

Multimodalidade na ação de ensinar língua inglesa para crianças como ferramenta didática na coconstrução do sentido

Multimodality in the action of teaching English to children as a didactic tool in the co-construction of meaning

Multimodalidad en la acción de enseñar inglés a niños como herramienta didáctica en la co-construcción de sentido

Daiane Zamoner¹

 0000-0001-5525-1438

Ernani Cesar de Freitas²

 0000-0002-8920-9446

RESUMO: Este artigo sob o tema planejamento e mobilização de ferramentas didáticas na coconstrução do sentido em sala de aula tem por objetivo propor e analisar ações de caráter multimodal para o ensino da língua inglesa de crianças do 1º ano do ensino fundamental. O estudo ancora-se em Le Ferrec e Leclère-Messebel (2015) e Leclère (2021) no que diz respeito aos sentidos produzidos em sala de aula de línguas; Kress *et al.* (2001) no que se refere ao ensino e à aprendizagem multimodal e Kress (2010) e Ribeiro (2021) acerca da multimodalidade. Esta investigação caracteriza-se como exploratória e bibliográfica com abordagem de dados qualitativa. Os *corpora* selecionados são constituídos pelo livro ilustrado *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?* de Bill Martin Jr. e Eric Carle e por jogos produzidos pelos alunos para o ensino e aprendizagem. Os resultados demonstraram que o ensino multimodal da língua inglesa favorece a aprendizagem dos alunos, em especial, as crianças em processo de alfabetização, uma vez que a linguagem pelo modo visual é mais recorrente.

PALAVRAS-CHAVE: multimodalidade; ensino da língua inglesa; crianças; livros ilustrados.

ABSTRACT: This article, under the theme planning and mobilization of didactic tools in the co-construction of meaning in the classroom, aims to propose and analyze multimodal actions for teaching English to children in the 1st year of elementary school. The study is anchored in Le Ferrec and Leclère-Messebel (2015) and Leclère (2021) with regard to the meanings produced in the language classroom; Kress *et al.* (2001) regarding multimodal teaching and learning and Kress (2010) and Ribeiro (2021) regarding multimodality. This investigation is characterized as exploratory and bibliographic with a qualitative data approach. The selected corpora are constituted by the illustrated book *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?*

¹ Doutoranda em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e professora de língua inglesa na rede municipal e estadual de ensino de Santa Catarina. E-mail: 115182@upf.br

² Doutor em Letras, professor do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo/RS/Brasil. E-mail: ecesar@upf.br

Bear, What Do You See? by Bill Martin Jr. and Eric Carle, and by student-produced games for teaching and learning. The results showed that the multimodal teaching of the English language favors the learning of the students, especially the children in the literacy process, since the language through the visual mode is more recurrent.

KEYWORDS: multimodality; English language teaching; children; picture books.

RESUMEN: Este artículo, bajo el tema planificación y movilización de herramientas didácticas en la co-construcción de sentido en el aula, tiene objetivo de proponer y analizar acciones multimodales para la enseñanza del inglés a niños del 1º año de la enseñanza fundamental. El estudio se basa en Le Ferrec and Leclère-Messebel (2015) y Leclère (2021) con respecto a los significados producidos en el aula de lengua; Kress *et al.* (2001) sobre enseñanza y aprendizaje multimodal y Kress (2010) y Ribeiro (2021) sobre multimodalidad. Esta investigación se caracteriza exploratoria y bibliográfica con enfoque cualitativo. Los *corpus* el libro ilustrado Oso pardo, oso pardo, ¿qué ves? por Bill Martín Jr. y Eric Carle, y por juegos producidos por estudiantes para la enseñanza y el aprendizaje. Los resultados mostraron que la enseñanza multimodal del idioma inglés favorece el aprendizaje de los estudiantes, en especial de los niños en proceso de lectoescritura, ya que el lenguaje a través de la modalidad visual es más recurrente.

PALABRAS CLAVE: multimodalidad; Enseñanza de lengua inglesa; niños; libros de imágenes.

Introdução

O acesso à *internet* ampliou as possibilidades de comunicação e, para que a interação fosse possível, o uso e a disseminação de uma língua eram necessários. Nesse sentido, por questões culturais, tecnológicas e econômicas, a língua inglesa passou a ser o idioma falado internacionalmente. Desde sua expansão, passou a ser utilizada, cada vez mais, por falantes não nativos da língua. Sendo assim, cresce o número de pessoas que estudam o idioma para ampliar as possibilidades de comunicação ao interagir globalmente.

O ensino da língua inglesa, atualmente, é inserido cada vez mais cedo na grade curricular. O documento vigente que rege a educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), tornou o ensino da língua inglesa obrigatório a partir do sexto ano do ensino fundamental (anos finais). Mesmo assim, são inúmeras as instituições, públicas e particulares, que ampliaram essa oferta para os anos iniciais e, até mesmo, para a educação infantil, por reconhecerem sua relevância.

Com o ensino de línguas estrangeiras ocorrendo cada vez mais cedo, em especial em classes de crianças não alfabetizadas ou em processo de alfabetização,

torna-se importante que os professores de línguas, peculiarmente o professor de língua inglesa, utilizem metodologias de ensino e práticas pedagógicas adequadas para o nível linguístico e cognitivo da criança. Nessa perspectiva, o presente estudo, sob o tema planejamento e mobilização de ferramentas didáticas na coconstrução do sentido em sala de aula, apresenta como objetivo propor e analisar ações de caráter multimodal para o ensino da língua inglesa de crianças do 1.º ano do ensino fundamental.

Essa perspectiva teórico-metodológica visa explicitar de que maneira os recursos multimodais como: imagens, gestos, músicas, jogos, entre inúmeras outras atividades lúdicas ampliam as possibilidades de aprendizagem dos alunos que ainda não dominam o modo verbal escrito. As aulas são multimodais por excelência, no entanto, os modos de uso da língua em sala deve ser um recurso intencional do professor e com vistas à aprendizagem dos alunos. Parece justo e válido mencionar que a BNCC (Brasil, 2017) apresenta três importantes implicações para o componente curricular língua inglesa; entre elas, o caráter formador quanto ao conceito de língua franca, os multiletramentos e as abordagens de ensino que priorizam os usos que se fazem da língua observadas as condições de inteligibilidade. Desse modo, a abordagem multimodal passa a ser contemplada pelos multiletramentos como um importante pilar nos estudos dessa língua.

Dessa forma, para além da introdução, este artigo é composto pelo embasamento teórico, metodologia, análise das ações pedagógicas envolvidas na coconstrução dos significados em sala e, por fim, as (in)conclusões acerca das repercussões sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa para crianças. Na sequência, apresentamos a discussão teórica que embasa este estudo.

Língua Inglesa e ensino: a multimodalidade na ação docente

A multimodalidade é inerente ao processo de ensino e de aprendizagem de línguas. O professor utiliza, em sua prática docente, inúmeros recursos multimodais que auxiliam os alunos na coconstrução do sentido em sala de aula. Na interação com os recursos pedagógicos e com os gestos, linguagem e tom de voz do

professor, os alunos interagem e constroem significados. Desse modo, o percurso teórico deste estudo está assim organizado: iniciamos com a importância do ensino da língua inglesa para crianças, na sequência tratamos da Semiótica Social e da multimodalidade como uma interface para o ensino e, por fim, discorremos sobre a multimodalidade em jogos e livros ilustrados.

O ensino da língua inglesa para crianças

A BNCC (Brasil, 2017) apresenta uma concepção da língua inglesa como língua franca. Deste modo, o idioma a ser ensinado tem como principal objetivo o uso para interagir com outros povos e culturas. Aprender um novo idioma, em destaque a língua inglesa, possibilita o acesso aos bens culturais, tecnológicos e acadêmicos, permitindo a inserção dos sujeitos nos mais variados contextos. É “[...] uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais” (Brasil, 2017, p. 240).

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), o ensino da língua inglesa para crianças, da educação infantil e ensino fundamental anos iniciais, não é obrigatório, no entanto, as escolas particulares e a maioria das escolas municipais de ensino³ já ofertam o idioma desde os primeiros anos de escolarização, uma vez que reconhecem a importância da aprendizagem de um outro idioma desde muito cedo.

Apesar da inclusão do ensino da língua inglesa nos anos iniciais ser facultativo, faz-se necessário reconhecer que as instituições que não oportunizam o ensino dessa língua desde a infância, estão negligenciando este saber. Nesse sentido, destacamos estudos de Rocha (2007) que tratam da facilidade com que a criança aprende um segundo idioma se comparado aos adolescentes ou adultos.

[...] no que concerne às principais diferenças entre os aprendizes mais velhos e as crianças, podemos, ainda, mencionar que as mesmas possuem muita energia física, apresentam uma gama ampla de necessidades emocionais, são facilmente instigadas emocionalmente e apresentam-se, geralmente, entusiasmadas perante o aprendizado da língua-alvo (ROCHA, 2007, p. 283).

³ A BNCC não incluiu a língua inglesa no ensino fundamental - anos iniciais, no entanto, há municípios que já a implantaram em seus currículos.

Como pode ser observado, a aprendizagem na infância apresenta-se favorável. No entanto, não significa que o processo de ensino e aprendizagem da língua seja mais fácil, pelo contrário, a criança exige mais do professor. Além disso, segundo Muñoz (2014), os usos efetivos da língua inglesa em sala de aula demonstram ser mais válidos que a idade com que as crianças iniciam o processo de aprendizagem da língua.

Nesse sentido, ressaltamos a importância do papel do professor no planejamento docente, pois é ele quem detém o conhecimento dos estágios de desenvolvimento das crianças, de acordo com a faixa etária e o nível de desenvolvimento, sejam eles físicos, cognitivos ou emocionais. Desse modo, conforme Tonelli (2005), é importante que os professores saibam como as crianças pensam e aprendem, bem como sejam competentes na língua inglesa. Uma vez que ele é o responsável pela condução das práticas pedagógicas, bem como pela seleção dos materiais didáticos que auxiliam na apreensão dos alunos ao conhecimento sistematizado.

O ensino da língua inglesa, em especial para crianças em fase de alfabetização, é multimodal uma vez que nem todos os alunos dominam o modo verbal. São utilizados, assim, outros modos de comunicação. Nesse processo, a escolha pelo professor de diferentes suportes didáticos para auxiliar o ensino da língua é fundamental para a aprendizagem dos alunos, sendo que

[...] o que distingue o professor principiante do professor especialista está ligado a um leque mais ou menos variado de artefatos que podem ser utilizados nas aulas, bem como a padrões de uso que podem ser mobilizados, mas também modificados de acordo com as novas situações (Le Ferrec; Leclère-Messebel, 2015, p. 8-9, tradução nossa⁴)

Nesse sentido, os professores são os responsáveis pela mediação do conhecimento sistematizado com os alunos.

Em escolas públicas, os alunos do ensino fundamental, nos anos finais, recebem livros didáticos em língua inglesa disponibilizados gratuitamente pelo

⁴ No original: [...] ce qui distingue l'enseignant novice de l'enseignant expert est lié à un éventail plus ou moins varié d'artefacts utilisables en classe, ainsi que de schèmes d'utilisation mobilisables, mais aussi modifiables au gré des situations nouvelles rencontrées.

Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Esses livros passam por curadoria de professores e linguistas que analisam esses materiais e, posteriormente, são avaliados pelos professores. No entanto, para os anos iniciais, a escolha dos livros didáticos nem sempre é feita pelo professor. Essa decisão será do proprietário da instituição, quando for privada; ou da secretaria de educação, quando for pública. Nesse sentido, o professor tem pouco ou quase nenhuma participação na escolha do material pedagógico que será utilizado em sala.

Em situações na qual o livro didático se faz presente, o professor precisa ser crítico para selecionar e adaptar o material para os alunos, podendo ampliar o uso em sala de aula, fornecendo diferentes instrumentos pedagógicos que possam favorecer o ensino. Desse modo,

Mobilizados pelos professores, os objetos de sala de aula oferecem assim uma gama de usos variados, adquiridos pela experiência e não limitados à sua função inicial. Essas possibilidades de uso fazem parte do processo de instrumentalização pelo qual o professor se reapropria desses objetos, os transforma, inventa novos usos, de acordo com as necessidades da situação de aprendizagem (Le Ferrec; Leclère-Messebel, 2015, p. 9, tradução nossa⁵).

Para que o uso desses objetos seja efetivo, a didática do professor é fundamental para que possa selecioná-los e adequá-los aos alunos.

Entre os instrumentos que podem auxiliar o professor, estão: jogos, cartazes, materiais escolares, livros álbuns ou ilustrados, vídeos, músicas, entre outros. Esses recursos pedagógicos favorecem uma aprendizagem multimodal e que, conseqüentemente, ampliará as oportunidades de uso da língua no cotidiano, dentro e fora da escola. Na sequência, trataremos da Semiótica Social e da multimodalidade como interface para o ensino.

Semiótica Social e a multimodalidade: uma interface para o ensino

A teoria da Semiótica Social (SS) foi preconizada por Hodge e Kress,

⁵ No original: Tels que mobilisés par les enseignants, les objets de la classe offrent ainsi un éventail d'usages variés, acquis par l'expérience et non limités à leur fonction initiale. Ces possibilités d'usage s'inscrivent dans le processus d'instrumentalisation par lequel l'enseignant se réapproprie ces objets, les transforme, invente des usages nouveaux, en fonction des besoins de la situation d'apprentissage.

em 1988, com a obra *Social Semiotics* (Hodge; Kress, 1995). Segundo Hodge e Kress (1995), os sistemas semióticos estão intrinsecamente relacionados às práticas sociais, em que todos os modos semióticos, sejam eles verbais, visuais, sonoros, gestuais, entre outros, são fundamentais para a produção de sentidos. Segundo Kress (2010), na SS o signo é socialmente motivado, ou seja, o produtor de significados faz escolhas no momento de significar.

Ao observar os diferentes modos interagindo na construção de significados, Kress *et al.* (2001) desenvolvem a abordagem multimodal, a qual discute os potenciais de sentidos nos diferentes modos semióticos. Nesse particular, os modos são recursos utilizados para significar, que combinados, potencializam as possibilidades de sentidos produzidos e a multimodalidade é o uso desses diferentes modos sobrepostos "[...] no *design* de um produto ou evento semiótico" (Kress *et al.*, 2001, p. 20, tradução nossa⁶).

Pela interface interdisciplinar da SS, Kress *et al.* (2001) abordam as contribuições da multimodalidade no processo interativo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, as práticas de sala de aula estão centradas em processos dinâmicos que transcendem o estritamente verbal, pois

[...] a aprendizagem não pode mais ser tratada como um processo que depende da linguagem verbal centralmente, ou mesmo predominantemente. Nossos dados revelam conclusivamente que o significado é feito em todos os modos separadamente e, ao mesmo tempo, que o significado é efeito de todos os modos agindo conjuntamente. A aprendizagem acontece através (ou para colocar como vemos - os alunos se envolvem ativamente) em todos os modos como uma atividade complexa na qual a fala ou a escrita estão envolvidas entre vários modos (Kress *et al.*, 2001, p. 1, tradução nossa⁷).

Considerar as potencialidades de significados produzidos pelos diferentes modos em operação, significa compreender o processo de construção e socialização do conhecimento em uma perspectiva ampla e complexa. Nessa perspectiva, ensinar vai muito além da transmissão de um conteúdo ou

⁶ No original: [...] in the design of a semiotic product or event.

⁷ No original: learning can no longer be treated as a process which depends on language centrally, or even dominantly. Our data reveals conclusively that meaning is made in all modes separately, and at the same time, that meaning is an effect of all the modes acting jointly. Learning happens through (or to put it as we see it - learners actively engage with) all modes as a complex activity in which speech or writing are involved among a number of modes.

conhecimento específico; trata-se de um conjunto de práticas intencionalmente sistematizadas que englobam distintos modos na produção de significados. Nesse particular, a atenção do aluno a um modo isolado não conseguirá captar o significado de toda a comunicação, ou seja, o significado reside na orquestração de todos os modos utilizados pelo professor, tais como a fala, a postura, os movimentos e até mesmo a distância entre o que fala e o que ouve. Em outras palavras, "A seleção de modos comunicativos pelo professor (a maneira como algo é comunicado) combinado com as ações recíprocas por parte dos alunos é, [...], o processo de criação de sentido" (Kress *et al.*, 2001, p. 14, tradução nossa⁸).

Leclère (2021) constata que no ensino de línguas, o uso de diferentes recursos e estratégias está orientado para o desenvolvimento de um deles especificamente, ou seja, a língua em si. Desse modo,

[...] um dos principais recursos da interação, a língua, constitui o objeto de aprendizagem (língua alvo) e é desigualmente dominada pelos diferentes interaguintes, para que esses mobilizem estratégias de comunicação multimodal para garantir a compreensão mútua e facilitar a aprendizagem (Leclère, 2021, tradução nossa⁹).

Em vista disso, o ensino de línguas está diante de uma situação em que torna aparente a multimodalidade como parte constitutiva da interação.

As diferentes ferramentas didáticas utilizadas em sala de aula, especialmente em aulas de línguas, mobilizam processos de ensino-aprendizagem multimodais. Segundo Lèclere (2021), as ferramentas didáticas são recursos potencialmente multimodais, uma vez que o professor precisará de diversas ações interagindo simultaneamente, como os gestos utilizados para mostrar o objeto, a fala que acompanhará esses movimentos, entonação de voz, olhar, entre tantos outros modos envolvidos nesse trabalho. Assim, em aula, as ferramentas didáticas auxiliam no processo de ensino e de aprendizagem ao tornarem-se "[...] objetos de discurso

⁸ No original: The teacher's selection of communicative modes (the way in which something is communicated) combined with the reciprocal actions on the part of the students is, [...], the process of creating meaning.

⁹ No original: [...] une des ressources principales de l'interaction, la langue, constitue l'objet d'apprentissage (langue cible) et est inéquitement maîtrisée par les différents interactants, de sorte que ces derniers mobilisent des stratégies communicationnelles multimodales pour assurer l'intercompréhension et faciliter l'apprentissage.

e/ou manipulação: são comentadas, explicadas, apontadas, movimentadas etc" (Leclère, 2022, tradução nossa¹⁰).

Em sala de aula, é recorrente que o professor solicite que os alunos escrevam um texto sobre uma imagem ou um vídeo a que assistiram, ou ainda, que ilustrem suas percepções sobre um texto que leram. A essas estratégias, Kress (2003) denomina transdução, ou seja, processo pelo qual um ou mais modos é transposto ou reconfigurado para outro modo. Segundo Ribeiro (2021), compreender que os textos estão em processo constante de modificação é crucial; com as tecnologias da informação e da comunicação, os textos passam a mostrar mais do que dizem. Nesse particular, a leitura se modifica ao passo que as formas de escrever também se modificam, ou seja, aprender a ler transcende o decifrar de códigos estritamente linguísticos. Passamos a discutir o papel dos jogos e dos livros de imagem no processo de ensino e de aprendizagem de línguas.

Os jogos e os livros ilustrados no processo de ensino e de aprendizagem de línguas

Para justificar a importância do lúdico e da escolha diversificada de materiais pelo professor para a prática docente, cabe mencionar como ocorre o reconhecimento desses recursos pedagógicos em documentos oficiais. O Capítulo III da Constituição Federal de 1988, mais especificamente no Artigo 205, inciso II trata da liberdade imposta aos professores na prática docente, afirmando “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (Brasil, 1988, p. 76). Assim, a constituição já preconiza a liberdade de “aprender” e de “ensinar”, cabendo aos professores promoverem a aprendizagem de maneira livre e autônoma para que possam melhor avaliar quais as atividades, jogos e dinâmicas serão mais convenientes para seus alunos e turmas, desde que sempre observados os objetivos de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996), na Seção III – Do ensino fundamental, Art. 32 inciso III tem por objetivo – “o desenvolvimento da capacidade

¹⁰ No original: [...] objets de discours et/ou de manipulation : ils sont commentés, expliqués, pointés, déplacés, etc.

de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (Brasil, 1996, p. 11); ou seja, a LDB já menciona o desenvolvimento integral do aluno, equiparando os conhecimentos cognitivos, as habilidades, atitudes e valores; conceitos que serão muito importantes para a vida do indivíduo como um todo na contemporaneidade.

A Constituição Federal e a LDB são documentos centrais para o surgimento de outros documentos que procuram contribuir com a transformação da educação ao longo dos anos, entre eles: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997) e a BNCC (Brasil, 2017). Procurar-se-á observar como o lúdico, mais especificamente o jogo e a contação de histórias estão presentes nesses documentos, e como ele pode vir a ser um instrumento rico de ensino e de aprendizagem, que favorecerá o trabalho do professor em sala de aula e, conseqüentemente, o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos.

Para os PCNs (Brasil, 1997), os jogos permitem envolver o aluno na construção de significados. Para isso, se faz necessário a introdução de tarefas simples e que simbolizem as experiências construtoras de aprendizagem, como resolução de problemas em pequenos grupos, troca de informações pessoais ou até mesmo os jogos que simulam “comportamentos do mundo extraclasse” (Brasil, 1997, p. 88), ou seja, o jogo permite que os alunos interajam entre si, no espaço da sala de aula, dando um aspecto significativo a aprendizagem.

Conforme Bueno (2020), os jogos proporcionam momentos de desafio e de interação entre os alunos que os motivam a aprenderem de modo descontraído. a seção sobre língua inglesa da BNCC (Brasil, 2017), o termo ‘jogo’ não é mencionado no texto preliminar, ele só irá surgir como uma habilidade a ser desenvolvida no sétimo ano do Ensino Fundamental: “Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos” (Brasil, 2017, p. 251).

Pela descrição da habilidade, pode-se afirmar que a vivência promovida pelos jogos permite a interação entre seus protagonistas, ou seja, o jogo é um excelente recurso para aprimorar a oralidade em sala de aula, uma vez que permite aos alunos

compartilharem informações e significados. Muito embora o jogo só tenha aparecido em uma habilidade do sétimo ano, pode-se afirmar que não há impedimento para que ele seja promovido e trabalhado em todos os outros níveis de ensino. Segundo Bueno (2020, p. 21), “Um ambiente de jogo pode [...] desenvolver no aluno uma motivação intrínseca para aprender mais e melhor, já que, seu objetivo é vencer o jogo”.

Quanto à literatura, a BNCC (Brasil, 2017) preconiza que as práticas de ensino de leitura perpassem textos em gêneros discursivos diversos, entre eles os literários. O documento prevê, no componente curricular de língua portuguesa, o trabalho com livros de imagens em turmas de alfabetização e a contação de histórias. Embora esses aspectos não estejam contemplados no texto introdutório do componente curricular de língua inglesa, uma vez que prioriza o ensino a partir do sexto ano, isso não significa que para o ensino de uma segunda língua esses recursos não possam ser utilizados, pelo contrário, em se tratando do ensino de línguas, a inserção da literatura por meio de livros ilustrados e da contação de histórias é crucial.

No que diz respeito ao ensino da língua inglesa, os livros que contêm imagens auxiliam na contação de histórias pelo professor, uma vez que “[...] a forma como as histórias são exploradas e as atividades nelas fundamentadas sejam suficientes para que os alunos não somente as compreendam, mas também aprendam inglês, [...]” (Tonelli, 2005, p. 19). Acerca disso, Tonelli (2005) evidencia a importância das atividades lúdicas e com fins pedagógicos para o ensino da língua inglesa. Nesse sentido, as diferentes atividades, orais ou escritas, como dramatizações, brincadeiras, músicas e jogos propiciam às crianças a troca de experiências e a consolidação da aprendizagem da língua.

Muitas vezes, o livro de narrativa visual apenas com imagens ou os que apresentam pouco texto escrito são considerados uma literatura simples e menor que a literatura mais complexa. Moraes (2013, p. 26) afirma que “quando os professores usam livros de imagens com seus alunos e os leem em voz alta, certamente se tornará uma atividade de aprendizagem colaborativa”. Isso ajuda a construir esquemas de leitura, e essa também é uma oportunidade para os

professores refletirem sobre a maneira como eles pensam a leitura.

Oportunizar a leitura e a literatura, na sala de aula, permite que o aluno melhore sua capacidade cognitiva e senso crítico. Para Faria (2008), a leitura e a contação de histórias às crianças amplia seu léxico e aprimora a oralidade e escrita, estimulando-os, com o passar do tempo, a buscarem textos de seu próprio interesse. Desse modo, pode-se afirmar que a contação de histórias, a inserção de jogos e de outros recursos metodológicos em sala são fundamentais nesse processo de construção do conhecimento.

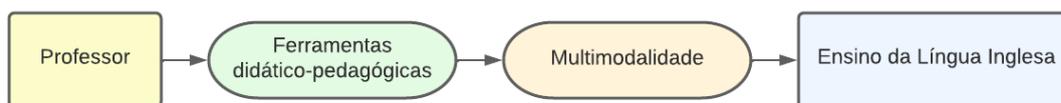
Nesse particular, a inserção de recursos pedagógicos diversos, intencionalmente escolhidos pelo professor, pode contribuir significativamente no processo de alfabetização de crianças. Esses poderão se beneficiar dessas estratégias para interagirem de modo significativo com a linguagem. Na sequência, traçamos o percurso metodológico dedicado à pesquisa.

Metodologia

A metodologia é caracterizada como exploratória, bibliográfica e com abordagem qualitativa. Os *corpora* selecionados para esta pesquisa são constituídos pelos materiais utilizados pela pesquisadora para o ensino e aprendizagem de alunos em fase de alfabetização, por jogos didáticos pedagógicos e pelo livro ilustrado *Brown Bear, Brown Bear What Do You See?* de Bill Martin Jr. e ilustrado por Eric Carle (2010).

Para que fosse possível realizar a análise dos corpora, elaboramos um dispositivo metodológico para expor os tópicos principais visualizados na Figura 1. Assim, com base no esquema abaixo, evidenciamos a sequência teórico-metodológica da pesquisa.

Figura 1 – Dispositivo metodológico: a multimodalidade na coconstrução do sentido



Fonte: Elaborado pelos autores.

O professor é o mediador da ação docente, é ele quem organiza os materiais, os tempos e os espaços de aprendizagem em sala de aula. O conhecimento teórico-metodológico do mediador e as ferramentas didático-pedagógicas disponíveis, e intencionalmente selecionadas, contribuem significativamente para a construção dos saberes promovidos em sala de aula. Sendo assim, a multimodalidade se constitui a partir das interações promovidas durante essa mediação, em que os modos envolvidos na ação docente serão cruciais na coconstrução dos significados pelas crianças. Nessa direção, as práticas discursivas realizadas em sala de aula favorecem a interação das crianças entre si e com o professor, a partir das associações semióticas engendradas na ação pedagógica para aprenderem a língua inglesa.

Em síntese, a partir desse dispositivo, evidenciamos o papel do professor como condutor do processo de ensino-aprendizagem, em que a multimodalidade envolvida na ação pedagógica oportunizará o uso de diferentes recursos e ferramentas para o ensino de línguas. A partir do dispositivo teórico-metodológico de análise, serão apontadas algumas sugestões de trabalho com livro ilustrado e jogos que podem auxiliar o professor e, conseqüentemente, contribuir com a aprendizagem dos alunos. A isso nos dedicamos na seção que se apresenta na seqüência.

Ações pedagógicas na coconstrução dos significados em sala de aula

As ações desenvolvidas no fazer docente em aulas de língua inglesa para crianças, em fase de alfabetização, exigem um cuidado todo especial por parte do professor no momento da seleção e elaboração dos materiais e recursos pedagógicos que serão utilizados em sala. O professor precisa estar atento à

qualidade do material que será proposto aos alunos, as capacidades de linguagem da criança, bem como as estratégias didático-pedagógicas que serão elencadas para atender aos objetivos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o percurso de análise se inicia com o planejamento do professor e a seleção das ferramentas didático-pedagógicas que utilizará na prática docente. A multimodalidade, inerente ao processo de ensino e de aprendizagem, auxilia na condução das melhores estratégias de uso dos materiais à sua disposição. Nesse sentido, selecionamos o livro “Brown Bear, Brown Bear, what do you see?” para melhor elucidar a importância de apresentar materiais autênticos para o ensino da língua inglesa.

A centralidade da aula de línguas deve ser o texto. Em situações em que as crianças ainda não estão alfabetizadas, o uso de livros ilustrados ou livros de imagens, como são comumente denominados, são recursos muito utilizados para o trabalho com crianças nessa faixa etária. Segundo Kress (2003, p. 95, tradução nossa¹¹), “[...] cada modo, escrita e imagem, faz coisas distintamente diferentes e específicas. A especificidade é a mesma em um certo nível: a lógica do tempo governa a escrita, e a lógica do espaço governa a imagem”. Nesse sentido, uma característica marcante dos livros ilustrados para crianças é colocar em evidência os personagens e as ações, que são dois elementos cruciais em histórias infantis. Em se tratando de livros ilustrados, “O design também envolve um conhecimento da relação entre palavras e imagens.” (Kress; Van Leeuwen, 2001, p. 18, tradução nossa¹²).

Para melhor elucidar a relação texto e imagem, apresentamos na Figura 2, as primeiras páginas da obra “Brown Bear, Brown Bear, What do you see?”.

Figura 2 – Imagem ilustrativa do personagem urso marrom.

¹¹ No original: [...] each mode, writing and image, does distinctly different and specific things. The specificity is the same at one level: the affordance of the logic of time governs writing, and the affordance of the logic of space governs the image.

¹² No original: Design also involves a knowledge of the relationship between words and pictures.



Fonte: Martin Jr; Carle (2010).

O texto verbal “Urso marrom, urso marrom, o que você vê?”¹³ está localizado ao lado esquerdo, ao passo que a resposta a essa pergunta está à direita, “Eu vejo um pássaro vermelho olhando para mim”¹⁴. Observamos que o fato de a resposta estar na outra página evidencia um tempo de pausa durante a leitura ou na contação da história. Além disso, a pergunta gera expectativas no leitor, e a resposta “Eu vejo um pássaro vermelho olhando para mim” apresenta um outro personagem não contido, nesta página especificamente, sinalizando o que vem na sequência, possibilitando aos alunos criarem hipóteses sobre como é o próximo animal.

Em aulas de língua inglesa, “as atividades realizadas a partir da contação de histórias infantis encorajam e/ou possibilitam o ensino da língua, oportunizando formação de conceitos e construção de conhecimento” (Tonelli, 2005, p. 199). Além disso, a contação de histórias é muito recorrente e o uso de livros de imagens auxilia os alunos na compreensão, envolvendo ações multimodais nesse processo. Ao contar a história (Figura 1) para os alunos de primeiro ano, é recorrente o professor falar sobre um objeto de conhecimento específico, por exemplo “brown bear”¹⁵ e ao apontá-lo com o dedo para as crianças, essa ação potencializa os significados produzidos pelos alunos, especialmente em aulas de língua inglesa, em que o professor não precisará traduzir o texto lido, uma vez que a multimodalidade envolvida nessa ação é suficiente para elucidar a relação entre a cor e o objeto (animal) no idioma alvo.

Segundo Leclère (2021, tradução nossa¹⁶) “A mobilização da imagem passa

¹³ Brown bear, brown bear, what do you see?

¹⁴ I see a red bird looking at me

¹⁵ Urso marrom

¹⁶ No original: La mobilisation de l'image vient alors étayer le processus de compréhension par les

então a apoiar o processo de compreensão pelos alunos”, ou seja, o uso intencional, e sob uma abordagem multimodal de ensino pela ação do professor, ampliará as possibilidades de aprendizagem em sala.

Durante a contação de histórias, a leitura de “I see a red bird looking at me” realizada em voz alta pelo professor, oportunizará aos alunos falar sobre suas hipóteses com relação ao animal que virá na sequência e, em que cor ele aparecerá. Conforme Tonelli (2005, p. 278) “[...] os movimentos e as expressões corporais utilizados pela professora para interagir com os alunos” favorece a compreensão do texto em língua inglesa, sem que haja a necessidade de traduzi-lo. Desse modo, os alunos passam a interagir com a história, contribuindo com a construção do léxico e participando das atividades propostas.

A narrativa da história segue uma sequência lógica até as páginas finais, onde haverá uma quebra nessa linearidade. Como podemos observar na Figura 3, o professor é questionado sobre o que está conseguindo visualizar e em sua resposta é: “I see children looking at me”. Como tradução, temos: eu vejo crianças olhando para mim; essa leitura instiga os alunos a pensarem que estão participando da história contada pelo professor, ou seja, são copartícipes deste processo.

Figura 3 – Imagem ilustrativa da personagem professora.



Fonte: Martin Jr; Carle (2010).

A narrativa ganha ainda mais interesse por parte dos alunos quando são questionados a falarem sobre o que estão vendo: “Children, Children, What do you see?”, ou seja, “Crianças, crianças, o que estão vendo?”, esse questionamento

élèves.

instiga a curiosidade das crianças e as envolve na história. Observamos na Figura 4 que para essa ilustração especificamente, não há texto verbal, solicitando um espaço de tempo para que os próprios alunos reflitam sobre o que estão visualizando.

Figura 4 – Imagem ilustrativa dos personagens alunos.



Fonte: Martin Jr; Carle (2010).

A resposta a essa observação está ilustrada na última imagem do livro, em que a voz dos alunos narra a história. Eles passam a descrever os animais e as cores que estão visualizando no livro e a professora. Nesse momento, a narração da história ganha a perspectiva de quem a está lendo ou ouvindo. Desse modo, sugere-se que o professor, ao contar a história, trabalhe a multimodalidade a partir do conjunto de imagens interagindo com o texto. Segundo Leclère (2021, tradução nossa¹⁷) “A multimodalidade da ferramenta é então percebida como meio de despertar a atenção e o comprometimento dos alunos”.

Figura 5 – Imagem ilustrativa da última página.

¹⁷ No original: La multimodalité de l’outil est alors perçue comme un moyen de susciter l’attention et l’engagement des élèves.



Fonte: Martin Jr; Carle (2010).

Para essa etapa da contação da história, os alunos são instigados a lerem ou falarem os animais e cores que estão vendo, favorecendo a interação entre o professor e os alunos, além de encorajá-los a falarem sobre o que acabaram de aprender. Nessa página, o professor poderá ir apontando para as imagens, instigando os alunos a falarem em voz alta a cor e o animal. De acordo com Magiolo e Tonelli (2020, p. 110) as histórias infantis “[...] passaram a introduzir textos multimodais combinando suas interpretações para a produção de sentidos”. Quando solicitados a falarem sobre o que estão vendo, a criança aprende e assimila os conhecimentos propostos de modo intuitivo e se sente parte do processo de construção do saber, participando ativamente.

A contação de histórias é excelente para contextualizar o ensino em sala de aula. A partir das narrações contadas, são inúmeras as possibilidades de relações que podem ser elaboradas para problematizar a temática apresentada ou, ainda, para ampliar os conhecimentos do léxico dos alunos. Para isso, uma boa estratégia de ensino é a disponibilização de jogos pedagógicos. Entre as inúmeras possibilidades de jogos possíveis, elencamos, como exemplo, o jogo da memória. Seus benefícios são o desenvolvimento cognitivo dos alunos e o favorecimento da associação entre imagens, cores e palavras, especialmente com crianças em fase de consolidação da linguagem verbal escrita.

No âmbito dos materiais e ferramentas didático-pedagógicas a serem disponibilizados às crianças, podemos mencionar as imagens dos animais visualizados na contação de histórias para que os alunos possam, a partir das imagens apresentadas, colorir os animais de acordo com o que ouviram na história. Nesse momento, é importante que o professor circule pela sala observando os

alunos e questionando, sempre que possível, na língua-alvo, os nomes dados aos animais em língua inglesa e de que cores eles foram representados na história. Segundo Leclère (2021), os materiais produzidos para e/ou com os alunos tecem relações que atribuem sentido à aprendizagem.

Isso posto, a presente investigação enfatiza que as atividades lúdicas e interativas auxiliam o professor em sala de aula e favorecem uma aprendizagem mais significativa e prazerosa aos estudantes. Segundo Bueno (2020), em aulas de língua inglesa, a ludicidade é importante para atrair as crianças devido aos usos que se fazem da língua e não para os aspectos exclusivamente linguísticos.

Desse modo, a aprendizagem torna-se significativa e instigante. A multimodalidade e os recursos pedagógicos utilizados contribuem significativamente para que a aprendizagem ocorra e favorece a interação entre o professor e os alunos. Passemos para as repercussões sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa para crianças, algumas (in)conclusões.

Repercussões sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa para crianças: (in)conclusões

Este estudo, sob o tema planejamento e mobilização de ferramentas didáticas na coconstrução do sentido em sala de aula, teve por objetivo propor e analisar ações de caráter multimodal para o ensino da língua inglesa de crianças do 1º ano do ensino fundamental. Partimos, neste estudo, da constatação de que as ferramentas didáticas utilizadas pelo professor, em sala de aula, constituem-se *corpora* de análise riquíssimos da prática docente.

Como pôde ser observado ao longo desta investigação, as ferramentas didáticas utilizadas pelo professor baseiam-se em critérios de seleção, ou seja, o docente seleciona textos, imagens, jogos com fins pedagógicos que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Há sempre uma intencionalidade na ação do professor. Além disso, a multimodalidade na ação docente está estritamente relacionada com os recursos pedagógicos selecionados e ao conjunto de práticas de linguagem situadas.

Observamos que além das ferramentas de trabalho disponíveis ao professor, é crucial que o docente tenha conhecimento e didática para manipular esses instrumentos em sala de modo significativo e promissor para os alunos. Nessa perspectiva, o presente estudo buscou demonstrar de que maneira recursos com imagens, em especial livros ilustrados e jogos, podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de línguas para crianças que estão em fase de alfabetização. Desse modo, este estudo abre caminho para pesquisas futuras, com outros recursos pedagógicos e em contextos como o de alunos que já dominam a leitura e a escrita, por exemplo, uma vez que a utilização de diferentes estratégias, pelo professor, em sala de aula, pode auxiliar na promoção de uma aprendizagem mais intuitiva e significativa.

Os resultados demonstraram que o ensino multimodal da língua inglesa favorece a aprendizagem dos alunos, em especial, às crianças em processo de alfabetização, uma vez que a linguagem pelo modo visual é mais recorrente. Além disso, esta investigação permitiu observar que pesquisas na área de ensino e de aprendizagem da língua inglesa para crianças são urgentes e necessárias na educação básica, para isso, torna-se importante a presença de materiais pedagógicos de qualidade, escritos no idioma alvo, para que o trabalho seja efetivo.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jul. 2018

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação

Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC, 1997.

BUENO, B. A. G. *Chameleon: o jogo de tabuleiro como instrumento de avaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças*. 2020. 108 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponível em: <https://feliceuel.files.wordpress.com/2020/07/a-chameleon-trabalho-final-meplem.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2023.

FARIA, M. A. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

HODGE, R.; KRESS, G. *Social semiotics*. New York: Cornell Paperbacks, 1995.

KRESS, Gunther. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. New York, Routledge, 2010.

KRESS, G.; JEWITT, C.; OGBORN, J.; CHARALAMPOS, T. *Multimodal teaching and learning: the rhetorics of the science classroom*. London: Continuum, 2001.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

LECLÈRE, M. De la planification à la manipulation des outils en classe: un enchevêtrement de compétences professionnelles au service de l'action multimodale d'enseignement des langues. *Cahiers de l'Asdifle*, [s. l.], n. 31, p. 131-149, 2021. Disponível em: <https://hal.science/hal-03981249/document>. Acesso em: 22 jan. 2022.

LE FERREC, L.; LECLÈRE-MESSEBEL, M. Les supports au cœur des pratiques en classe de langue: Quelle place dans la fabrique de l'action enseignante? *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures*, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 1-16, 2015. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rdlc/748?lang=en>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MAGIOLO, G. M. TONELLI, J. R. A. Que Inglês é esse que ensinamos na escola? Reflexões para elaboração de proposta didática para educação linguística na infância. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 23, n. 3, p. 98-116, dez. 2020. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/40831/29813>. Acesso em: 6 ago. 2023.

MARTIN Jr, B.; CARLE, E. *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?* New York: Henry Holt and Company, 2010.

MORAES, O. Histórias sem palavras. *Carta Fundamental*, São Paulo, n. 49. p.

26-31, jun./jul. 2013.

MUÑOZ, C. Starting young – is that all it takes? *Babylonia*, Barcelona, v. 1, n. 14, p. 22-25, 2014. Disponível em:
http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2014-1/Munoz.pdf. Acesso em:
4 ago. 2023.

RIBEIRO, A. E. *Multimodalidade, textos e tecnologias*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/delta/a/kXWLh98ZqMPZRffjGYysqbP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2022.

TONELLI, J. R. A. *Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças*. 2005. 312 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005. Disponível em:
http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/diserta_online/Juliana_Tonelli.pdf. Acesso em: 4 ago. 2023.

*Recebido em: 31 maio 2023.
Aprovado em: 09 ago. 2023.*

*Revisora de língua portuguesa: Sílvia Helena de Freitas Ruiz
Revisor de língua inglesa: Pedro Americo Rodrigues Santana
Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto*

