns aspectos a respeito do ensino de uma segunda língua para crianças. De acordo com Brown (1994), as questões afetivas podem contribuir para o sucesso na aprendizagem, bem como para o desenvolvimento da autoestima do aluno. Saber lidar com os erros de forma leve e positiva, estimular a participação oral nas atividades são um bom início para o ensino de uma segunda língua mais efetivo e significativo; porque, para a criança, a língua precisa ter um significado, uma aplicação direta, a contextualização deve estar presente trazendo um sentido, proporcionando assim uma autenticidade, senão a

⁷ “The difference between children and adults (that is, persons beyond the age of puberty) lies primarily in the child’s spontaneous, peripheral attention to language forms and the adult’s overt, focal awareness of and attention to those forms.” (BROWN, 1994, p. 87). Tradução da pesquisadora.

⁸ “Adults are still ‘acquires’, that they retain the natural language acquisition capacity children have.” (KRASHEN, 1982, p. 45). Tradução da pesquisadora.

língua será rejeitada. O autor recrimina métodos que utilizam abstração e são desconectados da realidade.

Como verificamos, portanto, a idade nem sempre é um fator primordial para a aprendizagem de uma segunda língua. Este trabalho tem como foco a relevância em se aprender uma língua adicional na idade entre 6 e 7 anos, com a utilização de vídeos na sala de aula, estimulando os sentidos para uma aprendizagem efetiva da língua inglesa em anos posteriores e buscando a formação integral do aluno.

3.1.1 A língua inglesa em prol do desenvolvimento integral da criança

Em uma sociedade globalizada e que está em permanente contato com diferentes línguas e culturas, o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira assume um papel fundamental na vida das crianças. Desta forma, verificamos cada vez mais uma crescente necessidade pelo interesse da língua inglesa, não apenas por esse ensino já ser uma prática comum nas escolas de ensino privado, desde a educação infantil, mas por ser uma forma de oferecer aos alunos do ensino público as mesmas oportunidades; ou seja, a inclusão da língua inglesa nas séries iniciais estaria “equiparando” os dois ensinamentos. Entretanto, há uma crença de que o ensino de língua inglesa oferecido na rede privada faz com que os alunos aprendam mais e de forma mais homogênea do que o ensino da rede pública.

É preciso levar em consideração que a inclusão da Língua Inglesa nas séries iniciais foi benéfica no sentido de ambientar o aluno desde o 1º ano do EF e não estudar a disciplina apenas a partir do 6º ano do EF. Ademais, precisamos entender que há outras questões linguísticas e pedagógicas na sala de aula, havendo, assim, a necessidade de uma definição para uma política de ensino de línguas para o país.

O fato é que vivemos um momento de grande interesse na educação e privar os alunos da rede pública de ensino da aquisição/aprendizagem de língua inglesa significa excluí-los do acesso aos bens culturais. As crianças devem fazer parte desse mundo globalizado, e poder desfrutar de seus benefícios é saber participar do mundo de forma comunicativa.

Apesar da grande demanda e da importância de se estar conectado com esse mundo, no qual a relação das pessoas e entre os povos torna-se cada vez mais urgente, no Brasil o ensino de língua estrangeira ainda é visto como de pouca relevância e não como um elemento importante na formação do aluno, o que também faz parte de sua formação cidadã. Para Paulo Freire (1979, p. 35), “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”, o homem precisa do coletivo, aprendendo com o outro, em busca de uma passagem

para uma sociedade mais crítica, mais ativa e participante. A massificação do ensino e a negação de se oferecer a aprendizagem de uma língua estrangeira para as grandes massas populares torna-se um meio de alienação.

A nossa cultura fixada na palavra corresponde a nossa inexperiência do diálogo, da investigação, da pesquisa, que por sua vez, estão intimamente ligados à criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática. (FREIRE, 1979, p. 96)

Ao analisar a nossa realidade, não podemos fugir às mudanças que se fazem necessárias. A educação é mesmo um ato de amor, é ouvir o outro, entendê-lo em seu momento, para então trabalharmos juntos, educador e educando. Portanto, ouvindo suas opiniões e seus anseios, torna-se possível desenvolver aulas mais significativas.

“A educação é um bem socialmente produzido” (BONETI, 2006, p. 199). Quando a classe dominante se apropria dos bens e serviços sociais, estes passam a ser valorizados; enquanto isso, há uma desvalorização dos serviços públicos, e são esses serviços desvalorizados que são ofertados para as pessoas das classes menos favorecidas. As classes desfavorecidas também precisam e possuem o direito do acesso aos bens sociais e seus serviços produzidos. Ao restringir o acesso do aluno de escola pública ao conhecimento, diminuem-se as oportunidades de que esse aluno poderia desfrutar em sua vida, permanecendo, assim, na sua condição de pobreza e exclusão, perpetuando o poder das classes dominantes.

A aprendizagem de uma língua estrangeira pode oportunizar ao aluno um leque de possibilidades, permitindo que ele desfrute de bens sociais de qualidade e acesso ao capital cultural, aos conhecimentos tecnológicos, bem como inúmeras outras facilidades que o conhecimento de uma língua adicional pode oferecer. Dentro dessa perspectiva, a negação do ensino de uma língua adicional a alunos de escola pública reforça a opressão que impede o oprimido de conquistar a sua humanização e, conseqüentemente, a sua liberdade.

A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. (FREIRE, 2016, p. 74)

Para Freire (1979), quando o sujeito é acomodado, é dominado, este já não é visto como o sujeito da ação, mas como o objeto. Cabe salientar que Freire encara a educação como um instrumento de transformação para a sociedade, um processo de humanização; seu método está baseado em teoria e prática, entre o conhecimento e o conhecedor, onde o conhecimento

exerce um papel emancipador. Na escola, não pode mais haver o educador que sabe e os educandos que não sabem, por isso a ideia de que o professor está “doando” seu saber para os alunos precisa ser abolida, uma vez que essa premissa não condiz com uma educação que liberta, que emancipa e prepara os educandos como seres críticos e pensantes, capazes de transformar sua realidade. Desse modo, o aluno precisa ser o próprio autor de sua libertação.

[...] Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. A análise crítica de seus “achados”. (FREIRE, 1979, p. 89)

Considerando o que foi apresentado, torna-se necessário interceder nessa reprodução do ensino de língua inglesa no contexto das escolas públicas, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, procurando refletir sobre um ensino mais significativo e em busca da escuta e do diálogo.

Dentro da perspectiva deste estudo, com os vídeos utilizados nas aulas de Língua Inglesa, busco um ensino que contribua para a formação sociocultural do indivíduo por meio de comunicações linguísticas significativas. Além disso, busco também uma ressignificação na maneira de ensinar Língua Inglesa, diferente daquele modelo anteriormente usado, centrado no ensino de gramática e nas estruturas linguísticas.

Para Rocha (2007, p. 277) é preciso que “o ensino de língua inglesa para crianças esteja voltado para os interesses do aluno”, pois esse ensino pode proporcionar melhores oportunidades para uma aprendizagem efetiva da Língua Inglesa em anos posteriores. Segundo a autora, “o desenvolvimento de habilidades linguísticas não deve ser o único foco do ensino de Língua Inglesa” (ROCHA, 2007, p. 278), o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira devem estar relacionados ao objetivo de proporcionar o desenvolvimento integral da criança, a fim de adquirir competência linguística e cultural para sua realidade e para seu futuro.

Para Santos (2005), o conhecimento de uma língua estrangeira contribui para o reconhecimento de sua própria língua, em direção a uma formação identitária e educação linguística. Podemos verificar com isso o papel que a aprendizagem de língua inglesa pode desempenhar na vida das crianças, sendo uma língua de grande visibilidade no contexto urbano. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura também

estabelece alguns alicerces para a aprendizagem e diz que as práticas educacionais devem estar adequadas à idade e ao ambiente cultural da criança. O relatório da UNESCO de monitoramento global de educação para todos e apoio ao desenvolvimento linguístico nos primeiros anos ressalta

[...] a importância de expor as crianças, especialmente aquelas que provêm de contextos socioeconômicos mais pobres, a cenários enriquecidos do ponto de vista linguístico numa idade precoce. (UNESCO, 2007, p. 32)

Muitos países incentivam a introdução do inglês em seu sistema educacional, acreditando que a narração bilíngue de histórias e exercícios podem ajudar as crianças a desenvolver habilidades de alfabetização. Em 2012, segundo Savić (2012, p. 36), levando-se em consideração a importância de se desenvolver uma dimensão intercultural na aprendizagem de línguas, o Conselho Europeu (COMMON EUROPEAN FRAMEWORK, 2002 apud SAVIĆ, 2012) elaborou um documento para aprimorar a qualidade de comunicação entre os povos europeus de diferentes línguas e culturas. O documento, cujos trechos são citados por Savić, declara que um dos principais objetivos em ensinar línguas estrangeiras é

[...] “promover o entendimento e a tolerância mútua, o respeito às identidades e diversidades culturais através de uma comunicação internacional mais efetiva”. (SAVIĆ, 2012, p. 36)⁹

É importante verificar que há uma valorização nas relações comunicativas, assim como, contribuir para que os aprendizes da língua desenvolvam uma competência linguística e intercultural, interagindo com pessoas de outras culturas, além de se evitar estereótipos, aceitando-os como indivíduos com perspectivas distintas, valores e comportamentos.

Para Kramsch (1993, p. 8 apud MCKAY, 2001), “se a linguagem é vista como uma prática social, a cultura torna-se o cerne do ensino da aprendizagem”¹⁰. Para Savić (2012), aprender a cultura de um povo estrangeiro permite ao aluno observar a sua própria cultura com um olhar diferente em relação às outras, desenvolvendo, assim, uma compreensão intercultural. Em vista disso, o aluno ampliará suas possibilidades de alcançar o sucesso na comunicação dessa segunda língua. Temos a expectativa de contribuir para uma mudança de

⁹ “to promote mutual understanding and tolerance, respect for identities and cultural diversity through more effective international communication” (COMMON EUROPEAN FRAMEWORK, 2002 apud SAVIC, 2012, p. 36). Tradução da pesquisadora.

¹⁰ “if language is seen as a social practice, culture becomes the very core of language” (KRAMSCH, 1993, p. 8 apud MCKAY, 2001, p. 329 apud SAVIĆ, 2012, p. 35). Tradução da pesquisadora.

atitude dos alunos, sendo mais tolerantes ao diferente e ao desconhecido. Ao se apropriar e conhecer outra cultura, a criança torna-se mais consciente, aguçando, assim, a sua curiosidade por aprender mais sobre sua própria cultura. Além disso, os alunos tornam-se mais atentos às diferenças e similaridades entre seu país e o estrangeiro, e isso pode proporcionar um impacto positivo na formação da criança como indivíduo.

Aprender uma língua estrangeira possibilita os aprendizes a potencializá-los a conhecer outras culturas e desenvolver a consciência da importância de sua língua nativa em relação a outras línguas e culturas. Os alunos desenvolvem a curiosidade, o espírito investigativo e a disponibilidade para a comunicação com as pessoas, as quais falam diferentes línguas nativas. (SERBIAN NATIONAL PRIMARY CURRICULUM, 2008, p. 100 apud SAVIĆ, 2012, p. 43)¹¹

Rocha (2007) também defende que a aprendizagem de uma língua estrangeira em séries iniciais não deve pautar-se apenas no desenvolvimento de habilidades linguísticas e da fluência, tendo como foco um ensino de Língua Inglesa instrumental. A autora reconhece que a interculturalidade é um elemento para o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando o crescimento linguístico, intelectual, emocional e sociocultural da criança.

No entanto, sobre o ensino da cultura na aprendizagem de uma língua estrangeira, Motta-Roth (2003 p. 294) alega que “a cultura é um módulo a ser aprendido em separado da língua estrangeira, ao invés de um componente essencial da educação intercultural”. Ao aprender uma nova língua, o indivíduo assimila um pouco da cultura do povo e seus hábitos, através, principalmente, de certas expressões idiomáticas. Outrossim, ao aprender a se comunicar em outra língua, o indivíduo atravessa fronteiras e busca compreender a cultura da língua estrangeira, comparando-a a sua própria cultura, possibilitando, dessa forma, o desenvolvimento de competências interculturais para a comunicação com o outro.

No diálogo entre culturas [...], pois nos possibilita entender a posição do Outro e também nos leva a compreender melhor nossa própria cultura, de tal modo que reelaboramos e ressignificamos nossas práticas a partir do Outro. (GRAMSCH, 1993, p. 14 apud MOTTA-ROTH, 2006, p. 295)

Ao dialogar com o outro, conseguimos entender as suas atitudes e seu comportamento, e isso nos habilita a reelaborar as nossas práticas sociais, porque conseguimos perceber novas possibilidades através do olhar do outro.

¹¹ “Learning a foreign language enables learners to enrich themselves by getting to know other cultures and to develop awareness of the importance of their native language in relation to other languages and cultures. Students develop curiosity, investigative spirit and openness to communication with people who speak different native languages” (SERBIAN NATIONAL PRIMARY CURRICULUM, 2008, p. 100, apud SAVIĆ, 2012, p. 43)

Este estudo demonstra que ao ensinar Língua Inglesa desde o 1º ano do Ensino Fundamental a crianças de seis anos, não estamos apenas querendo ensiná-las a se comunicar em inglês. A intenção vai além, pois o importante não é aprender apenas pontos gramaticais ou obter informações pontuais (como as datas comemorativas, por exemplo), mas construir um conhecimento de outras culturas a partir de uma experiência pedagógica. Conhecendo o outro, podemos aceitá-lo ou rejeitá-lo. Ademais, é possível também verificar semelhanças e diferenças entre as concepções culturais, como dito anteriormente, aprendendo a ver o outro em relação a nós mesmos.

3.1.2 A língua inglesa nos anos iniciais e o momento da sala de aula

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podemos constatar a crescente presença de uma língua estrangeira no currículo, ainda de caráter facultativo, e majoritariamente é o inglês que está presente nos Planos Curriculares das redes particulares e em constante expansão no ensino público. Apesar dessa expansão, a Língua Inglesa não integra oficialmente a matriz curricular em âmbito nacional, resultando numa falta de apoio de parâmetros nacionais. Também não há um PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) específico para suprir as necessidades desse segmento, o que poderia contribuir de maneira significativa para a melhoria e discussões de uma proposta de ensino para os anos iniciais. Santos (2005, p. 62) alerta que “há necessidade urgente de estudos que contribuam para a compreensão dos processos de aprendizagem e ensino em escolas”.

Temos observado, atualmente, que o ensino de Língua Inglesa para o primeiro segmento na Educação Básica encontra-se sem diretrizes específicas, pois os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua estrangeira (BRASIL, 1998) sugerem uma abordagem sociointeracional, com ênfase na leitura e com a justificativa do desenvolvimento integral do letramento da criança em sua língua materna.

[...] a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (BRASIL, 1998, p. 20)

A Língua Inglesa não pode ser vista como uma língua neutra na comunicação global; pelo contrário, o fato de a Língua Inglesa tornar-se um meio de passaporte para a comunicação com países de primeiro mundo amplia as possibilidades de se conhecer novas culturas, sem que para isso seja necessário saber falar outros idiomas. É possível fazer-se

comunicar, ser compreendido e compreender outras pessoas, de outras nações. Outrossim, o que deve ser percebido pelo aluno é o fato de que não existem culturas superiores à nossa. As culturas são diferentes e não desiguais, é uma via de mão dupla, pois aprendemos na interação com o outro, ao comparar com os nossos hábitos.

Do ponto de vista dos responsáveis, a aprendizagem de Língua Inglesa é vista como um meio de assegurar um sucesso profissional e acadêmico. Sabemos também que a aprendizagem da LI possui um reconhecimento mundial. Todavia, esse reconhecimento ainda não é visualizado pelos alunos, juntamente com a motivação de seus pais. Desse modo, é importante que o professor lance mão de recursos didáticos que estejam embebidos de significados para os alunos, dando mais sentido à aprendizagem, pois para Almeida Filho (1998):

Língua estrangeira pode significar uma língua estranha, língua dos outros, mas pode também ser entendida “como língua que só a princípio é de fato estrangeira, mas que se *desestrangeiriza* ao longo do tempo de que se dispõe para entendê-la”. (ALMEIDA FILHO apud MELLO 2002, p. 165)

Nesse sentido, concordo com a ideia de se utilizar a língua materna como elo na aprendizagem entre os códigos e os conhecimentos, colaborando, assim, para aprender o significado da comunicação de uma segunda língua, juntamente com outros recursos linguísticos e pedagógicos, e, por consequência, auxiliando a *desestrangeirizar* essa nova língua. O aluno quer compreender a língua e se fazer compreendido, ou seja, ele precisa ser ouvido, ser participante, transferindo seus conhecimentos linguísticos da língua materna para a Língua Inglesa, que está sendo aprendida.

Assim, acredito que as aulas de LI devam oferecer ao aluno as informações de maneira coordenada, as explicações precisam ocorrer em formato verbal e visual, formando o contexto de aprendizagem multimídia através de apresentações visuais e verbais. Segundo Mayer (1997, p. 1) “a aprendizagem multimídia ocorre quando os alunos recebem as informações presentes em mais de um formato, como por exemplo, em imagens e palavras”¹². O autor se baseia na hipótese de que a aprendizagem significativa pode ocorrer de maneira mais eficiente quando os alunos têm a possibilidade de construir e coordenar representações múltiplas de um mesmo material, incluindo, dessa forma, as representações visuais e verbais.

¹² “Multimedia learning occurs when students receive information presented in more than one mode, such as in pictures and words.” (MAYER, 1997, p. 1) Tradução da pesquisadora.

Portanto, nesse contexto de pesquisa, principalmente trabalhando com crianças ainda em processo de alfabetização em língua materna, é preciso levar em conta a multimodalidade dos gêneros discursivos, o que será discutido brevemente a seguir.

3.2 A multimodalidade nas aulas de língua inglesa nos anos iniciais do EF

Os alunos ainda em idade pré-escolar estão inseridos em um mundo composto de textos multimodais e desde cedo já acessam diferentes vídeos, o que corrobora o trabalho para o desenvolvimento de multiletramentos, ultrapassando o foco em textos escritos, ainda muito presente na cultura escolar.

O conceito de multimodalidade pode ser entendido de diferentes formas e perspectivas; segundo Jewitt (2008, p. 246), “a multimodalidade trata do sentido feito (como que distribuídas, interpretadas e refeitas) através de configurações situadas por meio de imagens, gestos, olhares, postura corporal, som, escrita, música, discurso e assim por diante”. Tais aspectos estão presentes em um texto multimodal e todos esses recursos também devem ser levados em consideração ao se estudar sobre a multimodalidade e suas potencialidades no processo de aprendizagem. Os gêneros multimodais, além de traduzirem a realidade, principalmente na era digital, através de seus instrumentos audiovisuais, como o som e as imagens, podem contribuir para uma melhor compreensão da língua inglesa.

É importante ressaltar que os gêneros discursivos também não estão isentos da marca multimodal, pois cada texto é organizado de modo diferente e, além do texto verbal, há imagens, cores, tipografia para impressão, acabamento e caracteres, os quais influenciam na mensagem que o autor deseja passar para o leitor.

Nesse sentido, somos todos consumidores e produtores de textos multimodais, e com o avanço das tecnologias de comunicação e informação, a produção de textos modais – tais como vídeos – se tornaram mais acessíveis. Atualmente, é possível lançar mão de ferramentas e não só consumir, mas também produzir vídeos, fotos, *memes*, dentre outros. As crianças são consumidoras e produtoras em potencial de conteúdo multimodal e o professor precisa entender esse processo para melhor planejar e realizar suas práticas pedagógicas. A intervenção do professor deve buscar orientar de forma pedagógica a produção de conhecimento, atuando como um facilitador na apresentação desses meios, ampliando, assim, um leque de possibilidades para que o aluno possa desenvolver uma leitura mais crítica e significativa desses textos apresentados em sala de aula e também fora da escola.

Entretanto, é preciso estar ciente de que alguns autores adotam uma posição menos otimista para o uso da multimodalidade numa situação de ensino:

Caso as diferentes mídias não sejam combinadas de forma eficaz, pode ser mais prejudicial do que benéfica. Considerando a elaboração de materiais pedagógicos, é importante ressaltar que nem sempre a multimodalidade é o caminho mais eficiente. Por exemplo, certos tipos de tarefa multimodal podem não promover o aprendizado, especialmente se o uso da multimodalidade não tem um objetivo claro ou se há uma sobrecarga de informações. (SOUZA, 2004, p. 85)

Durante a elaboração de materiais pedagógicos, é necessário garantir que as mídias utilizadas em sala de aula sejam combinadas, de forma eficaz, com outros tipos de recursos didáticos. Há uma necessidade de equilibrar esses usos nas aulas, a fim de favorecer a construção do conhecimento. As múltiplas linguagens utilizadas na aula de língua inglesa trabalham de forma conjunta, na tentativa de contribuir para um ambiente de aprendizagem mais eficiente. Para Mayer, a tecnologia na educação desenvolve-se em grande velocidade, seja em gráficos, animações, textos baseados em gráficos, ilustrações, e, para o autor, é preciso verificar cientificamente como os alunos aprendem por imagens e palavras.

Uma aprendizagem significativa ocorre quando os aprendizes selecionam informações relevantes do que é apresentado, organizam as partes da informação em uma representação mental coerente e integram a representação construída novamente com outras. (MAYER, 1997, p. 4)¹³

Realmente, é preciso atentar para o fato de que a aprendizagem só faz sentido para o aluno se houver um significado no seu contexto de vida. O aluno deve ser o construtor de conhecimento da sua própria aprendizagem. Ele deve selecionar as informações relevantes inseridas no visual e no verbal.

Historicamente, a escola privilegia determinados gêneros, de maneira geral em suporte escrito, oriundos de livros didáticos e outras fontes que considera mais confiáveis em detrimento de gêneros orais, por exemplo. Em relação a isso, Kress e Van Leeuwen (2006) apontam para a questão de confiabilidade da fonte, não só em contextos educacionais, mas também no cotidiano.

Nós rotineiramente atribuímos mais credibilidade a alguns tipos de mensagens do que outros. A credibilidade dos jornais, por exemplo, repousa no “conhecimento” de

¹³ “[...] that meaningful occurs when learners *select* relevant information from what is presented, *organize* the pieces of information into a coherent mental representation, and integrate the newly constructed representation with others.” (MAYER, 1997, p. 4). Tradução da pesquisadora.

que as fotografias não mentem e que “reportagens” são mais confiáveis do que as histórias. (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 154)¹⁴

Em um sentido mais amplo, as imagens podem fomentar uma maior compreensão daquilo que estamos vendo, pois as fotografias são consideradas imagens semelhantes a algo real, uma fonte que pode ser confiável.

A imagem, porém, não é neutra e nem sempre reproduz aspectos concretos de nossa realidade; e, para melhor compreendê-la, é preciso atentar para os processos de sua produção, tais como a fonte, quem produziu e a quem se destina a imagem, conforme aponta Joly (1996).

Compreendemos que indica algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece. (JOLY, 1996, p. 13)¹⁵

As imagens podem ser reais, concretas ou imaginárias e, além disso, podem ser interpretadas de diversas formas e alteradas de acordo com o observador. Para Joly (1996), os sons e a escrita também ocupam espaço nas imagens. Todo esse conjunto possui um objetivo intrínseco a ser transmitido, uma linguagem própria. Entretanto, é necessário cautela com a interpretação das imagens, pois com o surgimento do *Photoshop* e de outras ferramentas de manipulação de imagem essa compreensão e credibilidade podem ficar abaladas, uma vez que as imagens apresentadas podem ter sofrido mudanças imperceptíveis para aqueles que não estão orientados o suficiente para distinguir sua verdadeira mensagem. As câmeras não mentem, mas quem as manipula, sim.

Para Joly (1996), as imagens possuem uma linguagem própria, específica e orientada, e querem transmitir uma mensagem. Compreendida apenas por aqueles que adquiriram uma interpretação específica para sua leitura, esse tipo de análise significaria, para a autora, uma liberdade intelectual.

Como afirma Joly (1996, p. 61), “O que significa que se comunicar pela imagem (mais do que pela linguagem) vai estimular necessariamente, por parte do espectador, um tipo de expectativa específica e diferente da que uma mensagem verbal estimula”. Ao assistir aos vídeos, os alunos conseguem produzir uma interpretação própria, eles se sentem estimulados a

¹⁴ “We routinely attach more credibility to some kinds of messages than to others. The credibility of newspapers, for instance, rests on the ‘knowledge’ that photographs do not lie and that ‘reports’ are more reliable than ‘stories’.” (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 154). Tradução da pesquisadora.

¹⁵ Tradução da pesquisadora.

cantar, dançar e imitar certos movimentos, fazem também suas escolhas, optando por preferências durante a exibição, se identificam com certos elementos. Conseguem fazer uma leitura de mundo, porque, ao assistir aos vídeos, eles começam a produzir sentido. Não podemos deixar de mencionar que há outras práticas que podem ser consideradas atividades sociais, dentre elas estão as cantigas e as canções.

As canções são de grande utilidade durante a aprendizagem de uma segunda língua. Segundo Brewster, Ellis e Girard (2002, apud ROCHA, 2007, p. 301), “através delas, podemos desenvolver a prática integrada das habilidades e propiciar um ambiente de repetição natural, o que favorece o desenvolvimento da concentração, memória e coordenação na criança”. As músicas e cantigas permitem relacionar as questões da autoestima dos alunos, bem como trabalhar os valores culturais e a afetividade nas aulas de língua inglesa.

Segundo Souza (2004), do ponto de vista pedagógico, o aprendizado da língua estrangeira em ambientes de multimídia

é a existência da possibilidade de que a informação processada em diferentes canais possa beneficiar alunos que têm capacidades cognitivas distintas, ou seja, melhor memória visual, verbal ou sonora. As pessoas aprendem de forma diferente. (SOUZA, 2004, p. 84)

A utilização de diferentes gêneros multimodais em sala de aula busca atestar que quando a informação é processada em variadas bases, há a possibilidade de se ativar nos alunos suas habilidades cognitivas – ou seja, memória visual, verbal ou sonora –, pois as pessoas constroem o conhecimento de maneiras diferentes.

A ideia de que a aprendizagem em ambientes que combinam bases visuais e verbais pode realmente favorecer a integração de informações linguísticas encontra-se cada vez mais presente em contextos reais de uso da língua. Este estudo acredita que essa combinação de uma aprendizagem voltada para o uso de ferramentas de multimídia contribui de forma satisfatória e, dessa forma, para Mayer (1997)

As previsões são baseadas na ideia de que os aprendizes são mais hábeis em construir conexões entre as representações verbais e visuais quando os componentes correspondentes de modelo de base verbal e de modelo de base visual estão em uma memória de curto prazo ao mesmo tempo. (MAYER, 1997, p. 6)¹⁶

¹⁶ “The predictions are based on the idea that learners are able to build connections between verbal and visual representations when corresponding components of the verbally based model and visually based model are in short-term memory at the same time.” (MAYER, 1997, p. 6). Tradução da pesquisadora.

Este estudo, que tem como fim a preparação de um catálogo de vídeos, acredita que o gênero vídeo integra a informação verbal e a visual de forma simultânea, ou seja, imagem e som integrados, estimulando, assim, o empenho dos alunos em construir sua própria aprendizagem. A instrução multimídia torna-se mais efetiva quando palavras e imagens são apresentadas de forma contínua, próximas uma da outra.

Segundo Muniz Sodré (2012), deve ser levado em consideração o fato de que a escola passa a ter um papel não apenas de instruir, mas de descobrir de que forma se deve cooperar com o aluno para uma maior percepção do visual; não somente reproduzir a informação que os alunos adquirem fora do ambiente escolar.

A educação e a escola, que interagem dialeticamente com o espaço-tempo vigente, captando e redefinindo os mecanismos de aprendizagem inerentes à vinculação comunitária, não poderiam deixar de ser afetadas pelas transformações tecnológicas do vínculo, pelo advento de uma forma social virtualizada. Impõe-se, portanto, a questão de saber se ainda se sustentam, no interior dessa nova forma, proposições e narrativas afinadas com o espírito da metafísica. (SODRÉ, 2012, p. 192)

É possível perceber no texto de Joly (1996) e no texto de Muniz Sodré (2012) que a imagem possui uma mensagem específica. As imagens querem comunicar algo, não estão no texto por acaso, assim como nos vídeos; as imagens e o áudio se articulam com vistas a propósitos estabelecidos.

Em um texto multimodal, há vários elementos visuais que se integram e se articulam no sentido de construir mensagens e suscitar compreensões. No escopo da aprendizagem de línguas, Jewitt (2008, p. 246) indica que jovens aprendizes bilíngues usam direcionalidade, espacialidade e marcas gráficas para entender os sentidos e expressar ideias. Os aprendizes de uma nova língua se utilizam de elementos modais disponíveis em um texto, com o intuito de produzir sentidos em contextos específicos. Desse modo, é preciso levar em consideração todos esses elementos presentes em um texto multimodal, pois cada um desempenha seu papel de considerável importância na produção de sentidos no texto.

Kress e Van Leeuwen (2006, p. 179) afirmam que “no caso das páginas de revista e das páginas das telas modernas dos computadores, cada página seguinte pode ter um sentido diferente de leitura”¹⁷. Ou seja, a cada página, o leitor pode fazer diferentes leituras que configuram um texto, e ressaltam que a configuração e a disposição dos textos pode contribuir para a produção de sentido. Desse modo, o papel da configuração e disposição de um texto influenciam nas mensagens que são interpretadas por seus leitores.

¹⁷ “In the case of magazine pages and the pages of modern computer screens, each successive page may have a different reading path.” (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 179) Tradução da pesquisadora.

É evidente que a comunicação visual vem crescendo rapidamente, então se torna imprescindível saber o que as imagens querem nos transmitir. As ilustrações nos livros escolares devem ser um instrumento de conexão entre o ambiente escolar e aquele fora da escola, uma vez que o aluno já vivencia a presença da multimodalidade na tela de seu computador, celular, TV, possibilitando que ele faça suas próprias escolhas e se identifique com os elementos, temas e formatos que mais lhe interessam.

Para Rowsell e Walsh (2011, p. 55), “a multimodalidade é o campo que leva em consideração como os indivíduos fazem sentido com diferentes tipos de modalidades”. É essencial que o professor em sala de aula saiba utilizar esses diferentes modos de comunicação de uma maneira adequada para seu grupo de alunos específico, em prol da aprendizagem. Para isso, é preciso considerar elementos multimodais que vão além da escrita, na cultura escolar. Nesse sentido, Kress (2011, p. 38) ressalta que “a multimodalidade afirma que a linguagem é apenas um entre muitos recursos para se construir o sentido”. Assim, é importante que o professor trabalhe, utilize os textos multimodais, de modo a usufruir de seus diferentes elementos, atentando para sua articulação.

Van Leeuwen (2011, p. 668) entende que multimodalidade se refere ao “uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem (texto verbal), imagens, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos”. Esse uso integrado permite que o texto adquira diferentes funções, uma colaborando com a outra; portanto, não há uma substituição de funções, nem um grau de importância diferente entre elas, pois trabalham em harmonia com o intuito de oportunizar ao aluno uma maior desenvoltura em suas tarefas, apontando para a produção de diferentes sentidos. Conforme indicam Jewitt, Bezemer e O’Halloran (2016, p. 2), “o termo multimodalidade foi usado para destacar que as pessoas usam múltiplas maneiras de construir sentido.” A afirmação dos autores recai sobre o conceito de que esses diferentes modos de construir sentido trabalham juntos, cada um com sua missão, e a compreensão vai se construindo aos poucos durante o contato dos alunos com esses elementos (visuais, gestuais, linguísticos e sonoros), no processo de suas experiências com meios linguísticos, semióticos, relacionados com a imagem. Esses modos de construir sentido não surgem isoladamente, ou seja, as imagens podem vir com escrita (as legendas, por exemplo), os discursos vêm acompanhados de gestos, e até mesmo a matemática, com seus símbolos e escrita própria. Todos esses elementos integrados desempenham um papel harmônico para a construção de um conjunto multimodal.

Uma das premissas dos autores Jewitt, Bezemer e O’Halloran (2016, p. 3) sobre a multimodalidade é a de que “o construir sentido envolve a produção do conjunto

multimodal”, os elementos multimodais que promovem o construir sentido, como o gestual, o discurso, a imagem, a escrita, ou até mesmo algum outro meio que faça parte desse conjunto, são acessados pelo aluno no momento da aula ao assistir um vídeo, no momento em que ele repete ou canta as palavras em inglês. Ao executar as tarefas, conectando o que ele assistiu, escutou ou cantou, o aluno faz uma junção, naquele instante de realização do trabalho solicitado, e combina todos esses elementos da melhor forma que lhe convém, construindo assim sua compreensão.

Para Kress e Van Leeuwen (2006, p. 19), “ambas comunicações linguísticas e visuais expressam sentidos pertencentes a culturas estruturadas em uma sociedade”¹⁸. Para esses autores, o entendimento formulado pelo aluno varia de acordo com a estrutura da cultura na qual ele está inserido. Esse modo semiótico envolve o jogo de textos escritos, cores, imagens, elementos gráficos e sonoros, formatação de parágrafos, escolhas lexicais. Todos esses recursos fazem parte da construção dos meios semióticos.

Esta pesquisa se baseia nos estudos de Jewitt (2008), quando afirma que os indivíduos selecionam e combinam os meios multimodais para construir o sentido, e que esses meios trabalham de maneira colaborativa na busca desse objetivo. Também fundamento o trabalho nos estudos de Kress e Van Leeuwen, principalmente na visão de que, mesmo em um texto que contém imagens, a parte escrita carrega também um conjunto de sentidos, assim como as imagens contêm um outro conjunto de significados e esses elementos também exercem uma função colaborativa entre eles.

Como já mencionado anteriormente, o trabalho com a escrita costuma ser o foco das práticas pedagógicas e da cultura escolar em detrimento do trabalho com textos multimodais, que articulem elementos visuais e verbais. Contudo, é importante ressaltar que o desenvolvimento da produção textual é importante, e não defendo aqui a diminuição de tal trabalho. Conforme aponta Rojo (2013), a escrita não é um processo monomodal. Segundo a autora, dentro do processo da escrita, é possível verificar também a presença da multimodalidade.

O processo de produção textual não é mais exclusivamente linguístico, integra imagem, som, movimento; além disso, não se vivencia mais uma produção estritamente individual ou de mão única (aluno – professor), mas colaborativa – mais de um sujeito contribui para a produção e retextualização. (ROJO, 2013, p. 1055)

¹⁸ “Both language and visual communication express meanings belonging to and structured by cultures in the one society”. (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 19) Tradução da pesquisadora.

É preciso que a escola e os professores estejam integrados nessas novas concepções e permaneçam atentos ao ensino voltado para a multimodalidade tão presente no dia a dia de nossos alunos, criando assim uma identificação maior do ensino presente na escola com o mundo e gerando, desse modo, um alinhamento com a realidade: escola e sociedade. Os alunos têm muito a contribuir, pois, como sabemos, eles estão o tempo todo em contato com os elementos multimodais. Ao apresentar um vídeo em sala de aula, se este possui música, é perceptível o engajamento dos alunos: eles cantam e querem movimentar-se, imagem e som exercem um resultado que os contagia e, após a exibição, querem continuar em movimento, ainda cantando e conseqüentemente repetindo as palavras.

Para Rojo (2012, p. 19), o conceito de multimodalidade pode ser descrito como “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”. Assim, é possível afirmar que a multimodalidade e os multiletramentos são vieses importantes neste estudo, pois não podemos mais pensar o ensino de inglês deslocado do mundo multimodal em que vivemos. Nesse sentido, é preciso repensar o processo de ensino e aprendizagem, para que trabalhe o desenvolvimento de multiletramentos em práticas pedagógicas, que se atente para as produções de sentido em textos multimodais, construídas em articulações com os diferentes modos, como apontam Jewitt (2008), Kress e Van Leeuwen (2006), Rowsell e Walsh (2011).

3.2.1 O vídeo nas aulas de língua inglesa e suas contribuições

O ensino de LI pode abranger diferentes abordagens e técnicas, que variam de profissional para profissional, bem como sua habilidade e seu objetivo com os alunos. Schütz (2003, p. 1) afirma que “não é nem o professor que ensina, nem o método que funciona; é o aluno que aprende”¹⁹. É o interesse do aluno que o motiva a se empenhar em aprender e a estudar. “A motivação é uma força interior propulsora, de importância decisiva no desenvolvimento do ser humano” (SCHÜTZ, 2003), a aprendizagem precisa ter uma atitude ativa por parte do aluno. Sendo um ser naturalmente social, ele possui a necessidade de se relacionar com os outros do seu ambiente. Essa característica é um fator impulsionador para a motivação. Dessa forma, se o aluno estiver em um ambiente que possa ativar essa motivação para assimilar e interagir, ele irá participar e atuar mais ativamente.

¹⁹ “It is neither the teacher who teaches, nor the method that works; it is the student who learns.” (SCHÜTZ, 2003, p. 1). Tradução da pesquisadora.

Para Haydt (2006), a motivação está ligada à influência afetiva, e para motivar os alunos devemos trabalhar a aprendizagem dentro da área de interesse de acordo com sua faixa etária. O professor deve tentar despertar no aluno seu interesse, porém

Um professor não pode motivar um aluno a aprender, pois a motivação é um processo psicológico e energético e, como tal, pessoal e interno, que impele o indivíduo para a ação, determinando a direção do comportamento. Sendo um fenômeno psicológico, ocorre no interior do indivíduo e varia de acordo com as diferenças individuais, as experiências anteriores e o nível de aspiração de cada um. (HAYDT, 2003, p. 56)

Para a autora, o professor pode incentivar o aluno e despertar o seu interesse, pois “o motivo é um impulso da conduta que corresponde a uma necessidade e põe o ser humano em movimento” (HAYDT, 2003, p. 58). Acredito que o professor possa ser um facilitador para a aprendizagem. Segundo Schütz, há dois tipos de motivação: a direta, que seria quando você admira aquela cultura – as músicas ou os jogos, por exemplo – e deseja se integrar, e a indireta, aquela cujo objetivo seria satisfazer uma necessidade maior ou futura, como a projeção em uma carreira profissional.

O falante nativo é a personificação da língua e da cultura estrangeira, e por isso forte fator estimulador da motivação. O contato intercultural mostra ao aprendiz a funcionalidade da língua e leva-o a se identificar com a cultura estrangeira e a desejar integrar-se a ela, produzindo, como consequência, o desejo de imitar, de pensar e falar igual. (SCHÜTZ, 2003, p. 2)

No ensino formal da língua, diversos fatores contribuem para a desmotivação. Salas de aula superlotadas, professores com proficiência limitada, muitas avaliações padronizadas, imagens estereotipadas, dentre outros fatores. Desse modo, precisamos transformar nossas aulas em ambientes mais atraentes, no sentido de atenuar a desmotivação das aulas de LI nas escolas públicas, pois se o aluno tiver a oportunidade de ter contato com a língua estrangeira em situações reais de comunicação, tendo a língua como um meio de interação, certamente irá desenvolver mais fluência.

A aprendizagem de língua estrangeira conta com recursos didáticos variados. O vídeo, o computador, o projetor e a televisão representam a inserção da tecnologia eletrônica em sala de aula. Esses recursos tecnológicos funcionam para auxiliar o professor e os alunos a construir o conhecimento. Os recursos, por si só, não têm a pretensão de eliminar o desinteresse do aluno, suas dificuldades ou, muitas vezes, a indisciplina. Devemos levar em consideração a falta de infraestrutura presente em nossas escolas, bem como a falta de habilidade de muitos professores para lidar com todo o aparato tecnológico, que, na maioria das vezes, precisa ser providenciado pelo próprio professor. No entanto, é de responsabilidade

do professor enriquecer suas aulas e determinar que tipo de atividade é a mais adequada ao seu grupo de alunos. A iniciativa de utilizar vídeos nas aulas de LI como recurso didático foi tomada mediante uma preocupação de tornar o ambiente de aprendizagem da sala de aula mais significativo.

A utilização de vídeos em sala de aula requer uma reflexão consciente e um planejamento para apresentá-los aos alunos. O professor precisa de planejamento para trabalhar as atividades e alcançar os objetivos desejados. Para Masyhudianti, Masithoh e Khoirunnisa (2018), o vídeo é um material audiovisual que auxilia os alunos a adquirirem a língua em seu próprio ritmo, contribuindo para um processo de aprendizagem significativo. Os autores também afirmam que o papel do professor em sala de aula é ser um facilitador para os alunos, orientando-os a resolver suas dificuldades.

A utilização de recursos audiovisuais pode auxiliar as aulas de LI, além de contribuir para que os alunos desenvolvam as quatro habilidades presentes na aprendizagem na LI (*listening, reading, writing, speaking*). A atividade não deve estar focada apenas no vídeo por si só, mas ele deve ser utilizado como um recurso que consegue envolver o *listening* e o *speaking* – como nas canções, por exemplo. Para o *writing*, os alunos podem observar as palavras apresentadas no vídeo, sendo uma opção para as atividades com os *worksheets*.

O professor desempenha um papel importante para que a aula com vídeos seja um sucesso ou até mesmo um insucesso. Como afirma Stempleski (2002 apud GUMESSOM, 2010, p. 524), “ele seleciona o vídeo, relaciona-o com as necessidades dos alunos, promove uma forma ativa de assisti-lo e o integra a outras áreas do currículo da língua”. É possível trabalhar com os vídeos utilizados nas aulas de LI em prol de projetos desenvolvidos pela escola, num viés interdisciplinar.

Há alguns fatores fundamentais na influência e na utilização de vídeos no processo de ensino-aprendizagem. Haydt (2006) indica alguns critérios a seguir:

- Adequação aos objetivos, ao conteúdo e à clientela. [...] Deve ser adequado também ao grau de desenvolvimento dos alunos (a seu nível de maturidade cognitiva), a seus interesses e necessidades.
- Funcionalidade – o material audiovisual deve ser funcional, isto é, deve possibilitar uma utilização dinâmica, ativando o pensamento reflexivo do aluno.
- Simplicidade – os meios audiovisuais devem, de preferência, ser de baixo custo e fácil manejo, permitindo a manipulação tanto pelo professor como pelo aluno.
- Qualidade e exatidão – os recursos audiovisuais devem transmitir com exatidão a mensagem que se deseja comunicar. [...] Por outro lado, devem ser atraentes, despertando o interesse dos alunos e incentivando sua participação em aula. (HAYDT, 2006, p. 260)

Como professora de Língua Inglesa atuando com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, percebo que, antes de se iniciar a apresentação do vídeo em sala de aula, é importante informar o que irão assistir e como deve ser a atitude de comportamento durante o vídeo, pois a exibição faz parte do conteúdo da aula e deve ser considerado como uma situação de aprendizagem. Utilizando esse procedimento, ao executar as tarefas, os alunos sentem-se mais seguros nos exercícios. Ao selecionar os vídeos, é preciso ter como critério sua adequação aos objetivos aos alunos, ao seu grau de maturidade, aos seus interesses e necessidades para que esse material auxilie no processo de ensino e aprendizagem. Esse material é de simples acesso; os alunos podem assisti-los até mesmo através de seus aparelhos de *smartphone* conectados à internet, uma vez que os vídeos são retirados do canal de vídeos YouTube. Além disso, os vídeos precisam ter um objetivo claro, facilitando a compreensão do conteúdo, mas precisam ser atraentes para despertar o interesse dos alunos em participar das aulas, seja: cantando, fazendo movimentos, repetindo, ou apenas observando atentamente.

Dessa forma, podemos verificar o quanto o planejamento é essencial para o sucesso na utilização dos vídeos, evitando que o vídeo seja apenas um recurso tecnológico sem função didática, desconectado da aula – o uso de vídeos não pode ser visto como um mero substituto de conteúdos durante as aulas. Segundo Stempleski (2002),

Em uma *previewing activity*, por exemplo, os alunos podem discutir o vocabulário relacionando ao contexto do vídeo ou ao seu tema principal. Em uma *viewing activity*, o professor pode pedir que os alunos observem aspectos específicos do vídeo enquanto assistem. A maior variedade está nas *postviewing activities*, que podem trabalhar qualquer aspecto do vídeo, por meio de um debate, de uma produção textual ou de um pequeno teatro, por exemplo. (STEMPLESKI, 2002 apud GUMESSOM, 2010, p. 525)

Para o autor, as atividades com vídeos podem ser trabalhadas em três estágios: o *previewing*, que acontece conversando com os alunos sobre o tema do dia; o *viewing*, quando se pede que os alunos prestem atenção em alguns aspectos específicos, ou mesmo na história contada, enquanto eles assistem; e o *postviewing*, trabalhando perguntas sobre o vídeo, discutindo os pontos que foram mais interessantes para eles, por exemplo. Para Gumessom (2010),

O professor tem um recurso didático que alia som e imagem em favor do ensino. Esse movimento ajuda a prender a atenção dos alunos. Assim sendo, o vídeo possibilita uma variedade de benefícios para a aprendizagem da língua em foco. (GUMESSOM, 2010, p. 525)

Há também uma interação colaborativa dos alunos dentro do contexto da aprendizagem, gerando uma autonomia e uma satisfação ao perceberem que já estão

utilizando o idioma de maneira autêntica. O professor, assim, trabalha como um facilitador no ensino para a construção do conhecimento.

É necessário formular perguntas, levantar questionamentos sobre o vídeo que assistiram. A exibição deverá ser feita de maneira que possibilite a todos assistir de forma coletiva, permitindo que sejam observadas, assim, as atitudes dos colegas e suas opiniões, facilitando a troca de ideias e o enriquecimento mútuo. O vídeo apresentado precisa contribuir para que os alunos possam analisá-lo, descrevê-lo, permitindo o diálogo entre eles. A participação dos alunos é fundamental para auxiliar no processo de construção de conhecimento.

O vídeo é um recurso didático que permite um pensamento reflexivo, uma participação ativa do aluno. Funciona também como um instrumento auxiliar para a concretização dos objetivos propostos no processo ensino-aprendizagem, colaborando com o professor para manter a atitude do diálogo com a turma, em uma comunicação mais efetiva e próxima do aluno e de uma realidade em prol da aprendizagem.

A utilização de vídeos possibilita que o professor conduza sua aula com foco na comunicação e no desenvolvimento de habilidades orais, além da possibilidade de trabalhar temas transversais relacionados às diversas áreas do currículo e dos projetos desenvolvidos pela escola. Conforme os PCN,

É importante o professor articular os saberes em língua estrangeira com outros saberes do currículo, de modo a mobilizar o conhecimento do aluno para o enfrentamento de situações-desafio da vida social, dentro e fora da escola (BRASIL, 1998, p. 90)

A escolha dos vídeos pode colaborar para a abordagem desses temas em disciplinas variadas, contribuindo para o aluno cidadão do mundo.

Os vídeos educativos podem contribuir para o alcance dos objetivos pedagógicos propostos, gerando motivação nos alunos, além dos benefícios linguísticos que podem ser alcançados, pois o vídeo é um meio de comunicação e um meio de ensino.

3.3 Os multiletramentos no ensino de língua inglesa

A presente pesquisa baseia-se na importância dos vídeos como recursos didáticos na aula de LI e pretende subsidiar a construção de um catálogo de vídeos em LI, para os anos iniciais do EF, que contribua para um trabalho mais significativo e participativo com o discente e um ensino mais crítico de Língua Inglesa contextualizado, com seu uso real.

Dentro dessa perspectiva, a teoria dos multiletramentos (COPE e KALANTZIS, 2009; PEREIRA, 2013; O'ROURKE, 2005; CAZDEN et al., 1996) pode colaborar por meio das diversas práticas de letramento que estão presentes em nossa sociedade. Segundo Cazden et al. (1996, p. 60), “os multiletramentos superam as limitações das abordagens tradicionais de ensino, pois enfatizam as diferentes culturas e a multiplicidade linguística presente em nossa sociedade”. Essas novas abordagens de ensino, diferentemente das tradicionais, tendem a unir o saber local do aluno com outras culturas, como foco nos multiletramentos, acessando – através de vídeos, por exemplo – novas formas de pensamentos, maneiras diferentes de solucionar problemas. Ademais, essas novas abordagens de ensino visam também à questão da formação para o trabalho, para a cidadania, para a vida pessoal. (PEREIRA, 2013).

Os processos de ensino-aprendizagem passaram a lidar com textos multimodais. Assim, vídeos, tirinhas, gráficos etc. passaram a fazer parte do repertório de textos a ser trabalhado nas escolas.

Para Rojo (2013), os multiletramentos surgem a partir da ideia de que a sociedade atualmente está imersa em uma diversidade de linguagens, mídias, assim como culturas diferentes, e todo esse conjunto precisa também estar explícito na escola. O ambiente escolar não pode mais ficar restrito a práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da escrita com base em materiais impressos, apenas. É necessário que nós, professores, saibamos valorizar a diversidade de saberes trazidos por nossos alunos em sala de aula, pois esses saberes estão sendo cada vez mais disseminados em nossas vidas, independentemente de classe social ou cultura. A autora alerta que a escola deve se apropriar do repertório do aluno, que ele deve ser valorizado e incorporado, pois pode ser utilizado como objeto de ensino. A partir do que observo em minhas aulas e do convívio com os alunos, percebo que, dentro desse repertório, é notória a presença constante dos elementos digitais, principalmente dos vídeos, que são muito explorados pelos alunos em seus celulares. Os PCN apontam para a necessidade de se valorizar os conhecimentos trazidos pelos alunos.

Destaca-se, inicialmente, como fundamental diagnosticar os conhecimentos que os alunos trazem, proporcionando a eles a oportunidade de identificar e reconhecer esses conhecimentos e oferecer possibilidades de troca de experiências entre eles, na perspectiva de dar continuidade à construção de novos conhecimentos. (BRASIL, 1998, p. 54)

Durante o processo de alfabetização, o termo “letramento não é equivalente à aquisição da escrita. Existem ‘letramentos sociais’ que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados” (MARCUSCHI, 2000 p. 20). O autor

atenta para o fato de que o letramento hoje se dá por um processo de aprendizagem social e ocorre em contextos informais também.

Soares (2002) chama a atenção: “há letramentos, não letramento”. A palavra deve ser dita no plural pelo simples motivo de que o letramento não acontecerá mais por um único meio, mas sim por uma diversidade de meios. Para Rojo (2012), há algumas características presentes nos multiletramentos: eles são interativos; ultrapassam as relações entre as máquinas e os textos escritos; e estão na fronteira da linguagem com as mídias e culturas diversas.

[...] Diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial. (SOARES, 2002, p. 156)

Na verdade, Magda Soares está se referindo aqui, ainda que não diretamente, aos multiletramentos. Cada tipo de tecnologia gera um efeito diferente naquele que a utiliza. E essas práticas podem resultar em diferentes letramentos, diferentes formas de leitura e escrita.

Como características dos princípios dos multiletramentos, “O trabalho da escola sobre esses alfabetismos estaria voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos” (ROJO, 2012, p. 29). A autora nos lembra que precisamos auxiliar o aluno a ser um usuário funcional – ele precisa saber operar, ter o conhecimento necessário para aplicar a técnica do olhar, compreender o que lhe é apresentado; ser um criador de sentidos – ser mais um produtor do que apenas um mero consumidor; ser analista crítico – saber analisar criticamente o que lhe é oferecido e ter consciência de que tudo foi selecionado previamente, antes que lhe fosse apresentado; e finalmente ser um transformador de sentidos – que consiga transformar e modificar o que recebeu, com a intenção de apropriar-se daquele aprendizado da melhor maneira possível.

Dentro dessa perspectiva, posso me alinhar a esse pensamento de Rojo, que – assim como Paulo Freire – entende a prática pedagógica como libertadora e crítica. Acredito que esse seja o objetivo da pedagogia dos multiletramentos: buscar construir práticas pedagógicas que atentem para a pluralidade de culturas e a diversidade de linguagens, potencializando os processos de ensino e aprendizagem, dentro da perspectiva dos multiletramentos e da multimodalidade. Tendo esses pressupostos em vista, utilizo diferentes vídeos (didáticos ou não) nas minhas aulas de inglês em turmas do 1º ano do EF, conforme já mencionado.

Contudo, é preciso levar em consideração a grande dificuldade que enfrento em sala de aula para a implementação de práticas baseadas na pedagogia dos multiletramentos. Como

professora da rede municipal do Rio de Janeiro, eu me deparo com inúmeras dificuldades em sala de aula, que vão desde equipamentos desmontados, guardados em caixas de difícil acesso ou dentro de armários empoeirados (ou seja, sem uso algum), dificuldade ou ausência de *wi-fi*, e até mesmo falta de pilhas nos controles para ligar os projetores.

Com o intuito de implementar uma aula de inglês mais satisfatória e desenvolver os multiletramentos, utilizando vídeos, imagens, buscando a participação dos alunos, e, finalmente, tentando transformar a aprendizagem do ensino de LI em algo mais lúdico e atraente, precisei me equipar de um arsenal de multimídia em cada turma em que trabalho. Assim, sou eu que providencio desde extensão elétrica até cabo de som, e muitas vezes faço uso do meu próprio laptop. Preciso também trazer todos os vídeos já baixados em um *pen drive*, pois, como disse anteriormente, na maioria das vezes não há *wi-fi* nas escolas.

Como consequência, trago uma quantidade enorme de vírus para meu *pen drive* e computador. Não posso negar que essas dificuldades afetam muito meu trabalho, pois é necessário montar e desmontar os equipamentos eletrônicos em cada aula que inicio e encerro. Isso demanda tempo e, como as turmas possuem um grande número de alunos, preciso ser ágil nessa preparação; caso contrário, os alunos começam a se agitar e com isso perco aquela concentração inicial de que tanto preciso.

Nas escolas em que trabalho, percebo que a cultura escolar é baseada no suporte de papel, com foco nas atividades escritas. Noto também por parte dos alunos uma grande necessidade de saber utilizar os suportes papel e lápis cada vez mais, dominando-os. Compreendo que, com essa conquista, o aluno sente que alcançou os objetivos esperados pela professora e pela família também. Contudo, na sociedade em que vivemos, é necessário que o trabalho da escola se volte para outros tipos de letramentos, novas formas de se ler e escrever, utilizando outros suportes de textos, proporcionando novas maneiras de leituras, trabalhando novos gêneros textuais.

Dentro da perspectiva pedagógica, a pessoa pode ser alfabetizada e não necessariamente letrada. Soares (2000 p. 6) destaca uma diferença fundamental entre o conceito de letramento e o conceito de alfabetização. O letramento pode ser entendido como o domínio das habilidades de escrita e leitura, para que o indivíduo participe de forma efetiva e consciente das práticas sociais. Portanto, podemos perceber nos alunos que, mesmo alfabetizados, não dominam as habilidades de leitura e escrita.

Segundo Cope e Kalantzis (2009, p. 183), “aprender a escrever é formar uma identidade”. Para esse aluno em processo de alfabetização, é muito importante estar inserido no mundo da escrita; entretanto, para que ele se sinta letrado, é preciso que saiba se apropriar

das práticas de leitura mais ativamente no meio em que vive. Segundo Soares (2002, p. 145), “O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita”. No processo de letramento, o aluno se sente capaz de compreender melhor o mundo que o cerca, torna-se um produtor de sentidos, capaz de interpretá-los, tornando-se um agente e não mais apenas um mero reproduzidor de informações.

Atualmente, espera-se que os educandos sejam formados para o conhecimento da economia, para os novos mercados de trabalho, que estimulam aqueles dotados de criatividade e automotivação. (COPE e KALANTZIS, 2009, p. 183), a pedagogia dos multiletramentos é de característica transformadora e busca construir no indivíduo noções de forma e de sentido, objetivando a transformação.

No desenvolvimento dos multiletramentos, há um conjunto de práticas de letramento necessárias para o trabalho: momentos de diversão, de participação na comunidade, crescimento pessoal e expressão cultural. Na perspectiva das aprendizagens com multiletramentos, os alunos conseguem conectar um sentido entre o mundo em que vivem e eles mesmos, percebem que o letramento é o momento no qual o indivíduo adquire uma condição social e se apropria da leitura e da escrita (SOARES, 1999). Para Soares (2004) o letramento pode ser entendido também como o domínio das habilidades de escrita e leitura, para que o indivíduo participe de forma efetiva e consciente das práticas sociais. A autora, dentro da ideia do letramento, destaca também que

[...] são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito, visual, auditivo espacial. (SOARES, 2004, p. 15)

Segundo O’Rourke (2005, p. 1), “os multiletramentos, portanto, reconhecem as diversas formas de práticas de letramento exigidas para o trabalho e o lazer, a cidadania e a participação na comunidade, o crescimento pessoal e a expressão cultural”²⁰.

Os multiletramentos são como um modo de comunicação e entendimento com outras pessoas. Verifica-se também que uma parte de se tornar letrado envolve a capacidade de se compreender as influências nos contextos sociais, culturais, históricos e políticos.

Todo esse contexto deve ser desenvolvido com o aluno desde o 1º ano, pois desse modo a criança começará a ampliar suas habilidades dentro dos múltiplos modos de sistemas

²⁰ “Multiliteracies therefore acknowledge the diverse forms of literacy practice required for work and leisure, citizenship and community participation, personal growth and cultural expression.” (O’ROURKE, 2005, p. 1). Tradução da pesquisadora.

de comunicação, entendendo novas possibilidades de conhecimento e uso dessas habilidades, para que esse indivíduo aumente suas chances de obter êxito como aprendiz de um novo idioma, por exemplo. Acredito que o desenvolvimento dos multiletramentos pode contribuir para a alfabetização, pois alfabetizar-se é também um aspecto da comunicação.

Segundo Rojo (2012, p. 214), “o conceito de letramentos está contido dentro dos estudos de novas práticas e processos de leituras”. A hipótese levantada pela autora revela que a escola não é o único ambiente que exerce a função de letrar-se, mas que existem outras fontes de letramento, tais como: a família, a religião, o clube etc. Podemos observar que essa hipótese conclui a importância que a escola possui, sendo um lugar de aprendizagem, de comunicação, de construção de relacionamentos, que precisa dialogar com os conhecimentos e interesses trazidos pelos alunos. Nesse sentido, a escola deve ampliar as práticas de letramento nas diferentes disciplinas que compõem seu currículo. No escopo do ensino de inglês, acredito estar colaborando para esse processo ao desenvolver atividades com o uso de vídeos em sala de aula. As práticas escritas e orais solicitadas pela sociedade exigem do indivíduo um preparo para uma satisfatória comunicação no trabalho, como cidadão, e na vida pessoal. Tendo em vista os pressupostos da pedagogia dos multiletramentos, é possível combinar novas formas de aprendizagem com os trabalhos já desenvolvidos pelas escolas. De acordo com O’Rourke (2005), ao colocar em prática a sua criatividade, o aluno transforma o conhecimento recebido e esse é o momento no qual expressa suas ideias, testa o que está aprendendo.

Para Riesland (2006, p. 1), “a instrução para o letramento visual preparará melhor os alunos para um mundo online, dinâmico e em permanente mudança através do qual eles inevitavelmente se comunicarão”²¹. E essa instrução se torna uma urgência em nossa sociedade, devido às inúmeras mudanças em nosso cotidiano, fazendo com que a nossa atualização seja de fato uma necessidade; precisamos, assim, integrar os meios digitais em nossa sala de aula, a fim de que possamos orientar nossos alunos já tão inseridos nesse mundo tecnológico.

O letramento visual é um componente presente nos multiletramentos e é tão importante quanto a escrita, por proporcionar outras possibilidades, outras alternativas de uso. É evidente que a comunicação visual vem crescendo rapidamente e, desse modo, torna-se imprescindível saber o que as mensagens subjacentes, veiculadas nas imagens, querem nos transmitir.

²¹ “[...] visual literacy instruction will better prepare students for the dynamic and constantly changing online world they will inevitably be communicating through.” (RIESLAND, 2006, p. 1). Tradução da pesquisadora.

Os multiletramentos são, então, a capacidade e a habilidade que o indivíduo possui para compreender essa multimodalidade de elementos presentes nas aulas, com o objetivo de conectar significados entre essas linguagens de modo que faça sentido (GERVAI; NAVARRO; NAKAYAMA, 2016). Os multiletramentos propõem uma ação que vai além do letramento já praticado em sala de aula, pois requerem o desenvolvimento de habilidades que possibilitem a leitura de textos verbais e não verbais.

Ao desenvolver os processos dos multiletramentos, é preciso ter em mente que promoveremos também um processo pedagógico inclusivo. Para auxiliar o aluno a entender essa “leitura de mundo”, é preciso desenvolver a devida habilidade de participar desse mundo digital em que ele está inserido, favorecendo assim uma ação pedagógica inclusiva. A fim de proporcionar práticas dos multiletramentos de forma efetiva e significativa para o aluno, é de extrema importância que nós, professores, saibamos orientá-los para que eles consigam identificar o que estão assistindo, se é realmente verídico, uma fonte confiável de informação, quem é o autor daquele conteúdo, e como o aluno deve utilizá-lo da melhor maneira possível para a aprendizagem. Em sala de aula, verificamos que os alunos têm um vasto conhecimento de mídia para acessar músicas e baixar vídeos, mas possuem pouco conhecimento para digitar textos, fazer uma pesquisa apurada na internet, pesquisar os hipertextos existentes nas redes sociais etc. Segundo Cazden et al.,

Uma pedagogia de multiletramentos foca em modos de representação muito mais abrangentes do que apenas na linguagem. Estes diferem de acordo com a cultura e o contexto e possuem efeitos culturais e sociais específicos. (CAZDEN et al., 1996, p. 64)²²

Esses modos de representação mencionados por *The New London Group* (CAZDEN et al., 1996) são nossas formas de nos comunicamos linguisticamente, oralmente, espacialmente, visualmente, através de gestos; enfim, por múltiplos meios. Um trabalho pedagógico que tem por base os multiletramentos faz uso de elementos dinâmicos com representações específicas para aquele grupo de alunos, de acordo com o seu contexto social, histórico e cultural.

O desenvolvimento dos multiletramentos pode contribuir para a aprendizagem de língua inglesa de forma significativa, pois as práticas pedagógicas nesta esfera tendem a lidar com as diferenças linguísticas e culturais de nossa sociedade e de outras comunidades falantes de língua inglesa. É preciso, então, ter em mente que nosso aluno precisa ser um participante mais ativo, aperfeiçoando-se como um produtor que saiba posicionar-se de forma crítica

²² “A pedagogy of multiliteracies focuses on modes of representation much broader than language alone. These differ according to culture and context, and have specific cognitive, cultural, and social effects.” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 64). Tradução da pesquisadora.

naquilo que recebe de informação e conhecimento; não apenas dentro da escola, mas que consiga se colocar em qualquer situação na sociedade.

A pesquisa neste momento tem como foco discutir as possibilidades do uso de vídeos nas aulas de inglês a partir de minhas experiências como professora em uma turma do 1º ano do EF em uma escola pública, localizada no município Rio de Janeiro, e subsidiar a elaboração de um catálogo digital de vídeos.

Para fundamentar o estudo, lanço mão dos conceitos de multimodalidade e multiletramentos, e pauto o estudo nos gêneros do discurso, que detalho a seguir.

3.4 O gênero do discurso nas aulas de língua inglesa

Dentro do papel da escola de ensinar as habilidades de leitura, escrita e até mesmo o desenvolvimento da fala, os gêneros são sempre muito utilizados em sala de aula, trabalhando, assim, as formas de linguagens específicas.

Segundo Bakthin (2003), os enunciados são caracterizados pelos seus tipos, os gêneros discursivos. Portanto, “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKTHIN, 2003, p. 265). Marcuschi (2002) concorda com Bakthin (2003) ao afirmar que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero*”, assim como diz Bakthin (2003, p. 282) que “a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero do discurso”. Os autores concordam que a comunicação entre os indivíduos se dá através de gêneros discursivos.

É com a utilização dos gêneros que as práticas de linguagem se realizam em sala de aula, pois a linguagem é uma forma de socialização. Para Bazerman (2006, p. 10) “os gêneros são formas típicas de usos discursivos da língua desmembradas de formas anteriores, pois os gêneros nunca surgem num grau zero, mas em um veio histórico, cultural e interativo dentro de instituições e atividades preexistentes”. Os gêneros utilizados hoje em sala de aula criam formas próprias comunicativas, permitindo uma maior integração entre oralidade e escrita; o gênero não é apenas um traço textual, pois o aluno tem um papel importante na construção de sentidos.

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKTHIN, 2003, p. 271)

Em aulas com utilização de vídeos, geralmente os alunos interagem bastante, como, por exemplo, através da repetição das falas dos personagens, cantando, movimentando-se com as canções. Essa compreensão de que Bakhtin fala seria a espera a espera de uma resposta do próprio falante, de concordância ou não. As práticas de linguagem na escola partem do princípio de que “[...] é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes” (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999, p. 6).

Os autores Dolz e Schneuwly (1999) atentam para a falta de contextualização presente nas atividades de linguagem, afirmando que estas se apresentam em situações de comunicação determinadas para o seu funcionamento, “[...] uma ação de linguagem consiste em *produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar* um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos” (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999, p. 6), exigindo que o aluno se adapte às características do contexto da aula. Isso se deve ao fato de que o ensino de língua inglesa precisa utilizar gêneros discursivos mais autênticos.

É necessário reconhecer o papel ativo que o aluno exerce nas atividades de linguagem dentro do processo de comunicação. Dentro desse contexto, cabe à proposta de ensino aqui explicitada uma abordagem de ensino de Língua Inglesa voltada para o uso de vídeos como um suporte didático, com grande potencial a ser trabalhado:

Por seu caráter intermediário e integrador, as representações de caráter genérico das produções orais e escritas constituem uma referência fundamental para sua construção. Os gêneros constituem um ponto de comparação que situa as práticas de linguagem. (DOLZ e SCHNEUWLY, 1999, p. 6)

Para os autores, o gênero pode ser considerado um instrumento que fornece suporte para as atividades nas situações de comunicação que envolvem as práticas de linguagem. Contudo, no contexto escolar, o gênero não é somente um instrumento de comunicação, ele é também um objeto da aprendizagem, servindo para fins de aprendizagem. Essa situação é muito recorrente nas aulas de língua inglesa, principalmente porque as aulas são baseadas em estruturas de textos que servem como introduções para regras gramaticais, completamente desvinculadas da realidade do aluno, e os exercícios são utilizados para compreensão textual. O trabalho com vídeos voltado para cada conteúdo trabalhado em sala de aula funciona como um vínculo que liga a teoria à prática, de forma contextualizada e voltada aos interesses dos alunos.

Outros autores, como Bazerman (2006, p. 35), atentam para o fato de que “os textos escritos geralmente oferecem pouca evidência imediata ao leitor”. Para o autor, a resposta do aluno a textos escritos difere daquela aos enunciados orais.

O leitor pode se deparar com variações de sentidos e desenvolver múltiplas reações durante a leitura do texto mais longo. O leitor pode, então, fazer ponderações sobre o texto por um período mais longo. (BAZERMAN, 2006, p. 36)

Desse modo, o escritor fica com poucas evidências de reações do leitor à sua escrita. Entretanto, um texto escrito pode oferecer múltiplas possibilidades de interpretação para diferentes e novos leitores. O uso de vídeos, que é a proposta deste trabalho, apresenta-se como enunciados orais e pode oferecer múltiplas opções de interação com os alunos, como, por exemplo: questionamentos e curiosidades durante a sua exibição em sala de aula. Ao lembrarmos o papel da língua materna na aprendizagem de uma língua estrangeira, podemos relacionar princípios vygotskianos:

Do mesmo modo que os conceitos espontâneos são instrumentos para a formação dos conceitos científicos, a língua materna, já tendo sido apropriada pelo indivíduo, assume uma função mediadora essencial para a formação de conhecimentos em LE (VYGOTSKY, 1984/1998, 2001 apud ROCHA, 2007, p. 309)

Para relacionar os vídeos em inglês com a língua materna, é necessário fazer uma seleção do catálogo de vídeos que tenha como objetivo adequar a comunicação a uma linguagem específica, que produza sentido e estabeleça a mensagem pretendida. Isso porque, para se aprender uma nova língua, ela precisa estar inserida dentro de um contexto que faça sentido para o aluno. Assim, o aluno estará mais inserido em uma prática sociocultural e acredito que essas ações sejam possíveis através dos gêneros discursivos. “Mesmo que alguém domine bem uma língua, sentirá dificuldade de participar de determinada esfera de comunicação se não tiver controle do(s) gênero(s) que ela requer” (FIORIN, 2006. 69).

Portanto, o ensino de língua inglesa e as ações de falar e escrever em outro idioma devem estar pautadas nos gêneros discursivos. Por isso, acredito que a interação com a língua não deve ocorrer por meio de frases descontextualizadas, fora da realidade do aluno ou desprovidas de sentido. O trabalho com gêneros, por sua vez, busca não apenas utilizar as formas linguísticas, mas também a cultura e os valores de uma língua estrangeira.

4 METODOLOGIA

4.1 O contexto da pesquisa

Há 11 anos atuo como professora de inglês em cursos de idiomas e escolas públicas. Na prefeitura do Rio de Janeiro, leciono em turmas do 1º ano ao 6º ano do EF. No decorrer desse período, exerço, também, a função de professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa no Ensino Médio em escolas estaduais do Rio de Janeiro.

Ao tornar-me professora de LI nos cursos de inglês, eu me senti impulsionada a levar métodos típicos de cursos livres de idiomas para os alunos das escolas públicas. Quando iniciei o curso de licenciatura em Letras, Inglês e Português, na Universidade Estácio de Sá, comecei a lecionar em cursos de inglês; porém, minha intenção era poder atuar em todos os níveis da Educação Básica e poder contribuir para um ensino de LI mais significativo dentro do contexto da escola pública.

Logo, em busca de um aperfeiçoamento profissional, encontrei no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEB), do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), as ferramentas necessárias para lidar com os desafios encontrados no ensino do Língua Inglesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

O contexto desta pesquisa é a Escola Municipal Professor Visitação, pertencente à Prefeitura do Município do Rio de Janeiro, situada no bairro do Cachambi. Essa unidade de ensino foi inaugurada em 1964, na Rua Ferreira de Andrade, nº 209 – anteriormente na frente e depois passou a ser nos fundos. No ano de 1991, a escola passou por uma reforma e foi, então, reinaugurada em abril do mesmo ano.

Atualmente, a escola possui 14 turmas, divididas em dois turnos, atendendo crianças de 2 a 9 anos de idade. Em sua estrutura, ela apresenta uma quadra poliesportiva, uma sala de recursos para atendimento educacional especializado, 4 banheiros (dois para os funcionários, dois para os alunos), um refeitório, uma cozinha, uma sala de leitura. A escola também conta com a colaboração de 35 funcionários, distribuídos nos cargos de direção, coordenação pedagógica, professores (professores regentes que atuam com turmas da Educação Infantil ao 3º ano, professora de apoio à educação especializada, professora de Língua Inglesa, Educação Física, Artes e professora da sala de leitura), agente educador, merendeiras/cozinheiras, auxiliares de limpeza e portaria.

Trabalhando duas vezes na semana com a turma do 1º ano do Ensino Fundamental do turno da tarde, composta por 28 alunos, percebi o quanto a curiosidade por falar inglês estava

presente neles. Entretanto, a falta de material didático exigiu de mim uma atitude na tentativa de preencher esse vazio com algo que realmente fosse significativo e de interesse para aquele grupo de alunos. Vislumbrei, então, uma oportunidade de trabalhar o conteúdo presente nas Orientações Curriculares, utilizando os vídeos do YouTube.

Contudo, essa ferramenta pedagógica me exigiu dedicação, preparação, planejamento e uso de recursos próprios, como: meu computador pessoal, incessantes buscas pela internet, horas de pesquisa e, muitas vezes, vírus de computador adquiridos no decorrer do percurso. Apesar disso, trabalhando com os vídeos durante as aulas, percebi o quanto a escolha foi acertada, pois o engajamento dos alunos e a dinâmica da aula se transformaram. Isso me motivou a pesquisar cada vez mais e a utilizar os vídeos, adequando-os à minha realidade em sala de aula com os meus alunos, indo ao encontro dos interesses e expectativas deles.

A escolha da turma, na qual me encontro lecionando neste momento, foi devido ao ano de escolaridade, dos primeiros anos do EF, que apresenta os maiores obstáculos no ensino de LI para crianças, pois são alunos advindos da Educação Infantil, que acabaram de iniciar uma nova fase no seu processo de aprendizagem, o ingresso no EF e da LI em sala de aula, e que iniciaram o processo de alfabetização.

4.2 Os métodos e instrumentos utilizados

A aprendizagem de uma LA vem se ampliando para os anos iniciais do EF, não só na rede privada como também na rede pública de ensino. Entretanto, esse ensino ainda carece de uma legislação própria e, desse modo, a sua organização fica a cargo de cada secretaria de educação.

Dentro dessa realidade, o ensino de línguas adicionais permanece sem material didático específico para os anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica. Para atender a essa demanda, a prefeitura do Rio de Janeiro realizou um convênio em 2009 com uma instituição particular de ensino de inglês, convênio esse que se encerrou em 2017. Além disso, esse segmento de ensino também apresenta uma formação acadêmica e continuada insuficiente, pois suas especificidades não são levadas em conta nos currículos dos cursos de graduação.

Esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre o uso de vídeos nas aulas de LI no 1º ano do EF como recurso, a partir das experiências didáticas, e produzir um catálogo digital de vídeos que sirva como uma ferramenta que facilite a escolha do professor, desenvolvendo,

assim, os multiletramentos a partir de gêneros discursivos multimodais, podendo contribuir para um processo de ensino-aprendizagem com uma atuação mais participativa do aluno.

O objetivo desta pesquisa surgiu da necessidade de contribuir para superar os obstáculos presentes na prática docente das aulas de LI nos anos iniciais, aperfeiçoando essa prática na busca de uma proposta mais voltada para o processo de descoberta, através de interpretações da realidade, “e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 125). Como professora pesquisadora da turma, minha atuação teve como foco as ações dos alunos no processo de aprendizagem, a partir de bases pedagógicas com uso de vídeos. À vista disso, a presente pesquisa se apresenta com uma abordagem qualitativa – pois seus dados não podem ser mensurados –, de cunho descritivo, interpretativista e crítico. De acordo com Perez (2012):

Na pesquisa qualitativa, concebemos a realidade estudada como uma construção social e subjetiva, reconhecendo que nossas ações nesse processo estão carregadas de intenções e valores que influenciam nosso trabalho de campo, a coleta de dados e as próprias análises, e isso constitui uma marca fundamental que diferencia a abordagem qualitativa da abordagem quantitativa. (PEREZ, 2012, p. 139)

A razão para a escolha da perspectiva qualitativa corresponde ao fato de que em uma pesquisa educacional parte-se do pressuposto de que a realidade não pode ser compreendida como uma construção independente do sujeito. A realidade se constrói no social, é subjetiva e não pode ser examinada em termos de quantidade.

Como aponta Triviños (1987, p. 110), “o estudo descritivo pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade”. O autor delimita os “fenômenos educacionais” como fenômenos que estudam a pesquisa educacional, em “fenômenos sociais”, traçando características que os diferenciam dos demais fenômenos. Segundo Triviños (1987), todo fenômeno social é constituído por atos, atividades, significados, participação, relação e situações. A sala de aula é um espaço onde diferentes fenômenos educacionais e sociais ocorrem. Considerando a aula de LI como um fenômeno educacional e social, no qual diferentes recursos didáticos são utilizados, a utilização de vídeos colabora para um processo de ensino-aprendizagem no qual há um maior engajamento dos alunos, que se tornam, assim, protagonistas da sua própria aprendizagem.

Algumas observações foram feitas no período de início das aulas deste ano letivo de 2020. No entanto, com a situação da pandemia, as aulas foram suspensas, ocasionando a interrupção da coleta de dados; logo, o desenho metodológico precisou ser modificado.

O ato de observar é característico do ser humano. Fazemos uso da observação em diversos momentos de nossa vida, como, por exemplo, para analisar as atitudes de alguém, seu comportamento e seus gestos. A observação é usada pelas pessoas para compreender os elementos da natureza, as coisas, acontecimentos do cotidiano etc. Para Rudio (1978, p. 40), “observar é aplicar os sentidos a fim de obter uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade”.

Desse modo, a observação ocorreu durante o período de início das aulas, em diferentes momentos: durante o uso de vídeos e nas atividades seguintes. Entretanto, não houve tempo hábil para as rodas de conversa. Para tal, lancei mão de observações sistemáticas e assistemáticas, conforme entende Rudio (1978). Para o autor, a observação assistemática caracteriza-se por ser simples, não estruturada e sem controle, como consequência das situações que ocorrem durante as atividades nas aulas. Assim, segundo Rudio (1978, p. 42), deve-se aproveitar o acontecimento, “neste caso, a condição para se observar é não perder a oportunidade de ver”. É necessário nesse momento estar com olhar atento, flexível, aberto àquilo que não se espera encontrar, ampliando, assim, as hipóteses previamente formuladas.

Para as ciências do comportamento humano, a observação ocasional é muitas vezes a única oportunidade para estudar determinados fenômenos. Muitos destes não podem ser reproduzidos para serem verificados numa situação de controle. (RUDIO, 1978, p. 41)

Portanto, durante a observação assistemática, é preciso estar disponível para as situações que ocorrem, pois a cada vídeo assistido, os alunos realizam ações diferentes, participam de formas diversas, uma vez que cada aula é única. Desse modo, cada aula tem apenas uma oportunidade de se estudar um fenômeno, pois ocorrem situações fora do controle do observador, em decorrência do imprevisto do momento.

Durante a observação assistemática, não podemos dizer que o acontecimento se dê de forma completamente sem controle, pois o observador já tem uma previsão do que pode acontecer (RUDIO, 1978). Apesar disso, como alerta o autor, é preciso estar ciente de que quanto mais o pesquisador participante estiver envolvido emocionalmente, pode-se perder a objetividade, prejudicando, assim a observação. É necessário pontuar, então, que me encontro neste processo como a professora participante, pesquisando na turma para a qual leciono no momento.

Quanto às observações sistemáticas, segundo Gil (1989, p. 109), “o pesquisador sabe quais os aspectos da comunidade ou grupo que são significativos para alcançar os objetivos

pretendidos. Por essa razão, elabora previamente um plano de observação”. A pesquisa com observação sistemática, segundo Rudio (1978), também chamada de planejada e estruturada, é elaborada com o propósito de responder questões previamente determinadas.

Durante essa pesquisa, os dados seriam coletados através de observações, rodas de conversa e gravações de algumas aulas. Haveria dois momentos de roda de conversa. Em um primeiro momento, as rodas de conversa teriam caráter investigativo, verificando o interesse dos alunos pelas aulas de inglês. Seriam gravadas, aproximadamente, quatro a cinco aulas, dando ênfase ao momento de exibição dos vídeos. No segundo momento da roda de conversa, ao final das gravações de um bloco de aulas, o foco investigativo recairia sobre o resultado dos vídeos assistidos e as ações dos alunos.

A pesquisa iniciou-se em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, para a qual também leciono Língua Inglesa no momento. As aulas se iniciaram com observações feitas de forma assistemática e sistemática, sendo realizadas duas rodas de conversa e gravações em vídeo de quatro aulas. Como aponta Gil (1989, p. 104), “a observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano”. Desse modo, as observações foram utilizadas como procedimento científico, por servir de instrumento dentro da pesquisa, de forma planejada e estruturada, fazendo com que os fatos fossem diretamente observados durante as aulas.

As observações de tipo assistemática, sistemática e participante seriam utilizadas durante o desenvolvimento dessa pesquisa. Na primeira, os dados em determinado momento seriam obtidos e coletados de maneira espontânea, casual e não estruturada, estando o pesquisador aberto a informações e situações que não foram completadas em suas hipóteses. A forma sistemática seria utilizada durante as rodas de conversa, pois, embora não seja aplicável neste caso um questionário formal, é necessária a elaboração de um roteiro, de modo que a conversa alcance o objetivo proposto. Assim, aplica-se a observação sistemática, que se realiza “em condições controladas, para responder a propósitos preestabelecidos” (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 193); nisso se insere o uso de vários instrumentos para a realização dessa observação, como por exemplo: as rodas de conversa, anotações, gravações em vídeo etc. A observação participante, por sua vez, de acordo com Gil (1989), “consiste na participação real do observador na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada”. Este tipo de observação torna-se necessária, uma vez que a pesquisadora é membro do grupo pesquisado e professora de inglês da turma, ocupando assim um papel essencial na participação das rodas de conversa.

Desse modo, segundo Gil (1989), a observação participante se dará de forma natural, pois a pesquisadora pertence ao grupo que pesquisa. Entretanto, para Gil (1989), a observação participante possui vantagens e desvantagens. Uma vantagem é o fácil acesso à coleta de dados, visto que o pesquisador se encontra envolvido com os membros do grupo pesquisado. A desvantagem refere-se à restrição do pesquisador por um grupo específico, podendo experimentar grandes dificuldades ao tentar examinar outro grupo pertencente a outra camada social. Isso se deve ao fato de o observador estar envolvido emocionalmente com os observados; porém, de acordo com Gil (1989), no sentido de amenizar essa situação, o observador e também pesquisador precisa elaborar um plano de observação, a fim de selecionar as informações que possibilitem chegar ao propósito estimado, descrevendo os fenômenos de pesquisa ou testando suas hipóteses, mesmo em grupos diferentes.

Outro ponto relevante que Gil (1989) menciona é quanto à observação simples, a qual ocorre quando o observador é um mero espectador, havendo, portanto, algumas limitações: o pesquisador não faz parte do grupo pesquisado, o que pode interferir na coleta de dados; esses dados são estabelecidos por um processo de interpretação do pesquisador e, assim, o registro de suas anotações depende de sua memória. Finalmente, nesse tipo de observação, seus objetivos não são claramente definidos, dando margem a uma interpretação mais subjetiva.

Sem objetivos definidos, o observador precisa estar atento ao momento da ocorrência do fato, considerando assim os acontecimentos não previstos. Segundo Rudio (1978, p. 43), “torna-se muito difícil (ou muito superficial) a observação de situações das quais não se participa”.

A coleta de dados seria feita a partir de registros em vídeos (gravações durante as aulas) e por escrito, de acordo com a roda de conversa. Através das atividades desenvolvidas em aula, o produto desta pesquisa é a criação de um catálogo de vídeos (didáticos ou não) que possa ser utilizado por outros professores de língua inglesa, especialmente aqueles que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental. Tendo em vista a carência de material desenvolvido para esse segmento no Brasil, o produto visa a contribuir para o ensino de Língua Inglesa, principalmente para os alunos do Ensino Fundamental I, com a proposta de colaborar com outros professores deste segmento.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 193), “na observação sistemática, o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação”. Durante as aulas, as observações têm a intenção de compreender como os alunos aprendem inglês a partir do uso de vídeos. Eles continuam a repetir as palavras, a cantar, interagindo uns com os outros.

Alguns instrumentos seriam utilizados durante as observações, como: anotações e gravações em vídeos.

Em relação aos métodos, as pesquisas de base qualitativa e quantitativa podem contribuir muito para o trabalho de pesquisa, embora possam diferir quanto à forma e à ênfase, essa combinação de procedimentos intuitivo e racional facilita a compreensão dos fenômenos da pesquisa (NEVES, 1996).

Dentro da expressão “ciências sociais”, esta seria a área que se preocupa com os fenômenos educacionais, sociais, culturais, econômicos etc. Este tipo de pesquisa voltado para os estudos e fenômenos educacionais tende à valorização dos métodos quantitativos. Através de medições, de explicações e percentuais, é possível verificar índices e realidades escolares. Entretanto, é preciso combinar os métodos quantitativos e qualitativos, visto que essa combinação torna a pesquisa mais forte, reduzindo, assim, problemas de adoção por um método único (NEVES, 1996). Segundo Triviños (1987), os métodos de tendência qualitativa são utilizados para propostas de alternativas metodológicas voltadas para a educação.

Nesta pesquisa, os dados quantitativos podem se apresentar no percentual de alunos que se interessam pelas aulas com vídeos, assim como pelas atividades pedagógicas impressas. Quanto à pesquisa qualitativa, não se busca analisar dados, mas há um interesse mais amplo. De acordo com Godoy (1995), a pesquisa qualitativa se origina de um interesse e se desenvolve durante o estudo.

[...] Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p. 58)

Apesar de a observação assistemática ser de origem não estruturada, realizando-se sem planejamento prévio, é preciso que o observador tenha o discernimento de estar atento e de ter uma atitude de prontidão. A observação assistemática não é totalmente casual, requer um mínimo de planejamento para que se possa alcançar os resultados com o êxito desejado. “Realiza-se em condições controladas, para responder a propósitos preestabelecidos” (LAKATOS e MARCONI 2003, p. 193). Apesar de as situações serem planejadas, as respostas não o são, pois os sujeitos da ação chegarão a conclusões diferentes, visto que os vídeos e as aulas não são iguais.

Assim sendo, seria elaborado um registro das observações que aconteceriam no decorrer das aulas. Desse modo, os dados gerados seriam analisados por meio de gravações de

um grupo de aulas com vídeos, assim como as anotações desses registros extraídos também de rodas de conversa.

Ademais, o produto final desta pesquisa é um catálogo de vídeos em inglês (didáticos ou não) para o 1º ano do Ensino Fundamental, elaborado para ser aplicado e utilizado em turmas desse segmento. Tendo em vista que há carência de pesquisas e materiais de Língua Inglesa destinados a esse segmento, o produto desenvolvido poderá contribuir para a expansão do ensino de Língua Inglesa no Brasil, propondo alicerces que norteiam um trabalho mais crítico e participativo no contexto da escola pública presente.

4.3 Roda de conversa

A roda de conversa é um instrumento metodológico muito utilizado na educação, especialmente nos anos da Educação Infantil, e também nos primeiros anos do Ensino Fundamental da Educação Básica. É durante esse processo que a aprendizagem se constrói de maneira a desenvolver o diálogo, a autonomia, o respeito mútuo e a socialização. Dentro de uma pesquisa, a roda de conversa funciona como uma forma de se gerar dados, possibilitando que o pesquisador se insira como sujeito e participe das ações. Ocorrendo em um ambiente propício para o diálogo, sendo as colocações de cada participante de grande importância, isso propicia, assim, a interação com o outro.

A escola deveria ser, por excelência, o privilegiado espaço de diálogos, o verdadeiro diálogo onde todos podem falar e serem ouvidos, para que possam assumir uma participação ativa no cotidiano escolar. (MELO e CRUZ, 2014, p. 39)

As rodas de conversa fazem parte da metodologia deste trabalho e funcionam como prática pedagógica com crianças da educação básica, uma estratégia metodológica na ação pedagógico-transformadora. O tema norteador surge a partir dos questionamentos e levantamentos dos alunos, propostos pelos professores. A roda de conversa é um mecanismo pedagógico que permite uma relação democrática, dando oportunidade ao aluno de ser ouvido e de ser protagonista de sua aprendizagem. Visando a evidenciar a criança como participante, compartilho da opinião de Freire (2006, p. 116), de que “quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo”. Acredito que, no momento de fala do aluno, faço também um exercício de escuta, o qual me permite estar acessível às diferenças. Ao ouvir as opiniões dos alunos perante as aulas de Língua Inglesa, consigo fazer uma autoavaliação do meu trabalho, permitindo, desse modo, me preparar melhor ao elaborar minhas aulas e os

conteúdos a serem abordados. É o momento de se conhecer o aluno, de ouvir o que ele tem a dizer, ao invés, simplesmente, de transferir o conhecimento; na roda de conversa, todos têm a palavra, têm a oportunidade de se expressar.

As rodas de conversa têm seus princípios baseados nos projetos dos círculos de cultura do Movimento de Cultura Popular de Paulo Freire. No Brasil, Paulo Freire coordenava o “Projeto de Educação de Adultos” e estava envolvido com a alfabetização de trabalhadores rurais. Seu objetivo era utilizar esse instrumento para desenvolver uma alfabetização mais significativa, promovendo o debate, o diálogo, tornando o aluno mais participante, desenvolvendo seu pensamento crítico, trazendo o cotidiano popular para a leitura do mundo dos trabalhadores, que consistia em um espaço de diálogo entre aprender e ensinar, como uma troca de saberes, onde todos são sujeitos, havendo também trocas de leitura de mundo. Dentro desses círculos de cultura:

Debate-se a cultura como aquisição sistemática de conhecimentos e também a democratização da cultura, dentro do quadro geral da “democratização fundamental”, que caracteriza o processo brasileiro. (FREIRE, 1979, p. 142)

Dessa forma, seu intuito era transformar uma aula discursiva em uma aula dialógica, dando oportunidade aos trabalhadores analfabetos de participar das tomadas de decisões, sabendo se colocar de maneira mais ativa e democrática. Os círculos de cultura funcionavam como um centro de diálogo, um momento de reflexão, possibilitando ao aluno a capacidade de refletir sobre sua posição no mundo, sobre o seu próprio processo de alfabetização.

A roda de conversa atua na construção do conhecimento, evidenciando esse processo de construção através da mediação dialógica entre educador e educando. É um instrumento metodológico, pois abre espaço para que os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem tenham voz em seus espaços de diálogo e interações no contexto escolar. Como destaca Barbosa e Horn:

[...] a construção de um campo dialógico e democrático, no qual a criança ganha vez e voz, mas não fala sozinha, já que o adulto, parceiro e sensível às suas necessidades, estão com ela em diferentes momentos. Reconhece-se a criança como sujeito de direitos e ativos na construção de conhecimentos [...] (BARBOSA e HORN, 2008, p. 33 apud GUARDA et al., 2017, p. 12889)

A roda de conversa é uma técnica muito utilizada como prática social pedagógica na infância, ela proporciona o protagonismo do aluno e evidencia seu desejo de ser ouvido, construindo, assim, sua ideia de autonomia, o pensamento reflexivo, possibilitando ao pesquisador uma geração de dados. Apresento aqui duas recentes pesquisas que utilizaram a

roda de conversa como estratégia metodológica em uma ação pedagógica transformadora. O primeiro estudo, publicado num artigo intitulado “Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano”, foi realizado com um grupo de jovens do sexo feminino entre 10 e 19 anos em quatro comunidades populares do sertão pernambucano, que utilizou as rodas de conversa como ato de conhecer e transformar a realidade, através dos relatos reflexivos de experiência. Esse trabalho se apoiou em resultados anteriormente alcançados a partir de um projeto desenvolvido em 2007 na cidade de Petrolina – PE, onde se discutiu a garantia dos direitos sexuais e reprodutivos dessas jovens, tendo como objetivo analisar suas narrativas, através de valores, crenças, discursos e práticas, exercitando a saúde sexual e reprodutiva de jovens de classes populares. Com a roda de conversa, as narrativas sobre suas vivências sexuais foram ressignificadas, utilizando a fala livre e a escuta de maneira sensível com a coparticipação dos outros jovens. As rodas de conversa propiciam uma fala horizontal e

Elas propiciam, a partir da reflexão crítica das experiências corpóreas e afetivo-sexuais, maior resistência dos sujeitos, aos dispositivos normatizadores e controladores dos corpos, institucionalizados pela cultura moderna, e as instrumentalizam para o exercício de uma sexualidade prazerosa e segura. (SAMPAIO et al., 2014, p. 1303)

A roda de conversa favoreceu a fala e buscou também superar mitos e “tabus” sobre a sexualidade, procurando problematizar, em uma discussão aberta, assuntos considerados social e moralmente “proibidos”, dentro de um contexto acolhedor e descontraído. Essas rodas de conversa exerceram uma função de ponto de encontro entre as adolescentes e seus cuidadores, funcionando como espaços de acolhimento – e não de controle – em busca de um despertar de consciência crítica e autônoma. Outro estudo, publicado com o título “A Roda de Conversa como metodologia educativa: o diálogo e o brincar oportunizando o protagonismo infantil na sala de aula”, aborda experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia em anos iniciais do Ensino Fundamental da Universidade Federal da Fronteira Sul, em Chapecó/SC, com a proposta de realizar a inserção da roda de conversa como mecanismo de construção dialógica no processo de ensino e aprendizagem para a prática pedagógica na infância. Durante a pesquisa, as pesquisadoras puderam constatar que a escola ainda vive momentos de estagnação e está submetida aos modelos tradicionais de ensino, no que diz respeito às aplicações de práticas metodológicas.

Destacamos a necessidade de considerar a criança como ator social e como sujeito histórico-cultural, nos diferentes espaços, e a importância das crianças serem vistas

como sujeitos ativos socialmente, principalmente na área da educação. (GUARDA et al., 2017, p. 12888)

Diante de experiências vividas, é notória a contribuição desse instrumento metodológico para a pesquisa e, ademais, para o desenvolvimento dos princípios humanos dessa prática educativa desde a infância, dando voz às crianças como sujeitos de suas ações, através do diálogo, respeitando as singularidades, objetivando o crescimento intelectual, social e cognitivo durante esse processo. O intuito é utilizar a roda de conversa como recurso pedagógico e instrumento de geração de dados; e é nesse sentido que a roda de conversa exerce um papel importante na pesquisa, visto que o diálogo funciona como uma ferramenta de aproximação com as crianças, sendo uma maneira de entrar no seu mundo. Com as rodas de conversa, “busca-se a compreensão das crianças, como agentes sociais ativos e criativos que produzem e reproduzem cultura” (NEVES et al., 2017, p. 348). As rodas de conversa – importante recurso pedagógico, e que faz parte da rotina escolar dos alunos desde a Educação Infantil – pode contribuir para se compreender a relação dos alunos com a Língua Inglesa, coletando dados essenciais para atender às necessidades e aos anseios no desenvolvimento da pesquisa e no planejamento das atividades a serem desempenhadas durante as aulas. Como consequências da utilização das rodas de conversa, podemos constatar que:

As crianças não apenas adquirem os significados do mundo, internalizando valores e normas culturais, como também contribuem para sua produção e mudança. Integrar-se à cultura, portanto, significa (re)produzi-la e (re)criá-la de maneira individual e coletiva. (NEVES et al., 2017, p. 349)

Ademais, apesar da roda de conversa nem sempre ser utilizada como um instrumento metodológico de pesquisa na área da educação, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sua prática como ferramenta pedagógica é uma grande aliada na geração de dados para pesquisas que envolvem esse contexto escolar, pois nas rodas de conversa a criança assume o papel social de aluno.

Outro aporte metodológico é o uso das gravações, que no decorrer das aulas seriam efetuadas, possibilitando explorar diferentes formas de interpretação das ações dos alunos. Além disso, as videograções funcionam como um banco de dados e fonte de pesquisa constante, registrando o cotidiano das aulas de Língua Inglesa e as rodas de conversa. Entretanto, é necessário pontuar, no momento em que vivemos, a impossibilidade de realização desse tipo de registro.

Apesar da impossibilidade de implementá-las, não podemos deixar de afirmar que as rodas de conversa figuram como uma possibilidade de reflexão sobre como conhecimentos

são produzidos no cotidiano, e sendo um instrumento de pesquisa qualitativa de participação coletiva, permitiria a geração de informações a partir das contribuições da conversa, com a interação dos participantes, possibilitando a escuta, desenvolvendo atitudes mais solidárias durante as apresentações presenciais de forma espontânea e estimulante. A roda de conversa valoriza o papel da criança como sujeito ativo na construção do seu conhecimento, entendendo a sua posição na sociedade e compreendendo o contexto em que vive; as crianças estão envolvidas nos acontecimentos sociais, históricos e culturais do seu tempo e são também produtoras desses acontecimentos que as influenciam nas suas formas de definir o mundo.

Destarte, podemos considerar que a escolha desse instrumento metodológico roda de conversa foi feita pensando na necessidade de se ouvir os sujeitos da pesquisa, os alunos, e até mesmo os interesses dos discentes do 1º ano do Ensino Fundamental e a sua relação com a Língua Inglesa. O recurso metodológico aqui apresentado fornece o suporte necessário para atender à demanda de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, que ainda estão em processo de alfabetização e, portanto, sem o domínio da escrita na língua materna.

A ideia é dar voz aos alunos, de modo que o professor não permaneça em posição centralizada. Nesse sentido, “dissolve-se a figura do mestre, como centro do processo, e emerge a fala como signo de valores, normas cultura, práticas e discurso” (SAMPAIO et al., 2014, p. 1301). É o momento do respeito mútuo entre os alunos, a fala do aluno e seu protagonismo, cabendo ao professor conduzir a conversa, dispondo-se a mais ouvir do que falar; conforme apontam Luna e Bernardes (2016, p. 656), “o pesquisador é visto como um conversador, que faz parte do cotidiano e está imerso no campo-tema”.

Os dados gerados pelas rodas de conversa que seriam apresentados nesse estudo estariam voltados para a análise e a discussão já na primeira roda de conversa, que visava entender a relação dos alunos com as aulas de Língua Inglesa, bem como seus interesses e suas expectativas para a aprendizagem da língua. Após a primeira roda de conversa e de um bloco de aulas (aproximadamente seis aulas) com a utilização dos vídeos, haveria uma segunda roda de conversa. Na tentativa de compreender a receptividade dos alunos quanto às aulas de Língua Inglesa e o uso de vídeos, verificando sua aplicabilidade. Assim, esses dados contribuiriam para realizar quaisquer adequações que fossem necessárias no catálogo digital de vídeos que compõem o produto.

Na retomada às aulas, ainda sem previsão, pretendo realizar as rodas de conversa de modo a ampliar o catálogo de vídeos e ampliar a discussão sobre o tema desta pesquisa.

5 O PRODUTO

5.1 O catálogo de vídeos

O ensino de LI tornou-se obrigatório do 1º ao 9º ano do EF nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro, conforme Decreto Municipal nº 31.187, publicado em 6 de outubro de 2009. Apesar da expansão da oferta do ensino de LI, a disciplina ainda não é atendida por políticas públicas de incentivo e apoio ao ensino do idioma nos anos iniciais do EF. Como exemplo disso, podemos citar a não participação em importantes iniciativas, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que não atende a esta parte do EF no que concerne o livro didático para o ensino de inglês.

Nesse sentido, iniciativas configuradas em produtos educacionais, como um catálogo digital de vídeos, podem contribuir para o trabalho docente, já que oportuniza e facilita a escolha de materiais didáticos que deem suporte às aulas de LI. É oportuno mencionar também a relevante contribuição do produto educacional elaborado pela professora Jéssica Fernandes Natarelli da Cruz (2019): um caderno pedagógico composto de sequências didáticas.

Assim, a partir de minhas inquietações e experiências com uso de vídeos em sala de aula, aliadas a estudos de construtos teóricos, como os multiletramentos e a multimodalidade e discussões sobre o contexto do ensino de Língua Inglesa na rede pública – especialmente nos anos iniciais do EF –, apresentamos um catálogo digital de vídeos que busca contribuir para o trabalho do professor de LI. No processo de estudo e elaboração deste produto, busquei colaborar para o ensino de LI e seu uso social, indo além do domínio de estruturas gramaticais e lexicais de modo descontextualizado e desconexo da realidade dos alunos.

A proposta desse produto é oportunizar o trabalho com a Língua Inglesa em uma perspectiva cuja dimensão da linguagem se estabelece como um fenômeno social, cultural e histórico, sendo uma prática dentro das formas de agir, favorecendo a interação. O produto aqui desenvolvido é voltado especificamente para o 1º ano, que se apresenta como o ano mais desafiador e com muitas peculiaridades – como o primeiro contato com a Língua Inglesa em ambiente escolar e por ser o período inicial do processo de alfabetização –, mas pode ser utilizado por professores de outros anos escolares. Faz-se necessário ressaltar que documentos quanto ao currículo do ensino de Língua Inglesa, como a Base Nacional Comum Curricular, os Parâmetros Nacionais Norteadores e as Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, foram utilizados como suporte para identificação das

habilidades, dos conteúdos e dos gêneros discursivos – como os vídeos – utilizados para a elaboração do catálogo, produto desse estudo.

O catálogo digital de vídeos, então, está em consonância com os princípios que orientam o Currículo Carioca de Língua Inglesa, que tem, dentre outros propósitos:

A educação linguística dos/as aluno/as, para que, ao desenvolverem competência comunicativa, possam atuar no mundo plural em que estão inseridos, reconhecendo a diversidade, reagindo respeitosamente em relação a elas e promovendo um mundo sustentável. (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 5)

O Currículo Carioca de Língua Inglesa reconhece os espaços virtuais como ambientes propícios para a aprendizagem da Língua Inglesa, favorecendo a interação. Esses espaços são fontes inesgotáveis de situações comunicativas, de textos orais, escritos e multimodais que são explorados nas atividades pedagógicas em sala de aula. O documento reconhece também que o uso dessas atividades funciona como um fator motivacional para as crianças que já conhecem muitas ferramentas digitais, acessam a internet e usam aplicativos. O uso de vídeos também contribui para um maior contato com a língua falada e a oportunidade de vivenciar situações comunicativas em atividades pedagógicas que reflitam o uso social da língua e a natureza sociointeracional da aprendizagem. Atualmente, em razão desse contato mais direto com as mídias e plataformas digitais diversas e as redes sociais, as pessoas se reúnem e interagem, e essa interação pode extrapolar os limites geográficos e linguísticos antes claramente definidos e delineados.

5.2 O vídeo como recurso pedagógico

Segundo Silbiger (2005), uma obra audiovisual é o resultado da interação de imagens, música, texto falado e efeitos sonoros, formando uma unidade expressiva, com um ritmo próprio e duração definida. Trabalhando com o uso de vídeos nas aulas de Língua Inglesa, utilizo a pedagogia com a imagem, processo que usa o audiovisual como recurso didático. Desse modo, a personificação do material didático utilizado com os alunos deve levar em consideração as realidades locais e regionais, em uma visão de língua como prática social. Portanto, cada comunidade tem sua variação local, tornando o ensino de língua mais flexível e adaptado às situações pedagógicas de cada grupo de alunos, ao invés de se utilizar estruturas didáticas fixas, globais, as quais são apresentadas na maioria dos livros-textos, compreendendo o ensino de línguas não somente através de sentidos preexistentes, mas também na construção de novos significados e de novas realidades.

Segundo Jordão e Fogaça (2007, p. 88), “o letramento é visto como um conjunto de práticas discursivas, isto é, como formas de uso da linguagem, de fazer sentido na fala e na escrita”. Dessa forma, o que buscamos desenvolver em nossos alunos perpassa os usos da linguagem e como ela faz sentido tanto na fala quanto na escrita. Nesse sentido, é preciso que o professor perceba as diversas leituras que os alunos fazem, eles estabelecem relações com suas referências de vida, seus conhecimentos. É preciso dar oportunidades para que o aluno se expresse, questionando e transformando seus significados; favorecendo, portanto, o letramento crítico. Ao participar dessa construção de sentidos, os alunos experimentam uma participação ativa de cidadania, apropriando-se da língua de forma contextualizada e cultural. O aluno inserido nessa perspectiva eleva a compreensão de que as línguas podem ser utilizadas em contextos diferentes, com propósitos diferentes, possibilitando a construção de interpretações e sentidos diversos.

O vídeo, como recurso pedagógico, tem a intenção de trabalhar um material didático que é flexível, não seriado, podendo contemplar tanto as realidades locais quanto as globais, atendendo às necessidades dos diversos contextos escolares. A proposta é ir além da visão tradicional do ensino de línguas, é enfatizar o processo coletivo de construção de conhecimento através da interação dos alunos, utilizando o recurso pedagógico vídeo.

Quanto ao produto para fins escolares, podemos classificar nas seguintes categorias: vídeo educativo ou educacional; vídeo didático; e vídeo instrucional. Segundo Gomes (2008), a primeira tem adjetivos equivalentes relacionados ao termo educação, enquanto o termo institucional sugere um treinamento sem interação. Já o termo vídeo didático se refere a um material que foi preparado para fins específicos, um apoio para atividades didáticas. Os vídeos didáticos permitem que o aluno faça intervenções no material disponibilizado pelos professores, eles podem ser encontrados na internet e estão disponíveis, podendo até mesmo ser compartilhados por outras pessoas. Nesse caso, o vídeo não é mais algo intocável, produzido exclusivamente pelo professor.

Dentre as modalidades de **vídeos educativos**, segundo Arroio e Giordan (2006), temos a **videoaula**, que é uma modalidade de exposição de conteúdos de maneira sistematizada, almeja transmitir informações e pode ser usada como reforço dos conteúdos; a aprendizagem se faz durante a explicação. O **vídeo-motivador** é destinado a suscitar um trabalho posterior à explicação, e a aprendizagem se realiza devido ao interesse despertado pelo vídeo. O **vídeo-apoio** funciona como um conjunto de imagens, ilustrando o discurso do professor, equivalendo à utilização de slides, porém com a imagem em movimento. Como podemos

perceber, a finalidade do uso de vídeos deve ser previamente determinada pelo professor, pois há a possibilidade de se explorar as potencialidades inerentes ao audiovisual.

Levando em consideração as modalidades de vídeo aqui apresentadas, a selecionada por este estudo é o vídeo educacional; pelo fato de os vídeos apresentarem um grande potencial educacional, este termo será usado na composição do catálogo digital de vídeos com vistas ao ensino de LI para essa faixa etária do 1º ano do EF. Ao utilizar os vídeos educacionais, a sua linguagem possibilita que o professor deixe de ser apenas um transmissor de conhecimento, passando a ser um mediador, fomentando a autonomia do aluno.

Os meios audiovisuais são tanto um meio ou recurso que os professores podem utilizar em sala de aula como uma realidade comunicativa na qual os alunos vivem submersos em todos os momentos fora da sala de aula. O ensino deveria se interessar pelos dois âmbitos: pelo primeiro, porque estas técnicas e recursos permitem otimizar o processo de ensino e aprendizagem; pelo segundo, porque o ensino não pode esquecer de alguns meios que têm uma grande importância no processo de socialização das novas gerações de alunos (FERRÉS, 1998, p. 132 apud COSTA, 2012, p. 6)

É fundamental que a escola proporcione aos alunos e professores possibilidades de estratégias pedagógicas com o apoio de recursos tecnológicos que estimulem a construção de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades necessárias para o crescimento intelectual, e, conseqüentemente, desenvolvam o conhecimento intercultural dos alunos, resultando na expansão de sua consciência crítica e de práticas sociais diferentes, reconhecendo, assim, novas leituras de mundo. Nesse momento, vemos a construção de um novo processo de leitura, e os vídeos disponíveis no YouTube – o maior repositório digital e virtual de vídeos do mundo, segundo Borgato e Paniago (2018) –, considerados não didáticos, recebem um novo sentido, um novo significado. Os alunos começam a estabelecer uma relação com os vídeos antes não imaginada, percebem-se agentes nas práticas sociais.

O trabalho com os vídeos requer entender sua força e suas características como recurso audiovisual. Segundo Arroio e Giordan (2006), a força do audiovisual está no fato de se transmitir mais do que conseguimos captar, partindo do concreto, do visível, do imediato, alcançando os sentidos. Assim, podemos organizar nossas atividades em sala de aula começando pelo sensorial, pelo afetivo, partindo da ação para a reflexão. Não se trata, assim, de uma transmissão de conhecimento, mas de uma aquisição de experiências, como: emoções, sensações, atitudes. A apresentação de um audiovisual se torna relevante, pois quebra a rotina da sala de aula. Ademais, de acordo com os autores citados acima, a utilização de um produto audiovisual funciona como um motivador da aprendizagem. Durante a preparação das aulas

com o uso de vídeos, é necessário que o professor se aproprie do material, assistindo o vídeo previamente para conhecê-lo, verificando a qualidade do som e imagem. O professor deve realizar esse movimento de construção e reconstrução do produto audiovisual, para então se posicionar como mediador nos momentos de discussão e coleta de conhecimento dos alunos durante as aulas.

Há algumas etapas em sala de aula anteriores à apresentação dos vídeos. A primeira etapa é a apresentação do tópico do dia, no qual é discutido com a turma qual tema será trabalhado, ou até mesmo uma recordação sobre a última aula, relembrando com o grupo, por meio de perguntas, para que se faça uma continuação do tópico em aula; levantando o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto, despertando a curiosidade e a motivação para novos temas. Com isso, busca-se incentivar o desejo de pesquisa nos alunos, para aprofundar o assunto em um momento posterior à aula. A segunda etapa da aula é a apresentação do vídeo, que busca promover a participação dos alunos durante a sua exibição. Nessa etapa, avalia-se a interação dos alunos com o vídeo exibido, se cantam ou repetem o vocabulário de forma espontânea, como em outros momentos, quando há a possibilidade de dançarem com as músicas, integrando assim, os alunos no universo audiovisual durante as aulas de Língua Inglesa. Como afirmam Arroio e Giordan,

De maneira geral, a integração de todos estes recursos audiovisuais na sala de aula, além de servir para organizar as atividades de ensino, serve também para o aluno desenvolver a competência de leitura crítica do mundo, colocando-o em diálogo com os diversos discursos veiculados pelo audiovisual. (ARROIO e GIORDAN, 2006, p11)

Após o momento da exibição do vídeo, ocorre uma terceira etapa que se constitui nas atividades com o suporte papel. De acordo com o tema apresentado no vídeo e a nossa discussão, há uma atividade que provém dessa exibição e tem a função de trabalhar a compreensão e o uso das situações exibidas no vídeo, podendo ser uma produção de expressão artística ou uma produção escrita, com a utilização do vocabulário apresentado.

Em suma, esse catálogo digital de vídeos busca de maneira adequada os meios e recursos que possam potencializar e contribuir para uma aprendizagem de Língua Inglesa mais significativa nos primeiros anos do Ensino Fundamental. É essencial que o conteúdo trabalhado em sala de aula adquira um sentido dentro de um contexto, pois, segundo Morin (2007, p. 58), “é primordial aprender a contextualizar e, melhor que isso, a globalizar, isto é, saber situar um conhecimento num conjunto organizado”. Portanto, é importante tornar os saberes simultâneos, atendendo, assim, a novas expectativas e necessidades cognitivas; e

ainda segundo Morin (2007), o conhecimento não deve apenas ser acumulado, mas transformado pelos princípios que o organizam.

Dessa maneira, esse material pode ser adaptado a diversas realidades, possui baixo custo de preparo e foi construído respeitando-se as reais necessidades e interesses dos alunos. A utilização do catálogo digital de vídeos serve como inspiração para que outros professores façam o melhor uso de acordo com suas necessidades. O catálogo digital de vídeos pode contribuir para que professores da rede pública façam suas escolhas didáticas e também reflitam sobre seus materiais, utilizando-os de forma mais adequada, crítica e em consonância com um ensino coerente e de qualidade.

Assim sendo, o catálogo digital de vídeos reuniu vários vídeos utilizados por mim durante as aulas, sendo um material adequado à faixa etária à qual ele se destina. Desenvolvido a partir das experiências, necessidades e interesses de uma turma do primeiro ano do EF, é completamente possível utilizá-lo com outros anos do Ensino Fundamental, como o 2º ou o 3º anos. Contido nas orientações curriculares para os anos iniciais do EF, bem como para o ensino de Língua Inglesa, o produto final deste estudo abrange os conteúdos e temas pertinentes que normalmente fazem parte do currículo no segmento da Educação Básica. Cabe ainda mencionar que o catálogo digital de vídeos inclui os links e os temas com possibilidades de se trabalhar nas aulas, incluindo também a oportunidade de ser utilizado de forma interdisciplinar e transdisciplinar, integrando o ensino de Língua Inglesa com as disciplinas do currículo. Como afirmam os PCNs, que citam a interdisciplinaridade como aspecto da Língua Inglesa do ponto de vista educacional:

É a função interdisciplinar que a aprendizagem de Língua Estrangeira pode desempenhar no currículo. O benefício resultante é mútuo. O estudo das outras disciplinas, notadamente de História, Geografia, Ciências Naturais, Arte, passa a ter outro significado se em certos momentos forem proporcionadas atividades conjugadas com o ensino de Língua Estrangeira, levando-se em consideração, é claro, o projeto educacional da escola. (BRASIL, 1998, p. 37)

Portanto, como podemos perceber, é bem relevante que o ensino de Língua Inglesa esteja em sintonia com outras disciplinas, sendo uma conexão presente e um instrumento de acesso ao conhecimento, proporcionando ao aluno uma experiência de vida, fazendo uso da linguagem para agir no mundo social.

Resumidamente, espera-se que o produto final deste estudo esteja em harmonia com a pesquisa desenvolvida durante esse processo e que possa contribuir sobremaneira para atender as necessidades existentes do ensino de Língua Inglesa nos primeiros anos do Ensino

Fundamental, na tentativa de superar os obstáculos presentes, especialmente no que tange à seleção de material didático. Ademais, todo este trabalho se tornará concreto e realizado se for utilizado como instrumento de reflexão na busca em tentar preencher as peculiaridades do ensino de Línguas Adicionais para as crianças dentro do contexto de escola pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao começar a lecionar Língua Inglesa em escolas públicas do Ensino Fundamental, esbarrei em diversos desafios da minha prática docente. Com eles, surgiram muitos questionamentos e a busca por opções para ultrapassar esses obstáculos, especialmente no que tange à busca de um material didático alinhado a um processo de ensino-aprendizagem mais crítico, pautado no uso social da língua, desenvolvendo práticas que auxiliem o aluno a se transformar em um cidadão crítico no mundo em que vive. Portanto, iniciei o Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB-UERJ), com o propósito de contribuir com possíveis soluções para oferecer um ensino de Língua Inglesa mais significativo e participante do aluno, colaborando para preencher o presente cenário no qual esse ensino do primeiro segmento do Ensino Fundamental está inserido: a ausência de diretrizes nacionais norteadoras e de recursos didáticos.

Alinhado ao programa do Mestrado Profissional, este estudo apresenta uma conexão entre a teoria e a prática, entre os conhecimentos acadêmicos e as práticas escolares, com o objetivo de colaborar para a aprendizagem do idioma dentro do contexto pesquisado, na indagação por possíveis avanços no processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

Então, essa pesquisa pautou-se pela seguinte questão:

Como a implementação de um catálogo de vídeos educacionais pode contribuir para o desenvolvimento de um trabalho mais significativo e crítico no ensino de LI para alunos do 1º ano do EF em uma escola pública municipal do Rio de Janeiro?

Para responder a essa questão, precisamos levar em consideração o contexto de pandemia que estamos vivendo. Desse modo, as respostas estão pautadas nas vivências e experiências em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Os discentes envolvidos demonstram muito interesse em se comunicar na Língua Inglesa, valorizam todas as habilidades linguísticas, em especial a oralidade. Ademais, durante as aulas é possível identificar que, mesmo nessa faixa etária, os alunos já possuem uma consciência linguística quanto à Língua Inglesa e sua importância para a sociedade atual. Os alunos se envolvem com as atividades, no aspecto lúdico, como pinturas e músicas, bem como nas atividades em que eles foram protagonistas e autores de seu processo de ensino-aprendizagem – como no momento de dar opinião sobre o vídeo assistido, cantando e utilizando a língua-alvo. Nesse sentido, é importante valorizar a produção do aluno, estimulando-o e motivando-o a aprender a LA, fazendo uso da língua por meio de seu uso social, dando sentido ao conteúdo trabalhado

em vez de apenas centrar o ensino em estruturas linguísticas padronizadas e descontextualizadas, o que pode gerar uma desmotivação (SANTOS, 2005).

No que se refere à segunda pergunta, constatou-se durante as aulas que o uso de vídeos impulsiona a motivação do aluno para a aprendizagem da LI (HAYDT, 2003), despertando a atenção do aluno e seu interesse pelo idioma. Os alunos fazem uso das habilidades linguísticas na tentativa de compreender o idioma-alvo.

Dessa maneira, as experiências geradas durante esse trabalho sugerem que há múltiplas formas de se construir um processo de ensino-aprendizagem de LI mais significativo e interessante no 1º ano do Ensino Fundamental. Nesse contexto, o idioma-alvo foi contextualizado em seu uso social, através dos gêneros discursivos multimodais, promovendo os multiletramentos, em prol de uma formação cidadã no mundo. Assim, de maneira significativa e progressiva, os alunos poderão atender às demandas presentes em nossa sociedade que fazem uso da LI de maneira mais crítica, a partir do desenvolvimento das habilidades linguísticas, de acordo com as necessidades e interesses de cada ano de escolaridade.

Em conclusão, o trabalho aqui apresentado, embora não tenha realizado toda a coleta de dados a que se propunha, devido ao momento presente de pandemia, aborda um tema relevante e necessário no que concerne à expansão do ensino do idioma para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Apoiada em pressupostos teóricos, esta pesquisa poderá contribuir para a reflexão na busca de uma legitimação e ressignificação do ensino de LI dentro do contexto da escola pública brasileira, sendo o seu produto – o catálogo digital de vídeos – a concretização da proposta de ensino aqui apresentada, como uma ferramenta didática de mediação para o planejamento do professor.

Algumas questões referentes à legitimação da oferta da língua adicional para os anos iniciais do Ensino Fundamental podem ser tema para um possível aprofundamento. Assim, a importância da ampliação dessa oferta para a Educação Infantil nas escolas públicas e a criação de documentos oficiais nacionais norteadores que proporcionem a sua inclusão no PNLD são discussões futuras a serem consideradas em um momento oportuno.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ricardo Luiz Teixeira de. The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 2, p. 331-348, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012000200006>. Acesso em: 25 jul. 2020.
- ARROIO, Agnaldo; GIORDAN, Marcelo. O vídeo educativo: aspectos da organização do ensino. **Química nova na escola**, v. 24, n. 1, p. 8-11, 2006.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. Judith Chambliss Hoffnagel, Angela Paiva Dionísio (organizadoras); tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.
- BEVILAQUA, Raquel. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **RevLet-Revista Virtual de Letras**, v. 5, n. 1, p. 99-114, jan./jul. 2013.
- BONETI, Lindomar Wessler. Exclusão e Inclusão Social: teoria e método. **Revista Contexto & Educação**, v. 21, n. 75, p. 187-206, 2006.
- BORGATO, Joaquim Sérgio; PANIAGO, Maria Cristina Lima. Os vídeos didáticos no contexto da Educação online na era da cibercultura: desafios e possibilidades. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 23, n. 47, p. 201-221, jan./abr. 2018.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRANDÃO, Luiz Henrique Mendes; SILVA, Jesiel Soares. Implicações docentes e discentes na utilização das novas TIC no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 11, n. 3, p. 65-88, 2018.
- BRASIL. Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833, col. 1.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver_saofinal_site.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.
- _____. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1)
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira** – Elaborado

com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. 1 ed. São Paulo: British Council, 2015.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall, 1994.

CALLOW, Jon et al. Images, politics and multiliteracies: Using a visual metalanguage. **Australian Journal of Language and Literacy**, v. 29, n. 1, p. 7-23, 2006.

CARVALHO, Raquel Cristina Mendes de. A educação infantil descobrindo a língua inglesa: interação professor/aluno. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 2, p. 317-332, 2009.

CAZDEN, Courtney et al. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

COIMBRA, Camila Lima; RICHTER, Leonice Matilde; VALENTE, Lucia de Fatima. **O círculo de cultura como prática pedagógica no curso de pedagogia: uma experiência formativa**. 2008. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/4161/FPF_PTPF_01_0818.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 jun. 2020.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Ed.). **A pedagogy of multiliteracies: Learning by design**. New York: Springer, 2016.

_____; _____. Multiliteracies: New Literacies, New Learning, Pedagogies. **An International Journal**, London, v. 4, n. 3, p. 164-195, jul. 2009. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15544800903076044>>. Acesso em: 18 dez. 2019.

COSTA, Silvio Ronney de Paula. Pedagogia da Imagem: Desafios e Paradigmas no Processo Educativo. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE, 17., Ouro Preto, 2012. **Anais...** Ouro Preto: Intercom, 2012.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. O professor de inglês entre a alienação e a emancipação. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.

CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes; GAMERO, Raquel. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 2, p. 229-245, 2009.

CRUZ, Jessica Fernandes Natarelli da. **Novas perspectivas para o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o trabalho com os multiletramentos no 1º ano**. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2003.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação – ANPED**, n. 11, p. 5-16,

maio/jun./jul./ago. 1999. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbe_digital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUIM.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ELLIS, R. **Second language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

FIGUEIRA, Ana Paula Couceiro; SERRA, Maria Alice Pereira. O ensino-aprendizagem do inglês no primeiro ciclo: um estudo exploratório. **Educación y Educadores**, v. 13, n. 1, p. 43-59, abr. 2010.

FIGUEIREDO, Alessandra Aniceto Ferreira de; QUEIROZ, Tacinara Nogueira de. A utilização de rodas da conversa como metodologia que possibilita o diálogo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10., 2013, Florianópolis. Desafios atuais do Feminismo. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <www.fazendogenero.ufscar.br>. Acesso em: 20 abr. 2020.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Aprendizagem colaborativa de línguas estrangeiras: foco em interações face a face e mediadas pelo computador. **Polifonia**, v. 25, n. 39.1, p. 165-182, 2018.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006. p. 60-77.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GERVAI, Solange Maria Sanches; NAVARRO, Lisienne; NAKAYAMA, Antônia Maria. OS MULTILETRAMENTOS EA LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 804-807, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1989.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Francisco Wellington Borges. O audiovisual na sala de aula: considerações sobre o uso comunicativo de filmes e vídeos no ensino de línguas estrangeiras. **Revista FSA (Centro Universitário Santo Agostinho)**, v. 11, n. 1, p. 317-329, 2013.

GOMES, Luiz. Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 477-492, set./dez. 2008.

GUARDA, Gelvane Nicole et al. A roda de conversa como metodologia educativa: o diálogo e o brincar oportunizando o protagonismo infantil na sala de aula. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2017. p. 28-31.

GUMESSON, Duanny Woiciechowski Batista. A utilização de vídeos em aulas de Inglês para o Ensino Médio. **Revista Polyphonia**, v. 21, n. 2, p. 519-536, jul./dez. 2010.

HAYDT, Regina C. Cazaux. Curso de Didática Geral. São Paulo, Ática, 2003.

HEMAIS, Barbara. **Multimodalidade**: enfoque para o professor de ensino médio. Janela de Ideias, [S. l.], p. 1-4, 2010. Disponível em: <http://www.letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/JaneladeIdeias/biblioteca/B_Multimodalidade.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

HYLTENSTAM, Kenneth; ABRAHAMSSON, Nicolas. Maturation constraints in SLA. In: DOUGHTY, Catherine J.; LONG, Michael H. (Org.). **The handbook of second language acquisition**. Massachusetts: Blackwell, 2003. p. 539-588.

JOHNSON, Jacqueline S.; NEWPORT, Elissa L. Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. **Cognitive psychology**, v. 21, p. 60-99, 1989. Disponível em: <<https://msu.edu/~ema/803/Ch12-LanguageStructure/1/JohnsonNewport89.pdf>>. Acesso em: 31 março 2020.

JORDÃO, Clarissa; FOGAÇA, Francisco Carlos. Letramento Crítico e Cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas e Letras**, v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/viewFile/906/>>. Acesso em: 31 março 2020.

_____; _____. Critical literacy in the English language classroom. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 28, n. 1, p. 69-84, 2012.

JEWITT, Carey. Multimodality and literacy in school classrooms. **Review of research in education**, v. 32, n. 1, p. 241-267, 2008.

JEWITT, Carey; BEZEMER, Jeff; O'HALLORAN, Kay. **Introducing multimodality**. New York: Routledge, 2016.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papyrus, 1996.

KRASHEN, Stephen. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KRESS, Gunther. Multimodal discourse analysis. In: GEE, James Paul; HANDFORD, Michael (Ed.). **The Routledge Handbook of Discourse Analysis**. Abingdon: Routledge, 2011. [Routledge Handbooks Online.] Disponível em: <<https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203809068.ch3>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: The grammar of visual design**. Routledge, 2006

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFFA, Wilson José. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas, Apliesp**, v. 4, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, Wilson José; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: _____; _____ (Org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

LEMKE, Jay. Toward critical multimedia literacy: Technology, research, and politics. **International handbook of literacy and technology**, v. 2, p. 3-14, 2006.

LIMA, Ana Paula de. Ensino de Língua Estrangeira para crianças: o papel do professor. **Cadernos da Pedagogia**, ano 2, v. 2, n. 3, p. 293-305, jan./jul. 2008.

LUNA, Willian Fernandes; BERNARDES, Jefferson de Souza. Tutoria como Estratégia para Aprendizagem Significativa do Estudante de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 40, n. 4, p. 653-662, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-52712015v40n4e01042015>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio et al. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, v. 20, 2002.

MARTÍNEZ PÉREZ, Leonardo Fabio. Questões sociocientíficas na prática docente: ideologia, autonomia e formação de professores, parte IV, p. 139-152, 2012.

MASYHUDIANTI, Ummy; MASITHOH, Hanita; KHOIRUNNISA, Khoirunnisa. A Teacher's Beliefs and Practices of Using Video to Teach Speaking: A Case Study at SMA As-Salam Surakarta. **Vision: Journal for Language and Foreign Language Learning**, v. 7, n. 1, p. 11-22, 2018.

MAYER, Richard E. Multimedia learning: Are we asking the right questions? **Educational psychologist**, v. 32, n. 1, p. 1-19, 1997.

MEDEIROS, Zulmira. Gêneros, multimodalidade e letramentos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 3, p. 581-612, 2014.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. Examinando a relação L1-L2 na pedagogia de ensino de ESL. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 161-184, 2005.

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível: <<http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.22222>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

MELO, Ricardo Henrique Vieira de et al. Roda de Conversa: uma Articulação Solidária entre Ensino, Serviço e Comunidade. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 40, n. 2, 2016, p.301-309. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-52712015v40n2e01692014>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

MODIANO, Marko. Linguistic imperialism, cultural integrity, and EIL. **ELT journal**, v. 55, n. 4, p. 339-347, 2001.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Org. Maria da Conceição de Almeida, Edgar de Assis Carvalho. Trad. Edgar de Assis Carvalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MOTTA-ROTH, Désirée. **Nós” e os “outros”**: competências comunicativas interculturais no ensino de língua estrangeira. Trabalho apresentado na Mesa Redonda “Multiculturalismo e ensino de línguas” no Fórum de Línguas Estrangeiras. São Leopoldo: UNISINOS, v. 8, 2003.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014.

NAUMANN, Laryssa Amaro; PISCHETOLA, Magda. Práticas de leitura e autoria na perspectiva dos multiletramentos: relato de pesquisa em escolas municipais do Rio de Janeiro. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 28, n. 1, p. 127-146, 2017.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida et al. Infância e Escolarização: a inserção das crianças no ensino fundamental. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 1, p. 345-369, 2017.

OLIVEIRA, Derli Machado de. Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na sala de aula. 2017.

OLIVEIRA, Robson Henrique Antunes de. Multimodalidade e multiletramentos: um desafio para o ensino de língua inglesa. In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 4., 2018, São Cristóvão, SE. **Anais eletrônicos...** São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2018. p. 242-253.

ORLANDO, Andreia Fernanda; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Do letramento aos multiletramentos: contribuições à formação de professores(as) com vistas à questão identitária. **Travessias**, v. 7, n. 1, p. 414-431, 2013.

O'ROURKE, Maureen. Multiliteracies for 21st century schools. **ANSN Snapshot**, Sydney, n. 2, p. 1-12, mai. 2005.

PEREIRA, Ane Caroline de Souza; PERES, Maria Regina. A criança e a língua estrangeira: contribuições psicopedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem. **Construção psicopedagógica**, v. 19, n. 18, p. 38-64, 2011.

PEREIRA, Fernando Antonio de Melo; QUEIROS, Alinne Pompeu Cunha de. A consolidação da pesquisa social qualitativa: um aporte teórico. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 12, n. 134, p. 65-72, 2012.

PEREIRA, Márcia Moreira. Multiletramentos na escola. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 1, p. 484-487, jan./jun. 2013. Resenha de: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo, Parábola, 2012.

PEREIRA, Tayane Kizze dos Santos. A importância do letramento digital nas aulas de língua inglesa. In: JORDÃO (org.) Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. **Revista X**, Dossiê Especial, v. 1, p. 109-119, 2011.

PÉREZ, Leonardo Fábio Martínez A pesquisa qualitativa crítica. In: Questões sociocientíficas na prática docente: Ideologia, autonomia e formação de professores [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2012, pp. 138- 152. ISBN 978-85-3930-354-0. Available from SciELO Books .

PREDIGER, Angélica; KERSCH, Dorotea Frank. Usos e desafios da multimodalidade no ensino de línguas. **Signo**, v. 38, n. 64, p. 209-227, 2013.

PROCÓPIO, Renata Bittencourt; SOUZA, Patrícia Nora de. Letramento visual no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira. **The ESpecialist**, v. 31, n. 1, 2010.

RIBEIRO, Ana Elisa. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. **Signo**, v. 38, n. 64, p. 21-34, 2013.

RIBEIRO, Ana Elisa; ROCHA, Jorge; COSCARELLI, Carla Viana. Linguagem, tecnologia, gêneros textuais e ensino: Dez anos de diálogo com Luiz Antônio Marcuschi. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 29, 2010.

RIESLAND, E. **Visual Literacy and the Classroom**. 2006. Disponível em: <<http://archive.education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/literacy/articles/visual-literacy-and-the-classroom/index.html>>. Acesso em: 04 mar. 2019.

RIO DE JANEIRO. **Decreto Nº 31.187 de 6 de outubro de 2009**: Cria o Programa Rio Criança Global no Âmbito da Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro: SME, 2009.

_____. **Currículo Carioca de Língua Inglesa**. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro: SME, 2020.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da lingüística aplicada. **Revista do SETA**, v. 2, p. 435-440, 2008.

_____. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves relações e possíveis provisões. **DELTA**, v. 4, n. 2, p. 273-319, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244-502007000200005&lang=pt>. Acesso em: 01 abril 2020.

_____. A Língua Inglesa no Ensino Fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 247-274, jul./dez. 2009.

_____. **Proposta para o Inglês no Ensino Fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos.** 2010. 243 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

ROCKWELL, Elsie. Gêneros do ensino: uma abordagem bakhtiniana. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 51, n. 2, p. 487-513, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em: <<https://docgo.org/letramento-e-capacidades-de-leitura-para-a-cidadania-roxane-rojo>>. Acesso em: 01 abril 2020.

_____. **Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens.** Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia, Universidade Federal do Ceará, 2013. Disponível em: <http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entre%20vista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19>. Acesso em: 19 fev. 2020.

_____. **Multiletramentos na escola.** Roxane Rojo, Eduardo Moura (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSA, Ana Amélia Calazans da. Gêneros orais na escola pública: o gênero debate na formação crítica do sujeito. **EntreLetras**, v. 2, n. 1, p. 151-165, 2011.

ROSE, Pauline. **Relatório de monitoramento global de educação para todos – EPT.** Brasília: UNESCO, 2014.

ROUSELL, Jennifer; WALSH, Maureen. Rethinking literacy education in new times: Multimodality, multiliteracies & new literacies. **Brock education**, v. 21, n. 1, p. 53-62, 2011.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa.** Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

SAMPAIO, Juliana et al. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 18, p. 1299-1311, 2014.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. **Crenças acerca da inclusão de Línguas Inglesas nas séries iniciais: quanto antes melhor?** 2005. 230 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

_____. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 11, n. 1, p. 223-246, 2011.

SÃO JOSÉ, Elisson Souza de. A necessidade de despertar nos alunos interesse pelo estudo de língua inglesa nos dias atuais. **Letras Escreve**, v. 1, n. 1, p. 189-204, 2012.

SAVIĆ, Vera. Developing Intercultural Literacy in the Young Learner Classroom. **Integrating Culture and Language Teaching in TEYL**, v. 16, p. 35-51, 2013.

SILVA, Gisele Gama da. Multimodalidade na sala de aula: Um desafio. **Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n. 5, p. 1-15, dez. 2008.

SILVA, Maria Zenaide Valdivino da; ARAÚJO, Antonia Dilamar. Multimodalidade e ensino sob a óptica de professores de língua inglesa da escola pública. **ANTARES: Letras e Humanidades**, v. 7, n. 14, p. 313-335, 2015.

SCHEIFER, Camila Lawson. Ensino de língua estrangeira para crianças—entre o todo e a parte—uma análise da dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 2, p. 197-216, 2009.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Patrícia. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In: *Referencial curricular: Lições do Rio Grande. Linguagens, códigos e suas tecnologias: Língua Portuguesa e Literatura; Língua Estrangeira Moderna*. v. 1. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação do RS, 2009.

SCHÜTZ, Ricardo. Motivação e desmotivação no aprendizado de línguas. **English made in Brazil**, 2003. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>>. Acesso em: 16 maio 2020.

SCOPINHO, Raquel Albano. Considerações sobre a hipótese do período crítico para aquisição de línguas. **Revista das Faculdades Integradas Claretianas**, n. 4, p. 86-96, jan./dez. 2011. Disponível em: <<http://sm.claretiano.edu.br/upload/4/revistas/sumario/pdf/149.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2020.

SILBIGER, Lara Nogueira. O potencial educativo do audiovisual na educação formal. In: **Ciências da Comunicação em Congresso na Covilhã, Actas do III SOPCOM, VI LUSOCOM e II IBÉRICO**. 2005. v. 4, cap. 1 p. 376-381.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

_____. Letramento em verbete: o que é letramento. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 10, p. 15-25, 1996.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUZA, Patricia Nora de. **O uso da hipermidia para o ensino e a aquisição lexical no contexto da leitura em língua estrangeira**. 2004. 317 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

STOKES, Suzanne. Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. **Electronic Journal for the integration of Technology in Education**, v. 1, n. 1, p. 10-19, 2002.

TILIO, Rogério. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade**. 2006. 258 f. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

TODOROV, João Cláudio; MOREIRA, Márcio Borges. O conceito de motivação na psicologia. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 7, n. 1, p. 119-132, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WALSH, Maureen et al. Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? **Australian Journal of Language and Literacy**, v. 33, n. 3, p. 211-239, 2010.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (responsáveis)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA
– MESTRADO PROFISSIONAL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “O uso de vídeos na aula de língua inglesa: experiências e contribuições para a aprendizagem no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública no município do Rio de Janeiro”, conduzida pela Professora: Aline Cabral Rangel de Mesquita. Este estudo tem por objetivo observar até que ponto a utilização dos vídeos em sala de aula, pode contribuir para a aprendizagem da língua inglesa.

A participação na referida pesquisa não é obrigatória. A qualquer momento, ele/ela poderá desistir de participar e o (a) senhor poderá retirar seu consentimento a qualquer momento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A presente pesquisa apresenta riscos mínimos para os participantes, como por exemplo, um possível constrangimento durante as aulas. No entanto, algumas estratégias de proteção ao aluno serão utilizadas para minimizar qualquer tipo de constrangimento que possa ocorrer. Informo também que a participação não é remunerada, nem implicará em gastos para os participantes do estudo. Informo que os participantes desta pesquisa podem ter direito a ressarcimento, caso haja, nos termos deste TCLE e da Resolução 466/2012 do Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). A partir dos resultados obtidos, a presente pesquisa pretende contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Inglesa da escola.

A coleta de dados será realizada por algumas gravações em vídeo, em grupo, das aulas de inglês, com a intenção de avaliar o comportamento e a recepção dos alunos à exibição dos vídeos utilizados em sala de aula. Essas gravações servirão somente para análise e conclusão da própria pesquisadora. As filmagens serão feitas na sala de aula de forma homogênea da turma, sendo filmada como um todo, através do celular da pesquisadora. Serão realizadas também duas rodas de conversa que têm por objetivo ouvir a opinião dos alunos quanto aos vídeos exibidos nas aulas. As rodas de conversa serão gravadas em áudio para análise da pesquisadora. Não serão divulgados nomes, garantindo assim a privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais dos envolvidos na pesquisa.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação. A pesquisadora responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

Caso concorde com a participação nesta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua e a outra da pesquisadora responsável/coordenadora da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável: Aline Cabral Rangel de Mesquita, professora de língua inglesa, e-mail: alinecabralrangel@gmail.com, telefone institucional: 2228-0266.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar – Maracanã – Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) participante menor: _____

Nome do(a) responsável: _____ Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: _____ Assinatura: _____

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professores)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA –
MESTRADO PROFISSIONAL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “O uso de vídeos na aula de língua inglesa: experiências e contribuições para a aprendizagem no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública no município do Rio de Janeiro”, conduzida pela Professora: Aline Cabral Rangel de Mesquita. Este estudo tem por objetivo observar até que ponto a utilização dos vídeos em sala de aula pode contribuir para a aprendizagem da língua inglesa.

A participação na referida pesquisa não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar. A recusa ou desistência não acarretará prejuízo.

A presente pesquisa apresenta riscos mínimos para os participantes. Informo também que a participação não é remunerada, nem implicará em gastos para os participantes do estudo. Informo que os participantes desta pesquisa podem ter direito a ressarcimento, caso haja, nos termos deste TCLE e da Resolução 466/2012 do Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). A partir dos resultados obtidos, a presente pesquisa pretende contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Inglesa da escola.

A coleta de dados será realizada por algumas gravações em vídeo, em grupo, das aulas de inglês, com a intenção de avaliar o comportamento e a recepção dos alunos à exibição dos vídeos utilizados em sala de aula. Essas gravações servirão somente para análise e conclusão da própria pesquisadora. As filmagens serão feitas na sala de aula de forma homogênea da turma, sendo filmada como um todo, através do celular da pesquisadora. Serão realizadas também duas rodas de conversa que têm por objetivo ouvir a opinião dos alunos quanto aos vídeos exibidos nas aulas. As rodas de conversa serão gravadas em áudio para análise da pesquisadora. Não serão divulgados nomes, garantindo assim a privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais dos envolvidos na pesquisa.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação. A pesquisadora responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

Caso concorde com a participação nesta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua e a outra da pesquisadora responsável/coordenadora da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável: Aline Cabral Rangel de Mesquita, professora de língua inglesa, e-mail: alinecabralmesquita@gmail.com, telefone institucional: 2228-0266.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar – Maracanã – Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) participante menor: _____

Nome do(a) responsável: _____ Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador(a): _____ Assinatura: _____