



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**O GÊNERO TEXTUAL CONTO DE ANIMAIS E A COMPREENSÃO EM LEITURA:
A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E OS GESTOS DIDÁTICOS COMO INSTRUMENTOS
DE MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Josiete Cristina Schneider Queroz

PORTO ALEGRE
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**O GÊNERO TEXTUAL CONTO DE ANIMAIS E A COMPREENSÃO EM LEITURA:
A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E OS GESTOS DIDÁTICOS COMO INSTRUMENTOS
DE MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

JOSIETE CRISTINA SCHNEIDER QUEROZ

Tese de doutorado em Linguística Aplicada,
apresentada como requisito para obtenção do
título de doutor no Programa de Pós-
Graduação em Letras da Universidade Federal
do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Karen Pupp
Spinassé

Coorientadora: Profa. Dra. Gláís Sales
Cordeiro.

PORTO ALEGRE
2021

CIP - Catalogação na Publicação

Queros , Josiete Cristina Schneider
O GÊNERO TEXTUAL CONTO DE ANIMAIS E A COMPREENSÃO
EM LEITURA: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E OS GESTOS DIDÁTICOS
COMO INSTRUMENTOS DE MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL /
Josiete Cristina Schneider Queros . -- 2021.
273 f.
Orientadora: Karen Pupp Spinassé.

Coorientadora: Glaís Sales Cordeiro.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Formação de Professores. 2. Sequência didática
de Gênero. 3. Circuito Mínimo de Atividades. 4.
Compreensão em Leitura. 5. Gestos Didáticos de
Regulação. I. Spinassé, Karen Pupp, orient. II.
Cordeiro, Glaís Sales, coorient. III. Título.

JOSIETE CRISTINA SCHNEIDER QUEROZ

**O GÊNERO TEXTUAL CONTO DE ANIMAIS E A COMPREENSÃO EM LEITURA:
A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E OS GESTOS DIDÁTICOS COMO INSTRUMENTOS
DE MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Karen Pupp Spinassé-UFRGS

Prof.^a. Dr.^a. Glaís Sales Cordeiro- UNIGE

Prof.^a. Dr.^a. Lidia Stutz – UNICENTRO

Prof.^a. Dr.^a. Rosângela Markmann Messa

Prof.^a. Dr.^a. Sandrine Aeby Daghe- UNIGE

Ao meu pai, Paulo Schneider

À minha mãe, Ivete Birk Schneider (*in memorium*)

Às minhas filhas, Nalu Schneider Queroz e Jéssica Patrícia Schneider

À minha querida sogra, Paulina Ivaniski Queroz

Ao meu amor Gênesis Queroz

AGRADECIMENTOS

Ao longo da escrita desta tese, inúmeras foram as vezes que me senti amparada. Percebi que, no decorrer desta tarefa árdua, tive todo tipo de apoio. Assim, é chegado o momento de agradecer!

Agradeço, acima de tudo, a Deus, pelo dom da vida, por sempre me dar força para superar as dificuldades e por guiar-me nos caminhos certos, mesmo que muitas vezes eu não os compreenda.

À Prof^ª. Dr^ª. Karen Pupp Spinassé, que durante todo o processo foi compreensiva, paciente e não deixou que eu desistisse.

À coorientadora Gláís Sales Cordeiro, de quem eu recebi os mais valiosos comentários e contribuições.

Ao programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e a todos os professores, pelo suporte durante esses anos de vivências e aprendizado intenso.

Às professoras que compõem a banca de defesa, Prof^ª. Dr^ª. Sandrine Aeby Daghé, Prof^ª.

Dr^ª. Lidia Stutz e Prof^ª. Dr^ª. Rosângela Markmann Messa pela leitura, sugestões e contribuições para a melhor execução do presente trabalho.

Às professoras colaboradoras da pesquisa e aos seus alunos. Eu não tenho palavras para agradecer o carinho, os lanchinhos e as trocas. Sem vocês eu não teria conseguido!

Aos meus alunos da Educação Infantil, que eu amo imensamente, de uma forma especial, simples e profunda.

À direção da escola em que eu trabalho. Em um país em que a educação não é valorizada, vocês me apoiaram e acreditaram nas minhas potencialidades.

Ao Luan Pazzini pela correção da versão final da tese.

À minha amiga e irmã, Natália Schneiders, por sempre compreender a minha ausência e, mesmo longe, abraçar os meus sonhos e assumir as minhas dores.

Às minhas duas filhas, por compreenderem a minha ausência, pelos inúmeros desenhos e abraços carinhosos. Nunca esquecerei: “Mãe, você consegue!”

Ao meu marido, minha alma gêmea, que nunca desistiu de mim, mesmo que eu não acreditasse mais.

Por fim, à minha mãe. Professora Ivete, eu sei que este sempre foi o seu maior sonho.

Cada linha desta tese tem a tua cor, teu cheiro, teu calor! Amo-te eternamente!

RESUMO

A presente pesquisa de doutorado centra-se no processo de formação continuada de professores de alemão para crianças sob o viés dos gestos didáticos e da pesquisa de engenharia didática colaborativa. Partimos da constatação de que no Brasil poucos são os estudos que versam sobre o ensino de língua alemã na educação infantil e ainda mais escassos são aqueles que tratam da formação e da atuação dos professores nesse ambiente. É nesse sentido que possuímos como principal objetivo investigar os gestos didáticos do professor de alemão com relação à didatização do gênero conto de animais durante a prática com sequências didáticas de gênero (SDG) para a Educação Infantil. Para tanto, nos ancoramos nos pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2012; 2006/2009; 2008; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004/2013), que prevê o papel decisivo da linguagem no desenvolvimento humano. Além disso, nossas discussões têm como fio condutor a análise das diferentes intervenções didáticas realizadas sobre tarefas centrais, denominadas, na literatura vigente, como “gestos didáticos do professor” (CORDEIRO; SCHNEUWLY, 2007; AEBY DAGHÉ; DOLZ, 2007; SCHNEUWLY, 2009; MESSIAS; DOLZ, 2015). Os dados aqui analisados foram gerados em quatro fases: i) Observação de 10h/aula para delinear como se configura o contexto estudado; ii) cinco encontros colaborativos para tratar de conteúdos pertinentes à formação, como ensino de língua adicional na educação infantil, gêneros textuais, transposição didática, modelo didático de gênero, SDG, produção inicial, final e módulos; iii) análise da SDG coletiva e a iii) prática das professoras participantes da pesquisa. Portanto, foram geradas gravações em áudio e vídeo: a metade durante as observações e a outra durante a implementação da SDG formulada coletivamente. Dessa forma, analisamos a regência de classe construída pelas colaboradoras e a relação estabelecida no que se refere aos gestos didáticos de regulação presentes em aula. No que se refere aos elementos a ensinar considerados durante as observações, percebemos uma quantidade considerável de gêneros, especialmente orais, porém, em virtude da agenda de atividades dos alunos, as professoras não conseguiram aprofundar as dimensões ensináveis e raras vezes mobilizaram os gestos de regulação das aprendizagens que são relevantes para a construção dos objetos ensinados. Durante os encontros, discutimos textos relevantes para a compreensão do constructo teórico que nos embasa. Em relação à análise da SDG elaborada coletivamente, composta por 31 atividades, percebemos a predominância de Capacidades Linguístico-Discursivas (28, 26%) e as menos mobilizadas foram as Capacidades Discursivas (8,70%). No que se refere ao Circuito Mínimo de Atividades (CMA), todas as seis fases foram contempladas durante a elaboração da SDG. Os resultados da terceira fase da pesquisa apontam para uma possível categorização do gesto de regulação interna em: avaliação diagnóstica durante a apresentação da situação e a PI; Reconstrução do CDA através da tabela SNP; Avaliação inicial das capacidades durante a fase 2 do CMA; A reformulação de comandos; as dimensões não verbais na compreensão em leitura. Já as regulações locais foram categorizadas em: uso de língua materna para o ensino de língua alemã, imitação, reiteração, tipos de perguntas, utilização de imagens ilustrativas, associações e dimensões multimodais. Por fim, percebemos que os gestos didáticos são essenciais, na prática, e possibilitam uma visão minuciosa do *métier* do professor de língua alemã na EI.

PALAVRAS-CHAVES: Formação de Professores; Sequência didática de Gênero; Circuito Mínimo de Atividades; Compreensão em Leitura; Gestos Didáticos de Regulação.

ABSTRACT

This doctoral research focuses on the continuing education process of German teachers for children under the bias of didactic gestures and collaborative didactic engineering research. We start from the observation that in Brazil there are few studies that deal with the teaching of the German language in early childhood education and even fewer are those that deal with the formation and performance of teachers in this environment. It is in this sense that our main objective is to investigate the didactic gestures from the German teacher in relation to the didacticization of the animal tale genre during practice with gender didactic sequences (SDG) for Early Childhood Education. Para tanto, nos ancoramos nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD) (BRONCKART, 2012; 2006/2009; 2008; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004/2013), which predicts the decisive role of language in human development. In addition, our discussions are guided by the analysis of the different didactic interventions carried out on central tasks, denominated, in the current literature as “teacher's didactic gestures” (CORDEIRO; SCHNEUWLY, 2007; AEBY DAGHÉ; DOLZ, 2007; SCHNEUWLY, 2009; MESSIAS; DOLZ, 2015). The data analyzed here were generated in four phases: i) Observation of 10h/class to outline how the studied context is configured; ii) five collaborative meetings to address content relevant to training, such as teaching additional language in early childhood education, textual genres, didactic transposition, didactic gender model, SDG, initial and final production and modules; iii) analysis of collective SDG and iii) practice of teachers participating in the research. Therefore, audio and video recordings were generated: half during the observations and the other half during the implementation of the collectively formulated SDG. Thus, we analyzed the class regency constructed by the collaborators and the relationship established with regard to the didactic gestures of regulation present in the classroom. With regard to the elements to be taught considered during the observations, we noticed a considerable amount of genres, especially oral, however, due to the schedule of activities of the students, the teachers were not able to deepen the teachable dimensions and rarely mobilized gestures of regulation of learning that are relevant to the construction of the objects taught. During the meetings, we discussed relevant texts for understanding the theoretical construction that supports us. In relation to the analysis of the SDG collectively elaborated, composed of 31 activities, we notice the predominance of Linguistic-Discursive Skills (28, 26%), and the least mobilized were the Discursive Skills (8.70%). With regard to the Minimum Circuit of Activities (CMA) all six phases were covered during the elaboration of the SDG. The results of the third phase of the research point to a possible categorization of the gesture of internal regulation in: diagnostic assessment during the presentation of the situation and IP; Reconstruction of CDA through the table SNP; Initial assessment of capabilities during the phase two of CMA; The reformulation of commands; non-verbal dimensions in reading comprehension. The local regulations were categorized into: use of mother tongue for German language teaching, imitation, reiteration, question types, use of illustrative images, associations and multimodal dimensions. Finally, we realize that didactic gestures are essential, in practice and enable a thorough view of the metier of the German language teacher at EI.

KEYWORDS: Teacher training; Gender didactic sequence; Minimum Circuit of Activities; Reading Comprehension; Didactic Regulation Gesture.

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Tabela do sistema narrativa-personagens – Reconstrução do conto de animais...224

LISTA DE IMAGEM

Imagem 1 - Capa do livro *Der Hase mit der roten Nase*..... 155

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Capacidades de linguagem da SDG Conto de Animais.....	205
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Agrupamento de gêneros.....	35
Quadro 2 - As sete perspectivas de gênero.....	36
Quadro 3 - Concepções de leitura e suas principais características.	56
Quadro 4 - Dimensões ensináveis dos contos de animais.	63
Quadro 5 - Sequência de formação: papéis do pesquisador e do professor.	72
Quadro 6 - Capacidades de linguagem na Educação Infantil com relação ao gênero CDA. ...	80
Quadro 7 - Competências gerais docentes.....	112
Quadro 8 - Quadro comparativo entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do RCG e as Capacidades.....	113
Quadro 9 - Resumo da organização da sequência de formação (SF).	137
Quadro 10 - Categorias de análise dos Gestos Didáticos.	141
Quadro 11 - Fases do trabalho; perguntas de pesquisa; geração de dados e critérios de análise.	142
Quadro 12 - Observação participativa na turma B da escola <i>Löwe</i>	146
Quadro 13 - Observação participativa na turma C da escola <i>Löwe</i>	150
Quadro 14 - Observação participativa na turma A da escola Tor.	154
Quadro 15 - Tópicos do primeiro encontro.	160
Quadro 16 - Tópicos do segundo encontro.....	166
Quadro 17 - Tópicos do terceiro encontro.....	173
Quadro 18 - Tópicos do quarto encontro.....	179
Quadro 19 - Tópicos do quinto encontro.....	186
Quadro 20 - Apresentação da situação e produção inicial.....	197
Quadro 21 - Sinopse da apresentação da situação e produção inicial.	199
Quadro 22 - Organização externa da sequência didática de gênero conto de animais.	202
Quadro 23 - Objetivos gerais da SDG.	206
Quadro 24 - Dimensões ensináveis X atividades contempladas com a SDG.....	207
Quadro 25 - Macroestrutura da sequência didática de gênero- Conto de animais em língua alemã.....	209
Quadro 26 - Sinopse da sequência didática de gênero - Conto de animais em língua alemã - Professora Anna, turma A.	215

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 - Filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese.....	29
Esquema 2 - Sequência Narrativa.....	34
Esquema 3 - Elementos constitutivos do trabalho do professor.....	47
Esquema 4 - <i>La mise en texte du savoir</i> - A textualização do saber.....	49
Esquema 5 - Transposição didática.	52
Esquema 6 - O processo de transposição didática e a forma escolar.	53
Esquema 7 - Histórico do gênero textual conto de animais	61
Esquema 8 - Sequência didática clássica.....	65
Esquema 9 - Esquema da SDG adaptada por Costa-Hübes.....	67
Esquema 10 - A Sequência Didática pelo Grupo Linguagem e Educação.....	68
Esquema 11 - Ilustração interpretativa do Projeto Didático de Gênero.	70
Esquema 12 - Sistema Narrativa-Personagens.	74
Esquema 13 - Circuito Mínimo de Atividades.	75
Esquema 14 - Categorias de capacidades de linguagem	79
Esquema 15- Resumo dos elementos não verbais.	177

LISTA DE SÍMBOLOS DE TRANSCRIÇÃO

()	- Incompreensão de palavras ou de segmentos.
(hipótese)	- Hipótese do que se ouviu.
/	- Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre).
Maiúscula	- Entoação enfática.
::::	- Prolongamento de vogal e consoante (como r, s).
-	- Silabação.
?	- Interrogação.
...	- Qualquer pausa ((minúsculas)).
((minúsculas))	- Comentários descritivos do transcritor.
-- --	- Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático.
{ligando linhas	as - Superposição, simultaneidade de vozes
(...)	- Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto.
“ “	- Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CDA	Conto de animais
CA	Capacidades de Ação
CD	Capacidades Discursivas
CL	Capacidades de Linguagem
CLD	Capacidades Linguístico-Discursivas
CDI	Capacidades de Linguagem Digitais
CMA	Círculo Mínimo de Atividades
CMS	Capacidades Multissemióticas
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
CS	Capacidades de Significação
EI	Educação Infantil
FORENDIF	<i>Formation des Enseignants em Didactique du Français</i>
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LE	Língua Estrangeira
LA	Língua Adicional
LI	Língua Inglesa
ALE	Língua Alemã
LP	Língua Portuguesa
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
MDG	Modelo Didático de Gênero
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SDG	Sequência Didática de Gêneros
SE	Sequência de ensino
SNA	Sistema Narrativa-Personagens
SF	Sequência de Formação
TD	Transposição Didática

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 TRABALHO DE ENSINO: AS BASES EPISTEMOLÓGICAS.....	26
2.1 DA INTERAÇÃO AO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	27
2.1.1 Do interacionismo social ao interacionismo sociodisursivo	30
2.2 AS DIFERENTES PERSPECTIVAS DE GÊNERO: PARA COMPREENDER E DELIMITAR	36
2.2.1 Os gêneros textuais e o seu papel no ensino e aprendizagem	39
2.2.2 Síntese do capítulo	44
3 O TRABALHO DO PROFESSOR: A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E OS GESTOS DIDÁTICOS.....	45
3.1 AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DO FAZER DOCENTE COMO TRABALHO	45
3.2 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA.....	49
3.3 A COMPREENSÃO EM LEITURA	55
3.3.1 A compreensão em leitura de narrativas na educação infantil: o caso dos contos de animais	60
3.4 OS INSTRUMENTOS DIDÁTICOS: DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA CLÁSSICA AO CIRCUITO MÍNIMO DE ATIVIDADES	64
3.5 INSTRUMENTOS PARA APRIMORAR A COMPREENSÃO EM LEITURA: AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM E O CIRCUITO MÍNIMO DE ATIVIDADES	77
3.5.1 As capacidades de linguagem: O que são e por que são?.....	77
3.5.2 As dimensões ensináveis e o modelo didático de gênero	82
3.6 O AGIR DO PROFESSOR E OS GESTOS DIDÁTICOS	86
3.6.1 Os gestos profissionais e didáticos.....	86
3.6.2 Os gestos didáticos e a dinâmica da transformação dos objetos a ensinar	88
3.6.3 Pesquisas seminais acerca dos Gestos Didáticos no Brasil	95
3.6.4 Síntese das Pesquisas acerca dos Gestos Didáticos no Brasil	102
4 PROCESSO HISTÓRICO DE FORMAÇÃO DA DISCIPLINA ESCOLAR LÍNGUA ALEMÃ NO BRASIL	103
4.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL AOS DIAS ATUAIS	103
4.1.1 A Base Nacional Comum e a formação continuada de professores.....	110
4.1.2 A formação continuada de professores de língua alemã no Brasil	116

4.1.3 Formação de professores de língua adicional para crianças	117
4.1.4 Síntese do capítulo	127
5 METODOLOGIA DA PESQUISA	128
5.1 NATUREZA DA PESQUISA	128
5.2 O CONTEXTO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	132
5.3 GERAÇÃO DE DADOS	134
5.3.1 Observação participante	134
5.3.2 Os encontros e a sequência didática formulada pelas professoras	136
5.3.3 A sinopse como ferramenta metodológica	140
5.3.4 Análise dos gestos didáticos	141
5.3.5 Síntese do capítulo	143
6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	145
6.1 AS OBSERVAÇÕES PARTICIPATIVAS	146
6.1.1 Metodologias e abordagens subjacentes às aulas observadas	156
6.2 ANÁLISE DOS ENCONTROS E DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNERO PLANIFICADA PELAS PROFESSORAS	160
6.2.1 Análise dos encontros	160
6.2.2 Análise da sequência didática de gênero coletiva	197
6.3 O GESTO DIDÁTICO REGULAÇÃO E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA	209
6.3.1 A macroestrutura da sequência didática de gênero coletiva	209
6.3.2 A sequência didática de gênero e os gestos didáticos do professor	215
6.3.3 Os gestos didáticos de regulação interna	218
6.3.4 Os gestos didáticos de regulação local	228
6.3.5 Síntese do capítulo	233
CONSIDERAÇÕES FINAIS	235
REFERÊNCIAS	239
ANEXO A - IMAGEM PEIXE ARCO-IRIS	262
ANEXO B - EXPERIÊNCIA DAS CORES	263
ANEXO C - MÁQUINA FOTOGRÁFICA DAS EMOÇÕES	264
ANEXO D – JOGO DA MEMÓRIA	265
ANEXO E – SEQUÊNCIA NARRATIVA	266
ANEXO F – JOGO DA MEMÓRIA	267
ANEXO G – PERSONAGENS E EMOÇÕES	268
ANEXO H – TABELA SNP	269

ANEXO I - SEQUÊNCIA NARRATIVA.....	270
ANEXO J - CARTA DE ANUÊNCIA.....	271
ANEXO K - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	272
ANEXO L – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO: CRIANÇAS	273

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo é o resultado de uma pesquisa de doutorado na linha de Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Com esta pesquisa, visamos investigar os gestos didáticos de regulação do professor de alemão com relação à didatização do gênero conto de animais (CDA), a fim de verificar como se configura o trabalho do profissional durante o planejamento coletivo de uma sequência didática de gênero (SDG) ¹ coletiva e a posterior prática realizada na educação infantil (EI) em um contexto composto por duas docentes que estão inseridas na rede particular de ensino no estado do Rio Grande do Sul. Partimos do pressuposto de que a identificação dos gestos didáticos “nas atuações dos professores podem servir para uma melhor compreensão do trabalho docente” (MESSIAS; DOLZ, 2015, p. 44).

Em um mundo globalizado como o nosso, saber falar mais de uma língua e ser um cidadão pluricultural é cada vez mais essencial. É em virtude disso que muitas famílias optam em matricular, cada vez mais cedo, os seus filhos em escolas que ofertam esse serviço ou até mesmo em colégios bilíngues, ou internacionais. Para ilustrar esse crescimento expressivo do bilinguismo no Brasil, apresentamos os dados que foram publicados em 2018 pela Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (ABEBI). Conforme a organização, nos últimos cinco anos foi registrado um aumento entre 6% e 10% de escolas bilíngues. Além disso, com base nos dados do último censo do Ministério da Educação (MEC), a associação revelou que, das 40 mil escolas privadas existentes no Brasil, cerca de 1.200 possuem algum programa de educação bilíngue. Em relação ao ensino de língua alemã (ALE) na EI, citamos a pesquisa de Borges (2016) que, em sua dissertação de mestrado, contabilizou 47 escolas particulares e públicas, dentre as quais 22 são gaúchas², dado que demonstra a crescente procura do ensino de alemão para crianças, especialmente no sul do país.

No entanto, embora o panorama apresentado anteriormente pareça promissor, há uma descrença de que seja possível aprender uma língua adicional (LA)³ na escola (pública ou

¹ Conforme Schneuwly, Dolz e Noverraz (2013, p.82), trata-se de “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Sua estrutura básica consiste em: a) Apresentação da situação; b) Produção inicial; c) Módulos e d) Produção Final.

² Os dados citados foram coletados através da consulta em páginas das escolas que ofertam a LA na educação infantil e da troca de *e-mails* com elas. Como algumas instituições não possuem *Website*, ou então, não responderam aos *e-mails* da pesquisadora, ela admite a possível existência de mais estabelecimentos do que os citados. A autora também cita a inexistência de um documento que os regule, o que também dificulta ampliar as informações da pesquisa.

³ Embora haja tradição no uso da terminologia língua estrangeira (LE), neste trabalho, adotamos o conceito de LA, pois acreditamos que uma nova língua se soma às outras. Além disso, a nomenclatura LA não anula a

privada). Para Rocha (2007b), é esse um dos motivos que levam muitas famílias a optarem pelos cursos de línguas, o que na opinião da autora, pode ocasionar a exclusão social de alunos de classes menos favorecidas. Em seu texto *O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento*⁴, Schlatter (2009) assevera que a explicação para essa incredulidade provém de diversos motivos, como, por exemplo, a falta de materiais didáticos, de recursos como laboratórios, bibliotecas, formação específica para os professores, etc. No que se refere especificamente à formação, Santos; Benetti (2009), Rocha (2010) e Borges (2015), informam que quem trabalha com ensino de línguas na EI é, geralmente, formado em Letras (no nosso caso, Português/Alemão), ou seja, habilitado para trabalhar do 6º ano do Ensino Fundamental (EF) ao 3º ano do Ensino Médio (EM), sem, na maioria dos casos, possuir a vivência necessária com crianças de zero a seis anos, ou ter graduação em Pedagogia.

Instaura-se aqui uma problemática, que se torna ainda mais preocupante quando pensamos que, em algumas localidades, escolas contratam professores para ministrar aulas de línguas na EI, sem formação específica. Conforme Pauli (2017), até 2010, a maioria dos professores de alemão que atuavam nas escolas da Região Noroeste e Missões do RS não possuía formação nem em Pedagogia, nem em Letras Português/Alemão. Segundo a autora, a situação ficou ainda pior a partir de 2015, pois muitos profissionais se aposentaram e, em virtude disso, quatro escolas daquela região ficaram sem atendimento. Dos 25 professores entrevistados por ela, apenas 7 são formados em Letras Português/Alemão. Os outros são graduados em “História, Matemática, Geografia, Letras Português e Letras Português/Inglês” e nenhum em Pedagogia (PAULI, 2017, p. 6). Para a autora, o cerne dessa problemática é a falta de universidades próximas que oportunizem essa formação.

Além da falta de formação, ainda não temos diretrizes governamentais que regulamentam o ensino de línguas na EI. Dessa forma, cada escola fica responsável pela definição da carga-horária e a escolha de materiais didáticos, que, por sua vez, também são escassos (BORGES; PUPP SPINASSÉ, 2017). No mercado existem somente materiais de apoio, que, em sua maioria, trabalham o vocabulário isoladamente.

É justamente o ensino baseado na repetição do vocabulário que as pesquisadoras Jalil; Procailo (2007) questionam. Para as autoras, aprender vocabulário de uma forma

perspectiva multilíngue e abrange todas as outras designações (L2, L3, L4), uma vez que a não há uma cronologia estanque de línguas adquiridas. Para exemplificar, citamos uma criança que aprende alemão com a mãe, inglês com o pai e mora no Brasil. Com definir qual é a primeira língua dela?

⁴ Este artigo foi utilizado pela autora na elaboração dos referenciais curriculares para o ensino de língua estrangeira (Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul).

descontextualizada dificulta a construção do sentido e, conseqüentemente, torna a compreensão em leitura mais difícil. Existe muito mais do que uma dimensão linguística no texto. Em virtude disso, acreditamos no ensino de línguas através dos gêneros textuais⁵, uma vez que estes são compostos por unidades definidas por seus conteúdos, suas propriedades funcionais, estilo e composição organizados em razão do objetivo que cumprem na situação comunicativa.

É com essa visão que Ramos (2017) defende que a problemática da falta de materiais pode ser resolvida com a elaboração de modelos criados a partir dos gêneros presentes no nosso cotidiano⁶. Portanto, os modelos didáticos de gênero (MDG), construções teóricas que nos possibilitam uma aproximação mais sistemática do objeto de estudo, colaboram no ensino aprendizagem. Na sequência, a partir da detecção das dimensões ensináveis do gênero, inicia-se a construção de sequências didáticas de gêneros (SDGs) que consistem em um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, material específico para o contexto em que os alunos estão inseridos. Porém, elaborar MDG e SDG demanda “uma compreensão profunda por parte do professor das dimensões que (...) constituem o gênero” (RAMOS, 2017, p.22) e de tempo para a elaboração, o que, muitas vezes, os professores no Brasil não disponibilizam.

Assim sendo, podemos conceituar as discussões apresentadas anteriormente em dois polos contrários um ao outro. De um lado, temos a crescente procura pelo ensino de línguas para crianças, suas vantagens e benefícios, e, do outro, a falta de formação específica dos professores, de estrutura e de uma regulamentação que ampare esse ensino (PIRES, 2001). É justamente pensando nisso que pretendemos investigar o professor de alemão em relação à didatização do gênero CDA durante a prática com sequências didáticas para a EI. Ademais, também intentamos analisar quais são os gestos didáticos de regulação mobilizados durante este trabalho, uma vez que eles permitem diagnosticar de que forma os alunos aprendem e os professores atuam.

Para tanto, ancoramos a nossa pesquisa nos pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2012; 2009; 2008; SCHNEUWLY; DOLZ, 2013), que preveem o papel decisivo da linguagem no desenvolvimento humano. Defendemos a tese de que os gêneros textuais, a reflexão do agir dos professores, realizada

⁵ Para Schneuwly (2009), os gêneros textuais são megainstrumentos, estruturas que regem os textos orais ou escritos. Trata-se de estruturas relativamente estáveis e socialmente reconhecidas.

⁶ Definiremos melhor as nomenclaturas relevantes para esta pesquisa na fundamentação teórica.

por intermédio da elaboração coletiva de uma SDG⁷, podem ser instrumentos eficazes na construção de saberes, na reflexão dos nossos gestos, bem como ser instrumentos essenciais para o seu trabalho na EI.

Confiamos na sistematização dos gêneros textuais na escola, pois eles possibilitam, aos professores, trabalhar com os alunos as mais diferentes formas de linguagem que circulam socialmente. Partimos da premissa de que todos os textos que produzimos no cotidiano (orais ou escritos) possuam uma relativa estabilidade (BAKHTIN, 1997). Assim, ao falarmos ou escrevermos, selecionamos um gênero de acordo com o que queremos comunicar, o efeito que desejamos produzir em nosso interlocutor e/ou no meio no qual nos inserimos. Isso significa que, ao conhecermos o funcionamento dos gêneros, podemos otimizar as nossas produções orais e escritas. O mesmo acontece com as crianças, que, dessa forma, também passam a aprender a LA, de forma contextualizada e não somente o vocabulário isolado. Por isso, o trabalho com formação continuada de professores de ALE que atuam nessa faixa etária justifica-se tão relevante.

Consideramos que para que essa formação seja possível, é relevante pensar em um tipo de pesquisa que promova o trabalho conjunto entre pesquisadores (acadêmicos) e professores (práticos), promovendo, assim, a parceria entre universidade e escola. Destarte, em nossa pesquisa, optamos primeiramente em observar, para definir o contexto e os objetos de ensino tematizados, para então, realizar encontros com as duas professoras das escolas *Tor* e *Löwe*⁸. Esses momentos foram organizados para que possibilitassem a co-construção entre os parceiros envolvidos e serão mais bem especificados na sequência.

Para tanto, nos amparamos nos preceitos da pesquisa colaborativa⁹ da forma que ela é postulada pelo *Réseau Maison des Petits* (RMdP) em Genebra (Suíça), projeto composto por uma rede de pesquisadores e professores que participam de investigações e formação continuada que visam a apoiar o desenvolvimento profissional, por um lado, “e, por outro, proporcionar condições para a produção de conhecimento científico sobre as práticas (UNIGE.CH, 2019, s.p.)”.¹⁰ Essa iniciativa de trabalho conjunto entre diversas equipes de pesquisadores e professores data de 1913, a partir de uma parceria entre o Departamento de

⁷ Sabemos que há diferença teórica entre a sigla SD (Sequência Didática) e SDG (Sequência Didática de Gênero). No entanto, optamos em adotar SDG, pois, conforme Anjos-Santos, Lanferdini e Cristovão (2011), a palavra já se tornou corriqueira na esfera escolar. Portanto, para que a sequência proposta não seja confundida, adotaremos SDG.

⁸ A fim de preservar a identidade dos professores e dos colégios envolvidos, utilizaremos nomes fictícios.

⁹ Falaremos sobre os principais aspectos da pesquisa colaborativa na metodologia.

¹⁰ No original: “et d’autre part offrir des conditions à la production de savoirs scientifiques sur les pratiques”.

Instrução Pública do Cantão de Genebra e a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra com o objetivo inicial de observar a escola e ofertar-lhe “descobertas científicas no campo da educação e desenvolvimento infantil” (UNIGE.CH, 2019, tradução nossa)”¹¹. No projeto realizado entre 2014 e 2018, o grupo realizou pesquisas na área do ensino de francês como língua de escolarização no ciclo 1 (alunos de 4 a 8 anos) da escola obrigatória. Assim como no Brasil, é também nessa fase da escolaridade que os alunos genebrinos são apresentados aos primeiros textos, aprendem o código ortográfico, são levados a compreender e produzir textos a partir de livros de literatura infanto-juvenil. Como tematizamos, em nossa tese, o ensino do gênero CDA, inspiramo-nos do “Circuito Mínimo de Atividades” (CMA), dispositivo didático desenvolvido pelo grupo de Genebra, pois se encaixa facilmente nas práticas em sala de aula visando o ensino da compreensão de textos narrativos¹², aliando-o à estrutura da SDG conforme postulada pelos autores genebrinos Schneuwly e Dolz.

Em virtude dessa escolha, as temáticas abordadas durante os nossos encontros quinzenais com as professoras participantes são inerentes ao ensino de gêneros textuais: noções básicas de transposição didática (TD), MDG e a elaboração de SDGs para a EI. Além disso, refletimos sobre o trabalho realizado pelo professor por intermédio de um instrumento: a prática com a SDG elaborada pelas professoras. Dessa forma, a colaboração das participantes¹³ permitiu a tomada de decisão sobre todos os aspectos práticos e reflexivos da pesquisa.

Em nossa pesquisa, concebemos tudo aquilo que o professor realiza como um trabalho (TARDIF; LESSARD, 2005; SCHNEUWLY, 2000). Além disso, assim como Stutz; Queroz e Souza (2017, p.120), acreditamos que “uma das formas de analisar as ações realizadas (...) pelo professor é evidenciada pelos gestos profissionais docentes”, pois eles revelam o profissionalismo do professor, ao invés de somente “o resultado de um carisma simples e obscuro que somente alguns teriam, e de forma relativamente inata” (BUCHETON, 2008, p.

¹¹ No original: “*des découvertes scientifiques en matière d’éducation et de développement des enfants*” (UNIGE.CH, 2019, s.p.).

¹² O dispositivo é organizado da seguinte forma: Fase 1: Leitura do livro em voz alta; Fase 2: Avaliação das capacidades iniciais de compreensão individual dos alunos através de perguntas relacionadas ao enredo e aos personagens; Fase 3 (facultativa): Identificação dos personagens do livro através do desenho (Que personagem desenhas? Por quê? O que o personagem escolhido faz na história); Fase 4: (Re) construir a história (Personagens; O que querem; O que fazem? O que sentem?); Fase 5: Reordenar a narrativa em grupos; Fase 6: Avaliação do progresso individual do aluno.

¹³ As participantes da pesquisa possuem formação em Letras Português/Alemão e participam regularmente de cursos de formação oferecidos pelo governo alemão. As datas dos encontros foram selecionadas em concordância com as instituições onde trabalham as participantes da pesquisa.

21, tradução nossa)¹⁴. Assim, os gestos revelam “as interações entre professor e alunos, a transformação dos saberes que se realizam por meio de tarefas, a atitude dos alunos e os dispositivos utilizados” (STUTZ; QUEROZ e SOUZA, 2017, p. 120).

Para Cordeiro; Schneuwly (2007, p.76) os gestos são considerados “a base do ensino e se integram no sistema social complexo da atividade docente que é regida por regras e códigos convencionais, estabilizados nas práticas seculares constitutivas da cultura escolar”. Assim, nas trilhas da TD, propostas por Chevallard (1991), nós nos aproximamos dos movimentos didáticos relacionados ao objeto ensinado. Em virtude disso, nossas discussões serão conduzidas a partir da análise das dimensões dos objetos ensinados e das diferentes intervenções didáticas realizadas sobre tarefas centrais, denominadas na literatura vigente como gestos didáticos do professor (CORDEIRO; SCHNEUWLY, 2007; AEBY DAGHÉ; DOLZ, 2007; SCHNEUWLY, 2009; MESSIAS; DOLZ, 2015).

A motivação para esta pesquisa veio de minha própria experiência enquanto professora de alemão. Já no início de minha prática, ministrei aulas para crianças, adolescentes, adultos, mas me sentia impotente frente às dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Percebi que sentia falta de mais práticas durante a faculdade e busquei, em 2014, possíveis soluções no Mestrado em Letras na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Foi lá que conheci o ISD, teoria que mudou drasticamente a minha forma de pensar e trabalhar. Durante a dissertação, organizei um MDG sobre os gêneros CDA, contos exemplares e contos maravilhosos, conforme os níveis de análise do ISD e, em seguida, elaborei uma SDG. Posteriormente, analisei as capacidades de linguagem (CL) mobilizadas na SDG e demonstradas pelos alunos durante a produção inicial e final. Os resultados da pesquisa comprovaram que as atividades contribuíram para a recontação do CDA selecionado e que os alunos passaram a utilizar expressões, vocabulários e enunciados trabalhados durante a SDG, no seu cotidiano, demonstrando uma real apreensão¹⁵ da linguagem. Imbuída dos resultados da pesquisa, passei a buscar espaços, a fim de compartilhar o que aprendi. Eu sentia necessidade de ajudar outros professores que, provavelmente, passavam pelas mesmas dificuldades que havia passado. Além disso, desejava desenvolver uma pesquisa que não se preocupasse em prescrever formas “corretas de agir” aos professores, mas que considerasse a voz ativa dos participantes.

¹⁴ No original: “*serait que le résultat d’un simple et obscur charisme dont certains seraient porteurs de façon relativement innée*” (BUCHETON, 2008, p.2).

¹⁵ Utilizamos a palavra apreensão, em vez de aquisição ou até outra terminologia, pois acreditamos, amparados em Vygotsky (2002), que aprendemos a linguagem de uma forma ativa e não apenas a absorvemos.

Em julho de 2015 fui convidada a participar da formação de professoras de LA para crianças no Rio Grande do Sul. Vi, nesse curso, a possibilidade de desenvolver uma tese de doutorado. No entanto, em virtude da quantidade de aulas que havia assumido na escola, não consegui fazer a seleção do doutorado nesse ano. Em agosto de 2016 passei na seleção da UFRGS e propus realizar a coleta de dados na escola em que trabalhava. Porém, fui convidada para trabalhar em Porto Alegre. Embora a maioria das escolas que ofertam alemão na EI estejam localizadas justamente no Rio Grande do Sul, tive dificuldades em encontrar professores que pudessem participar da pesquisa. As escolas selecionadas eram públicas e ocorreram três trocas de professores. As duas primeiras, em virtude da transferência dos docentes em exercício e a última por causa das dificuldades encontradas pelo professor em atender crianças de 3 a 6 anos. Foi somente no 10º Congresso de professores de Alemão, em julho de 2018, após uma apresentação de trabalho, que conheci uma das professoras participantes desta pesquisa. Iniciou-se, então, uma nova caminhada, não ausente de dificuldades, que apresentarei a seguir.

Considerando todos os pontos elencados anteriormente, me propus, nesta tese, intitulada **O gênero textual conto de animais e a compreensão em leitura: a sequência didática e os gestos didáticos como instrumentos de mediação na educação infantil** a investigar as dimensões do gênero ensinadas e os gestos didáticos do professor de alemão com relação à didatização do gênero CDA durante a prática com sequências didáticas para a EI. Os objetivos específicos são:

- a) Mapear o contexto estudado;
- b) Observar as ações realizadas pelas professoras em relação ao objeto de ensino durante as suas práticas com a língua alemã na educação infantil;
- c) Observar os objetos de ensino considerados durante os encontros;
- d) Analisar a configuração da sequência didática do gênero elaborada pelos professores durante os encontros em relação aos preceitos presentes no Sistema Narrativa-Personagens;
- e) Analisar o processo de elaboração da sequência didática do gênero conto de animais durante os encontros em relação à sua organização, aos preceitos presentes no Sistema Narrativa– Personagem;
- f) Analisar a prática com a sequência didática do gênero formulada coletivamente, a fim de refletir às dimensões ensinadas e potencializar os gestos didáticos de regulação.

Para dar conta desses objetivos, organizamos o estudo em sete capítulos. O primeiro refere-se à **Introdução**. O segundo – **Trabalho de ensino: as bases epistemológicas** – contempla a ancoragem teórica do ISD e o trabalho de ensino. Primeiramente, abordaremos os fundamentos epistemológicos do ISD, os gêneros textuais na escola e no ensino. Na sequência, trataremos o trabalho de ensino, os conceitos de transposição didática, de agir e de gestos didáticos.

No capítulo 3 – **Instrumentos para a formação de professores em ALE conforme o ISD** – apresentaremos os instrumentos para a formação de professores em ALE, conforme o ISD. Para tanto, discutiremos sobre os saberes dos professores, as noções de sequência didática, de CL, sobre o gênero CDA e a compreensão em leitura.

O terceiro capítulo – **As bases epistemológicas do fazer docente como trabalho** – trata dos instrumentos de trabalho do professor: a transposição didática, o MDG, a SDG, o CMA, as CL, o agir do professor e, por fim, os gestos didáticos.

O quarto capítulo, intitulado **Processo histórico de formação da disciplina escolar língua alemã no Brasil**, trata a formação de professores da época da Independência do Brasil até os dias atuais. Além disso, analisaremos de que forma a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) impactará as futuras formações de professores. Na sequência, abordaremos a formação continuada e, por fim, a formação de professores de LA para crianças.

O quinto capítulo – **Metodologia da pesquisa** – está centrado na descrição da metodologia adotada, da sua natureza da pesquisa, do perfil das participantes, do contexto da coleta de dados, dos instrumentos e dos critérios de análise, ou seja, como foram gerados e analisados os dados.

O sexto capítulo – **Resultados das análises** – é destinado para a apresentação dos resultados das observações das práticas habituais de ensino de ALE na EI, dos encontros com as participantes da pesquisa para elaboração da sequência didática do gênero coletiva, a prática das participantes em sala de aula e a mobilização dos gestos didáticos de regulação observados o trabalho com a referida SDG.

Finalmente, no capítulo 7 – **Considerações finais** - apresentaremos nossas considerações acerca dos resultados do que foi apresentado nos capítulos e das análises e as contribuições desta pesquisa para a área de ensino de ALE na EI.

Prontamente, passamos ao segundo capítulo: Trabalho de ensino: as bases epistemológicas.

2 TRABALHO DE ENSINO: AS BASES EPISTEMOLÓGICAS

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Paulo Freire

Ninguém nasce educador. As palavras de Freire (1991) nos servem de inspiração para pensar com mais acuidade sobre a formação de professores e perceber o seu fazer como um trabalho. No entanto, de que forma nos constituímos como profissionais do ensino? O próprio autor já responde a nossa pergunta. Tornamo-nos professores a partir da formação continuada e permanente, da prática e da reflexão sobre a prática.

É nesse sentido que a epígrafe citada acima representa a perspectiva que iremos defender nesta tese. Acreditamos, assim como Bakhtin (1997), Voloshinov (2006)¹⁶ e Bronckart (2012), que a linguagem e as relações sociais constituem o humano. Portanto, se somos constituídos no/pelo outro e necessitamos da linguagem para tal, confiamos que uma teoria que prevê isso possa colaborar na análise e constituição do nosso fazer. Em virtude disso, recorreremos ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2012; 2008; 2009; SCHNEUWLY; DOLZ, 2013). No entanto, certamente, um dos maiores desafios de quem pesquisa essa corrente teórica é a transposição da teoria para a prática. Segundo Chevallard (1991), isso ocorre, pois, a transposição dos objetos escolares (do objeto a ensinar ao objeto aprendido) não acontece de forma espontânea. Além disso, são muitos os agentes envolvidos no trabalho do professor, os quais podem influenciar nesse processo, como os colegas, a direção da escola, a supervisão, a comunidade, os pais, entre outros. Para compreender um pouco melhor esse processo, recorreremos à transposição didática (TD) (CHEVALLARD, 1991) e ao fazer do professor como um trabalho (BRONCKART, 2012; 2006; 2009 e 2008). Além disso, a fim de compreender as ações profissionais, investigaremos os gestos didáticos dos professores (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008; NASCIMENTO, 2011). Acreditamos que, assim, iremos aperfeiçoar a formação docente e contribuir para o trabalho do professor.

¹⁶ Nesta tese, atribuímos a autoria do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929) a Valentin Voloshinov, uma vez que Bota (2014) comprovou em seu artigo intitulado *Aportaciones metodológicas de V. Voloshinov* que a obra é fruto da tese de doutorado do linguista soviético e não do filósofo russo Bakhtin.

2.1 DA INTERAÇÃO AO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Este subcapítulo é constituído de uma revisão teórica e tem o objetivo de situar a abordagem do ISD. Partimos da noção de interação, para em seguida, falar sobre a origem do Interacionismo Social (IS) e, por fim, do ISD. Partimos do princípio de que só é possível compreender a problemática desenvolvida pelo ISD se recorrermos, primeiramente, à definição da palavra interação: influência recíproca de dois ou mais elementos e compreendermos a influência do IS na sua formulação.

De acordo com o filósofo George Herbert Mead (1967 apud STRUKOSKI, 2018), interagimos por intermédio dos papéis sociais que assumimos, da comunicação simbólica (gestos, linguagem) e do *sense of self*¹⁷ (construído a partir das nossas relações sociais. Isso quer dizer que, para o pesquisador, a interação é considerada sobre um viés evolutivo e ocorre através da linguagem e da mediação simbólica. Primeiramente, a criança reverbera aquilo que é espontâneo nela, se percebe como um ser social e passa a assumir aquilo que o outro pensa sobre ela e, por fim, age conforme a imagem que tem de si e do que imagina que o outro pensa sobre ela.

Para Mead (1967, apud STRUKOSKI, 2018, p. 33), a consolidação do *sense of self* ocorre em quatro etapas: imitação, brincadeiras, jogos e através do outro generalizado. Imitar faz parte já da tenra idade da criança, no entanto, ocorre inconscientemente. A partir dos três anos, o brincar passa a ter papel ainda mais relevante na vida da criança, uma vez que ela já se utiliza de símbolos e reproduz o que aprende através da brincadeira. Já aos sete anos, ela passa a “assumir diversos papéis, mas ainda dentro de apenas uma situação. Começa a compreender sentimentos, crenças e outras especificidades da cultura na qual está inserida” (MEAD, 1967 apud STRUKOSKI, 2018, p. 33). Os três estágios anteriores atingem o seu ápice quando a criança assume diversos papéis e percebe que o outro a interpreta e compreende de uma forma. Trata-se, conforme o autor, do estágio de maturidade.

Durante a aula, constantemente, interagimos com os alunos por intermédio de símbolos e nos constituímos a partir do que os alunos pensam sobre nós, assim como eles se constituem a partir do que nós pensamos sobre eles.

É justamente pensando no social aliado aos conceitos previstos por Mead que o sociólogo Herbert Blumer (1969) concebe o termo Interacionismo Simbólico. O autor

¹⁷ Sentido de ser, senso próprio. De acordo com a teoria do *sense of self*, nós nos constituímos na relação com o outro (STRUKOSKI, 2018, p.32).

acreditava que todos nós somos capazes de pensar e que o nosso pensamento é resultado da interação social. Além disso, ele defendeu que a interação social nos proporciona aprender significados e símbolos, os quais são modificados conforme a interpretação de situações.

Do mesmo modo, Jean Piaget (1975) considerou o social como relevante, porém centralizou seus estudos sobre o cognitivo da criança. Conforme o suíço, possuímos, desde o nosso nascimento, um arcabouço biológico, sensorial e neurológico que possibilita o desenvolvimento das nossas estruturas mentais. Essas estruturas nos permitem, de forma instintiva, buscar soluções para determinadas situações. Além disso, o autor acreditava que são os objetos que, ao serem manipulados, contribuem na construção das representações através da assimilação e acomodação¹⁸.

Esses preceitos também serviram, de certo modo, de base para Lev Vygotsky que estudou o desenvolvimento da linguagem e do pensamento em relação ao social. O psicólogo russo se inscreve no modelo do interacionismo social (IS) que

[...] trata dos processos filogenéticos e ontogenéticos pelos quais essas propriedades sociosemióticas tornam-se objeto de uma apropriação e de uma interiorização pelos organismos humanos, transformando-os em pessoas, conscientes de sua identidade e capazes de colaborar com as outras na construção de uma racionalidade que os envolve (BRONCKART, 2012, p. 22).

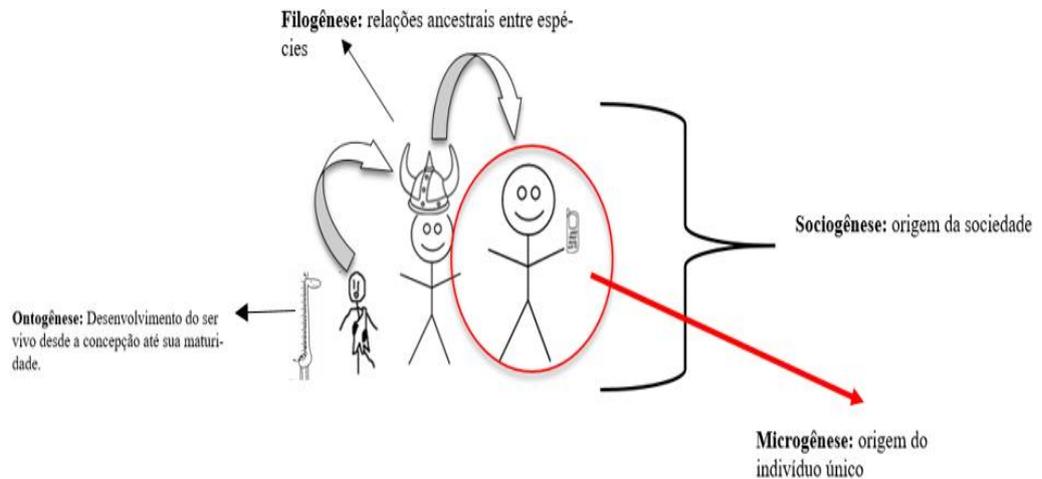
Isso quer dizer que o pensador percebe o desenvolvimento intelectual como algo que ocorre em virtude das interações sociais e das condições de vida. De acordo com Vygotsky, os elementos que colaboram para tal desenvolvimento são os instrumentos e os signos¹⁹.

Como podemos ver, existem semelhanças e diferenças entre os preceitos de Piaget e Vygotsky. Enquanto para o primeiro a aprendizagem se dava através da reorganização interna do indivíduo, para o segundo, ela ocorre pela interação com um par mais experiente. Em relação ao desenvolvimento psicológico da criança, segundo Vygotsky (2002), ele pode ser descrito por quatro conceitos-chave: filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese. Para facilitar a compreensão, representei os quatro conceitos no esquema a seguir:

¹⁸ De acordo com Piaget (1996), a assimilação é a incorporação de estruturas prévias à nova situação. Um exemplo seria uma criança que só conhece a galinha e que, ao ver uma arara azul (semelhante por pertencer à família das aves), a denomina também como “Cocó” por reconhecê-la como tal. Já a acomodação ocorre quando o adulto institucionaliza o termo dizendo que aquilo não se trata de uma galinha, mas sim, de uma arara azul. A criança, quando corrigida, acomoda o novo estímulo a uma nova estrutura cognitiva. A partir de então, ela disponibilizará de duas estruturas: galinha e arara azul.

¹⁹ Para Saussure, todo signo é arbitrário, ou seja, a relação que une o significado ao significante não segue regras ou normas. Um exemplo da precisão dessa teoria é a existência de outras línguas. O objeto cadeira pode ser definido pelas palavras *Stuhl* (em alemão), *chair* (em inglês), *isihlalo* (em Zulu).

Esquema 1 - Filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Strukoski (2018).

O primeiro elemento presente no esquema anterior, a régua do crescimento em forma de girafa, foi escolhido para representar a ontogênese, ou seja, o desenvolvimento do meu nascimento aos dias atuais. As minhas relações ancestrais com os Vikings e os homens pré-históricos (filogênese), representei através dos três personagens presentes no esquema. O último, circulado em vermelho, sou eu que, a partir de outros seres, tornei-me um indivíduo único (microgênese), inserido em uma sociedade. Assim, os quatro planos genéticos do desenvolvimento humano, representados no esquema anterior, estão atrelados à transformação biológica, psicológica e social dos indivíduos. Percebe-se que, para essa evolução, os instrumentos possuem um papel relevante.

Bronckart (2012) discorda de Vygotsky no que se refere à concepção de ontogênese, uma vez que, para o primeiro, pensamento e o discurso não se desenvolvem de maneira separada. Já nascemos cercados de ações verbais, ou seja, não podemos dissociar os processos psíquicos dos languageiros. Portanto, o autor prevê a linguagem como instrumento e, a partir da teoria do estágio sensório-motor de Piaget e da noção de mediação de Vygotsky (1991), passa a pensar a primeira e a segunda precipitação, conceitos relevantes para o ISD. A primeira relaciona-se aos aspectos físicos e comportamentais, e a segunda à reflexão, ou seja, à “[...] transformação de um psiquismo elementar em um psiquismo ativo (pensamento) e autorreflexivo (consciência)” (VYGOTSKY, 1991, p.27). Já a segunda precipitação é definida por Vygotsky (1991) pelas condições sob as quais esse funcionamento do psiquismo se desvincula do genético e comportamental e se torna “um mecanismo vivo e autorreflexivo” (BRONCKART, 1999, p.27) capaz de pensar de uma forma consciente.

Além dos pressupostos de Vygotsky; Bronckart (2012) também se vale das pesquisas do filósofo alemão Habermas (1989). Ele concebeu a sociedade como organizada por intermédio da construção histórica permanente, permeada pelas ações humanas e a linguagem. Para o autor, agimos comunicando a partir de três mundos: objetivo, social e subjetivo. O primeiro é constituído das representações que possuímos do meio físico. O segundo origina-se quando os signos incidem sobre a organização social e o último quando recaem sobre as características individuais. Corroborando com esse pensamento, Voloshinov (2006, p. 127) defende que os processos que originam a nossa psique, não são somente corporais, mas também sociais e geram, dessa forma, um homem integral.

Levando em conta os pressupostos apresentados anteriormente, podemos resumir os princípios fundadores relevantes do IS da seguinte forma: a) diariamente realizamos atividades significativas que b) originam “quadros organizadores e mediadores de diversas formas de interação entre os organismos humanos e seu meio”. Essa mediação cognitiva (c) ocorre muitas vezes com um par mais experiente, d) através de instrumentos e signos; e) é também através dessa mediação que desenvolvemos as nossas Funções Psicológicas Superiores, que são (f) processos mentais não inatos (planejar, comparar, imaginar). Portanto, o processo de internalização (g) ocorre do nível social para o individual e o conhecimento é adquirido através das trocas mediadas pela linguagem, que são facilitadas pela interação (BRONCKART, 2013, p. 86). A seguir, falaremos sobre o ISD, abordagem que se inscreve no quadro mais amplo do interacionismo social, e a sua importância nessa pesquisa.

2.1.1 Do interacionismo social ao interacionismo sociodisursivo

O ISD foi desenvolvido pelo pesquisador Jean Bronckart e seus colaboradores de Genebra, possuindo como tese principal o desenvolvimento humano a partir das ações que ocorrem em um meio social e dos processos de mediação, especialmente os linguageiros (MACHADO, 2007, p. 24). Nesse sentido, a linguagem possui “caráter histórico, não estável, que regula o comportamento motor, bem como origina a constituição do pensamento consciente” (BRONCKART, 2012).

O ISD é formado pela releitura e pela ampliação de diferentes campos das humanidades e possui como unidade de análise “(...) a linguagem, as condutas ativas e o pensamento consciente” (GOULARTE, 2010, p. 9). Para Bronckart (2012), das três, a mais importante é a linguagem, pois ela é a origem do funcionamento humano e transforma as suas capacidades psicológicas. A atividade de linguagem humana organiza-se em textos que, “sob

o efeito da diversificação das atividades não verbais [*non langagières*] com as quais esses textos estão em interação, eles mesmos diversificam-se em gêneros²⁰” (p.35).

Sua proposta de análise de textos é composta por dois níveis: a) Parâmetros do contexto de produção e b) Arquitetura interna do texto (folhado textual). No que se refere à arquitetura interna, o autor a divide em três camadas: a) Infraestrutura geral constituída pelo plano global, os tipos de discurso e dos tipos de sequências; b) Mecanismos de textualização e c) Mecanismos enunciativos. Portanto, conforme o autor, ao analisarmos um texto, nós sempre seguimos uma perspectiva descendente, ou seja, do macro ao micro.

Bronckart (2012) acredita que a nossa comunicação está diretamente relacionada às condições específicas em que ocorre e às nossas decisões como agentes-produtores. Esse movimento chama-se ação de linguagem (VOLSHINOV, 2006) e faz referência à organização externa dos textos²¹ (BRONCKART, 2010; MIRANDA, 2008). É nesse sentido que, amparado nos preceitos referentes aos três mundos de Habermas (1989) [objetivo, social e subjetivo], Bronckart (2012) definiu que o mundo físico é composto por quatro parâmetros/dimensões: lugar, momento de produção, emissor e receptor. Já o sociossubjetivo, é composto por: lugar social, posição social do emissor/do receptor e objetivo(s). Um exemplo prático de uma ação de linguagem seria a escolha de uma receita para fazer um bolo salgado e não de uma bula de remédio, pois a finalidade dos dois textos é completamente diferente. Esse tipo de situação ocorre desde a nossa primeira infância (VYGOTSKY, 1991) e é aprimorada com o passar dos anos. Desde pequenos, aprendemos, em contato com o outro, (VYGOTSKY, 2001) e percebemos as características dos gêneros. Por isso, ao mostrarmos para uma criança de cinco anos uma bula de remédio e questionar se é possível fazer um bolo de cenoura com o que está escrito naquela folha, embora ela não saiba ler, responderá que não se trata de uma receita, observando a sua estrutura.

Essas características que diferenciam os textos foram exploradas por Bakhtin (1997), que percebeu em seus estudos a estabilidade relativa dos gêneros. O autor constatou que, embora eles possuam uma estrutura, estão em constante mudança, uma vez que os transformamos conforme a nossa necessidade. Dessa forma, todo aquele que retomar um discurso, o fará de uma forma diferente, pois as circunstâncias e o contexto são outros. O autor também categorizou os gêneros em primários e secundários. Quando se trata de uma comunicação verbal espontânea e simples, Voloshinov (2006) os denomina primários. A

²⁰ Falaremos mais sobre o conceito de gêneros textuais no próximo subitem.

²¹ Na sequência, falaremos também sobre a organização interna (modelo de arquitetura textual).

partir desses, formam-se os secundários que são mais complexos, como, por exemplo, um romance, um teatro ou até um discurso científico.

Embora tenha se amparado nos pressupostos teóricos de Bakhtin e Voloshinov; Bronckart (2012) não utilizou a nomenclatura gêneros do discurso, optando pelos gêneros textuais, pois acredita que o texto é uma “[...] unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)” (BRONCKART, 2012, p. 74). Conforme o autor, todo texto “(...) veicula uma mensagem linguisticamente organizada [...], tende a produzir efeito de coerência em seu destinatário” (idem, p. 137) e pertence a uma comunidade falante da mesma língua, que a necessita reconhecer, para que ela seja válida. Mas o que nos leva a validar uma receita de bolo e não uma bula para fazer algo ligado a culinária?

Para responder a esse tipo de indagação, Bronckart (2012) se vale dos estudos de Foucault (2008). Todos nós, necessariamente, pertencemos a uma determinada comunidade verbal que é, por sua vez, constituída por diversas formações sociais. Nesse sentido, os enunciados que proferimos são moldados pelas condições históricas que são responsáveis pela manifestação de um objeto discursivo específico, ou seja, a língua é fruto da cristalização dos “já ditos” por outras pessoas. Foucault (2008) denominou isso de formação discursiva (FD).

Esses elementos que constituem a heterogeneidade textual, foram denominados por Bakhtin (1997) como tipos de discurso²². Em outras palavras, trata-se de segmentos, organizados em um folhado composto por três camadas sobrepostas (superficial, intermediária e profunda) que revelam a construção do mundo discursivo. A primeira camada contribui com a coerência pragmática do texto e é composta pelos “[...] mecanismos de responsabilização enunciativa, a incluir os fenômenos de gestão de vozes no (ou do) texto e a marcação das modalizações” (MIRANDA, 2008, p.84). A segunda refere-se aos “mecanismos de textualização (ou processos isotópicos), que abrangem fenômenos de conexão e coesão verbal” (MIRANDA, 2008, p.84). Já a última refere-se à infraestrutura geral que “é composta pelo plano geral do texto, pelos tipos de discurso, pelas sequências e outras formas de planificação e pelas modalidades de articulação entre os tipos de discurso” (MIRANDA, 2008, p.84).

Conforme a acepção bakhtiniana, os tipos de discurso podem ser analisados a partir das operações psico-linguísticas que os amparam: a disjunção-conjunção e as instâncias de

²² O conceito de tipos de discurso no ISD é baseado em diversos estudiosos, como: Benveniste; Weinrich, Simonin-Grumbach. Para mais detalhes, ver: Bronckart (2012).

agentividade verbalizadas (BRONCKART, 2010, p. 170). Quando afastamos as coordenadas do conteúdo temático verbalizado das coordenadas gerais de produção do actante, temos uma disjunção e o resultado é da ordem do narrar. Isso quer dizer que, quando narramos, baseamos os acontecimentos na origem do tempo e do espaço. No entanto, quando as coordenadas estão próximas, indicam uma relação de conjunção e são da ordem do expor. Portanto, nesse caso, não amparamos os acontecimentos em uma origem espaço-temporal. Em relação às instâncias de agentividade verbalizadas, quando o interlocutor tem relação com o ato de produção constitui-se uma implicação. Caso não haja relação entre o interlocutor e o ato de produção, é estabelecida a autonomia. As relações de disjunção-conjunção e as instâncias de agentividade verbalizadas (implicação e autonomia) se entrecruzam e geram quatro mundos discursivos: o expor implicado, expor autônomo, narrar implicado e o narrar autônomo. Da semiotização do mundo do narrar implicado origina-se o tipo discursivo relato interativo; do mundo do narrar autônomo, a narração; do mundo do expor implicado, origina-se o discurso interativo; e do expor autônomo, o discurso teórico.

Além dos tipos de discurso, Bronckart (2012), amparado em Adam (1990), incorporou ao ISD a teoria das sequências textuais. Trata-se de um plano de organização textual presente na composição de um texto, dividido em dialogal, argumentativa, descritiva, explicativa e narrativa. A partir dessas cinco sequências, concebidas por Adam (1990), Bronckart (2012) propôs a sexta, a injuntiva.

De acordo com Adam (1990 apud Bronckart, 2012), a sequência dialogal é composta por três níveis. O primeiro é constituído por uma abertura, transição e encerramento. Já o segundo, possui trocas de turnos de fala e o terceiro por intervenções compostas por atos discursivos²³. A argumentativa é formada por premissas, argumentos, contra-argumentos e conclusão (onde pode ser apresentada uma nova tese argumentativa). A sequência descritiva é caracterizada pela apresentação de um objeto (ou imagem), qualificando-o e situando-o no tempo-espaço. Adam (1990 apud BRONCKART, 2012) aponta três partes para a descrição: ancoragem, aspectualização e reformulação. A ancoragem sinaliza, geralmente, uma forma nominal ou tema-título. Quando aparece no fim da sequência, chama-se afetação e, ao ser retomado, reformulação. Durante a aspectualização diversos aspectos do tema-título são enumerados. A última fase é a de relacionamento, na qual elementos são descritos e assimilados a outros através de operações de caráter comparativo ou metafórico.

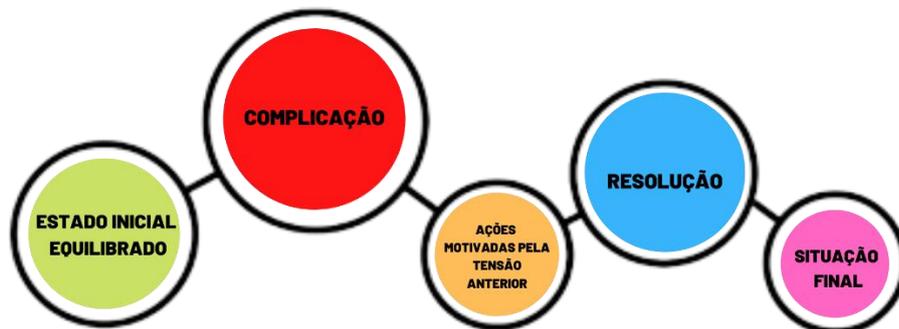
²³O ato discursivo é uma forma de ação dirigida ao interlocutor, pois sempre temos intenções ao gerar o texto. Até certo ponto, todo o texto é convincente e argumentativo.

A sequência explicativa constitui-se em três fases: a) Constatação inicial do problema; b) Problematização, explicação em busca da resposta; c) Conclusão e avaliação do problema. Já a última sequência, concebida por Bronckart (2012) e chamada de injuntiva, é pautada na explicação de um método para a realização de uma ação. Ela se caracteriza pela presença de verbos no imperativo/infinitivo, sem estruturas espaciais ou hierárquicas.

Os traços linguísticos predominantes na sequência injuntiva são os verbos no imperativo (corte, pegue, amasse) que determinam padrões de comportamentos e estabelecem normas a seguir. Exemplos de gêneros que possuem predominantemente esse tipo de sequência são a receita médica, a receita culinária, manual de instrução, etc.

As sequências narrativas só existem quando a sua estrutura é alicerçada em um processo de intriga (BRONCKART, 2012). Essa, por sua vez, constitui um conto, por exemplo, que, geralmente²⁴, é formado por início, meio e fim e possui ações que se desenrolam da seguinte forma:

Esquema 2 - Sequência Narrativa.



Fonte: Esquema organizado a partir de Bronckart (2012).

Como podemos ver no esquema (2), a estrutura da sequência narrativa é composta por: estado inicial, complicação, ações motivadas pela tensão anterior, resolução e situação final. A primeira fase, também chamada de exposição, ou de orientação, é equilibrada e essencial para a geração do conflito da história. Já a fase de complicação (desencadeamento, transformação) constitui a parte mais desenvolvida da história e ocorre a partir do surgimento da evolução do conflito. Todas as complicações desencadeiam em ações que desenvolvem o

²⁴ Utilizamos aqui o termo geralmente em virtude das pesquisas que constataram a existência de narrativas que não são compostas pelas cinco fases da sequência narrativa. Citamos a dissertação de Souza (2015) que constatou nas *Horror Short Stories* a ausência da quinta fase (situação final), uma vez que todas elas terminam com um final enigmático.

enredo da história, colaboram na solução das intrigas e evoluem para possíveis resoluções de conflitos. De acordo com Bronckart (2012, p.220), a situação final “explicita o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução”. Dependendo do tipo de narrativa, mais duas fases são acrescentadas à estrutura da narrativa: avaliação e moral. Um exemplo é a fábula que sempre termina com a moral da história, justamente o que a diferencia de um CDA.

Dolz e Schneuwly (2013) também recorreram aos tipos de discurso e seus elementos constitutivos, como, por exemplo, as sequências textuais, pois as tipologias com unidades de análise favorecem a sistematização, progressão e avaliação dos gêneros. Na sequência, apresentamos o quadro que as autoras elaboraram, explicando os agrupamentos e exemplificando-os.

Quadro 1 - Agrupamento de gêneros.

GÊNEROS DE TEXTO	DESCRIÇÃO	EXEMPLO
Ordem do relatar	Referem-se à documentação de ações humanas	Diário
Ordem do narrar	Dizem respeito à literatura ficcional	Conto de fadas
Ordem do argumentar	Buscam a sustentação de uma opinião	Debate
Ordem do expor	Referem-se à apresentação de diferentes formas dos saberes	Artigo científico
Ordem do instruir ou prescrever	Refere-se a textos cujo domínio social é o das instruções e prescrições	Receita

Fonte: Schneuwly e Dolz, 2013, p. 60-61.

Em relação à textualização e ao nível enunciativo, Bronckart (2012) considera esses elementos como parte da estrutura básica geral do texto. O primeiro diz respeito à coerência do conteúdo temático²⁵ e à coerência do texto. Eles são divididos em conexão, coesão nominal e verbal. Já os mecanismos enunciativos contribuem para a “manutenção da coerência pragmática” (BRONCKART 2012, p.130) e são divididos em posicionamento enunciativo, vozes e modalizações.

Portanto, com base nos estudiosos do ISD, concebemos tanto a língua²⁶ como o trabalho do professor permeados pelo social. Pensando dessa forma, a escola é um “lugar

²⁵ Bronckart (2008, p.163) propõe a análise do conteúdo temático centrada nos segmentos de orientação temática (SOT) que introduzem, apresentam ou lançam um tema e os “segmentos produzidos pelo entrevistado em resposta a uma questão ou dando prosseguimento a um lance temático do entrevistador, em que o tema é efetivamente tratado, os quais chamamos de segmentos de tratamento temático” (STT).

²⁶ Para Bronckart (2012, p.69), a língua é “um código ou sistema, composto por regras fonológicas, lexicais e sintáticas relativamente estáveis, que possibilita a intercompreensão no seio de uma comunidade verbal”.

autêntico de comunicação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2013 p.65) e o trabalho com a linguagem, nesse processo, se torna muito importante, pois é dela que se origina o funcionamento humano. É em virtude disso que o trabalho com gêneros do discurso/ textuais nesse ambiente faz todo sentido. Na sequência, falaremos sobre as diferentes perspectivas de gênero, para então, delimitar aquela que nos ampara teoricamente. Acreditamos que isso seja importante para compreendermos o motivo de termos escolhido tal teoria para nos amparar nesta pesquisa.

2.2 AS DIFERENTES PERSPECTIVAS DE GÊNERO: PARA COMPREENDER E DELIMITAR

Segundo o dicionário Houaiss (HOUAISS; VILLAR. FRANCO, 2001), a palavra “gênero” originou-se do latim – *gènus, èris* – e significa “nascimento, descendência, origem; raça, tronco; descendente, rebento, filho”. No grego -*génos, -eos-* significa “ato de gerar, descendência, pessoas que têm a mesma idade”. Como podemos ver, pelas definições apresentadas, existem diferentes direções de conceitualização para a palavra gênero. Tradicionalmente, ela se destacou tanto na História da Arte como na Literatura. Um dos primeiros teóricos a tratar do assunto foi Platão. No entanto, foi Aristóteles que a pesquisou e dividiu em três níveis (épico, dramático e lírico), ou seja, definiu o gênero conforme a sua forma, composição e conteúdo (PAVIANI, 2008).

Atualmente, essa terminologia engloba “[...] um domínio bem maior, pois com ele, podemos descrever e analisar, além dos textos e dos discursos, os processos sociais e educativos.” (PAVIANI, 2008, p.174). O exemplo disso é um aumento das publicações nos últimos 30 anos que ocorreram nas mais diversas áreas de investigação, enfoques e posições.

Nos estudos linguísticos, Marcuschi (2008) mencionou sete perspectivas de gênero. Em seu texto, porém, o autor assume a provável existência de outras, que nascem tanto do uso híbrido das abordagens, como de novas. Apresentaremos, brevemente, as perspectivas estudadas por Marcuschi (2008), no quadro 2.

Quadro 2 - As sete perspectivas de gênero.

PERSPECTIVA	OBJETIVOS PRINCIPAIS	BASE TEÓRICA
Sócio-histórica e dialógica	Análise das interações discursivas nos diversos campos da atividade humana e da comunicação;	Bakhtin;
Comunicativa	Trabalho com as quatro habilidades comunicativas (ler, escrever, ouvir e falar);	Steger, Gülich, Bergmann, Berkenkotter;

Sistêmico-funcional	Análise da relação texto e contexto , estrutura esquemática do texto em estágios, relação situacional e cultural, e gênero como realização do registro;	Halliday; Hasan, Martin, Eggins, Ventola, Hoey, Dudley-Evans;
Sociorretórica de caráter etnográfico	Análise e identificação dos estágios [movimentos e passos] da estrutura do gênero ;	Swales, Bhatia
Interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico	Com vinculação psicológica (influências de Bakhtin e Vygotsky) estão preocupados em particular com o ensino dos gêneros ;	Bronckart, Dolz, Schneuwly
Análise crítica	O discurso é uma prática social e o gênero é uma maneira socialmente ratificada de utilizar a língua com um tipo particular de atividade social ;	N. Fairclough; G. Kress
Sociorretórica/sócio-histórica e cultural	Compreender o funcionamento social e histórico , bem como sua relação com o poder .	C. Miller, Bazerman, Freedman

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Marcuschi (2008).

As perspectivas apresentadas anteriormente englobam autores internacionais (dos EUA, da Suíça, da Alemanha, etc.) e se referem a estudos de eventos comunicativos, ações retóricas, funções semióticas e textos com características relativamente estáveis. E no Brasil? De que forma a temática gêneros é abordada?

No nosso país, essa discussão começou a ganhar destaque em virtude da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (LP) (BRASIL, 1998). O número crescente de pesquisas na área dos gêneros pode ser comprovado através do panorama geral oferecido pelo Simpósio Internacional de Gêneros Textuais/Discursivos (SIGET), evento com maior visibilidade nessa área. O SIGET iniciou em 2003, na Universidade Estadual de Londrina, em Londrina-PR, onde foi abordada a pesquisa sobre gêneros textuais no Brasil, temática que também norteou a segunda edição, ocorrida em União da Vitória-PR. Sob a temática agenda político-pedagógica relacionada às questões textuais gêneros, bem como sua relação com as políticas governamentais, a terceira edição ocorreu na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A quarta edição ocorreu em 2007 e visou a problematização das diversas correntes de estudos dos gêneros textuais/discursivos. Já a quinta e a sexta privilegiaram questões sobre o ensino de línguas, tomando os gêneros textuais como unidade didática e apontando relações entre eles e os letramentos. Em 2013, o SIGET foi realizado em Fortaleza, Ceará, Brasil e promoveu a discussão sobre o funcionamento dos gêneros textuais/discursivos nas múltiplas esferas da atividade humana. A oitava edição buscou discutir se as pesquisas realizadas no nosso país configuram uma escola brasileira para o estudo de gêneros ou não. O penúltimo simpósio abordou a inter/transdisciplinar e os estudos que abrangem as

múltiplas linguagens. Por fim, a décima edição, buscou refletir sobre a intersecção entre os gêneros textuais/discursivos, as práticas de linguagem e as vozes do sul.

Amparados nos trabalhos apresentados de 2015 a 2017, Bezerra; Pereira e Lêdo (2017, p.160) buscaram comprovar que “os pesquisadores brasileiros, ao se apropriarem das teorias internacionais nos estudos de gêneros, têm desenvolvido uma abordagem própria, caracterizada como uma ‘síntese’ das demais abordagens”. A fim de compreendermos o conceito de ‘síntese brasileira’, recorremos a Bawarshi; Reiff (2013), que, amparados em Hyon (1996), apresentaram, em seus estudos, quatro escolas teóricas baseadas em diferentes perspectivas. Para os autores, as investigações no Brasil são fundamentadas na:

- a) Escola de Sidney: Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), proposta por Halliday.
- b) Escola de Genebra: Interacionismo sociodiscursivo (ISD), proposto por Bronckart.
- c) Escola Americana ou Nova Retórica: Estudos Retóricos de Gêneros (ERG), pesquisados por norte-americanos e canadenses como Miller; Bazerman; Freedman.
- d) Escola Britânica de ESP (*English for Specific Purposes*): Sociorretórica de caráter etnográfico, representada pelos trabalhos de Swales e Bhatia.

Conforme Motta-Roth (2008, p.350), existem semelhanças entre as ideias defendidas pelas quatro escolas: “1. Gêneros são usos da linguagem associados a atividades sociais; 2. essas ações discursivas são recorrentes e, por isso, têm algum grau de estabilidade na forma, no conteúdo e no estilo”. No entanto, embora também possamos encontrar proximidades entre as nossas pesquisas e as quatro escolas citadas, concordamos com Viana Jr. (2015), no que se refere à incapacidade de encapsular ou unificar uma diversidade grande de trabalhos. Mudanças significativas foram realizadas no quadro teórico e metodológico das teorias provenientes do exterior, a fim de abranger aspectos específicos do nosso contexto. Um exemplo são as alterações feitas nos pressupostos do ISD para que fosse possível tratar línguas adicionais e para aliar abordagens de gênero com o ensino (CRISTOVÃO; ARTEMEVA, 2018).

Essas alterações, adições e transformações são necessárias, uma vez que o contexto brasileiro funciona de uma forma diferente: “Nosso tempo escolar é bastante (...) restrito, e nossas condições de trabalho e formação são bem diferentes do contexto genebrino, além de as necessidades de nossos alunos também serem bem diferentes” (SANTOS, 2011, p.97).

Portanto, além de modificar os conceitos já existentes, os pesquisadores brasileiros recorrem a abordagens híbridas que são positivas se combinarmos teorias afins. No entanto,

para que isso seja possível, faz-se necessário analisar e comparar as abordagens (CRISTOVÃO; ARTEMEVA, 2018). Pensando na análise e na comparação, iremos, na sequência, falar dos autores que amparam a definição de gênero textual, segundo o ISD, pressuposto teórico que embasará a presente tese.

2.2.1 Os gêneros textuais e o seu papel no ensino e aprendizagem

Embora o conceito de gênero seja diverso e os gêneros sejam bastante heterogêneos, seguiremos, neste trabalho, o enfoque discursivo de Bakhtin e textual de Bronckart. Como citado na seção 1.1.2, para definir os gêneros, Bronckart (2012) se amparou nos estudos realizados por Bakhtin (1997), que assinalou a sua estabilidade relativa e os categorizou em primários e secundários. Conforme o pensador russo, os gêneros do discurso são como “correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 1997, p.268). Essa correia de transmissão é efetuada através de enunciados que representam as condições e intenções do interlocutor que, ao se comunicar, seleciona conteúdo (para ensinar o meu amigo a jogar futebol, preciso conhecer as regras do jogo), escolhe formas específicas das unidades de linguagem (estilo) e mobiliza conhecimentos sobre a composição do gênero escolhido (os princípios básicos do gênero textual regras de jogo orais). Assim, todo gênero do discurso é composto por esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) e envolve condições de produção e relações enunciativas. Diariamente, quando desejamos nos comunicar, persuadir, contar histórias, nos posicionar, expressar opiniões, recorremos aos gêneros textuais²⁷. Para Bronckart (2009, p.145), recorremos aos gêneros “[...] como configurações possíveis dos mecanismos estruturantes da textualidade, portadores de indexações sociais que constituem [...] os quadros obrigatórios de qualquer produção verbal”. Já para Schneuwly (2009), o conceito de gênero está aliado à teoria vygotskyiana do desenvolvimento infantil. A partir disso, o autor define o gênero como um “instrumento psicológico” (FRANCK, 2017, p.156). Instrumento esse que pode colaborar para o desenvolvimento das funções cerebrais superiores da criança.

Porém, mesmo que tenhamos esse acesso aos gêneros textuais no nosso cotidiano, desde a mais tenra idade, é na escola que sistematizamos esses conhecimentos. É também lá que produzimos textos, a partir dos que já existem socialmente, com o intuito de facilitar a

²⁷ Nesse sentido, Machado (2005, p. 250) denomina os gêneros textuais como um “reservatório de modelos de referência”.

aprendizagem. É por essa razão que Dolz e Schneuwly (2013, p.69) defendem que “o trabalho com gêneros na escola deve levar em conta como eles realmente funcionam nas práticas de linguagem de referência”, ou seja, na sociedade. Para que isso seja possível, nós, professores, precisamos pensar nos objetivos de aprendizagem que galgamos ao trabalhar com gêneros, que, dessa forma, deixam de ser somente um instrumento de comunicação e passam a ser um objeto de ensino e aprendizagem.

No que se refere aos agrupamentos dos gêneros numa progressão curricular e da elaboração de SDGs para seu ensino, faz-se necessário refletir sobre como conhecer a progressão do ensino e da aprendizagem de gênero. É a escola que possibilita aos professores abordar uma diversidade de gêneros diferentes, levando em conta os domínios sociais de comunicação e suas CL (BUNZEN, 2004). Portanto, podemos dizer que a progressão curricular de gêneros colabora muito na organização do processo de ensino e aprendizagem, agindo como articulador das práticas sociais e dos objetos escolares que contribuem para a participação do educando na vida social e comunicativa. É assim que o ensino com base nos gêneros deve considerar as práticas sociais reais de comunicação.

Corroborando as colocações de Bunzen (2004), Lousada; Muniz-Oliveira e Barricelli (2011) analisaram experiências de um curso de extensão universitária sobre a elaboração de SDGs com o objetivo de abordar os gêneros textuais como instrumentos para o desenvolvimento dos alunos e professores. As autoras reafirmaram a necessidade de didatização do gênero, que se, assim, transforma-se em um “[...] instrumento para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos” (LOUSADA; MUNIZ-OLIVEIRA e BARRICELLI, 2011, p.638). Portanto, as configurações relativamente estáveis das ações dos professores, sejam elas linguísticas ou não, esculpem os gêneros profissionais que estão “[...] disponíveis como modelos para o agir profissional [...] no interior de um mesmo gênero profissional, temos gestos profissionais daquele gênero, que são como regras de um *métier*”²⁸ (LOUSADA; MUNIZ-OLIVEIRA e BARRICELLI, 2011, p.631). Sob essa ótica, o ensino através dos gêneros textuais torna-se “[...] uma característica do *métier* de professor enquanto gênero profissional, desde que ele seja apropriado pelos professores” (LOUSADA; MUNIZ-OLIVEIRA; BARRICELLI, 2011, p. 631).

²⁸ O emprego do termo francês *métier* é “uma referência à abordagem da ergonomia da atividade, adotada na visão integradora do trabalho do professor Machado (2004), mostrada na publicação O ensino como trabalho, que se ancora na perspectiva do grupo *Ergape (Ergonomie de l'activité des professionnels de l'Éducation)* (SAUJAT, 2004, AMIGUES, 2004) e da Clínica da Atividade (CLOT, 2006), seguindo a análise do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (Bronckart & Machado, 2004, Bronckart, 2008)” (FERREIRA, 2007, p. 53)

O trabalho com os gêneros também faz todo sentido quando percebemos que a linguagem é central na aprendizagem e no desenvolvimento do ser humano (VYGOTSKY, 2001). Aprendemos por meio da transformação constante do nosso conhecimento, oportunizada pela interação do agir linguageiro e praxiológico (STUTZ, 2012). Essa interação, por sua vez, é dialógica (BAKHTIN, 1997), pois o meio social age sobre nós, assim como nós agimos sobre ele. Ou seja, nós constituímos o meio e ele nos constitui.

Do mesmo modo, Dolz; Schneuwly (1998, p.5-6) asseguram que,

[...] uma proposta de ensino/aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente (...) (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998, p.5-6).

Essa citação nos leva a pensar o quanto o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula pode ser uma escolha assertiva para o ensino de leitura/produção de textos (escritos e orais). Além disso, ela elucida que não são somente os alunos que se beneficiam desse trabalho. Nesse sentido, Stutz; Cristovão (2011) defendem a utilização de uma SDG como instrumento, pois, ao mesmo tempo em que ela contribui no ensino dos saberes a serem ensinados, ela também permite a assimilação de um saber a ser aprendido. É através do acesso a textos de diferentes domínios que o professor em formação passa a compreender “conceitos gerais e técnico-científicos” e acaba (re) construindo, assim, a “sua identidade profissional”²⁹ (CASTRO, 2010, p.559).

Todavia, novamente instauram-se aqui algumas problemáticas. A primeira diz respeito ao estudo sistematizado dos gêneros textuais, que é relativamente recente no Brasil. De acordo com Nascimento (2006), eles se tornaram pauta em meados da década de 90, por causa da publicação dos PCNs, como já dissemos anteriormente. Diversos textos passaram a fazer parte das aulas, com o intuito de os alunos conhecerem o uso do gênero textual nas suas práticas sociais. No entanto, embora eles façam parte do cotidiano escolar há algum tempo, muitas vezes, o professor da EI e do EF não tem acesso à teoria e/ou à metodologia das quais fazem parte essas discussões (NASCIMENTO, 2006).

²⁹ A identidade é tratada aqui como um processo de construção de sujeitos enquanto profissionais. Essa identidade em permanente construção é social, fragmentada, fluida, “constituída nos e pelos discursos que a envolvem ou nos quais ela circula” (MOITA LOPES, 2003, p. 20).

Embora o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED, 2017) considere a necessidade da oferta de formação continuada e em dezembro de 2017 tenha sido aprovada uma resolução que orienta a implementação da Base Nacional Docente que prevê a adequação de normas, currículos de cursos de graduação, outros programas de formação docente inicial, continuada de acordo com a BNCC, ainda existem muitas lacunas, incongruências tanto no texto da base como nas ações que estão sendo tomadas (OLIVEIRA; SILVA, 2021).

Como o contato com as diferentes abordagens teóricas e metodológicas ocorre, normalmente, durante a formação inicial e continuada, corre-se o risco de os professores não terem acesso à essas informações. Isso pode provocar o surgimento de diversas dificuldades. Uma delas está ligada à nossa concepção de linguagem. Quando a compreendemos somente sob o viés da gramática normativa, agimos de uma forma, e ao levarmos aspectos históricos e sociais em conta, nossa prática se diferencia.

Outra controvérsia que surge a partir da escassez de formação é “a falta de conhecimento adequado por parte do professor das características específicas dos diferentes gêneros de texto, ou a adoção da progressão linear dos conteúdos como critério para a seleção dos textos a serem objeto de estudo em cada série” (NASCIMENTO, 2006, p.1127). De acordo com Moretto; Bueno (2013, p.241), “não é raro observarmos professores solicitando a seus alunos a produção de um determinado gênero sem orientá-los na produção, como se os educandos já tivessem se apropriado desse modelo”. Isso pode ocorrer pela insuficiência de formação específica e pela falta de tempo, pois pensar MDG e SDGs é uma tarefa que demanda muito estudo e pesquisa. Acreditamos que essa seja uma das maiores dificuldades na nossa área. Em geral, o salário do professor é baixo e, para suprir as suas necessidades básicas, muitos assumem uma carga horária extensa e não conseguem se dedicar à elaboração de modelos e sequências. Planejar, de forma sistemática, “unidades temáticas e atividades de ensino relacionadas a diferentes gêneros textuais de forma a contribuir para a organização efetiva do trabalho com a linguagem em sala de aula” (DENARDI, 2013, p.341) é uma tarefa árdua que exige muito do profissional.

Se, por um lado, esse tipo de prática exige muito do professor, por outro, momentos com plena participação de todos os envolvidos em um projeto de formação e de pesquisa se faz necessário para o processo de legitimação. De acordo com Cordeiro e Aeby Daghe (2020, p.415) “uma temporalidade longa parece uma condição *sine qua non* para a transformação das práticas de ensino e de pesquisa”. As autoras defendem que essas trocas de saberes profissionais assentam as práticas docentes, e saberes provenientes do meio acadêmico.

Ademais, são escassas as pesquisas que tratam do ensino de gêneros na EI. Para ilustrar a nossa colocação, citamos aqui Fernandes (2016), que explorou a temática através de entrevistas semiestruturadas. A pesquisadora analisou os comportamentos letrados apresentados pelos alunos e as práticas das cinco professoras participantes. Os resultados apontam que o tema gêneros textuais é pouco discutido na EI e o seu trabalho, em geral, não é planejado e sistematizado, o que, conseqüentemente, interfere na aprendizagem, no letramento e no processo de alfabetização. Silva (2015), com base em uma entrevista realizada com cinco professoras de uma escola da rede pública de Pará de Minas, pensou soluções para a problemática abordada por Fernandes (2016). A pesquisadora sugere “[...] aos educadores da EI que façam a leitura dos Parâmetros Curriculares e do Referencial Curricular e, em seguida, uma reflexão das ações que devem ser desenvolvidas nas escolas” (SILVA, 2015, p.47-48).

Atualmente, o documento que deveria reger o trabalho com gêneros na EI é a BNCC³⁰. Porém, quando nos debruçamos sobre os documentos que regem a EI, especialmente no que tange ao ensino de gêneros nas aulas de línguas adicionais, não encontramos amparo, uma vez que o ensino de línguas adicionais só é previsto a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental (EF). Isso, de certa forma, soa como incoerente, pois, como já explicitamos anteriormente, diversas são as escolas que ofertam línguas já na EI e raros são os materiais que abordam a formação dos profissionais que atuam nessa área.

Para corroborar com o nosso ponto de vista, Cunha; Silva (2017) constataram, em suas pesquisas, os benefícios desse tipo de trabalho para as crianças. Conforme as autoras, estar em contato com os mais diversos gêneros textuais na EI e aprendê-los sistematicamente, permite às crianças “conhecer, identificar e produzir textos que circulam em seu meio social e, por sua vez, são valorizados socialmente, de modo que possam também se perceberem como autoras de novas produções textuais [...]”. Para chegar a essa constatação, as pesquisadoras analisaram a forma de utilização dos gêneros em uma instituição de EI municipal e pública de Natal/RN e perceberam que as atividades se restringiam à realização de desenhos e a escrita sobre eles. Em virtude desse resultado, as autoras apontam para a necessidade de uma formação específica com as professoras e a exploração maior de gêneros que, muitas vezes, passam despercebidos, como, por exemplo, os gêneros textuais contos (de animais, maravilhosos, fantásticos, etc.), “fábulas, receita de cozinha” e assim por diante. Reiteramos que esse contato com os mais diversos gêneros é muito importante para as crianças,

³⁰ Na seqüência, abordaremos melhor a BNCC.

especialmente para aquelas que apreendem uma nova língua e encontram, na estrutura do gênero, um fator de segurança para se comunicar dentro do seu universo infantil.

Imbuídos dessa visão, voltamos a nos preocupar com a formação dos professores. Embora Cristovão (2005, p.191) não trate da EI, consideramos o seu texto *Gêneros Textuais, Material Didático e Formação de Professores* como relevante para essa discussão. A autora apresentou uma análise inicial do processo de elaboração de atividades didáticas em torno de gêneros textuais e constatou que esse trabalho possibilitou a “[...] emancipação dos participantes, alcançando práticas produtivas, críticas e reflexivas”. Ela observou que é necessário discutir a relação entre elaboração de material e formação.

No que se refere à formação continuada, conforme Carnin (2015), Carnin; Guimarães (2016); Guimarães; Carnin (2019), nos últimos anos, o Brasil tem investido em pesquisas direcionadas aos professores de língua portuguesa para atuar na rede pública de ensino e no ensino de língua materna (LM) na educação básica. Desse contexto é que, de acordo com os autores, emerge a preocupação com o desenvolvimento profissional docente, entendido como a (trans) formação de representações sobre conceitos e saberes relacionados à experiência e ao trabalho docente, impactando também na reconstrução de uma identidade profissional do professor. Pensando nisso, delimitaremos, na sequência, a questão do trabalho e da formação docente de professores de línguas adicionais para crianças.

2.2.2 Síntese do capítulo

No presente capítulo, discorreremos sobre as bases epistemológicas do **Trabalho do ensino**. Primeiramente, abordamos os fundamentos epistemológicos do ISD, aliados às bases teóricas que discorrem acerca do *métier*. Na sequência, discutimos os conceitos: gêneros textuais e o ensino. Na sequência, tratamos o trabalho de ensino, os conceitos de transposição didática, agir professoral e de gestos didáticos. Passamos, agora, para os instrumentos relevantes na formação e para o trabalho do professor.

3 O TRABALHO DO PROFESSOR: A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E OS GESTOS DIDÁTICOS

3.1 AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DO FAZER DOCENTE COMO TRABALHO

O que o professor faz em sala de aula já foi considerado de diversas maneiras. Dependendo da atividade que realiza, ele assume diferentes papéis: de mestre que aprende a sua missão com um expert (WALLACE, 1991), transmissor do conhecimento advindo da universidade (BIAZI *et al.*, 2011), mediador da aprendizagem como processo de construção (MENEZES, 2001), educador pesquisador reflexivo (SCHÖN, 1987), entre outras concepções.

Atualmente, a partir dos aportes teóricos da Ergonomia da Atividade³¹ (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004), da Clínica da Atividade³² (CLOT, 2006; FAITA, 2004) e do ISD (BRONCKART, 2012; 2006/2009; 2008), o agir docente³³ é concebido como um trabalho.

Para o filósofo Karl Marx (1867), grande pensador do século XIX que teceu relações entre o trabalho e o capital, “trabalho” significa uma atividade sobre a qual o homem emprega sua força para produzir os meios para o seu sustento e crescimento.

Embora a percepção da ação humana como um trabalho já date dos anos 70, somente a partir dos pressupostos de Tardif; Lessard (2005) é que ele é concebido sobre um viés docente. De tal modo, o professor passou a ser analisado com base nas suas particularidades, pois, para os autores, não agimos sobre a matéria inerte.

É o professor que transforma “os modos de pensar, de fazer e de falar dos alunos” a partir dos signos e dos “instrumentos semióticos” (GOMES-SANTOS, 2010, p.449). Esses pressupostos são embasados na perspectiva vygotskyana do ensinar, para o qual aprender compreende o ato de dominar artificialmente os processos naturais de desenvolvimento. Segundo essa teoria, quando nascemos, temos à nossa disposição um conjunto de sistemas que advém de gerações precedentes. Todo esse conhecimento nos é apresentado pelos mais velhos através da linguagem.

³¹ A ergonomia baseia-se, principalmente, na “análise da afetividade do trabalho [...] dos problemas reais, em situações reais, em tempo real [...]” (BRONCKART, 2008, p. 97).

³² Para Clot (2006, p. 116), o trabalho não consiste somente no que foi realizado, mas também naquilo “que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer”.

³³ O termo “agir” é visto por Bronckart (2012, p. 30) como “qualquer comportamento ativo de um organismo”. Já o “agir docente”, de acordo com Machado e Bronckart (2009), é composto pelas intervenções do professor no intuito de ensinar.

Com base nesses conceitos e do fazer pedagógico, Bronckart (2008, p.93-94) percebe o trabalho como uma “forma de agir, ou uma prática, que seria própria da espécie humana”. No entanto, para o autor, ela não só assegura a nossa subsistência, mas também contribui para a organização da sociedade (BRONCKART, 2006/2009). Compartilhando a mesma visão, Clot (2006) descreveu os elementos que constituem o trabalho: o sujeito, o objeto e os outros. Isso quer dizer que, ao cumprirmos uma tarefa (ensinar a ler, por exemplo), ela sempre é realizada para ou com alguém (alunos dos anos iniciais) e envolve artefatos, sócio historicamente constituídos. Esses, por sua vez, podem ser tanto materiais (lápiz) quanto simbólicos (manuais de leitura) e podem ser transformados em instrumentos³⁴, que são o produto histórico de uma dada sociedade. Assim, ao apropriar-se de um artefato e transformá-lo em ferramenta³⁵, o indivíduo desenvolve também as suas capacidades individuais (SCHNEUWLY, 2013), ou seja, ele transforma e, ao mesmo tempo, também, é transformado. Porém, para Amigues (2004), o trabalho do professor não consiste somente naquilo que ele realiza, mas também no que não deu certo ou que foi planejado e não foi possível fazer. Segundo o autor, não podemos falar em trabalho real sem compreender a relação entre o trabalhador e a tarefa que ele deve realizar, bem como a maneira que ele a compreende, como aprende a realizá-la e de que forma ela colabora na sua transformação.

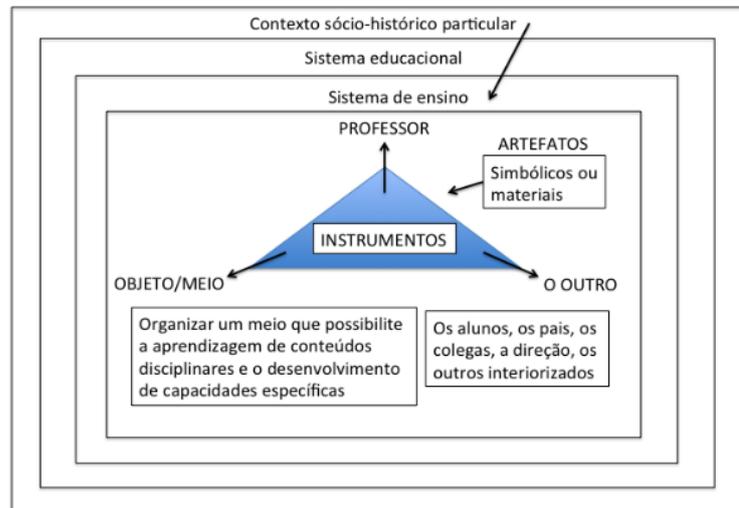
Fundamentada nos aportes teóricos de Clot (2006) e Amigues (2004), Machado (2007) define a atividade de trabalho com o pessoal, pois engaja o professor por completo “em todas as suas dimensões: física, cognitiva, emocional” (MACHADO, 2007, p.91) e, ao mesmo tempo, impessoal, uma vez que as tarefas são determinadas por outras instâncias superiores ao trabalhador. Ela é influenciada e transformada pelo contexto, assim como também o influencia e o transforma. Ainda, pressupõe interação entre o homem, os instrumentos e os outros (presentes ou não no ambiente), além de ser guiada “por ‘modelos do agir’ específicos de cada ‘*métier*’” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p.91). Para representar os elementos que compõem o agir do professor e as relações que ele mantém em diferentes situações, a

³⁴ Neste trabalho, amparadas nos pressupostos de Schneuwly (2013), compreendemos os termos “ferramenta” e “instrumento” como equivalentes. Nós somente diferenciamos o conceito de instrumentos técnicos (que agem no mundo exterior) de instrumentos psicológicos (atuam na atividade psíquica). Além disso, amparados no autor, também concebemos que os instrumentos materiais de produção condizem com o desenvolvimento das capacidades individuais.

³⁵ De acordo com Cordeiro; Schneuwly (2007) e Schneuwly (2009), existem três categorias de ferramentas: Aa primeira é a) genérica (quadro, projetor etc.) e as outras duas são específicas da disciplina. Uma delas é o b) conjunto de materiais necessários para ensinar que promovem o encontro do aluno com o objeto ensinado (livro de atividades da disciplina, caderno de vocabulário) e a outra é composta pelo c) conjunto de discursos elaborados pela escola sobre o objeto a ser ensinado (formas de falar do objeto). De acordo com os autores, um ambiente de aprendizagem é criado a partir das relações entre as três categorias de instrumentos.

autora criou um esquema. Trata-se da representação do triângulo didático (professor - objeto/meio - o outro):

Esquema 3 - Elementos constitutivos do trabalho do professor.



Fonte: MACHADO, 2007, p. 92.

A partir dessa representação do sistema didático, observamos que o trabalho é uma atividade composta por um docente que age sobre o contexto, utilizando-se de artefatos que são transformados em instrumentos através da sua apropriação. Esses instrumentos ou ferramentas psicológicas permitem a reestruturação de todas as funções e do comportamento humano (VYGOTSKY, 1991). Além disso, percebe-se que ele é influenciado pelo sistema educacional, sistema de ensino, contexto, pelos pais, colegas de trabalho, pela direção, pela comunidade, e assim por diante.

Além das dimensões mencionadas em Machado (2007), Machado; Bronckart (2009), com base em dados coletados por grupos de investigação, como o ALTER-LAEL³⁶, concluíram que devemos levar em conta como essa profissão é tematizada em textos (como, por exemplo, os PCNs, questionários, plano de curso dos professores, etc.), os papéis desempenhados pelos professores (despertar os interesses dos alunos, elaborar atividades, corrigir, etc.), os instrumentos utilizados (quadro negro, vídeos, SDG), as relações construídas entre eles e os conflitos existentes no meio.

³⁶ O ALTER-LAEL é um grupo de pesquisa denominado Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo que, a partir do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade visa à construção de uma proposta de análise das situações de trabalho educacional (MACHADO; LOUSADA, 2013).

Os itens citados no parágrafo anterior vão ao encontro dos pressupostos de Bronckart (2006), para quem o professor bem-sucedido em seu trabalho gerencia sua aula pensando nas capacidades dos alunos, sem deixar de considerar o que é pré-definido pela instituição. Portanto, quando ele considera “(...) múltiplos aspectos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares, etc.), frequentemente subestimados e que, entretanto, constituem o ‘real’ mais concreto da vida de uma classe” (BRONCKART, 2006, p.227). O autor fundamentou a sua proposta de análise do trabalho docente em quatro dimensões: a) análise do trabalho real (atividades realizadas em aula); b) análise do trabalho prescrito (documentos que instruem e fundamentam o professor); c) análise do trabalho representado (reflexão do que foi planejado e aplicado em aula); d) análise do trabalho interpretativo pelos observadores externos (o qual, conforme Drey (2008), “compreende a análise da constituição da profissão docente por um pesquisador ou outro professor”). Todas essas dimensões citadas anteriormente nos fazem perceber quão complexo e multifacetado é esse trabalho.

Pensando em nosso contexto, partimos, portanto, para o estudo específico do trabalho do professor de línguas. A partir das leituras, especialmente de Bronckart (2006), percebemos que a linguagem, origem do funcionamento humano, é a principal. Para Bronckart (2012) e Silva-Hardmeyer (2017) é o agir pela linguagem que nos difere dos outros seres, pois todas as espécies agem se comunicando (canto dos pássaros, relincho do cavalo, os *clicks* dos golfinhos), no entanto, somente a humana age verbalmente. Além de atuarmos sobre ela, ela atua sobre nós, nossos comportamentos, nossas representações, constituindo assim nosso psiquismo individual e desenvolvendo, ao mesmo tempo, a partir da atividade coletiva, o social, origem de todo esse processo (VYGOTSKY, 1991). Assim, é esse agir languageiro, permeado pelo social, o responsável por “[...] moldar a pessoa humana no conjunto de suas capacidades propriamente psicológicas” (BRONCKART, 2012, p.30). É também a partir dele que surgem os textos orais e escritos que são considerados “instrumentos de representação e de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 1998, p.1).

Em síntese, nossa concepção do trabalho do professor está centrada na questão dos objetos e das ferramentas de ensino. Isso quer dizer que, para nós, o trabalho do professor não consiste somente na transmissão de um conhecimento, mas na transformação das “capacidades de agir – ou seja, modos de pensar, de falar e de agir – dos alunos, em uma relação em que ele apresenta os saberes e faz ‘conhecer pelos signos’” (SCHNEUWLY, 2009, p.32). Essa transformação baseia-se num processo de dupla semiotização (SCHNEUWLY, 2000; AEBY -DAGHE; DOLZ, 2008; NASCIMENTO, 2011), uma vez que um objeto de ensino é sempre e necessariamente duplicado em qualquer situação de ensino. Isso quer dizer

que ele se faz presente por diversos processos de ensino (jogo, brincadeira, livro) e é elementarizado (decomposto em suas dimensões), a fim de que o aluno compreenda as suas dimensões. Os dois processos (presentificação e elementarização) estão ligados e possibilitam a transformação dos saberes teóricos aos escolares. Para compreendermos melhor como se dá esse processo, recorreremos à teoria da transposição didática (TD), que abordaremos a seguir.

3.2 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

A teoria da TD teve a sua origem na sociologia, através de Verret (1975), para quem “qualquer prática de ensino de um objeto pressupõe de fato a transformação prévia desse objeto em objeto de ensino” (VERRET, 1975, p.140, tradução nossa).³⁷ Em sua tese de doutorado, intitulada *Les temps des études*³⁸, o autor pesquisou a organização temporal das atividades escolares e o funcionamento dos saberes nesse contexto. Segundo ele, esses tempos podem ser divididos em: tempo do conhecimento (organizado a partir dos conteúdos) e tempo da didática (regido pela prática). O último também foi subdividido em outras duas categorias: a prática do saber (concerne ao tempo de aprendizagem do professor) e a prática da transmissão do saber (tempo de transmissão desse conhecimento aos alunos). Ambas são influenciadas pela instituição na qual o professor atua e pelo contexto do trabalho.

Na busca constante pela pesquisa do tempo de estudos, Verret (1975) pensou uma abordagem epistemológica do saber. Suas análises compreendem tanto o processo de transmissão do saber, a posição do professor e dos alunos, o lugar da aprendizagem e as exigências para que um saber se torne escolarizável. Para tanto, o autor listou cinco pontos a serem observados para que um saber se torne ensinável:

Esquema 4 - *La mise en texte du savoir*- A textualização do saber



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Verret (1975)³⁹

³⁷ No original: “Toute pratique d’enseignement d’un objet présuppose en effet la transformation préalable de cet objet en objet d’enseignement” (VERRET, 1975, p. 140).

³⁸ Tempos de estudo (VERRET, 1975).

³⁹ No original: “désyncrétisation”, “dépersonnalisation”, “programmabilité”, “publicité” e “contrôle social des apprentissages” (VERRET, 1975).

A dessincretização é caracterizada pela “(...) extração do saber das etapas epistemológicas que marcaram seu desenvolvimento. Portanto, corresponde a um tipo de ‘desistoricização’ do saber (RÉMY, 2016, p.16, tradução nossa)”⁴⁰. Isso se faz necessário para que esse saber possa ser recontextualizado na esfera escolar, ou seja, ele precisa ser descontextualizado da esfera de produção, sua natureza é alterada para que ele possa responder a objetivos de ensino. À vista disso, ao separarmos um conhecimento da sua etimologia, ocorre um fenômeno denominado por Verret (1975) de despersonalização. Um exemplo são as informações presentes nos livros didáticos que apresentam temáticas sem citar os seus autores/criadores. Todavia, para que esse saber seja ensinável, ainda se faz necessário organizá-lo em uma sequência de maneira que os alunos o compreendam e possam tecer relações entre os conhecimentos estudados e novos. Essa operacionalização é realizada a partir da programabilidade de aquisição das aprendizagens. Embora os caminhos dos alunos sejam múltiplos, e sejam compostos por regressões e reestruturações, eles necessitam de uma progressão, uma organização.

É da relação didática entre professor e aluno que emanam dois conceitos relevantes para a compreensão da programabilidade dos saberes: a cronogênese e a topogênese. De acordo com Reuter et al. (2013, p. 23, tradução nossa), “a cronogênese (...) é responsável pelo conjunto de operações que organizam a sequência cronológica (...) dos objetos de conhecimento e o resultado dessas operações, isto é, a organização cronológica desses objetos de conhecimento”.⁴¹ Sob essa perspectiva, as ações do professor (introduzir uma noção agora, lembrar os alunos de algo que aprenderam antes, etc.), assim como as dos alunos (questionar, propor, reformular, etc.) são compreendidas como operações de cronogênese.

Já a topogênese “designa ao mesmo tempo o conjunto de operações que organizam os diferentes “lugares” ocupados pelos atores da relação didática e o resultado dessas operações, ou seja, a organização dos diferentes espaços (REUTER *et al.*, 2013, p.217, tradução nossa)”.⁴² A definição de espaço aqui não significa somente o físico, mas as tarefas que são realizadas por professores e alunos.

⁴⁰ No original: “(...) *l'extraction du savoir des stades épistémologiques ayant jalonné son élaboration. Elle correspond donc à une sorte de « déhistoricisation » des connaissances*” (RÉMY, 2016, p. 16).

⁴¹ No original: “*La chronogenèse (...) rend compte à la fois de l'ensemble des opérations qui organisent le déroulement chronologique (...) des objets de savoir et du résultat de ces opérations, c'est-à-dire l'organisation chronologique de ces objets de savoir* (REUTER *et al.*, 2013, p. 23)”

⁴² No original: “*La topogenèse désigne à la fois l'ensemble des opérations qui organisent les différents « lieux » occupés par les acteurs de la relation didactique et le résultat de ces opérations, c'est-à-dire l'organisation des différents espaces*” (REUTER *et al.*, 2013, p. 217).

Uma vez dessincretizados, despersonificados e programados, esses saberes são legitimados e validados pela sua publicização. A publicização promove o controle social de aprendizagem, ou seja, trata-se da certificação de que esse saber é válido para a sociedade. Faz-se necessário frisar que, constantemente, outros tipos de conhecimentos são validados, pois, a sociedade muda o tempo todo (BRONCKART; PLAZAOLA GIGER, 2008).

Os pressupostos de Verret colaboraram muito para a estruturação da teoria da transposição que, alguns anos depois, seria reelaborada e aprofundada por Chevallard (1981; 1982; 1985; 1991).⁴³ Sob uma perspectiva da Didática da Matemática, o autor a compreendia que o saber a ensinar “(...) sofre um conjunto de transformações adaptativas que o vão tornar apto a tomar lugar entre os objetos de ensino (CHEVALLARD, 1985, p.39, tradução nossa)”⁴⁴.

Em seus estudos, Chevallard (1985) preocupou-se em desenvolver um modelo teórico com base em três saberes: o saber teórico⁴⁵, o saber a se ensinar e o saber ensinado, os quais, para ele, possuem o mesmo valor. O primeiro designa o resultado do trabalho de cientistas e intelectuais que produzem o conhecimento⁴⁶ científico (teórico). O segundo compreende o conteúdo escolar, ou seja, o saber presente nos livros e nas SDGs. O último resulta do trabalho em sala de aula, ou seja, da prática pedagógica. O fato de o autor atribuir o mesmo juízo de valor para os três saberes causou certo incômodo na época, pois “em uma sociedade tradicionalmente marcada pela valorização da esfera de produção dos saberes” (LEITE, 2004, p. 52) era inconcebível considerar o conhecimento escolar da mesma forma.

Todo esse processo, do saber teórico ao ensinado, foi dividido por Chevallard (1985) em dois níveis: interno e externo. O primeiro, chamado pelo autor de “noosfera”⁴⁷ ou de “uma esfera onde pensamos”, é composto pelos saberes sociais de referência que são definidos socio-historicamente. Portanto, refere-se à escriturização e às formas de discurso, como, por exemplo, as instruções, manuais didáticos, planos de estudo, os quais ocorrem fora do sistema

⁴³ O livro *A transposição didática*, publicado em 1985, é um compilado de notas advindas do Primeiro Curso de Verão de Didática da Matemática ministrado por Chevallard em 1980. Para responder às críticas dos estudiosos da época, especialmente em relação ao saber teórico, o pesquisador produziu, em 1982, o texto *Por que a transposição didática?* e o apresentou no Seminário de Didática e Pedagogia das Matemáticas da Universidade Científica e Médica de Grenoble. Na edição de 1991, o pesquisador atualiza o texto citado e adiciona um estudo de caso, elaborado em parceria com Joshua e intitulado *Um exemplo de análise de transposição didática*.

⁴⁴ No original: “*subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d’enseignement*” (CHEVALLARD, 1985, p. 39).

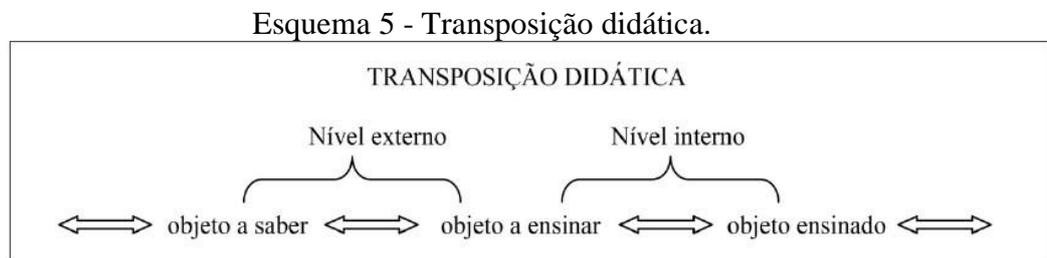
⁴⁵ Embora a tradução do termo ‘*savoir savant*’ nos remeta a tradução ‘saber sábio’, utilizamos aqui o termo ‘saber teórico’.

⁴⁶ Chevallard (1985) diferencia as terminologias “conhecimento” e “saber”. O pesquisador opta em utilizar-se da última, pois esta é mais ampla, abstrata e resulta da organização coerente do conhecimento.

⁴⁷ A noosfera é composta por todos aqueles que concebem os conteúdos: pesquisadores, acadêmicos, representantes do sistema educacional, autores de livros didáticos, políticos etc.

didático e são concebidos por especialistas, autores de livros didáticos e/ou pesquisadores. São suas escolhas que definirão os contornos e o conteúdo, programas ou os currículos para ensinar (CHEVALLARD, 1985, p.25). Condicionado pela forma escolar⁴⁸, o nível interno vai do objeto a ensinar ao objeto ensinado. É durante essa fase que ocorre a prática do professor em sala de aula. Em virtude disso, torna-se difícil sabermos qual será o resultado desse trabalho, uma vez que a sala de aula é um domínio reservado e cada professor, e aluno reage de forma diferente.

Para compreendermos melhor os dois níveis propostos por Chevallard, recorremos a Schneuwly (2009, apud STUTZ, 2012, p.94):



Fonte: Schneuwly (2009 apud STUTZ, 2012, p. 94).

No esquema anterior, podemos ver que o nível externo compreende “a transformação de um ‘objeto a saber’ para um ‘objeto a ensinar’ e o nível interno é a continuação da transformação do ‘objeto a ensinar’ para o ‘objeto ensinado’” (STUTZ, 2012, p.93). Assim como a autora, acreditamos que essas transformações, que ocorrem nos dois níveis, necessitam ser trabalhadas durante a formação continuada, pois permitem aos professores “compreender a complexidade que permeia o processo de tornar-se um conteúdo ensinável e apreendido” (STUTZ, 2012, p.95).

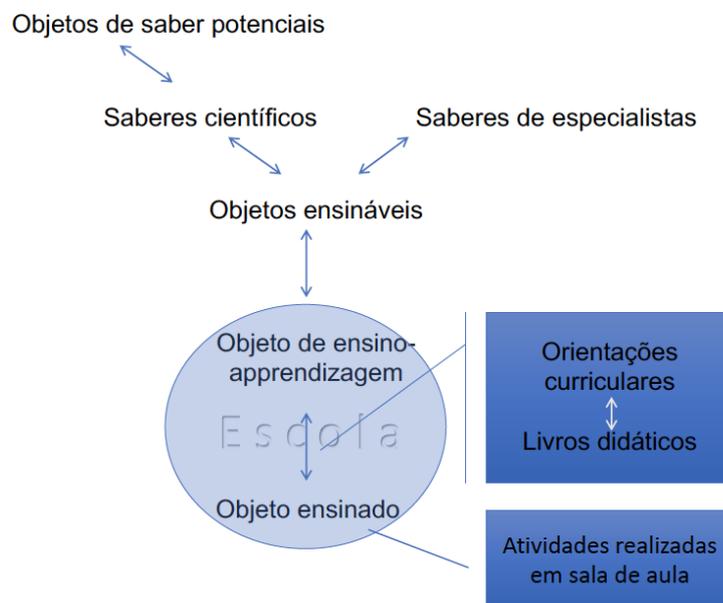
O contrato didático previsto por Chevallard (1985) previa essa *interface* entre o psicológico e o didático na análise do processo de ensino-aprendizagem da matemática e das ciências. Nessa perspectiva, há uma estreita conexão entre professor-aluno-saber que pode influenciar no resultado (objeto ensinado). Portanto, acreditamos que se faz necessário descrever essas transformações dos objetos para que possamos compreender melhor esse processo. Além disso, cremos que seja necessário conhecermos os mecanismos e as

⁴⁸ “Falar de forma escolar é (...) pesquisar o que faz a unidade de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em uma certa época (...)” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 9-10). Portanto, a forma escolar é compreendida quando deflagramos de que maneira ela é sócio historicamente constituída.

determinações desses saberes (SCHNEUWLY, 2009). É dessa forma que o professor passa a “[...] ter consciência do que, em suas escolhas, é facilitador ou não da aprendizagem, podendo rearticular ou modificar estratégias a fim de alcançar uma formação adequada aos aprendizes” (DOLZ; SILVA, 2015, p.61).

Com base em Bronckart e Schneuwly (1991), Chevallard (1991), Schneuwly (1995), Schneuwly *et al.* (2009), Cordeiro (2020) apresentou, durante a sua explanação, um esquema para compreendermos o processo de TD de uma forma não linear. Conforme a pesquisadora, os objetos a saber são complexos, uma vez que fazem parte do mundo acadêmico, ou seja, são pensados por especialistas. Quando entram para o mundo escolar, esses objetos são transformados, a fim de se tornarem ensináveis. Na sequência, em virtude das funcionalidades da escola, eles sofrem uma nova TD, visando à compreensão dos alunos. Para cumprir seu objetivo, o professor utiliza-se de ferramentas didáticas e busca transformar objetos a ensinar em ensinados. Com o intuito de atingir o seu objetivo, o professor vai se basear nas orientações curriculares, nos livros didáticos e nas atividades que vai propor em aula, como podemos ver no esquema 6:

Esquema 6 - O processo de transposição didática e a forma escolar.



Fonte: Cordeiro; Aeby-Daghé; (2020, p. 402).

Conforme o esquema, a TD é a chave para a transformação dos objetos a saber aos objetos ensinados. Os objetos a saber potenciais são transpostos por pesquisadores e/ou especialistas em objetos ensináveis com base nos elementos disciplinares. Na esfera escolar,

circulam os objetos de ensino-aprendizagem que são novamente transpostos pelo professor, levando em conta os documentos curriculares BNCC (BRASIL, 2018) e os livros didáticos. Portanto, a transformação dos objetos é um “[...] processos permanentes de criação, de recriação dos objetos de ensino próprios à forma escolar (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009; VINCENT; LAHIRE; THIN, 1994) em função de certas teorias, mas também das práticas de especialistas (a de um escritor, um ator ou um professor, por exemplo)” (CORDEIRO; AEBY-DAGHÉ, 2020, p. 401-402; CORDEIRO, no prelo).

No entanto, assim como Cordeiro (2020) afirmou, nem sempre o trabalho de TD é isento de tensões e desafios. Nesse sentido, Denardi (2013) apresentou, em seu texto “O desenvolvimento do professor de inglês em uma perspectiva de gêneros textuais”, as dificuldades que podem ser encontradas durante os diferentes níveis de TD. No que se refere ao 1º nível da TD (objeto a saber), a autora sinalizou três possíveis dificuldades (DENARDI, 2013, p.323):

- a) A falta de pesquisas sobre práticas sociais de linguagem;
- b) A falta de legitimidade do conhecimento científico;
- c) A falta de uma teoria de linguagem que envolva todos os tópicos linguísticos.

Quando há escassez de pesquisas sobre práticas sociais de linguagem, o ensino de línguas com base nos gêneros é afetado. Da mesma forma, nos casos em que o conhecimento é desvinculado de uma teoria base e/ou a fragmentação produzida pela divisão em disciplinas impede a interdisciplinaridade.

No que diz respeito ao 2º nível da TD (objeto a ensinar), a pesquisadora apontou outros três possíveis problemas:

- a) O conhecimento pesquisado é tomado como verdade absoluta;
- b) O conteúdo pragmático tem mais importância do que o objetivo de ensino;
- c) Um quadro teórico metodológico coerente com as finalidades e objetivos pedagógicos nem sempre é considerado (DENARDI, 2013, p.323).

Em relação ao primeiro ponto, relembramos a história de Galileu que, em virtude da ciência, que considerava a terra como o centro de tudo, foi condenado pela Igreja. Essa situação quer dizer que não existe verdade absoluta, assim como os gêneros também não são totalmente estáveis. Durante o mestrado (QUEROZ, 2016), percebi o quanto o conteúdo pragmático ainda está enraizado na nossa prática. Especialmente no ensino de línguas, pensamos os objetivos de ensino a partir de temáticas.

Já para o último nível (objeto ensinado), Denardi (2013, p.323) apresenta os seguintes problemas:

- a) O ensino de gramática não é contextualizado ou o conhecimento sistêmico da língua é desvinculado do conhecimento textual, ou discursivo;
- b) Os instrumentos de ensino não condizem com as representações culturais da comunidade de aprendizes;
- c) O gênero textual é ensinado através do senso comum ou ideologia.

Como podemos ver, a transposição do objeto de ensino e aprendizagem para um objeto ensinado não é um processo automático e simples. Como podemos utilizar as teorias de transposição didática como instrumentos que promovam a formação dos professores? Acreditamos que, instrumentos mediadores podem ser facilitadores desse processo e garantir que alguns dos problemas citados por Denardi (2013) não ocorram. Citamos aqui o MDG⁴⁹, a SDG (SCHNEUWLY; DOLZ, 2013), suas adaptações e, por fim, o CMA. No próximo subitem, iremos delinear melhor o nosso objeto de estudo, que é a compreensão em leitura em EI numa LE.

3.3 A COMPREENSÃO EM LEITURA

Ler, compreender e produzir textos (escritos ou orais) não são processos natos e, sim, necessitam do trabalho de CL específicas para serem possíveis. Quando o nosso objetivo é que essa aprendizagem seja articulada à participação ativa do aluno na sociedade, essa tarefa é mais complexa ainda, pois, faz-se necessário pensar em um projeto educacional transdisciplinar que, além de levar em conta a articulação das CL, é centrado no “agir significativamente no mundo” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p.38). Conforme Vygotsky (1947/2002), ao ler um texto ou ouvir a leitura de outrem, ocorre um processo ativo que vincula os conhecimentos pré-construídos do falante/ouvinte e as experiências sócio-históricas. Assim, o nosso desenvolvimento ocorre quando internalizamos, espontaneamente, os conhecimentos e quando nos conscientizamos dos conceitos/conhecimentos.

⁴⁹ A noção de MDG surgiu, de forma progressiva e empírica, em uma pesquisa acerca do ensino do gênero oral, a qual foi organizada, principalmente, por Dolz, Noverraz e Schneuwly. “Trata-se, portanto, de um conceito que tem sua origem na prática da engenharia didática e que serve para estabilizar essa prática explicitando-a e sistematizando-a” (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003, p. 27).

Mas de que forma podemos pensar o aprimoramento do ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura⁵⁰? É nesse momento que retomo à minha dissertação de mestrado (QUEROZ, 2016) e a avalio de forma crítica. Hoje, após muitas leituras e encaminhamentos da banca, compreendo que o que propus naquela época não era o desenvolvimento da oralidade, mas sim da compreensão em leitura (CORDEIRO, 2015). Embora o trabalho tenha resultado em produções orais espontâneas, as atividades propostas e organizadas em uma SDG eram centradas, em sua maioria, na compreensão de contos de animais.

Primeiramente, para definir o que entendemos como compreensão em leitura, recorreremos à literatura existente acerca das diferentes concepções de leitura. Dependendo do modelo de leitura adotado, a forma de ensino e aprendizagem muda. No quadro 3, citamos e explicamos as concepções e suas principais características:

Quadro 3 - Concepções de leitura e suas principais características.

PERSPECTIVA	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
ESTRUTURALISTA: FOCO NO TEXTO	-Associação entre significados e estímulos visuais; -Texto como “mero pretexto para se ensinar o conteúdo gramatical” (MASCIA, 2005, p. 46).
COGNITIVA: FOCO NO LEITOR	PROCESSUAL
	-Ascendente ou <i>bottom-up</i> : considera os mecanismos perceptivo-visuais importantes; -Descendentes ou <i>top-down</i> : considera os processos cognitivos superiores relevantes (CORDEIRO, 2020).
	INTERATIVA
	-Visão de leitura como um processo interativo é discutida como uma combinação da informação textual (ascendente) com a informação trazida pelo leitor para o texto (descendente); -A construção de sentido é resultante da negociação entre o leitor e o texto. Os contextos históricos, social, político e cultural, são levados em conta durante o processo de leitura (LUCAS, 2008, p. 84).
	-Representação mental global do texto apenas influenciada pelo contexto de leitura; - Relações entre as funções executivas, a memória e a leitura. (BERNINGER <i>et al.</i> , 2002).

⁵⁰ Compreender um texto é estabelecer relações entre “a experiência prévia do indivíduo e os dados do texto” (LEFFA, 1996, p. 88). Portanto, quando pensamos a compreensão em leitura, concebemos o ato de ler muito além da decodificação.

INTERACIONISTA: FOCO NO TEXTO-AUTOR-LEITOR	<ul style="list-style-type: none"> -Realizado através de atividades de reconhecimento e compreensão. -Centrado no reconhecimento das palavras e não na estrutura fonológica (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988).
	INTERACIONISTA SOCIAL
	<ul style="list-style-type: none"> -Interação entre o leitor e as características do texto para a produção de significações específicas ao contexto da atividade de leitura (CORDEIRO, 2020).
	DISCURSIVA
	<ul style="list-style-type: none"> - A leitura é definida como atividade de linguagem⁵¹ direcionada à prática social, ao processo de interação entre indivíduos, incluindo o conhecimento de mundo adquirido em sociedade, à construção de sujeitos capazes de atuar como cidadãos críticos e reflexivos (SÁNCHEZ, 2008, p. 68).
INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA	
<ul style="list-style-type: none"> - “O estudo aprofundado das materialidades dos textos literários nas situações sócio-históricas, quando suprido por um conjunto de comentários advindos da história literária, estilística, poética ou crítica e pela compreensão do papel da escola na apreensão das heranças de obras literárias (AEBY-DAGHÉ, 2016) contempla os saberes necessários para realizar a transposição didática” (STUTZ, MELLO, 2019, p.333). - Os gêneros textuais são transpostos didaticamente; Constrói-se um modelo didático e, na sequência, uma sequência didática. 	
LEITURA-ESCRITURA LITERÁRIA	
<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho explícito sobre o contexto de produção das obras e suas dimensões estéticas; - Tecitura de relações e experiências entre leitor, autor, produtor de seus próprios textos literários (SCHNEUWLY, 2016; AEBY DAGHÉ, 2017; STUTZ; CRISTOVÃO, 2017; STUTZ; MELLO, 2019). 	

Fonte: elaborado pela autora com base em Vygotsky; Luria; Leontiev (1988); Mascia (2005); Lucas (2008); Sánchez (2008); Schneuwly (2016); Aebly Daghé, 2017; Stutz e Cristovão (2017); Stutz e Mello (2019); Cordeiro (2020).

Após apresentar e compreender as principais características das concepções de leitura, iremos delinear aquela que adotamos para este trabalho: o modelo interacionista sociodiscursivo. Partindo dessa perspectiva teórica, compreendemos a leitura atrelada ao meio social, o que determina as práticas do professor. O trabalho que o profissional realiza com o

⁵¹ Bronckart (2012, p. 140) define a atividade de linguagem como “operacionalização da linguagem por indivíduos em situação concreta”.

texto nunca é igual, pois, embora o espaço de ensino seja o mesmo e as situações semelhantes, o contexto e os conhecimentos prévios dos alunos nunca serão. Portanto, para pensarmos o ensino de leitura com base nessa concepção, precisamos:

[...] levar os alunos a desenvolver capacidades para usar textos nas suas diversas finalidades [...]. Tais capacidades constituem um sistema psíquico complexo e diferenciado, no sentido vygotskyano, que se constrói lentamente através de uma apropriação das diversas práticas sociais e que possibilitem múltiplas atividades (CORDEIRO, 2020, s.p.).

Nessa visão, o professor possui um papel de mediador no que se refere ao desenvolvimento das capacidades de compreensão em leitura dos alunos da EI. Ao ler para (e com) as crianças, ele mobiliza gestos e CL para que eles compreendam os significados do texto. Portanto, “as significações ligadas aos textos lidos em sala de aula são construídas no âmbito das interações professor-alunos” (CORDEIRO, 2015, p.448). Levando isso em conta, para aprimorarmos a compreensão em leitura dos alunos, são necessárias ferramentas semióticas, ou seja, “[...] dispositivos didáticos específicos ao objeto de ensino ‘leitura’ construído para que os alunos possam observar, analisar, decompor suas dimensões” (CORDEIRO, 2020).

Também lançamos mão de estratégias de leitura (KLEIMAN, 1997; SOLÉ, 2015)⁵², que são técnicas ou métodos que os leitores utilizam para adquirir a informação. Além disso, recorremos a procedimentos ou atividades escolhidas para facilitar o processo de compreensão em leitura (CANTALICE, 2004). Esses recursos são utilizados pelos leitores para produzir sentido enquanto leem um texto (CORDEIRO, 2014).

No caso da EI, é o professor que lê ou conta a história. Durante esse trabalho, ele recorre às estratégias para que os seus alunos compreendam a estrutura do texto e se identifiquem com o seu contexto. Essa visão vai ao encontro de Porcacchia; Barone (2011), que defendem que, durante a contação, elementos da leitura e escrita se misturam e cumprem dupla função: a de transmitir valores e de colaborar na construção de conhecimento.

Atualmente, não é possível reduzir a definição de ler à decodificação de textos. Essa definição vai ao encontro do conceito de letramento. Soares (2019, p.65) define o termo a partir de uma perspectiva pedagógica. Para a autora, trata-se

⁵² Os teóricos citados utilizam a denominação “compreensão leitora” (SOLÉ, 2015; KLEIMAN, 2013) e “não compreensão em leitura” (CORDEIRO, 2015). Assim como a BNCC (BRASIL, 2018), adotamos o termo **compreensão em leitura**.

[...] do desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções (SOARES, 2019, p.65).

Conforme Lerner (2002, p.79), a escola deve funcionar como uma “microsociedade de leitores e escritores”. Isso quer dizer que devemos prover experiências de leitura e escrita, a fim de que os alunos se apropriem dos mais diferentes gêneros. Parte desse escopo, presente na sociedade e indispensável para a escola, são os gêneros multimodais que não se restringem somente ao verbal ou escritos, mas valem-se das linguagens plurais (imagem estática, em movimento, som, fala, etc.) e das possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas do texto (STREET, 2019).

Essa configuração diferente altera a nossa forma de trabalhar esses gêneros na escola, uma vez que não é possível isolar os elementos não verbais, já que estes os constituem (BALOCO, 2005). Portanto, toda vez que pensarmos em um gênero multimodal, torna-se relevante estudar de que maneira a linguagem e os elementos visuais funcionam nele. Assim sendo, quando a professora da EI conta um CDA, por exemplo, ela recorre ao texto, às imagens, aos gestos, às expressões faciais, entre outros. Já a criança que não sabe ler compreende o conto que está ouvindo amparando-se nos aspectos multimodais do texto.

Logo, esses aspectos que compõem um gênero multimodal precisam ser levados em conta. Dependendo da expressão facial, da entonação de voz utilizada pela professora durante a contação de um livro, ela poderá colaborar ou então dificultar a compreensão da criança. Outro fator importante é a constituição da imagem (presente em banners, livros, páginas da web) que também segue uma estrutura (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996/2006). Essa imagem nos livros infantis, quando não interpretada corretamente, pode levar a criança a uma compreensão errônea da história. Portanto, para que haja a real aprendizagem, devemos, como professores, ajudar os alunos a observar as pistas deixadas pelos textos multimodais⁵³.

Diversas pesquisas revelam que o ensino precoce da compreensão em leitura favorece as aprendizagens subsequentes em leitura. Na Suíça francófona, os livros de literatura infanto-juvenil (LLIJ) fazem parte da leitura obrigatória para o ensino de francês no primeiro ciclo do EF (4 a 8 anos). Cordeiro; Aebly-Daghé (2020), a partir da análise da formação e pesquisa com professores do RMdP, constataram que esses sentem falta de orientações específicas em

⁵³ De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), as pistas deixadas pelos textos multimodais são: 1) Cor: tonalidade, a saturação, a diferenciação, a modulação e a pureza; 2) Contextualização; 3) Representação (da máxima abstração à máxima representação de detalhes da imagem); 4) Iluminação; 5) Profundidade; 6) Brilho.

relação ao trabalho que deve ser realizado com esse material em sala de aula, uma vez que as obras são escolhidas pelos autores dos livros didáticos com base em diversos “critérios culturais, temáticos, literários e linguísticos” (CORDEIRO; AEBY-DAGHÉ, 2020, p.403). Na opinião dos professores envolvidos, o fato de os livros eleitos serem de natureza múltipla, dificulta a TD dos elementos ensináveis. Pensando nisso, após analisar esse material, pesquisadoras e docentes perceberam um denominador comum à maioria dos livros indicados: “a presença de uma narrativa construída a partir de uma “intriga”, entendida como um momento de tensão na leitura (BARONI, 2017), que institui e convoca conhecimentos sobre narrativas, textualizados no livro através da escrita e das imagens” (CORDEIRO, AEBY-DAGHÉ, 2020, p. 404), o que possibilitou a construção do sistema narrativa-personagens (SNP)⁵⁴.

Pensando nisso, apresentamos, no próximo subitem, o conceito de CDA e, na sequência, focalizamos o CDA como um gênero textual. Por fim, apresentamos uma síntese das dimensões ensináveis do CDA para, na sequência, pensar as CL presentes no CMA construído para o ensino de CDA.

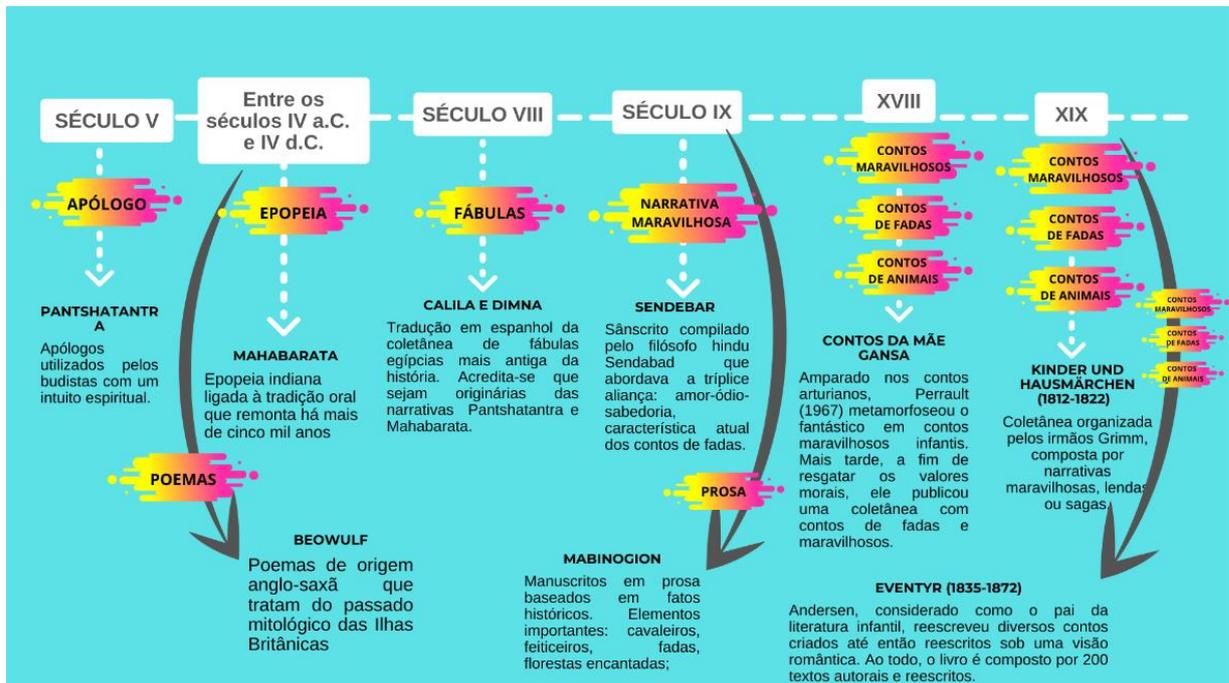
3.3.1 A compreensão em leitura de narrativas na educação infantil: o caso dos contos de animais

Quando abrimos um livro para ler ou contar um CDA, deparamo-nos com relatos compostos por animais que assumem papéis de antagonistas e protagonistas (SIMONSEN, 1987). Trata-se de uma narrativa, composta, normalmente, por uma situação inicial, complicações, ações desencadeadas, uma ou mais resoluções e uma situação final (LABOV; WALETZKY, 1967).

Sua estrutura difere-se da fábula no que se refere à ausência de uma reflexão final. Isso não quer dizer que o CDA não possua uma moral, mas de que essa já faz parte da sua estrutura. Além disso, esse tipo de narrativa é composto pela presença do mágico, fantástico e encantador, enquanto a fábula não trata a magia (DICHTL, 2008). O esquema, a seguir, mostra a construção e a transformação no percurso da história do gênero textual CDA. Ele facilita a compreensão de que os contos surgiram da transmissão oral, assim como o apólogo, a epopeia, a fábula, a prosa, etc.

⁵⁴ Falaremos mais sobre o SNP no próximo tópico.

Esquema 7 - Histórico do gênero textual conto de animais



Fonte: Elaborado pela autora com base em Cascudo (1984), Coelho (1991) e Ashley-Farrand (2005).

Embora já existissem contos de animais antes do século XVIII, foi através de Perrout, dos irmãos Grimm e de Andersen que eles foram catalogados e publicados. Isso não significa que eles não existissem há muito tempo, na literatura popular oral.

Em relação às suas características principais, podemos dizer que eles normalmente tratam de animais pequenos, que vencem os obstáculos por intermédio da astúcia e da inteligência, ou seja, a inferioridade física aliada à superioridade intelectual opõe-se à superioridade física aliada à inferioridade intelectual (SIMONSEN, 1987; SOLMS, 2012). Acredita-se que o ato de atribuir qualidades humanas aos animais tenha surgido entre os séculos II e IV da era Cristã, através do livro *Physiologus*. Trata-se de uma obra grega que foi considerada no século XIII a base para os Bestiários Medievais, organizados para transmitir, originalmente, verdades espirituais. Muitas das características dos animais, descritas nessas obras, são perpetuadas até hoje (ECO, 1989).

A criança, ao identificar-se com essa realidade, é incitada a diferenciar força da grandeza espiritual e a perceber que a inteligência tem grande relevância na resolução de seus problemas. Conforme Simonsen (1987), outra característica relevante nos contos de animais é a sua extensão. Normalmente curto, com poucos personagens, esse gênero textual inicia com a presença de uma fórmula inicial (Era uma vez...; Um dia...) (ZILBERMAN, 1982).

Quanto ao plano geral do texto, as ilustrações possuem grande relevância para a sua compreensão, principalmente para o público com o qual atuamos (crianças que ainda não sabem ler). Elas colaboram na organização lógica, cronológica e mental da criança, ajudando-a a perceber que existem diferenças de espaço e tempo (COELHO, 1997). As cores escolhidas para a composição das ilustrações são deliberadas. Elas representam sentimentos (tensão, medo, alegria, entre outros), intenções, denotam ações e chamam a atenção da criança para a narrativa (KRESS, 2014).

Além disso, esses textos são compostos por marcadores temporais (antes, faz meia hora, depois de tanto treinamento) e são caracterizados pelo uso de adjetivos, locuções ou adjetivos substantivados na apresentação de personagens e ambientes (PAULA, 2014).

Em seus estudos, Queroz (2016) constatou que, em virtude de os originais apresentarem texto mais longo e vocabulário rebuscado, muitas vezes eles são adaptados. Além da extensão e vocabulário, outra característica alterada é que os textos reescritos normalmente, utilizam o presente como tempo verbal, ao contrário dos originais que são em pretérito. Isso pode ser uma forma de facilitar a compreensão da história ou, então, de acordo com Bronckart (2012, p.273), também pode ser um efeito estilístico chamado “presente de narração”, pois causa no “leitor a impressão de que a cena se desenvolve diante de seus olhos”, promovendo a identificação da criança com o conto. No entanto, nenhum dos dois textos escolhidos para a SDG, *Das große Radieschen* e *Der Regenbogenfisch*, foram escritos ou reescritos no presente da narração. O primeiro livro foi adaptado pela Jolanda Garcia, mas está no passado. O segundo foi escrito por Marcus Pfister e, originalmente, está no passado.⁵⁵

Outro elemento que, segundo Queroz (2016), se perpetuou nos textos originais e nas adaptações são as repetições de palavras ou frases de efeito (Hau-ruck Hau-ruck!).

Conforme Labov; Waletzky (1967), as sequências narrativas são quase sempre compostas por uma situação inicial que possui a função de apresentar, contextualizar os personagens e a história a ser contada. Em seguida, normalmente, ocorre uma perturbação e uma problemática é levantada, que na sequência, por meio de ações que envolvem os personagens, é resolvida ou amenizada. Conforme os autores, a fase final das narrativas é, geralmente, caracterizada por um momento de equilíbrio e um final feliz. Para Bronckart

⁵⁵ As duas obras foram escolhidas pelas participantes da pesquisa durante os encontros. A obra *Das große Radieschen* foi selecionada em virtude das atividades presentes na SDG da minha dissertação (QUEROZ, 2016). As professoras demonstraram necessitar de um exemplo pronto de SDG e adaptaram as atividades presentes no meu trabalho. A história *Der Regenbogenfisch* foi indicada pela participante Elsa por causa do plano de trabalho em vigor na escola Löwe.

(2012), a complicação (intriga) é o núcleo do enredo de uma narrativa. Essa estrutura também está presente nos CDA.

Em relação aos mecanismos de textualização, considerei em Queroz (2016) que os CDA contemplam advérbios de lugar (aqui, lá), de tempo (agora, amanhã), de quantidade (totalmente, mal), de afirmação e negação (sim, não). A autora também constatou que as preposições e locuções prepositivas combinam-se com sintagmas nominais (SN) e formam sintagmas preposicionais (SP), que indicam duração no tempo (em janeiro).

No que se refere ao nível enunciativo, observei que no *corpus* selecionado para a sua pesquisa, há uma predominância da voz do narrador onisciente neutro, uma vez que a narração está em terceira pessoa e o narrador não se implica no texto (QUEROZ, 2016). Ainda em relação ao nível enunciativo, averigui a presença de um número considerável de modalizações apreciativas (alegrar-se; estar contente; furioso) devido a um dos principais elementos dos CDA: a atribuição de qualidades humanas aos animais (QUEROZ, 2016).

Acreditamos que, relevante para os alunos da EI que estão aprimorando a sua compreensão em leitura em uma LA, é, primeiramente, aprender a ler o não verbal. É nesse sentido que os elementos paralinguísticos, como a qualidade da voz (ritmo, dicção, entonação), as vocalizações (sorriso, suspiro, bocejo) e os qualificadores vocais (agudo, grave, suave), extralinguísticos (postura, contato visual, corporal) e cinésicos (movimentos, gestos e expressões faciais) são tão importantes para compreendermos a leitura ou a contação do professor. Ademais, elementos paratextuais como, por exemplo, as ilustrações (fotografias, desenhos, etc.), quadros, tabelas, esquemas, diagramas, figuras etc.; aspectos tipográficos (corpo da letra, fontes) (CONSELHO DA EUROPA, 2001) também podem influenciar a compreensão de texto do leitor.

Para Cordeiro (2020), a representação gráfica das histórias infantis pode ser tão completa que, em alguns trechos, não é sempre traduzida em texto. Nem sempre os alunos conseguem compreender totalmente as imagens. Para que isso seja possível, eles necessitam uma boa compreensão em leitura de imagens e de vivências sociais que os amparem na interpretação. Para facilitar a nossa visualização, elaboramos um quadro com as principais dimensões ensináveis do gênero CDA:

Quadro 4 - Dimensões ensináveis dos contos de animais.

CONFIGURAÇÕES CONTOS DE ANIMAIS	
PERSONAGENS	DIMENSÕES TEXTUAIS
-Os protagonistas e os antagonistas são animais (SIMONSEN, 1987; SOLMS, 2012).	- Relato curto , com poucos personagens (SIMONSEN, 1987).

<p>-Adoção de formas, falas, qualidades, defeitos e sentimentos humanos para animais (ARRAIS, 2011).</p> <p>-A inferioridade física aliada à superioridade intelectual opõe-se à superioridade física aliada à inferioridade intelectual (SIMONSEN, 1987; SOLMS, 2012).</p> <p>-Os seres domésticos opõem-se aos seres selvagens (SIMONSEN, 1987).</p>	<p>-Presença de uma fórmula inicial: Era uma vez, um dia e do elemento intriga (ZILBERMAN, 1982).</p> <p>-Sequência da narrativa: Situação inicial. Complicação. Ações desencadeadas. Resolução e Situação final (LABOV; WALETZKY, 1967).</p> <p>-A presença de marcadores temporais (de anterioridade, de simultaneidade, de posterioridade) (PAULA, 2014).</p> <p>-A presença de discurso direto e de um narrador onisciente (PAULA, 2014).</p> <p>-O uso de adjetivos, locuções ou adjetivos substantivados na apresentação de personagens e ambientes (ex. velho porco-espinho, grande repolho, maçãs do mato, etc.). (PAULA, 2014).</p> <p>-Presença de sintagmas preposicionais (SPs) (in der Erde).</p> <p>-Presença de conjunções adversativas (aber) e conjunções aditivas (und).</p> <p>-Presença de Modalizações apreciativas (<i>sich freuen. traurig sein</i>).</p> <p>-Narrativa no passado ou no presente de narração (BRONCKART, 2009/2012).</p> <p>- Repetição de palavras ou frases de efeito (<i>Hau-ruck Hau-ruck</i>).</p>
DIMENSÕES NÃO VERBAIS	
<p>-Elementos paralinguísticos como a qualidade da voz (altura, registro, ritmo, dicção, entonação), as vocalizações (sorriso, suspiro, bocejo) e os qualificadores vocais (agudo, grave, suave, duração do que está sendo falado).</p> <p>- Elementos extralinguísticos (postura, contato visual, corporal, proximidade e movimentos).</p> <p>- Elementos cinésicos (movimentos, gestos e expressões faciais).</p> <p>- Elementos paratextuais como as ilustrações (fotografias, desenhos, etc.), quadros, tabelas, esquemas, diagramas, figuras etc., aspectos tipográficos (corpo da letra, fontes) (CONSELHO DA EUROPA, 2001, s.p.).</p>	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Queroz (2016).

Portanto, trabalhar em sala de aula de forma sistematizada esses aspectos, que se moldam de acordo com os gêneros textuais, é fundamental para o ensino de línguas. Os textos são instrumentos de ensino e, na EI, o professor ocupa o papel de mediador, uma vez que ele retoma, aprofunda os conhecimentos espontâneos, amplia os conhecimentos científicos e contribui para a sua transformação (CRISTOVÃO, 2009).

3.4 OS INSTRUMENTOS DIDÁTICOS: DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA CLÁSSICA AO CIRCUITO MÍNIMO DE ATIVIDADES

A noção de modelo didático (MD), de acordo com De Pietro e Schneuly (2003), já aparecia em textos de teóricos que se preocupavam com a modalização de objetos de ensino⁵⁶. No entanto, este era muito mais centrado na descrição e não era considerado como uma ferramenta didática. Em virtude disso, os pesquisadores genebrinos desenvolveram um modelo que englobasse tanto os saberes teóricos, quanto os dados psicológicos: o MDG.

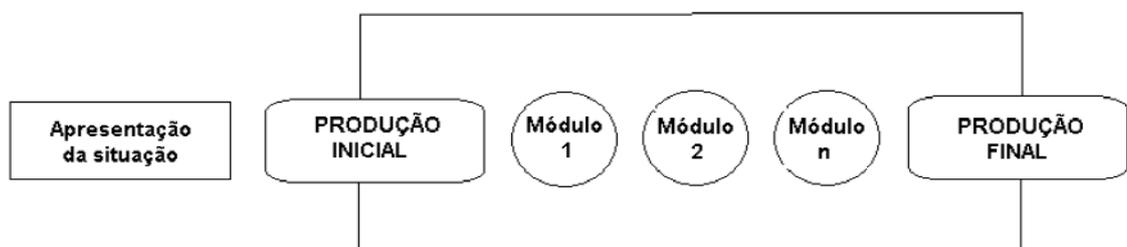
É por intermédio dele que temos acesso à situação de produção e de compreensão dos textos, aos conteúdos típicos do gênero, às diferentes maneiras de mobilizar esse conteúdo, ao estilo, às sequências textuais, aos tipos de discurso, bem como aos mecanismos de coesão verbal/nominal e de conexão. Para Machado e Cristovão (2009), esse instrumento facilita a apreensão da complexidade da aprendizagem de um determinado gênero textual.

Porém, de acordo com Cristovão (2012), O MDG não pode ser levado para a sala de aula, pois se constitui como um apoio para o professor e é muito complexo para os alunos. Assim, para que seja possível levarmos essas informações aos alunos, precisamos realizar a transposição didática (TD) das dimensões ensináveis para a sequência didática (SDG).

A SDG clássica, nos moldes dos pesquisadores genebrinos, é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p.82). Primeiramente, ela “(...) deve garantir principalmente que o objeto de saber possa ser ‘elementarizado’, decomposto em elementos menores passíveis de se tornarem objetos de estudo” (SCHNEUWLY, 2009, p.21, tradução nossa)⁵⁷.

Sua estrutura é composta por uma apresentação da situação, produção inicial (PI), módulos e pela produção final (PF). O esquema, na sequência, ilustra a estrutura citada:

Esquema 8 - Sequência didática clássica.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 98).

⁵⁶ Um exemplo a ser citado é Chevallard (1985).

⁵⁷ No original: “*la modélisation didactique doit surtout garantir que l’objet du savoir puisse être ‘élémenté’, découpé en éléments plus petits pouvant devenir objets d’étude*” (SCHNEUWLY, 2009, p. 21).

Como podemos ver no esquema anterior, a SDG clássica é composta por uma apresentação inicial da situação. Trata-se da construção da “representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p.84). Durante a PI, o professor identificará as potencialidades e dificuldades dos alunos. A partir dessa análise, serão organizados os módulos. Ao longo dos módulos serão trabalhadas as dificuldades dos alunos presentes na PI através de diferentes instrumentos (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2013). A SDG é concluída com a PF dos alunos. É quando é posto em prática o que o aluno aprendeu durante todo o processo. Para os autores, esse resultado precisa estar de acordo com o gênero estudado.

Se a fase da transposição do conhecimento científico para o escolar através do MDG/SDG é denominada como TD externa, o trabalho com a SDG em sala de aula faz parte da TD interna. É nessa ocasião que acontecem as interações discursivas, os discursos entre professor-aluno, no intuito de transformar o objeto a ensinar em um objeto ensinado (STUTZ, 2012). Conforme Oliveira (2013), também é nesse momento que “os professores são os responsáveis pela escolha dos conteúdos que devem ser ensinados ou mediatizados em sala de aula (...)” (OLIVEIRA, 2013, p.68). Além de realizar essa seleção, os profissionais da educação devem estar atentos para a retomada de conceitos já conhecidos pelos alunos e a introdução de novos. Durante essa fase, inúmeras ligações são criadas entre o que os alunos já sabem e ainda estão aprendendo (SCHNEUWLY, 2009).

É em virtude disso que o MDG e a SDG se demonstram como instrumentos eficazes para a TD interna e externa. Resumidamente, segundo Bronckart (2010)

[...] a finalidade geral das sequências é o domínio, na produção e na recepção, dos gêneros de textos, na medida em que eles se constituem como instrumentos de adaptação e de participação na vida social/comunicativa. Para atingir esse objetivo, dado que a arquitetura de qualquer texto é altamente complexa, é necessário elaborar um modelo didático de gênero escolhido como objeto de ensino. Esse modelo reúne os conhecimentos teóricos disponíveis sobre esse gênero, seleciona-os e os transpõe, isto é, adapta-os às propriedades do sistema didático envolvido (e, principalmente, ao suposto estado dos saberes e do saber-fazer dos alunos e dos professores) (BRONCKART, 2010, p.172).

Percebe-se, portanto, que a TD é “permeada pelos saberes docentes que entram em voga para a elaboração do MDG e da SDG, assim como os saberes dos alunos que devem ser levados em conta durante esse processo de elaboração e planejamento” (QUEROZ, 2016, p.47). É dessa forma que o objeto outrora, a saber, transforma-se no objeto ensinado, “resultado constantemente retrabalhado da ação do professor, que segue uma lógica própria,

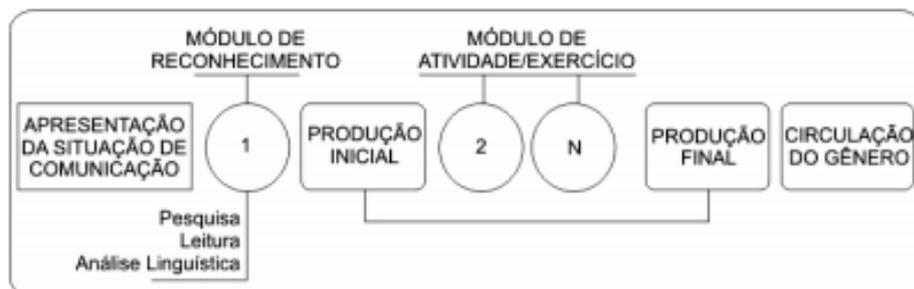
articulada continuamente a esta outra ação, a aprendizagem escolar e que segue a lógica dos alunos”⁵⁸ (SCHNEUWLY, 2009, p. 22, tradução nossa).

Na literatura acerca do trabalho com gêneros textuais na EI, encontramos pesquisadores que relatam o seu trabalho frutífero com SDGs (TONELLI, 2005; QUEROZ, 2016). Um exemplo a se citar é o estudo de Borges (2015), que concluiu, após observar cinco professoras da Região Metropolitana de Porto Alegre, o quanto o instrumento SDG se demonstra o “ideal para o ensino de alemão para crianças” (BORGES, 2015, p. 99).

No entanto, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p.111), as SDG devem ser “selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo [...]”. Essa visão demonstra que os próprios autores já previam a necessidade de mudança. Conforme Magalhães; Cristovão (2018), a proposta inicial sofreu críticas em relação a sua linearidade (atividades de uma forma sistemática), finalidade (ajudar o aluno a dominar um gênero de texto) e motivação para a escolha do gênero (presente no currículo e não a partir de práticas sociais da comunidade escolar). As autoras também citam a possibilidade de interpretações errôneas das terminologias ‘modificação/adaptação do gênero ao contexto escolar’ e ‘necessidade de ficcionalização’ (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2013) que podem ser interpretadas como “simulação, espaço do fictício ou fingimento [...] cópia da realidade, e não como a própria realidade existente na escola em constante interação com as situações cotidianas fora dela” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p.34).

Em resposta a essas e outras críticas, alguns autores repensaram a estrutura clássica da SDG. Um exemplo é a adaptação realizada por Swiderski; Costa-Hübes (2009):

Esquema 9 - Esquema da SDG adaptada por Costa-Hübes.



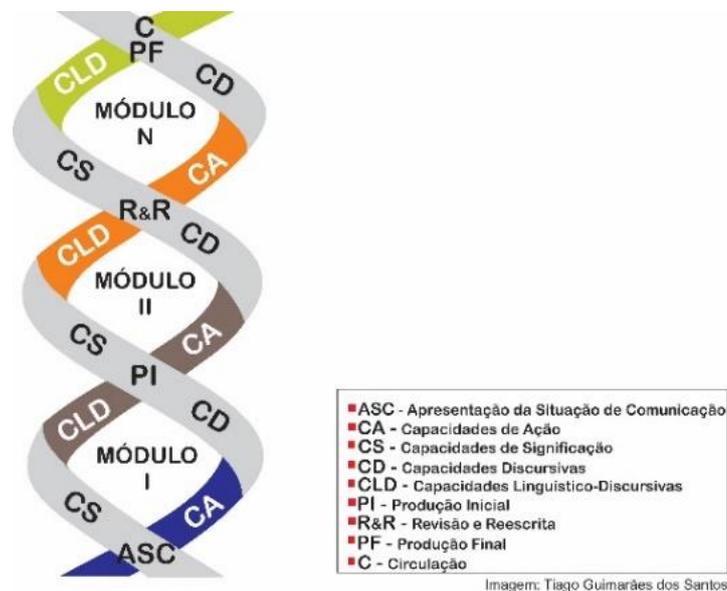
Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009, p. 120).

⁵⁸ No original: “résultat sans cesse retravaillé de l'action de l'enseignant, suivant sa propre logique, articulé continuellement à cette autre action, l'apprentissage scolaire, qui suit la logique des élèves. ” (SCHNEUWLY, 2009, p.22).

Com base na proposta dos pesquisadores genebrinos, o Grupo de Estudo em LP, coordenado por Costa-Hübes, inseriu um módulo antes da PI, a fim de que o aluno reconheça o gênero escolhido e de que ele se sinta amparado no que se refere aos elementos linguísticos e enunciativos⁵⁹. Segundo as autoras, as atividades desse módulo incentivam o aluno a pesquisar, ler ‘modelos’ e analisá-los linguisticamente. Assim, “[...] o professor tem a oportunidade de criar para o estudante várias situações que envolvam a prática de leitura de textos do gênero selecionado que circulam na sociedade” (SWIDERSKI; COSTA-HÜBES, 2009, p.121). Para as autoras, dessa forma, ao realizar as atividades do módulo, o aluno terá mais condições de escrever o seu texto.

Miquelante; Cristovão e Pontara (2017) também propõem um esquema de SDG que difere da clássica. Através de uma metáfora do DNA, as autoras tentam demonstrar a mobilidade e variação de usos das CL durante as suas fases, como podemos ver no esquema, a seguir:

Esquema 10 - A Sequência Didática pelo Grupo Linguagem e Educação.



Fonte: Miquelante, Cristovão e Pontara (no prelo, 2017).

⁵⁹ Vale dizer que na perspectiva genebrina, o reconhecimento das características do gênero estudado se faz durante a etapa de apresentação da situação mediante atividades de comparação de gêneros, de identificação das principais características, etc. “A fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo e **a aprendizagem da linguagem** a que está relacionado.” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2013, p. 100) (grifos nossos).

De acordo com o esquema, as CL (CA, CLD, CD e CS)⁶⁰ e as etapas da SDG (ASC, PI, R&R, PF e C) estão entrelaçadas como a dupla-hélice do DNA humano dando uma dimensão de que ambas não podem ser separadas. O mesmo acontece com o DNA que, sem as duas fitas de nucleotídeos não existe, pois, uma completa a outra. Além disso, entrelaçados por todas as CL e etapas da SDG estão os módulos. Isso nos dá uma dimensão de que, em cada módulo, ambas são evocadas de maneira engrenada.

Guimarães (2005) constatou em suas pesquisas que, a partir da publicação dos PCNs os gêneros textuais passassem a fazer parte do cotidiano escolar, os textos ainda eram utilizados como pretexto e a aula de LP ainda era muito centrada em estruturas gramaticais. Segundo a autora, isso ocorre em decorrência da apropriação equivocada da teoria. Em virtude disso, Guimarães; Kersch (2012) e o seu grupo de pesquisa da Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS) pensaram o conceito de Projetos Didáticos de Gênero – PDG. Trata-se de

[...] uma proposta metodológica de didatização de gêneros. Traz como diferencial o fato de ser um projeto, voltado, portanto, para uma sequência de atividades que se realizarão dentro e fora da escola, de forma a garantir que o(s) gênero(s) tratado(s) esteja(m) realmente ligados a uma prática social. Tal prática pode se dar no próprio âmbito da escola (o texto será publicado no jornal, no blog da escola, como pôster na parede, ou servirá para levar ao diretor/coordenador uma reivindicação dos alunos, etc.), como pode ir para além dos muros da escola. Neste caso, alia-se a práticas comunitárias (temáticas que dizem respeito ao local onde se localiza a escola: reivindicações do bairro, coleta seletiva de lixo etc.) ou a práticas profissionais (como inscrever-se para um concurso/emprego; carta de recomendação, o que é isto; carta de apresentação para um emprego; curriculum vitae) e até a práticas políticas (debates, encaminhamento de reivindicações, conversa com autoridades) (GUIMARÃES, 2014, s.p.).

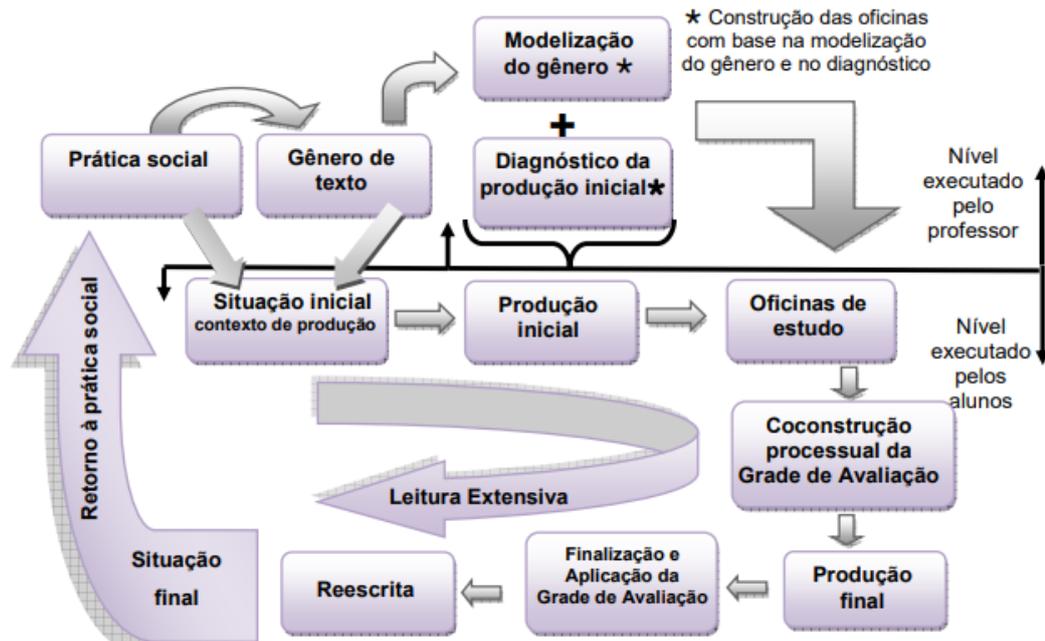
Esse projeto surgiu a partir da indagação dos pesquisadores e professores durante 20 encontros de formação continuada cooperativa⁶¹ que foi realizada entre 2011 e 2014, a fim de desenvolver o processo educativo de leitura, produção textual escrita no ensino fundamental e séries iniciais. Percebia-se que as SDGs, conforme a proposta de Schneuwly; Dolz (2013), não abrangia, segundo Kersch; Guimarães (2012), a realidade dos estudantes no que se refere ao gênero. Em virtude disso, o PDG não aborda todas as dimensões ensináveis de um gênero e propõe que, a partir de um tema, sejam selecionados “um ou mais gêneros, em um dado

⁶⁰ O modelo de SDG apresentado Miquelante, Cristovão e Pontara não contempla as CMS, pois a proposta das operações de linguagem foi apresentada por Cristovão e Lenharo posteriormente.

⁶¹ De acordo com Carnin (2015, p. 37), uma formação continuada pode ser cooperativa “no sentido de que a interação entre os saberes advindos da prática profissional e das reflexões de professores de distintos níveis de ensino podem (...) ser articulados em função de um objetivo comum, parece atender tanto as expectativas da academia quanto daqueles que estão atuando no sistema de ensino básico”.

espaço de tempo, sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social” (BRAGA, 2017, p.46). Nesse processo, o professor possui papel relevante, pois se envolve na preparação do MDG. O esquema a seguir, elaborado por Rabello (2015) representa o projeto e todo o processo de ensino:

Esquema 11 - Ilustração interpretativa do Projeto Didático de Gênero.



Fonte: Rabello (2015, p. 53).

Podemos dividir o PDG em dois planos, que são interligados: o do professor e o dos alunos. O nível executado pelo professor é composto pelas práticas sociais e os gêneros textuais que são modalizados e, em seguida, suas dimensões ensináveis e o diagnóstico da PI que são organizados em oficinas de estudo. Já a situação inicial deve partir do gênero textual estudado e sempre precisa levar em conta a prática social. Com base nos resultados dos alunos (PI) e da modalização são elaboradas as oficinas e, na sequência, a grade de avaliação. Os passos seguintes são a aplicação da grade, a reescrita e o retorno desse gênero à prática social. Antes e durante o processo ocorre a leitura extensiva de textos pertencentes a esse gênero. De acordo com Guimarães e Kersch (2012), nesse processo, o professor assume dois desafios: dar

conta da esfera acadêmica e realizar a TD⁶². Para vencer esses desafios, as autoras indicam a formação continuada.

A decomposição e reorganização dos objetos de ensino numa sequência de atividades também requer uma série de gestos profissionais por parte do professor. Esses gestos carregam significado, constituem o cerne do ensino e se integram ao complexo sistema social de atividades docentes regidas por normas e regulamentos, estabilizados pelas práticas que constituem a cultura escolar.

Quando um objeto é ensinado em sala de aula, o fenômeno de ajustamento relacionado à aprendizagem deve ser permanente e existir, para que a estrutura do objeto e a relação entre ensino e aprendizagem sejam estabelecidas. Essas regras tornam-se visíveis na aprendizagem e, na prática, por outro lado, à medida que os objetos ensinados mudam, tornam possível o progresso da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (VYGOTSKY, 1991)⁶³.

Isso quer dizer que as escolhas do professor influenciam o processo de ensino e aprendizagem de línguas, bem como colaboram na constituição dos alunos. Levando em conta a formação desse profissional, que medeia a aprendizagem dos alunos, um grupo de pensadores genebrinos observou as sequências de ensino (SE) realizadas em sala de aula para o ensino de objetos textuais e gramaticais. Conforme Schneuwly (2009, p.27, tradução nossa), trata-se de um “espaço temporal e espacial onde, na interação entre alunos e professor, se constrói o objeto da investigação: os objetos de ensino”⁶⁴. Para outros pesquisadores, uma SE, se constitui do “[...] material e da mediação do professor, podendo ser composta de uma ou mais SDG envolvendo possíveis alterações ou reajustes, inserções, adaptações e dinâmicas que acontecem em sala de aula” (FRANCESCON; CRISTOVÃO; TOGNATO, 2018, p.27).

Segundo autores como Schneuwly; Dolz (2009), Silva (2013), Dolz; Gagnon (2017), trata-se de um conceito que pode designar também um “[...] conjunto de atividades escolares interligadas e sistematicamente organizadas, porém, direcionadas às ações dos professores

⁶² Segundo Guimarães e Kersch (2012), para o desenvolvimento dos PDG, é necessário que o professor domine o gênero, ou seja, conheça suas características composicionais e, além disso, consiga ensinar aos alunos como utilizá-lo socialmente.

⁶³ A ZDP é um conceito elaborado por Vygotsky (1991), e define a distância entre o nível de desenvolvimento real (capacidade de solucionar problemas sem ajuda) e o nível de desenvolvimento potencial (resolução de um problema com a ajuda de um adulto ou uma criança mais velha). Trata-se das funções que estão em processo de maturação.

⁶⁴ No original: “*est véritablement le lieu temporel et spatial où se construit, dans l'interaction entre élèves et enseignant, ce qui constitue l'objet de enquête: l'objet enseigné*” (SCHNEUWLY, 2009, p. 27).

como instruções sobre como proceder no ato do ensino” (FRANCESCON; CRISTOVÃO e TOGNATO, 2018, p.27).

Outro conceito relevante para essa pesquisa foi concebido por Dolz; Gagnon (2017) e se trata da sequência de formação (SF) que é composta por

[...] um agrupamento de aulas implementadas por professores formadores em cursos de Formação de Professores (...) que possam articular não somente os saberes para ensinar (conteúdos a serem estudados) como também os saberes para ensinar (aspectos metodológicos ou didático-pedagógicos) (FRANCESCON; CRISTOVÃO e TOGNATO, 2018, p. 27-28).

A SF colabora tanto na formação do professor pesquisador como do professor em formação. Ao participar dela, os professores colaboradores “[...] mobilizam suas atividades linguageiras, o que demanda a busca por N gêneros de texto com vistas a promover as interações requeridas; interações estas que conduzem a N gêneros da atividade profissional” (PONTARA, CRISTOVÃO, 2018, p.180). Esses gêneros, embora sejam culturalmente disponíveis, são modificados pelo grupo, pelo estilo individual de cada um, mediados por instrumentos e pertencem a um contexto sócio-histórico específico.

De acordo com Pontara e Cristovão (2018, p.177), em uma SF, tanto o pesquisador formador quanto o professor em formação possuem papéis diferentes, como podemos ver no quadro a seguir:

Quadro 5 - Sequência de formação: papéis do pesquisador e do professor.

PESQUISADOR FORMADOR (também em formação)	PROFESSOR EM FORMAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Sugerir leituras sobre ensino como trabalho, ensino com base em gêneros, formação de professores e desenvolvimento, etc.; -Organizar momentos de encontro para a elaboração de uma metasequência didática (MSD); -Implementação do curso de formação; -Seleção de momentos significativos da organização da SDG; -Análise dos dados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura sobre os aportes teóricos-metodológicos; - Diagnósticos do contexto; -Elaboração da SDG; -Implementação da SDG; -Elaboração de um texto reflexivo a respeito da experiência vivida ao longo da SF.

Fonte: Pontara e Cristovão (2018, p.177).

Os papéis dos dois estão em constante relação e as atividades propostas, conforme as autoras, não devem ser realizadas de uma forma mecânica, pois isso não leva ao desenvolvimento do professor em formação. Para que as ações realizadas tenham significado, “cabe a cada profissional a tarefa mais íntima de estabelecer os motivos que o levem a agir

por meio daquela atividade, de modo a se tornar significativa para ele, envolvendo-o em conflitos geradores de desenvolvimento” (PONTARA; CRISTOVÃO, 2018, p.180).

Um dos principais componentes da SF é a MSD, citada na tabela acima como um dos papéis do formador. Trata-se de uma concepção adotada pelos pesquisadores genebrinos para organizar a formação continuada. O instrumento é composto por

[...] um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de uma sequência didática, cujo objetivo é ajudar o professor em formação a compreender e dominar o referido gênero, possibilitando-lhe agir por meio desse gênero em seus contextos de trabalho, envolvendo processos de ensino e aprendizagem (PONTARA, CRISTOVÃO, 2018, p.190).

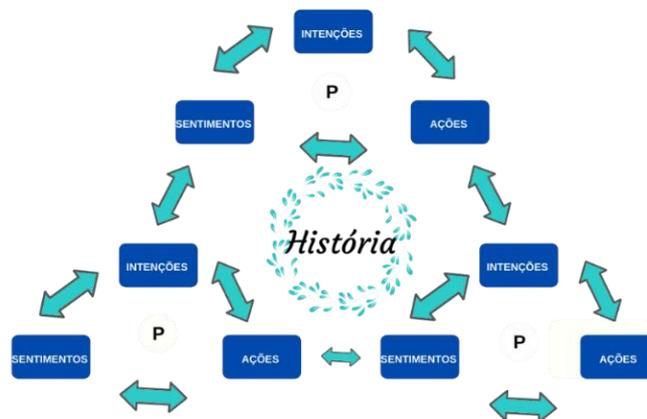
Outra forma de promover a formação do aluno a partir da SDG é a proposição de um conjunto de atividades mais complexas intitulado de itinerário (COLOGNESI; DOLZ, 2017). Seu objetivo central é ampliar a prática de escrita ou de expressão oral para além de uma PI e PF. Nessa perspectiva, toda vez que o aluno aprende algo novo durante os módulos do itinerário, chamados aqui de ateliês (*atelier filé*), ele é instigado a escrever, ou então a falar sobre, ampliando, assim, a sua possibilidade em compreender e interpretar oralmente as atividades de escrita e revisão. O itinerário possibilita ao professor mesclar atividades orais e escritas do mesmo gênero, assim como de conteúdo temático e de oralização do gênero. Além disso, ele permite o trabalho concomitante de diversos gêneros, desde que todos sejam associados a um mesmo projeto de comunicação.

Além do ateliê, outro instrumento didático concebido com base nos princípios da SDG clássica é o CMA. Considerado um dispositivo didático pertinente para a compreensão de livros de literatura infanto-juvenil com dominância narrativa infantil, o CMA nasceu a partir da parceria entre o Departamento de Instrução Pública do Cantão de Genebra e a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (UNIGE) e foi o resultado desenvolvido durante quatro anos de uma “pesquisa de engenharia didática colaborativa” (PEDCo)⁶⁵ (2014-2018) pelo grupo de professores e investigadores do RMdP de Genebra, com o intuito de otimizar a leitura e escrita de livros infanto-juvenis contemporâneos. Para Cordeiro (2019), essas obras são caracterizadas por sua complexidade semiótica e englobam múltiplas linguagens, o que requer dos professores um trabalho minucioso, uma vez que os alunos necessitam mobilizar capacidades de compreensão diversas para acessar o significado do texto e das imagens dos livros. O objetivo do instrumento é evidenciar “a rede de relações

⁶⁵ Para maiores detalhes sobre a pesquisa, ver Cordeiro e Aeby (2020).

dinâmicas entre a construção da intriga, as motivações, as ações e os sentimentos dos personagens” (CORDEIRO, 2019, p.30) constitutiva do SNP o que possibilita, de forma rápida e sistematizada, que o aluno consiga compreender a essência de uma narrativa. Destarte, a base do CMA é o SNP. Na sequência, no esquema 12, para a nossa melhor visualização, apresentamos a constituição do sistema em forma de esquema:

Esquema 12 - Sistema Narrativa-Personagens.



Fonte: www.maisondespetits.ch.

Como podemos ver no esquema anterior, o SNP é um sistema complexo, o que pode suscitar dificuldades de compreensão. Para (re) construir a história, o leitor precisa identificar os personagens (P) e as relações dinâmicas entre as suas ações, suas intenções e seus sentimentos ao longo da narrativa. Portanto, a história constitui-se dessa trama que envolve todos esses elementos. As narrativas mais complexas, em geral, possuem vários personagens. Foi justamente pensando nessa dificuldade e nos livros infantis que deveriam ser trabalhados durante o ano letivo, os quais eram muito diferentes um do outro, que o grupo de professores e pesquisadores do RMdP de Genebra desenvolveu a ferramenta didática CMA. Esta ferramenta possibilita ao professor didatizar, exclusivamente, as dimensões ensináveis do SNP de um livro infanto-juvenil a fim de facilitar a compreensão deste, pelos alunos. Os participantes da pesquisa realizada em Genebra fizeram a decomposição das dimensões essenciais, a fim de ensiná-las através desse dispositivo didático flexível (CORDEIRO, 2020). O dispositivo foi organizado conforme apresentado no esquema 13.

Esquema 13 - Circuito Mínimo de Atividades.



Fonte: elaborado pela autora com base no esquema proposto no site www.maisondespetsits.ch.

Como podemos ver no esquema 12 (ou 13?), a primeira fase consiste em ler e explorar o livro com os alunos. Nessa etapa, os elementos paralinguísticos (gestos, expressões faciais, postura, contato visual, corporal e proximidade), extralinguísticos (interjeições) e os traços prosódicos (qualidade, o tom, o volume da voz, bem como a duração do que está sendo falado) são relevantes para que os alunos compreendam a história lida em voz alta pelo professor. Entra em voga todo o conhecimento deste professor sobre narrativas e a sua própria compreensão em leitura. Dependendo da forma que ele faz a leitura ou contação, a criança poderá ter uma interpretação totalmente diferente da história.

Na segunda fase, são realizadas perguntas, a fim de se averiguar se os alunos compreenderam quem são os personagens, quais são os problemas que enfrentam na narrativa e as soluções encontradas. Trata-se de uma forma de avaliar um primeiro nível de compreensão do aluno após a leitura. Caso o aluno não consiga responder, as pesquisadoras sugerem que eles apontem para o texto, ou para a imagem que ilustra a sua resposta.

A terceira fase não é obrigatória. Caso deseje, o professor pode solicitar que as crianças desenhem um personagem, ou mais, presentes na história. Na sequência, ela questiona, individualmente, quem os alunos desenharam, qual é o motivo de terem escolhido esse personagem e quais são as ações dele. Esta fase permite ao professor verificar se o aluno é capaz de identificar os personagens que contribuem para a construção da intriga, eliminando aqueles que não agem na história e que fazem parte apenas do cenário. Na fase seguinte, o grupo organiza uma tabela do SNP do livro que permite aos alunos articular os diferentes

componentes do sistema, (re) construindo-o com informações relevantes como: o que os personagens querem, fazem e sentem, nos diferentes momentos da narrativa. Na penúltima fase, mais clássica, são disponibilizadas imagens (embaralhadas) da história e os alunos, em pequenos grupos, as organizam conforme a sequência narrativa (situação inicial – complicação – ações – resolução – situação final), justificando suas escolhas. A última fase consiste em avaliar, individualmente, as habilidades dos alunos para observar se houve progressão na compreensão da narrativa. Para isso, são retomados os questionamentos da fase 2 (personagens – problemas – soluções).

De acordo com os membros do RMdP, as interações entre o professor e os alunos são fundamentais para a realização do CMA, pois possibilitam verificar e regular continuamente as capacidades de compreensão de cada aluno durante as atividades realizadas.

Sintetizando, o CMA possibilita ao professor avaliar as capacidades de compreensão em leitura iniciais e finais dos alunos, bem como acompanhar, de perto, suas transformações ao longo do dispositivo didático (CORDEIRO, 2020). Aos alunos, o circuito corrobora na tomada de consciência em relação às operações cognitivas e linguísticas necessárias à compreensão de um todo constituído pelas relações dialéticas entre um texto complexo e as imagens que compõem a narrativa (CORDEIRO, 2020). Além disso, o CMA proposto pelo RMdP promove o contato das crianças com a literatura infantil, possibilidade ímpar para a apreensão de conhecimento acerca do mundo, da leitura e da escrita, mesmo que seu objetivo primeiro não seja o de produzir textos na EI.

Mas de que forma é possível analisar se os alunos compreenderam ou não um gênero narrativo específico como o CDA, que se apoia nos pilares de um SNP? Conforme Bronckart (2012), quando nos comunicamos, tanto oralmente, quanto através da escrita, desenho, gestos, etc., empreendemos uma ação de linguagem. Toda vez que isso ocorre, optamos por um gênero, preexistente em um repertório de modelos, e o adaptamos para o nosso contexto. Nesse momento, para que a comunicação se torne possível, entram em voga as nossas CL, ou seja, as nossas aptidões linguísticas. Em virtude disso, definiremos, na sequência, o que são as CL. Posteriormente, retomaremos o nosso instrumento de ensino, o CMA, e avaliaremos quais podem ser as CL mobilizadas para a compreensão de um CDA graças a essa ferramenta didática.

3.5 INSTRUMENTOS PARA APRIMORAR A COMPREENSÃO EM LEITURA: AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM E O CIRCUITO MÍNIMO DE ATIVIDADES

3.5.1 As capacidades de linguagem: O que são e por que são?

Para Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), as CLs são “[...] aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 30, tradução nossa)⁶⁶, que podem ser organizadas, conforme a sua proposta original, em três níveis: capacidades de ação (CA), capacidades discursivas (CD) e capacidades linguístico-discursivas (CLD). Mais tarde, essa concepção foi expandida com três novas categorias: as capacidades de significação (CS), defendidas por Cristovão; Stutz (2011) e Cristovão (2013), as capacidades multissemióticas (CMS) de Dolz (2015), e as capacidades de linguagem digitais (CDI), de Stutz; Cacilho (2016). Cada uma das seis capacidades é composta por operações languageiras específicas, mas que funcionam de uma forma articulada (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011).

Segundo Cristovão e Stutz (2011, p.20) as CA permitem “ao indivíduo construir sentido da situação imediata de produção de linguagem mediante representações e/ou conhecimentos dos elementos do contexto de produção e da mobilização de conteúdos”. Em outras palavras, trata-se das representações do ambiente físico, do estatuto social dos participantes e do lugar social no qual se dá a interação. Suas operações languageiras consistem em atividades que levem o aluno a

[...] (1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo; (2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação; (3CA) Levantar em conta propriedades languageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais; (4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto. (CRISTOVÃO *et al.*, 2010, p. 194).

Dolz; Schneuwly (2013 apud TONELLI, 2014, p.269) consideram as CA as mais complexas, uma vez que são as primeiras a se desenvolverem na criança. À medida que conseguimos nos comunicar, procuramos, automaticamente, adequar a nossa linguagem ao contexto de comunicação. Isso ocorre, pois, todos nós possuímos representações psicológicas

⁶⁶ No original: “*aptitudes requises pour La réalisation d’un texte dans une situation d’interaction determine*” (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993, p.30).

que são ligadas ao contexto e possuímos um determinado conhecimento de mundo desde pequenos, o que é relevante para a construção de textos.

Já as CD possibilitam compreender a organização do texto, identificar o conteúdo temático, compreender a forma como o conteúdo é organizado (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 21). Os critérios de classificação das CD, conforme Cristovão et al. (2010), são

[...] (1CD) Reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc; (2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático; (3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto; (4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados (CRISTOVÃO et al., 2010, p. 194).

As CLD permitem ao aluno compreender, segundo Cristovão; Stutz (2011), o que compõe os textos, como os parágrafos, os organizadores textuais, as anáforas responsáveis pela conexão, coesão, pronúncia, prosódia, etc. Suas operações linguageiras são

[...] (1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações;
 (2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo);
 (3CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo);
 (4CLD) Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo);
 (5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos;
 (6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua;
 (7CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto;
 (8CLD) Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático;
 (9CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto;
 (10CLD) Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas;
 (11CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor (CRISTOVÃO et al., 2010, p.195)
 (12CLD) Buscar informações com base em recursos linguísticos (relacionando língua materna e língua estrangeira, por exemplo) (LENHARO, 2016, p.32.)

As CS, para Stutz (2012, p.122), surgem da: “necessidade de fazer com que as informações mais imediatas do texto conduzam a atividade geral e se instalem na organização de operações psíquicas das significações mais amplas”. Os critérios de classificação são.

(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;
 (2CS) Construir mapas semânticos;
 (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;
 (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos;
 (5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade;

- (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem;
 (7CS) (Re) conhecer a socio-história do gênero;
 (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos (STUTZ, 2012, p.122).

Durante o Seminário Internacional *Escrevendo o Futuro*, realizado em São Paulo nos dias 22 e 23 de junho de 2015, Joaquim Dolz apresentou a palestra intitulada *Os cinco novos desafios para o ensino da Língua Portuguesa*. Conforme o autor, o primeiro desafio diz respeito à articulação entre o texto singular e o gênero textual, pois as crianças pequenas nem sempre conseguem perceber o que é comum nos diferentes textos. Quando maiores, as crianças já conseguem desenvolver as capacidades necessárias para compreender melhor o funcionamento do gênero. Para o autor, nos últimos anos, muitos projetos foram realizados aqui no Brasil para contemplar o trabalho tanto com textos, como com gêneros. No entanto, segundo ele, alguns ainda não contemplam a compreensão e inserção do aluno na elaboração das SDGs. Dolz (2015) defende que sempre devemos partir do que os alunos já sabem.

O segundo desafio apresentado pelo autor é a avaliação das CLs que nos permitem perceber a origem das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Durante a sua fala, Dolz (2015) apresentou as informações que apresentamos no esquema 14.

Esquema 14 - Categorias de capacidades de linguagem



Fonte: Dolz (2015).

Percebe-se que, no centro do esquema, estão as CS. Segundo o autor, elas permitem “a análise mais ampla do agir ideológico materializado nos gêneros” (DOLZ, 2015). Elas são relevantes para a produção, compreensão de textos compostos por mídias sonoras (canção, cantiga de roda, etc.), digitais (*e-mail*, currículo *web*, *fanfiction*, etc.) e visuais (charge, cartum e propaganda). A definição de CMS seria, desse modo, “compreender as diferentes semioses que se materializam em todos os elementos não-verbais” (LENHARO, 2016, p. 32). De

acordo com Cristovão; Lenharo (no prelo, apud LENHARO, 2016, p. 32), suas operações linguageiras são.

- (1CMS) Compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais do gênero;
 - (2CMS) Apreender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens;
 - (3CMS) Reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos;
 - (4CMS) Relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca;
 - (5CMS) Compreender os elementos semióticos na constituição do gênero.
- CRISTOVÃO; LENHARO apud LENHARO, 2016, p. 32).

Já as CDI, tratadas por Cacilho (2016, p.108), surgem da necessidade de “oportunizar a operacionalização do computador e outros recursos tecnológicos, bem como a digitação de textos desse universo, leitura de hipertextos, entre outros [...]”. As CDI ainda não foram categorizadas⁶⁷.

Analisar a presença das seis capacidades possibilita a avaliação dos conhecimentos prévios e das dificuldades dos alunos e, a partir disso, a posterior inserção de atividades no MDG que poderão ser mais adequadas. Acreditamos que essa é uma forma efetiva de levar a um aprimoramento dos conhecimentos de linguagem dos alunos.

Quando nos referimos especificamente ao trabalho com o gênero CDA, Queros (2016) organizou, com base em Schneuwly e Dolz (2004/2013) e Cristovão e Stutz (2011), em forma de um quadro, as operações de linguagem que poderiam ser trabalhadas na EI. A autora reiterou que esse panorama muda a partir do momento que o trabalho com as capacidades evolui, principalmente por não se tratar de uma perspectiva generalista.

Quadro 6 - Capacidades de linguagem na Educação Infantil com relação ao gênero CDA.

CA	CD
(1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo; (4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto. (CRISTOVÃO <i>et al.</i> , 2010, p. 194).	(1CD) Reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto), etc.; (2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático; (3CD) Entender a função da organização do

⁶⁷ Não recorremos a essas categorias, pois não faz parte do nosso objetivo e, no momento, não colaboram na construção de nosso objeto de ensino, a compreensão em leitura de contos de animais disponíveis em livros físicos.

	conteúdo naquele texto; (4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.
CLD	CS
(4CLD) Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo); (5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos; (6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua; (7CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto; (12CLD) Buscar informações com base em recursos linguísticos (relacionando língua materna e língua estrangeira, por exemplo) (LENHARO, 2016, p.32)	(3CS) Engajar-se em atividades de linguagem; (5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade; (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem; (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos.
CMS	
(1CMS) Compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais do gênero; (2CMS) Aprender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens; (3CMS) Reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos; (4CMS) Relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca. (5CMS) Compreender os elementos semióticos na constituição do gênero. (CRISTOVÃO; LENHARO no prelo)	

Fonte: Queroz (2016, p. 67).

Saber quais são as CLs a serem desenvolvidas no âmbito de um gênero é um fator fundamental para o trabalho do professor com os alunos. No entanto, como dito anteriormente, quando trabalhamos com a compreensão em leitura, faz-se necessário ter um instrumento que ajude no aprimoramento deste processo.

Já vimos que “é nas interações entre o professor e os alunos em sala de aula que podem ser construídos sentidos sobre o texto lido (Cordeiro, 2014, p.157, tradução nossa) ⁶⁸”. É nesse sentido que a literatura ocupa um espaço relevante na escola. No entanto, embora ela seja muito presente na EI (tanto na escola como em casa) e as formas de apresentá-la aos alunos sejam diversas, poucos são os professores que, de fato, tratam as capacidades necessárias para aprimorar a compreensão em leitura.

De acordo com Cordeiro (2014), para desenvolver a compreensão em leitura com crianças que não sabem ainda decodificar, ou seja, que não foram alfabetizadas, devemos,

⁶⁸ No original: *C'est dans les interactions entre l'enseignant et les élèves en classe que des significations concernant le texte lu peuvent être construites* (Cordeiro, 2014, p. 157).

primeiramente, levantar hipóteses sobre o “que está escrito [...] mostrar textos que as crianças conheçam de cor [...] pedir para que “leiam” ou acompanhem a leitura apontando com o dedo o que é lido [...]” (CORDEIRO, 2014, p.54). Como já dito, para que seja possível reconstruir a história, os alunos precisam identificar os personagens, as relações dinâmicas entre as suas ações, suas intenções e seus sentimentos que têm lugar no SNP. Portanto, a história constitui-se nessa trama que envolve todos esses elementos. Mas que relações podem ser estabelecidas entre o SNP, o CMA e as CL? Qual o papel do CMA no processo de compreensão em leitura de CDA? É o que veremos na sequência.

3.5.2 As dimensões ensináveis e o modelo didático de gênero

Conforme explicitado anteriormente, o grupo de professores do RMdP e de pesquisadores da UNIGE, através de uma PEDCo, pensaram em um instrumento didático que fosse possível de ser implementado em um curto espaço de tempo, tendo em vista que as SDGs são extensas. Além disso, o circuito foi pensado para abranger todas as histórias infanto-juvenis.

Pensando na praticidade e abrangência do CMA, como explicitado anteriormente, o adotaremos para a nossa práxis com o gênero CDA. Como acreditamos no trabalho centrado na mobilização das CL, analisaremos, a seguir, a sua presença nas seis fases do circuito. No entanto, também observaremos se as principais dimensões ensináveis do MDG do CDA podem ou não ser contempladas durante o CMA.

A organização interna é constituída da análise dos objetivos que se espera alcançar com os alunos no trabalho de ensino com o CMA e de que forma esses objetivos se materializam em tarefas. Iniciaremos com a primeira fase que consiste na leitura e exploração inicial do livro. Quando essa é feita de forma a abranger os aspectos relevantes da narrativa, mobilizamos todas as CLs. Mas de que forma isso ocorre? Quando instigamos os alunos, antes mesmo da leitura do texto, a inferirem quem escreveu o livro, para quem, com que objetivo, onde foi produzido, qual o assunto da história, estamos mobilizando as CA. Da mesma forma, quando reconhecemos a organização do texto, no que se refere ao *layout*, linguagem não verbal (títulos e formato do texto), mobilizamos as CD. Já as CLD podem ser tratadas quando optamos em fixar, durante a leitura contação, o vocabulário e/ou os principais verbos de ação com gestos, expressões faciais, fazendo relações com as ilustrações do CDA. Além disso, também estaremos mobilizando capacidades, mais especificamente de significação, quando aproximamos a possível temática do livro com o cotidiano dos alunos.

Isso pode ser feito até mesmo antes de iniciarmos a leitura, contação, ou ao perguntarmos sobre o conteúdo da história (a criança faz a leitura da imagem da capa) e o que os eles sentem em relação a essa temática. Ao ler as imagens, as expressões faciais da professora, seu tom de voz e relacioná-las à história que a professora está contando, os alunos mobilizarão as CMS. Portanto, embora esses passos não sejam explicitados no CMA proposto pelo grupo do RMdP descritos na primeira fase, são de suma importância para que todas as CL dos alunos sejam mobilizadas. Esses passos contribuem para que a criança compreenda a história que está sendo lida ou contada.

A segunda fase do CMA é composta pela avaliação inicial das crianças. Podemos compará-la à PI de uma SDG. Ao perguntarmos quem são os personagens, o que querem, qual é o seu problema e como este é resolvido, centramos nosso olhar, novamente, em todas as capacidades anteriormente mencionadas. As respostas centradas na progressão da narrativa envolvem uma dinâmica temática, que se alia as CA, CD, CLD, CMS. No conto de animais, os personagens (animais) tornam-se responsáveis pelo desenrolar da história através de suas intenções e ações. Conforme Bronckart (2012), essa dimensão enunciativa refere-se também à responsabilidade pela enunciação e deve evidenciar como o personagem é representado no texto, as vozes enunciativas e a modalização sendo categorizadas por Machado (2004) como CLD.

Além disso, observa-se que as perguntas dessa fase 2 também se referem a um conhecimento relacionado aos turnos de fala, ou seja, os personagens, postos em cena durante a narrativa, são agentes-produtores envolvidos na interação. Essa dinâmica dos turnos de fala, que constroem segmentos, refere-se tanto às CD (CRISTOVÃO et al., 2010), quanto às CLD que constituem os diálogos entre os personagens e a gestão da voz do narrador. Para que os alunos sejam capazes de compreender o texto e de responder às perguntas presentes na fase 2 do CMA, eles também mobilizam o seu conhecimento de mundo (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011). Assim, a tarefa demanda do aluno reconhecimento de parâmetros contextuais sobre a situação de ação dos personagens. Portanto, são esses parâmetros da linguagem que são construídos pelo uso de operações contextuais e com as quais se formam as CA.

A terceira fase, que é optativa, consiste em uma atividade de desenho e mobiliza, novamente, diversas CL. No entanto, ela se centra especialmente nas CA, ou seja, aborda o conteúdo temático, os protagonistas e antagonistas, que são animais humanizados.

Para a elaboração da tabela do SNP (fase 4), é necessário que os alunos lembrem de identificar os personagens (P), as relações dinâmicas entre as suas ações, suas intenções e seus

sentimentos. Isso colabora na (re) construção da narrativa e mobiliza todas as capacidades, como podemos ver na sequência. A fase mobiliza as:

- a) Capacidades de Ação: relativas ao conhecimento prévio sobre o contexto de produção do gênero, os personagens e os conteúdos temáticos dos contos de animais;
- b) Capacidades Discursivas: relacionadas ao reconhecimento da arquitetura textual do gênero;
- c) Capacidades Linguístico-Discursivas: relacionadas ao reconhecimento e utilização de mecanismos de textualização, valor das vozes e das modalizações para o efeito de sentidos do gênero;
- d) Capacidades de Significação: para posicionar-se sobre as relações entre o texto e outros contextos;
- e) Capacidades Multisemióticas: que contribuem para a compreensão das relações de sentido entre elementos verbais e não verbais da narrativa.

Na quinta fase são mobilizadas, majoritariamente, as CD e CMS, uma vez que, para reorganizar a narrativa, os alunos precisam reconhecer a organização do texto (layout, linguagem não verbal), relacionar com o contexto social macro que os cerca, entender a função da organização do conteúdo, além de compreender os elementos semióticos na constituição do gênero.

Por fim, a última fase (6) pode ser comparada a uma PF da SDG clássica. As perguntas realizadas na segunda fase são retomadas e avalia-se a progressão do aluno no que se refere à apropriação e compreensão do SNP.

Quando analisamos as dimensões ensináveis presentes no MDG do CDA, percebemos que, várias delas, dizem respeito, portanto, ao SNP, principalmente no que concerne às CA ligadas aos conteúdos temáticos. Podemos tratar com os alunos uma das principais características dos contos estudados: os protagonistas e os antagonistas são animais (SIMONSEN, 1987; SOLMS, 2012). Quando os alunos analisam o que estes querem, qual é o problema enfrentado e como é resolvido, questões como adoção de formas, falas, qualidades, defeitos e sentimentos humanos para animais (ARRAIS, 2011) entram em voga. As atitudes deles não vão ao encontro do que normalmente fariam, mas estarão ligados às características humanas. Questões como a inferioridade física x superioridade intelectual, seres domésticos x selvagens também são reveladas ao analisar problemas, ações e possíveis soluções. Outro aspecto do MDG que é abordado no CMA é a sequência narrativa [situação inicial –

complicação – ações – resoluções – situação final] (LABOV; WALETZKY, 1967), articulada às CD que, no caso deste dispositivo didático, são estreitamente ligadas às CA (apropriação da caracterização dos personagens e das relações entre suas intenções, ações e sentimentos). Assim, o CMA objetiva “evitar um ensino da compreensão [somente] direcionado para os aspectos cronológicos e causais dos eventos da narrativa, focalizando, sobretudo, nos elementos que contribuem à construção da intriga” (CORDEIRO; AEBY DAGHÉ, 2020, p. 413).

Entretanto, as CLD parecem ser menos contempladas no CMA proposto pelo RMdP, concebido, essencialmente, para desenvolver as capacidades de compreensão do SNP de um texto narrativo e menos a apropriação das características de um gênero textual específico. Dimensões discursivas como a presença de uma fórmula inicial (Era uma vez), extensão dos contos (curtos), repetição de palavras ou frases de efeito, narrativa no passado ou no presente de narração, características do gênero CDA, precisam, assim, ser incluídas em atividades extras. Outros itens que devem ser ainda tratados são o uso de adjetivos e locuções adjetivas ou adjetivos substantivados na apresentação de personagens e ambientes, presença de sintagmas preposicionais, conjunções adversativas, aditivas, modalizações apreciativas, marcadores temporais, uso do discurso direto e de um narrador onisciente.

No que se refere aos elementos paralinguísticos, extralinguísticos, cinésicos, paratextuais, referentes à linguagem não verbal, extremamente importantes para a compreensão em leitura de CDA, principalmente no ensino de uma LA, também necessitam nossa atenção para que os alunos aprendam a mobilizá-los tanto na compreensão como na produção oral e escrita.

Assim sendo, a partir da análise do MDG do CDA e das dimensões ensináveis presentes no CMA, tal qual proposto pelos membros do RMdP para o trabalho com compreensão em leitura de textos narrativos, pudemos constatar que essa é uma ferramenta didática que pode ser utilizada pelo professor para trabalhar com o gênero CDA. Mas de que forma analisar o fazer do professor? Na opinião de Oliveira (2012, p.6), são os gestos didáticos que nos possibilitam, a partir da sua descrição e análise, compreender o *métier* do professor com um “caráter mais profissional”. A análise dos gestos “visa contribuir para a compreensão da engenharia didática que permeia o trabalho de ensino” (STUTZ; QUEROZ; SOUZA, 2017, p.123). Para definir do que se trata e de que forma esses gestos podem ser úteis na compreensão do agir do professor, recuperaremos, no subcapítulo seguinte, pesquisas seminais acerca da temática.

3.6 O AGIR DO PROFESSOR E OS GESTOS DIDÁTICOS

Conforme Pernambuco (2007), normalmente o trabalho do professor é descrito e analisado conforme a sua regência, os seus planos de ensino, o conteúdo trabalhado, os resultados dos alunos e o gerenciamento da disciplina. Na opinião do autor, essa forma de investigar é fragmentada e não procura compreender o trabalho docente em sua totalidade. Do mesmo modo, Tardif (2013) desaprova as pesquisas que procuram culpar o professor por suas atitudes, ou então, aquelas que desejam determinar o que esse profissional deve fazer. O autor defende as análises com base na constituição do professor, nas suas atitudes e na reflexão. É fundamentada na análise reflexiva que Silva-Hardmeyer (2017, p. 85) reconhece essa atividade profissional como algo que “(...) implica diversas ações e/ou intervenções do docente tanto em sala de aula, durante a realização de uma aula, quanto em outras situações escolares como em reuniões pedagógicas, cursos de formação continuada, entre outras”. Para a autora, são justamente essas ações que integram o agir do professor “na realização de sua atividade de trabalho” (SILVA-HARDMEYER, 2017, p.85).

Ciente das especificidades desse *métier*, Machado e Bronckart (2009) defendem a investigação do agir docente. É justamente, a começar pela identificação desse agir que é possível elaborar a noção de agir didático.⁶⁹ É dessa forma que temos acesso às “intervenções que devem ser elaboradas, antecipadas e adaptadas às situações de ensino concretas e efetivas” (SILVA-HARDMEYER, 2017, p.112). É nesse sentido que a pesquisadora propõe investigar os gestos didáticos⁷⁰; os gêneros textuais trabalhados; as tarefas realizadas pelo professor e/ ou alunos, assim como as configurações do trabalho professoral.

3.6.1 Os gestos profissionais e didáticos

Para que seja possível compreender melhor o que são os *gestos*, partimos do estudo do significado da palavra. De acordo com Silva (2013, p.74), ela provém da técnica de atuação *Gestus* desenvolvida por Brecht (1970). Conforme o dramaturgo alemão, para a construção de um personagem, o ator deve analisar os eventos do enredo da peça sobre uma perspectiva da história, estudar a sua estrutura dramática e considerar as atitudes que a peça parece

⁶⁹“O agir didático são as ações dos professores em sala de aula com fins didáticos. Trata-se de intervenções que devem ser elaboradas, antecipadas e adaptadas às situações de ensino concretas e efetivas, tendo em consideração o que se pretende ensinar e o objetivo a alcançar” (SILVA-HARDMEYER, 2017, p. 112)

⁷⁰Segundo Schneuwly (2017, p. 10), os gestos didáticos são o “conjunto de regras e códigos” que caracterizam o trabalho do professor.

incorporar e articular. Portanto, o conceito de Brecht vai muito além do significado de uma gestualidade, pois, refere-se “aos gestos que se articulam com a rede de conexões sociais que sustentam as relações entre os homens” (NETO, 2009, p.2). Assim, concluímos, a partir das leituras que o termo compreende o tom de voz, as expressões faciais, as atitudes corporais, o figurino, ou seja, toda a caracterização da personagem a ser interpretada por um ator.

Amparado em Vergnaud (2001, p.5), segundo o qual “o pensamento é um gesto”⁷¹, Sensevy (2005) defende que é justamente nos gestos que encontramos os melhores exemplos de atividade, essenciais para a análise do pensamento não verbal, e, ao mesmo tempo, os modelos mais sugestivos para a análise do pensamento. Podemos perceber isso através da nossa dinâmica corporal que está ligada, ao mesmo tempo, aos nossos sentimentos, às armadilhas da linguagem e hábitos culturais. É em virtude disso que Sensevy (2005, p.4) defende que todas as profissões produzem “gestos cujo sistema é uma estrutura específica desse ofício”. O matemático também defende que eles possuem como principal objetivo arquitetar, “em sala de aula, certos saberes disciplinares e levar à aprendizagem dos alunos” (OLIVEIRA, 2012, p.2).

Desse modo, delineamos os gestos como algo que não está ligado somente ao não verbal, “mas também à possibilidade de criar atitudes genéricas/gerais” (SILVA, 2013, p.74), como o tom de voz, movimentação na sala, etc. Após compreendermos qual é a definição do termo gesto, passamos a pensar os adjetivos que o podem acompanhar. Em Bucheton, Brunet e Liria (2005), encontramos diversos adjetivos como, por exemplo, gestos do *métier*, profissionais, languageiros, de reflexividade, genéricos, específicos e didáticos. Em virtude do nosso objetivo, que é investigar os gestos didáticos do professor de alemão durante a prática com sequências didáticas para a EI, adotamos aqui as terminologias gestos profissionais e didáticos.

É com base na noção de gesto, descrita anteriormente, e no encontro de teorias e práticas sociais divergentes (didática, teoria da ação, ergonomia, clínica da atividade e ciências da educação) que surgiu o conceito de *gestos professionnels* (BUCHETON; SOULÉ, 2009). Conforme Aebly Daghé; Dolz (2008, p. 83), trata-se de movimentos que não são só corporais, mas são “observáveis como parte do trabalho que contribuem para a obtenção do ato destinado a um aprendiz”. Esses gestos são muito relevantes e fazem parte de um sistema social regido por regras e códigos convencionais que, por sua vez, compõem a cultura escolar (CORDEIRO; SCHNEUWLY, 2007). A partir deles é possível perceber “como os

⁷¹ No original: “*la pensée est un geste*” (VERGNAUD, 2001, p. 5).

professores agem, adaptam-se aos diversos contextos, escolhem seus objetos e instrumentos de trabalho, regulam seu trabalho e dos alunos, avaliam e modificam os projetos didáticos” (SCHNEUWLY, 2009, p. 50).

Segundo Bucheton, Brunet e Liria (2005, p.2), o gesto profissional está localizado e não pode “ser confundido com o gênero, mas o coloca em prática, atualiza, ajusta”. Analisá-lo é relevante, pois dá mais visibilidade ao trabalho dos profissionais, contribui para a futura melhora do seu agir e corrobora com a instrução de novos professores. É nesse sentido que Bucheton (2008) alerta para a densidade do trabalho docente e chama a atenção para as diferentes instâncias (pais, direção, etc.) envolvidas nesse fazer pedagógico, o que, segundo o autor, pode ser difícil para um professor iniciante.

Segundo Dolz, em entrevista concedida a Silva; Silva (2012), o termo gesto profissional nos permite caracterizar as funções e as tarefas do professor independentemente da matéria de ensino. Já os didáticos são aqueles que “(...) têm como objetivo transformar as significações atribuídas aos objetos de ensino e é por meio deles que o professor delimita, mostra e decompõe o objeto de ensino” (CERVERA, 2015, p. 56).

Cientes de que a análise de todas essas dimensões nos permite compreender o que o professor pensa e como realiza o seu ofício (TORINI, 2012), lançamos mão à teoria dos gestos didáticos (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008; NASCIMENTO, 2011). Acreditamos que, assim, possamos compreender as ações profissionais e aperfeiçoar a formação continuada dos professores.

3.6.2 Os gestos didáticos e a dinâmica da transformação dos objetos a ensinar

Conforme Aeby-Daghé e Dolz (2008, p.84), a dinâmica das transformações dos objetos a ensinar é controlada pelos gestos didáticos. É através deles “que o professor delimita o objeto, que ele o mostra, o decompõe, o ajusta às necessidades dos alunos, isto é, o transforma em vista da aprendizagem”. Para que isso seja possível, o docente põe em prática todos os seus saberes em relação ao desenvolvimento intelectual da criança, regula o estímulo que deve dar ao seu aluno e adapta seus turnos de fala de acordo com a sua turma (TUTIDA, 2016). Dessa forma, pressupomos que, dentro de cada gesto, existem saberes diferentes a mobilizar que sempre visam à interação e o tecer de relações para possibilitar a aprendizagem dos alunos.

Pensando nisso, Pessoa e Pereira (2016, p.154) concebem os gestos didáticos como o reflexo da apropriação dos saberes docentes “bem como o produto de constantes (re)

formulações que o docente empreende em sua tarefa de ensino-aprendizagem”. As autoras argumentam que gestos e saberes precisam ser trabalhados durante a formação (inicial ou continuada) “uma vez que, no agir pedagógico, a existência de um implica a do outro, constitutivamente” (PESSOA; PEREIRA, 2016, p.154). É a partir da junção dos saberes e dos gestos dos professores que se configuram os *gêneros de atividade profissional*, ou seja, a forma que é executada a atividade no coletivo.

Assim, ao analisarmos as marcas dos gêneros da atividade profissional, obtemos como resultado os gestos fundadores (AEBY -DAGHÉ; DOLZ, 2008) e, se estudarmos as variações estilísticas, trataremos os gestos específicos. Desse modo, os gestos são “índices importantes na verificação de como o professor mobiliza objetos de ensino para o agir didático” (AEBY -DAGHÉ; DOLZ, 2008, p.55). Do mesmo modo, por intermédio deles, “podemos examinar a maneira como os objetos didatizados são construídos em sala de aula, tornando-se objetos ensinados” (OLIVEIRA, 2012, p.8).

Durante esse processo de transformação, podemos observar que os gestos estão intimamente ligados aos saberes que são mobilizados por um determinado ofício. Além dessa ligação, os gestos didáticos possuem relação com a noção de gênero. Para Bucheton (2008), a palavra “gesto” refere-se a uma ação que é sempre singular e se encaixa em um quadro cultural e profissional que preexiste.

No que se refere aos tipos de gestos, Aeby Daghé; Dolz (2008) apresentam em seu trabalho dois: os gestos didáticos fundadores e específicos. Os fundadores possuem a função de: a) presentificar o objeto de ensino; b) elementarizar o objeto para a apreensão das dimensões ensináveis; c) formular tarefas; d) materializar os dispositivos didáticos; e) apelar à memória a fim de resgatar o que já foi trabalhado; f) regular o que foi trabalhado; g) institucionalizar os saberes.⁷² Os gestos didáticos específicos “[...] são os que emergem do ensino-aprendizagem de um objeto de estudo no quadro de uma disciplina específica” (CERVERA, 2015, p.49)

A partir das designações apresentadas em Aeby Daghé; Dolz (2008), Schneuwly (2009) expôs em seus estudos quatro gestos didáticos fundamentais:

⁷² De acordo com Cervera (2015), existem diferenças no que se refere à nominalização dos gestos didáticos fundadores. De acordo com a autora, estas discrepâncias ocorrem por causa da tradução de alguns termos que possuem mais do que um sentido. Em seu texto, Schneuwly (2000) apresenta o conceito “*pointage/élémentarisation*”, que foi traduzido por Nascimento (2011) e Barros (2013) como “delimitação/elementarização.” Já Silva (2013) aderiu aos termos “focalização/elementarização” e Oliveira (2013) como “topicalização/elementarização.”

- a) Implementação do dispositivo didático;
- b) Regulação;
- c) Criação da memória didática;
- d) Institucionalização, aos quais se ligam os gestos de presentificação e elementarização ou focalização.

Para os autores, os dois últimos integram o gesto de implementação do dispositivo didático. Já o primeiro, refere-se à fase de contextualização que ocorre, comumente, no início das sequências didáticas. Já o segundo, alude ao trabalho em si, composto, no caso da SDG, por módulos. Conforme Cordeiro; Schneuwly (2007), Schneuwly (2009), Messias; Dolz (2015), os dois gestos fundamentais são constituídos por outros quatro subordinados:

- a) O uso de instrumentos didáticos;
- b) A regulação da aprendizagem;
- c) A institucionalização;
- d) A criação da memória didática.

O primeiro gesto didático subordinado é composto pelos instrumentos didáticos utilizados para o ensino e pela maneira como o professor conduz a sua aula (SCHNEUWLY, 2009). Como instrumentos do trabalho do professor, Gomes-Santos (2016, p.14) compreende os “materiais utilizados nas atividades – textos impressos ou em suporte digital, filmes, computador, projetor de slides, lousa, giz, dicionário e principalmente o livro didático” e tudo aquilo que se vincula a eles, como, por exemplo, a leitura oral de um texto e discussão dos temas centrais da aula. Dessa maneira, o gesto didático referente ao uso de instrumentos didáticos abrange tanto as ações verbais, quanto as não verbais, necessárias para a interação do professor com o aluno durante a realização de tarefas (STUTZ; QUEROZ e SOUZA, 2017). Assim, observar os instrumentos utilizados nos possibilita compreender melhor como o professor age e os resultados de seu trabalho em aula.

Já o gesto de regulação da aprendizagem refere-se às intervenções que o professor realiza durante ou no final do processo de ensino, ou durante a realização de provas oficiais como o vestibular, por exemplo. Elas podem ser subdivididas em internas e locais (BAIN; SCHNEUWLY, 1993). A primeira consiste em perceber o que os alunos já sabem (AEBY DAGHÉ; DOLZ, 2007), o que, por sua vez, permite que eles sejam avaliados de uma forma somativa. A segunda volta-se para a construção do objeto ensinado por meio das interações entre professor e alunos na busca de referências comuns à turma (SCHNEUWLY, 2009).

Essas, conforme Schneuwly (2009, p.38, tradução nossa) normalmente “(...) têm como ponto de partida a explicitação ou a constatação de obstáculos encontrados pelos alunos, ou contribuições dos alunos para a construção do objeto”.⁷³ As regulações são relevantes, pois, quando cientes, os professores podem reorganizar o curso de suas ações, ou até mesmo, redefinir a sua meta conforme o andamento da sequência de ensino. Além disso, a sua análise permite introduzir dispositivos didáticos e acompanhar o seu desenvolvimento. Jacquin (2010 *apud* Torini, 2012, p.50) resumiu as ações de regulação mobilizadas pelo professor durante um trabalho com texto argumentativo:

a) avaliação formativa; b) transmissão ou o desenvolvimento de critérios de avaliação de uma produção textual; c) avaliação das produções dos alunos pelo professor em sala de aula; d) utilização de modelos de texto; e) avaliação dos textos pelos alunos; f) descrição das etapas para produzir um texto e utilização de contraexemplos (JACQUIN, 2010 *apud* TORINI, 2012, p.50).

Nesse sentido, quando pensamos em sequências concebidas para o ensino de línguas, acreditamos que as ações resumidas por Jacquin no item anterior possam ser acrescidas de novas concepções. Para corroborar com a nossa hipótese, citamos Dutour (2010), que, ao analisar um contexto de ensino da LA percebeu que esse gesto é muitas vezes refletido pela recuperação na LM⁷⁴, dos pontos considerados essenciais pelo professor. Do mesmo modo, Almeida (2019, p.152) constatou, durante as suas análises para a dissertação de mestrado, que o gesto didático de regulação local “[...] tem sua mobilização atrelada ao uso de língua materna para o ensino de língua estrangeira. [...] O gesto se instaura como uma maneira de se fazer entender para os alunos, tendo em vista o baixo nível linguístico deles”. Ademais, o autor percebeu que os participantes da pesquisa, durante o seu fazer pedagógico, recorriam às expressões/palavras/sentenças que fazem parte da SDG do *gênero textual infographics*, a fim de explicar aos alunos o que eles precisam desempenhar durante a resolução das tarefas. Ademais, o pesquisador também verificou que as docentes também lançavam mão à LP, geralmente para elucidar questões inerentes à LI ou para facilitar a compreensão de atividades e/ou relacionar as duas línguas para mostrar as diferenças ou semelhanças entre elas.

⁷³ No original: “(...) *comme point de départ l’explicitation ou le constat d’obstacles rencontrés par les élèves, ou des apports d’élèves à la construction de l’objet*” (Schneuwly, 2009, p. 38).

⁷⁴ Dutour (2010) utiliza-se do termo primeira língua (L1). De acordo com Pupp Spinassé (2017, p. 227), ao utilizarmos a terminologia L1 “estariamos considerando apenas o fator cronológico como parâmetro para definir essa língua tão característica do indivíduo”. É justamente por colocarmos em prova esse conceito, adotamos para esta tese o termo Língua Materna (LM), uma vez que essa “traz uma carga afetiva maior, representando uma língua com a qual o indivíduo está ligado de forma intensa” (PUPP SPINASSÉ, 2017, p. 227).

O gesto didático de institucionalização refere-se à fixação de conhecimentos concebidos sócio-historicamente pelo professor, na ação de ensino de um determinado objeto (SCHNEUWLY, 2009). Do ponto de vista de Gomes-Santos (2016)

[...] esse gesto é geralmente conhecido na prática escolar como sistematização dos conhecimentos, quando o professor, em algum momento do percurso de ensino, faz uma parada para construir uma síntese (por exemplo, por meio de uma aula de revisão) das várias facetas do objeto trabalhadas (GOMES-SANTOS, 2016, p.15).

Dessa forma, institucionalizar envolve mecanismos de delimitação do que se espera que o aluno aprenda ou tenha aprendido por meio de considerações e ações que possibilitem a ele ver o objeto de ensino sendo consagrado na abordagem do professor (SENSEVY, 2001). Esse gesto é relevante, uma vez que existem diferentes formas de compreender o conhecimento e, ao institucionalizarmos, evitamos, de acordo com Gomes-Souza (2016), as desigualdades discrepantes entre os alunos.

O que caracteriza um gesto didático de institucionalização é

[...] a passagem de um discurso individual para um discurso coletivo, marcado pelo discurso a toda a classe e a demanda por atenção coletiva (...); Modalização/prescrição através do uso de verbos modais (...); A generalização que muitas vezes passa pelo uso de metáfora ou comparação (...); A descontextualização/recontextualização (...) (AEBY DAGHE, 2017, p. 34, tradução nossa)⁷⁵.

No que se refere à recorrência das institucionalizações, Marmy Cusin (2014) revelou que, além de serem curtas, elas ocorrem mais no final das sequências de ensino e são direcionadas, em sua maioria, para as avaliações, sínteses de algum conhecimento, generalizações ou, em alguns casos, à explicação de algum texto. Mais da metade das institucionalizações observadas durante o estudo da pesquisadora permitiam aos professores recontextualizar o conhecimento incorporado em uma futura tarefa de escrita.

O quarto gesto, a criação da (memória didática,) “abrange os discursos e movimentos realizados pelo professor no intuito de colocar, num mesmo campo semântico, conhecimentos ensinados em aulas anteriores juntamente a conhecimentos novos” (STUTZ; QUEROZ; SOUZA, 2017, p.126). Assim, trata-se de um movimento de retomada e/ou de antecipação dos objetos que favorecem “um deslocamento das formas discursivas já presentes entre os

⁷⁵ No original: “*Le passage d'un discours individuel a un discours collectif, marqué par l'adresse à (l'ensemble de la classe et la demande de l'attention collective (...); La modalisation/prescription à travers le recours à des verbes modaux, notamment (...); La généralisation qui passe souvent par l'usage de la métaphore ou la comparaison (...); La décontextualisation/recontextualisation (...)* (AEBY DAGHE, 2017, p. 34)”.

estudantes a fim de transformar sua relação com a língua e a linguagem” (CORDEIRO; SCHNEUWLY, 2007, p.77)⁷⁶. Tecer relações com os conhecimentos de forma retroativa ou proativa com retomadas e antecipações concernentes ao conteúdo contribui para compreender a sequencialização e coerência do processo de ensino (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009). Conforme Silva (2013, p.224), as retomadas podem ser externas ou internas. As primeiras correspondem aos “conteúdos discutidos em outras sequências” e auxiliam na criação de relações “entre conteúdos”. As segundas são referentes “às retomadas do conteúdo discutido inicialmente no interior da mesma sequência de ensino”. Isto posto, a criação da memória didática visa à “construção de um conhecimento comum a ser compartilhado pela sala” (MESSIAS; DOLZ, 2015, p.54). Para Franck (2017), o que acontece entre professor e alunos sempre é uma cooperação. Dessa forma, para que seja possível compreender o que ocorre entre os dois faz-se necessário levar em conta não só o trabalho do professor, mas também dos alunos que precisam estar em sintonia com ele.

Esses quatro gestos possuem relações entre eles e podem ser descritos como uma sequência temporal dinâmica. Ela é dinâmica, pois, embora possua um encadeamento, podemos averiguar inserções dos quatro gestos. Sem dúvida, inicialmente, o dispositivo é implementado, mas o que ocorre depois, pode ser tanto a institucionalização do saber, quanto a construção da memória didática, ou regulação.

Aos quatro gestos fundadores, Silva (2013) acrescentou o gesto de planejamento que, conforme a autora, “antecede os outros gestos didáticos [...] e exerce influência sobre eles [...] é o primeiro momento em que um objeto de ensino passa pela primeira ‘transformação’” (SILVA 2013, p. 300). Durante o nosso trabalho, não analisaremos o trabalho do professor sob esse viés, pois nosso foco será o trabalho do professor e o objeto ensinado.

De acordo com Stutz; Queroz e Souza (2017, p.126), os quatro gestos didáticos nos permitem analisar o trabalho do professor sob três aspectos centrais.

(1) Os seres humanos realizam suas atividades sociais a partir de sistemas simbólicos de comunicação e, como consequência, no trabalho de ensino a construção de sentidos ocorre por meio desses sistemas, inerentes à execução de tarefas organizadas pelo professor, as quais visam à aprendizagem; (2) o processo de aprendizagem tem a conotação de uma variável sociointeracional (VYGOTSKY, 2008) resultante das capacidades docentes em articular saberes necessários para contextos múltiplos, e ainda, transpô-los de modo a significar para grupos específicos de alunos; (3) a variável resultante do processo de ensino, vista por nós como a aprendizagem, inclui, do mesmo modo, as capacidades discentes em abrir

⁷⁶ No original: “contribuentainsi à undéplacementdes formes discursives déjà présentes chez lesélèvesafin de transformer leurrapport à la langue et aulangage” (CORDEIRO; SCHNEUWLY, 2007, p.77).

caminhos para que se possa construir sentidos no campo do ensino, regularizar quando necessário, e assim, colaborar com o andamento do processo em discussão (STUTZ; QUEROZ E SOUZA, 2017, p.126).

Em suma, tomar consciência dos quatro gestos didáticos fundamentais é de extrema relevância para o desenvolvimento do trabalho do professor e lhe possibilita criar “suas próprias ferramentas didáticas adaptadas aos seus contextos de ensino, a fim de suprir as necessidades de seus alunos e as suas próprias” (DOLZ; MESSIAS, 2015, p.61).

Faz-se necessário também observar a existência de gestos particulares característicos do professor de línguas “que constituem um modo de comunicação específico” (DOLZ, 2017, p.8). Assim, esses gestos são “os meios exatos do professor para comunicar na aula e ensinar a comunicar em uma língua particular” (DOLZ, 2017, p.10).

Cada um dos gestos didáticos apresentados anteriormente pode ser analisado conforme critérios de Stutz; Queroz e Souza (2017). Os autores analisaram a presença dos gestos didáticos em aulas de LA na EI e listaram as seguintes questões observáveis.

- 1) Gesto de implementação dos dispositivos didáticos: a) presença sistemática de um enunciado injuntivo exprimindo uma tarefa com base nas indicações da sinopse; b) presença de uma ação precisa a realizar; c) presença da forma sob a qual o resultado da ação deve ser comunicado (comentários, dossiê, exposição, documento escrito, documento de áudio, e eventualmente, as principais orientações da atividade escolar demandada.
- 2) Gesto de regulação: a) utilização de preceitos da avaliação formativa, como a avaliação inicial para observar as necessidades e capacidades dos alunos para informar e regular as ações docentes e a avaliação final para mostrar os resultados alcançados por meio da intervenção; b) utilização de textos como modelos para ensinar a oralidade; c) utilização de pequenos segmentos de contraexemplo; d) utilização das duas línguas (português e alemão) para reforçar a compreensão; e) utilização de imagens e gestos que representam as etapas para a produção de um texto; f) as dimensões do gênero conto de animais.
- 3) Gesto de institucionalização: a) os enunciados e direcionamentos realizados pelo professor ao coletivo de alunos; b) a constituição de uma generalização com retomadas anafóricas pronominais e nominais que auxiliam na compreensão do objeto; e c) a utilização de modalizadores prescritivos e apreciativos.
- 4) Gesto de memória didática: consiste na inserção de momentos de resgate de memória de ações realizadas e conteúdos enfatizados em sala de aula bem como na inserção de momentos que se voltem à antecipação (AEBY DAGHÉ *et al*, 2009, p. 106).

Portanto, ao analisarmos a aula do professor e percebermos a presença sistemática de um enunciado injuntivo exprimindo uma tarefa, falaremos do gesto de implementação dos dispositivos didáticos. Já se o professor estiver resgatando ações realizadas e conteúdos enfatizados em sala de aula, ele mobilizará o gesto de memória didática. Para Barros (2013, p. 766), análises que focam o trabalho realizado pelo professor “são essenciais para que tal atividade possa ser compreendida em toda sua complexidade”. A autora frisa que

[...] a sala de aula, vista sob o ponto de vista de um locus de trabalho, é um lugar, quase sempre, fechado no agir de um único profissional: o professor. O seu trabalho é individual e, normalmente, não é partilhado com os seus pares. O professor é um trabalhador que age sozinho e, na maioria dos casos, inicia sua vida profissional “imitando” ou “adaptando” os gestos didáticos dos seus antigos professores (TARDIF, 2006) ou se contrapondo a eles, tentando agir de modo não “tradicional”. Entretanto, ele apenas cria o seu estilo profissional na prática, no seu trabalho diário, a partir de erros e acertos, de adaptações acertadas e frustradas, de sucessos e insucessos, pois o seu “treinamento” é feito a partir da inserção direta na atividade de trabalho (op. cit) (BARROS, 2013, p.766).

É por isso que achamos tão importante pensar nessa proposta de formação continuada. Percebemos que os professores, muitas vezes, sentem essa necessidade de discutir estratégias, solucionar dificuldades relacionadas à sala de aula, trocar ideias. No entanto, somente discutir pode não trazer resultados, pois como Barros (2013) enfatiza, é na prática que um profissional se constitui. Em virtude disso, acreditamos que a formação que aqui propomos, deva ser organizada seguindo os seguintes passos:

- a) Observações de aulas para facilitar a escolha do gênero a ser trabalhado com os professores;
- b) Estudo do gênero, elaboração da SDG;
- c) Trabalho dos professores em sala de aula (prática com a SDG elaborada coletivamente);
- d) Gravação das aulas para que seja possível, com base nos gestos didáticos, analisar e refletir sobre o trabalho docente.

Acreditamos que, para formarmos professores, é necessário conhecer gestos característicos da profissão. No próximo subtópico, após delinear o que são, buscamos fazer um levantamento de pesquisas brasileiras baseadas na perspectiva interacionista sociodiscursiva que têm como objetivo observar os gestos didáticos no Brasil.

3.6.3 Pesquisas seminais acerca dos Gestos Didáticos no Brasil

No presente tópico, buscamos fazer um levantamento de pesquisas realizadas no Brasil quanto ao ISD que possuem como critérios de análise os gestos didáticos/profissionais. Explicitaremos a) como os dispositivos são implementados nos trabalhos apresentados; b) que linguagem é usada para fazer essa implementação; c) quais são os obstáculos enfrentados e d) como os professores tratam o problema da decomposição necessária do objeto e sua construção como um todo?

Citamos, inicialmente, a dissertação de mestrado de Almeida (2019), que investigou os gestos didáticos fundamentais mobilizados por professores em formação inicial. O autor realizou o levantamento dos gestos fundamentais mobilizados durante o período de regência de estágio dos professores. Como já elucidamos anteriormente, a análise das macroestruturas e sinopses, organizadas a partir da prática dos professores com a sequência didática do gênero infográfico, apontam para cinco categorias do gesto regulação locais: uso de LM para o ensino de língua inglesa, uso do quadro para visualização da linguagem na forma escrita, repetição, reiteração e tipos de perguntas.

Optamos em apresentar o trabalho de Almeida (2019), no início deste subcapítulo, pois o autor realizou um importante estudo de arte acerca das pesquisas brasileiras ancoradas no ISD que utilizam os gestos didáticos e/ou profissionais como critérios de análise. Ele encontrou, ao todo, 26 textos sobre a temática na Plataforma (CAPES), no Google Acadêmico e em capítulos de livro. Dos 26 textos discutidos pelo autor, iremos selecionar os que mais contribuem para a composição da tese.

O primeiro trabalho brasileiro que versa acerca dos gestos didáticos é uma tese de doutorado intitulada, **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: A sequência didática como instrumento de mediação**, defendida em março de 2012 pela pesquisadora Eliana Merlin Deganutti de Barros. A autora investigou o processo de implementação de um projeto de escrita em LP em uma turma de sexto ano do EF de uma escola estadual de Londrina. Os resultados apontam para a efetividade da SDG no processo de aprendizagem do gênero carta de reclamação. No entanto, a autora alerta que não devemos perceber a ferramenta didática como uma estrutura fixa, uma vez que, para a sua construção, devemos observar o contexto. Um fator que chamou a nossa atenção no trabalho de Barros (2012) é a construção gradual e colaborativa da SDG, a fim de abranger tanto pesquisa quanto ensino e formação. Concordamos com a autora, no que se refere à necessidade de amparo ao professor durante essa elaboração, uma vez que, conforme a pesquisadora, muitos não desenvolveram as capacidades inerentes à formulação de materiais didáticos. Além disso, achamos relevante a discussão da pesquisadora no que se refere às CL presentes nas atividades que compõe a SDG. Quando o professor não possui uma formação que atenda a esse quesito, a sua tendência é amparar-se naquilo que aprendeu a fazer: tratar majoritariamente as dimensões referentes à gramática no gênero.

Da mesma forma que Almeida (2019), ao ler os outros textos de Barros (2013; 2015; 2017), constatamos que todos tratam de um recorte da tese de doutorado citada anteriormente. No entanto, a partir do enfoque dado aos dados coletados e analisados, a autora trouxe

contribuições interessantes, como a importância dos registros (vocabulário técnico, planejamento textual, etc.) sobre a SDG trabalhada na mobilização do gesto didático fundador **memória das aprendizagens**. Para a autora, ele funciona como articulador da SDG, pois permite

[...] fixar conteúdos já trabalhados (institucionalização), efetuar a regulação do aprendizado, articular objetos de ensino já institucionalizados com objetos em processo de delimitação, retomar a presentificação do objeto social em foco, auxiliar o encaminhamento das atividades e tarefas (BARROS, 2013, p.124).

Sobre a regulação do aprendizado, Barros (2015) frisa a sua importância na produção inicial, uma das etapas da SDG. De acordo com a autora, ela permite ao professor verificar o desenvolvimento real do aluno, antes mesmo de tratar o gênero através dos módulos. Além disso, é a partir desse gesto fundador que o professor planeja como serão os passos seguintes. Ainda sobre o trabalho com SDGs no desenvolvimento das CL dos alunos, Barros (2017) asseverou que, esse tipo de tarefa exige do professor a articulação de diferentes saberes docentes (científicos, linguísticos, didáticos, etc.) ligados ao gênero aula.

Nascimento (2012) aborda a transposição do gênero charge em uma SDG desenvolvida por uma professora do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola (PDE) para uma turma de primeiro ano do EM. A pesquisadora concluiu que os gestos didáticos se originam das experiências individuais e sociais dos professores. Acreditamos que são diversos os fatores que influenciam trabalho do professor: o contexto, o processo histórico de formação da disciplina na qual ele atua, a reflexão desenvolvida por ele durante o fazer, entre outros. Ao analisar os gestos profissionais presentes no trabalho com uma SDG do gênero artigo de opinião, a autora (2014) constatou que o fazer pedagógico dos participantes da pesquisa está atrelado às concepções tradicionais de ensino, o que vai ao encontro da visão que apresentamos acerca do texto de 2012. É nesse ponto que concordamos com a autora, pois também acreditamos que se faz necessário repensar a formação inicial e/ou continuada dos professores. Outra questão, tratada no artigo publicado em parceria com Brun e Mafra (2017) que possui como principal objetivo a análise dos gestos didáticos de uma professora durante a didatização de poemas para uma turma do Ensino Fundamental I, é a importância dos gestos corporais do professor. As autoras reconhecem a importância de uma análise articulada aos aspectos verbais e não verbais.

As concepções de Striquer (2014), embora não utilizem a SDG como instrumento, dialogam com as produções de Nascimento (2012; 2014) no que se refere à constatação de que os professores, durante o seu agir pedagógico, recorrem ao modelo tradicionalista. A

pesquisadora, após instigar a participante da pesquisa a transformar o seu fazer, evidenciou que o processo de mudança não havia se completado, pois, as concepções anteriores, em alguns momentos, ainda entravam em voga. A diferença entre as duas autoras é de que Striquer (2014, p. 489) defende que o processo de internalização de novas práticas não ocorre de forma passiva, imediata ou aditiva. “É ao percorrer uma longa série de eventos que a professora tomará posse do novo e gradualmente transformará suas ações interiores intelectuais [...]”. Pensando nisso, a autora sugeriu uma nova categoria de gesto: **o gesto didático inovador**, que se refere à capacidade do professor, após refletir e estudar o seu agir, de mudar alguns aspectos da sua práxis.

Da mesma forma que Nascimento (2014; 2012) e Striquer (2014), Silva- Hardmeyer (2015), através de um estudo de caso, também analisou os gestos didáticos do professor em situação de ensino. No entanto, diferentemente das outras duas autoras, ela buscou compreender como o profissional articula gêneros textuais e gramáticas. Além disso, observou quais são os tipos de atividades organizadas pelo professor e os gestos didáticos que constituem o seu agir em um determinado contexto. Os resultados apontam para as dificuldades do professor em integrar os dois tópicos e a mobilização de gestos didáticos específicos para cada contexto.

Cervera (2015), ao investigar os gestos didáticos do professor no ensino-aprendizagem do gênero textual “resenha acadêmica,” constatou que esse tipo de investigação revela uma **cena didática**⁷⁷ em movimento e colabora na sua reconstrução e compreensão. De acordo com a autora, uma vez entendida, passamos dessa fase para as

[...] práticas utilizadas na decomposição e composição de um objeto a ser ensinado, na forma de transpor os conhecimentos científicos para os conhecimentos didatizados [...] a forma como foram hierarquizados para ensinar, na mobilização dos dispositivos [...] e nas escolhas que o professor faz para ensinar determinadas dimensões do objeto, ampliando assim a explicação, buscando contato com novos objetos, novos contextos (CERVERA, 2015, p.152).

Dessa forma, dependendo do nosso objetivo, esse tipo de investigação possibilita uma análise completa, articulada, uma vez que podemos examinar tanto a formação do professor, como a elaboração de material didático e a aprendizagem do aluno.

Na mesma linha dos estudos sobre gestos, citados anteriormente, Messias; e Dolz (2015) também trataram a formação de professores de LM a partir do instrumento SDG. Os resultados da análise apontam para a mobilização dos quatro gestos didáticos de forma

⁷⁷ Conforme Cervera (2015), a cena didática é composta pela tríade professor- aluno – objeto de ensino.

coerente durante o desenvolvimento da SDG. Os autores também apontaram, com base na tese de SILVA (2013)⁷⁸, conforme já posto anteriormente, a importância de um novo gesto didático referente à organização e esquematização que ocorre antes da prática do professor: o gesto de planejamento. O estudo, descrito na tese da autora, foi realizado a partir de SDGs dos gêneros história em quadrinho e conto.

Já Gomes-Santos (2016), embora não parta da análise prática, pois seu artigo é de cunho teórico, defende que a análise dos gestos didáticos só faz sentido na interação entre professor e alunos. Nessa visão, o que ocorre antes das aulas é somente uma expectativa/planejamento. Concordamos com a importância de estudos que focalizem a TD externa, mas acreditamos que tratar o que ocorre *in loco* nos permita pensar e repensar o nosso agir. Pensando na interpretação errônea do que a teoria se propõe, Gomes-Santos (2016) defende que os gestos “não são camisas de força a que se ajustam as ações de todo e qualquer professor, independentemente do contexto em que atue, do perfil de seus alunos ou dos constituintes do conhecimento eleitos para o ensino [...]”. Cada professor engaja os seus alunos e constrói com eles o seu gênero aula.

No que se refere à mobilização dos gestos didáticos na EI, citamos Stutz; Queroz e Souza (2017). Os autores revisitaram as transcrições das aulas gravadas por Queroz (2016) e analisaram o material resultante de oito encontros pautados em uma SDG sobre o gênero CDA. Eles constataram que houve maior recorrência do gesto memória didática, uma vez que esses permitem antecipar ou revisar conhecimentos dos alunos, e assim, foram imprescindíveis nas aulas para retomadas de elementos específicos do gênero ou de unidades menores do texto. Os gestos de implementação de dispositivos didáticos e regulação das aprendizagens aparecem, respectivamente, na forma de discursos injuntivos, no uso de português para criar contraexemplos e da linguagem não verbal. O gesto de institucionalização de novos saberes, menos recorrente, se dá, normalmente, por meio de anáforas pronominais.

Da mesma forma que Stutz; Queroz e Souza (2017), Barros; Cordeiro (2017) investigaram o trabalho do professor durante a didatização do gênero carta de reclamação, por meio de uma SDG que foi realizada em 2009, em uma turma de 6º ano do EF. A finalidade do estudo se diferenciava dos outros no que tangia à análise da mobilização do gesto memória didática. As autoras constataram que esse gesto propicia a integração dos objetos dos

⁷⁸ Trata-se da mesma autora, no entanto, em 2013, ela ainda não havia adotado o sobrenome Messias-Hardmeyer.

diferentes módulos, possibilitando, assim, retomar as aprendizagens anteriores e integrá-las aos novos objetos de ensino da SDG. Para as autoras, esse gesto pode ser textualizado através de listas (que pesquisadora e colaboradora da pesquisa optaram em organizar durante o processo), lembretes, glossários, entre outros instrumentos que possuem a função de sintetização, explicitação e consolidação das aprendizagens. Outra contribuição muito relevante das autoras em relação ao gesto memória didática é de que ele pode “desartificializar o ensino da produção textual, uma vez que o ‘modelo’ ativado pela memória docente pertence ao coletivo de aprendizes da sala” (BARROS; CORDEIRO, 2017, p.245).

Já as publicações dos últimos anos (2018 a 2021) abordam, em sua maioria, a intersecção de duas temáticas relevantes para esta tese: gestos didáticos e o ensino de línguas. Citamos a pesquisa de Zani (2018) que reformulou uma SDG e analisou a sua prática, organizada por um professor/especialista em didáticas de ensino com um grupo de participantes de um simpósio internacional sobre gêneros textuais. Através da análise do agir do professor cursante e do resultado dos alunos, Zani (2018) concebeu a SDG como uma importante ferramenta no processo de letramento acadêmico. Além disso, a partir do estudo dos gestos didáticos, os resultados obtidos colaboraram a compreender o funcionamento da sequência de ensino e a desvelar práticas do professor antes implícitas.

Também citamos Jordão; Nonato (2018) que analisaram em seu artigo os gestos didáticos mobilizados pelo professor durante o trabalho com uma SD do gênero textual *Regras do Jogo* com uma turma de 3º ano no Laboratório Municipal de Informática Educativa. Os objetivos dos autores eram explicitar a origem da forma escolar (em um ambiente tecnológico), suas relações com a língua escrita e os saberes historicamente construídos. Os resultados evidenciam uma transformação na forma que as interações professor e aluno ocorrem, especialmente em virtude da utilização do laboratório. No que se refere especificamente aos gestos, nesse contexto, a regulação local demonstrou-se como principal articulador do trabalho de ensino, possibilitando o gerenciamento de diferentes níveis de aprendizagem. Ao ler o trabalho das autoras, tivemos a impressão de que elas não focaram a análise nos gestos didáticos ligados à SD, mas sim em todos os gestos do professor. Portanto, os gestos avaliados não se referem somente às *regras do jogo*, mas sim, de que forma o professor age em todos os âmbitos da aula.

Com o advento da pandemia, o ensino remoto de emergência tornou-se foco para novas pesquisas sobre os gestos didáticos. Nesse sentido, Brun e Nascimento (2020),

conceberam ferramentas digitais que integram a *G SUITE for Education*⁷⁹, uma extensão ofertada para professores em formação. No referido artigo, as autoras averiguaram a possibilidade de articulação entre tecnologias digitais e a SDG para o ensino de língua. Através da observação dos gestos didáticos de uma das participantes, as professoras-formadoras compreenderam de que forma as atividades didáticas sobre o gênero resumo informativo, foram adaptadas ao trabalho remoto. Os gestos de presentificação, elementarização, introdução do dispositivo didático, da memória didática, institucionalização foram mobilizados de forma síncrona, através do *Google Meet*. Já o gesto de formulação de tarefas foi materializado de forma assíncrona, pelo *Google Classroom*. A mobilização do gesto de regulação ocorreu de maneira assíncrona (correções das produções) e síncrona (encontros de orientações individuais). Os conhecimentos foram verificados através da mobilização do gesto memória didática que possibilitou a identificação das dificuldades enfrentadas durante as produções escritas.

No que se refere à interseção entre gestos didáticos e ensino de leitura, citamos o artigo de Oliveira (2020), que investigou o agir de três estagiárias de LP durante o trabalho com os gêneros artigo de opinião, artigo enciclopédico e conto de terror em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II da rede pública de Belém. Para a autora

[...] o estudo sobre o gesto didático de regulação relacionado ao ensino de leitura contribuiu para compreender não só as regulações que as estagiárias fizeram para viabilizar o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, mas também as avaliações feitas para implementar tais regulações, materializadas, por exemplo, na forma de tarefa escrita (material didático) ou de discussão oral orquestrada por elas, o que ajudou os alunos a superar determinados obstáculos, permitindo que avançassem em termos de aprendizagem (OLIVEIRA, 2020, p.28).

A posição da autora pode ser comprovada pelos resultados da análise de dados, uma vez que ela comprovou o papel positivo das regulações na compreensão em leitura dos alunos. Tanto as regulações internas, presentes nos momentos de avaliação do conhecimento dos alunos, elaboração de modelos para auxiliar na compreensão do gênero e organização de estratégias de leitura, quanto as regulações locais, que ajudaram a otimizar a compreensão dos alunos dos comandos presentes nas atividades, favoreceram a compreensão do gênero trabalhado. No entanto, embora os resultados sejam bons, a autora sinalizou que esse tipo de intervenção precisa ser realizado com mais frequência, uma vez que as regulações são

⁷⁹ Para maiores informações, acessar <https://edu.google.com/>

indispensáveis para retornar às atividades da SDG com o intuito de melhorar as ações dos professores e ajudar os alunos a sanar as suas dificuldades.

Oliveira (2020) também defende a necessidade de os professores conhecerem estratégias de leitura, de que forma os gestos didáticos são mobilizados e de que maneira ocorre a aprendizagem dos alunos. Além disso, a autora assevera que ao se discutir gesto de regulação é necessário compreender a relação que existe entre ele e a avaliação formativa concebida pelos autores genebrinos a partir de Allal (1986). Na avaliação formativa o aluno é o centro da aprendizagem e os processos de ensino-aprendizagem são muito mais centrados nos processos do que nos resultados. Durante esse tipo de avaliação, o professor colhe informações e, a partir dos resultados, reorganiza a sua atividade. Assim, o ato de regular, não é fornecer respostas, mas sim colaborar na construção de estratégias para que o aluno vença as dificuldades (ALLAL, 1986).

3.6.4 Síntese das Pesquisas acerca dos Gestos Didáticos no Brasil

A partir da leitura de trabalhos que abordam os gestos didáticos voltados para a observação do agir docente no ensino, percebemos o quanto esse tipo de análise contribui para a formação inicial e continuada. Também observamos que, a boa parte das publicações refere-se ao ensino de LP e de que diversas concepções de como realizar essa análise emergem dos estudos citados. Percebem-se, claramente, como as pesquisas acompanham os contextos e suas necessidades, como, por exemplo, a urgência de análise de gestos do professor ligados ao ensino remoto durante a pandemia, necessidade que não era tão presente antes de 2020.

Por fim, afirmamos que a nossa pesquisa se alinha aos estudos citados e busca entender a ação do professor durante a prática em sala de aula. Porém, o estudo em tela se diferencia dos demais ao abordar o aprimoramento da compreensão em leitura de ALE na EI e por se dar no contexto de formação continuada de professores.

Além da pesquisa que realizamos em Stutz; Queros e Souza (2017) os outros trabalhos consultados se restringem ao contexto genebrino. Citamos as investigações realizadas em Genebra pelo RMdP através de um projeto baseado na Engenharia Didática em Colaboração⁸⁰ (EDCo) com professoras do ciclo 1 (alunos de 4 a 8 anos) da rede pública de Genebra (AEBY DAGHÉ; CORDEIRO, no prelo).

⁸⁰ Falaremos mais sobre esse tópico na metodologia.

4 PROCESSO HISTÓRICO DE FORMAÇÃO DA DISCIPLINA ESCOLAR LÍNGUA ALEMÃ NO BRASIL

Se queres prever o futuro, estuda o passado.

Confúcio

A epígrafe de Confúcio, filósofo que marcou intensamente o pensamento oriental-chinês, revela a necessidade de estudarmos melhor o nosso passado para compreendermos o nosso presente e idealizarmos o futuro. Acreditamos, assim como Stutz (2012, p.36), que “o processo de formação de professores não pode ser dissociado das condições que constituem a sócio história”. É em virtude disso que faremos uma breve síntese da formação dos professores desde a Independência do Brasil aos dias atuais. Na sequência, trataremos a formação de professores de LA para crianças e, para finalizar, traçaremos paralelos entre a BNCC, o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), a formação continuada de professores de EI e o trabalho com gêneros textuais.

4.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL AOS DIAS ATUAIS

A formação dos professores nem sempre possuiu lugar de destaque nas discussões pedagógicas brasileiras. A necessidade desses profissionais surgiu apenas após a Independência e a Proclamação da República, em virtude da reconstrução da nação (SAVIANI, 2011). No entanto, é somente a partir da expansão das escolas normais que se passou a pensar de fato no aprimoramento dos professores. O país tinha acabado de passar pelo processo de industrialização e a demanda de profissionais da educação era cada vez maior. Todavia, essa fase, caracterizada pela presença das concepções iluministas e positivistas (1890 a 1930) não produziu os resultados almejados, uma vez que as escolas normais eram poucas e deficientes (BERTOTTI; RIETOW, 2013). Além disso, os professores aprendiam apenas com os conteúdos base a serem ensinados aos alunos, o que deixou uma grande lacuna na sua formação (STUTZ, 2012).

No que se refere ao ensino de ALE, o idioma foi ensinado pela primeira vez no Brasil, como LM, em escolas comunitárias e religiosas dos imigrantes e seus descendentes na primeira metade do século XIX (HELB, 2012). Inicialmente, as aulas eram ministradas por professores nativos da Alemanha (HELB, 2012) e as próprias comunidades e/ou Igrejas,

embora não fosse o foco, eram responsáveis pela sua formação. Nessa época, foram fundadas algumas associações que possuíam a função de pensar e organizar a formação dos professores.

Em 1824, a Imperatriz Maria Leopoldina da Áustria trouxe os primeiros imigrantes alemães ao Brasil. Em meados de 1841, durante o Segundo Reinado do Império do Brasil, com a reforma curricular aprovada por Antônio Carlos, o alemão passou a ser ensinado como LE. Nessa época, a educação continuava sendo privilégio da elite. Quem tivesse condições financeiras, pagava um professor para ensinar seu filho até mesmo em casa e oportunizava a ele cursar o EM humanista que preparava os alunos para o acesso à universidade, especialmente de Direito, Medicina, Farmácia e Engenharia (ALMEIDA, 1989).

Com o advento da lei Rivadavia Corrêa (1911)⁸¹, o ALE passou a ser optativo. Isso diminuiu consideravelmente o número de alunos que estudavam a LE. Outro fator negativo para o ensino de línguas foi a promulgação da Reforma C. Maximiliano (1915). Segundo a lei, os alunos deveriam ser capazes de falar e escrever em duas LE, sem uso recorrente do dicionário. No entanto, ao mesmo tempo, a prova escrita das línguas era composta pela tradução de uma obra literária, ou seja, o ensino era centrado na gramática. Em virtude de não ser mais obrigatório, cada vez menos alunos optavam pelo alemão (HELB, 2012).

Outra reforma que impactou a educação brasileira ocorreu após a revolução de 30. Trata-se da Lei Francisco de Campos (1931), “[...] que especificou os objetivos, conteúdos e, pela primeira vez, a metodologia do ensino de cada disciplina do ‘curso fundamental’” (ARANHA, 2006, p. 66). A formação dos professores foi influenciada pelo escolanovismo⁸² e passou a ser feita pelas universidades. Essa medida intensificou os debates acerca da educação, agora responsabilidade do Estado.

No ano de 1942, por causa da Reforma de Capanema⁸³, surgiu a necessidade de discutir o desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os papéis sociais das classes. A educação passou a ser organizada como primária, secundária, profissional, superior e feminina. A elite passou a fazer uma capacitação para ingressar no ensino superior, ou seja, cursava disciplinas específicas para poder entrar nos cursos superiores pretendidos. Portanto, uma parcela da população continuava estudando em escolas de elite que formavam alunos para gerenciar, comandar e liderar, e outra parcela eram preparados para compor um “exército

⁸¹ Para saber mais acesse: <http://www.helb.org.br>

⁸² Na visão de Saviani (2011), o escolanovismo se contrapõe à concepção tradicional e se ancora em uma visão filosófica baseada na existência, na vida e na atividade.

⁸³ Gustavo Capanema, ministro da educação de 1934 a 1945, publicou decretos-leis que previam a reforma da educação.

de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p.189), ou seja, era educada para atuar como mão de obra. Já as mulheres, aprendiam como administrar o seu lar, cuidar dos filhos e estudavam em locais separados dos homens.

A campanha de nacionalização e patriotismo de Getúlio Vargas impactou diretamente o ensino de ALE. Os decretos estaduais e federais atingiam especialmente escolas rurais, onde viviam os alemães ou seus descendentes. “Os decretos permitiam licença somente para professores brasileiros natos, material didático em português e uso obrigatório do idioma nacional” (MELLO, 2002, p. 3). O governo da época também os privou de falarem a sua língua em território nacional, fechou muitos jornais, queimou livros em alemão e puniu severamente os imigrantes que transgredissem as regras (COUTO, 2012; RENNER, 2014). Os efeitos desse período são perceptíveis até hoje.

A partir dos anos 60, em virtude da industrialização, vieram para o Brasil empresas multinacionais alemãs (como, por exemplo, a Volkswagen, a Bosch, etc.) que investiram cerca de US\$ 93,0 milhões no mercado brasileiro (BANDEIRA, 1995). A oportunidade de emprego também mobilizou os estudantes a buscarem especialização na Alemanha. A fim de atender esse nicho do mercado, algumas escolas particulares e públicas voltaram a investir na oferta de ALE. Foi justamente nessa época que surgiram os Institutos Goethe (GI)⁸⁴, principais responsáveis pela divulgação do ALE no Brasil (UPHOFF, 2013). Atualmente, além de divulgar a língua, os Institutos GI também são responsáveis, em conjunto com as instituições parceiras, por organizar eventos de formação continuada de professores⁸⁵ e por ofertar bolsas de estudos para a Alemanha. Do mesmo modo, o GI possui “centros de aconselhamento educacional” (RENNER, 2014, s.p.) que fornecem ajuda prática e suporte para os professores de alemão. No que se refere à iniciativa PASCH “Escolas: parceiras para o futuro”⁸⁶, projeto coordenado pelo Ministério das Relações Exteriores, gerido em conjunto com a Agência Central das Escolas no Exterior (ZFA)⁸⁷, com o Serviço Alemão de

⁸⁴ Mais detalhes na página do Goethe Brasil: http://www.goethe.de/ins/br/lp/ptindex.htm?wt_sc=br Acesso em: 28 de jan de 2020.

⁸⁵ Um exemplo de curso de formação é o DLA (*Deutschlehrausbildung*). Oferecido pelo Goethe de São Paulo, desde 1988, esse curso já formou mais de 180 professores da América do Sul.

⁸⁶ A iniciativa “Escolas: parceiras para o futuro” (PASCH) é composta por mais de 2.000 escolas do mundo inteiro que oferecem a ALE em seu currículo. Acesse: Informações disponíveis em: <https://www.goethe.de/ins/br/pt/spr/eng/pas.html>. Acesso em: 28 de jan de 2020.

⁸⁷ O A ZFA também é responsável por elaborar a prova referente ao Diploma do Idioma Alemão (DSD) e, consequentemente, auxilia as escolas na formação de professores na aplicação dessas provas. Para tanto, oferece um curso chamado DSD GOLD (Global Online Learning DaF), que é uma iniciativa de treinamento em

Intercâmbio Acadêmico (DAD) e o Serviço de Intercâmbio Pedagógico da Conferência do Ministério da Cultura, o GI ampara mais de 550 escolas do mundo inteiro, por intermédio de cursos de aperfeiçoamento de professores, oferta de materiais didáticos modernos e descontos de mensalidades para pais e alunos.

Outro grande marco para a educação de forma geral foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, que menciona, pela primeira vez, a formação continuada dos professores. Teoria e prática no sistema foram desmembradas da maneira que conhecemos até hoje: três anos voltados para a aprendizagem da teoria e um para a formação prática (STUTZ, 2012). O Brasil passa a vivenciar uma concepção pedagógica produtivista que, de acordo com Saviani (2011), prevê a educação como um bem de produção e não exclusivamente de consumo. Conforme essa visão, ao investir na escola, o poder público visa o máximo de resultados. Em virtude disso, o preparo docente passou a assumir papel central, uma vez que se configura “como um dos pré-requisitos fundamentais na construção de um sistema educativo de qualidade” (BERTOTTI; RIETOW, 2013, p.13804). Começou a circular a ideia de que o professor necessitava se atualizar e mobilizar conhecimentos científicos para o ensino (LUGLI, 2002). Além disso, tornou-se valoroso o profissional que criasse um clima de aprendizagem positivo em sala de aula e a formação centrou-se no desenvolvimento de suas habilidades. Portanto, atualizar-se, ler mais, participar de cursos, investir na sua profissão, conciliar teoria e prática e centrar seu trabalho no aluno tornou-se a nova rotina dos profissionais da educação.

Conforme Leffa (1999, p.27), a LDB de 1961 reduziu a escolaridade em um ano e isso impactou diretamente o ensino de LE. Diversas escolas de então 1º e 2º grau passaram a oferecer somente uma hora de línguas e muitos alunos do supletivo terminaram os estudos sem nunca ter estudado uma LE. O método utilizado pela maioria dos professores de línguas da época era o audiolingual.

Para o ensino de línguas, um marco histórico foi a criação do primeiro programa de pós-graduação em Linguística Aplicada em Ensino de Línguas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1970), que possuía como objetivo o preparo de professores de línguas para trabalhar no ensino superior (HELB, 2012). Nessa década, a formação era centrada no treinamento das habilidades interpessoais e na sensibilização do professor para aspectos afetivos relacionados aos alunos. Já na década de 80 a preocupação dos formadores era o

desenvolvimento das habilidades de planejamento e de técnicas de ensino, como, por exemplo, a utilização de recursos audiovisuais (BRANCO, 2017). Foi também em 1988 que se estabeleceu, através da Constituição Federal (artigo 206, inciso V), a obrigatoriedade de ingresso no magistério via concurso público. Dessa forma, o profissional da educação passa a ser mais valorizado e a ter direito a um piso salarial, plano de carreira, entre outros benefícios (op. cit.). Já para a EI, foi justamente nesse ano que a Constituição Federal estabeleceu o atendimento em creches e pré-escolas como um dever do Estado e um direito da criança de 0 a 6 anos de idade (TREVISAN, 2018).

No entanto, é somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 que a EI (EI) é reconhecida como parte da Educação Básica. Essa novidade tornou-se um grande desafio para as universidades no que se refere à formação desses profissionais, pois, de acordo com Guimarães, Arenhart e Santos (2017, p. 18), isso demandou “[...] desconstruir e romper com perspectivas da educação pautadas em princípios transmissivos, reprodutivistas, descontextualizados e desumanizados”. Para as autoras, a partir de então, as crianças passam a ser vistas como “sujeitos de direito à expressão, à brincadeira, às relações dialógicas” (op. cit.). Outro item importante dessa lei foi o capítulo que trata a formação adequada dos profissionais da educação básica. Passou-se a falar muito mais na associação entre teorias e práticas e na capacitação em serviço. “Embora não haja mais uma proibição, pouco ou nada se menciona sobre alemão-LE nas escolas brasileiras” (HELB, 2012, s.p).

Em 1998, é publicado o Referencial Curricular Nacional para a EI (RCNEI). O documento faz parte dos PCNs e concebe a criança como um ser integral que responde aos estímulos dos adultos. Ele possui como principal objetivo orientar os professores em relação ao que deve ser ensinado nessa faixa etária e é organizado em eixos (movimento, identidade e autonomia, conhecimento de mundo, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza/sociedade e matemática) (TREVISAN, 2018).

A partir de 2005, para atender aos dispositivos legais, o MEC disponibilizou dois programas: o Pró-letramento e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. O primeiro é voltado para a atualização específica de professores que lecionam do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental (EF) e o segundo foi constituído por Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação de Universidades brasileiras em “resposta à necessidade de articular a pesquisa, a produção acadêmica à formação dos educadores” (BRASIL, 2006, p.9).

Já a partir de 2009, devido à publicação da Emenda Constitucional nº 59, a EI passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos. Também é nesse ano que surgiram as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que orientam o planejamento curricular das escolas e dão ao ensino um viés mais sociológico. O documento propõe a organização dos currículos⁸⁸ através de eixos de interações e brincadeiras. Os conceitos, cuidar, educar passaram a ser vistos como indissociáveis e a criança está no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Outro fator que já influencia a formação dos professores no Brasil é a BNCC e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG)⁸⁹. Ambos possuem como objetivos a aprendizagem da EI ao EM e concebem a criança como protagonista da sua história.

No que se refere à visão de formação infantil, a BNCC (BRASIL, 2018) apoia-se nas DCNEI (BRASIL, 2010). Nos documentos, a criança é vista como

[...] ser integral, a qual relaciona-se com o mundo a sua volta por meio de seu corpo e, nas diferentes vivências e linguagens, com os mais variados parceiros de interação. A EI busca propiciar situações que promovam o igual acesso à pluralidade de bens culturais, bem como, apoiada no currículo, promover direcionamentos do agir docente a fim de que as crianças possam constituir suas subjetividades (POLEZE; STUTZ, 2019).

Dessa forma, o documento exige que, ao trabalharmos os campos de experiências, se faça necessário contemplar cada um dos direitos de aprendizagem. No entanto, nas escolas onde o ensino de LA vai além da língua inglesa (LI), corre-se o risco de nada mudar, uma vez que exclusivamente essa LA foi contemplada no documento. De acordo com o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL)⁹⁰, mais de 250 línguas são faladas no Brasil. Dessa forma, concluímos que, durante a formulação da BNCC, foi ignorado o fato de o Brasil ser um país multilíngue. Além disso, a aprendizagem da LA é obrigatória somente a partir do 6º ano, o que exclui todo o trabalho realizado na EI e no Fundamental I (1º ao 5º ano).

No que tange ao texto referência – DCN e BNCC – para a formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica e aos embates das associações com relação ao documento vigente, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

⁸⁸ “O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (BRASIL, 2013, p. 86).

⁸⁹ O RCG foi concebido pela Secretaria Estadual da Educação (SEDUC), com o auxílio da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e do Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul (SINEPE/RS), a fim de complementar a BNCC e integrar as redes municipais, estaduais e privada. Trata-se de um documento que difere da Base no que se refere aos conteúdos e conceitos inerentes à cultura, costumes e festas específicos do estado.

⁹⁰ Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br> Acesso em: 24 de jan. 2021

(ANPED) pronunciou-se, em um documento intitulado **Uma formação formatada, nove itens que deveriam ser revistos**, de uma forma crítica, como podemos ver a seguir:

1. Uma formação de professores de “uma nota só”.
2. Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro.
3. Uma proposta de formação docente que ignora a indissociabilidade teoria prática.
4. Uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional.
5. Um texto higiênico em relação à condição social do licenciando.
6. Uma formação que repagina ideias que não deram certo.
7. Uma proposta que estimula uma formação *fast food*.
8. Uma formação de professores com pouco recurso.
9. Uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares.

De acordo com o primeiro e o segundo item, a formação com base na BNCC não valoriza o professor e o caráter contextual dele, nos processos formativos. Além disso, busca-se “uniformizar” a formação dos professores e se faz referência a países como Chile, Austrália e Inglaterra, desconsiderando todo o histórico de pensamento educacional brasileiro. Ademais, percebe-se que o texto referência não concebe a formação pautada na reflexão, pesquisa, crítica e, não se leva em consideração a condição da escola e os fatores sociemocionais do professor. A formação proposta pela base é chamada de *fast food* no documento da ANPED, pois prevê complementação pedagógica para “graduados não licenciados e professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (BRASIL, 2017, p.30). Não é possível, em até 400h complementares, instrumentalizar graduandos para atuar como professores.

Igualmente, o país enfrenta uma fase de baixos investimentos na educação e passa por uma grave crise na ciência. O corte no orçamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), anunciado no dia 01 de agosto de 2019, em nota pública⁹¹, afetou cerca de 200 mil bolsas de programas de pós-graduação e de formação de professores em 2019. Em abril de 2021 foram anunciadas novas diretrizes para o *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP) impondo restrição à ocupação das cotas ociosas de bolsas destinadas aos

⁹¹ Disponível em: <https://capes.gov.br> Acesso em: 24 de jan. 2021.

licenciandos. Dessa forma, a partir do ofício circular DEB/CAPES nº 1/2021⁹², somente cadastrados no sistema até o dia 10 de maio de 2021 poderão ocupar as vagas. Após essa data, as bolsas remanescentes serão cortadas. Essas duas medidas põem em risco o desenvolvimento da educação em todo o país.

É nesse sentido que os caminhos futuros para formação de professores precisam ser marcados pelo envolvimento de todas as instâncias. Somente com uma formação adequada aos professores teremos condições de mudar a educação do país. Para Priscila Cruz (2016), Mestre em Administração Pública pela *Harvard Kennedy School of Government* e presidente executiva do movimento *Todos pela Educação*, a educação nunca esteve no centro do desenvolvimento do nosso país. A especialista acredita que esse panorama só irá mudar na medida em que os educadores forem valorizados e possuem uma consciência crítica para promover uma educação de qualidade.

Mas como podemos formar professores críticos e reflexivos em meio a um panorama social alarmante? Sob essas lentes pretendemos lançar um olhar crítico sobre a BNCC e a Formação Continuada de Professores para a EI.

4.1.1 A Base Nacional Comum e a formação continuada de professores

Como já explicitamos anteriormente, a BNCC irá reconfigurar e formatar os nossos currículos, Projetos Político Pedagógicos, nosso fazer pedagógico, a avaliação e a formação dos professores. A partir de 2020, todas as escolas brasileiras precisaram direcionar o seu trabalho para o desenvolvimento das competências e habilidades. Essa mudança de perspectiva exigirá dos professores que adaptem as suas aulas e, conseqüentemente, participem de formações, as quais, de acordo com o documento, devem ser centradas nos conceitos apontados em sua constituição.

Partindo do pressuposto de que aprendemos por meio de experiências, a BNCC da EI integra as áreas de conhecimento e as linguagens por meio de seis Campos de Experiência⁹³: a) O eu, o outro e o nós; b) Corpo, gestos e movimentos; c) Traços, sons, cores e formas; d) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e) Espaços, tempos, quantidades, relações e

⁹² Disponível em: <https://capes.gov.br> Acesso em: 17 de jun. 2021.

⁹³ “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p.8).

transformações. De acordo com Trevisan (2018), além de o documento reconhecer a EI como uma etapa fundamental na formação do aluno, ele garante que a criança também tenha acesso a seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), os quais foram embasados nos três princípios da DCNEI (ético, político e estético) e visam à formação integral do aluno.

É pensando nos aspectos sociais, afetivos, pedagógicos e psicológicos dos alunos que a BNCC concebe a formação continuada como algo que deve ser

[...] contínuo, com encontros periódicos que acompanhem o desenvolvimento do professor e a presença de um formador que conheça a realidade da escola e das turmas. Além disso, para aprofundamento e reflexão sobre a prática do dia a dia, a formação deve acontecer na escola e prioritariamente entre pares. (BRASIL, 2018, p.5).

Além disso, o orientador curricular defende que a formação deve ser pautada no conhecimento, na prática, e no engajamento. Com a recente publicação das novas diretrizes para formação inicial de professores (BRASIL, 2019), fortemente criticada pelas entidades educacionais do país, emerge um novo perfil de professor. De acordo com Devechi; Trevisan, Bannel (2020), essa forma de conceber o professor parece uma forma de adequação às tendências formativas internacionais, que são voltadas ao desenvolvimento de competências favoráveis às perspectivas consideradas essenciais para sociedades globalizadas. No entanto, de acordo com os autores, a concepção de competências na formação do professor é um retrocesso para a educação brasileira, uma vez que está centrada em princípios instrumentais, um processo de objetificação do saber. Na sequência, listamos as dez competências gerais docentes.

Quadro 7 - Competências gerais docentes.

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES
1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: BRASIL (2019).

De acordo com Neitzel; Schwengber (2019), é arriscado medirmos o conhecimento através das competências e habilidades, uma vez que sob essa visão, os conteúdos escolares passam a ser considerados verdade absoluta, e os atores envolvidos na aprendizagem (professor e aluno) precisam dominá-lo para serem considerados competentes e hábeis.

No que se refere aos materiais alinhados ao referencial, encontramos a indicação de elaboração de SDGs, conforme podemos ver na citação a seguir.

A secretaria municipal de São José dos Campos (SP) utiliza os momentos de formação continuada para estruturar, coletivamente, sequências didáticas alinhadas ao currículo da rede, que são usadas pelos professores em sala de aula. Dessa forma, os professores têm a oportunidade de aproveitar a própria formação na área do conhecimento para produzir o material que dará suporte às aulas (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2018, p.6).

Portanto, as SDGs são concebidas como uma forma eficaz de formação continuada e, além disso, de elaboração de materiais que estejam de acordo com a proposta da BNCC.

Segundo o documento, esse instrumento contribui também para a organização do ensino e possibilita o trabalho com as competências e habilidades.

Outro item importante a ser elencado é a concepção do professor como um profissional que colabora para o seu reconhecimento e desmistifica as crenças em torno desse fazer, como, por exemplo, de que a docência é um sacerdócio. Conforme a BNCC, o professor é “um indivíduo com conhecimento adquirido por meio de experiência ou formação, que possui frustrações, receios, dúvidas legítimas, dificuldades, potenciais e vontade de aprender” (BRASIL, 2018, p. 6). Partindo desse princípio, compreendemos que a formação precisará ser pautada na reflexão e o formador deverá se preocupar com o diagnóstico inicial das dificuldades e potencialidades dos professores, objetivos pré-estabelecidos, o que colaborará com o “envolvimento e o trabalho colaborativo no grupo” (BRASIL, 2018, p.11).

Contudo, de que forma os pressupostos da BNCC e do RCG interferem no trabalho com as SDGs, as CL e, conseqüentemente, a formação de professores? Embora a nomenclatura utilizada seja diferente (competências x CL), o documento normativo contempla o trabalho com gêneros textuais. Apresentaremos, na sequência, um quadro comparativo entre os objetivos do documento que concernem a aprendizagem e desenvolvimento para crianças pequenas (4 a 5 anos) e as quatro CLs:

Quadro 8 - Quadro comparativo entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do RCG e as Capacidades.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO- RCG	CAPACIDADES DE AÇÃO
(EI03EF09RS-04) Apreciar e conhecer a biografia e obras de artistas da cultura local e regional. (EI03EF09RS-02) Compreender que textos como lista de compras, cardápio, receitas, etc., tem uma função social;	(1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo; (2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação; (CRISTOVÃO; STUTZ; 2011, p.20).
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO- RCG	CAPACIDADES DISCURSIVAS e CAPACIDADES MULTISSEMIÓTICAS
(EI03EF02RS-02) Declamar poesias, parlendas preferidas, fazer uso de ritmo e entonação; (EI03EF03RS-01) Relacionar imagens à escrita levantando hipóteses sobre as mesmas, por meio de livros com temas voltados aos contos de	(1CD) Reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto), etc. (2CD) Mobilizar mundos discursivos para

<p>histórias da cultura local e regional;</p> <p>(EI03EF08RS-01) Identificar um livro pela leitura do título;</p> <p>(EI03EF08RS-02) Apresentar uma história, mostrando a capa do livro, o título e o nome do autor;</p> <p>(EI03EF04RS-02) Identificar personagens, cenários, drama, sequência cronológica, ação e intenção dos personagens;</p>	<p>engendrar o planejamento geral do conteúdo temático; (CRISTOVÃO; STUTZ; 2011, 21)</p> <p>(1CMS) Compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais do gênero;</p> <p>(2CMS) Aprender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens;</p> <p>(3CMS) Reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos;</p>
---	--

Fonte: RGS (2018) e Cristovão; Stutz (2011).

Ao compararmos os objetivos do RCG com as operações referentes à organização externa da SDG, encontramos semelhanças. Um exemplo seria o objetivo (EI03EF09RS-04)⁹⁴ que se refere à apreciação de biografias e obras de artistas e contempla a operação de linguagem 1CA, referente à realização de inferências sobre quem escreve o texto. O mesmo ocorre com o objetivo (EI03EF09RS-02), uma vez que, ao compreendermos a função social de um texto, mobilizamos a operação 2CA referente à avaliação e adequação de textos à situação de comunicação. Já os objetivos referentes ao ritmo, entonação (EI03EF02RS-02), relação imagens e escrita (EI03EF03RS-01), identificação da capa do livro (EI03EF08RS-01), título, nome do autor (EI03EF08RS-02), contemplam o reconhecimento dos elementos essenciais na organização do texto (1CD). Ainda em relação às CD, a mobilização de mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático pode ser realizada através da identificação e organização da sequência cronológica da narrativa, do estudo dos personagens, suas intenções e ações (EI03EF04RS-02).

Portanto, as capacidades discursivas e de ação, embora as nomenclaturas não sejam citadas, fazem parte dos objetivos do RCG. No entanto, as CLD que permitem ao aluno compreender “representações e/ou conhecimentos sobre mecanismos de textualização e enunciativos responsáveis pela coerência temática e pragmática do texto” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p.21) e as CS que surgiram da “necessidade de fazer com que as informações

⁹⁴ O RCG foi organizado a partir dos códigos alfanuméricos (exemplo: EI03EF09-RS-04) presentes na BNCC que vizam a fácil identificação dos objetivos de aprendizagem. Dessa forma, eles contribuem para a contextualização de qual é a etapa de ensino (EI), a faixa etária (03-crianças pequenas de 04 a 5 anos e 11 meses) e o campo de experiência relacionado ao objetivo (EF-Escuta, fala, pensamento e imaginação). O penúltimo par de números (09) indica a posição da habilidade na numeração sequencial do campo de experiências para cada grupo/faixa etária. A sigla RS representa o estado (Rio Grande do Sul) e o último par de números (04) indica a posição da habilidade na numeração sequencial do campo de experiências para cada grupo/faixa etária dentro do RCG.

mais imediatas do texto conduzam a atividade geral e se instalem na organização de operações psíquicas das significações mais amplas” não são diretamente contempladas, embora o documento seja, em parte, pautado no trabalho com os gêneros textuais. Na sequência, traremos uma citação que comprova esse direcionamento metodológico da BNCC.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros (BRASIL, 2018, p.42).

Percebe-se, através da citação que o documento é pautado nos gêneros, mas, ao analisarmos os objetivos, não encontramos nenhum que contemple o trabalho com os mecanismos de textualização e enunciativos (CLD), ou que permitam ao aluno o estudo de aspectos mais amplos em termos de atividade geral (CS).

No entanto, alguns objetivos contemplam todas as seis capacidades, como podemos ver na sequência.

(EI03EF02RS-01) Conhecer, explorar e recontar parlendas, lendas, cantigas folclóricas, cantos, músicas, versos, trovas, declamações, trava-línguas de artistas regionais para comprar e recompor produções, canções e melodias de diferentes formas, brincadeiras de roda, poemas e ditados da cultura local e regional;
 (EI03EF04RS-01) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente formas diferenciadas de apresentar ela utilizando diversos recursos tecnológicos;
 (EI03EF05RS-01) Recontar coletivamente história ouvida, reinventando os finais de histórias, tendo o professor como escriba.
 (EI03EF05RS-03) Participar de situações coletivas de criação ou reconto de histórias;
 (EI03EF07RS-02) Interessar-se pela escuta da leitura de diferentes gêneros textuais.

Para que seja possível recontar e criar histórias, o aluno mobiliza todas as CLs, pois precisa ter conhecimento tanto do contexto imediato da situação de linguagem (CA), de aspectos mais amplos (CS), de modelos discursivos (CD), quanto da operacionalização de unidades linguísticas necessários à compreensão e à produção de um texto. Na sequência, a fim de elencarmos os aspectos observados na BNCC e o ISD, falaremos sobre os caminhos da formação continuada de professores de ALE no Brasil.

4.1.2 A formação continuada de professores de língua alemã no Brasil

Para Falsarella (2004, p.50), a formação continuada consiste em uma “proposta intencional e planejada, que visa à mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo”. Atualmente, é impossível pensá-la de uma outra forma, uma vez que ela é vista pela maioria dos profissionais como espaço para a reflexão e ressignificação do fazer do professor. No entanto, isso não foi sempre assim.

Como vimos anteriormente, inicialmente acreditava-se que formar era oferecer ao professor o contato com o mais experiente (expert) (WALLACE, 1991). Na sequência, somente era considerado “bom” o professor que pautava a sua prática nas teorias discutidas na universidade (STUTZ *et al.*, 2011). Foi somente a partir de Schön (1987) que a reflexividade entrou em voga, e com Grimmett (*et al.*, 1990) ela passou a ser vista como reorganizadora ou reconstrutora da experiência.

De acordo com Azevedo (2016), a reflexão acerca da formação do professor de LA é sempre um grande desafio, pois “são muitas as demandas governamentais, os objetivos institucionais e as modalidades organizativas em circulação na sociedade” (op. cit., p. 1), mas poucos são os trabalhos que tratam dessa temática. Um dado que corrobora essa citação é de Araújo; Uphoff (2017), que, em seu estudo, constataram que somente a partir da década de 1990 houve publicações de pesquisas sobre a formação de professores de ALE. De acordo com as autoras, a grande parte dos artigos foram publicados em anais de congresso e são constituídos de relatos gerais sobre cursos e currículos. No que se refere a teses e dissertações, conforme as pesquisadoras, somente duas foram defendidas. Uma delas é a tese intitulada *Cultura e interculturalidade na formação do professor de alemão no Rio de Janeiro*, de Roberta Stanke (2014), que possui como objetivo

[...] observar nos currículos dos cursos de Letras - Português/Alemão do Estado do Rio de Janeiro, aspectos (inter)culturais que possam propiciar o desenvolvimento da competência intercultural pelo graduando, analisando as necessidades dos futuros professores de alemão como LE em relação a esses aspectos na sua formação e verificando como essas necessidades são contempladas nos currículos, buscando apontar caminhos e fazer sugestões que possam contribuir para a formação do professor de alemão como LE, não só com respeito ao desenvolvimento das competências linguístico comunicativa e didático-pedagógica, mas especialmente também à competência intercultural (STANKE, 2014, p.15).

Como podemos observar, os trabalhos que se ocupam com a formação de professores de LA, embora tenham se revelado uma proposta frutífera no contexto em tela, ainda são

incipientes. Em virtude disso, recorreremos primeiramente à história do ensino da língua para, em seguida, compreender de que forma essa formação continuada ocorre hoje.

Em relação à formação de professores de alemão para crianças, o Instituto Goethe de Porto Alegre ofereceu, entre 2011 e 2013, um curso de dois anos de formação, chamado *Fortbildung im Primarbereich* e custeou bolsas para o curso de atualização em ensino de alemão *Fortbildung im Primarbereich em Schwäbisch-Hall*, na Alemanha. Portanto, podemos dizer que o GI é responsável por boa parte das ações de formação continuada de professores de alemão no Brasil.

Outros fatores que promovem a formação são, na visão de Schmidt (2006, apud FALCOMER; RODRIGUES, 2008, s.p.), “as reuniões, os seminários, encontros e congressos organizados pelas associações estaduais existentes”, ou seja, a Associação Catarinense de Professores de Alemão (ACPA), Associação Mineira de Professores de Alemão (AMPA), Associação de Professores de Alemão do Norte e Nordeste (APANOR), Associação Paranaense de Professores de Língua Alemã (APPLA), Associação Paulista de Professores de Alemão (APPA), Associação de Professores de Alemão do Rio de Janeiro (APA-Rio), Associação Rio-grandense de Professores de Alemão (ARPA), também possuem influência direta sobre a formação, pois oferecem cursos regionais e os amparam legalmente. Responsável por todas as associações estaduais citadas, temos a ABraPA (Associação Brasileira de Professores de Alemão) que também oferece cursos de formação, viagens de estudo e assessoria jurídica.

Nos últimos anos, com o aumento de escolas que oferecem a ALE na EI, o interesse por esse mercado vem chamando a atenção dos formadores. Um exemplo disso foi o 10º Congresso Brasileiro de Professores de Alemão, que tinha como tema “Quanto mais cedo, melhor!”. Mais de 500 pessoas se encontraram e discutiram, entre outros temas, o ensino de ALE para crianças.

No entanto, poucas ainda são as publicações que tratam da formação de professores para essa área. Em virtude disso, falaremos, na sequência, acerca da formação de professores de LA para crianças.

4.1.3 Formação de professores de língua adicional para crianças

Nesta seção, recuperamos pesquisas seminais acerca da formação de professores de LA para crianças em nosso país, sobretudo os de LI, uma vez que quase todas as publicações são sobre ou nessa língua.

De acordo com Tonelli e Pádua (2017), de 1987 a 2016 foram defendidas 106 dissertações ou teses especialmente sobre temáticas como:

- a) O ensino bilíngue;
- b) O ensino por meio de gêneros textuais;
- c) Material didático e formação de professores.

Nosso foco aqui é a formação de professores para línguas adicionais, sobre o qual foram publicados 15 trabalhos que tratam de temáticas como: a) possíveis caminhos para a formação; b) Formação prática, crítica, por meio de usos de recursos tecnológicos; c) Saberes necessários aos professores; d) O fazer pedagógico e) Desenvolvimento profissional.

No que se refere especificamente à formação prática, citamos o trabalho de Leal (2003), que investigou uma instituição superior, a fim de analisar como é realizada a formação inicial de professores de língua inglesa que atuarão no ensino fundamental. A pesquisadora buscou identificar quais são os saberes e conhecimentos relevantes para a prática docente inovadora com crianças e chegou à conclusão, a partir da análise do Projeto Pedagógico e de entrevistas realizadas com os estudantes do curso, de que as universidades enfatizam, normalmente, a pesquisa teórica, deixando uma lacuna no que se refere à prática. Em virtude disso, Leal (2003) sugere:

- a) O aumento da carga horária de língua inglesa;
- b) A oferta de disciplinas que integrem teoria e prática;
- c) Classificação dos alunos-professores conforme o nível linguístico;
- d) Oferta de cursos de extensão nas férias;
- e) Criação de um centro de línguas e de uma seleção mais rigorosa dos alunos de Letras.

Em concordância com Leal (2003), Gimenez e Cristovão (2004, p. 85) pesquisaram os cursos de Letras, especialmente os de dupla habilitação em línguas inglesa e portuguesa, a fim de “(...) discutir aspectos relativos à identidade profissional, aos objetivos, à definição de conteúdo, à prática de ensino e suas articulações, à inserção de futuros professores em comunidades de prática e ao desenvolvimento de atitude investigativa” (GIMENEZ; CRISTOVÃO 2004, p.85). As autoras destacam que a formação pedagógica prática deve se fazer presente durante o curso inteiro, não somente durante o Estágio Curricular Supervisionado.

É também nesse sentido que Rinaldi e Fernández (2006) acreditam que se faz necessária a criação de um programa específico de formação para os profissionais do espanhol

que atuam nessa área, uma vez que esses saberes e a ponte entre teoria e prática precisam de um espaço para acontecer.

Gonçalves e Ferraz (2016) preconizam a formação de professores sobre um viés teórico-prático. Eles sugerem que isso ocorra através da pesquisa colaborativa, do trabalho com SDGs e da análise dos gestos didáticos. Para os autores, essa forma de pesquisar possibilita que os professores em formação entrem em contato com as teorias estudadas na universidade, pratiquem seu conhecimento através do desenvolvimento de atividades em sala e aula e, por último, ao socializarem as experiências, possam refletir todo o percurso percorrido. Assim, todas as atividades realizadas no grupo resultam na aprendizagem coletiva. Faz-se necessário salientar que, para os autores, não se trata de formar meros “produtores de material didático, mas de professores conscientes que, com olhar arguto, reflitam sobre a realidade do contexto educacional” (GONÇALVES; FERRAZ, 2016, p.137).

Em relação ao fazer pedagógico, mencionamos Shimoura (2005), que investigou como se estabelece o trabalho do formador de professores de inglês para crianças a partir da assessoria de professoras da rede pública de São Paulo. Os resultados manifestam que os encontros da formadora com as professoras possibilitaram otimizar o planejamento e permitiram o desenvolvimento das participantes da pesquisa. Também fazemos referência a Wolffowitz-Sanches (2009), que investigou de que forma ocorre a formação de professores para a EI em ambientes bilíngues. Ela constatou que os encontros possibilitaram aos professores o desenvolvimento crítico, criativo e colaborativo.

A respeito das concepções de ensino e aprendizagem de inglês para crianças, Pereira (2016) investigou, a partir de entrevistas semiestruturadas e da análise por meio de conteúdos temáticos, os saberes específicos que podem contribuir para a atuação dos profissionais nesse contexto. Os resultados apontam para a necessidade de formações embasadas em Vygotsky, a fim de oportunizar o desenvolvimento infantil.

O estudo de Guerra (2010) trata das representações de professores de inglês sobre o seu trabalho. Os resultados apontaram o docente como um motivador, gerenciador e facilitador que se preocupa com os alunos.

Já Guedes (2013) assinala a relevância do papel do professor bem como a necessidade de formação linguística e pedagógica para desempenhar bem esse trabalho. É também pensando na otimização do fazer pedagógico que Piato (2015) analisou de que forma as crenças sobre avaliação interferem nas atitudes do professor. Além disso, a autora realizou momentos reflexivos que possibilitaram a ressignificação de crenças.

Em relação ao amparo legal da formação inicial e continuada, Rinaldi (2011) pensou em diretrizes que auxiliem o professor formador. A autora concluiu que é necessário criar uma disciplina para o curso de licenciatura em espanhol, no caso do seu recorte, além de pensar em um curso de formação continuada que contemple tanto as habilidades quanto as competências e os conhecimentos do professor de espanhol para crianças.

A formação inicial, por meio de recursos tecnológicos, foi abordada por Schweikart (2016), que revelou a importância do curso de extensão pesquisado para a discussão e reflexão sobre o uso de ferramentas tecnológicas para o ensino da língua inglesa para crianças. Na mesma linha de investigação, Merlo (2018) trata da necessidade de construirmos saberes relacionados às diversas teorias relacionadas ao ensino de LE para crianças.

Nesse sentido, concordamos com Celani (2009, p.11) que assinala a incumbência dos responsáveis pela formação docente. Segundo ela, o formador de professores que atuam com crianças, precisa

[...] conscientizar-se de que o professor deve ser educado para lidar com as tensões éticas e os desafios que encontrará ao longo da profissão. Isso pode ser feito por meio de um processo colaborativo de resignificação de práticas pedagógicas e de identidades profissionais (CELANI, 2009, p.11).

No entanto, de acordo com Assis (2018), as universidades estão perdendo espaço na formação de professores de línguas para a EI. A autora pesquisou o processo de implementação do projeto *Early Bird*, através de dados documentais e bibliográficos, e em sua dissertação alerta para um possível retrocesso da profissionalização docente, uma vez que as formações oferecidas pelo mercado muitas vezes são somente para preencher lacunas e advêm de instituições internacionais desconhecidas que propõem metodologias que nem sempre são pensadas para a realidade escolar.

No que tange ao ensino de ALE, encontramos duas dissertações de mestrado, que não possuem como temática central a formação de professores para a EI, mas que abordam o assunto. Em seu trabalho intitulado *Panorama do ensino de língua alemã para alunos da educação infantil na região metropolitana de Porto Alegre*, Borges (2015) relata como ocorrem as práticas de ensino de ALE para alunos entre zero e seis anos de idade, bem como descreve os materiais didáticos utilizados e as principais características de formação dos professores. A partir de entrevistas semiestruturadas, questionários e de observações, a autora concluiu que, apesar do número de escolas que oferecem a ALE na EI ser considerável (cerca de 22 só no Rio Grande do Sul), as condições desse trabalho nem sempre

são as melhores, uma vez que a) faltam diretrizes governamentais que regulamentem esse ensino; b) os currículos e a carga-horária estão somente sobre a responsabilidade dos professores e escolas; e c) a formação de professores é escassa. No entanto, do ponto de vista da pesquisadora, essas dificuldades não impediram as professoras pesquisadas de possuírem abordagens interessantes de trabalho (aulas centradas em projetos literários, sensibilização linguística) em virtude de sua participação em oficinas e cursos de extensão.

A segunda dissertação na área de ALE, defendida por mim (QUEROZ, 2016), é intitulada *Sequência didática de contos de animais para o ensino de compreensão e produção oral em LA na educação infantil* e possui como principal objetivo compreender qual a contribuição de uma SDG de contos de animais para a compreensão e produção oral em LA na EI. Embora os seus objetivos não fossem tratar a formação, a autora trouxe contribuições para essa área. Em seu estudo, ela concluiu que aprender uma LE na EI é possível e tem benefícios (aprendizagem mais rápida, de uma forma mais efetiva; desenvolve a criatividade, o raciocínio e a capacidade de concentração, etc.), especialmente quando o trabalho é realizado de forma contextualizada. No entanto, a autora também reforça a necessidade de, primeiramente, pensarmos em leis e diretrizes que regulamentem esse trabalho e defende a necessidade de mais investimentos em formação de professores e materiais didáticos que possibilitem esse ensino. Considero que, como já posto em Queroz (2016), o trabalho com SDGs ajuda a sanar parte das problemáticas (escassez de materiais, falta de formação), pois auxiliam o professor a organizar o trabalho na sala de aula de forma gradual e contextualizada.

No que se refere às temáticas mais pesquisadas no contexto de Língua Estrangeira para Crianças (LEC), Tonelli e Pádua (2017, p.31) postulam que elas “estão voltadas essencialmente ao ensino e à formação de professores”. Citamos inicialmente Pires (2001), que, através da filmagem de aulas com crianças ainda não alfabetizadas e de entrevistas com os seus pais, chegou à conclusão de que o professor necessita de um bom conhecimento linguístico na língua a ser ensinada, desmistificando, assim, a máxima de que qualquer pessoa pode ensinar inglês na EI. Já Gimenez e Cristovão (2004) abordaram aspectos relacionados aos objetivos da formação, os conteúdos, bem como a constituição identitária dos professores, sua inserção no mercado de trabalho e o desenvolvimento da cientificidade. Em seu estudo, as autoras concluíram que muitos são os obstáculos que dificultam o trabalho

dos professores na EI e que se faz necessário pensar em Comunidades de Prática (CPs)⁹⁵ que “unam os futuros e os atuais professores, mediados pelos formadores” (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004, p. 94). No entanto, do ponto de vista de Shimoura (2005), não basta apenas formar, mas faz-se necessário também promover autonomia e reflexão. Somente assim o professor poderá (re)construir o seu planejamento e se desenvolver integralmente. É nessa perspectiva que, Tonelli e Chaguri (2014, p.266) defendem a necessidade de uma formação específica para professores de LA para crianças. De acordo com as autoras a criança é um “ser que age, pensa, atua e influencia o mundo em que vive” e investir na formação integral do professor acaba por influenciar na melhora da qualificação dos seus alunos. As pesquisadoras acreditam que uma das maneiras para realizar essa formação (inicial ou continuada) é pensar nos saberes necessários a esse profissional.

No entanto, novamente esbarramos em uma antiga problemática. Conforme Borges e Spinassé (2017), ainda não há uma ênfase nos currículos universitários que oriente os acadêmicos para o seu posterior trabalho nas escolas com LE na EI e raros são os cursos de formação continuada ofertada aos profissionais que já atuam na área. Isso é preocupante, uma vez que esse ensino não pode ser feito de qualquer maneira e muito menos ser orientado nos trabalhos que já são realizados com os aprendizes adultos, pois necessita de uma metodologia específica para a criança que precisa ser motivada e estimulada conforme suas capacidades cognitivas. Para as autoras, na infância aprendemos através de elementos paralinguísticos, prosódicos, “jogos, canções, rimas e histórias, associando sempre o conteúdo com a prática” (BORGES; SPINASSÉ, 2017, p.256).

É justamente em virtude dessas especificidades do ensino de línguas para crianças que alguns estudiosos (BORGES, 2004; SANTOS, 2009; TARDIF, 2012, GAUTHIER *et. al.*, 2013; MAGALHÃES, 2013; TUTIDA, 2016) referem-se às habilidades, competências e aos saberes docentes⁹⁶ necessários para atuarmos como professores de LA para crianças.

É nessa perspectiva que Santos (2009), a partir de uma pesquisa realizada com cinco professoras de LI, descreveu e discutiu conhecimentos necessários à formação docente. A autora percebeu que as professoras estão entre a transmissão e a produção de conhecimento. Além disso, ela pontuou as rotinas seguidas no trabalho delas que priorizaram o

⁹⁵ As CPs são formadas por profissionais “que se aglutinam em função de objetivos comuns por meio da construção de um repertório de práticas sociais. Elas permitem discutir as diferentes trajetórias dos participantes, respeitando as várias formas de participação” (FOGAÇA; HALU, 2017, p. 429).

⁹⁶ Como descrito por Bronckart (2006/2009), os saberes docentes dizem respeito a um “conjunto de pré-construídos” relativos a atividade de ensino.

desenvolvimento da habilidade escrita a partir de diversos materiais. Para a pesquisadora, o professor dos anos iniciais necessita:

1. Ser graduado na língua estrangeira a ser ensinada;
 2. Gostar da área de ensino de língua estrangeira;
 3. Conhecer o conteúdo dessa área e adequá-lo à faixa etária;
 4. Usar metodologias atrativas e dinâmicas;
 5. Conhecer teorias sobre o desenvolvimento da criança;
 6. Aperfeiçoar-se constantemente por meio de cursos e outros eventos;
 7. Mostrar-se aberto à aprendizagem;
 8. Conhecer teorias de ensino-aprendizagem de línguas;
 9. Ter nível adequado de proficiência na língua-alvo para atuar com crianças.
- (SANTOS, 2009, p. 176)

Tanto Santos (2009) quanto Magalhães (2013) apresentam em seus trabalhos, preocupações semelhantes. Ambas defendem que o profissional que não possui qualificação e orientação, acaba por apoiar-se em suas crenças e experiências para poder atuar. Para Magalhães (2013, p.241), “é indispensável que o professor de crianças conheça, por exemplo, as características do desenvolvimento físico, social, emocional, linguístico e intelectual nas diferentes faixas etárias”. É a partir desse conhecimento que o professor consegue organizar atividades apropriadas, planejar as aulas e até mesmo a forma que irá avaliar seu aluno.

Acreditamos que precisamos estar atentos a essas normas partilhadas socialmente que constituem o nosso ofício de ensinar (TARDIF, 2013), a fim de reconhecê-las, reconstruí-las ou até mesmo compartilhá-las com outros professores. Nesse sentido, faz-se necessário partir do princípio de que ninguém ensina o que não sabe. Por isso, para que uma aula de LA para crianças seja pautada em gêneros textuais, por exemplo, precisamos possibilitar aos professores que eles tenham contato com os mais diversos gêneros. Do mesmo modo que, relacionar, revisar, oferecer explicações simples e claras, só é possível se o professor tiver domínio dos conteúdos. Assim sendo, para que isso ocorra, é preciso que haja uma formação linguística, metodológica e prática. Dessa forma, o professor conseguirá relacionar os conteúdos com a realidade dos alunos, gerir as suas falas, ajudá-los a compreender, oferecendo feedback.

Conforme Borges (2004), Tardif (2012) e Gauthier *et al.* (2013) o trabalho do professor é constituído de saberes que são mobilizados de maneiras e em momentos diferentes, dependendo da necessidade. Trata-se de “conhecimentos, fazeres, princípios, gestos, estratégias, papéis construídos, transformados e utilizados” pelos professores durante o seu trabalho (TUTIDA, 2016, p.121). Esses saberes estão diretamente relacionados à escola,

aos formadores e às universidades, ou seja, nessa tríade constituída pela teoria (formação e universidade) e prática (escola) que o professor se constitui.

No que se refere aos tipos de saberes, recorremos a Borges (2004), que pesquisou um grupo de 23 professores do Ensino Fundamental 2 (de 5ª a 8ª série) do Rio de Janeiro e concebeu, a partir do depoimento dos profissionais seis tipos de saberes (BORGES, 2004, p. 181):

- f) Conhecimento da matéria ensinada;
- g) Saber das Ciências Humanas e Sociais;
- h) Saber da realidade social do aluno;
- i) Saber ensinar;
- j) Saberes com finalidades educativas como: conhecimentos gerais e de outros campos científicos, postura frente ao grupo, ou seja, ser, fazer, agir conforme os valores.

Em seus estudos, a autora se preocupou especialmente pesquisar o lugar dos saberes disciplinares. Para ela, o professor é constituído por vivências profissionais e pessoais, teóricas e práticas, ligada à formação inicial e continuada.

Outro autor que pensou em tipologias de saberes foi Tardif (2012), que concebeu quatro saberes-base – os quais apresentamos, a seguir, de forma sintetizada:

- a) Saberes da formação social: são transmitidos pelas instituições de formação de professores;
- b) Saberes disciplinares: emergem de uma tradição cultural e dos grupos sociais e se concretizam nas disciplinas ofertadas pela universidade;
- c) Saberes curriculares: referem-se aos programas (objetivos, métodos e conteúdo) que devem ser apropriados e aplicados pelos professores;
- d) Saberes experienciais: originam-se da experiência individual, coletiva e são validados por ela. Trata-se do “saber-fazer” e o “saber-ser” (TARDIF, 2012, p.36-39).

O autor frisou que, embora os saberes experienciais ainda fossem vistos como os mais importantes, não deveríamos ignorar a relevância dos outros três, uma vez que tanto a universidade, as disciplinas, quanto o currículo são essenciais na constituição do “ser professor”. Para ele, o que determina quais saberes serão utilizados é a necessidade.

É nesse sentido que Gauthier *et al.* (2013, p.28) defendem que todos temos um “reservatório de saberes” que mobilizamos em diferentes momentos. Além dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais, os autores idealizaram outros três:

- a) Das ciências da educação: que são os saberes inerentes ao trabalho do professor (Ex.: o que é um sindicato? Um conselho de classe? Como funciona o sistema escolar?);
- b) Da tradição pedagógica: conhecimento prévio sobre o que é trabalhar em uma escola que é modificada com a experiência;
- c) Da ação pedagógica: são os saberes provenientes das experiências dos professores que, em seguida, são pesquisados e compilados pela academia. Este é composto por duas categorias: gestão da matéria e de classe.

Em relação aos saberes da ação pedagógica dos professores de LE para crianças, Tutida (2016) apresentou sete organizados por temas e não por tipologias. Sobre o primeiro item, a autora frisa a necessidade de uma proficiência mínima dos professores, desmentindo a crença de que para trabalhar com crianças não é necessário ser fluente. Além disso, ela aponta para a necessidade do professor falar o máximo possível na língua-alvo e de saber em que momentos a LM se faz necessária. É nesse sentido que elementos paralinguísticos (gestos, expressões faciais, postura, contato visual, corporal, proximidade), extralinguísticos (como as interjeições) e prosódicos (qualidade, o tom, o volume da voz, bem como a duração do que está sendo falado) são relevantes. Isso significa que não falamos somente com a língua, mas também com o corpo.

Outro item relevante no ensino de LE para crianças é a abordagem adotada pelo professor. Concordamos com a autora que a mais adequada é por meio de gêneros textuais organizados através do dispositivo SDG. Schneuwly e Dolz (2013, p.65) defendem que “a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos”. Ou seja, o trabalho com gêneros nesse ambiente deve levar em conta como eles realmente funcionam nas práticas de linguagem de referência, que devem ser reproduzidas por intermédio da recriação de situações que possibilitem o aprendizado. A avaliação também precisa ser muito bem pensada, pois sempre deve contemplar o gênero. Isso quer dizer que, quando estivermos trabalhando com o aspecto oral dos contos maravilhosos, a avaliação precisa necessariamente estar embasada nas dimensões ensináveis presentes no MDG e ter como produção inicial e final o mesmo tipo de gênero.

Além disso, Tutida (2016) aborda questões como o desenvolvimento intelectual da criança, a importância de adaptarmos as aulas para cada público em específico e as dificuldades que o professor encontra em seu trabalho. Outro aspecto explorado pela autora são os papéis a serem desempenhados pelo professor de EI. Segundo ela, esse profissional deve, primeiramente, instigar a criança na busca pelo saber de uma forma lúdica e prazerosa, o que influencia diretamente o comportamento desse aluno em sala de aula. Cabe também ao profissional propiciar um espaço adequado ao aprender, estimulando o aluno a querer estudar, experienciar, praticar a língua, bem como pensar em uma maneira eficaz de avaliar o seu aprendizado. Dessa forma, o professor possui um papel de mediador e ensina a língua estrangeira através de objetos de ensino (físicos ou psicológicos). Além dos papéis explicitados anteriormente, para a autora, os professores de língua inglesa para crianças também se assemelham aos outros professores. Todos necessitam “revisar conteúdos anteriores; ter clareza e adaptar seus turnos de fala para seus alunos; designar alunos para participarem das aulas; propor perguntas estimulantes, entre outros (...)” (TUTIDA, 2016, p.80). A revisão possui um papel relevante na EI, uma vez que é repetindo que a criança aprende. Porém, de acordo com Vygotsky (1991), esse ato está muito além do simples repetir e não deve ser confundido com uma atividade mecânica. Vygotsky indica a substituição pelo termo imitar, uma vez que, ao fazê-lo, a criança reconstrói internamente o que lhe é exterior, ato que está além do repetir mecanicamente. Assim, ao imitar, a criança aprende a comunicar. Além disso, faz-se necessário adaptar os turnos de fala, uma vez que o raciocínio das crianças é simples. Isso quer dizer que os exemplos das explicações e as perguntas precisam estar ligadas à realidade dos alunos.

No que tange ao lúdico, Tutida (2016) defende que a criança aprende brincando. No entanto, não basta somente brincar, mas também é necessário pensar nos objetivos que se pretende atingir com essas atividades. Quando os objetivos do trabalho estão claros, a própria criança consegue compreender o que se espera dela.

Outro fator relevante para a autora é a avaliação e o *feedback*. Segundo a autora, ao se avaliar o que a criança realizou, se valoriza o seu trabalho. Essas avaliações podem ser em forma de portfólio, de fichas ou até mesmo de elogios.

Para falar da gestão da classe, Tutida (2016) recorre a Gauthier *et al* (2013). No entanto, a autora discorda de alguns pressupostos do autor quando defende que a gestão não se trata somente de regras que favorecem a organização do ambiente de aprendizagem, mas também um elemento que corrobora para “a construção de valores, de princípios como o respeito e a cooperação” (TUTIDA, 2016, p.123).

Além da gestão de classe a autora também discutiu a gestão da matéria (gestos, ações e falas necessários para ensinar a matéria), os saberes comuns às duas gestões, bem como a afetividade. Ela considera que as duas gestões possuem saberes comuns em virtude do principal instrumento utilizado nas aulas de inglês para crianças: a língua. Ela é “ao mesmo tempo instrumento de ensino utilizado para gerir a classe e objeto de aprendizagem (a matéria)” (TUTIDA, 2016, p.126). Tudo que é realizado em sala precisa ser permeado pela afetividade que se materializa em palavras, gestos, olhares e atitudes.

Portanto, a partir das discussões apresentadas em Borges (2004), Santos (2009), Tardif (2012), Magalhães (2013) e Gauthier et al. (2013), concluímos que a função de cada um dos saberes docentes precisa ser problematizada durante a qualificação dos professores. Para Pessoa e Pereira (2016), isso deve ocorrer justamente durante a formação (inicial ou continuada), pois é quando “os gestos didáticos passam a figurar como mecanismos interligados ao que o professor sabe e faz” (PESSOA; PEREIRA, 2016, p. 163). Para os autores, existe uma confluência de saberes docentes que orientam o professor na “realização dos gestos didáticos, em quaisquer atividades de ensino-aprendizagem” (PESSOA; PEREIRA, 2016, p.177).

Como podemos perceber, as publicações sobre a formação continuada de professores de LA para crianças ainda são poucas. As que encontramos tratam, especialmente, da necessidade de pesquisarmos as habilidades e os saberes necessários aos professores que atuam nessa faixa etária (ROCHA, 2006; SANTOS, 2005; FORTE; SELBACH; SARMENTO, 2015; RAMPIM, 2010; MAGALHÃES, 2013; BOÉSSIO, 2013). Isso quer dizer que temos um nicho de pesquisa praticamente inexplorado para tratar. Faltam estudos acerca da tríade professor-pesquisador-objeto que possam colaborar no reconhecimento do fazer pedagógico como um trabalho. É justamente esse caminho que desejamos seguir na nossa pesquisa. Explicaremos melhor as decisões tomadas na metodologia.

4.1.4 Síntese do capítulo

Durante o quarto capítulo, discorreremos acerca do processo histórico de formação da disciplina escolar ALE no Brasil desde a época da Independência do Brasil até os dias atuais. Também abordamos a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a formação continuada e, por fim, os saberes e a formação do professor que atuam no ensino de LA para crianças. Passamos agora para a metodologia da pesquisa.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, abordaremos os procedimentos metodológicos que norteiam a tessitura desta pesquisa. Primeiramente, tratamos da natureza, da abordagem e do tipo/finalidade da pesquisa. Em seguida, abordaremos o contexto em que nosso estudo acontece. Na sequência, explicaremos como se deu a geração de dados, explicitando os procedimentos de análise. Por fim, faremos uma síntese do capítulo, retomando os aspectos expostos.

5.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa é aplicada, pois, busca, a partir da prática, resolver um determinado problema local, gerando, assim, saberes e soluções (MORESI, 2003). Para a sua realização, seguiremos uma abordagem qualitativa, pois nosso objetivo é a compreensão e a interpretação dos fenômenos sociais inseridos em um determinado contexto (MORESI, 2003; BORTONI-RICARDO, 2008).

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), o foco da pesquisa qualitativa é a percepção do comportamento dos atores sociais que estão envolvidos em uma determinada ação que ocorre em um determinado local. Esses atores nunca são passivos, mas sim atuantes, com a incumbência de produzir conhecimento e de solucionar possíveis deficiências. Nesse sentido, é a pesquisa qualitativa que permite acessar a configuração dos agires dos professores que permeiam o trabalho docente.

Trata-se também de uma pesquisa-ação, parcialmente bibliográfica e de caráter colaborativo (CAMERON *et al*, 1997), uma vez que é um dispositivo flexível que pode ser modificado a cada interação (CORDEIRO; RONVEAUX, 2009), tornando-se, assim, uma importante estratégia de pesquisa e formação de professores, pois promove a parceria entre pesquisador e professores com objetivo de refletir e buscar soluções para as demandas sociais que refletem na escola.

De acordo com Cordeiro e Ronveaux (2009, p.83), “embora muitas pesquisas utilizem atualmente a observação em sala de aula como método, poucas focam em um assunto específico a ser ensinado, descrevendo e analisando a instrução em sala de aula”.⁹⁷ Para

⁹⁷ “*Si actuellement de nombreuses recherches ont recours à l’observation en classe, relativement peu de travaux portent sur un objet précis à enseigner, en en décrivant et analysant l’enseignement en classe*” (CORDEIRO; RONVEAUX, 2009, p.83).

Sanchez e Monod-Ansaldi (2015), isso ocorre porque perceber todo o processo de aprendizagem não é uma tarefa simples, uma vez que não podemos reduzi-lo ao que é facilmente deduzível. Conforme os autores, devemos levar em conta toda a subjetividade e complexidade do ensino. Isso quer dizer que, ao analisar o contexto escolar precisamos considerar o que o professor ou o aluno concretizam, bem como a reação de ambos ao realizado. Além disso, faz-se necessário perceber que essa prática não é imune ao currículo, ao sistema educacional e à organização da escola (CHEVALLARD, 1991), fatores que, muitas vezes, não são levados em conta nas pesquisas e que, no entanto, são determinantes na sua configuração.

Considerada como uma abordagem qualitativa de investigação e amparada na Pesquisa Etnográfica (MALINOWSKI, 1976), na Pesquisa-Ação (LEWIN, 1946; ELLIOT, 1976), na Engenharia Didática na França (CHEVALLARD, 1982) e na pesquisa baseada em Design (Design-Based Research) (COBB et al., 2003; BROWN, 1992), a Engenharia Didática Colaborativa visa à produção de conhecimento e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento profissional dos participantes. Com base nessa metodologia, compreendemos o professor como um praticante reflexivo que aprende continuamente e adapta, refina o seu trabalho conforme a sua realidade escolar (SCHÖN, 1993). Assim, na busca pela ampliação dos conhecimentos pessoais e profissionais a partir da troca de conhecimentos prévios e das pesquisas realizadas pelo formador, ocorre uma co-construção entre escola e universidade.

De acordo com Desgagné (2007, p.11-16, grifos do autor), nesse tipo de investigação faz-se necessário:

- a) Considerar o ponto de vista dos professores sobre a própria prática;
- b) Interessar-se pelas reflexões que eles fazem em seus contextos de ação;
- c) Oferecer aos docentes certas referências que permitam introduzir o objeto de investigação;
- d) Articular os interesses dos professores aos da pesquisa.
- e) Analisar suas maneiras de enfrentar as situações, considerando-as, porém, a partir dos limites e dos recursos que elas apresentam;
- f) Privilegiar, acima de tudo, as “competências do ator em contexto”;
- g) Dirigir seu olhar normativo e exterior “sobre” aquilo que os (...) professores fazem;
- h) Procurar “com” eles, no interior do contexto em que atuam compreender em que se apoia esse agir;

Como podemos ver, uma investigação colaborativa é composta tanto de atividades de produção de conhecimento, como de desenvolvimento profissional e o professor também assume papel de pesquisador e facilitador, pois assim, ele possui um objetivo de pesquisa e corrobora na construção de conhecimentos por intermédio das interações.

São justamente os objetivos, a metodologia e a teoria que embasam a pesquisa que compõe a sua cientificidade. Conforme Desgagné (2007), embora se trate de uma coparticipação, durante a investigação, o participante pode ser confrontado por elementos conceituais que fazem parte do quadro teórico. Além disso, faz parte das funções do pesquisador realizar atividades que o diferenciam do pesquisado, como, por exemplo, a análise dos dados coletados, a mediação das ações, etc.

Mas quais são as principais etapas de uma pesquisa colaborativa? De acordo com Aguiar (2008, p. 57), o primeiro passo chama-se “pré-ação” e consiste na sensibilização das “professoras em relação à importância da formação continuada e o engajamento nos contextos propiciadores de reflexão sobre as ações desenvolvidas em sala de aula”. No nosso caso específico, refere-se a uma sensibilização por meio da explicação dos objetivos da nossa pesquisa e do esclarecimento do que significa participar de uma pesquisa colaborativa, explicitando os benefícios educacionais, profissionais e científicos que a participação nesse estudo possibilita. É nesse momento que é importante explicar que se

[...] o projeto não for objeto de uma investigação formal, contemplando a definição de um objeto de pesquisa (sua situação em um quadro teórico e em um campo de pesquisa), de uma metodologia de coleta e análise de dados e de uma apresentação de resultados, não poderá ser caracterizado, em sentido estrito, como uma pesquisa colaborativa. (DESAGNÉ, 2007, p.17).

Com base nessa metodologia, compreendemos o professor como um praticante reflexivo que aprende continuamente e adapta, refina o seu trabalho conforme a sua realidade escolar (SCHÖN, 1993). Assim, deixamos de pesquisar *sobre* ou *para* o participante da pesquisa e passamos a trabalhar *com* ele (CAMERON, et al, 1997). No entanto, para Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa

[...] não exige que os professores sejam co-pesquisadores, no sentido restrito do termo, ou seja, participem de todas as tarefas formais de pesquisa com a mesma competência do pesquisador, o objetivo de trabalhar colaborativamente representa oportunidade para que os professores participem como coprodutores da investigação, sem necessariamente tornarem-se pesquisadores (IBIAPINA, 2008, p.32).

Dessa forma, os professores participantes são convidados a refletirem e, conseqüentemente, eles se tornam conscientes de conhecimentos internalizados, o que, de certa forma, viabiliza a “redefinição e reorientação dos conceitos e das práticas adotadas nos processos educativos por eles mediados” (IBIPIANA, 2008, p. 45).

Para garantir a reorientação dos conceitos e práticas, Magalhães (2013) assinalou alguns pontos a serem observados. O professor precisará engajar-se no processo da pesquisa, realizando as leituras antecipadamente para as sessões reflexivas pós-observação para que possa participar das discussões sobre a teoria e a prática. Já o pesquisador deve assumir a direção dos procedimentos adotados e das discussões sobre os textos e possibilitar aos participantes o seu envolvimento. É por isso que esse instrumento é concebido tanto como pesquisa quanto formação (DESGAGNÉ, 1997).

Corroborando com as investigações apresentadas anteriormente, Sénéchal (2016) listou, em sua tese de doutorado, passos a serem seguidos durante a pesquisa:

- a) As análises preliminares: Identificação das dificuldades frequentes e do contexto escolar;
- b) A conceitualização e a análise anterior: Determinar, escolher estratégias de trabalho e pensar em ações possíveis para ajudar os alunos a superar as dificuldades detectadas na fase 1;
- c) Situações didáticas de engenharia: Elaboração/ construção das SDs com base nas observações anteriores;
- d) A experimentação do dispositivo didático;
- e) Análise posterior e avaliação.

Para Cordeiro; Aeby Daghe (no prelo), a pesquisa de engenharia didática em colaboração (PEDCo) é composta por fases, organizadas em espiral e com característica interativa, visando sempre, ao desenvolvimento e à validação de ferramentas durante as trocas coletivas. Pensando nisso, as autoras realizaram encontros com os professores integrantes do grupo e promoveram discussões acerca das necessidades e expectativas dos professores quanto às orientações curriculares, das seqüências de atividades propostas nos métodos de ensino utilizados e as novas ferramentas de ensino. Elas perceberam que, conceitos como “tarefa”, “seqüência” ou “gestos” podem descrever os objetos ensinados, os dispositivos de ensino oferecidos pelos professores e as ferramentas de ensino utilizadas nas salas de aula tem fomentado, assim, o surgimento de referências para a construção de dispositivos de engenharia didática que melhor articulam a “teoria e a prática”. Relevante nesse tipo de

abordagem é a "atividade reflexiva" em torno de objetos de interesse comum tanto do professor, como do pesquisador. Observa-se, assim, que uma das características mais visíveis de uma PEDCo é “a constituição de um espaço comum de elaboração, discussão e reflexão permanentes (...) ancoradas tanto nos conhecimentos ligados à prática docente, quanto nos aportes do campo da pesquisa” (CORDEIRO; AEBY DAGHÉ, no prelo). Para dar sequência ao nosso trabalho, falaremos, sobre o contexto da pesquisa, bem como de seus participantes.

5.2 O CONTEXTO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A referida pesquisa foi realizada com duas professoras que trabalham em dois locais diferentes, localizadas na mesorregião metropolitana de Porto Alegre, pertencentes a uma rede de colégios composta por 51 instituições particulares. As duas escolas selecionadas foram concebidas e construídas por imigrantes alemães e recebem, atualmente, financiamento da Alemanha, em virtude de serem escolas *PASCH*. Ambas as professoras possuem formação em Letras Português/Alemão e participam dos cursos de formação oferecidos pela ARPA e o GI.

A pesquisa surgiu do interesse da professora Elsa⁹⁸ em conhecer o trabalho com gêneros textuais e a vontade de trocar ideias com alguém. A referida professora ministra aulas do Infantil 2 ao EM no Colégio *Löwe*. Ela possui cinco anos de experiência com crianças de 2 a 6 anos, cursou o mestrado em Letras com ênfase em Teoria Literária e tem experiência em artes performáticas, com foco em execução de dança (tango). Embora a professora atenda quatro turmas de EI4 (crianças de 5 anos), em virtude dos horários, desenvolvemos a pesquisa somente com dois grupos do turno vespertino. As aulas ocorrem sempre nas terças-feiras (turma B) e nas quintas-feiras (turma C), das 13h30 às 14h20. A turma B é composta por 22 alunos e a C por 20, dos quais dois são estrangeiros (um nasceu na Rússia e outro nos EUA). Ambas as turmas possuem descendentes de alemães, no entanto, nenhum deles fala ALE ou algum tipo de dialeto em casa, ou seja, a LM de todos, com exceção dos dois alunos estrangeiros, é a LP.

Durante todas as aulas do grupo C, a professora regente está presente e colabora com o gerenciamento da turma. Trata-se de uma combinação com a coordenação pedagógica da escola que se preocupa justamente com o gerenciamento dos alunos, uma vez que Elsa possui

⁹⁸ Por questão ética, optamos por preservar os nomes das participantes da pesquisa. Portanto, na descrição utilizaremos os nomes de personagens consagrados das histórias infantis (**Anna** e **Elsa**). Da mesma forma, utilizaremos nomes fictícios para designar os colégios que fazem parte da pesquisa: **Colégio Löwe** (no qual trabalha Elsa) e **Colégio Tor** (onde trabalha Anna).

somente um período de aula por semana. Em virtude disso, é importante falarmos da professora regente que, por ser descendente de alemães e ter estudado a língua durante o EM, sabe falar em ALE.

A ALE é curricular em todas as séries a partir do Infantil 2/EI, no EF e optativa na 1ª e na 2ª série do EM. O inglês é ofertado a partir do 1º ano do EF e é optativo no EM. Já o espanhol, é curricular na 1ª e 2ª série do EM e facultativo na 3ª série do EM. Além disso, a escola também oferece o programa Bilíngue Português/Inglês, que inicia no 1º ano do EF.

A professora Anna, por sua vez, possui cinco anos de experiência com a EI e, atualmente, ministra aulas do Infantil 3/EI ao 5º ano do EF no Colégio *Tor*. Ela possui formação em Letras Português/Alemão e atende a turma A, composta por 14 alunos, dos quais alguns também são descendentes de alemães, no entanto, assim como ocorre com as turmas de Elsa, não são falantes da língua. Anna ingressou na pesquisa em 2019, por isso, não temos dados de observação do ano anterior (2018). Ela faz parte da mesma rede de escolas da Elsa e ambos os colégios funcionam de uma forma muito semelhante.

Os três grupos, por serem do EI4 (alunos que completam 5 anos até o dia 30 de março) possuem, praticamente, o mesmo tempo de ALE, salvo aquelas crianças que ingressaram mais tarde. Nos dois colégios (*Tor* e *Löwe*), os alunos iniciam a sua caminhada na língua no EI3, ou seja, possuem em torno de um ano de uma aula de 50 minutos semanais, o que é relativamente pouco.

A turma A, da professora Anna, do colégio *Tor*, é bastante agitada. Uma das meninas é portadora de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)⁹⁹ e um dos meninos foi diagnosticado com Transtorno Desafiador Opositivo (TDO)¹⁰⁰. Os alunos desentendem-se constantemente e necessitam da intervenção direta da professora para a resolução de problemas.

A turma B, da professora Elsa, do colégio *Löwe*, é um grupo agitado e com duas crianças que inspiram cuidados especiais (um deles sofreu um acidente e o outro estava em tratamento de câncer). A professora regente não participa das aulas e as crianças, em alguns momentos, não respeitam a professora de ALE. Já a turma C é totalmente o oposto. A professora, como já foi dito anteriormente, participa das aulas e as crianças são muito curiosas

⁹⁹ Trata-se de um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade (TONELLI, 2011).

¹⁰⁰ O TDO ainda é um transtorno pouco conhecido na literatura médica nacional e internacional. Ele é caracterizado por um comportamento desafiador, desobediente, provocativo e transgressor.

e participativas. Raros foram os momentos em que Elsa teve que interromper a sua aula para reorganizar o grupo.

5.3 GERAÇÃO DE DADOS

Para a obtenção de dados, utilizamos o recurso de filmagem das aulas e a transcrição do material gravado por intermédio da ferramenta Transana¹⁰¹. Optamos por esse Software, pois, no nosso trabalho, levamos em conta, além das CL, elementos não verbais. A ferramenta transana permite transcrever e capturar imagens ao mesmo tempo, facilitando a descrição dos gestos, expressões faciais, entonação dos participantes da pesquisa.

Para a gravação das aulas, fizemos uso de uma câmera móvel e focamos nas ações das professoras. A transcrição dos dados foi feita seguindo as normas de Pretti; Urbano (1990), disponíveis no índice da tese. Os dados transcritos permitem-nos averiguar o conteúdo dos diálogos e das interações entre professores e alunos.

5.3.1 Observação participante

Para a observação do contexto, seguimos, primeiramente, uma abordagem qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008), segundo a qual investigamos o processo real de ensino na sala de aula. A ficha de observação do contexto sócio-histórico da escola foi elaborada por Queroz (2016), preenchida com a ajuda da direção, das professoras e com base no site da escola. Nosso objetivo é compreender melhor como funcionam as escolas e a suas comunidades, tendo em vista que o contexto influencia até mesmo na escolha do gênero. Nosso principal objetivo com as observações foi perceber como se configura o contexto e que elementos a ensinar são considerados durante as aulas.

Para que a realização das observações e da posterior prática fosse possível, pedimos a autorização das duas direções dos colégios, por intermédio de uma “Carta de Anuência”¹⁰², e a dos pais e responsáveis das crianças dos três grupos, por intermédio de um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”¹⁰³. Também as crianças tiveram que demonstrar sua

¹⁰¹ Transana é um produto do *Digital Insight Project* e está sendo desenvolvido com financiamento da *National Science Foundation* através da Parceria Nacional para Infraestrutura Computacional, no San Diego Supercomputer Center, e do *TalkBank Project*, no *Carnegie Mellon University*.

¹⁰² ANEXO 10: Carta de Anuência

¹⁰³ ANEXO 11: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

anuência¹⁰⁴, quando esclarecidas sobre os objetivos da visitante em sala de aula. Esses procedimentos fazem parte das exigências instituídas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP-UFRGS). Nosso projeto foi aprovado em outubro de 2018, sob o número CAAE 99424718.0.0000.5347.

Inicialmente, após liberação do Comitê de Ética, efetuamos a observação de 2 horas/aula (50 minutos cada), nos dias 20 e 22 de novembro de 2018, a fim de averiguarmos como o ALE estava sendo trabalhado nas duas turmas de Infantil 3 (B e C), futuras turmas Infantil 4 em 2019. Anotamos os interesses dos alunos, para que já pudéssemos pensar, a partir do observado, os gêneros que seriam trabalhados durante a SDG coletiva.

Essas observações iniciais foram participativas e, quando necessário, eu ajudava a professora Elsa em aula. Optamos por essa forma de observação nessa fase em virtude do caráter colaborativo da nossa pesquisa. Sabemos que isso influencia nos resultados da análise da coleta de dados, mas esclarecemos, com base em Sénéchal (2016), que isso faz parte de uma PEDCo.

Em virtude das apresentações de final de ano, e a logística de início de ano, bem como a comemoração da Páscoa e da Semana da Língua Alemã, tivemos que interromper as observações e só pudemos retornar para as observações no dia 23 de abril de 2019. Foi também nessa data que iniciamos a coleta de dados na turma C, com a professora Anna que já havia encaminhado as autorizações para as famílias.

Embora o nosso objetivo fosse observar 10 horas-aula em cada uma das três turmas, somente conseguimos atingir a nossa meta com a turma C da professora Elsa (escola *Löwe*). Já na turma B, da professora Anna, em virtude do tempo, realizamos somente 8 horas/aula. Como já explicitado anteriormente, a professora Anna entrou para o nosso grupo de pesquisa somente em 2019 e, em virtude disso, conseguimos observar somente 5 horas-aula na turma A.

No que se refere à participação das crianças, assinalamos que nosso foco não será a produção de conhecimento delas, mas sim a atuação das professoras. Assim, somente levaremos em conta os resultados do trabalho das profissionais participantes da pesquisa e a participação das crianças se resume a estarem presentes em sala de aula.

A observação colaborativa é um procedimento que faz a articulação entre o ensino e pesquisa, teoria e prática, bem como possibilita pensar com os professores em formação sobre a prática pedagógica no próprio contexto de aula. Dessa forma, ela é um “procedimento

¹⁰⁴ ANEXO 12: Carta de Anuência: crianças

metodológico que valoriza a participação, a colaboração e a reflexão crítica” (IBIPIANA, 2008, p.90).

Os critérios de análise dos dados gerados a partir das observações serão qualitativos e interpretativos.

5.3.2 Os encontros e a sequência didática formulada pelas professoras

A segunda fase da nossa pesquisa consistiu no trabalho coletivo com as professoras. Nosso principal objetivo com as observações era evidenciar quais são os elementos a ensinar considerados durante os encontros e como se deu a elaboração da SDG coletiva. Por fim, analisamos a configuração da SDG elaborada pelos professores em relação aos preceitos presentes no Sistema Narrativa-Personagens e as CL mobilizadas nas atividades propostas.

Durante os cinco encontros que iniciaram dia 25 de maio de 2019 e ocorreram, na medida do possível, de 15 em 15 dias, buscamos tratar de assuntos como ensino de LA na EI, gêneros textuais, TD, MDG, SDG, PI, PF e módulos. Para a formulação da SDG, utilizaremos o MDG previamente construído por mim em Queroz (2016) como instrumento norteador. Partimos do princípio de que a aula na EI necessita ser a mais interativa e diversificada possível, pois estamos falando de crianças que, segundo as observações, têm períodos curtos de atenção (DEWAR, 2013; UEHARA; LANDEIRA FERNANDEZA, 2010). Também levamos em conta a PI e os critérios utilizados para a elaboração dos módulos e das atividades, como previsto por Schneuwly e Dolz (2013). Os critérios de análise dessa fase da SDG formulada serão os níveis de Bronckart (2012):

- a) Do contexto sociointeracional¹⁰⁵
- b) Organizacional (plano global¹⁰⁶, conteúdo temático e tipos de discurso)
- c) Enunciativo (vozes e modalizações)¹⁰⁷

Além disso, durante a formulação, também consideraremos o contexto dos professores, a estrutura, realidade da escola e suas experiências com as respectivas turmas. As

¹⁰⁵ O contexto sociointeracional refere-se à situação de produção da linguagem e é dividido em **mundo físico** (lugar e momento de produção, emissor e receptor) e **sociosubjetivo** (lugar social, posição social do emissor e do receptor e objetivo da interação) (BRONCKART, 2012).

¹⁰⁶ Referente aos conteúdos temáticos e aos actantes (BRONCKART, 2012)

¹⁰⁷ O nível enunciativo e semântico é composto pelas modalizações (lógica, deôntica, apreciativa, pragmática), pelo posicionamento enunciativo (vozes, marcas de pessoa) e as avaliações (julgamentos, opiniões e sentimentos).

impressões acerca dos encontros foram anotadas no diário da pesquisadora e as discussões acerca dos textos foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Na sequência, apresentamos um quadro com o resumo da organização que adotamos para os encontros:

Quadro 9 - Resumo da organização da sequência de formação (SF).

Objetivo: Possibilitar que os participantes do grupo reflitam sobre o que são sequências didáticas, por que e como usá-las no ensino de gêneros textuais em sala de aula.	
ENCONTRO	OBJETIVOS
1 Os rumos do ensino de alemão na educação infantil: da teoria à prática ou da prática à teoria;	<ul style="list-style-type: none"> • Mapear quais são os rumos do ensino de alemão na educação infantil;
<p>BORGES, C. L. Panorama do ensino de língua alemã para alunos da educação infantil na Região Metropolitana de Porto Alegre. Dissertação de Mestrado. PPGL /UFRGS, Porto Alegre, 2015.</p> <p>LAGÔAS, W. Alemão na Educação Infantil: estratégias de aprendizagem. Projekt. Revista dos 87 Professores de Alemão no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Goethe / ABRAPA, n. 45 julho, p. 18 – 20, 2007.</p>	
2 Noção de interação, interacionismo, interacionismo sociodiscursivo e sua aplicação na escola;	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar, situar e destacar a abordagem do interacionismo sociodiscursivo;
<p>GOULARTE, R. S. Interação, interacionismos: situando o interacionismo sociodiscursivo. Linguagens & Cidadania, v. 12, p. 1-15, 2010.</p>	
3 Por que trabalhar com gêneros textuais, modelo didático de gênero, sequência didática de gênero e circuito mínimo de atividades?	<ul style="list-style-type: none"> • Ativar o conhecimento prévio sobre sequência didática; • Pensar sobre como e por que trabalhar com sequência didática de gênero; • Estudo das dimensões ensináveis do MDG de (QUEROZ, 2016);
<p>STUTZ, L. Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. 343 f.</p> <p>QUEROZ, J. C. S. Sequência didática de contos de animais para o ensino de compreensão e produção oral em língua alemã na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Centro-Oeste, Departamento de Letras, Guarapuava/PR, 2016.</p>	
4 O passo- a- passo da sequência didática de gênero.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os objetivos de cada etapa da sequência didática; • Familiarizar-se com o gênero conto de animais; • Identificar os elementos característicos de um conto de animais.
<p>DOLZ, J.; NOVERRRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). <i>Gêneros orais e escritos na escola</i>. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 95-128.</p>	

QUEROZ, J. C. S. Sequência didática de contos de animais para o ensino de compreensão e produção oral em língua alemã na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Centro-Oeste, Departamento de Letras, Guarapuava/PR, 2016.	
5 A importância da compreensão/produção oral e da sequência didática de gênero na educação infantil; Atividades para a elaboração de uma sequência didática de gênero;	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre como trabalhar a compreensão em leitura através da sequência didática de gênero; • Mapear como o professor trabalha com compreensão e produção oral em sala de aula; • Possibilitar que o professor reflita sobre a proposta de trabalho; • Refletir sobre a concepção de linguagem e de ensino que está por trás dos procedimentos metodológicos adotados; • Elaborar uma SDG com base nas observações de aula e no gênero conto de animais;
QUEROZ, J. C. S. Sequência didática de contos de animais para o ensino de compreensão e produção oral em língua alemã na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Centro-Oeste, Departamento de Letras, Guarapuava/PR, 2016. Site: www.maisondespetits.ch	

Fonte: elaborado pela autora.

Os cinco encontros com as participantes Elsa e Anna foram planejados a partir do que observei do contexto escolar, dos interesses das professoras e alunos e do plano de trabalho das professoras. O objetivo geral dos encontros foi possibilitar que as participantes refletissem sobre o que são SDG, CMA e por que, como trabalhar os gêneros textuais em sala de aula desenvolvendo as CL dos alunos.

Sob o título “Os rumos do ensino de alemão na educação infantil: da teoria à prática ou da prática à teoria”, o primeiro encontro durou 2h19min40s e foi destinado para a discussão dos seguintes textos: Lagôas (2007) e Borges (2015). Escolhemos os textos com base nas ações das professoras observadas durante as aulas e na base teórica necessária para atingirmos o nosso objetivo principal: trabalhar os gêneros textuais na EI. No entanto, antes mesmo do encontro ocorrer, em virtude da grande demanda de trabalho nos dois colégios, as participantes sinalizaram que não conseguiriam ler o material. Então, para amparar as nossas discussões, elaborei um arquivo com tópicos relevantes retirados dos textos escolhidos para cada encontro. Assim, caso alguém não tivesse a possibilidade de ler a literatura indicada, ainda teria os tópicos para se orientar durante a troca de experiências.

O segundo encontro, intitulado “Noção de interação, interacionismo, ISD e sua utilidade no contexto escolar”, ocorreu no dia 08 de junho de 2019 e teve a duração de

1h53min0s. O objetivo era situar e destacar a nossa fundamentação teórica, a partir do texto de Goularte (2010), que resume em seu artigo os principais tópicos do ISD.

Sob o título “Por que trabalhar com gêneros textuais, MDG e SDG?”, o terceiro encontro ocorreu dia 22 de junho de 2019 e durou 1h33min53s. Nesse dia, eu apresentei exemplos de MDG e de SDG e busquei ajudar as professoras a compreenderem de que forma as CL são contempladas através de atividades específicas.

O quarto encontro, intitulado “O passo-a-passo da sequência didática de gêneros”, ocorreu no dia 24 de agosto de 2019 e teve a duração de 1h26min56s. Durante o encontro, buscamos conhecer os objetivos de cada etapa da SDG e identificar os elementos característicos de um CDA. Iniciamos com a análise de SDG escritas e de trechos de atividades gravadas em vídeos (QUEROZ, 2016).

O quinto e último encontro, intitulado “A importância da sequência didática do gênero na educação infantil”, ocorreu no dia 07 de setembro de 2019 e teve a duração de 58min26s. Nossos objetivos foram refletir sobre como trabalhar a produção oral e a compreensão em leitura através da SDG e do CMA. Além disso, buscamos refletir sobre a concepção de linguagem e de ensino que está por trás dos procedimentos metodológicos adotados¹⁰⁸.

Também analisamos a primeira produção dos alunos e os critérios utilizados para a elaboração dos módulos e das atividades como previsto por Schneuwly e Dolz (2013). Iniciamos, mas não conseguimos terminar a SDG coletivo. Por isso, criei uma pasta no *google drive* para que todas tivessem acesso simultâneo ao planejamento e pudéssemos iniciar coma as práticas.

As 31 atividades elaboradas pelas professoras e divididas em quatro módulos provêm da análise realizada com os resultados da PI das três turmas, no que se refere às CL, ou seja, a avaliação diagnóstica das dificuldades serviu de base para a elaboração de atividades que visam a saná-las.

Para a elaboração da SDG, foram escolhidos dois contos de animais: *Das große Radieschen*, de Jolanda Garcia, em virtude da SDG presente na minha dissertação (QUEROZ, 2016) e o *Der Regenbogenfisch*, de Marcus Pfister, sugestão da professora Elsa. As duas obras

¹⁰⁸ Observe que o primeiro encontro com as participantes foi de 2h19min40s e o último de 58min26s, ou seja, o tempo dos encontros diminuiu ao longo da pesquisa. Isso ocorreu em virtude da grande demanda de trabalho das professoras participantes que, com o desenrolar da investigação, disponibilizavam de menos tempo para discutirmos os textos. Além disso, o encurtamento dos encontros também foi motivado pelo tipo de pesquisa (PEDCo), pois, nos primeiros encontros, eu busquei direcionar, sutilmente, as participantes para os estudos, a compreensão dos textos e, em diversos momentos, a discussão tomava um outro rumo. Com o passar do tempo, as próprias participantes, imbuídas com um novo conhecimento construído coletivamente, conseguiam contribuir de forma mais prática e direta na pesquisa, mantendo assim, muito mais o foco da investigação.

foram eleitas em virtude das dificuldades vivenciadas nas três turmas (A, B, C): conflitos, disputas, dificuldade em dividir, em compartilhar brinquedos, gerenciar emoções e conviver harmoniosamente. A SDG elaborada coletivamente é composta por 31 atividades com os objetivos alinhados com as dimensões ensináveis do CDA.

As práticas iniciaram dia 03 de setembro de 2019. As observações realizadas após o início da SDG não podem ser consideradas totalmente de caráter participativo, uma vez que o nosso objetivo era averiguar a atuação do professor. Essas aulas foram filmadas com a ajuda de uma câmera disposta à frente da professora.

5.3.3 A sinopse como ferramenta metodológica

Com o intuito de sintetizar os dados de uma sequência de ensino (SE), condensar os objetos de ensino utilizados durante as aulas para, posteriormente, descrever a forma pela qual o professor os organizou e transformou durante as atividades (AEBY DAGHÉ; DOLZ, 2008), recorremos à sinopse que foi concebida pelos pesquisadores do grupo GRAFE¹⁰⁹ (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009 e DOLZ; RONVEAUX; SCHNEUWLY, 2006) e FORENDIF¹¹⁰ (DOLZ e GAGNON, 2017). Para Dolz (2012, p. 20), esse instrumento permite identificar “saberes desenvolvidos sobre a língua, o ensino, os alunos, os programas, as práticas das aulas, (...) as atividades de formação para o desenvolvimento de práticas e gestos profissionais”. O autor enfatiza que “graças às sinopses, podemos caracterizar as estruturas das sequências de ensino e de formação” (DOLZ, 2012, p.11), ou seja, podemos transcrever, apreender as principais características dos objetos e compreender como os objetos funcionam em sala de aula.

É nesse sentido que Schneuwly (2011) afirma que, ao resumir os dados, devemos levar em conta de que maneira o objeto em questão é ensinado. Devemos considerar, por exemplo, momentos de antecipação, memorização, institucionalização, a evolução do dispositivo didático, avaliação, o que os alunos aprenderam e os obstáculos (SCHNEUWLY, 2011). Isso posto, passamos para os critérios de análise dos gestos didáticos, em especial os de regulação.

¹⁰⁹ O GRAFE (*Groupe de Rechercher Pour L'analyse du Français Enseigné*) é um grupo suíço que realiza pesquisas no âmbito da didática da linguagem e da formação de professores. Suas análises são centradas nos objetos ensinados, nas práticas escolares e na formação de professores. Para saber mais, acesse: <https://www.unige.ch/fapse/grafe> Acesso em: 24 de fev. de 2020.

¹¹⁰ O FORENDIF (*Formation des enseignants en didactique du français*) é um grupo suíço que realiza pesquisas no âmbito de formação de professores em didática francesa. Suas análises são centradas nos objetos ensinados, nas práticas escolares e na formação de professores. Para saber mais, acesse: <https://www.unige.ch/fapse/grafe/equipes2/forendif/> Acesso em: 24 de fev. de 2020.

5.3.4 Análise dos gestos didáticos

A terceira fase da pesquisa consistiu na análise da prática das professoras com a SDG composta por atividades provenientes do CMA. Em relação à prática das professoras durante o trabalho com a SDG formulada coletivamente, gravamos 10 horas/aula¹¹¹ na turma A da professora Anna (Colégio *Tor*) e 6 aulas da turma B, bem como 7 da C, da professora Elsa (Colégio *Tor*) e 5 aulas da turma B, bem como 7 da C, da professora Elsa (Colégio *Löwe*). Analisamos o material a partir da regência de classe construída pelas professoras, da relação estabelecida por elas com os saberes, das capacidades docentes e dos gestos didáticos presentes em aula, em especial como ocorria a regulação dos saberes. Vale destacar que não levaremos em conta as atividades ou as produções dos alunos e sim os tipos de interações sociais proporcionadas pelas professoras nos contextos analisados, os gêneros de textos produzidos durante essas interações e as estruturas linguísticas observáveis no interior dos referidos gêneros. A participação das crianças, novamente, se resume a estarem presentes em sala de aula.

Os critérios que utilizamos para a análise dos gestos, apresentados no quadro 10, são baseados em Stutz; Querez e Souza (2017) e compreendem as seguintes questões observáveis.

Quadro 10 - Categorias de análise dos Gestos Didáticos.

GESTOS DIDÁTICOS	CRITÉRIOS DE ANÁLISE
ANÁLISE DA PRESENÇA DO GESTO DE:	
Implementação dos dispositivos didáticos;	<ul style="list-style-type: none"> - Presença sistemática de um enunciado injuntivo exprimindo uma tarefa com base nas indicações da sinopse; - Presença de uma ação precisa a realizar; - Presença da forma sob a qual o resultado da ação deve ser comunicado (comentários, dossiê, exposição, documento escrito, documento de áudio, e eventualmente, as principais orientações da atividade escolar demandada (AEBY DAGHÉ et al, 2009, p. 106).
Institucionalização;	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciados e direcionamentos realizados pelo professor ao coletivo de alunos; - Constituição de uma generalização com retomadas anafóricas pronominais e nominais que auxiliam na compreensão do objeto; - Utilização de modalizadores prescritivos e apreciativos.
Memória didática;	<ul style="list-style-type: none"> - Inserção de momentos de resgate de memória de ações realizadas e conteúdos enfatizados em sala de aula; - Inserção de momentos que se voltem à antecipação;
CATEGORIZAÇÃO DO GESTO DE:	
Regulação	<ul style="list-style-type: none"> - Presença de preceitos da avaliação formativa, como a PI e PF; - Utilização de textos como modelos;

¹¹¹ Devido ao grande volume de transcrições de áudio e vídeo, optei em não as anexar à tese. Entretanto, tais materiais encontram-se, à disposição, com as orientadoras e pesquisadora.

	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de pequenos segmentos de contraexemplo; - Utilização das duas línguas (português e alemão) para reforçar a compreensão; - utilização de imagens e gestos que representam as etapas para a produção de um texto; - As dimensões do gênero CDA;
--	---

Fonte: Stutz; Queroz e Souza (2017).

Para que tenhamos uma visão geral da nossa pesquisa, elaboramos o quadro 11, constituído pelas fases do nosso trabalho, perguntas de pesquisa, geração de dados e critérios de análise:

Quadro 11 - Fases do trabalho; perguntas de pesquisa; geração de dados e critérios de análise.

Fases do trabalho	Perguntas de pesquisa	Geração de dados	Crítérios de análise
Fase 1 (Observações)	<ul style="list-style-type: none"> - Como se configura o contexto estudado? - Quais são os objetos de ensino considerados durante as observações? 	Observação participante de: <ul style="list-style-type: none"> - 5 horas/aula na turma A; - 8 horas/aula na turma B; - 10 horas/aula na turma C; 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise qualitativa e interpretativa;
Fase 2 (Encontros)	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são os elementos a ensinar considerados durante os encontros? - Qual é a configuração da SDG elaborada pelos professores durante os encontros em relação aos preceitos presentes no Sistema Narrativa- Personagens? 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise das transcrições das cinco reuniões gravadas; - Análise da SD coletiva; 	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensões ensináveis do MDG; - Articulação entre o SNP, as Capacidades de Linguagem e as dimensões ensináveis do MDG;
Fase 3 (Prática em sala de aula)	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são as avaliações e tensões sobre o instrumento SNP e sobre as regências de classe construídas pelos professores em formação e a relação estabelecida com os gestos didáticos? 	<ul style="list-style-type: none"> - Gravações em áudio e vídeo: <ol style="list-style-type: none"> 1) Turma A: 10 horas-aula; 2) Turma B: 6 horas-aula; 3) Turma C: 7 horas-aula; - Análise dos gestos didáticos; - Categorização do gesto de regulação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise dos gestos didáticos presentes;

Fonte: Elaborado pela autora com base em Stutz; Queroz e Souza (2017).

Como podemos ver no quadro 11, a primeira fase da pesquisa consistiu em observar como se configura o contexto e quais são os objetos de ensino considerados durante as aulas. Para tal tarefa, planejamos observar 10 horas/aula em cada turma (A, B e C). Os critérios de análise desta primeira fase são de ordem qualitativa e interpretativa.

A segunda fase da pesquisa abrange o trabalho das professoras durante cinco encontros realizados aos sábados. Organizados em um formato de leitura e discussão de textos

relevantes para situar as duas professoras em relação ao constructo teórico do ISD, buscamos observar os elementos a ensinar considerados durante os encontros e a configuração da SDG elaborada coletivamente, bem como a sua relação com os preceitos presentes no SNP. Para tanto, analisamos as anotações do meu diário¹¹² e as gravações dos encontros, bem como a SDG elaborada pelas professoras. Os critérios de análise utilizados são a presença das dimensões ensináveis do CDA, as CL presentes na SDG, assim como os preceitos do SNP.

A terceira fase da pesquisa refere-se à avaliação das tensões sobre os instrumentos SDG, SNP e sobre as regências de classe construídas pelos professores em formação. A adesão à discussão dos gestos didáticos ocorreu, pois poucas são as pesquisas que enfatizam os movimentos didáticos acionados pelo professor para a construção dos objetos ensinados. Oliveira (2020, p.13) assevera que os gestos didáticos “permitem não apenas verificar o que está sendo feito em sala de aula, mas também mostrar que certas ações quando não realizadas podem dificultar a aprendizagem dos alunos e, se implementadas, facilitá-la”.

Dentre os gestos didáticos categorizados, tais como implementação do dispositivo didático, criação de memória, institucionalização, nesta tese, buscamos discutir, mais detalhadamente, acerca do gesto de regulação, uma vez que esse assegura a construção e a transformação do objeto ensinado e possibilita ajustar a aprendizagem do aluno.

A opção pelo aprimoramento da compreensão em leitura ocorreu, em partes, por observarmos os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA/2018)¹¹³. De acordo com o documento, cerca de 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do EM. Ele também revela que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura.

5.3.5 Síntese do capítulo

¹¹² Para a elaboração do diário de campo, levei em conta minhas percepções. Devido ao grande volume de anotações e de transcrições de áudio, vídeo, optei em não anexar esse material à tese. Entretanto, caso desejem consultar o material, ele encontra-se, à disposição, com as orientadoras e pesquisadora.

¹¹³ Para maiores informações, acesse: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf
Acesso em: 20 de nov. 2020

Durante o quinto capítulo, discorreremos acerca da natureza, da abordagem e do tipo/finalidade da pesquisa. Em seguida, abordamos o contexto da pesquisa e as principais características dos participantes. Na sequência, explicaremos como se deu a geração de dados (observação participante, encontros, SDG coletiva e análise dos gestos didáticos). Após explanar quais os nossos critérios de geração e análise de dados, passamos para o nosso último capítulo.

6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Durante este capítulo, apresentamos as análises e a discussão dos resultados buscando atender o objetivo geral da pesquisa: investigar os gestos didáticos utilizados pelo professor no ensino-aprendizagem do gênero textual CDA em um contexto de escola, verificando como configura o trabalho do profissional. Retomamos, a seguir, as questões de pesquisa que norteiam a análise:

- a) Como se configura o contexto estudado?
- b) Quais são os elementos a ensinar considerados durante os encontros?
- c) Qual é a configuração da SDG elaborada pelos professores durante os encontros em relação aos preceitos presentes no Sistema Narrativa-Personagens?
- d) Quais são as avaliações e tensões sobre o instrumento SNP e sobre as regências de classe construídas pelos professores em formação e a relação estabelecida com os gestos didáticos?

Para abordar as questões apresentadas, o atual capítulo está dividido em três seções. Na primeira delas, dissertamos sobre o contexto e os elementos a ensinar presentes nas aulas das professoras Anna e Elsa durante as observações. Na segunda seção, discorreremos acerca dos encontros e a SDG elaborada pelas professoras e, na última, analisamos as avaliações e tensões sobre o instrumento SNP e sobre as regências de classe construídas pelos professores em formação.

A fim de responder às perguntas de pesquisa, evidenciamos a macroestrutura da SDG, que nos permite ter uma visão abrangente de como as professoras desenvolveram suas regências com o gênero CDA. Depois, exibimos as sinopses, que permitem agrupar uma quantidade volumosa de dados de maneira condensada e bastante clara. Esses dois aspectos (macroestrutura e as sinopses) provêm condições para comparar os objetos ensinados e permitem o acesso às CL de maneira clara (SCHNEUWLY, 2009). Concomitantemente à apresentação das sinopses, discutimos a mobilização dos gestos didáticos fundamentais.

Sendo assim, antes de apresentarmos esses aspectos, reiteramos que as SDG foram construídas em colaboração com as professoras Anna e Elsa para alunos do Infantil 4 (5 anos completos até o dia 31 de março)¹¹⁴. Prontamente passaremos à primeira seção.

¹¹⁴ Corte etário conforme Resolução CNE/CEB nº 2, de 9 de outubro de 2018.

6.1 AS OBSERVAÇÕES PARTICIPATIVAS

Nosso objetivo com as observações foi perceber como se configurava o contexto e, a partir dessa informação, pensar nossos encontros com as participantes da pesquisa. Além disso, buscamos compreender que objetos de ensino são mobilizados durante as aulas e como eles se configuram no ensino de ALE para crianças. Para tanto, planejamos realizar a observação participativa de 10 aulas com a turma A (sob a regência da professora Anna e pertencente à escola Tor), B e C (alunos da professora Elsa e pertencente a escola *Löwe*)¹¹⁵.

As observações nas turmas da participante Elsa¹¹⁶ iniciaram no dia 20 de novembro de 2018. As aulas da professora ocorrem em um auditório, uma vez que a escola não possui uma sala reservada para as aulas de ALE. Naquela época, a turma B era composta por 19 alunos e a maioria já frequentava a escola em 2017 (15 alunos), ou seja, possuía a vivência de um ano de ALE. O grupo terminou o ano, em 2019, com 22 crianças matriculadas. Ao todo, realizamos, nessa turma, entre os dias 20 de novembro de 2018 e 28 de maio de 2019, oito observações participativas. Para facilitar a nossa compreensão, elaboramos o quadro 12, onde consta um resumo do que foi abordado durante as aulas:

Quadro 12 - Observação participativa na turma B da escola *Löwe*.

DATA	ATIVIDADES
20/11/2018	<p>a) Canção de saudação: Guten Tag in diesem Haus</p> <p>b) Diálogo (encenação): -Guten Tag, wie geht´s dir? – Danke, gut!</p> <p>c) Ensaio para apresentação do dia 15/12/2018 (canção <i>Ich bin groß</i>)</p>
16/04/2019	<p>a) Canção de saudação</p> <p>b) Apresentação dos países escolhidos para a Semana da Língua Alemã</p> <p>c) Temática Páscoa: trabalho com dois vídeos sobre a figura do</p>

¹¹⁵ Embora tivéssemos planejado observar 10h/aula, em virtude da agenda de eventos das três turmas (caminhada das lanternas, comemoração do Natal, Semana da Língua Alemã, entre outras) isso não foi possível. Além disso, também levamos em conta o pedido das coordenações pedagógicas das duas escolas, de não realizarmos nenhuma atividade no início do ano letivo e logo após as férias de inverno (em julho), impossibilitando, assim, a concretização do cronograma planejado para a nossa pesquisa.

¹¹⁶ Inicialmente, em 2018, contávamos somente com a participação de uma professora. Por isso, as nossas observações ocorreram somente na escola de Elsa.

	<p>coelho e sobre a comemoração da Páscoa na Alemanha</p> <p>d) Apresentação da mascote <i>Häsin</i></p> <p>e) Retomada do vocabulário sobre a Páscoa</p>
23/04/2019	<p>a) Jogo da memória sobre animais selvagens</p> <p>b) Hora do conto (em português) ¹¹⁷</p>
30/04/2019	<p>a) Vídeo sobre a história: <i>Die Bremer Stadtmusikanten</i>, dos irmãos Grimm.</p> <p>b) Canção <i>Wir sind die Bremer Stadtmusikanten</i></p>
07/05/2019	<p>a) Retomada da história contada no dia 30/04.</p> <p>b) Gestos corporais específicos para cada personagem (gato, galo, burro e cachorro);</p>
14/05/2019	<p>a) Elaboração de máscaras dos principais personagens</p>
21/05/2019	<p>a) Apresentação da encenação para a turma do Infantil 2 (3 anos completos até o início do ano letivo)</p>
28/05/2019	<p>b) Escolha livre de músicas e vídeos da preferência dos alunos</p> <p>c) Hora do conto (em português)</p>

Fonte: Elaborada pela autora com base nas observações.

Como podemos ver no quadro anterior, no dia 20/11/2018, para que o ensaio da apresentação do dia 15/12/2018 fosse possível, a professora Elsa organizou uma aula coletiva (turma B e C da escola *Löwe*). Ela iniciou retomando a saudação e o diálogo que, segundo ela, são realizadas no início de todas as aulas. Durante a encenação, percebi que os alunos estavam apropriados das falas e observei os gestos utilizados por eles, os quais eram condizentes com a elocução. Foi durante essa dinâmica que uma das crianças indagou o motivo de eles (turma B) apertarem somente as mãos durante o cumprimento e não se beijarem no rosto e/ou se abraçarem. Elsa explicou as diferenças culturais entre o Brasil e a Alemanha, reforçando estereótipos. Vale ressaltar que, mesmo que os gestos corporais não tenham sido trabalhados

¹¹⁷ A Hora do Conto (também chamada de Hora da Leitura) é uma das atividades complementares obrigatórias das duas escolas pesquisadas e ocorre semanalmente. Ela funciona da seguinte maneira: a) Toca o sinal para o início da Hora do Conto; b) Nesse momento, por 15 a 20 minutos, as atividades que estão sendo realizadas na escola inteira são interrompidas e é feita a leitura de um livro. Na EI, quem realiza essa contação, sempre em LP, é o professor regente da turma, ou o professor de outro grupo. Conforme a coordenadora pedagógica da escola *Löwe*, alternar os professores é uma maneira de proporcionar diferentes contações e histórias para os alunos. Assim, pelo menos uma vez ao ano, a professora do Infantil 2 lê uma história para o Infantil 4 e assim sucessivamente. Portanto, a Hora do Conto não é realizada pela professora de ALE, mas, de vez em quando, ocorre nas aulas da professora Elsa.

de forma sistematizada e ligados a um trabalho sistematizado do gênero textual canção, nós temos ciência da sua importância no desenvolvimento da criança. Essa visão corrobora com os pressupostos de Lima e Santos (2012) que prevê o seu auxílio no desenvolvimento de símbolos que, por sua vez, contribuem para o aperfeiçoamento da oralidade. Para as autoras, embora o bebê já vocalize desde o dia do seu nascimento, são os gestos que colaboram para que ele consiga, quando ainda não tem toda a base necessária para comunicar a sua intenção, expressar o que ele pensa e deseja (LIMA; SANTOS, 2012).

A professora Elsa interrompeu a sua aula com a chegada das outras turmas para o ensaio da apresentação de final de ano. Como explicitado anteriormente, a canção *Ich bin groß*, ensaiada nesse dia, fazia parte do repertório da apresentação do dia 15/12/2018. Os gestos corporais criados pela professora, com o intuito de introduzir, fixar e compreender melhor a canção escolhida são bastante didáticos e colaboraram para que os alunos conseguissem entender o teor da letra. Essa aula nos remete à diferença entre os termos repetir e imitar, tratados por Vygotsky (1991). O autor prevê repetir um ato mecânico, enquanto o imitar está ligado à reconstrução que ocorre quando, por exemplo, uma criança internaliza um conhecimento que lhe é exterior. Mas em que medida o ato de imitar pode estar ligado aos gêneros textuais? Ao analisarmos a primeira aula da turma B e C, da escola *Löwe*, sentimos falta da contextualização da canção, pois, até então, as professoras não haviam tratado as dimensões do gênero em questão. Assim como Gaignoux (2015), acreditamos que abordar gêneros textuais durante as aulas de línguas faz todo sentido, pois ainda pequenos aprendemos a produzir textos orais ou escritos que fazem parte de algum gênero. Assim, ensinar uma língua é muito mais do que instrumentalizar um aluno para que esse saiba como lidar com textos, mas também é observar os usos linguísticos, as operações discursivas de produção de sentidos, a fim de que ele consiga imitar e, por fim, comunicar. É nesse sentido que a estrutura do gênero colabora para essa imitação.

Como explicitado na metodologia da nossa pesquisa, a pedido da coordenação da escola *Löwe*, não realizamos observações entre novembro de 2018 e abril de 2019. No dia 16/04/2019, Elsa iniciou a aula com a canção *Guten Tag in diesem Haus* e um diálogo que consistia em cumprimentar os colegas e perguntar como estão em ALE. Na sequência, a professora oportunizou aos alunos apresentarem as suas pesquisas, solicitadas antes do início das observações de 2019, sobre os países falantes da ALE. Para tanto, ela colocou um mapa no meio do círculo formado pelas crianças e pediu que cada uma delas localizasse o seu país pesquisado. Os alunos não o conseguiram, pois, segundo a professora regente, não tiveram nenhuma experiência anterior com mapas. Como não foi possível concretizar o planejamento

da forma que havia pensado, Elsa pegou as bandeiras e perguntou como se chamava o país e quem havia pesquisado sobre ele. As crianças que se lembravam de alguma curiosidade sobre o seu país falavam quando a sua bandeira era apontada. Toda a devolutiva dos alunos foi em português. Alguns não reconheceram a bandeira ou não se lembravam do que haviam pesquisado, ficando sem apresentar os seus resultados. Esse resultado corrobora com a visão de que se faz necessário trabalhar o gênero textual de forma sistematizada, uma vez que os alunos não tinham uma estrutura para se comunicar na língua alvo. Outro fato importante de ser analisado é a observação do gênero escolhido para a comunicação. Quando desejamos que o nosso aluno produza oralmente, necessitamos abordar questões específicas dos gêneros orais. Já se o nosso objetivo é que ele compreenda um texto, devemos abordar estratégias relevantes no aprimoramento da leitura (DOLZ, 2016).

Por fim, Elsa introduziu a temática Páscoa através de dois vídeos e da mascote *Häsin* que retomou, de uma forma encenada, o vocabulário trabalhado nas outras aulas. Nesse momento, entrou em voga o gesto de regulação local, uma vez que a professora buscou resgatar os conhecimentos dos alunos a partir das atividades propostas. A comunicação deu-se em português, mas o vocabulário básico foi retomado em alemão (*Hase, Eier, Ostern, Blumen, Osterbaum etc.*).

No que se refere ao jogo da memória dos animais selvagens, realizado no dia 23/04/2019, sentimos falta de alguma finalidade didática, uma vez que a aula anterior se referia à Páscoa e a seguinte também, não teria ligação com o jogo proposto. Percebemos que as crianças não sabiam o nome dos animais em alemão, o que pode estar ligado ao fato de a atividade não estar contextualizada. Logo após, a professora regente, como sempre ocorre na Hora do Conto da turma, escolheu o conto de exemplo *A Chapeuzinho Amarela*, de Chico Buarque, de forma aleatória. Lembramos que esse momento faz parte de um projeto da escola e que a leitura é realizada em LP, pela regente da turma, independentemente da disciplina ou atividade que está sendo realizada naquele momento. Portanto, quando sinalizado pela coordenação pedagógica, a escola inteira para de realizar todas as atividades para ler ou ouvir uma história. Acreditamos que as professoras poderiam organizar esse momento em ALE, uma vez que a leitura era justamente durante a aula da professora Elsa.

As aulas do dia 30/04/2019 ao dia 21/05/2019 possuíram uma progressão didática e estavam interligadas. No primeiro dia, a professora apresentou a história *Die Bremer Stadtmusikanten*, em forma de vídeo, e, na sequência, trabalhou, sem conhecer a nomenclatura, de forma instintiva, a sequência narrativa do conto de exemplo através da canção *Wir sind die Bremer Stadtmusikanten*. Ao analisar a canção, percebemos que a letra, a

melodia e a entonação, ajudavam os alunos a compreenderem o encadeamento entre os personagens, os seus problemas e as suas ações durante a narrativa. Nas aulas seguintes, constantemente a professora recorria à canção para que os alunos lembrassem a ordem das ações dos personagens, o que eles haviam enfrentado. Ela também utilizava esse artifício durante a encenação, para lembrar quem era o próximo animal a entrar em cena. A utilização de gestos corporais para fixar o vocabulário também foi acertada, uma vez que, nos momentos em que o aluno não consegue lembrar-se do vocabulário estudado, ele recorre ao gesto e consegue comunicar. As máscaras dos principais personagens permitiram, mesmo que de forma inconsciente, o trabalho com as vozes. Já a encenação do conto demandou das crianças compreender a música, ou seja, para que fosse possível eles entrarem em cena, eles precisavam compreender o conto.

As aulas da turma C, composta por 20 alunos, também ocorrem no auditório do colégio *Löwe*. Da mesma forma que o grupo B, boa parte dos alunos iniciou os seus estudos em 2017 (14 alunos). Ao todo, realizamos, nessa turma, do dia 20/11/2018 ao 13/06/2019, dez observações participativas. Para facilitar a visualização dos dados coletados, elaboramos um quadro composto por data e atividades realizadas durante a aula.

Quadro 13 - Observação participativa na turma C da escola *Löwe*.

DATA	ATIVIDADES
20/11/2018	<p>a) Canção de saudação: Guten Tag in diesem Haus</p> <p>b) Diálogo (encenação): -Guten Tag, wie geht´s dir? -Danke, gut!</p> <p>c) Ensaio coletivo para apresentação do dia 15/12: canção <i>Ich bin groß</i></p>
22/11/2018	<p>a) Canção de saudação e diálogo</p> <p>b) Brincadeira <i>Mädchen/Junge</i></p> <p>c) Recontação da história <i>Die kleine Raupe Nimmersatt</i>, de Eric Carle</p>
18/04/2019	<p>a) Canção de saudação e diálogo</p> <p>b) Álbum das letras: atividade coletiva entre ALE e professora regente</p> <p>c) Hipótese do que está escrito no quadro (<i>WIE GEHT ES DIR?</i>)</p> <p>d) Atividade com <i>emojis</i> para tratar da representação dos sentimentos</p>
25/04/2019	<p>a) Temática cor: trabalho com dois vídeos para retomar o nome das cores</p> <p>b) Gênero Canção: apresentação do gênero a partir de um banner com a estrutura</p>

	c) Canção folclórica <i>Backe Backe Kuchen</i> d) Trabalho com o ritmo da música
09/05/2019	a) Atividade com os ingredientes do bolo b) Desenho dos ingredientes
16/05/2019	a) Vídeo sobre a história <i>Die Bremer Stadtmusikanten</i> , dos irmãos Grimm b) Canção <i>Wir sind die Bremer Stadtmusikanten</i>
23/05/2019	a) Retomada da história contada na semana anterior b) Gestos corporais específicos para cada personagem (gato, galo, burro e cachorro)
30/05/2019	a) Elaboração de máscaras dos principais personagens
06/06/2019	a) Apresentação da encenação para a coordenadora da Educação Infantil
13/06/2019	a) Escolha livre de músicas e vídeos da preferência dos alunos b) Hora do conto (em português)

Fonte: diário de observações da pesquisadora.

A primeira aula observada na turma C já foi analisada anteriormente, uma vez que ela ocorreu no dia 20/11, juntamente com a turma B. No dia 22/11, Elsa retomou a rotina diária: canção e diálogo. Na sequência, oportunizou aos alunos que recontassem o conto de animais *Die kleine Raupe Nimmersatt*, do autor Eric Carle, que também foi trabalhado anteriormente, na aula do dia 15/11, aula que não fazia parte das nossas observações, uma vez que iniciamos no dia 20/11. Para instigar os alunos a falarem em ALE, a professora expôs uma lagarta de pano no meio do círculo e realizou perguntas que mobilizavam a memória dos alunos: a) Quem é essa? O que ela fez? O que aconteceu na história? As perguntas foram elaboradas e respondidas em LP.

Voltamos a observar aulas na turma C no dia 18/04/2019. A mesma aula foi ministrada pelas duas professoras da turma (regente e de ALE). Primeiramente, a professora regente presentificou, em LP, o álbum das letras, relacionando-o a um gênero presente no cotidiano da maioria das crianças: o álbum de fotos. Perguntas como “Vocês têm um álbum de fotos? O que colocamos em um álbum de fotos? Ele tem alguma organização?” foram feitas ao grupo, que as respondeu, analisando a função do objeto de estudo que seria posteriormente organizado por eles. Em seguida, a professora de ALE apresentou o álbum aos alunos, mas não falou das suas dimensões ensináveis. O seu foco era elucidar a sua finalidade. Posteriormente, de uma forma contextualizada, pois a estrutura *Wie gehts dir?* já vinha sendo

trabalhada desde o ano passado, a professora regente introduziu a escrita da legenda da página referente à letra W. Ela escreveu a pergunta *WIE GEHT'S DIR?* em letra bastão, no quadro negro. Algumas crianças tentaram ler o que estava escrito¹¹⁸ e, de repente, uma delas disse “É como tu está”. Foi quando a professora de alemão elogiou o aluno e entregou para cada uma das crianças uma folhinha com 3 *emojis*¹¹⁹ que representavam *gut*, *sehr gut* e *nicht so gut*¹²⁰. Primeiramente, eles pintaram e, na sequência, colaram as imagens no álbum. Durante a atividade, as duas professoras (regente e de ALE) circulavam na sala e perguntavam, individualmente, em alemão¹²¹, como eles estão.

No dia 25/04/2019, a aula iniciou com duas músicas sobre as cores. Posteriormente, a professora apresentou a letra da canção folclórica *Backe, backe, Kuchen* impressa em um banner. Novamente, a regente trouxe aspectos relevantes acerca dos gêneros textuais, institucionalizando alguns saberes através de questionamentos em LP. Ela perguntou do que se tratava aquele banner e a resposta das crianças foi formulada com base nas imagens, que remetiam ao gênero receita. Nenhuma delas reconheceu a estrutura da canção, que estava em um formato erudito, ou seja, em forma de partitura, representação escrita de música padronizada mundialmente. Acreditamos que isso tenha ocorrido, pois, a partitura da música folclórica *Backe, Backe Kuchen*, impressa no banner, em uma versão para voz e piano estava menor, ao lado dos ingredientes e do modo de fazer do gênero receita. Assim, as imagens referentes à receita possivelmente chamaram mais atenção do que a partitura em si. Isso nos leva a perceber o quanto as dimensões discursivas do texto são importantes para a constituição do gênero. Dependendo da organização do texto (layout, linguagem não verbal) esse pode ou não ser reconhecido como gênero canção. É nesse sentido que Kress (2014) defende que o autor de um texto escolhe intencionalmente qual o tamanho, a cor, a fonte da letra, da imagem, da ilustração, onde está disposto o texto (esquerda ou direita), a fim de gerar significados.

As contribuições da regente seguiram presentes. Após cantar, ela disse, em português, apontando para o banner: “Aqui tem ingredientes! Parece uma receita”. Uma das crianças

¹¹⁸ A turma em questão ainda não foi alfabetizada. As duas escolas pesquisadas preconizam o letramento e não a alfabetização na EI. Conforme Soares (2019), a alfabetização é um processo de aprendizagem que visa o desenvolvimento da competência de ler e escrever, ou seja, de decodifica. Já o letramento se ocupa da função social dessa leitura e dessa escrita. São processos complexos, mas que devem caminhar juntos.

¹¹⁹ Os *emojis* são ideogramas utilizados no meio eletrônico para expressar sentimentos e sensações. Alguns também se referem a objetos, animais e tipos de clima.

¹²⁰ “Bem”, “muito bem” e “não muito bem”.

¹²¹ Como explicamos na metodologia, na parte do funcionamento das aulas, a professora regente da turma C, que acompanha todas as aulas de Elsa, professora de ALE, também sabe falar a língua alvo.

disse: “Mas receita não se canta!”, e todos riram. Dessa forma, a professora regente institucionalizou o conhecimento ao revelar que se tratava de uma canção. Para reforçar a informação, ela fez o gesto de um maestro e, na sequência, realizou a leitura da partitura cantando as duas primeiras estrofes. Após perceber que as crianças compreenderam de que se tratava de uma canção, a professora de ALE separou o instrumento claves.¹²² Mais uma vez, entrou em ação a professora regente com a seguinte colocação: “Vocês viram? A canção tem letra, melodia e ritmo. Agora vamos ensaiar as batidas com a clave?”¹²³. Para que fosse mais fácil de entender a batida, Elsa citou outra canção com ritmo semelhante. Percebemos que essa comparação facilitou a apreensão do novo ritmo, uma vez que foi mobilizada a memória dos alunos no que se refere ao repertório de canções folclóricas.

Embora se tratasse do gênero canção, Elsa seguiu a temática “Fazer um bolo” e trabalhou no dia 09/05/2019, os ingredientes e utensílios de cozinha necessários para a elaboração de um bolo. Acreditamos que seria interessante que a professora explorasse o modo de fazer para trazer mais elementos da receita, caso a intenção fosse que os alunos aprendessem mais sobre esse gênero.

No dia 16/05, da mesma forma que foi realizado no grupo B, Elsa contou o conto de exemplo *Die Bremer Stadtmusikanten*. A contação ocorreu com a utilização do livro e a turma estava organizada em círculo. Durante a atividade, a professora realizou alguns questionamentos, especialmente em relação ao vocabulário novo, como, por exemplo, *Was ist das?* (professora apontou para imagem do personagem galo). Em geral, os questionamentos não foram direcionados para a compreensão em leitura que vai muito além do reconhecimento dos personagens.

Na semana seguinte, Elsa apresentou gestos para representar os principais personagens da narrativa. O trabalho da professora com as duas turmas foi semelhante, no entanto, percebemos que as contribuições da regente do C contribuíram para a melhor compreensão em leitura dos alunos. Constantemente, ela colaborava com colocações que vão ao encontro das dimensões ensináveis dos gêneros trabalhados. Além disso, como é falante de ALE, ela contribuía também com a manutenção da língua em aula e tecia relações entre a LP e a língua alvo.

Já a Hora do Conto da turma C ocorreu no dia 13/06. A professora regente leu o livro *O lobo que quase virou bolo*, de Renata Fernandes. Em virtude do tempo, ela não explorou

¹²² As claves são um instrumento de percussão, normalmente de madeira, formados por um par de palitos curtos que emitem som quando batemos um no outro.

¹²³ Esses excertos fazem parte das anotações do diário da formadora.

aspectos relevantes da narrativa. Ela também não parou a contação para questionar os alunos ou empregou estratégias de leitura.

As aulas da turma A, a única observada no Colégio Tor, conforme descrito na metodologia, iniciaram em 2019. Elas ocorrem em uma sala organizada especificamente para aulas de ALE. O grupo é composto por 11 alunos e, diferentemente das turmas na outra escola, a maioria (7 alunos) entrou na escola em 2019, ou seja, iniciavam a sua vivência na língua naquele ano. Ao todo, realizamos nessa turma, do dia 26/04/19 a 24/05/2019, cinco observações participativas. Para que possamos visualizar melhor os aspectos observados, no quadro 15, fizemos um resumo do que foi abordado durante as aulas:

Quadro 14 - Observação participativa na turma A da escola Tor.

DATA	ATIVIDADES
26/04/2019	<p>a) Canção de saudação: <i>Guten Tag, Guten Tag</i></p> <p>b) Temática páscoa: <i>Der Hase mit der roten Nase</i>, de Helme Heine</p> <p>- Apresentação inicial: Imagem de um coelho</p> <p>-Contação da história</p> <p>-Jogo de memória para fixar vocabulário</p> <p>c) Canção relacionada a coelho: <i>Häschen in der Grube</i></p>
03/05/2019	<p>a) Ensaio para apresentação do Dia das Mães: <i>Mama-Lied</i></p> <p>b) Atividade para revisar as cores e os animais da fazenda: mágica do patinho;</p>
10/05/2019	a) Desenhar a parte favorita do livro <i>Der Hase mit der roten Nase</i>
17/05/2019	<p>a) Vídeo sobre a história <i>Die Bremer Stadtmusikanten</i>, dos irmãos Grimm</p> <p>b) Canção <i>Wir sind die Bremer Stadtmusikanten</i></p>
24/05/2019	a) Fixação de vocabulário: jogo de memória e bingo dos animais da fazenda

Fonte: diário de observações da pesquisadora.

No dia 26/04/2019, a professora Anna, da escola Tor, iniciou a aula da turma A com uma canção de saudação. Na sequência, embora a Páscoa já tivesse ocorrido, ela retomou a temática apresentando a capa de um livro que continha um coelho. Os alunos identificaram imediatamente do que se tratava e nomearam o animal em ALE. Nesse momento, a professora institucionalizou o termo dizendo: “*Ja, das ist ein Hase*” e, passando o dedo sobre o título, leu: “*Der Hase mit der roten Nase*”. Para que os alunos compreendessem o título da história, a professora apontou para o seu nariz (*Nase*) e utilizou-se de gestos. Ela também perguntou,

se alguém saberia dizer, com base na capa, sobre o que seria a história. Ao trabalhar os elementos citados sobre a capa do livro, Anna mobilizou CA e CD, aprimorando a compreensão em leitura dos alunos.

Na sequência, Anna abriu o livro, leu a história utilizando diferentes entonações e expressões faciais que colaboraram na compreensão em leitura dos alunos. Durante a contação perguntou, diversas vezes, o que estava acontecendo com os animais do conto e, após, buscou evidenciar o que as crianças compreenderam. Ainda antes do período de ALE terminar, os alunos brincaram de jogo da memória e, por último, cantaram uma canção sobre a Páscoa.

No dia 30/04, os alunos tiveram ensaio para a apresentação do dia das mães. O ensaio não envolveu as características do gênero e consistiu na repetição da canção. Após o ensaio, realizei uma atividade com a turma C, a pedido da professora. Esse momento ocorreu, pois, em abril, iniciamos os nossos encontros de grupo aos sábados. Em conversa, durante um desses encontros, Anna demonstrou-se interessada em brincadeiras e jogos para envolver o grupo ativamente e pediu para que eu realizasse uma atividade relacionada ao gênero instruções de jogo, pois esse era um dos gêneros que mais lhe causava dúvidas. Como fazia parte da progressão de conteúdo a ser trabalhado pela turma, formadora e professora pensaram em um jogo que envolvesse animais da fazenda e as cores. No entanto, alguns alunos brigaram e Anna teve que interferir, a fim de que eles se acalmassem.

Já no dia 10/05/19, a turma C desenhou a sua parte favorita do livro *Der Hase mit der roten Nase*. Foi interessante observar que praticamente todos os alunos fizeram a releitura da capa que para vias de compreensão, apresentamos a seguir:

Imagem 1- Capa do livro *Der Hase mit der roten Nase*.



Fonte: Heine (2004).

Percebe-se, com a análise da história, que a imagem que compõe a capa não faz parte de nenhuma página do livro. Durante o conto de animais, em nenhum momento aparecem os quatro coelhos. Portanto, podemos interpretar o fato de os alunos desenharem os três coelhos e o personagem principal, o coelho de nariz vermelho, de diferentes formas. A primeira interpretação está ligada ao fato do trabalho minucioso da professora em relação à capa do livro. Outra hipótese é a de que os alunos fizeram uma cópia, uma vez que o livro estava na estante da sala, ao alcance dos olhos de todos.

No dia 30/05, os alunos assistiram ao vídeo sobre a história *Die Bremer Stadtmusikanten*, dos irmãos Grimm. Como havíamos falado anteriormente, tratamos do conto dos Músicos de Bremen no nosso encontro de formação e a professora Anna optou em utilizar-se das ideias de sua colega Elsa para organizar as aulas dos dias 30 e 11/06/19. Após assistirem ao vídeo, Anna perguntou, em português, o que aconteceu. As crianças responderam com as suas impressões o que denotava que eles haviam compreendido a história. Cabe a nós pensarmos o que, nesse caso, colaborou para que os alunos compreendessem uma história contada totalmente em ALE. Acreditamos que a característica multimodal do vídeo é um fator facilitador. Emoções, intenções e desejos dos personagens são expressos com o amparo de uma trilha sonora, da cena, da expressão facial dos personagens, entonação de voz etc. Embora esses elementos fossem, segundo Stutz (2012), uma fonte interessante para traçar paralelos entre a cultura dos alunos e do país de origem dos vídeos, a intenção da professora, ao utilizar o vídeo, não era essa e, sim, fazer um resgate do léxico e compreensão das ações ilustradas nas cenas.

Na semana seguinte, as três turmas entraram em férias. As observações só voltaram a ocorrer no dia 03/09. As professoras utilizaram esse tempo para elaborar a SDG coletiva. Na próxima seção, faremos a síntese dos elementos observados nas aulas das professoras Anna e Elsa.

6.1.1 Metodologias e abordagens subjacentes às aulas observadas

Ao analisarmos as aulas observadas, percebemos que a orientação teórico-metodológica da maioria das atividades realizadas pelas duas professoras inscreve-se em uma abordagem comunicativa. Essa afirmação pode ser evidenciada nos objetivos das aulas que, em sua maioria, buscam desenvolver a habilidade de comunicação dos alunos na língua alvo.

Elsa e Anna ofertaram aos três grupos tarefas que consistiam na encenação de diálogos (cumprimentos), no trabalho com textos autênticos¹²⁴ (*Der Hase mit der roten Nase, Die Bremer Stadtmusikanten*, etc.) e gêneros pertencentes ao mundo infantil (mapa-múndi político, contos de animais, contos maravilhosos, álbum, poesia infantil cantada, canções infantis, etc.), com o intuito de aprimorar a comunicação oral, a compreensão em leitura e o letramento. No entanto, percebemos que, nem sempre, as dimensões ensináveis dos gêneros foram abordadas e, na maioria das aulas, o objetivo de ensino era a compreensão e apreensão de um novo vocabulário, gerando, assim, lacunas na aprendizagem da ALE.

No que se refere à compreensão em leitura, critica-se, na literatura da área (GERALDI, 2006; NASCIMENTO; ZIRONDI, 2012; SOUZA, 2017) o trabalho do texto como pretexto para se ensinar um conteúdo, ou então somente vocabulário (modelo estruturalista de leitura) e se preconiza a leitura como atividade de linguagem direcionada à prática social, à interação entre indivíduos, à constituição de alunos críticos e reflexivos (modelo interacionista sociodiscursivo). Para que seja possível perceber se as professoras contribuíram para o aprimoramento da compreensão em leitura, observamos quais são as CL que entraram em voga durante esse trabalho.

Ao analisarmos as principais CL que foram mobilizadas nas aulas das turmas B e C, percebemos uma ênfase maior na expansão do vocabulário (jogo da memória, bingo, repetição de vocabulário etc.), no trabalho com as vozes que constroem um texto (máscara e encenação dos contos) e na relação entre a LP e ALE (traduzir termos que não foram compreendidos, comparar línguas, evidenciar semelhanças). Além disso, é notório, especialmente durante o trabalho com as canções, a importância dos elementos não verbais para a construção de sentidos. Em suma, as operações da linguagem citadas anteriormente, referem-se, especialmente às CLD e às CMS.

Nas aulas de Anna, também foi evidenciada a mobilização, majoritariamente, das CLD e de algumas operações referentes às CMS. No entanto, diferentemente das aulas de Elsa, Anna também tratou uma operação discursiva (reconhecer a organização do texto como *layout*).

Portanto, algumas CL não foram tratadas de forma intencional e tornou-se válido um trabalho, em formato de encontros, para otimizar o trabalho que vem sendo realizado nas duas escolas.

¹²⁴ Para Oliveira (2015), textos autênticos são reais, ou seja, aqueles que não são especificamente criados para fins de ensino e aprendizagem de língua. Os textos utilizados pelas professoras Anna e Elsa, especialmente os literários, fazem parte da literatura infanto-juvenil na Alemanha.

No que se refere à formação dos professores, atualmente também se espera deles uma postura crítico-reflexiva. Dessa forma, para que isso seja possível, os professores deveriam ter acesso às mais diferentes abordagens e a espaços de discussão, para poder pensar e repensar o seu fazer. No entanto, nem todos que saem da graduação compreendem as aulas de línguas como um espaço de interação, em que os gêneros fazem parte do conteúdo e são essenciais para o planejamento de aulas contextualizadas. Além disso, poucos são os espaços de discussão e análise da prática do professor, como cursos de formação, universidades, etc.

Em relação aos conhecimentos relevantes ao professor que atua com crianças conseguimos identificar praticamente todos os itens nas professoras:

1. Ser graduado na língua estrangeira a ser ensinada;
2. Gostar da área de ensino de língua estrangeira;
3. Conhecer o conteúdo dessa área e adequá-lo à faixa etária;
4. Usar metodologias atrativas e dinâmicas;
5. Conhecer teorias sobre o desenvolvimento da criança;
6. Aperfeiçoar-se constantemente por meio de cursos e outros eventos;
7. Mostrar-se aberto à aprendizagem;
8. Conhecer teorias de ensino-aprendizagem de línguas;
9. Ter nível adequado de proficiência na língua-alvo para atuar com crianças (SANTOS, 2009, p.176).

As duas professoras são graduadas em Letras Português-Alemão, gostam, visivelmente, do trabalho que realizam na EI, demonstram conhecer teorias de ensino e aprendizagem de línguas, buscam cursos que abordem teorias sobre o desenvolvimento da criança, conhecem o conteúdo da área e tentam adequá-lo a essa faixa etária, bem como, possuem nível adequado de proficiência em ALE.

No que tange aos saberes da ação pedagógica das professoras percebemos, durante as observações, a presença intencional e recorrente da utilização de elementos paralinguísticos, extralinguísticos, prosódicos e não verbais. Citamos a presença dos gestos, expressões faciais, interjeições, da modulação de voz para facilitar a compreensão dos textos trabalhados (qualidade, tom, volume da voz, duração do enunciado, etc.) que são muito importantes para a compreensão em leitura. No entanto, poucos são os momentos em que o não verbal foi atrelado ao gesto de criação da memória didática, por exemplo, atrelando, assim, conhecimentos ensinados em aulas anteriores aos novos, de forma retroativa ou proativa, com retomadas e antecipações, o que prejudica a compreensão da sequencialização e coerência do processo de ensino.

O mesmo ocorre com o gesto didático institucionalização que, normalmente, é mobilizado durante as aulas para institucionalizar termos ou palavras e raramente refere-se à

fixação de conhecimentos concebidos sócio historicamente pelo professor, na ação de ensino de um determinado objeto (SCHNEUWLY, 2009).

Em relação ao *feedback*, visto como relevante no crescimento dos alunos por Tutida (2016), sentimos falta da revisão de algumas dimensões do gênero trabalhadas em aulas anteriores. Em virtude do pouco tempo e da agenda de apresentações da EI, as professoras organizavam a sua aula de forma que, praticamente toda semana, novos dispositivos didáticos fossem implementados, presentificados e pouco explorados. A professora Elsa, por exemplo, em dez aulas observadas na turma C, trabalhou questões linguísticas de: canções, contos de animais, álbum de letras, receita, vídeos, regra de jogo, etc. Portanto, durante as aulas, poucos foram os momentos de regulação da aprendizagem, uma vez que essas ocorrem durante ou no final do processo de ensino. A regulação interna que consiste em perceber o que os alunos já sabem (AEBY DAGHÉ; DOLZ, 2007), permitindo assim, avaliar os alunos de forma somativa, não se fez presente nas aulas observadas, pois, a cada semana, novos gêneros entraram em voga. Já a regulação local, que se volta para a construção do objeto ensinado por meio das interações entre professor e alunos na busca de referências comuns à turma (SCHNEUWLY, 2009) ocorreu, geralmente, para verificar se os alunos entenderam o que a professora estava falando, tendo em vista o baixo nível linguístico dos alunos, sendo atrelada, dessa forma, ao uso da LP.

Em suma, os gestos de regulação que são relevantes para que o professor possa se reorganizar, tenha condições de reavaliar o curso de suas ações, ou até mesmo, redefinir a sua meta conforme o andamento da sequência de ensino são pouco mobilizados durante o trabalho das duas professoras observadas.

Após discutir como eram organizadas as aulas das professoras Anna e Elsa durante as observações, ou seja, de analisar coletivamente as reflexões das observações, passamos a analisar os encontros e a SDG formulada coletivamente.

6.2 ANÁLISE DOS ENCONTROS E DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNERO PLANIFICADA PELAS PROFESSORAS

Na macro seção anterior, delimitamos como se configura o contexto estudado e quais foram as ações das professoras durante as observações. Na sequência, iremos analisar quais são os elementos a ensinar que foram considerados durante os encontros de formação praticados por mim com as professoras Elsa e Anna e qual foi a configuração da SDG elaborada por elas em relação aos preceitos presentes no SNP.

6.2.1 Análise dos encontros

No decorrer do nosso primeiro encontro, nossas discussões abordaram elementos relevantes para o ensino de ALE na EI, em especial, questões como as vantagens de ser bilíngue, a necessidade de maior incentivo para a aprendizagem de línguas adicionais e a valorização profissional. Inicialmente, o que mais chamou a atenção do grupo foi o número de escolas que ofertam ALE na EI e a descrição de Borges (2015) de como ocorre o ensino em cinco instituições do RS. A partir desse panorama, Anna e Elsa começaram a pensar de que forma funcionam as suas aulas e a levantar hipóteses acerca do ensino de línguas adicionais para crianças ofertado nas outras escolas que elas conhecem. Trata-se, realmente, de suposições, pois ainda sabemos pouco sobre a oferta de ALE para crianças. Além dos pontos elencados anteriormente, discutimos questões metodológicas que serão apresentadas na sequência. Para que tenhamos uma visão geral do que foi tratado no primeiro encontro, elaboramos um quadro, resumindo todos os tópicos discutidos:

Quadro 15 - Tópicos do primeiro encontro.

1 ° ENCONTRO	
LINHA	TÓPICOS DISCUTIDOS
01 a 100	<ul style="list-style-type: none"> • Vantagens de ser bilíngue; • O incentivo a aprendizagem de línguas adicionais; • Valorização do ensino de línguas no Brasil;
101 a 118	<ul style="list-style-type: none"> • O ensino de línguas e a exclusão; • Os municípios que ofertam o ensino de línguas minoritárias no Brasil;
119 ao 199	<ul style="list-style-type: none"> • Funcionamento do ensino de alemão no Brasil; • Escolas que ofertam alemão na educação infantil e a configuração das aulas;
200 a 235	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia de ensino de línguas na educação infantil;
236 a 285	<ul style="list-style-type: none"> • Alinhamento da proposta pedagógica da educação infantil com o restante da escola; • Valorização profissional; • Teorias que preveem a aprendizagem na infância;

continua na sequência...

286 a 327	• Propostas de sensibilização linguística;
327 a 373	• Panorama do ensino de alemão na educação infantil;
373 a 426	• A importância dos estudos de Vygotsky na educação infantil;
426 a 505	• Perfil do professor que trabalha na educação infantil;
505 a 559	• Entraves no ensino de alemão para crianças;
559 a 637	• Estratégias de ensino de línguas para crianças;
637 a 655	• O currículo de língua alemã e a formação integral do aluno;
655 a 759	• Os conceitos de “bom” professor de educação infantil e o “dom de ensinar”;

Fonte: Elaborado pela autora com base nas transcrições dos encontros

No que se refere ao ensino de línguas adicionais e às exigências mercadológicas, citamos o excerto (1):

Excerto 1 [6 a 21]: Oferta de língua alemã no Brasil e a exclusão social.

Elsa: (...) porque a competição ((no mercado de trabalho)) está tão grande que os pais, desde muito cedo procuram escolas que ofertam inglês ((pausa longa de fala)) mas eles também sabem que escolas que ofertam inglês são muitas e crianças que estudam essa língua também. Os últimos anos eu tenho percebido uma procura maior por escolas como a nossa ((referindo-se à escola Tor)), pois as famílias pensam em ofertar o diferente, o *plus*, como dizia a Frau Pasch¹²⁵.

PF: Sim, o bilíngue é uma tendência, especialmente nas escolas particulares. Como diz Borges, “a oferta de línguas desde a Educação Infantil é um diferencial que atrai a atenção dos pais”. No entanto, isso também pode ser excludente, pois nem todos possuem recursos para pagar por um curso de línguas ou para estudar em uma escola que possibilite esse acesso, o que significa possuir menos chances no mercado de trabalho. Percebo isso na escola que eu atuo. As crianças do bilíngue e do regular estudam na mesma sala e eu sinto muito quando busco eles para fazer a aula na sala de alemão. Alguns do regular ficam chateados em não poder participar. No futuro, as chances daquele aluno que tem acesso serão muito maiores. E o aluno da escola pública? Eu fico pensando nas chances que ele possui em relação ao aluno da escola particular.

(Encontro 1)

A visão de que a aprendizagem precoce de uma LA garante possibilidades de competir por uma posição melhor no mercado de trabalho, também é defendida por alguns autores que acreditam que, “Quanto mais cedo, melhor!” (PIRES, 2004; PORSCH; WILDEN, 2015). No entanto, assim como Elsa o fez, alguns autores também questionam esse entendimento, uma vez que diversos são os fatores envolvidos para que o ensino precoce de línguas na EI seja realmente efetivo, como, por exemplo, formação específica dos professores, diretrizes governamentais que regulamentam o ensino, metodologias que observem a forma de aprender

¹²⁵ Mudamos o nome da docente para manter a integridade da informante e evitar a identificação do contexto.

da criança (STERN, 2005; MUNOZ, 2008; ZILLES, 2006, 2008; SOPATA, 2010; GARCIA, 2011).

Ao analisar o excerto anterior, percebe-se que as participantes da pesquisa demonstram preocupar-se com as relações hierárquicas do mercado de trabalho entre aqueles que possuem condições de aprender línguas e os que não podem pagar por esse serviço. A mesma preocupação encontramos em Rocha (2007b) que defende a necessidade de considerarmos a exclusão social dos alunos de classes menos favorecidas e de defendermos o ensino público de qualidade.

Outro tópico abordado durante o primeiro encontro refere-se às metodologias de ensino utilizadas na EI. Para ilustrar as nossas discussões, citamos o seguinte diálogo:

Excerto 2 [146 a 150]: Metodologia de ensino na educação infantil.

Elsa: Mas tu sabes que isso existe ainda hoje (...) muito essa imagem de que canta só uma musiquinha, né? Aí, a fala dos pais com quem atua no colégio é ... Veja, meu filho sabe falar alemão! Nossa, ele canta todo dia todas as musiquinhas que tu cantas com ele, tá?

Anna: Mas isso não quer dizer que ele sabe falar, né? A metodologia de ensino de línguas para crianças normalmente não é trabalhada na universidade. Ainda não saímos do *achismo*. Imagina, eu mesma tive somente uma aula experimental no Fundamental I. Funcionou assim: entre três alunas, nós organizamos a aula em uma escola nada conhecida ((risos)) e todos os colegas da turma observavam. Era uma vivência com a Frau Pasch. Quando iniciei na educação infantil eu me senti totalmente desamparada, perdida, pois eu não sabia o que fazer.

(Encontro 1)

No excerto (2), as professoras abordam uma das problemáticas apresentadas na introdução da tese: a falta de formação específica para profissionais de línguas que atuam na EI (SANTOS; BENETTI, 2009; ROCHA, 2010; BORGES, 2015). Para Cirino (2019), quando não possibilitamos a formação de professores de línguas para crianças, corre-se o risco de os professores transporem o trabalho que realizam com adolescentes, jovens e adultos para a sua prática na EI. A autora defende que o professor de línguas precisa compreender como a criança aprende, conhecer as características físicas, intelectuais (tempo de concentração, forma de resolução de problemas, desenvolvimento da fala, utilização da imaginação, pré-conhecimento), sociais (participação, interação e como funciona sem a presença dos pais), emocionais (controle das emoções e independência do aluno) e suas vivências (conhecimentos socioculturais, de mundo). Corroborando com essa visão, Tonelli e Chaguri (2014) defendem que a maneira de realizar essa formação é se pautar nos saberes

necessários a esse profissional. Para os autores, a criança é um ser atuante, capaz de pensar e interagir socialmente.

O fragmento (2) também revela uma tensão entre aquilo que as professoras acreditam que seja necessário para os seus alunos e aquilo que os pais percebem como importante. No excerto a seguir, Anna explicita os objetos de ensino que ela julga adequados para a EI e reitera que, dessa forma, os alunos passaram a produzir mais oralmente:

Excerto 3 [215 e 216]: Objetos de ensino da educação infantil.

Anna: Criança aprendendo coisas de criança. Através dos jogos, canção, rima, histórias, conteúdo prático e eles foram falando mais a partir desse momento. Não adianta! É assim que a criança aprende.

(Encontro 1)

Ao proferir que o aluno deve aprender “coisas de criança”, a professora abriu espaço para uma discussão no grupo: O que faz parte do mundo infantil e pode ser escolarizado? Quais são os objetos de ensino presentes na educação infantil? E as metodologias? De que forma se deve trabalhar línguas com crianças? Em sua fala, a professora cita o jogo, a brincadeira e gêneros textuais que fazem parte do mundo infantil. Conforme Figueiredo (2019)

[...] para estimular a interação entre os alunos em sala de aula, o professor pode fazer uso de atividades lúdicas como jogos. Brincar faz com que a criança se sujeite a regras e assuma papéis diferentes e maiores que ela mesma (LEONTIEV, 1998; VYGOTSKY, 1967, 1998a), como quando brinca de casinha e assume o papel de mãe ou de pai [...]. (FIGUEIREDO, 2019, p.77).

O discurso de Anna também desvela a necessidade de uma metodologia específica para a EI, que considere a faixa etária, o contexto, a presença da ludicidade (TUTIDA, 2016) e os objetos de ensino inerentes ao mundo infantil e ainda que possua uma progressão de currículo. Em relação ao último item, de acordo com Pupp Spinassé (2020), é relevante refletir sobre essa progressão e pensá-la de forma articulada ao que prevemos para os anos iniciais, a fim de que, de fato, o aluno progrida dentro da LA.

Sobre a ludicidade, Pereira e Tonelli (2020) reiteram que ela não deve ser utilizada em aula somente com o intuito de divertir as crianças, mas também para estimular a autoestima e a confiança durante o processo de aprendizagem. O mesmo ocorre com brincadeiras e músicas. Portanto, quando não há intencionalidade nesse trabalho, corremos o risco de não atingir objetivos de ensino. Por isso, as pesquisadoras defendem que toda atividade deve ser planejada e deve possuir um objetivo específico, até mesmo aquelas que são consideradas

livres, como brincar com os amigos na praça (um momento excelente para observar as interações sociais), montar *Lego*, e assim por diante.

Para Pupp Spinassé (2020)

[...] apesar de não haver formação específica para o professor de LE na EI, o profissional que ensina alemão para crianças de zero a seis anos tem, de modo geral, procurado especializar-se e refletir de maneira constante sobre suas práticas pedagógicas, a fim de assegurar uma metodologia cada vez mais adequada e eficaz, e muitas instituições que têm essa oferta vêm se empenhando, principalmente nos últimos anos, em construir um plano pedagógico apropriado e bem fundamentado. (PUPP SPINASSÉ, 2020, p.35).

Assim como a autora, percebemos que, muitas vezes, mesmo enfrentando a escassez de oferta de formações e de materiais adequados, os professores de ALE buscam refletir sobre o seu fazer (BORGES, 2015). É nesse sentido que acreditamos nos encontros para trocar experiências, pensar, discutir e refletir sobre a nossa prática, transformando, assim, a experiência do professor (STUTZ, 2012).

Além dos pontos elencados anteriormente, durante o primeiro encontro, as professoras evidenciaram que, constantemente, foi necessário amparar-se nos pressupostos especificamente da área da Pedagogia. Durante os encontros, Anna e Elsa citaram autores como Reggio Emília, Zilma Ramos de Oliveira, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Paulo Fochi, entre outros. Segundo elas, quando concentramos o nosso olhar na BNCC, percebemos que a tendência atual de ensino vai em direção à formação do aluno de forma integral. Esse posicionamento pode ser visto no excerto (4):

Excerto 4 [97 a 100]: Formação integral da criança.

Anna: Ah sim! Com Certeza! Elsa, aí eu me lembrei daquela situação tua (...) eu nesse momento me lembrei daquela situação tua de brincar de cumprimentar. Aquela do cumprimento típico da Alemanha. Nossa! Quanto que isso acrescenta. Eles entenderam e não julgaram que os alemães não são de abraçar, não são de beijar. Que eles agem de uma maneira diferente. Vai além de aprender uma língua. É a formação integral do aluno.

(Encontro 1)

O relato da professora Anna¹²⁶ vai ao encontro da visão de Santos (2005), Rocha (2007), Forte; Selbach; Sarmiento (2015), Rampim (2010), Magalhães (2013), Boéssio (2013), Cirino (2019) e Silva (2020), que também não consideram as habilidades linguísticas como o

¹²⁶ Aqui não estamos trazendo para a discussão o teor da fala generalizadora e estereotipada da professora (“os alemães não são de abraçar”): buscamos perceber a sua contribuição apenas no que se refere à formação da criança de uma forma integral.

único foco do ensino de línguas adicionais na EI, mas sim o desenvolvimento de capacidades que abranjam a formação integral enquanto indivíduos. Conforme Barros (2019), na maioria das vezes, os conhecimentos são “transmitidos” de forma fragmentada em disciplinas ou áreas de conhecimento, sem levar em conta o desenvolvimento intelectual, físico, emocional e sociocultural da criança. Para que seja possível promover a formação integral dos alunos, faz-se necessário ir além das dimensões intelectuais e conteudistas e promover o desenvolvimento de habilidades como atenção, colaboração, autonomia, curiosidade, criatividade etc. Assim sendo, proporcionar momentos como esse, descrito por Anna e ilustrado no excerto 4, contribuem para a compreensão de um mundo plural e ajudam a criança a respeitar as diferenças culturais.

Durante o segundo encontro, abordamos tópicos que abrangem desde a necessidade de os trabalhos brasileiros terem mais rigor científico nas publicações, a fim de alcançarmos o panorama internacional, até contribuições de autores como Vygotsky, Bakhtin e Luria na constituição do ISD. Também reconhecemos a relevância dos autores nos debates que fazem parte do âmbito da pedagogia para compreendermos como a criança aprende, uma vez que o objeto de ensino em questão é multidisciplinar e apresenta a interseção entre três áreas: Literatura (O que é um conto de animais?), Pedagogia (Como a criança aprende?) e Letras (Como aprendemos uma língua?). Ademais, discutimos a importância dos gêneros textuais para o trabalho na escola (SCHNEWLY; DOLZ, 2012) e a concepção de texto, língua e linguagem de acordo com o ISD. Por fim, falamos sobre o papel da escola na sistematização de conhecimentos, a relevância da TD na aprendizagem e a complexidade da formação do docente de ALE na EI.

Para que seja possível a visualização global das temáticas tratadas no encontro 2, elaboramos o quadro 16:

Quadro 16 - Tópicos do segundo encontro.

2 ° ENCONTRO	
01 a 134	• Professor como profissional e não como sacerdote;
135 a 324	• As bases do interacionismo sociodiscursivo;
325 a 385	• As contribuições de Vygotsky, Bakhtin, Voloshinov, Luria; • Os gêneros textuais e as publicações de Bronckart; • Importância dos estudos de Schneuwly e Dolz para o trabalho dos gêneros textuais na escola;
386 a 423	• Concepções de texto, língua, linguagem; • A aprendizagem da criança;
424 a 463	• Escola: lugar de sistematização; • A transposição didática e a sua relevância para o ensino na escola;
464 a 479	• Modelo didático de gênero; • Sequência didática de gênero; • Diferenças entre a sequência didática de gênero clássica e as adaptações;
479 a 562	• O trabalho do texto como simples pretexto; • Vantagem de um trabalho mais contextualizado;
572 a 740	• Estrutura da sequência didática de gênero e as capacidades de linguagem;

Fonte: Elaborado pela autora com base nas transcrições dos encontros.

Iniciamos a discussão do segundo encontro retomando o que havíamos visto durante o primeiro. Um dos tópicos abordados foi a concepção do fazer docente que, no primeiro encontro, foi aliado aos termos “bom professor” e “dom de ensinar”. Percebemos que, no segundo e no terceiro encontro essa concepção mudou ao longo das discussões. Portanto, quebrando com a concepção revelada no primeiro encontro, Elsa e Anna pensaram o *métier* aliado aos saberes necessários para atuar na EI, questões que podem ser vistas no excerto (5):

Excerto 5 [274 a 279]: Saberes necessários ao professor de línguas na educação infantil.

Elsa: Para que a criança não perca essa vontade do aprender, né, eu falei, eu sempre falo para os meus pais ((referindo-se aos pais dos alunos)) que as minhas aulas precisam encantar a criança. Se a gente fizer essa base da língua de uma forma bem legal a criança só vai, né? Eu sempre pergunto (...) como um bebê aprende a falar? A gente vai ficar na frente do bebê o tempo todo falando: Fala assim! E quando ele errar, vai dizer: Não, não! Tá falando errado! Aí, o queque vai acontecer com o bebê? O bebê não vai mais querer falar na tua frente, né?

(Encontro 2)

Percebe-se que a professora, imbuída de conhecimentos relevantes de como se aprende a LM na infância, explica para as famílias dos seus alunos de que forma ocorre esse processo e ressalta a necessidade do cuidado em relação à regulação do saber. Para ela, ao regularmos um saber de uma forma negativa (Está errado! Não fala assim!), corremos o risco de a criança criar bloqueios emocionais em relação à língua estudada (WELP, 2009). O

excerto (5) também vai ao encontro dos pressupostos apresentados em Tutida (2016), especialmente no que se refere à importância do *feedback* e de que forma ele deve ocorrer com crianças pequenas.

Já no terceiro encontro, embora os textos lidos não tivessem seu foco no trabalho do professor, ao compartilhar a dificuldade de o próprio professor perceber o seu fazer como um trabalho, Elsa abordou uma temática que gerou muita discussão no grupo, como podemos ver no seguinte excerto:

Excerto 6 [121 a 125]: O trabalho do professor como profissão.

Elsa: O que a gente espera? O reconhecimento que a gente espera, não é profissional, é pelo pessoal. A gente leva tudo, o tempo inteiro, para o lado pessoal. A gente mistura o tempo inteiro a nossa vida com o nosso trabalho quando a gente vai pedir alguma coisa, vai reclamar alguma coisa. Alguém questiona a decisão do médico? Nunca. Agora, na escola, todo mundo quer mandar.

(Encontro 3)

As professoras passaram a refletir de que forma a docência é concebida e de como poderiam mudar esse panorama (BRONCKART, 2012; 2008; MACHADO, 2007). Buscamos a resposta em Bronckart (2006), que defende que o professor obtém sucesso em seu trabalho quando organiza as suas aulas conforme as CL dos alunos e ao fazer a TD dos saberes escolares, considerando tanto os aspectos sociológicos, quanto os materiais, afetivos e disciplinares. Ao definir de que forma as teorias ligadas ao ISD preveem o fazer do professor, passamos a estudar, com base no texto da Goularte (2010) os fundamentos do ISD, como podemos ver no excerto.

Excerto 7 [183 a 193]: As bases do interacionismo sociodiscursivo.

PF: “(...) Bronckart concebe a linguagem como instrumento fundador e organizador de processos psicológicos superiores (como percepção, cognição, emoções e sentimentos)”.

Elsa: Isso me lembra muito Vygotsky.

PF: Exato! Bronckart se amparou no IS, pensado por Vygotsky, para idealizar o ISD. Olha só! ((continua a leitura)) “A abordagem do ISD tem como unidades de análise a linguagem, as condutas ativas e o pensamento consciente”. Vejam, nessa concepção a linguagem primordialmente como interação e, sem a interação com o outro não apreendemos. E o que facilita a nossa interação com as crianças na EI?

Anna: Eu acredito que sejam os jogos, as cantigas, as histórias infantis, as rimas, as poesias.

(Encontro 2)

O excerto anterior inicia com a minha explicação para as professoras acerca do significado e as principais unidades de análise do ISD. Após ouvir a explicação, Elsa tece relações entre os princípios citados com as literaturas que fazem parte do seu escopo de leituras, ou seja, Vygotsky. Para Ramos (2007, p.26), esses construtos, organizados sócio-historicamente, permitem que a criança “ensaia papéis, adquire conhecimentos (também na LE) e desenvolva atitudes necessárias para sua participação naquela situação social”. Outro elemento essencial para o ISD citado durante o fragmento (7) é a interação. Após ser questionada, Anna listou instrumentos ligados ao cotidiano da criança que facilitem a interatividade com os alunos. No entanto, um dos maiores desafios de quem pesquisa essa corrente teórica é a transposição da teoria para a prática. Isso deve-se ao fato de que a transposição dos objetos escolares (do objeto a ensinar ao objeto aprendido), conforme Chevallard (1985), não ocorre de maneira espontânea. Além disso, são muitos os agentes envolvidos no trabalho do professor, os quais podem influenciar colegas, direção da escola, supervisão, comunidade, pais, alunos, etc.

No que se refere à TD, apresentamos o seguinte excerto:

Excerto 8 [463 a 482]: A transposição didática.

PF: Então, “a transposição didática é o processo no qual um saber a ensinar sofre, a partir daí, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino”. (...) Assim, um conhecimento científico, que provém dos especialistas, é levado para a escola, transformado a partir das orientações curriculares, dos livros em objeto ensinável. Na escola ele é didatizado, ou seja, sofre mais uma transposição, a fim de se tornar um objeto ensinado. Isso quer dizer que ele passa por mais de uma transformação.

Anna: Nossa! Como não paramos para pensar a transformação do saber. A transformação que ele sofre até o momento que a criança aprende. ((todos fizeram uma pausa de silêncio)) Então a transposição didática dos saberes na educação infantil possui características específicas, não? Vou me explicar. Quando eu pego um artigo científico para crianças, publicado naquela revista, aquela, como se chama? Ah! Olli und Molli¹²⁷, e trabalho com as minhas crianças *Wasserkreislauf* ((refere-se ao ciclo hidrológico)), mesmo que o artigo já seja pensado para o mundo infantil, ainda pensamos em elementos lúdicos para que eles entendam como funciona. Se não os nossos alunos não prestam atenção e não entendem ((risos)). Agora, se eu trabalhar o mesmo artigo com o meu primeiro aninho, eu já não preciso pensar em tanto elemento lúdico e nem preciso explicar tanto.

¹²⁷ A professora refere-se a uma revista alemã que é indicada para crianças entre três e seis anos. Para saber mais, acesse: <<https://www.sailer-verlag.de/kinderzeitschriften/olli-und-molli-kindergarten>>. Acesso em: 22 de jun 2020.

De fato, para que se torne apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino, o saber sofre transformações adaptativas (CHEVALLARD, 1991). Dessa forma, o que a professora Anna pontuou em seu discurso, faz todo sentido. Os objetos de ensino pensados para uma turma de primeiro ano não são os mesmos que os de uma turma de EI. Quando não levamos em conta as particularidades das crianças, corremos o risco de não conseguir atingir um dos nossos objetivos. Conforme Denardi (2013, p.323), quando “[...] os instrumentos de ensino não condizem com as representações culturais da comunidade de aprendizes” podemos enfrentar problemas. Complementamos essa visão da autora com mais dois elementos: quando os instrumentos de ensino não condizem com o contexto (educação infantil) e/ou com o nível linguístico dos alunos, também corremos o risco de o saber a ser ensinado tornar-se saber apreendido. É claro que são diversos os fatores envolvidos na TD que podem influenciar o sucesso desse trabalho, como, por exemplo, tratar a gramática de forma descontextualizada, desvinculada do texto, ou então ensinar o gênero somente com base no senso comum, sem aprofundamento.

Vale lembrar que os artigos científicos presentes na revista *Olli und Molli*, citados por Anna em sua fala, já sofreram uma TD por parte dos cientistas/especialistas que adaptaram um saber científico para um objeto de ensino adequado para crianças pequenas. Como estamos falando de um artigo científico em ALE, que possui termos específicos do campo das ciências, o professor necessita fazer, amparado nos documentos curriculares (BNCC), uma nova transposição, a fim de tornar os conhecimentos acessíveis aos alunos.

De acordo com Denardi (2013), quando pensamos na transformação ligada aos objetos de saber potencial em saberes científicos, corremos o risco de enfrentar a escassez de pesquisas sobre práticas sociais de linguagem, especialmente ligados a ALE. Além disso, a autora também aponta a falta de legitimidade do conhecimento científico e de uma teoria de linguagem que envolva todos os tópicos linguísticos, impedindo, assim, a interdisciplinaridade, elemento essencial para a EI, uma vez que desejamos a formação integral do aluno. Denardi (2013) também ressalta a importância da segunda fase de transformação do saber científico. Quando o professor escolhe o gênero “artigo científico”, por exemplo, não pode compreender aquele conhecimento pesquisado como verdade absoluta, assim como não deve dar mais valor ao conteúdo do que aos objetivos de aprendizagem ou então amparar o seu fazer em quadro teórico metodológico que não seja coerente com os seus objetivos, questão abordada no primeiro excerto.

Portanto, é importante relembrar que a TD não é um processo linear, automático e isento de dificuldades. É nesse sentido que acreditamos na utilização de instrumentos mediadores como o MDG, SDG e o CMA para facilitar e orientar a TD.

Quando passamos a tratar com Anna e Elsa o significado dos instrumentos citados no parágrafo anterior, percebemos nelas um incômodo em relação à demanda de trabalho que exige esse tipo de abordagem. Embora reconheçam a efetividade das SDG, ambas sinalizaram a dificuldade em poder se dedicar ao estudo do gênero:

Excerto 9 [592 a 615]: Modelo didático de gênero.

PF: A construção do modelo didático de gênero permite perceber quais são as dimensões constitutivas do gênero. A partir desse estudo, que eu demorei quase quatro meses para concluir no mestrado, pois modelos assim dão trabalho, (...)

Elsa: Como funciona?

PF: É uma análise minuciosa de tudo o que compõe esse gênero. Exemplo, meu objetivo é estudar o gênero textual receita. Dimensões ensináveis: ingredientes, a presença da sequência injuntiva e assim por diante. Dá trabalho, pois como vocês viram na minha dissertação, precisa analisar vários aspectos e, depois selecionar quais podem, devem ser ensinados e quais não são necessários para a turma.

Elsa: Deve dar trabalho mesmo. Com certeza!

PF: Em outras realidades, como Genebra, por exemplo, esse trabalho, de organizar modelos didáticos é dos pesquisadores.

Anna: Aí, eu concordo ((risos)) aqui no Brasil nós trabalhamos muito. Eu não teria tempo para fazer um estudo assim. Trabalho em dois lugares.

PF: Nesse sentido eu acho interessante a proposta do circuito mínimo de atividades de Genebra. A universidade e a escola trabalharam juntas para conceber um instrumento que pudesse ser utilizado com todas as narrativas.

Elsa: Daí, sim! Poderiam pensar em circuito mínimo da receita, do artigo e assim por diante. Ou já fizeram isso?

PF: Que eu saiba, não. No Brasil temos poucas publicações sobre a sequência e o modelo prontos. Tipo, um livro com várias sequências didáticas, ou então, um site com diversos modelos. Seria interessantíssimo, não? Em Genebra eu não sei. Tenho que pesquisar, mas eu acho que não. O que eu sei que eles desenvolveram foram livros em francês com propostas de sequências.

(Encontro 2)

Percebemos na fala das participantes, que o tempo escolar, as condições de trabalho e as necessidades dos alunos do Brasil são diferentes, em alguns aspectos, das que encontramos em Genebra (SANTOS, 2011). A problemática já se inicia quando o professor de línguas busca orientar o seu trabalho aos pressupostos do ISD, e se depara com a necessidade de

organizar desde o MDG até a análise das CL mobilizadas pelos alunos, ou seja, realiza todo o percurso. De acordo com Dolz (2015), a elaboração de MDG não deveria ser função do professor, uma vez que esse tipo de prática exige proficiência linguística e demanda muito tempo do profissional que, na opinião do autor, precisa se concentrar no trabalho realizado em sala. Portanto, concordamos com as professoras de que seria interessante pensarmos em grupos de pesquisa que organizassem, em um site ou então em livro, a publicação de MDGs e CMAs sobre os mais diferentes gêneros, a fim de facilitar o fazer docente¹²⁸.

No que se refere às CL, percebemos que as professoras sentiram dificuldade em compreender o que são e como se configuram:

Excerto 10 [678 a 694]: Capacidades de linguagem.

PF: ((risos)) Então, seguindo. Levando em conta que um instrumento interessante de ensino é o gênero ((pausa de fala)) e que a partir da análise das dimensões ensináveis dele e de um modelo previamente construído, pensamos em uma sequência. De que forma eu consigo analisar se os alunos aprenderam? Como eu vejo se eles entenderam?

Elsa: Eu lembro que falastes das capacidades. Isso?

PF: Isso, as capacidades de linguagem. Elas foram concebidas por Dolz e Schneuwly e são as aptidões necessárias para realização de um texto. Os dois autores as dividiram em três: capacidade de ação, discursiva, linguísticas discursivas. As sociais foram pensadas por Cristovão e Stutz. Também temos as multissemióticas. Quem organizou elas foi Lenharo que na dissertação dela falou do Hip Hop. Bem legal! (...) grosso modo, as capacidades de ação são referentes ao contexto de produção, as discursivas são referentes a organização interna como a capa da história, as questões não verbais. Ah, as capacidades linguístico-discursivas se referem ao vocabulário, a língua. Já as sociais se referem as significações mais amplas e as multissemióticas aos elementos não verbais.

Anna: Nossa! Bastante coisa para observar. Eu preciso de exemplos práticos para entender.

PF: Sim, concordo.

(Encontro 2)

A partir da fala de Anna, ficou evidente que, para uma melhor compreensão do conceito das CL, especialmente no que se refere às operações que cada uma mobiliza, faz-se necessário organizar mais encontros e oportunizar o acesso a exemplos. Pensando nisso, citaremos, na sequência, um excerto do terceiro encontro, quando as professoras analisaram três SDGs e buscaram compreender o que são e como funcionam as CL:

¹²⁸ Sugerimos duas coletâneas de MDG. Uma organizada por Cristovão (2007) e outra por Stutz (2014).

Excerto 11 [371 a 377]: Apresentação da situação e capacidades de linguagem.

Elsa: Tão, o que eu pensei na questão da capacidade de ação (...) o que gostaria que os meus alunos conseguissem realizar são inferências sobre o assunto do conto. Foi por isso que perguntastes aqui o que tem na capa do livro e sobre o que será que é a história? (...) Você queria que eles mobilizassem conhecimentos para compreender o texto.

PF: Sim.

Elsa: Haaaa! Depois de fazer as perguntas, poderíamos mostrar, que nem tu fizeste, um rabanete, que tal?

PF: Nossa, quando eu levei o rabanete eles se interessaram muito. Eles olharam primeiro a imagem do livro e acharam que era uma uva. Acreditam? Aí, colocamos os Radieschen na terra pra eles tirarem e eles ficaram doidos. Eles não tinham noção do que é um rabanete. E quando mobilizaram os conhecimentos prévios e perceberam o que era, queriam cheirar, morder, comer. Foi muito legal! ((referindo-se as atividades realizadas durante a dissertação de Queroz, 2016))

(Encontro 3)

O fragmento anterior evidencia a construção de conhecimento coletiva proporcionada pelas discussões durante os encontros. A compreensão das capacidades foi permeada pela troca de experiências e os exemplos práticos analisados conjuntamente. Acreditamos que uma pesquisa que pressupõe a colaboração entre professores e pesquisadores permite o crescimento coletivo tanto do pesquisador, quanto do professor. Segundo Cordeiro; Daghe (2020)

[...] a apreciação de uma série de conceitos como “tarefa”, “sequência didática”, “gestos didáticos”, que possibilitam descrever os objetos ensinados, as sequências de ensino propostas pelas e pelos docentes e as ferramentas didáticas utilizadas nas salas de aula favoreceram a emergência de indicadores para a construção de dispositivos de engenharia didática com o intuito de articular melhor “teoria” e “prática” (CORDEIRO; DAGHÉ, 2020, p.406).

Composta por fases, organizadas em espiral e com características interativas, a PEDCo contribui na constituição de um espaço comum de elaboração, discussão e reflexão permanentes. Essa intersecção entre pesquisa e prática docente possui como produto necessário uma ferramenta didática (CMA, SDG, MDG, etc.) e resulta não somente em ganhos para os alunos, mas também em resultados para a universidade (CORDEIRO; DAGHÉ, 2020) e o professor. Nessa relação, um proporciona para o outro, oportunidades de pesquisa e, ao mesmo tempo, acesso às experiências do cotidiano escolar que, por sua vez, colaboram na formação do professor e no aprimoramento do seu fazer pedagógico. Quando a escola se torna um espaço privilegiado de experimentação e a universidade abre as portas para a pesquisa colaborativa, sem ostentar a posição de detentora do conhecimento, torna-se viável

a construção de novas práticas efetivamente emergentes, em que ambos os atores saem transformados.

Na sequência, imbuídas do conhecimento construído após a troca de experiências e discussão dos textos sugeridos por mim, as participantes iniciaram o planejamento de atividades para a SDG. A seguir, apresentamos um quadro resumo de todos os tópicos abordados no terceiro encontro.

Quadro 17 - Tópicos do terceiro encontro.

3 ° ENCONTRO	
01 a 18	• Exemplos de sequências didáticas de gênero;
19 a 74	• O circuito mínimo de atividades; • As dimensões ensináveis dos contos de animais;
75 a 103	• Formulação de um <i>checklist</i> com as características do conto de animais;
104 a 123	• Passo-a-passo da sequência didática de gênero e do circuito mínimo de atividades;
124 a 190	• O processo de organização de um modelo didático de gênero;
191 a 386	• As capacidades de Linguagem;
387 a 499	• Vantagens e desvantagens do trabalho com gêneros textuais na educação infantil;
500 a 677	• Dimensões ensináveis do conto de animais: anotações e organização do <i>checklist</i> ;
677 a 731	• As dimensões ensináveis, o conto de animais e as capacidades de linguagem;
732 a 743	• As capacidades de linguagem e a produção inicial;

Fonte: Elaborado pela autora com base nas transcrições dos encontros.

No segundo encontro, as professoras tiveram dificuldade em compreender alguns conceitos importantes para a elaboração de SDG, como podemos ver no excerto (12). Pensando nisso, selecionamos para o terceiro momento, exemplos de SDG, a fim de exemplificar na prática como esse instrumento se configura:

Excerto 12 [14 a 36]: Configuração da sequência didática clássica.

PF: Como vimos no encontro passado, a sequência didática “é um conjunto de tarefas dispostas em módulos ou seções com base nos objetivos e na construção de capacidades de linguagem (...)” Então, para elaborá-la, primeiro eu escolho um gênero, conforme a situação de comunicação, e seleciono as dimensões ensináveis, ou seja, aquilo que posso ensinar sobre esse gênero. Depois, eu apresento a situação de comunicação para a turma, situo eles e, na sequência, avalio as capacidades de linguagem das crianças. Com base nas dificuldades encontradas, naquilo que preciso trabalhar com as crianças, elaboramos módulos que objetivam o aprimoramento da compreensão ou produção oral ou escrita.

Anna: Esses são exemplos? ((aponta o material))

PF: Sim. Um foi elaborado sobre receitas, outro sobre histórias infantis e esse é de conto de animais.

(...)

PF: Vejam, essa sequência é sobre receita. Ela não foi pensada para ensino de línguas estrangeiras, mas foi elaborada para alunos da educação infantil que tem entre 4 e 6 anos. (...) Olha a produção inicial. Eles apresentaram oralmente uma receita para outra turma. Depois, nos módulos, são tratadas questões como o plano de organização da receita, os ingredientes e utensílios, as etapas do modo de preparo, assim como as expressões de abertura e encerramento. O resultado da sequência foi a gravação dos alunos explicando a receita. Essas são as imagens utilizadas para amparar a oralidade ((professora formadora refere-se às imagens dos ingredientes e modo de preparo))

Elsa: bem interessante. Normalmente a gente trabalha receitas de um jeito simples e não pensa em tudo o que a criança precisa para aprender o gênero. Esse é seu, né? ((referindo-se à sequência didática sobre conto de animais))

(Encontro 3)

O desenvolvimento de propostas de formação continuada com SDG possibilita a percepção de pontos que ainda necessitamos reforçar tanto com os professores, como com os alunos envolvidos. Stutz (2012, p. 275), durante o trabalho com uma SDG sobre o metagênero *sitcom Friends*, observou que a “‘reflexão crítica e analítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional e social’ necessita ser mais enfatizada no trabalho de desenvolvimento de SDs com gêneros textuais com os APLIs¹²⁹.” A pesquisadora defendeu, em sua tese, que a formação é um desafio, uma vez que diversos são os elementos envolvidos no trabalho do professor. É em virtude disso que a autora acredita que devemos observar as capacidades dos docentes para podermos compreender o que é específico de sua profissão. Ao investigarmos o que Anna e Elsa observaram durante a análise das SDG, percebemos que elas passaram a observar as dimensões ensináveis necessárias a serem trabalhadas e as capacidades dos alunos. No excerto (12), Anna comenta que, geralmente, trabalha receitas em alemão, no entanto, não observa o que as crianças precisam aprender sobre o gênero. Sedimentados historicamente pela sua circulação na sociedade, os gêneros são processos discursivos dinâmicos que possibilitam ao aluno construir seu conhecimento sobre os textos, suas funções, e seu efeito de sentido (BANDEIRA, 2011). Por isso, acreditamos que oportunizar aos alunos o contato com os mais diversos gêneros textuais, possibilita que os alunos possam se comunicar melhor, ou seja, consigam compreender e produzir gêneros orais e escritos de uma forma mais efetiva.

No que se refere às fases do CMA, citamos o excerto (13):

Excerto 13 [104 a 123]: Fases do circuito mínimo de atividades.

¹²⁹ Abreviação para alunos professores de língua inglesa.

PF: Um grupo de professores e pesquisadores de uma rede de escolas de Genebra desenvolveram, durante uma pesquisa de quatro anos, o sistema narrativa-personagens que é a base do circuito mínimo de atividades que foi desenvolvido para facilitar o ensino da compreensão de textos narrativos. As fases do circuito são seis. A primeira consiste em ler e explorar o livro com os alunos.

Elsa: Nossa! Como eles estão em silêncio e prestando atenção. Os nossos alunos não são assim. É difícil manter a atenção deles ((professora se refere às fotos das crianças de Genebra presentes na fase 1 do CMA do site <https://www.unige.ch/maisondespetits/>))

PF: Pois é! Os meus não ficariam em silêncio ((risada)) A fase dois consiste em avaliar um primeiro nível de compreensão do aluno após a leitura. O professor faz perguntas como: Quais personagens você desenhou? Por que você escolheu esses personagens?

O que esse personagem faz na história?

Anna: E essas perguntas podem ser em português? Meus alunos não conseguem em alemão.

PF: Sim. Eu sempre tento gestos, expressão, imagem antes de recorrer ao português. No entanto, as vezes não dá certo. Na terceira fase, as crianças desenham os personagens presentes na história e na quarta o grupo organiza um quadro do sistema narrativo-personagem com o que os personagens querem, fazem e sentem nos diferentes momentos da narrativa. Na quinta fase são disponibilizadas imagens (embaralhadas) da história e os alunos as organizam conforme a sequência narrativa. Por fim, retomados os questionamentos da fase 2 para ver quanto os alunos aprenderam.

(Encontro 3)

No excerto anterior, o grupo conhece e discute as fases do CMA. Para que seja possível compreender as contribuições das professoras, faz-se necessário contextualizar, uma vez que é relevante levar em conta as duas realidades envolvidas (Brasil e Genebra). O contexto genebrino é composto, em sua maioria, por crianças falantes do francês como LM. Isso significa que a contação que ocorre é em francês, o que, por vezes, facilita a compreensão. Já as aulas ministradas nas escolas *Löwe* e *Tor* são de ALE, uma LA que ocorrem uma vez por semana, o que é uma carga horária relativamente pequena. Percebe-se que, nesse caso, a compreensão e a produção dos alunos ocorrem de uma outra forma, como podemos ver na explanação de Anna “E essas perguntas podem ser em português? Meus alunos não conseguem em alemão”. Como solução para as dificuldades eu sugiro a exploração das dimensões não verbais relevantes na aprendizagem das crianças.

No que se refere à compreensão em leitura, selecionei o excerto (14):

Excerto 14 [54 a 60]: A compreensão em leitura.

PF: Então, primeiro passo, quando a gente vai tentar fazer uma sequência didática precisa fazer um modelo didático que seriam todas as dimensões ensináveis possíveis daquele gênero para aquele grupo, né. Quando eu fiz a pesquisa, eu pensei o que eu poderei trabalhar com o infantil quatro (...) o objetivo é que a criança consiga depois entender melhor os textos.

Elsa: No caso oralizar, né? Porque a criança ainda não, as nossas crianças ainda não sabem ler, a maioria.

PF: Quero dizer, compreender a leitura da professora. Isso. O conto de animais, em específico, ele é normalmente curto. Tem poucos personagens. Os principais personagens são sempre animais.

(Encontro 3)

O discurso de Elsa remete aos fatores ligados à leitura ou contação de histórias. Tanto a linguagem corporal do professor, a entonação, os elementos não verbais presentes no livro, quanto a oralização daquele gênero que é escrito possuem significados, contribuindo na construção de diferentes sentidos durante a contação (CIRINO, 2019). Como a criança aprende desde muito cedo a se comunicar por meio de movimentos, gestos, expressões faciais, entonações diferentes ou até mesmo por intermédio da intensidade do choro, denotando fome, dor, felicidade, quanto mais estivermos atentos a esses elementos, mais fácil será a compreensão da história.

Na sequência, Elsa retoma as dimensões ensináveis do conto de animais:

Excerto 15 [500 a 677]: Dimensões ensináveis dos contos de animais.

Elsa: Então, eles não decodificam ((pausa da fala para pensar)), mas também fazem a leitura dessa imagem, fazem a leitura do nosso corpo, da nossa entonação de voz.

PF: Isso mesmo! Na educação infantil, esse é um gênero oralizado. Ele vai além da escrita, não está só no papel. Sobre a questão da capacidade discursiva, na sequência didática que eu organizei no mestrado, eu queria que os alunos entendessem a sequência narrativa. Eu queria que eles entendessem que uma história tem início, meio e fim, que dentro da história tem problemas, que esses problemas são solucionados.

Elsa: Isso eles levam para a vida, para o social.

PF: Isso. Sabe? É legal ver eles adotarem a fala, qualidades defeitos, sentimentos humanos para animais. Além disso, durante as aulas, aparecia direitinho que eles traziam elementos da vida deles. Eles diziam: Esse parece meu pai. Meu pai também fala isso (...)

(Encontro 3)

O excerto (15) remete às dimensões necessárias para o desenvolvimento da compreensão em leitura durante a contação de histórias na EI. Os elementos citados compõem o MDG e são abordados especialmente nesse encontro. Durante a atividade de contação, questões como as imagens do livro (coloridas, lobo maior do que a chapeuzinho, etc.), os desenhos (aparência de desenhos feitos por uma criança), a posição do texto (abaixo das imagens, ocupa menos espaço do que a ilustração), os elementos paratextuais e os aspectos

tipográficas do texto devem ser consideradas. Outro fator relevante é a entonação da professora ao teatralizar as falas dos personagens (PEREIRA; TONELLI, 2020). Nessa lista de itens necessários para o trabalho do professor com crianças de EI entram também os elementos extralinguísticos e cinésicos (TUTIDA, 2016). Esses elementos referentes aos movimentos corporais, gestos e expressões faciais, quando mal interpretados, podem até mesmo significar o contrário.

Esquema 15- Resumo dos elementos não verbais.



Fonte: Elaborada pela autora com base em: Conselho da Europa, 2001; Queroz, 2016; Brasil, 2018¹³⁰.

Para que a criança consiga compreender a contação ou a leitura da narrativa, ela irá se amparar nos itens citados no esquema acima: imagem e texto, estilo da imagem, elementos paratextuais, cinésicos, extralinguísticos e paralinguísticos. Portanto, o professor, durante a sua leitura ou contação, necessita estar atento à entonação, à “apresentação dos personagens, tempo, espaço, e as diversas possibilidades de interpretação” (LERNER, 2002, p. 95). Pensando em abranger todos esses itens é que acreditamos no trabalho com SDG. Durante a sua construção, leva-se em conta todas as dimensões ensináveis do gênero e as CL. Para ilustrar de que forma foi tematizado o trabalho com SDG durante os encontros, citamos o excerto (16):

Excerto 16 [387 a 499]: Gêneros textuais e a aprendizagem.

Anna: Que legal. Se ela ((referindo-se à criança)) conhece receitas, ela sabe o que é uma receita, por causa do formato, dos ingredientes e assim por diante. Se ela vai

¹³⁰ Imagens disponíveis em: www.canva.com. Acesso em: 23 de jan. de 2021.

ver uma música escrita ou então alguém canta (...) sabe que é música, ou seja, se ela tem contato com esse gênero ela vai saber o que é. Aí, quando é assim, de ter contato com os mais diversos textos, eu acho que ela vai ter facilidade de produzir. É uma preparação para aquilo que vem depois, né? Quero dizer, quando vai escrever, fica mais fácil.

Elsa: Claro! Assim, faz todo sentido aprender.

PF: Por isso, é tão importante saber que gêneros são relevantes para as crianças. Quais são os gêneros pertencentes ao mundo infantil e relevantes para que ela possa comunicar.

(Encontro 3)

A colocação de Anna faz todo o sentido, uma vez que, quanto mais gêneros textuais a criança conhecer, mais efetiva será a sua comunicação. Também acreditamos, assim como Dolz e Schneuwly (2012), que para a organização da aprendizagem necessitamos de uma progressão de gêneros. Por isso, consideramos que ainda se faça necessário organizar uma progressão dos gêneros e dos objetos de ensino pertencentes ao contexto infantil, uma vez que, especificamente para o ensino de língua alemã, ela ainda não tenha sido pensada.

No que se refere aos gêneros que analisamos durante o encontro, consideramos aqueles que compõem a BNCC, uma vez que as professoras de ALE planejam as suas aulas conforme o que as regentes realizam e o que o documento prevê. De acordo com o documento, as crianças pequenas, de 4 anos a 5 anos e 11 meses, já devem saber escolher, conforme o seu repertório de gêneros construído até então, para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura, textos da sua preferência, além de levantar hipóteses recorrendo a estratégias de leitura. Os gêneros sugeridos até essa faixa etária são: poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios, parlendas, trava-línguas, cantigas de roda, etc. Os portadores de gêneros citados são: livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablete, etc. Dos gêneros e portadores citados anteriormente, selecionamos aqueles que faziam parte do plano de trabalho das professoras envolvidas (contos, histórias e receita). Para ilustrar, apresentamos três SDG: uma sobre histórias infantis na língua inglesa (TONELLI, 2015), uma sobre CDA em alemão (QUEROZ, 2016) e outra sobre o gênero receita em LM (CORDEIRO, 2009). Após analisar o material, o grupo optou por escolher o gênero CDA para desenvolver a SDG, como podemos ver no excerto (17):

Excerto 17 [82 a 86]: Escolha do gênero textual.

Elsa: Que legal! Essa é uma sequência sobre contos, né? A professora da minha turma vai trabalhar as emoções. Poderíamos escolher também o conto de animais. Eu não sei. Usar talvez o que tu já tens pronto e primeiro aprender melhor. Que tal?

Anna: Eu gosto da ideia. E se criássemos uma lista com essas dimensões da dissertação? Essas para trabalhar o conto. E se riscássemos aquilo que trabalhamos?

(Encontro 3)

Estudos desenvolvidos anteriormente, os quais, assim como este, partiram de uma proposta de ensino de alemão para crianças pautado em gêneros, confirmam não somente a importância e a relevância de tal abordagem, como também sinalizam a necessidade de adequações na proposta original feita pelo grupo genebrino. A ideia de formular uma *checklist* com as características do conto de animais para facilitar o controle dos elementos a serem considerados na SDG é muito interessante. Dessa forma, fica muito mais fácil para o professor perceber, durante a criação da sua sequência, após analisar as PI dos alunos, se ele abordou todas as dimensões ensináveis necessárias. Acredito que o CMA agilize o trabalho do professor e que a *checklist* sirva para a inserção de elementos característicos do gênero escolhido para a sua construção.

Portanto, ao trabalhar uma narrativa, podemos recorrer ao SNP (CORDEIRO; AEBY. DAGHÉ, 2020) e possibilitar aos alunos, atividades semelhantes às pensadas pelas criadoras do CMA (IDEM). No entanto, existe diferença entre a configuração de uma crônica (narrativa informal que aborda fatos cotidianos), de um conto (narrativa curta cujo mundo é imaginário) e de uma fábula (narrativa em que os personagens são animais com uma lição de moral). Por isso, acreditamos que, a partir da criação de diferentes CMA e dos elementos complementares da *checklist*, possamos facilitar o trabalho dos professores e, ao mesmo tempo, instrumentalizar os alunos.

Iniciamos o quarto encontro com a análise de exemplos de SDG. Na sequência, apresentamos o resumo dos tópicos abordados durante o quarto encontro:

Quadro 18 - Tópicos do quarto encontro.

4º ENCONTRO	
01 a 22	• Organização do encontro;
23 a 69	• Exemplos de sequências didáticas de gênero para a educação infantil;
69 a 108	• As capacidades de Linguagem e os módulos da sequência didática de gênero;
109 ao 131	• Exemplos de atividades para produção inicial; • Troca de experiências sobre o trabalho com literatura na educação infantil;
131 ao 198	• O desenvolvimento das capacidades de significação; • Atividades que compõe os módulos da sequência didática de gênero desenvolvida por Queroz (2016);
199 ao 285	• Características do conto de animais e aspectos a serem melhorados na sequência didática de gênero de Queroz (2016)
286 a 534	• Adaptações que o professor faz para ensinar; • Importância do contexto escolar e da formação do professor; • Planejamento de atividades para compor a sequência didática de gênero coletiva;

Fonte: Elaborado pela autora com base nas transcrições dos encontros.

Dando sequência às discussões do encontro anterior, embora não estivesse no nosso cronograma, voltamos a discutir a elaboração de uma SDG. Um dos primeiros comentários das professoras foi em relação à sua extensão, como podemos ver no seguinte excerto:

Excerto 18 [50 a 54]: Extensão das sequências didáticas de gênero.

Anna: Muito longas, né? Para a nossa realidade é muuuuuito longa. Claro, criança gosta de histórias? Gosta! Só que a gente precisa pensar que é importante alternar o tipo de atividade. O problema é que temos só uma aula por semana. Faz o quê? Uma sequência por ano?

Elsa: E tem sempre todas aquelas apresentações e todas as coisas da escola. Aí, a gente acaba tendo que trabalhar com coisas mais rápidas.

(Encontro 4)

O panorama descrito pelas professoras (em torno de 50 min de ALE semanal), também foi evidenciado em quatro das cinco escolas investigadas por Borges (2015). Elsa ainda questiona a quantidade de apresentações que, de certa forma, acabam prejudicando o desenvolvimento de atividades mais extensas. Além do fator tempo, Garcia (2010) também ressalta que devemos tomar cuidado com a extensão das atividades, para que as crianças não se desmotivem e deixem de se interessar pelo gênero que está sendo ensinado. Portanto, levando em conta o tempo disponível e os períodos curtos de atenção da criança (DEWAR, 2013; UEHARA; LANDEIRA-FERNANDEZA, 2010), faz-se necessário pensar em SDG curtas, com atividades interativas e diversificadas.

Acreditamos que, durante o trabalho com as professoras, deveríamos ter contextualizado melhor de como e com que objetivo foram criadas as SDG de Genebra. Diferentemente do nosso caso, elas foram pensadas para o EF de uma escola pública, em L1, ou seja, para crianças maiores que conseguem manter a sua atenção por mais tempo e para professores que ensinam todas as matérias. O fato de o professor ministrar todas as disciplinas, também facilita a execução de SDG mais longas.

Em relação aos exemplos de SDG apresentados para as professoras no quarto encontro, iniciamos com o material publicado na minha dissertação de mestrado (QUEROZ, 2016).

Excerto 19 [56 a 69]: Exemplo de sequências didáticas de gênero.

PF: Na apresentação inicial o meu objetivo era situar os alunos e mobilizar conhecimentos prévios. Eu recorri a imagens, objetos para que as crianças conseguissem entrar nesse mundo dos contos de animais. Na verdade, de nada adianta contar uma história se a criança não sabe o que é uma *Raupe*, um *Schmetterling*.

Elsa: Sim.

PF: A forma que eu escolhi para a produção inicial é a recontação do conto *Die kleine Raupe*, mas como vocês puderam ver, existem outras formas de fazer essa análise inicial. Depende de que objetivos temos. Eu não havia percebido no mestrado que na verdade o que eu trabalhei era compreensão em leitura e não produção oral, pois o que as crianças me devolveram não era totalmente fala espontânea.

Anna: Aham! Até porque eles nem conseguem ainda. Eles precisam de ajuda para poder produzir oralmente.

PF: Sim. Por isso pensei a produção inicial desse jeito. Já durante os módulos eu mobilizei conhecimentos de mundo, trabalhei características da infraestrutura textual, tratei dos elementos não textuais, trabalhei, sem nomear, os sintagmas preposicionais, os verbos e o vocabulário principal.

Elsa: “Compreender a importância da ajuda mútua” ((professora lê um dos objetivos do módulo 2 da sequência apresentada)) Bah! Meus alunos estão precisando disso. ((risadas))

(Encontro 4)

Com o intuito de explicar para as professoras qual é a composição de uma SDG, apresentei o material que utilizei durante o meu mestrado (QUEROZ, 2016). Como podemos ver no excerto (19), ao avaliar o que eu propus, percebi que não se tratava de atividades para desenvolver a produção oral, mas sim a compreensão em leitura. No entanto, vale ressaltar que o ato de recontar dos CDA, por mais que não seja realizado pelos alunos de forma espontânea, é feito a partir da oralização desenvolvida após compreender a leitura/ contação da professora. Portanto, os alunos ouvem o que a professora oraliza e a acompanham com a ajuda das ilustrações, da entonação etc. Essa é uma leitura ainda muito diferente daquela que a criança conseguirá realizar mais tarde sozinha. Portanto, a forma de responder ainda demanda das crianças o recontar que se faz de forma oralizada. Isso nos leva a perceber que a contação para crianças que ainda não foram alfabetizadas vai muito além de uma simples atividade, pois a criança, para acompanhar as imagens, as mímicas da professora ultrapassam a barreira do código linguístico. O trabalho com a compreensão é basilar com turmas que aprendem uma LA, pois, para que elas possam produzir oralmente em ALE, de uma forma espontânea, faz-se necessário disponibilizar os mais diversos gêneros textuais.

A nossa visão se baseia especialmente em Vygotsky (2002), para quem a interação e o diálogo possuem papel relevante no desenvolvimento cognitivo das crianças, uma vez que, é através do outrem que nós nos desenvolvemos (VYGOTSKY, 2002). No contexto escolar, é justamente a interação com o seu professor e colegas que proporciona o desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez que é nesse ambiente que ela tem a possibilidade de participar de atividades socialmente mediadas. Essas interações permitem que ela se engaje, o que, por sua vez, estimula “o processo de internalização dos aspectos da língua-alvo” (FIGUEIREDO, 2019, p. 64). Para Dolz; Pasquier e Bronckart (2017, p.163) “os modelos de discurso já estão

‘disponíveis’ no ambiente linguageiro, e os adultos empreendem ações e percursos explícitos para que os mais jovens se apropriem deles”.

No que se refere ao aprimoramento da compreensão, a BNCC (BRASIL, 2018) indica a “[...] leitura de histórias fazendo expressões e gestos para acompanhar a ação de personagens de histórias diversas lidas e/ou contadas pelo adulto” (BRASIL, 2018, p. 102). Além disso, o documento preconiza o levantamento de hipóteses acerca dos mais diversos gêneros textuais, assim como o reconhecimento dos livros através do título, dos gestos do professor ao ler para a turma (forma que segura o livro, direção da leitura, maneira que ele vira as páginas) e a rememoração de histórias através de imagens (amparar-se na ilustração para recontar a história, por exemplo). Em relação à oralidade, a BNCC (2018), indica a “[...] exploração de contos, parlendas, rimas, charadas, trava-línguas, poemas, canções” (BRASIL, 2018, p.123). Como podemos ver, tanto para aprimorar a oralidade como a compreensão sobre a leitura da professora, faz-se necessário abordar os mais diferentes gêneros textuais.

Excerto 20 [75 a 84]: A apresentação inicial e as capacidades de linguagem.

PF: Vejam, na primeira e na segunda atividade da apresentação inicial eu realizo inferências com os meus alunos sobre qual assunto é a história e mobilizo conhecimentos de mundo para que eles compreendam a história. Quando eu faço isso, mobilizo as capacidades de ação. Aqui, na atividade três, eu conto a história *Die kleine Raupe*. No entanto, eu não trabalho com as crianças, de forma intencional, o que é o título e nem pergunto sobre o que é a história. São elementos que eu poderia ter explorado.

Anna: O que é CLD? Ah, tá! Capacidades linguísticas. Percebi que elas aparecem durante toda a tua sequência didática. Olha só ((professora aponta))

PF: Sim, pois os meus alunos precisam desse conhecimento linguístico para compreender o conto. Eles estavam mais ou menos no mesmo nível linguístico que os nossos alunos, ou seja, um ou dois anos de alemão. Só tinham muito mais aula. Na escola que eu fiz a coleta eram 10h/aula de língua alemã por semana.

Elsa: Nossa! Bastante.

Anna: “*Vor und nach dem lesen*”. Isso me lembra a Frau Pasch ((risadas))

(Encontro 4)

Ao apresentar para as professoras quais foram as CL mobilizadas durante a apresentação inicial que eu realizei durante o mestrado, reforcei que deixei elementos relevantes como a capa do livro e o título sem um trabalho intencional. Porém, eles fazem parte da configuração do conto de animais e deveriam ser abordados para que as crianças aprendessem essas dimensões do gênero estudado. Outra questão observada pela participante Anna foi a presença maior de CLD. A necessidade de mais atividades que tratem desse tipo de capacidades se deve ao fato dos alunos em questão necessitarem de um trabalho maior com as questões linguísticas. A mesma necessidade também foi observada por Reis (2018) que, após

trabalhar o gênero textual blog de viagem e de realizar as PI com alunos do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, ou seja, adultos que geralmente possuem uma caminhada na língua, observou que eles demonstraram dificuldades em relação às CLD (uso de preposições na construção de orações em LI, uso de tempo verbal apropriado à situação comunicativa, uso de advérbios de atitude, coesão verbal, dentre outros). A autora percebeu que, após trabalhar as CLD, houve um desenvolvimento significativo das capacidades nas segundas versões de produção de texto dos alunos. Como o CMA foi pensado para alunos de francês como LM, o que difere do contexto em questão (ALE como LA), faz-se necessário pensar em estratégias e ações necessárias para desenvolver atividades na LA. Isso quer dizer que na formulação da SDG devemos levar em conta atividades que:

a) Promovam a imitação para que a criança reconstrua internamente o que lhe é exterior, ato que está além do repetir mecanicamente (VYGOTSKY, 1991);

b) Abranjam aspectos multimodais como os movimentos, os gestos e a expressão facial, a entonação de voz utilizada pela professora durante a contação de um livro (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006);

c) Considerem aspectos que constituem a imagem presentes na literatura infantil como cor, disposição do texto, tamanho, cor e estilo da imagem (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006);

d) Promovam a realização de associações entre o que os alunos já conhecem e o que estão aprendendo de novo. Isso também se refere à utilização de comparações entre a LA e a LM (TUTIDA, 2006);

e) Auxiliem no armazenamento de informações por meio de contextualizações, agrupamento, categorizações (TUTIDA, 2006);

f) Facilitem a adaptação das aulas para cada público específico, promovendo a aprendizagem das crianças de forma lúdica e prazerosa (TUTIDA, 2006);

g) Estimulem o aluno a querer estudar, experienciar e praticar a língua (TUTIDA, 2006);

h) Sejam interativas e diversificadas, pois as crianças possuem períodos curtos de atenção (DEWAR, 2013; UEHARA; LANDEIRA FERNANDEZA, 2010);

i) Auxiliam a criança a lidar melhor com as questões emocionais no que se refere à aprendizagem do idioma, ou seja, estimulam a aprendizagem com afetividade, diminuindo, assim, a ansiedade e promovendo o sentimento de segurança (TUTIDA, 2006);

As estratégias e ações citadas anteriormente colaboram na elaboração de atividades significativas que compõe a SDG de uma forma integral. Ademais, na elaboração dessas atividades também devemos levar em conta as CL.

No que se refere às CS, selecionamos o excerto (21):

Excerto 21 [132 a 139]: As capacidades de significação.

PF: Então vamos olhar as atividades vinte e cinco e vinte e seis ((referindo-se as duas atividades presentes na SDG)). A primeira consiste em uma conversa acerca da necessidade da ajuda mútua. A segunda abrange a elaboração de um desenho, pautado nas perguntas “Como, de que forma e quem ajudar?” Para falar sobre a forma que realiza as coisas com sua família ou colegas, a criança precisa relacionar aspectos macro com a sua realidade. Para elaborar um desenho sobre como ajudar aos outros, o aluno necessita compreender pré-construídos coletivos, do que socialmente significa ajudar. As duas atividades desenvolvem capacidades de significação.

Elsa: E o que os teus alunos desenharam? Essa atividade seria interessante para os meus. Eu percebo que eles não sabem dividir, ajudar. Essa noção de que juntos conseguimos, não faz parte do mundo deles.

(Encontro 4)

Para explicar no que consistem as CS, aproveitei a leitura, realizada pela professora Elsa, da atividade citada no excerto (21). Conforme Sousa; Stutz (2019, p.1130), as CS permitem “o reconhecimento da construção ideológica textual, da representação dos saberes coletivos, dos valores semióticos e da negociação entre indivíduos para as diferentes orientações para a realidade”. Logo após, passamos a listar as atividades realizadas para cada CL discutida até então.

Excerto 22 [177 a 182]: As capacidades de linguagem e a sequência didática de gênero clássica.

Anna: Tá, capacidade de ação, atividade 2, pois ali você perguntou sobre o que é o conto e tals.

PF: Isso. E, em relação às capacidades discursivas podemos citar a atividade 18. Ali se organiza a sequência narrativa da história. E capacidade de significação?

Elsa: Atividade vinte e cinco. Pois estamos falando do contexto, de construções coletivas, né?

PF: Isso. E capacidades linguístico-discursivas?

Anna: Temos vários exemplos. Quando se joga um jogo de memória, retoma o vocabulário e assim por diante.

(Encontro 4)

Analisar as CL mobilizadas pelos aprendizes colabora na avaliação dos conhecimentos prévios e as dificuldades dos alunos a fim de inserir atividades adequadas, com base nas capacidades e nas dificuldades durante os módulos da SD. É dessa forma que cremos poder

aprimorar os conhecimentos de linguagem dos alunos. Como podemos ver no excerto (22), discutimos e exemplificamos as quatro CL (CA, CD, CS e CLD) presentes nos textos sugeridos para os nossos encontros. No entanto, embora também tenhamos citado as CMS e saibamos que elas são muito importantes na compreensão em leitura, não as trabalhamos de forma intencional.

As características dos CDA também foram abordadas no quarto encontro, como podemos ver no excerto (23):

Excerto 23 [218 a 223]: As características dos contos de animais.

PF: Os dois contos, o da *Raupe* e do *Radieschen* são contos de animais, pois, além dos protagonistas serem animais, eles adotam “formas, falas, qualidades, defeitos e sentimentos humanos”. Muito comum a esse tipo de contos também é o uso de “adjetivos, locuções ou adjetivos substantivados na apresentação de personagens e ambientes”.

Anna: Sim. A *Raupe* que come comidas como sorvete, bolo e fica com dor de barriga. O *Hase*, o *Waschbär*, *Hahn* e a *Maus* se ajudam. Ajudar é um ato humano. Os personagens assumem características humanas.

(Encontro 4)

Os CDA, assim como os contos de fadas, maravilhosos, de exemplo, populares são considerados gêneros textuais historicamente apreciados pelas crianças e adultos (SILVA; NICOLAU, 2021). Ao abordar experiências cotidianas, eles permitem a identificação da criança com os sentimentos dos personagens, colaborando para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da oralidade, da compreensão em leitura etc. Portanto, ao ouvir a leitura e/ou contação de um conto, a criança internaliza as palavras ouvidas, os novos signos e símbolos visuais e, no processo de desenvolvimento de suas funções superiores, amplia as suas experiências e cria empatia com os personagens, o que permite a ela perceber o mundo que a rodeia sobre a perspectiva do outro. É em virtude disso que Gobbo (2018, p.91) defende o espaço da escola como rico de experiências, uma vez que é lá que “é disseminada a cultura mais elaborada e historicamente constituída”.

No encontro seguinte, as participantes da pesquisa, novamente, teceram relações entre os textos que discutimos anteriormente com a primeira aula que planejamos juntas, em virtude do tempo, via *google drive*. A seguir, apresento um quadro com o resumo do que foi tratado no quinto encontro:

Quadro 19 - Tópicos do quinto encontro.

5º ENCONTRO	
01 a 122	<ul style="list-style-type: none"> • Retorno de pontos relevantes sobre o contexto das turmas; • Possíveis atividades para compor a produção inicial; • Relatos sobre a rotina escolar e de que forma os gêneros são trabalhados;
25 a 32	<ul style="list-style-type: none"> • A importância da professora regente para as aulas de língua alemã;
32 a 250	<ul style="list-style-type: none"> • Troca de experiências acerca de atividades que possam compor a sequência didática de gênero; • Elementos importantes do circuito mínimo de atividades;
250 ao 310	<ul style="list-style-type: none"> • Organização e otimização do tempo que temos para realizar as atividades da sequência didática de gênero;
311 ao 411	<ul style="list-style-type: none"> • Troca de experiências sobre aulas bem-sucedidas;

Fonte: Elaborado pela autora com base nas transcrições dos encontros.

Ao expor para mim e para Anna como ocorreu a apresentação da situação nas suas turmas (B e C), Elsa proferiu que a presença de um(a) professor(a) regente pode contribuir ou então atrapalhar o processo de ensino e aprendizagem durante as aulas de ALE, como podemos ver no seguinte excerto:

Excerto 24 [26 a 28]: A importância da presença do professor regente em sala

Elsa: Ele ((referindo-se ao professor regente da turma)) pode facilitar o trabalho do professor especializado ou realmente estragar. Ele pode tornar uma língua importante dentro da turma ou simplesmente não valorizar. E não tem ligação com falar ou não alemão, mas sim com a valorização do ensino de línguas.

(Encontro 5)

Somente Elsa contava com a presença de professoras regentes nas suas aulas. Anna dispunha de uma sala de línguas e ministrava a sua aula sozinha. Já durante as observações, percebemos a importância da professora regente na organização e gerenciamento da turma nas aulas de Elsa. A influência desse suporte não apareceu explicitamente durante as transcrições dos encontros, mas pode ser evidenciada no decorrer das observações e dos vídeos gravados e descritos durante o trabalho com a SDG. Através da análise, evidenciamos que o discurso de Elsa, presente no excerto (24), é praticamente um relato do que ocorre durante as suas aulas. Na turma B, a professora regente somente assiste às atividades propostas por Elsa, totalmente ao contrário do que ocorre na outra turma. A professora que acompanha o grupo C participa da aula, colocando-se no lugar de aprendiz (realizando perguntas, cantando e dançando junto com o grupo), colaborando com a construção de um ambiente organizado e de um clima de aprendizagem. Tanto que uma das atividades descrita na análise das observações, realizada em conjunto (regente e Elsa) no dia 18 de maio de 2019, que consistia na elaboração da letra

(W) do álbum das letras, deu origem a uma das primeiras atividades planejadas pelas professoras para compor a SDG, como podemos ver no excerto (25):

Excerto 25 [131 a 139]: Sequência narrativa (ações e emoções).

Elsa: Emojis, guria. Eles entenderão a história também (...) dá pra ver se eles conseguiram entender as emoções, conseguiram compreender os personagens. Assim, a gente consegue ajudar eles a entenderem a história completamente, né? Porque assim, ao mesmo tempo que ela é uma história que dá caldo, ela é completa também.

Anna: Sim, o *Regenbogenfisch* ((trata-se do livro “O peixe arco-íris”)) é profundo e completo. A gente precisa, tipo, fazer um trabalho que leve eles a conseguir entender a essência dessa história, o que é realmente o que a gente quer, no fundo no fundo. Assim eles treinam essas habilidades da BNCC, de conviver, de trocar, de respeitar.

Elsa: É verdade! Isso aí! Isso aí!

(Encontro 5)

Na declaração acima, Elsa confirma ter compreendido os principais itens que compõem o SNP. Para tratar de elementos que constituem esse sistema, como, por exemplo, os sentimentos dos personagens, a professora sugeriu os *emojis*, que já foram utilizados durante a aula coletiva do dia 18 de maio de 2019 com a regente da turma C. Acreditamos que a sugestão dada pela professora faz todo sentido, pois, trata-se de uma forma acessível e atual de abordar os sentimentos dos personagens presentes durante a narrativa. Além disso, há uma ligação entre as expressões faciais dos personagens presentes no conto sugerido (*Regenbogenfisch*) e a escolha dos *emojis* como recurso didático. Durante esse conto de animais, o peixe arco-íris passa por diferentes situações que influenciam seus sentimentos e, conseqüentemente, mudam a sua expressão facial. Isso permite aos alunos reconstruírem as relações sistêmicas entre as ações realizadas pelos personagens e os sentimentos que suscitam. Por fim, Anna complementa dizendo que, ao trabalharmos os principais elementos da narrativa, estamos alinhados aos pressupostos da BNCC, que estabelece os campos de experiência, os quais enfatizam as habilidades¹³¹ que as crianças devem desenvolver nessa faixa etária (4 a 5 anos). Essa afirmação vai ao encontro da posição de que a literatura permite que a criança conviva, participe, explore, expresse e se conheça através dos personagens presentes na narrativa. Além disso, podemos intuir que o trabalho realizado com base na SNP permite ao professor o acesso aos níveis de compreensão dos alunos, bem como permite a sua avaliação minuciosa através das CL.

¹³¹ Vale ressaltar que a nomenclatura adotada para as habilidades na EI foi objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e que dentro de cada campo de experiência são definidos diversos objetivos.

Depois de tratar as dimensões ensináveis do CDA e do SNP, o grupo abordou as CL. Para ilustrar, apresentamos o seguinte excerto, em que eu falo da SDG que elaborei durante o meu mestrado:

Excerto 26 [337 a 341]: Equilíbrio das capacidades de linguagem.

PF: (...) da capacidade discursiva eu queria que eles entendessem a sequência narrativa. Que a história tem início meio fim. Que dentro da história tem problema, sim, mas que esse problema é solucionado porque eu queria que eles levassem isso para a vida. Minha sequência tem problemas, pois ela é muito pautada nas CLD, em aprender a língua, e pouco nas dimensões ensináveis do conto de animais.

(Encontro 5)

Inicialmente, realizei a apresentação da situação inicial da SDG elaborada e como ocorreu a produção inicial. A partir disso, avalei criticamente o que desenvolvi durante a prática. No decorrer da análise, percebi uma predominância das CLD em relação às outras três capacidades analisadas (CA, CD, CS). Geralmente, SDG elaboradas para a aprendizagem de uma LA apresentam mais atividades focadas nas CLD, uma vez que para que a criança aprendiz de LA tenha condições de compreender ou produzir oralmente um texto, ela necessita de uma base linguística. Porém, de acordo com Rojo e Cordeiro (2013), devemos tomar cuidado, pois quando não há um equilíbrio das CL, corre-se o risco de gramaticalizar e passar a perceber o texto como um mero pretexto, “na crença de que quem sabe as regras sabe proceder” (ROJO; CORDEIRO, 2013, p.9). Durante o desenvolvimento da minha dissertação (QUEROZ, 2016), busquei observar na PI, quais eram as dificuldades dos alunos seguindo os pressupostos de Schneuwly e Dolz (2013). Acresci as atividades referentes às CLD em dose maior pensando na necessidade do desenvolvimento lexical, uma vez que estamos falando de crianças que possuíam um ano de ALE. A lógica defendida por Rojo e Cordeiro (2013) é no sentido de que não podemos nos restringir ao trabalho das CLD e esquecer a estrutura dos gêneros textuais.

Na sequência, as professoras discutiram a apresentação da situação e a produção inicial realizada durante a semana nas três turmas. Além disso, elas fizeram algumas combinações em relação à construção da SDG, como podemos ver no excerto a seguir:

Excerto 27 [151 a 180]: Resultados da produção inicial.

PF: Ah, então! Eu digitei todas as atividades no drive, pois eu pensei que, se vocês quiserem depois, vocês podem utilizar também para alguma outra coisa, alguma

outra narrativa, conto, história. E como foi essa primeira história? A que escolhemos para fazer a sondagem, para ver o que como eles entendem. Deu certo? ((refere-se ao conto *Das große Radieschen*, da autora Jolanda Garcia))

Elsa: Acho que não entenderam muito bem a história. Que acontece um problema, sim! Teve gente que respondeu que foi a *Maus* ((referindo-se à personagem camundongo)) que conseguiu vencer, pois foi ela que puxou o *Radieschen* ((referindo-se ao rabanete da história)) por último. Teve gente que respondeu que foram eles juntos. Sabe? Eu também acho que são as perguntas centrais ((refere-se as perguntas da fase 2 do circuito mínimo de atividades)) que desencadeiam neles ((alunos)) a noção de que é junto é que a gente consegue fazer as coisas.

PF: Pode pensar em atividades para reforçar essas dificuldades, né? Então, por exemplo, são coisas que podem ser trabalhadas com eles durante os módulos para mobilizar conhecimento de mundo, para compreender e produzir o texto. Portanto, caso não saibam algo, o que significa uma palavra, ou frase, a gente pode pensar em uma atividade para que compreendam ((longa pausa de fala)). Sobre a apresentação da situação, a forma de planejar é diversa. O que importa é se os alunos estão sendo expostos ao projeto do gênero conto de animais. Foi por isso que eu escolhi apresentar fotos de lagartas e borboletas e rabanetes ((risadas)). Eu acredito que os nossos alunos correm o risco de não compreender a história caso não conheçam os personagens. Veja o caso do guaxinim, do camundongo, do coelho. As características desses animais influenciam na forma daquele animal agir. A *Maus*, por exemplo, quase sempre é vista como inteligente, mas ao mesmo tempo, fisicamente fraca.

Anna: Os meus ((referindo-se aos alunos)) olharam as imagens que eu coloquei na porta e, para o meu espanto, reconheceram os animais, sabiam que aquela coisinha vermelha era um rabanete. Achei que não reconheceriam. Foi muito legal. Mas, durante a contação, tive que parar várias vezes, pois eles são muito agitados e não ouvem. Nem todos os meus alunos entenderam o final do conto.

(Encontro 5)

No encontro anterior, eu me dispus a anotar as ideias discutidas, para em seguida digitar as atividades escolhidas para compor a SDG e disponibilizá-las em uma pasta no *google drive*. Dessa forma, todas conseguiram acessar o planejamento para poder contribuir com o aprimoramento do material que estava sendo elaborado. Sobre a apresentação da situação (SCHNEWLY; DOLZ, 2013), Elsa relatou, durante o encontro, que a turma B normalmente não adere muito bem à exploração de imagens, da forma que foi proposta pelo grupo, e que seria necessário pensar em outra estratégia que chamasse mais a atenção dos alunos. Pensando nisso, eu expliquei que são diversas as possibilidades e que o mais relevante é que a apresentação da situação seja guiada pelas dimensões ensináveis do gênero em pauta. Além disso, apresentar o gênero também é relevante para que os alunos percebam a sua importância e desvelem o seu contexto (social, político e cultural).

Como relatado anteriormente, as turmas envolvidas nesse trabalho são compostas por crianças que não tiveram tanto acesso ao ALE, por isso, as atividades e os exercícios devem levar essa realidade em consideração. Percebe-se essa preocupação tanto na fala da Elsa como da Anna. Ambas defendem a necessidade de uma forma diferente de trabalho com as possíveis dificuldades que um falante de LA possa apresentar, uma vez que ainda necessita de

ajuda em relação à compreensão e produção oral na língua alvo. Essa opinião vai ao encontro dos pressupostos de Cordeiro (2000), que defende que cada uma das atividades escolhidas para compor a SDG deve ser adaptada tanto ao ritmo de trabalho da turma, quanto às formas de aprendizagem dos alunos.

É também pensando na compreensão de crianças aprendizes de uma LA, que consideramos a apresentação da situação como relevante para a compreensão do gênero que estamos trabalhando. Acreditamos que, para que a criança seja capaz de entender os diversos fatores que estão envolvidos na narrativa, faz-se necessário, primeiramente, assegurar que os alunos conheçam os animais presentes no conto e saber de que forma eles são concebidos com base em suas características antropomórficas (a raposa é inteligente; camundongo é pequeno, não tem superioridade física, mas é inteligente). Essa informação faz grande diferença durante a contação realizada oralmente e facilita todo o processo de aprendizagem.

Ainda sobre as palavras de Anna e Elsa, no excerto (27), podemos relacioná-las aos pressupostos de Schneuwly; Dolz (2012). Os autores defendem que é durante a PI que são verificadas as dificuldades da turma que, na sequência, sempre com um objetivo específico, são trabalhadas durante os módulos. Em relação a essa fase da SDG, Elsa relatou que as perguntas realizadas com base na segunda fase do CMA (Quem são os personagens? Que problemas os personagens encontrarão? Como o problema é resolvido?) colaboraram para a melhor compreensão da narrativa. Em outras palavras, as intervenções do professor ajudaram os alunos a perceber aspectos relevantes da narrativa e essa co-construção (entre professor-aluno) contribui para o aprimoramento da compreensão em leitura (AEBY DAGHÉ; CORDEIRO 2020).

Portanto, podemos dizer que, apresentar um gênero textual para crianças pequenas não é uma tarefa tão simples, pois necessita levar em conta a diversidade de atividades, o tempo de concentração das crianças, o envolvimento do aluno, além de exigir do profissional poder distinguir o que os alunos já sabem do que ainda necessitam aprender.

Para analisar o trato com as CL e as dimensões ensináveis do conto de animais, citamos o excerto (28):

Excerto 28 [183 a 199]: O desenvolvimento das capacidades de linguagem e a língua portuguesa.

Anna: História e conhecimento de mundo, né? Com o arco-íris já aprendo cores, né? E das dimensões ensináveis do conto? Quais trabalhar?

PF: Bem, vocês disseram que eles ainda não sabem alguns elementos que compõem o gênero. Explorar primeiro título e autor? Que tal?

Elsa: Dava pra trazer a capa sem o título e os fazer falarem ou então por uma tarja em cima do título e o fazer dizer o que tem escrito lá embaixo. E daí tipo, tapar o título e o autor e daí perguntar.

Anna: Será que eles conseguem compreender que cada livro tem um título? Tem autor?

PF: Isso! Um aluno meu perguntou no ano passado, quando eu estava contando uma história, quem é que é Mario? ((Referindo-se ao autor Mario Ramos))

Elsa: Pois é! ((risos))

PF: Então, para uma outra aula, a gente faz uma análise inicial do que eles conseguiram entender do enredo da história. A gente pode perguntar o que eles estão desenhando. Quem é esse? Quem é aquele? Como se propõe no circuito mínimo de atividades. Lembra?

Anna: Mas daí eles ainda não vão ter vocabulário para falar isso em alemão? Não?

Elsa: Não é mais importante ver o que entenderam da história?

PF: Isso! Depois, na outra aula, a gente pode retomar o vocabulário com aquela brincadeira dos adesivos na mão. Sabe? Aquele adesivo dos *emojis*, que vocês sugeriram. Outra coisa, a resposta pode ser em português. Também vale expressão facial, vale gesto, vale palavras soltas. Eles ainda estão aprendendo a falar.

(Encontro 5)

Em seu discurso, Anna falou das CL que seriam abordadas durante a SDG, mais especificamente da operação de linguagem CA “Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto” (CRISTOVÃO *et al.*, 2010, p. 194) e indagou o grupo sobre quais dimensões deveriam ser tratadas durante os módulos. Nesse momento, falei do resultado da PI e iniciou-se uma troca de ideias sobre possíveis atividades que poderiam compor a SDG. Elementos como a capa, o título, a posição do texto, relevantes no reconhecimento da organização do conteúdo no texto (operações pertencentes às CD), foram citadas pelas professoras. Além disso, as participantes também citaram a realização de inferências sobre autor e assunto do texto (operações pertencentes às CA).

Vale ressaltar a posição de Anna em relação à utilização do português nas respostas às indagações dos alunos. Ao analisar essa possibilidade, as participantes chegaram à conclusão de que o mais importante é que os alunos compreendam o gênero. Essa visão está ligada à concepção de aprendizagem de uma língua. De acordo com Deitos; Moraes (2018), utilizar-se da oralidade em LA transcende o simples ato de “falar” nessa língua. Trate-se, na opinião das autoras, de um processo que exige do aprendiz um conhecimento profundo da língua “que, muitas vezes, tem como referência a LM do aprendiz, mas também de situações comuns de uma fala mais espontânea, onde poderíamos incluir a improvisação e mudança de discursos, quando a situação de fala assim exige” (DEITOS; MOURAES, 2018, p.2). Além disso, durante a produção oral, recorreremos a inúmeros recursos de ordem não verbal (gestos, expressão facial, etc.) que são relevantes para a comunicação.

A temática da utilização de português durante as aulas de LI também apareceu no seguinte excerto:

Excerto 29 [267 a 273]: A língua portuguesa e o circuito mínimo de atividades.

Elsa ((referindo-se à atividade sugerida no CMA)): Sai uma outra palavra, mas eles não têm um vocabulário ainda para conseguir elaborar um cartaz com informações bem.

Anna: Mas não tem problema. Fazemos o que acontece na história, a sequência da história através de adesivos, como no teu mestrado ((referindo-se à minha dissertação de mestrado. Vide QUEROZ, 2016)).

Elsa: Sim, talvez eu faça essa parte e no final, para fechar o projeto, faça com eles a avaliação do que entenderam. Retome, faça de novo um, um desenho individual, ou até coletivo.

(Encontro 5)

No excerto anterior, Elsa cita a quarta fase do CMA, que consiste em organizar um quadro com os principais elementos da narrativa (personagens, ações e o que sentem). Novamente, a sua preocupação é em relação à devolutiva dos alunos que, em virtude do seu nível de proficiência lexical, poderiam, de acordo com a professora, não conseguir compreender e/ou responder às perguntas em ALE. Outra preocupação das professoras é em relação ao tempo disponível para a realização das atividades, pois ambas possuem à disposição somente uma aula de alemão semanal. É pensando nisso que consideramos o SNP como um instrumento adequado, uma vez que permite criar ferramentas mais flexíveis e moduláveis. Além disso, permite a organização de práticas de sala de aula curtas e sistematizadas (AEBY DAGHÉ; CORDEIRO, 2020). Pensando nisso, citamos o excerto (30):

Excerto 30 [259 a 260]: Tempo para a realização das atividades.

Anna: Eu só tenho medo de não dar tempo.

PF: Cada módulo pode ser desmembrado em vários e a gente, a gente vai fazendo o que dá tempo de fazer nas nossas aulas, tá?

(Encontro 5)

Como podemos ver, novamente as participantes externalizaram a sua preocupação com o tempo. Nesse momento, eu poderia ter sugerido a utilização somente da estrutura CMA, sem a adição de atividades com características específicas do CDA, uma vez que as professoras relataram, mais de uma vez, preocupação com esse fator. No entanto, preocupada em orientar as professoras na elaboração de um instrumento que abrangesse as dimensões ensináveis e colaborasse com o aprimoramento das CL dos alunos das turmas A, B e C, optei em seguir com o planejamento que já vinha ocorrendo: uma SDG que abrangesse os elementos presentes no CMA e as dimensões ensináveis específicas do CDA.

Além do exposto anteriormente, vale frisar que, as perguntas, as verbalizações e as observações do professor possibilitam a explicitação e a validação das afirmações e respostas dos alunos, resultando assim, na aprendizagem, fato que é conclamado pela Elsa no trecho a seguir:

Excerto 31 [400 a 402]: Resultados positivos dos alunos.

Elsa: Sabe, eu me sinto emocionada quando eu vejo cada um deles conseguindo, sabe? Às vezes, alunos que tu achas, meu Deus! Esse não tá entendendo nada. Não tá pegando nada. Daí bem esses me aparecem assim, do nada, com uma palavra. Eu acho lindo! Eu fico feliz (...)

(Encontro 5)

A colocação de Elsa ocorreu quase no final do quinto encontro e refere-se aos resultados positivos que ela percebeu a partir da análise da PI dos alunos. Dessa forma, ao avaliar os encontros realizados com as duas participantes da pesquisa, pode-se concluir que ambas estavam bastante engajadas e entusiasmadas na utilização dos conhecimentos adquiridos acerca dos instrumentos apresentados. Em virtude do tempo curto, embora o nosso objetivo fosse terminar a elaboração da SDG coletiva durante o último encontro, tivemos que fazê-lo via arquivo no *google drive*. Essa foi a maneira que encontramos para que todas tivessem acesso à edição instantânea e simultânea das atividades que gostaríamos de realizar durante a SDG coletiva.

Após avaliar os 31 excertos selecionados, nós nos encaminhamos para a conclusão das análises dos encontros. Em relação aos excertos selecionados do primeiro momento (01 ao 04), vale relembrar as avaliações de Anna e Elsa acerca dos rumos do ensino de alemão na EI. Especialmente com base no texto de Borges (2015), as professoras sinalizaram a falta de acesso a metodologias de ensino de línguas que colaborem no desenvolvimento integral das crianças. Ambas também verbalizaram o seu descontentamento em relação à forma que o trabalho do professor é socialmente concebido. Além disso, elas sinalizaram a falta de pesquisas e de metodologias que embasem o seu trabalho e de formações específicas para aprimorá-lo. Por fim, as participantes da pesquisa apontaram a importância da seleção de objetos de ensino inerentes ao mundo infantil (histórias, canções infantis, brincadeiras, etc.), reforçando a ideia de que as aprendizagens na EI se dão de forma lúdica, com elementos que se diferenciam dos que fazem parte dos outros níveis de ensino (BORGES; SPINASSÉ, 2017).

Os sete excertos seguintes (04 ao 10), extraídos do debate acerca do texto da Goularte (2010) e pertencentes ao segundo encontro, deram sequência às temáticas abordadas anteriormente. Ao retomar as discussões, as participantes pensaram uma forma de valorização do professor e da otimização do seu trabalho. Para tanto, citaram como relevante a observação dos saberes necessários ao professor de línguas na EI e a importância de os órgãos de formação estarem atentos às especificidades do ensino de línguas para crianças. Na sequência, em busca de soluções para a problemática anterior, abordamos as bases teóricas do ISD e constatamos que algumas das literaturas utilizadas por Bronckart também fazem parte do escopo de leituras das participantes da nossa pesquisa, ou seja, são interdisciplinares e circulam tanto entre os professores de línguas, como entre pedagogos, psicólogos. Após fazer essa breve retomada, passamos a discutir a TD como um instrumento para a organização de MDG que, por sua vez, é pensado a partir das dimensões ensináveis dos gêneros textuais. Por fim, falamos sobre o conceito de CL e sobre a apresentação da situação, primeiro item de uma SDG. Durante as discussões, analisamos que apresentar a situação é relevante para crianças que estão aprendendo uma LA. Dependendo da forma que é organizado esse momento, o aluno pode, ou não, interessar-se pela SDG e até o próprio gênero textual estudado.

Do terceiro encontro, novamente selecionamos seis excertos (12 ao 17). Nosso objetivo com a discussão dos textos Stutz (2012) e Queroz (2016a) é pensar nas vantagens de se trabalhar com instrumentos como os gêneros textuais, MDG, SDG e o CMA. Durante a apresentação do conceito de SDG, as professoras mencionaram que trabalham diferentes gêneros durante as suas aulas de ALE, no entanto, por não terem noção da totalidade da sua estrutura e funcionamento, acabam por realizar atividades que abrangem, geralmente, questões inerentes às CLD. Em seguida, conversamos sobre as seis fases do CMA e abordamos a necessidade ou não de recorrer à LP durante a elaboração de perguntas acerca dos gêneros trabalhados em aula. Orientei as professoras que, primeiramente, recorressem às dimensões não verbais que fazem parte da estrutura de CDA e são relevantes para as crianças. Durante esse encontro, também discutimos aspectos necessários ao trabalho com a compreensão em leitura e as dimensões ensináveis do CDA (exploração da imagem e texto, estilo da imagem, elementos paratextuais, cinésicos, extralinguísticos, paralinguísticos, etc.). Por fim, ao discutir quais seriam os gêneros textuais em potencial para trabalhar durante as aulas de ALE, optamos, oficialmente, pelos CDA e tivemos a ideia de organizar uma *checklist* das dimensões ensináveis do gênero em questão, a fim de organizarmos o processo de elaboração da SDG coletiva.

Do quarto encontro, selecionamos seis excertos (18 ao 23). Para que fosse possível conhecer os objetivos de cada etapa da SDG e no intuito de familiarizar-se com o gênero CDA, discutimos dois textos: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2013) e Queroz (2016a). Inicialmente, ao observar exemplos de SDG, as professoras ficaram surpresas com a sua extensão e viram a necessidade de um planejamento de atividades mais curtas, para que as crianças não se desmotivassem por estudar o mesmo gênero durante um tempo longo demais, uma vez que as três turmas (A, B e C) possuem somente uma aula semanal. Na sequência, conversamos sobre as CL mobilizadas durante a apresentação inicial, especialmente no que se refere às CD e às CA. Com base na apresentação inicial, pertencente a minha dissertação de mestrado, pensamos em atividades que não podemos deixar de acrescentar nessa fase, como, por exemplo, a análise do título, da posição do texto, relevantes no reconhecimento da organização do conteúdo no texto e realização de inferências sobre o assunto do conto. Logo após, passamos a analisar as outras CL presentes nas fases que constituem uma SDG clássica (apresentação inicial- PI – módulos e PF). Além disso, observamos as atividades baseadas nas CLD e percebemos o quanto essas se fazem presentes durante as SDG analisadas no encontro anterior. Também avaliamos atividades que abarcam as CS, especialmente no que se refere às operações de linguagem: relacionar aspectos macro com a sua realidade e compreensão dos pré-construídos coletivos. Por conseguinte, buscamos na SDG que elaborei para a prática durante o mestrado, exemplos de atividades que operacionalizam as quatro CL (CA, CD, CS, CLD). Vale ressaltar que, no momento dos encontros, ainda não havia aprofundado os meus estudos no que se refere as CMS que praticamente não foram citadas durante as nossas discussões. Para finalizar o nosso encontro, falamos sobre as principais características dos CDA e avaliamos que elas colaboram, em muitos sentidos, no trabalho de questões emocionais das crianças, como, por exemplo, o fato de animais pequenos assumirem características humanas e conseguirem resolver situações complexas (SIMONSEN, 1987; SOLMS, 2012). Portanto, podemos dizer que as ações realizadas pelos personagens e os seus sentimentos expressos como se fossem humanos, causam na criança, uma identificação e colaboram na reelaboração de suas atitudes. Portanto, durante o brincar, a criança assume os papéis dos personagens e, ao mesmo tempo, revela as suas próprias emoções: raiva, nojo, tristeza, surpresa, felicidade, medo, etc.

Os últimos sete excertos (24 ao 31) foram selecionados do quinto encontro. As discussões do texto (QUEROZ, 2016a) e dos materiais disponíveis no site da *Maison des Petits* contribuíram para a reflexão de como trabalhar a compreensão em leitura através da SDG e do CMA. Através da análise dos excertos, percebemos a importância da professora

regente na organização e gerenciamento da turma durante as aulas de ALE da professora Elsa. Na sequência, após discutirmos a estrutura da sequência narrativa e analisarmos as CL presentes na SDG que elaborei para a minha dissertação de mestrado, avaliamos a utilização da LP para explicar questões relevantes dos CDA e/ou realizar perguntas relevantes na compreensão em leitura. Ainda sobre a apresentação da situação inicial da SDG, tratamos a relevância do equilíbrio entre as CL, uma vez que, ao adotarmos mais atividades centradas somente nas CLD, corremos o risco de gramaticalizar o gênero textual (ROJO; CORDEIRO, 2013). No que se refere aos resultados das PI dos grupos A, B e C, ambas relataram que os alunos não conseguiram compreender totalmente o conto. Elsa relatou que alguns alunos entenderam que quem conseguiu tirar o rabanete da terra foi o camundongo, o que denota que eles não compreenderam a essência do conto: juntos conseguimos resolver as dificuldades. A própria professora reiterou que as perguntas da fase 2 do CMA podem ajudar no redirecionamento dos alunos e colaboram para que eles consigam compreender melhor o conto. Além disso, foi sugerido um trabalho mais intenso dessas dimensões que não foram compreendidas pelos alunos na PI. Já na percepção de Anna, os alunos apresentaram um conhecimento de mundo que a surpreenderam. Nem todos os alunos compreenderam o CDA, mas a professora ficou feliz com os resultados.

Resumidamente, em relação ao que observamos do desempenho dos alunos durante a apresentação da situação de produção para o desenvolvimento das CA, poucos alunos conhecem CDA em ALE, uma vez que o acesso a esse tipo de literatura em LE é difícil e cara, pois implica em importação de material. No entanto, os três grupos demonstraram conhecer histórias em LP e fazem a transposição desses conhecimentos para a língua alvo, especialmente no grupo C que possui a colaboração da professora regente, a qual relembra a turma de contos trabalhados durante as suas aulas. Quanto à organização interna dos CDA para o desenvolvimento da CD, os alunos são capazes de reconhecer que eles são permeados pelas ilustrações, cores, o que contribui para a sua compreensão. No entanto, por vezes, sentimos a falta de conhecimentos sobre características específicas dos CDA, o que acaba atrapalhando a compreensão total da história trabalhada. No que se refere às operações linguísticas para o desenvolvimento das CLD, a maioria dos alunos apresenta dificuldade em realizar atividades de compreensão em leitura, pois os alunos dos três grupos possuem somente uma aula semanal de ALE. O vocabulário específico necessita ser aprofundado para que a compreensão em leitura seja beneficiada. Já no que tange às CS, como já citamos anteriormente, percebemos que nem todos os alunos conseguiram relacionar aspectos macro com a sua realidade e que quando isso ocorria, a comunicação se dava em LP.

Com base nas discussões realizadas nos cinco encontros, iniciamos o planejamento dos módulos da SDG coletiva. Terminamos a sua elaboração durante a semana, via *google drive*. Todas participaram ativamente e após entrarmos em acordo, iniciamos o trabalho com os módulos, como podemos verificar no próximo tópico.

6.2.2 Análise da sequência didática de gênero coletiva

A SDG elaborada pelas professoras participantes da pesquisa tem como ponto de partida dois CDA, *Das große Radieschen*, da autora Jolanda Garcia e *Der Regenbogenfisch*, do autor Marcus Pfister, e é composta por quatro módulos. Todas as suas 31 atividades foram planejadas com base no MDG dos CDA e nas observações realizadas nas três turmas envolvidas: A, B e C. A seguir, eu apresento um quadro com as atividades referentes à apresentação da situação e a PI da SDG:

Quadro 20 - Apresentação da situação e produção inicial.

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO: DAS GROÙE RADIESCHEN
1) SITUAR O ALUNO: apresentação das imagens de rabanetes e dos rabanetes <i>in natura</i> .
2) LOCUÇÃO ADVERBIAL (<i>In und aus der Erde</i>) - Pedir aos alunos que cheirem e reconheçam o alimento e estimulá-los a tirar o rabanete da terra. <u>Perguntas:</u> a) Was ist das? b) <i>Habt ihr das schon einmal gegessen?</i> c) <i>Wo wachsen Radieschen? Wie pflanzt man sie?</i>
3) CAPA DO LIVRO: <i>Was ist das? Was steht hier?</i> (título/ leitura das imagens) <i>Wer ist Jolanda Garcia? (Autor)</i>
4) PERSONAGENS: Apresentação dos principais personagens através dos fantoches dos personagens (Hase, Waschbär, Hahn und Maus)
5) Fase 1 do CMA (Contação do conto <i>Das große Radieschen</i>): -VOR DEM LESEN: <i>Was passiert hier? Was passiert mit dem Radieschen?</i> -WÄHREND DEM LESEN: <i>Was passiert hier? Warum klappt es nicht?</i> (Por que eles não conseguem tirar o rabanete?) -NACH DEM LESEN: <i>Wer fraÙ gerne Radieschen? Die Katze? Wer ist das? Wer hat es geschafft?</i>
6) TRABALHO COM O VOCABULÁRIO E VERBOS PRINCIPAIS: Gestos - <i>Hau-Ruck, Hau-Ruck! Er zog</i> (todos puxam algo imaginário); <i>Aber das große Radieschen ließ sich nicht aus der Erde ziehen</i> (todos caem no chão); <i>Wartet!</i> (sinal de espera); <i>Plopp!</i> (mãos erguidas); <i>„Wir haben’s geschafft!“</i> (Sinal de vitória); <i>Und sie aÙen</i> (sinal de comer)

7) SEQUÊNCIA NARRATIVA: Organizar páginas da história conforme a sequência;
8) RETOMAR O VOCABULÁRIO: Jogos da memória e de adivinhação “ <i>Wo ist das Radieschen</i> ”.
PRODUÇÃO INICIAL
9) RECONTAÇÃO DA HISTÓRIA: Utilizar as máscaras ou os adesivos dos personagens;

Fonte: Elaborado pela autora com base na SDG coletiva.

As nove atividades listadas anteriormente, referem-se à apresentação da situação e a PI. Primeiramente, planejamos apresentar imagens de rabanetes, assim como a planta *in natura* que deve ser explorada com o máximo de sentidos (cheirar, sentir, saborear, etc.). Na sequência, indicamos a realização dos seguintes questionamentos: O que é isso? Vocês já comeram? Onde crescem rabanetes? Como se planta um rabanete? Durante a atividade (3), exploramos a capa do livro e buscamos apresentar os personagens da história. Para esse fim, elaboramos os seguintes questionamentos: O que é isso? (referindo-se à capa do livro) O que está escrito aqui? (referindo-se ao título e ao nome do autor) Quem é Jolanda Garcia? A quarta atividade consiste na apresentação dos personagens através de fantoches e a quinta refere-se à fase 1 do CMA que consiste na leitura e/ou contação do CDA. Antes da leitura, indicamos a mobilização dos pré-conhecimentos dos alunos sobre o contexto da história e o levantamento de hipóteses acerca do conteúdo do conto (O que aconteceu aqui? O que aconteceu com o rabanete?). Além disso, indicamos perguntar aos alunos como normalmente iniciam os CDA (Era uma vez/ Certo dia). Durante a leitura, planejamos paradas em momentos estratégicos para questionar os alunos da seguinte forma: O que aconteceu? Por que não deu certo? Após essa fase, novamente questionamos os alunos acerca de quem conseguiu tirar o rabanete da terra? Quem comeu? O que aconteceu depois? Como conseguiram resolver o problema? Na atividade (6), listamos gestos importantes a serem fixados com os alunos, a fim de trabalhar os principais verbos da história. Em seguida, na atividade sete, organizamos as páginas do livro na sequência correta. Por fim, durante a oitava atividade, retomamos o principal vocabulário através de duas brincadeiras, o jogo de memória do vocabulário do CDA e um de adivinhação que consiste em descobrir quem é o colega que está com a imagem do rabanete em mãos. A nona atividade consiste na recontação do conto, ou seja, foi planejada como PI da nossa SDG. No intuito de envolver mais os alunos nessa atividade, optamos pela utilização de máscaras e adesivos. Acreditamos que somente com

essa base, proporcionada pelas oito atividades anteriores, que a criança falante de ALE como LA terá capacidade de compreender melhor o conto e de recontá-lo.

As nove atividades descritas anteriormente foram realizadas com as três turmas (A, B e C) e os resultados da apresentação da situação e PI foram analisados durante o encontro 5. A partir dos resultados observados pelas professoras, das temáticas ajuda mútua e amizade, presentes no seu planejamento anual, optamos pela história *Der Regenbogenfisch*, CDA sugerido pela professora Elsa. Na sequência, apresento um quadro composto pelas atividades referentes à apresentação da situação, módulos e produção final:

Quadro 21 - Sinopse da apresentação da situação e produção inicial.

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO: DER REGENBOGENFISCH
10) SITUAR O ALUNO: observar as imagens do peixe arco-íris (ANEXO 1)
MÓDULO 1
11) CANÇÃO: <i>Fünf kleine Fische</i> (5 peixinhos de feltro/ EVA);
12) JOGOS DE VOCABULÁRIO: <i>Ich habe gefischt</i> (cores e peixe arco-íris); Mágica das cores; Schwupps, was fehlt; Bingospiel; Ratesspiel;
13) EXPERIMENTO: arco-íris com MMs (ANEXO 2)
14) CAPA DE LIVRO: Conversar sobre cores/ mostrar a capa/ explorar os elementos como título/ autor/ as imagens da capa (tamanho, cor, descrição da cena);
15) Fase 1 do CMA: Contação da história;
16) Fase 2 do CMA: Avaliação das habilidades iniciais de compreensão individual dos alunos através de perguntas relacionadas ao enredo e aos personagens; <i>Perguntas: Was möchte der Regenbogenfisch (Tintenfisch etc.); Was macht er/sie/es? Wie sind die anderen Fische? schön, klein, nicht so glitzernd? Warum will der Regenbogenfisch nicht mit den anderen Fischen spielen? Wer lebt noch im Meer? Wie reagieren die anderen Fische? Wie fühlt sich der Regenbogenfisch jetzt, da keiner mit ihm spielen möchte? Welchen Rat wird der Tintenfisch dem Regenbogenfisch geben?</i>
17) Fase 3 do CMA: Identificação dos personagens do livro através do desenho (Que personagem desenhaste? Por quê? O que o personagem escolhido faz na história);
MÓDULO 2
18) TRABALHO COM AS VOZES: Jogo Ich habe gefischt e emojis (sentimentos);

19) Conversa sobre os SENTIMENTOS DOS PERSONAGENS e atividade da máquina fotográfica (ANEXO 3)
20) RETOMADA DO VOCABULÁRIO: a) Pink Pank b) Regenbogenfisch, Regenbogenfisch, du musst wandern (andere Fische/ kleiner blauer Fisch/ Tintenfisch/ Seestern/ Regenbogenfisch); c) Tirar os animais de dentro do mar de bolinhas de sílica;
21) MODALIZAÇÕES APRECIATIVAS (Situações e reações): Brincadeira com os <i>emojis</i> (ANEXO 4);
22) ATIVIDADE EXTRA: Amarelinha dos SENTIMENTOS;
MÓDULO 3
23) Retomada de VOCABULÁRIO (ANEXO 5);
24) SENTIMENTOS E AS AÇÕES DOS PERSONAGENS (ANEXO 6);
25) Fase 4 do CMA: (Re) construir a história (Personagens; O que eles querem? Ações; O que ele sente?); Construção de um CARTAZ COM O SNP (ANEXO 7)
26) ATIVIDADE EXTRA: Trocar PERSONAGENS por outros animais, a fim de recriar a história (qual é o temperamento dos animais?)
MÓDULO 4
27) Fase 5 do CMA: Reordenar a sequência narrativa em grupos (imagens) (ANEXO 8);
28) Fase 6 do CMA: Avaliação do progresso individual do aluno (refazer perguntas da fase 2)
29) Gestos para ilustrar os principais verbos: <i>strahlen, schwimmen, tanzen</i> ;
30) Atividade de teatralização com as máscaras);
PRODUÇÃO FINAL
31) Recontar o conto Der Regenbogenfisch;

Fonte: Elaborado pela autora com base na SDG coletiva.

Para a atividade (10)¹³², que consiste na apresentação da situação, selecionamos imagens de um peixe e de um arco-íris que deveriam ser expostas, preferencialmente, na porta da sala de aula. Em seguida, no primeiro módulo da SDG, exploramos as cores, o mar e o personagem peixe através da canção *Fünf kleine Fische*¹³³. Logo após, organizamos uma brincadeira chamada *Ich habe gefischt*¹³⁴ que integrasse a temática cor e o personagem peixe arco-íris. Além disso, elaboramos brincadeiras para introduzir o vocabulário (Mágica das cores, *Schwupps, was fehlt*, bingo do vocabulário e brincadeira de adivinhação). Para a atividade (12) planejamos retomar o nome das cores em ALE e explorar o que é um arco-íris através de um experimento (ANEXO 2). A décima quarta atividade consiste na realização dos seguintes questionamentos acerca da capa do livro: O que é isso? O que está escrito embaixo da tarja preta? (título e autor) Como começa uma história? O que acontece nessa história?

Todas as atividades descritas anteriormente (10 a 14) possuem o intuito de preparar o aluno para a atividade (16) que é composta pela contação da história. Dependendo de como as atividades de apresentação inicial são organizadas, o aluno pode não compreender a história, uma vez que ela é contada em ALE. A atividade subsequente foi pensada com base na fase 2 do CMA com o intuito de avaliarmos a compreensão individual dos alunos através de perguntas relacionadas ao enredo e aos personagens [O que o peixe arco-íris deseja? E o polvo? A estrela do mar? O que eles fazem? Como são os outros peixes (pequenos, bonitos, feios, não tão brilhantes)? Por que o peixe arco-íris não queria brincar com os outros peixes? Como os outros peixes reagem? Quem mais vive no mar? Como o peixe arco-íris se sente quando nenhum outro peixe quer brincar com ele? Qual foi o conselho do polvo? Como o problema se resolveu? Já a décima sétima atividade, baseada na fase 3 do CMA, consiste em instigar os alunos a desenharem os personagens e, na sequência, explicarem o motivo da escolha.

O segundo módulo, composto por seis atividades, é baseado no trabalho com as vozes, com os modalizadores apreciativos e as emoções, sentimentos. Inicialmente, planejamos abordar as vozes dos personagens através de uma brincadeira utilizando os *emojis* para expressar os seus sentimentos e sensações. Na sequência, conversamos sobre esses sentimentos e registramos as expressões faciais dos personagens através da atividade da máquina fotográfica (ANEXO 3). Logo após, retomamos o vocabulário através da escolha de

¹³² Vale ressaltar que os alunos participantes da pesquisa não sabem ler e possuem um ano de ALE.

¹³³ Para saber mais, acesse: <https://youtu.be/p51c5g1iNzw>.

¹³⁴ Para saber mais, acesse: <https://youtu.be/hJRIIMSrKyU>.

uma das brincadeiras: a) *Pink Pank* b) *Regenbogenfisch, Regenbogenfisch, du musst wandern (andere Fische/ kleiner blauer Fisch/ Tintenfisch/ Seestern/ Regenbogenfisch)*; c) Tirar os animais de dentro do mar de bolinhas de sílica. Por fim, planejamos uma brincadeira com os *emojis* (ANEXO 4) para tratar das modalizações apreciativas. Para as professoras que desejassem, pensamos em uma brincadeira extra, chamada de amarelinha dos sentimentos.

O módulo 3 consiste em retomar os sentimentos e desejos dos personagens e compreender quais são as ações tomadas a partir disso. Em virtude disso, planejamos retomar o vocabulário através de um jogo de memória (ANEXO 5) para, em seguida, realizar uma brincadeira de encenação dos sentimentos e das ações com os dedoches (ANEXO 6). Durante a brincadeira, indicamos perguntar o que está acontecendo com o personagem, ou como ele está se sentindo e o que ele deve fazer para resolver o problema. Na sequência, elaboramos, com base na fase 4 do CMA, uma tabela impressa no formato de um cartaz (folha A3) para preencher com os alunos, a fim de reconstruir a história (ANEXO 7). Questões como: Quem são os personagens? O que eles querem? Quais são as suas ações? O que ele sente? compõe o cartaz e exigem dos alunos uma boa compreensão em leitura. Como atividade extra, sugerimos trocar os personagens por outros, a fim de recriar a história. Nossa intenção era ver de que forma a história se configuraria se não fosse o peixe arco-íris o personagem principal, por exemplo.

No último módulo, nossos objetivos são o trabalho da sequência narrativa, a compreensão dos principais verbos da história, bem como a avaliação do progresso dos alunos e a recontação do conto. Inicialmente, com base na fase 5 do CMA, planejamos reordenar a sequência narrativa da história a partir de imagens das páginas do livro (ANEXO 8), ou seja, para realizar a tarefa, os alunos necessitam organizar as páginas do CDA na ordem cronológica correta. Depois, planejamos o trabalho com os principais verbos através de gestos que significam as ações que ocorrem. A atividade (31) consiste na teatralização do conto *Der Regenbogenfisch* através de máscaras. Para finalizar a SDG, pensamos em realizar, em grupos, com base nas imagens do livro, a recontação do conto.

Para contabilizar as CL mobilizadas nas 31 atividades, organizamos um quadro com a organização externa da SDG sobre CDA:

Quadro 22 - Organização externa da sequência didática de gênero conto de animais.

ORGANIZAÇÃO EXTERNA DA SDG CONTO DE ANIMAIS	CAPACIDADES DE LINGUAGEM
---	--------------------------

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO		
1) Situar o aluno (imagens do CDA <i>Das große Radieschen</i>) 2) Locução adverbial e pré-conhecimentos;	CA CLD CS CMS	1CA 4CA 5CS 6CS 5CLD 1CMS 2CMS
3) Capa do livro, autor e fórmula inicial;	CD CA CMS	1CD 1CA 1CMS 2CMS
4) Apresentação dos personagens;	CLD CS	7CLD 5CLD 5CS
5) Fase 1 do CMA (Contação do conto <i>Das große Radieschen</i>);	TODAS AS CL	
6) Trabalho com o vocabulário e verbos principais (GESTOS);	CS CLD CMS	6CS 5CLD 4CLD 3CMS
7) Sequência narrativa;	CD	1CD 2CD 3CD
8) Retomar o vocabulário;	CLD	5 CLD
PRODUÇÃO INICIAL		
9) Recontação da história <i>Das große Radieschen</i> ;	TODAS AS CL	
APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO		
10) Situar o aluno (imagens do CDA <i>Der Regenbogenfisch</i>);	CA CLD CS CMS	1CA 4CA 5CS 6CS 6CLD 1CMS 2CMS
MÓDULO 1		
11) Canção para a fixação do vocabulário (<i>Fünf kleine Fische</i>);	CLD	5 CLD
12) Jogos de vocabulário;	CLD	5 CLD
13) Experimento para fixar vocabulário;	CLD	5 CLD
14) Capa de livro, elementos como título, autor, imagens (tamanho, cor,	CD CA	1CD 1CA

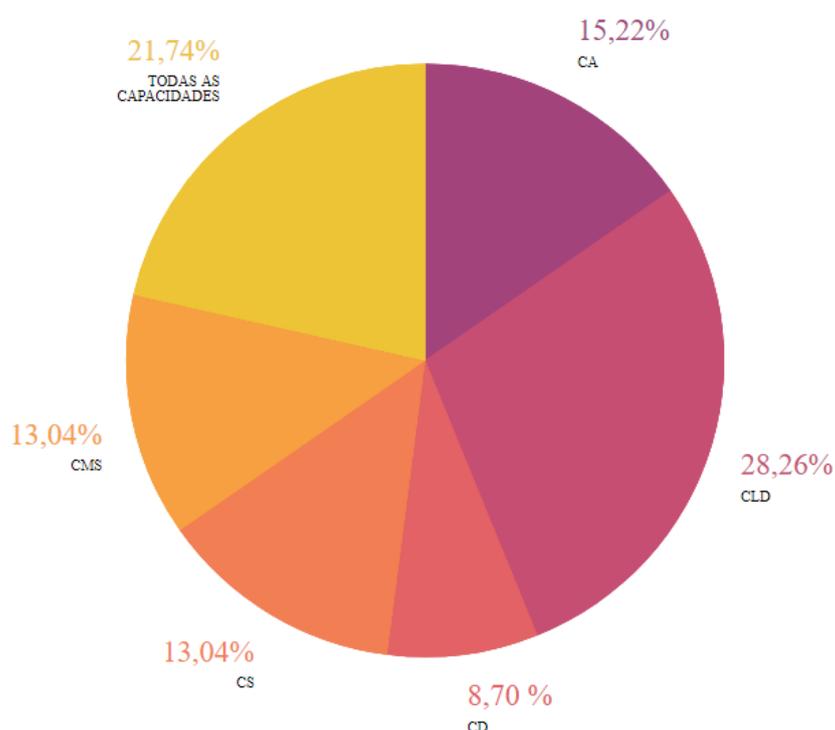
descrição da cena) e fórmula inicial;	CMS	1CMS 2CMS
15) Fase 1 do CMA: Contação da história;	TODAS AS CL	
16) Fase 2 do CMA: Avaliação das habilidades iniciais de compreensão individual dos alunos através de perguntas relacionadas ao enredo e aos personagens;	TODAS AS CL	
17) Fase 3 do CMA: Identificação dos personagens do livro através do desenho;	TODAS AS CL	
MÓDULO 2		
18) Trabalho com as vozes;	CLD CA	7CLD 1CA
19) Conversa sobre os sentimentos dos personagens e atividade da máquina fotográfica;	TODAS AS CL	
20) Retomada do vocabulário; 21) Modalizações Apreciativas; 22) Amarelinha dos sentimentos;	CLD	5CLD 9CLD
MÓDULO 3		
23) Retomada de VOCABULÁRIO;	CLD	5CLD
24) SENTIMENTOS E AS AÇÕES DOS PERSONAGENS;	CLD CA CS	7CLD 1CA
25) Fase 4 do CMA: (Re) construir a história (Cartaz SNP);	TODAS AS CL	
26) Trocar PERSONAGENS por outros animais;	CLD CA	7CLD 8CLD 1CA
MÓDULO 4		
27) Fase 5 do CMA: Reordenar a sequência narrativa em grupos (imagens);	CD	1CD 2CD 3CD
28) Fase 6 do CMA: Avaliação do progresso individual do aluno	TODAS AS CL	
29) Gestos para ilustrar os principais verbos: <i>strahlen, schwimmen, tanzen</i> ;	CS CLD CMS	1CS 5CLD 4CLD 1CMS 2CMS
30) Atividade de teatralização com as máscaras;	TODAS AS CL	

PRODUÇÃO FINAL	
31) Recontar o conto Der Regenbogenfisch;	TODAS AS CL

Fonte: Elaborado pela autora com base na SDG coletiva

Para obter um panorama das recorrências, construímos o gráfico a seguir com base nas perguntas gerais, quer dizer, em cada atividade sem considerar as questões menores que denominamos de perguntas específicas.

Gráfico 1 - Capacidades de linguagem da SDG Conto de Animais.



Fonte: Elaborada pela autora com base na SDG coletiva.

O gráfico sinaliza o predomínio maior de atividades, cujo foco está na construção de CLD e de CA. O agrupamento das cinco capacidades também apresenta um número considerável e nos parece propício, se pensarmos que há uma necessidade de dominar operações de diferentes dimensões simultaneamente. As atividades com foco na construção das CMS, CS e CD apresentam menores recorrências. No que se refere às CLD, as atividades são distribuídas durante a SDG inteira e amparam a compreensão em leitura, uma vez que os alunos das três turmas não possuem um conhecimento lexical tão aprofundado. Em relação às

CA, as tarefas são apropriadas total ou parcialmente à proposta e permitem o reconhecimento do contexto e da temática de ajuda mútua e amizade escolhida pelas professoras.

Propomo-nos também a analisar a organização interna, levando em conta os objetivos e sua relação com as atividades. Para tanto, organizamos o seguinte quadro com os objetivos propostos pelas professoras:

Quadro 23 - Objetivos gerais da SDG.

OBJETIVOS GERAIS DA SDG
<p>a) Reconhecer as seguintes características do gênero conto de animais:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Adoção de formas, falas, qualidades, defeitos e sentimentos humanos para animais; -Presença de uma fórmula inicial: Era uma vez, Um dia e do elemento intriga; -Sequência da narrativa: Situação inicial; Complicação; Ações desencadeadas; Resolução e Situação final; -Presença de sintagmas preposicionais (SPs) (in der Erde); -Repetição de palavras ou frases de efeito (<i>Hau-ruck Hau-ruck</i>); -Elementos paralinguísticos, extralinguísticos, <i>cinésicos</i> e <i>paratextuais</i>; <p>b) (Re) construir a história (Personagens; O que eles querem? Ações; O que ele sente?);</p> <p>c) Reordenar a sequência narrativa;</p> <p>d) Reconhecer e nomear alguns animais marinhos (<i>Tintenfisch; Fische; Seestern</i>)</p> <p>e) Reconhecer e nomear algumas cores (<i>rot, grün, blau, gelb, bunt</i>)</p> <p>f) Reconhecer e nomear algumas modalizações apreciativas (<i>erschrocken; traurig; böse; fröhlich; nett; lustig</i>);</p> <p>g) Recontar o conto de animais <i>Der Regenbogenfisch</i>;</p> <p>h) Trabalhar as temáticas amizade e ajuda mútua;</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base na SDG coletiva.

O conjunto de atividades propostas é parcialmente coerente com os objetivos apresentados na SDG. Observamos a falta de atividades que colaborassem, intencionalmente, para o afinamento da percepção das crianças em relação à presença de repetição de palavras ou frases de efeito, bem como a falta de mais atividades que abranjam os elementos paralinguísticos, extralinguísticos, cinésicos e paratextuais, recursos importantes para que o aluno reconheça o gênero CDA.

Além de analisar quais são as CL mobilizadas nas 31 atividades que compõe a SDG coletiva e avaliar se essas atividades estão de acordo com os objetivos gerais pensados pelas professoras, também averiguaremos se as dimensões ensináveis do gênero CDA, presentes no MDG, são abrangidas pelas atividades propostas. Para tanto, utilizaremos as convenções presentes em Stutz (2012) que categoriza as dimensões em contempladas (C), contempladas

periféricamente (CP), contempladas indiretamente (CI) e não contempladas (NC)¹³⁵. O quadro a seguir apresenta as dimensões do MDG e até que ponto elas foram contempladas na SD desenvolvida pelas professoras:

Quadro 24 - Dimensões ensináveis X atividades contempladas com a SDG.

DIMENSÕES ENSINÁVEIS NO GÊNERO CONTO DE ANIMAIS	
Dimensões contextuais	
a) Quem escreve o texto (autor);	C
b) Conteúdo temático: ajuda mútua e amizade;	C
Dimensões discursivas	
a) Reconhecer a organização do texto como layout (capa)	C
b) Sequência da narrativa: Situação inicial; Complicação; Ações desencadeadas; Resolução e Situação final (LABOV; WALETZKY, 1967);	C
c) Os protagonistas e os antagonistas são animais (SIMONSEN, 1987; SOLMS, 2012);	CP
d) Adoção de formas, falas, qualidades, defeitos e sentimentos humanos para animais (ARRAIS, 2011);	CP
e) A inferioridade física aliada à superioridade intelectual opõe-se à superioridade física aliada à inferioridade intelectual (SIMONSEN, 1987; SOLMS, 2012);	CP
Dimensões de textualização	
a) Presença de uma fórmula inicial: Era uma vez, Um dia e do elemento intriga (ZILBERMAN, 1982);	C
b) A presença de discurso direto e de um narrador onisciente (PAULA, 2014);	NC
c) O uso de adjetivos, locuções ou adjetivos substantivados na apresentação de personagens e ambientes (ex. velho porco espinho, grande repolho, maçãs do mato etc.); (PAULA, 2014);	C
d) Presença de sintagmas preposicionais (SPs) (in der Erde);	C
e) Presença Modalizações apreciativas (sich freuen; traurig sein);	C
f) Narrativa no passado ou no presente de narração (BRONCKART, 2012);	CI
g) Repetição de palavras ou frases de efeito (Hau-ruck Hau-ruck);	CI
Dimensões multisemióticas	
a) Elementos paralinguísticos como a qualidade da voz (altura, registro, altura, ritmo, dicção, entonação), as vocalizações (sorriso, suspiro, bocejo) e os qualificadores vocais (agudo, grave, suave, duração do que está sendo falado);	CI
b) Elementos extralinguísticos (postura, contato visual, corporal, proximidade e movimentos, como por exemplo, colocar o dedo em frente a boca em sinal de silêncio);	CI

¹³⁵ Para Stutz (2012), quando as dimensões ensináveis do MDG são Contempladas (C), significa que a(s) atividades (s) cumprem com a sua função proposta. Já a designação contemplada periféricamente (CP), refere-se as atividades que não tornam os elementos do MDG como um objeto central de ensino. Quando contempladas indiretamente (CI), as dimensões se tornam objeto de ensino, mas não são centrais conforme sinaliza o MDG e não contempladas (NC) quando elas não cumprem com a função proposta nas dimensões do MDG, ou no caso de não ter tarefas nas referidas dimensões.

c) Elementos cinésicos (movimentos, gestos e expressões faciais);	CP
d) Elementos paratextuais como as ilustrações (fotografias, desenhos etc.); quadros, tabelas, esquemas, diagramas, figuras etc.; aspectos tipográficos (corpo da letra, fontes) (CONSELHO DA EUROPA, 2001, sp.)	CP

Fonte: Elaborado pela autora com base Labov; Waletzky, 1967; Simonsen, 1987; Solms, 2012; Paula, 2014; Bronckart, 2012.

Constatamos que as dimensões contextuais apresentam um maior número de elementos contemplados na SDG. No entanto, foram poucas as atividades propostas e as dimensões observadas nesse sentido. As dimensões discursivas e de textualização sinalizam um distanciamento entre as dimensões ensináveis e as tarefas propostas. As análises expostas revelam que as tarefas da SDG não contemplam ou contemplam apenas parcialmente o conjunto de elementos dessas dimensões. A última parte do quadro aborda as dimensões multisemióticas que apresentam elementos contemplados, mas permanecem na maior parte com uma lacuna em sua composição geral.

Esses resultados sinalizam que há ainda uma carência de saberes a ensinar, voltados à perspectiva do gênero de texto escolhido. A composição da SDG analisada revela que o MDG apresenta traços do sistema escolar tradicional e da proposta dos gêneros textuais. Portanto, embora tenhamos discutido nos cinco encontros a formulação de SDG com base em gêneros textuais, observamos que, provavelmente, os encontros e as discussões ainda foram insuficientes. Dessa forma, necessitamos atribuir mais tempo para a apropriação das teorias subjacentes à proposta.

Vale ressaltar que para a organização da SDG coletiva, levamos em consideração os elementos que compõe o CMA. Nesse sentido, percebe-se que são muitas dimensões para serem englobadas em um CMA composto com seis fases.

Levando em conta as observações participativas das ações das professoras em relação ao objeto de ensino durante as suas práticas com ALE na EI, o processo de elaboração da SDG pelas professoras para o ensino do gênero CDA durante os encontros, passamos agora, para a análise da prática com a SDG formulada coletivamente, a fim de refletir sobre às dimensões ensinadas e potencializar os gestos didáticos de regulação.

6.3 O GESTO DIDÁTICO REGULAÇÃO E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Este último subcapítulo destina-se para a análise das avaliações e tensões sobre o instrumento SNP e as regências de classe construídas pelos professores em formação, bem como a relação estabelecida com os gestos didáticos de regulação interna e local. Para isso, dividimos as nossas considerações em três tópicos. O primeiro refere-se à macroestrutura da SDG elaborada pelas professoras Anna e Elsa, o segundo à SDG e os gestos didáticos e o último, os gestos didáticos de regulação. Isto posto, passamos para o primeiro tópico.

6.3.1 A macroestrutura da sequência didática de gênero coletiva

No intuito de dispor da SDG utilizada pelas professoras Anna e Elsa em um plano global, adotamos o esquema da macroestrutura. Essa estruturação nos possibilita o acesso a uma visão abrangente sobre como o material utilizado nas aulas foi arquitetado, além de nos permitir observar o agrupamento de conteúdo e as atividades não realizadas.

Quadro 25 - Macroestrutura da sequência didática de gênero- Conto de animais em língua alemã.

MACROESTRUTURA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNERO- CONTO DE ANIMAIS EM LÍNGUA ALEMÃ.					
Professora Anna Turma A (Colégio Tor)		Professora Elsa Turma B (Colégio Löwe)		Professora Elsa Turma C (Colégio Löwe)	
1	Apresentação da situação (1 a 6) - CDA <i>Das große Radieschen</i>	1	Apresentação da situação (3 a 5) - CDA <i>Das große Radieschen</i>	1	Apresentação da situação (1 a 4) - CDA <i>Das große Radieschen</i>
2	Apresentação da situação (7 a 8) - Sequência da narrativa; Produção inicial (9) -Recontação do conto	2	Apresentação da situação (5 a 8) - Sequência da narrativa: CDA <i>Das große Radieschen</i> ;	2	Apresentação da situação (5 a 8) - Sequência da narrativa: CDA <i>Das große Radieschen</i> ;
3	Apresentação da situação (10) CDA <i>Der Regenbogenfisch</i> Módulo 1 (11 a 13) -Atividades para tratar dimensões da textualização e elementos enunciativos;	3	Módulo 1 (11, 12, 15, 16) -Atividades para tratar dimensões da textualização e elementos enunciativos; - Contação do CDA: <i>Der Regenbogenfisch</i> ;	3	Módulo 1 (9, 11 e 12) Contação do conto e trabalho com o vocabulário
4	Módulo 1 (14 a 17) -Atividades para tratar dimensões da textualização e elementos enunciativos; - Contação do CDA: <i>Der Regenbogenfisch</i> ; - Infraestrutura geral do texto; - Elementos não verbais;	4	Módulo 1 (17) - Identificação dos personagens do livro através do desenho;	4	Módulo 1 (14, 15, 16) -Atividades para tratar dimensões da textualização e elementos enunciativos; - Contação do CDA: <i>Der Regenbogenfisch</i> ; - Infraestrutura geral do texto - Elementos não verbais;

	- Identificação dos personagens do livro através do desenho;				
5	<p>Módulo 2 (18 a 21)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Dimensões da textualização e elementos enunciativos; - Representações sobre o contexto e sobre os conteúdos; 	5	<p>Módulo 2 (18, 20)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Dimensões da textualização e elementos enunciativos; - Representações sobre o contexto e sobre os conteúdos <p>Módulo 3 (27)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Informações mais imediatas do texto, organização de operações psíquicas das significações mais amplas; 	5	<p>Módulo 1 (17)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificação dos personagens do livro através do desenho;
6	<p>Módulo 2 (22)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Dimensões da textualização e elementos enunciativos; - Representações sobre o contexto e sobre os conteúdos; <p>Módulo 3 (23 e 24)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Dimensões da textualização e elementos enunciativos; -Informações mais imediatas do texto, organização de operações psíquicas das significações mais amplas; 	6	<p>Módulo 3 (25)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mobilização de todas as CL através da (re) construção da história; <p>Módulo 4 (29)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Infraestrutura geral do texto - Elementos não verbais; 	6	<p>Módulo 2 (18, 20)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Dimensões da textualização e elementos enunciativos; - Representações sobre o contexto e sobre os conteúdos; <p>Módulo 3 (27)</p>
7	<p>Módulo 3 (25)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mobilização de todas as CL através da (re) construção da história; 	7	-	7	<p>Módulo 3 (25)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mobilização de todas as CL através da (re) construção da história; <p>Módulo 4 (29)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Infraestrutura geral do texto; - Reordenar a sequência narrativa; - Elementos não verbais;
8	<p>Módulo 4 (27 a 28)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Infraestrutura geral do texto; 	8	-	8	-
9	<p>Módulo 4 (29 a 30)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Infraestrutura geral do texto; - Reordenar a sequência narrativa; - Elementos não verbais; 	9	-	9	-
10	<p>Módulo 4 (31)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recontar o conto <i>Der Regenbogenfisch</i>; 	10	-	10	-
Total de aulas: 10		Total de aulas: 6		Total de aulas: 7	

Fonte: construído pela autora com base na sequência didática coletiva.

Como podemos ver no quadro 09, nas colunas da esquerda, temos os desdobramentos da SDG da professora Anna, dividida em quatro módulos e 30 atividades. Portanto, durante as

10 aulas ministradas pela professora, somente uma das 31 propostas não foi realizada pelo grupo. Na coluna do meio, podemos visualizar o que foi realizado pelos alunos da turma B que estavam sobre a regência da professora Elsa. Ao contabilizar as atividades realizadas, percebe-se que ficaram fora 17 das 31 propostas. Já com o grupo C, Elsa não realizou 15 atividades das 31 propostas na SDG coletiva.

Isso ocorreu em virtude da agenda de apresentações de fim de ano do colégio Löwe. Elsa teve que abreviar o trabalho com a SDG elaborada pelas professoras tanto no grupo B como no C, para dar conta das demandas escolares.

Ressaltamos que o que não foi realizado pode influenciar no aprimoramento da compreensão em leitura dos alunos, uma vez que a SDG foi organizada com base nos resultados das PI e das observações da turma. Ou seja, caso algo relevante para o aprimoramento das CL não fosse considerado, isso poderia, sem dúvida, alterar os resultados. Pensando nisso, analisaremos, na sequência, o que não foi realizado, a fim de perceber de que forma isso poderia impactar na melhoria da compreensão em leitura dos alunos.

No caso da turma A, a atividade que não foi realizada (26) mobilizaria CLD e CA. Ao realizar o que a atividade solicita, trocar os personagens do CDA por outros animais, a história resultante pode receber uma versão totalmente diferente, uma vez que as características dos animais, sejam elas reais, imaginárias ou mitológicas, configuram o CDA. Portanto, se eu trocar o peixe arco-íris, conhecido pelo seu brilho e beleza, por um cavalo-marinho, que na mitologia grega é reconhecido como a montaria do rei dos mares, Poseidon (MOURÃO, 2014), a história não seria a mesma. Para Bausinger (1991 apud Dichtl, 2008), há milhares de anos, animais são agraciados com adjetivos (leão-forte/ raposa-esperta), geralmente ligados às suas características físicas e, ou comportamentais. Para o autor, essa tradição vem de um livro chamado “Physiologus”, que surgiu no final do século dois e foi reformulado no século XIII, sob um viés cristão, recebendo assim o nome *Bestiario moralizzato*. Muitas das características dos animais, descritas como qualidades humanas no *Bestiario* ainda podem ser encontradas nas lendas, contos e fábulas atuais. Portanto, essa atividade colaboraria na compreensão de que os animais dos contos estudados pelo grupo assumem qualidades humanas específicas que influenciam na construção do enredo da história.

Na turma B, Elsa optou em não realizar a primeira, a segunda e a décima atividade, pois, durante a discussão do terceiro encontro, ela sinalizou que esse grupo não adere muito bem à observação de imagens, da forma que foi planejada pelas participantes da pesquisa. Portanto, a professora iniciou a SDG pela atividade três, que consistia no trabalho da capa do

livro *Das große Radieschen* e, em seguida, pela canção escolhida para introduzir o conto *Der Regenbogenfisch*. No entanto, ao não realizar as atividades planejadas para ocorrerem durante a apresentação da situação, deixou-se de desenvolver CL importantes para a compreensão em leitura de CDA. Apresentar os personagens principais antes de realizar a contação pode colaborar na expansão do vocabulário, que permite melhor compreensão de textos. Além disso, questionar os alunos sobre qual assunto será o CDA, mobiliza os seus conhecimentos de mundo que, ao buscar reconhecer as imagens ou o alimento apresentado nas duas primeiras atividades, relacionam aspectos macro com sua realidade. Outro fator importante de ser mencionado são as CMS que seriam mobilizadas durante as duas atividades. Ambas favorecem a compreensão das relações de sentido entre os elementos verbais e não verbais do gênero e colaboram na apreensão dos diferentes conhecimentos e sentidos que emergem das imagens. Eu mesma, durante a discussão que ocorreu no terceiro encontro, relatei que os alunos participantes da pesquisa que realizei durante o mestrado (QUEROZ, 2016) relataram que a imagem vista durante a apresentação da situação era de uvas, quando, na verdade, tratava-se de rabanetes. Isso reitera a importância da leitura de imagens para a compreensão das histórias infantis. Em relação à atividade dois, que também pertence à apresentação da situação da SDG planejada pelas professoras, ao não a realizar, os alunos deixam de aprender sobre as locuções adverbiais de lugar (*in der Erde, aus der Erde, im Meer*, etc.) relevantes na estrutura dos CDA (QUEROZ, 2016). Faz-se necessário frisar que, durante a SDG coletiva, não foram ofertadas outras atividades que reforçassem essa CLD, ou seja, ao não realizar especificamente essa atividade, o aluno não terá acesso a esse conhecimento (locuções adverbiais no CDA).

Embora Elsa não tenha apresentado os personagens da história conforme está descrito na atividade (4), ela o fez durante a contação do CDA, pertencente à atividade (5). Além disso, as CLD não abordadas durante a atividade (4) foram retomadas em outros momentos da SDG, ou seja, mesmo que de uma forma diferente, os alunos tiveram acesso a esse conhecimento. O que nos preocupa em relação à não realização da atividade (4) é a oferta de poucas atividades que tratam as CS. De acordo com a análise da SDG, somente 13,04% das atividades propostas mobilizam as CS. Dessa forma, acreditamos que a atividade (4) poderia ser positiva para o desenvolvimento dos alunos, especialmente no que se refere às possíveis respostas aos questionamentos da professora sobre qual dos animais come rabanete e se eles (alunos) apreciam a hortaliça, o que permite relacionar elementos macro com a realidade dos alunos.

Embora o objetivo da atividade (6) não seja explicitamente colaborar para que os alunos reconheçam a importância de elementos não verbais para a construção de sentidos, os gestos corporais propostos poderiam colaborar na compreensão das ações que ocorrem durante a narrativa. A operação de linguagem 6CS, presente na questão (6), é mobilizada em outras duas atividades (2 e 10) e colabora no processo de humanização e conscientização do humano (BRONCKART, 2012), uma vez que práxis e linguagem são imbricadas e são muito relevantes para a criança que está em fase de desenvolvimento.

Além das CL presentes na SDG elaborada pelas professoras e citadas anteriormente, constatamos que somente 8,7% das atividades mobilizavam às CD, ou seja, são poucas as oportunidades de acesso a esse conhecimento e, ao deixarmos de realizar uma delas, corremos o risco de prejudicar a compreensão em leitura dos alunos. Outro fato importante é que o objetivo de organizar a sequência narrativa, presente na atividade (7) se repete somente no módulo 4, mais propriamente na atividade (27). Tomando, uma vez mais, Bronckart (2012) como base, defendemos que o trabalho com sequências narrativas é de extrema importância na aprendizagem da criança, uma vez que é através delas que se desenrola a trama. Além disso, elas “(...) têm em sua estrutura elementos que são direcionados à variedade de gêneros, em nossa sociedade, pois se apresenta em textos literários e não literários” (OLIVEIRA, 2009, p.1. 1507). Portanto, ao compreender como uma narrativa é organizada, a criança não está aprendendo somente a narrar uma história, mas sim a estrutura de diversos outros gêneros.

No que se refere às CLD, 28,26% das atividades elaboradas para SDG, Elsa também não realizou todas as atividades propostas. Além da (4), citada anteriormente, ela optou em não trabalhar com os alunos a 13, 21, 22, 23, 24 e 26. Como o número de atividades propostas que abordam as CLD é maior, caso os alunos não tivessem acesso a um conhecimento, poderiam retomá-lo em outras cinco atividades que também mobilizam as referidas capacidades (11, 12, 18, 20 e 29). Porém, sabemos que as atividades, especialmente na EI, em geral, não se restringem a somente a uma CL (QUEROZ, 2016). Portanto, não basta analisar a influência de uma CL que não foi abordada, mas sim pensar em todas as que são mobilizadas durante a atividade. Pensando nisso, observaremos também as outras CL presentes nas atividades planejadas para desenvolver um aspecto em específico.

Nesse sentido, das seis propostas que mobilizam CLD e que não foram realizadas, nos preocupa a (21), que trata das modalidades apreciativas relevantes nos CDA, uma vez que, de acordo com Queroz (2016), essas são recorrentes e desenvolvem na criança a avaliação do sujeito baseada no mundo subjetivo, denotando os seus valores pessoais. Portanto, marcadas pelo posicionamento do sujeito no enunciado, essa operação de linguagem revela a relação

que o autor estabelece com o seu interlocutor (julgamento, opinião, sentimento do sujeito, etc.), favorecendo, assim, a relação da criança com o texto e fornecendo informações relevantes para a interpretação do CDA (BRONCKART, 2009).

Não realizar a atividade (24) também pode influenciar no desempenho dos alunos, pois ela mobiliza operações de linguagem inerentes as CA. Segundo a análise da SDG coletiva, esse tipo de CL abrange 15,22% das atividades propostas, no entanto, das sete propostas na sequência (14, 18, 24 e 26), somente a (18) e a (3) foram realizadas pela professora com o grupo B. Dessa forma, possivelmente, a operação de linguagem responsável pela realização de inferências sobre quem escreve o texto, sobre qual assunto, para que objetivo será prejudicada.

No que se refere às atividades que mobilizam todas as cinco CL ao mesmo tempo, Elsa trabalhou quatro das oito atividades planejadas. É necessário frisar que, ao não realizar as (28), (30) e (31), a professora deixa de avaliar o progresso de seus alunos. Dessa forma, corre-se o risco de não detectarmos se os objetivos da SDG foram alcançados.

Em relação à turma C, Elsa não abordou 11 das 31 atividades. Diferentemente da turma B, ela optou em realizar toda a apresentação da situação (1 a 8) e a PI (9). Essa escolha favorece o maior acesso da turma às CA, CMS, CS e CD presentes nessas atividades, o que faz grande diferença na compreensão em leitura dos alunos. Além disso, a professora abordou a atividade (14), do módulo 1, o que possibilitou o aprimoramento da realização de inferências, reconhecimento da organização do texto como layout, linguagem não verbal, compreensão das relações de sentido entre elementos verbais e não verbais do gênero e da apreensão dos diferentes conhecimentos, sentidos que emergem de sons, vídeos, imagens. Todas as outras atividades não realizadas são semelhantes às da turma B (19, 21 a 24, 26, 28, 30 e 31), ou seja, não é necessária a análise, uma vez que já foi realizada.

Portanto, conforme podemos observar no quadro 09, a estrutura de desenvolvimento do trabalho das professoras Anna e Elsa, embora tenham construído a SDG coletivamente, não é totalmente a mesma. As três SDGs possuem apresentação de situação, avaliação inicial (PI) e quatro módulos, mas somente a turma A realizou a avaliação final (PF). No que se refere ao CMA, as três turmas realizaram as 5 primeiras fases. No entanto, as turmas B e C não realizaram a sexta, que consiste em avaliação do progresso individual do aluno. Vale lembrar que as mesmas turmas também não realizaram a PF (atividade 31). De acordo com Barros (2015), essa primeira fase do gênero é essencial para o desenvolvimento global da SDG, pois evidencia os erros que necessitam de intervenção didática.

Após listar quais foram as atividades não realizadas pelas duas professoras durante o trabalho com a SDG elaborada coletivamente, e de problematizar os efeitos dessas escolhas para a compreensão em leitura dos alunos, buscamos, na sequência, pensar nos gestos didáticos mobilizados em cada fase do trabalho do gênero CDA.

6.3.2 A sequência didática de gênero e os gestos didáticos do professor

Para tornar mais visível em que momentos as regulações ocorrem, lançamos mão da sinopse da SDG elaborada pelas professoras. Optamos em ilustrar os resultados da professora Anna, uma vez que ela, conforme explicitado na seção anterior, realizou quase todas as atividades planejadas:

Quadro 26 - Sinopse da sequência didática de gênero - Conto de animais em língua alemã - Professora Anna, turma A.

NÍVEL	ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM MOBILIZADAS	GESTOS
1	Apresentação da situação (1 a 6) - CDA <i>Das große Radieschen</i>	CA; CLD; CS; CMS; CD	Presentificação Institucionalização Memória didática Regulação local
2	Apresentação da situação (7 a 8) - Sequência da narrativa; Produção inicial (9) -Recontação do conto	CA; CLD; CS; CMS; CD	Presentificação Institucionalização Memória didática Regulação interna
3	Apresentação da situação (10) <i>CDA Der Regenbogenfisch</i> Módulo 1 (11 a 13) -Atividades para tratar dimensões da textualização e elementos enunciativos;	CA; CLD; CS; CMS	Presentificação Institucionalização Memória didática Regulação local
4	Módulo 1 (14 a 17) -Atividades para tratar dimensões da textualização e elementos enunciativos; - Contação do CDA: <i>Der Regenbogenfisch</i> ; - Infraestrutura geral do texto; - Elementos não verbais; - Identificação dos personagens do livro através do desenho;	CA; CLD; CS; CMS; CD	Presentificação Institucionalização Memória didática Regulação interna
5	Módulo 2 (18 a 21) -Dimensões da textualização e elementos enunciativos; - Representações sobre o contexto e sobre os conteúdos;	CA; CLD; CS; CMS; CD	Presentificação Institucionalização Memória didática Regulação local
6	Módulo 2 (22) -Dimensões da textualização e elementos enunciativos;	CLD; CA; CS	Presentificação Institucionalização Memória didática

	- Representações sobre o contexto e sobre os conteúdos; Módulo 3 (23 e 24) -Dimensões da textualização e elementos enunciativos; -Informações mais imediatas do texto, organização de operações psíquicas das significações mais amplas;		Regulação local
7	Módulo 3 (25) -Mobilização de todas as CL através da (re) construção da história;	CA; CLD; CS; CMS; CD	Presentificação Institucionalização Memória didática Regulação interna
8	Módulo 4 (27 a 28) - Infraestrutura geral do texto	CA; CLD; CS; CMS; CD	Presentificação Institucionalização Memória didática Regulação interna Regulação local
9	Módulo 4 (29 a 30) - Infraestrutura geral do texto - Reordenar a sequência narrativa - Elementos não verbais	CA; CLD; CS; CMS; CD	Presentificação Institucionalização Memória didática Regulação local
10	Módulo 4 (31) - Recontar o conto <i>Der Regenbogenfisch</i>	CA; CLD; CS; CMS; CD	Presentificação Institucionalização Memória didática Regulação interna

Fonte: SDG elaborada pelas professoras Anna e Elsa.

Quanto à mobilização dos gestos didáticos, percebemos que a criação de memória didática é mais recorrente que os outros. Acreditamos que isso se deva ao fato de que esse gesto permita antecipar ou revisar conhecimentos dos alunos. Portanto, a criação de memória didática é imprescindível nas aulas para retomadas de elementos específicos do gênero ou de unidades menores do texto. Conhecimentos ensinados em aulas anteriores ou até mesmo durante as aulas com a professora regente (caso da turma C de Elsa), são reavivados e contribuem na introdução de novos, como podemos ver no seguinte excerto:

Excerto 32 [147 a 150]: Gestos de criação de memória didática.

Regente: Lembra quando nós estudamos a história do Grande Rabanete? ((refere-se à versão da história em português escrita pela Tatiana Belinki)). Aquela que eu contei para vocês também tinha um *Maus*. Lembram?

(Professora Regente/ Aula 1/ Turma C)

Como podemos ver no excerto anterior, a professora regente da turma C, presente nas aulas de Elsa, relaciona a história que estava sendo contada, em alemão, com a sua versão em português, ou seja, mobilizou conhecimentos existentes para facilitar a apropriação de novos.

Como essa SDG foi a primeira a ser desenvolvida, não encontramos retomadas externas, uma vez que as participantes da pesquisa não disponibilizavam de “conteúdos discutidos em outras sequências” (SILVA, 2013, p.224). Portanto, as retomadas presentes durante as aulas das professoras referem-se ao conteúdo “discutido inicialmente no interior da mesma sequência de ensino” (SILVA, 2013, p.224), como podemos ver no excerto a seguir:

Excerto 33 [78 a 83]: Gestos de criação de memória didática interna.

ANNA: [...] Aqui vocês vão desenhar os personagens que aparecem na história. Quem aparece na história?

K: *Fisch?*

ANNA: *Nur Fische? Wer noch? Ich weiß! Ein Mädchen?* ((professora brinca e utiliza-se de um tom de ironia para que os alunos percebessem que a resposta estava errada))

C: *Nein!* Não!

ANNA: Ah, é verdade. É um conto de animais. Então tem uma *Maus*?

K: *Nein!* Esse é da outra histolinha. É o *Regenbogenfisch!*

(Professora Anna/ Aula 4/ Turma A)

A atividade (17) realizada e ilustrada no excerto anterior refere-se à terceira fase do CMA que consiste na identificação dos personagens do livro através do desenho. A professora Anna retoma uma das características do CDA, que é a adoção de características humanas para animais. Para contextualizar, recorre a um dos animais presentes na história utilizada durante a PI (*Das große Radieschen*).

O segundo gesto mais mobilizado durante as aulas analisadas é a implementação de dispositivos. De acordo com Aeby-Dagué e Dolz (2008), esse gesto é formado por elementos físicos e psicológicos que proporcionam o aprendizado e desenvolvimento da criança em relação ao gênero estudado. Para os autores, o gesto se subdivide em presentificação e focalização. No que se refere ao primeiro, percebemos que ele geralmente ocorre quando o professor implementa um dispositivo didático, ou seja, explica aos alunos a atividade a ser trabalhada, bem como os instrui em relação ao que eles devem fazer, como podemos ver no excerto a seguir:

Excerto 34 [35 a 83]: Implementação de dispositivos: presentificação.

ANNA: *Dieses Spiel heißt Himmel und Hölle* ((professora aponta para a amarelinha desenhada no chão)).

K: Amarelinha!

ANNA: *Ja! Und wie spielt man das?*

K: Eu sei! Eu sei! ((aluno se dirige até a professora e pega a pedra que está na sua mão. Em silêncio ele joga a pedra e em seguida pula amarelinha)).

ANNA: Isso, Artur! Pega o *Stein* e joga. *Dann muss man hüpfen und das Steinchen nehmen und sagen was das ist. Was ist das?* ((Professora aponta para a imagem onde a pedrinha está e alunos reconhecem o *emoji* desenhado na amarelinha))

C: *Erschrocken! Erschrocken!*

(Professora Anna/ Aula 6/ Turma A)

No excerto anterior, Anna presentifica o objeto de ensino aos alunos, a fim de que eles possam entender de que forma devem realizar a atividade. Para tanto, utilizou-se da expressão corporal, gestos, entonações de voz, até que os alunos compreendessem o que ela pretendia dizer. Para tanto, a professora recorre ao não verbal, explicando e orientando majoritariamente em LAL. Isso não quer dizer que o português não seja utilizado, mas que isso ocorre menos do que durante as aulas analisadas durante as observações. Dessa maneira, concordamos com Stutz, Queroz, Souza (2017), que defendem que esse gesto didático se refere tanto às ações verbais, quanto às não verbais, necessárias para a interação do professor com o aluno durante a realização de tarefas.

Já o gesto de regulação é instrumentalizado pela avaliação diagnóstica da PI, uma vez que durante essa fase, o professor busca analisar, a partir dos resultados, quais são as dificuldades dos alunos, a fim de melhorar suas CL em relação à compreensão do gênero trabalhado (BARROS, 2012). Vale ressaltar que, das atividades que compõe a SDG elaborada pelas participantes da pesquisa, como relatado anteriormente, Elsa não realizou a PI (turma C) e a PF (turma B e C) com os seus alunos. Em virtude disso, não seria possível avaliar a transformação dos processos de apropriação de conhecimento com base nos resultados desses dois momentos, como geralmente ocorre durante o trabalho com SDG. Porém, a avaliação da aprendizagem dos alunos não necessariamente ocorre somente nesses dois momentos, mas pode estar presente em tarefas, interação em sala de aula, durante autoavaliações, etc. (GOMES, 2016). Sobre essa possibilidade, falaremos mais na sequência.

O gesto menos mobilizado durante as aulas é a institucionalização de novos saberes. Acredito que isso ocorra dessa forma, pois esse gesto está atrelado à metalinguagem acerca do conteúdo, o que, geralmente, não é realizado na EI, dado esse que também se assemelha ao que encontramos em Stutz, Queroz e Souza (2017).

Passamos agora para a análise dos gestos didáticos de regulação interna.

6.3.3 Os gestos didáticos de regulação interna

Como explicitado nas discussões teóricas da presente tese, os gestos didáticos explicitam os “(...) movimentos que são necessários para haver a construção dos objetos ensinados” (OLIVEIRA, 2020, p.13), possibilitando ao professor repensar o seu agir, o que

contribui para a aprendizagem dos alunos. Cada um deles, embora funcionem de forma articulada, possui uma função diferente na didatização do objeto de ensino. O gesto de memória didática, por exemplo, articula os demais gestos (BARROS, 2012) e o professor, ao mobilizá-lo, trata de capacidades importantes para a compreensão ou produção oral e escrita. O gesto didático de implementação de dispositivos didáticos abrange tanto as ações verbais, quanto as não verbais, necessárias para a interação do professor com o aluno durante a realização de tarefas (STUTZ, QUEROZ, SOUZA, 2017) e os gestos de institucionalização, por sua vez, marcam a síntese ou generalização de algum conhecimento acerca do objeto de ensino o que contribui para a compreensão global do gênero (CUSIN, 2014).

Mesmo cientes da importância de cada um dos gestos citados, optamos em analisar a regulação, uma vez que é através dela que o professor intervém na construção de significados do aluno em relação ao objeto de ensino (BARROS, 2012). Além disso, esse gesto é “primordial para que o docente consiga desenvolver o trabalho global com a SD, uma vez que notabiliza aspectos da prática que necessitam de intervenção” (BARROS, 2015, p. 13).

Portanto, na presente seção, buscamos responder nossa terceira pergunta de pesquisa: c) Quais são as avaliações e tensões sobre o instrumento SNP e a relação estabelecida com os gestos didáticos de regulação? Para tanto, organizamos esse gesto em categorias, levando em conta a forma como as professoras Anna e Elsa o mobilizam para mediar as interações em sala de aula.

Como podemos ver no quadro 27, presente na subseção 6.3.2, durante a apresentação da situação e a PI, as professoras mobilizam tanto os gestos didáticos de regulação interna, quanto local. No que se refere à regulação interna, a PI está ligada a esse tipo de gestos didáticos, pois possui um caráter de diagnóstico inicial, ou seja, o objetivo é justamente verificar os pré-conhecimentos dos alunos (BARROS, 2015). Esse tipo de regulações torna visível a forma como a aprendizagem ocorre e como se dá a transformação do objeto ensinado, possibilitando o trabalho com a zona proximal de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991).

Nesse sentido, uma entrevista concedida a Wittke (2020), Joaquim Dolz reitera que

[...] no fundo, quando se trabalha a regulação a partir dos obstáculos dos alunos, quando se trabalha com base na zona proximal de desenvolvimento de Vygotsky (2008), é possível saber em que nível se encontra o aluno e também intervir ajudando-o para que consiga avançar na aprendizagem, sem, no entanto, dar tudo pronto a ele. Trata-se de uma ajuda, um acompanhamento para superar a dificuldade (WITTKE, 2020, p.92).

A contribuição de Dolz, nos ajuda a avaliar o quanto a PI, a tabela SNP e as PF, as quais são avaliações diagnósticas, evidenciam o nível do desenvolvimento dos alunos, colaborando para que eles se organizem, compreendam a leitura em função das características do gênero em estudo e participem, assim, da construção do objeto ensinado.

A primeira etapa de uma SDG consiste na verificação dos conhecimentos dos alunos sobre o gênero textual trabalhado e a detecção das CL que ainda necessitam ser reforçadas. A segunda engloba a análise do que os alunos conseguiram compreender no que se refere ao SNP, ou seja, quais são as aprendizagens adquiridas durante o processo de ensino. Por fim, avalia-se o desenvolvimento das CL com uma PF que pode ser composta por uma recontação da história, pela retomada das perguntas acerca dos personagens, desejos, ações ou então um desenho sobre o que a criança compreendeu. Para exemplificar de que forma ocorre essa regulação interna, apresentamos, a seguir, a atividade realizada pela Anna durante a apresentação da situação e a PI da SDG coletiva:

Excerto 35 [117 a 123]: O gesto de regulação interna na apresentação da situação

ANNA: *Ist das Radieschen klein oder groß?* ((mostra o rabanete *in natura*))

C: *Groß.*

ANNA: *Was steht hier? Das?* ((faz um gesto representando o adjetivo grande))

K: *große Radieschen*

ANNA: *Das große Radieschen* ((Professora lê o título e faz um gesto representando o adjetivo grande)) *und die Autorin ist die Jolanda Garcia.*

K: *Jolanda Garcia?* ((aluno demonstra estranhamento em relação ao nome))

ANNA: *Ja, Jolanda Garcia! Die Autorin* ((faz gesto de escrever para que os alunos compreendam que Jolanda é a escritora e aponta a localização da informação)).

K: *É autora, né?*

ANNA: *Opa! In der Geschichte kommen Freunde vor. Schauen wir mal welche Freunde? In der Geschichte kommt ein?* ((professora apresenta o personagem e imita a sua voz)).

No excerto anterior, a professora busca diagnosticar as experiências que os alunos têm sobre o objeto a ser introduzido. Após a constatação dos alunos de que se trata de um livro, de que as letras presentes naquele espaço apontado pela professora são o título da história, nome do autor e de analisar as imagens que compõe a capa do CDA, a professora introduz outros questionamentos: “O que acontece aqui? O que acontece com o rabanete?”. Percebe-se que as perguntas possibilitam diagnosticar o conhecimento dos alunos sobre o objeto a ser introduzido. Como vimos, embora os alunos de Anna tenham um baixo nível linguístico e respondam, geralmente, em LP, ela busca regular o conhecimento deles em ALE e, para que eles a entendam, ampara-se em gestos (rabanete grande, escrever um livro etc.) expressões faciais e objetos concretos (rabanetes *in natura*, capa do livro, fantoches dos animais).

O mesmo ocorre com as outras duas turmas (B e C). Mesmo que Elsa não tenha realizado todas as atividades planejadas pelas duas professoras para a apresentação da situação e a PI, percebemos que a regulação interna também se ampara nas características multimodais presentes no gênero CDA. Para que seja possível compreender melhor, selecionamos recortes da filmagem da segunda aula de Elsa na turma C:

Excerto 36 [00:00:13 a 00:01:15]: O gesto de regulação interna por meio de gestos corporais.



ELSA: *Und die Geschichte ist das?* ((gesto de grande))

C: *große*

ELSA: *Ja! Das große Radieschen.*



ELSA: *Und wo ist das Radieschen? Das Radieschen ist in?* ((gesto de dentro da terra))

K: *no chão!*

(Professora Elsa/ Aula 2/ Turma C)

Quando nos debruçamos sobre as gravações de vídeo das aulas referentes às três turmas (A, B e C), detectamos a presença constante da gestualidade em todas as etapas da apresentação da situação e PI da SDG coletiva, tanto para mobilizar a memória didática, como para institucionalizar, implementar instrumentos didáticos e regular saberes. Esses gestos corporais são tão relevantes que, ao não serem corretamente empregados, podem levar o aluno a compreender o professor de uma forma errônea, como podemos ver no seguinte excerto:

Excerto 37 [34 a 43]: A importância dos gestos corporais na regulação interna.

K: *Froh!*

ANNA: *Mas como ele agiu pra ficar froh?* ((fez o gesto correspondente a pedir algo))

K: *Por favor! Por favorzinho.*

K: *Ele pediu desculpa.*

ANNA: *Ele pediu desculpas?*

C: *Nein!*

ANNA: ((professora mudou o gesto para dar algo a alguém/ distribuir))

K: *Glitzerschuppe!*



ANNA: Isso! *Hier, die schenk ich dir!* E aí? Como ele se sente quando ele dá a *Glitzerschuppe?* ((expressão de feliz))

C: Feliz!

K: *Fröhlich!*

(Professora Anna/ Aula 7/ Turma A)

O excerto anterior ilustra como um gesto corporal mal-empregado pode levar os alunos a compreenderem a intenção da professora e o CDA de forma errada. Ao utilizar o gesto correspondente ao dar algo a alguém, dois alunos da turma A interpretaram a sua regulação interna de outra forma. Após corrigir a sua gestualidade, e encenar que está presenteando alguém, a professora garantiu que a turma compreendesse a sua intencionalidade, o que nos leva a pensar na importância da linguagem não verbal para a compreensão em leitura.

No que se refere aos gestos didáticos mobilizados durante as atividades inspiradas no CMA (15, 16, 17, 25, 27 e 28), também encontramos exemplos de regulação interna. Citamos aqui a atividade (16), ou seja, fase 2, que consiste na avaliação das habilidades iniciais de compreensão individual dos alunos através de perguntas relacionadas ao enredo e aos personagens. Percebe-se que os questionamentos realizados nas três turmas colaboraram para verificar de que forma os alunos compreenderam o CDA *Der Regenbogenfisch*.

Excerto 38 [26 a 41]: O gesto de regulação interna na fase 2 do Circuito Mínimo de atividades.

ANNA: *Und wer ist das?* ((aponta para a imagem do personagem principal))

K: É o *Fisch!*

ANNA: Ummm! “*Der schönste Fisch im ganzen Ozean*”.

K: Por que é o mais bonito?

ANNA: Por que ele é o mais bonito? ((professora questiona a turma))

K: Ele tem glitter.

ANNA: *Ja, er hat Glitzerschuppen. “Doch er spielt nie mit den anderen Fischen”.* Ele podia ser o mais bonito, mas ele nunca brincava com ninguém? Humm ((aponta o peixe com o dedo))

K: Então ele não é o mais bonito.

ANNA: Né? Ele não brincava com ninguém. Vamos pensar o motivo dele não brincar com ninguém. *Warum?* ((pausa para os alunos pensarem, mas ninguém se manifestou)).

ANNA: “*Stolz lässt er seine Schuppen glitzern*” ((professora conta mostrando a imagem e utilizando-se da expressão corporal para significar a vaidade do peixe arco-íris)). O que ele não gostava de fazer Marianna?

K: De dar o brilho dele.

K: E de brincar com os outros também.

ANNA: *Spielen, ó!* ((professora aponta o peixe afastado dos outros no livro)) “*Einmal fragt ein kleiner Fisch ihn: ‘Gibst du mir eine Glitzerschuppe, Regenbogenfisch?’*” ((professora imita o peixe azul e muda a entonação de voz))

C: *Nein!*

ANNA: “*Nein! Die gehören mir! antwortet der Regenbogenfisch*” ((professora faz cara brava)). E agora? Como ele pode resolver esse problema?

K: Ele gritou! Que feio, *Frau*.

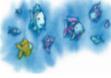
(Professora Anna/ Aula 4/ Turma A)

Os questionamentos, diferentemente do proposto pelo grupo de pesquisa de Genebra, foram realizados em grupo. Acreditamos que tenha ocorrido dessa forma em virtude da falta de tempo para explorar, individualmente, os pré-conhecimentos dos alunos, uma vez que as duas professoras possuem somente uma aula de ALE semanal. Percebe-se que, especificamente nesse fragmento escolhido para ilustrar a mobilização do gesto de regulação interna, a professora se utiliza mais da LP do que nos excertos anteriores. No entanto, ao mesmo tempo, segue recorrendo às ilustrações da história – “*Spielen*, ó! ((professora aponta o peixe afastado dos outros no livro))” –, aos trechos do CDA – “*Stolz lässt er seine Schuppen glitzern*’ ((professora conta mostrando a imagem e utilizando-se da expressão corporal para significar a vaidade do peixe arco-íris))” –, bem como aos elementos multimodais no intuito de contribuir na melhor compreensão do gênero. Além disso, durante a regulação, a professora considera o silêncio após realizar os questionamentos como uma dificuldade de compreensão em leitura ou falta de conhecimento acerca do CDA. Para resolver a situação, ela utiliza imagens, a expressão corporal e até a LP para significar o questionamento.

Portanto, podemos concluir que as perguntas direcionadas aos alunos durante o trabalho com a SDG são relevantes para checar os conhecimentos prévios e para detectar se os alunos estão compreendendo a narrativa. Além disso, elas permitem perceber se a turma está apresentando dificuldades em relação aos aspectos referentes ao vocabulário. Faz-se necessário frisar que, dependendo do tipo de questionamento, os alunos talvez necessitem de um tempo a mais para elaborarem suas respostas.

As regulações internas também são mobilizadas durante o trabalho das professoras com a atividade (25). Como podemos ver, na tabela a seguir, a atividade corresponde a fase 4 do CMA que consiste em reconstruir o CDA através do SNP:

Tabela 1 - Tabela do sistema narrativa-personagens – Reconstrução do conto de animais.

PERSONAGEM	O QUE ELE QUER?	AÇÕES	O QUE ELE SENTE?
			
			
			
			
			

Fonte: SDG elaborada coletivamente.

As imagens presentes na primeira coluna referem-se aos personagens do conto *Der Regenbogenfisch*. Vale ressaltar que, para que seja possível (re)construir a história, o aluno precisa identificar os personagens (P), as relações dinâmicas entre as suas ações, suas intenções e seus sentimentos ao longo da narrativa (REUTER, 1988). Com a colaboração dos alunos, a professora preenche as quatro colunas da tabela SNP. Para compreendermos de que forma as regulações desse conhecimento ocorrem durante o preenchimento da tabela, citaremos, na sequência, um excerto que ilustra o trabalho da professora Anna com a turma A:

Excerto 39 [9 a 33]: Regulação interna e o sistema narrativa-personagens.

ANNA: *Eins, zwei, drei! Augen hierher. Schau mal was ich habe* ((professora fala cantando)) *Wer ist denn das?* ((professora aponta a tabela fixada no quadro)).

C: *Regenbogenfisch!*

ANNA: *Der Regenbogenfisch* ((utiliza o gesto referente ao arco-íris e ao peixe para designar o termo composto peixe arco-íris)). *Ich schreibe hier hin: Re – gen – bo – gen – fisch* ((escreve na primeira coluna da tabela)). *Und in der Geschichte, was will er?* ((aguarda resposta dos alunos, mas os alunos não respondem))

ANNA: O que o *Regenbogenfisch* quer?

K: Amigos

K: *Glitzel.*

K: *Glitzerschuppe!*

ANNA: Ele quer a *Glitzerschuppe* só pra ele. No início da história ele quer as *Glitzerschuppe nur für ihn* ((escreve a resposta na tabela)). E na outra situação ele quer o que?

K: Amigos.

ANNA: *Freunde!* ((escreve na tabela)). Quando ele não quer dividir, como ele age?

K: Bravo.

ANNA: *Er ist böse* ((faz o gesto e anota na segunda coluna)) e então como ele se sente? Todos fogem e ele fica *alleine*. Como ele se sente?

K: *traurig* ((aluna fala utilizando a expressão facial combinada))

ANNA: E quando ele quer *Freunde*? *Was macht er?*

K: ele ficou bonzinho.

K: *Nicht böse.*

ANNA: Ja, Alice! *Nicht böse. So fühlt er sich!* ((faz o gesto correspondente a feliz))

(Professora Anna/ Aula 7/ Turma A).

Como vimos no trecho anterior, a professora realizou a maioria das perguntas do SNP em LP. É interessante observar que os personagens e algumas palavras conhecidas pelos alunos (*böse, nein, alleine, froh*) e até mesmo trechos do CDA (*Ich gebe dir eine Glitzerschuppe*) são utilizadas em ALE. Além disso, é possível perceber que as colunas “o que ele quer?” e “o que faz?” e “o que ele sente” foram facilmente preenchidas pela turma A. Embora o CDA corresponda a uma estrutura narrativa um pouco mais complexa, em virtude da orientação dada pela professora, a temporalidade foi facilmente identificada pelos alunos. Focando nos sentimentos dos personagens antes e depois da entrega da escama brilhante do peixe arco-íris, a professora colaborou para que os alunos compreendessem o cerne da trama. Inicialmente, Anna utiliza-se da LP “O que o *Regenbogenfisch* quer?”, uma vez que interpreta o silêncio dos alunos pós seus questionamentos como uma dificuldade no que se refere à compreensão da língua. Na sequência, ela sinaliza uma mudança no desejo do peixe (do egoísmo à amizade), através da pergunta “E na outra situação, ele quer o quê?”. Da mesma forma, a professora demarca a mudança nos sentimentos do personagem principal (de bravo à bonzinho). Portanto, concluímos que o processo de construção da tabela SNP foi realizado em duas etapas e permitiu aos alunos a busca por pistas, debates de ideias e a revisão de um primeiro entendimento das intenções de um personagem. De acordo com Reuter (1988), os personagens possuem um papel organizador na narrativa, uma vez que agem, sofrem as consequências de suas ações e, após lhe dar sentido, buscam possíveis soluções. Compreender essa lógica nem sempre é simples para crianças pequenas. Por isso, a mediação do professor colabora na compreensão em leitura.

Além dos elementos descritos anteriormente, ao analisarmos o agir da professora durante a atividade (25), é possível percebermos que, aos poucos, ela substitui as regulações em LP pelas em ALE, fato que fica evidente no excerto a seguir:

Excerto 40 [43 a 61]: O gesto de regulação interna e a língua portuguesa

ANNA: Und das? *Was ist das?* ((aponta para a imagem da estrela do mar presente na tabela))

K: Um Seestern!

ANNA: *Und was will er?* ((gesto corporal empregado))

K: Ele quer que ele divida.

ANNA: Sagt er: Gibst du mir eine Glitzerschuppe?

K: Nein!



ANNA: Was sagt er?

K: Mein lieber Regenbogenfisch!

K: Was ist los?

K: Vai no Tintenfisch.

ANNA: Humm! Quando uma pessoa diz: Was ist los? E depois fala: Vai lá no Tintenfisch. Essa pessoa é como? Was macht er?

K: Ajuda.

ANNA: Então, o que o Seestern queria fazer era *helfen*. Ele queria ajudar. Und dann? Was macht er?

K: Ele ajuda.

K: É bondoso.

ANNA: Ele foi bondoso! Und wie fühlt er sich? O que vocês acham? No livro não aparece como ele se sentiu. Mas como vocês acham que ele se sentiu?

K: Fröhlich!

ANNA: Fröhlich!

(Professora Anna/ Aula 7/ Turma A)

É importante lembrar que, nessa fase, os alunos dispõem somente da tabela do SNP, composta pelas imagens dos personagens e da expressão facial, corporal da professora, bem como de seus questionamentos. Acreditamos que isso dificulte a compreensão dos alunos em relação ao que o professor está regulando. Uma forma de ajudar os alunos a compreenderem é recorrer, novamente, ao CDA, ou então, às outras dimensões não verbais (entonação de voz, expressão facial, etc.). Quando disponibilizamos da imagem do peixe nadando no mar, por exemplo, e perguntamos “*Was ist das? Was will er? Was macht er? Wie fühlt er sich?*” a criança a interpreta e consegue compreender melhor o que o professor espera dela. O mesmo ocorreria se na segunda, terceira e quarta coluna, utilizássemos símbolos que colaborassem para a compreensão. Um exemplo seria utilizar um coração na última coluna, representando os sentimentos dos personagens.

Portanto, no ensino de línguas para crianças, as regulações internas necessitam ser o máximo possível, multimodais, pois é dessa forma que o professor consegue falar muito mais na língua alvo e, ao mesmo tempo, o aluno compreende melhor como o gênero em questão funciona (AEBY DAGHÉ; CORDEIRO; LIAUDET, no prelo).

Tanto na turma A, quanto na B e C, percebe-se que as colunas “o que ele quer?” e “o que faz?” geraram debates na parte referente ao personagem estrela-do-mar. Alguns alunos pensaram que ela desejava que o peixe arco-íris dividisse as suas escamas brilhantes, mas, na verdade ele só queria dar conselhos. Para conduzir os alunos até essa interpretação, Elsa e Anna utilizaram questionamentos, como: “*Sagt er: Gibst du mir eine Glitzerschuppe?*”, além de trechos da história. Percebe-se também que, constantemente, para fixar e relembrar o nome dos personagens, as professoras recorrem aos gestos trabalhados durante e após a contação do livro. O mesmo pode ser constatado no seguinte excerto:

Excerto 41 [78 a 94]: O gesto de regulação interna e as dimensões não verbais.

ELSA: *Kinder, jetzt schaut mal her. Was ist denn hier los?* ((Professora mostra a tabela. Crianças não respondem.))

ELSA: O que que tem aqui? ((aponta os personagens que constam na tabela))

K: *Fisch.*

ELSA: *der Regenbogen* ((gesto de arco-íris)) *Fisch* ((gesto de peixe nadando)). *Und das?* ((aponta para a segunda imagem referente à estrela do mar e realiza o gesto que foi institucionalizado por ela durante a contação do conto para fixar o vocabulário))

K: *Seestern.*

K: É a estrela!

ELSA: *Der Seestern!* ((repete o gesto institucionalizado pela professora durante a contação para simbolizar a estrela do mar)). E o que ele quer?

K: Um brilho do Regenbogenfisch?

ELSA: *Nein!* Ele quer dar um conselho. Que conselho? ((faz o gesto definido anteriormente para simbolizar o polvo))

K: Eu sei! É pra ele ir no polvo pra ele ajudar.

ELSA: Ja! *Richtig! Der Tintenfisch.*

(Professora Elsa/ Aula 7/ Turma B)

Como podemos ver, as dimensões não verbais (gestos corporais, expressões faciais, imagens, etc.), o uso da LM, das perguntas direcionadas aos alunos acerca do CDA, colaborou no processo de regulação interna. Ademais, assim como Aeby Daghé, Cordeiro e Liaudet (no prelo) constatamos que a tabela SNP se trata de um sistema que vai além da simples organização cronológica da narrativa e colabora com a melhor compreensão em leitura de CDA.

Durante o trabalho com a SDG, além das regulações internas referentes à utilização da LP, aos elementos não verbais, etc., também detectamos as *reformulações dos comandos* durante a análise dos nossos dados, o que se refere à detecção dos obstáculos observados pelo professor e/ou elementos esquecidos durante as atividades desenvolvidas. A regulação interna dos saberes através das reformulações que ocorreram durante a PI, em sua maioria, estavam ligadas a dúvidas sobre o vocabulário, como podemos ver no excerto:

Excerto 42 [66 a 78]: O gesto de regulação interna e a reformulação de comandos.

ANNA: *Schau mal was ich hier habe* ((tira o pano que cobria os rabanetes plantados em uma bacia))

K: Eu sei! ((crianças correm para o centro do tapete e professora pede para voltarem para o tapete))

ANNA: ((crianças correm para o centro do tapete e professora pede para voltarem para o tapete)) *Carolina, komm mal schauen was ist das? Henrique, was ist das? João, komm.*

K: *Erdbeeren.*

ANNA: *Sind das Erdbeeren?* Volta os que a *Frau* chamou e agora a *Frau* chama outros para olhar. *Was ist das? Arthur?*

K: Plantas

ANNA: *Welche Pflanze?*

K: O que é Welche Pflanze?

ANNA: Welche Pflanze? Que planta?

K: Feijão

K: Tipo de bambu, assim.

(Professora Anna/ Aula 1/ Turma A)

Portanto, podemos concluir que as regulações internas realizadas, permitem ao professor, através da organização da tabela SNP avaliar melhor as capacidades de compreensão dos alunos. Já no que tange aos alunos, as regulações internas permitem que eles tomem consciência das operações cognitivas e linguísticas necessárias à compreensão de um todo constituído por relações dialéticas entre um texto complexo e as imagens que compõem a narrativa.

6.3.4 Os gestos didáticos de regulação local

Para Aeby-Daghé; Dolz (2008), a regulação local ocorre através de trocas entre os pares (aluno – aluno) ou com um adulto (aluno – professor), durante a resolução de atividades ou a exposição de conteúdos pelo docente. São as dificuldades que surgem durante a aula que mobilizam o professor e o aluno a se fazer entender (ALMEIDA, 2019).

Quando nos debruçamos sobre os dados coletados durante a prática com a SDG coletiva, percebemos que algumas regulações locais ocorreram durante a contação dos CDA. Observa-se que quando os alunos demonstravam não ter compreendido um trecho da história, geralmente, tanto a professora Anna quanto a Elsa, recorriam aos gestos corporais, expressão facial, entonação de voz, etc. Além disso, constantemente elas recorriam às imagens presentes no livro que também colaboravam bastante na compreensão do texto. Ademais, ambas utilizaram materiais extras (*emojis*) para explicar o que o *Regenbogenfisch* estava sentindo. No excerto a seguir, a professora Elsa percebeu que os alunos não haviam compreendido como o *Regenbogenfisch* se sentia no início da história, quando ele era o mais bonito do oceano e tinha todas as escamas brilhantes. Para ajudá-los, Elsa utiliza as imagens do jogo de memória dos sentimentos (*emojis*), mesmo que essa dinâmica não fizesse parte das atividades planejadas coletivamente para a SDG, ou seja, ela improvisou. Do mesmo modo, embora as duas não tenham combinado, Anna também recorreu ao *emoji* durante a contação, como podemos ver no excerto a seguir:

Excerto 43: O gesto de regulação local e a utilização de imagens ilustrativas durante a contação de histórias.



ELSA: Então olha só! Eu vou perguntar uma coisa pra vocês? ((pega o jogo de memória das emoções que estava na caixa de materiais)) Como era o *Regenbogenfisch* no início da história? Como ele era?

K: Triste.

K: Egoísta ()

ELSA: ((coloca o *emoji* referente ao *böse* ao lado da terceira página do livro))

K: Bravo!

ELSA: É! Ele era egoísta. Ele era *böse*, né? ((aponta para o *emoji böse*))

[00:02:56 a 00:03:15]
(Professora Elsa/ Aula 3/ Turma B)



ANNA: “*Der Tintenfisch hat ihn schon erwartet*”. “*Lieber Regenbogenfisch, Schenke jedem Fisch eine deiner Glitzerschuppen*” “*Niemals*”

K: Nunca!

ANNA: *Antwortet der Regenbogenfisch. Er ist?*

((crianças não respondem e professora pega *emoji* para ilustrar))

ANNA: *Böse*.

[00:05:34 a 00:06:01]
(Professora Anna/ Aula 4/ Turma A)

No chão do auditório da escola *Löwe* estão dispostas as páginas do livro (flechas verdes) que a professora utilizou como base para a sua contação. Logo acima da página do livro, a professora dispôs os *emojis* (flechas vermelhas). A ilustração da história e o *emoji* contribuíram para a regulação local. Já Anna estava com o livro na mão e, após aguardar alguns minutos até o grupo responder a sua pergunta (*Er ist?* / Ele está?), também recorreu ao *emoji* para simbolizar como o peixe arco-íris estaria se sentindo. Ambas obtiveram sucesso com esse tipo de regulação. Acreditamos que isso tenha ocorrido, pois os *emojis* fazem parte do cotidiano das crianças, o que facilitou a compreensão em leitura.

Além disso, através da análise das transcrições das aulas, é possível constatar que, em alguns momentos, quando as professoras Elsa e Anna percebiam que os seus alunos não haviam compreendido algo durante a contação dos contos, elas recorriam ao mesmo gesto de regulação local que Almeida (2020) categorizou em seu trabalho: reler os trechos que não foram compreendidos e instigar os alunos a perguntar. Vale ressaltar que as perguntas dos alunos ocorriam, em sua maioria, em LP.

Em relação às regulações realizadas durante a resolução das atividades, selecionamos um excerto que se refere à proposta de identificação dos personagens do livro através do desenho:

Excerto 44 [118 a 125]: Regulação local durante a resolução das atividades.

ELSA: *Was hast du gezeichnet?* ((aponta para o desenho que a criança está fazendo))
K ((criança não responde))
ELSA: *Wer ist das?*
K ((criança ainda não responde))
ELSA: O que é isso?
K: É aquele que é roxo.
ELSA: Ah! O *Tintenfisch!* O Polvo. É isso?
K: Já!

(Professora Elsa/ Aula 4/ Turma B)

Como podemos constatar no excerto anterior, a dúvida do aluno sobre o significado da pergunta estava interferindo na compreensão da atividade que consistia em identificar os personagens do livro através do desenho. Isso confirma o que Wright e Cervetti (2016) falam sobre a relação entre vocabulário e compreensão. As autoras defendem que a dificuldade do aluno com o vocabulário impacta diretamente a sua compreensão em leitura. Ao mesmo tempo, o excerto também vai ao encontro das constatações de Cordeiro e Schneuwly (2007) no que se refere à reformulação dos comandos. Elsa inicia perguntando, o que a criança desenhou em ALE, reformula para “O que é isso?”, ainda na LA e, por fim, traduz para a LP. Essa reformulação também constitui uma maneira de regular as dúvidas dos alunos em relação aos comandos das atividades da SDG e fazem parte do cotidiano na EI, uma vez que, ao ensinar, o docente põe em prática todos os seus saberes em relação ao desenvolvimento intelectual da criança, regula o estímulo que deve dar ao seu aluno e adapta seus turnos de fala de acordo com a sua turma (TUTIDA, 2016).

No decurso de nossas análises, também percebemos, assim como Almeida (2019), que o gesto didático de regulação local tem sua mobilização atrelada ao uso de LM para o ensino de LA. No entanto, a tradução de sentenças, expressões e/ou partes da SDG para que os alunos compreendam o que precisam desenvolver ocorrem muito mais durante as aulas de Elsa com a turma B. Já a professora Anna busca utilizar-se de imagens, gestos, expressões faciais antes de traduzir para a LP.

Além da tradução, também encontramos no trabalho das professoras com a SDG as reiteraões que reafirmam o que os alunos disseram ou contestam. No excerto seguinte, encontramos exemplos dos dois tipos de regulação citados:

Excerto 45 [78 a 104]: O gesto de regulação local e a reiteração de acertos.

K: Eles foram *schlecht* com o *Regenbogenfisch*.
K: Nein! Não é isso Gabriel.
ANNA: Gabriel, os *Fische* foram lá e disseram: *Regenbogenfisch, tu tens que me dar uma Glitzerschuppe?*
C: Nein.

ANNA: Nein, *sie sagten: Regenbogenfisch, gibst du mir eine Glitzerschuppe?* ((faz um gesto para simbolizar um pedido))

K: Eles foram queridos.

K: É porque só o Regenbogenfisch tinha *Glitzerschuppen*.

ANNA: *Ja, richtig!* Então no primeiro momento quando o Regenbogenfisch disse: Nein! ((professora imita uma cena de susto))

K: Erschrocken!

ANNA: *Ja! Die Fische sind erschrocken!*

K: Und triste.

ANNA: *Erschrocken und traurig, né?* E a segunda vez, quando o Regenbogenfisch deu para eles a Glitzerschuppe, como eles se sentiram, Isabela? ((anota na tabela))

K: Gut!

ANNA: *Gut, fröhlich!*

K: nett!

ANNA: *Nein, nett ist der Regenbogenfisch!* Und dann? ((imitou a dança dos peixes))

K: Lustig! Lustig!

ANNA: *Ja!* Und dann der lustige Tanz ((dança)). Super! Então quer dizer que, quando eu sou agressivo com o amigo ele fica?

K: Traurig.

ANNA: Und ich? Wie fühle ich mich? ((aponta para si mesma))

K: Traurig.

ANNA: E quando eu sou boa?

K: Fröhlich!

ANNA: Então a nossa turma tem que fazer o que mais? *Was müssen wir machen?*

K: Ser feliz!

ANNA: *Nein. Nicht böse sein. Mann muss nett sein ((pausa para pensar)) wie der Regenbogenfisch. Porque se eu for böse, como os nossos amigos vão ficar?*

K: Traurig

(Professora Anna/ Aula 7/ Turma A)

No que se refere aos acertos, as professoras, em geral, afirmam que a criança conseguiu responder corretamente com interjeições em ALE que indicam apoio e aprovação (*Sehr gut! Ja! Super*). Além disso, geralmente, as professoras repetem a resposta correta do aluno, reforçando, positivamente, a sua contribuição. Para contestá-los e fazer com que repensem nas suas colocações, Anna e Elsa utilizam-se muito da entonação na fala. Além disso, Anna ajuda o aluno a repensar sua colocação em relação à obrigatoriedade do peixe em dar a sua escama aos outros: “*Regenbogenfisch, tu tens que me dar uma Glitzerschuppe?*” utilizando-se da voz. O tom de questionamento da professora leva as crianças a repensarem e reformularem a sua resposta.

Ainda sobre as reiterações de erros, em sua maioria, eles ocorrem em relação à pronúncia, como também podemos ver no excerto seguinte:

Excerto 46 [57 a 61]: O gesto de regulação local e a reiteração de erros.

ELSA: *Und dann?*

K: Der *Regenbodenfisch* diz nein!

ELSA: *Ja! Der Regenbogenfisch sagt nein!*

K: Ele tá bose.

ELSA: *Ja, er ist böse!* ((regula o erro do aluno repetindo a palavra *böse* com a pronúncia correta))

(Professora Elsa/ Aula 7/ Turma B)

Como podemos ver, sem reforçar o erro da aluna, Elsa reitera a palavra pronunciada da forma correta. Situações como essa são recorrentes durante a aula de LA na EI. Não encontramos nenhuma passagem em que as colaboradoras da nossa pesquisa sinalizam, de forma explícita e/ou negativa, o erro dos alunos. A correção da pronúncia é realizada quase sempre de forma indireta. Além disso, as maiorias das reiterações presentes no agir das professoras durante o trabalho com a SDG contribuem para a reafirmação do que os alunos disseram: “*Ja, richtig!*” “*Ja! Die Fische sind erschrocken!*” “*Erschrocken und traurig, né?*” colaborando, assim, para que eles recebam o *feedback* do que estão aprendendo e se sintam seguros em relação às suas respostas, o que contribui para que participem mais oralmente. Percebemos que essas diferentes maneiras de reiteração estão condicionadas ao agir do professor, na entonação de sua voz, sua expressão facial e são relevantes para a compreensão em leitura dos alunos.

Outro tipo de regulação local que encontramos nos nossos dados refere-se à imitação que contribui para que a criança reconstrua internamente o que lhe é exterior, ato que está além do repetir mecanicamente (VYGOTSKY, 1991). As imitações que encontramos nos nossos dados são compostas, em sua maioria, de frases de efeito, como por exemplo, “*Hau-ruck, Hau-ruck! Lieber, Regenbogenfisch!*”, as quais fazem parte da estrutura textual da maioria dos CDA.

Também encontramos a repetição de vocabulário, gesto que é mais presente nas aulas de Elsa, como podemos ver no excerto:

Excerto 47 [05 a 10]: O gesto de regulação local e a imitação.

ELSA: Vocês ainda lembram-se dessa história? ((professora mostra o livro))

C: Siiim!

ELSA: Sobre o que é?

K: *Fisch.*

ELSA: Ahhhh! *Der* ((faz o gesto do arco-íris e depois do peixe)) *Regenbogenfisch.* Vamos juntos? ((pede para que as crianças repitam)).

ELSA: *Der Regenbogenfisch!* ((estende o braço para sinalizar que as crianças devem repetir))

C: *Der Regenbogenfisch* ((repetem a professora))

(Professora Elsa/ Aula 7/ Turma B)

Conforme o excerto anterior, a repetição, muito presente nas aulas de Elsa, possui a função de apreensão da pronúncia e da fixação do significado do vocabulário estudado. Além disso, para Almeida (2019, p.166) “[...] essa intervenção serve para estabelecer a interação entre os turnos de fala do professor e dos alunos, embora de maneira sucinta”. Ao analisarmos o gesto didático regulação mobilizado através das repetições elegidas pela professora Elsa, constatamos que elas geralmente são de substantivos (*Der Regenbogenfisch, der Seestern, die Fische*), verbos (*schwimmen, tanzen*) ou expressões importantes na constituição da história (*Hau-ruck, Hau-ruck! Wartet! Ich helfe euch!*). Além disso, em sua maioria, as repetições são aliadas a um gesto específico que, por sua vez, auxilia na memorização do significado do que está sendo imitado (VYGOTSKY, 1991) e contribuem para a consequente compreensão em leitura.

Outro gesto de regulação local refere-se à realização de associações entre o que os alunos já conhecem e o que estão aprendendo de novo. Como podemos ver, no excerto a seguir, a professora Anna opera a regulação local no decorrer de uma atividade:

Excerto 48 [80 ao 82]: O gesto de regulação local e as associações.

ANNA: *Was ist das? Eine Banane? Lara, was ist das?*

K: Alface.

ANNA: *Salat, grüner Salat?*

K: é pimentão!

ANNA: *Die Isabella kommt jetzt schauen, was das ist.*

K: Um rabanete?

(Professora Anna/ Aula 1/ Turma A)

Anna faz a associação do novo vocabulário (*Radieschen*) com um que as crianças já conhecem (*Banane*), facilitando, assim, a memorização ligada a uma aprendizagem significativa. Relacionar o conhecimento anterior com o novo permite o desenvolvimento de novas habilidades e uma compreensão mais profunda das coisas (VYGOTSKY, 1991).

6.3.5 Síntese do capítulo

No presente capítulo, buscamos mapear os gestos didáticos fundamentais nas práticas das professoras participantes da pesquisa. A partir das análises, pudemos perceber que os gestos de regulação interna e local ocorrem de diferentes formas e, assim, buscamos categorizá-los.

Para isso, dividimos as nossas considerações em três tópicos. O primeiro refere-se à macroestrutura da SDG elaborada pelas professoras Anna e Elsa, o segundo a SDG e os

gestos didáticos e o último, os gestos didáticos de regulação interna e local. Isto posto, passamos para as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Monolíngue, bilíngue, multilíngue, poliglota? Na sociedade atual, em virtude da globalização, oportunizar à criança aprender mais de uma língua exerce um papel de prestígio. Em virtude disso, a busca por escolas, centros de idiomas que ofertam esse tipo de serviço está cada vez maior. Nessa conjuntura, é importante que a comunidade escolar esteja atenta para as formas que esse ensino ocorre. Autores como Fortes (2005) e Tonelli (2011) alertam para o cuidado que devemos ter ao escolher o profissional que ensina línguas na EI.

Uma maneira de aprimorar cada vez mais o trabalho do professor é promover a PDECo. Composta por fases organizadas em espiral, visando sempre ao desenvolvimento e à validação de ferramentas durante as trocas coletivas, ela proporcionou ao nosso grupo de trabalho, espaços ricos de discussões acerca das necessidades e expectativas dos professores quanto ao ensino de ALE na EI, bem como momentos de estudos de instrumentos pedagógicos inovadores. Foi através dos encontros pautados nesse tipo de pesquisa e da intersecção entre a teoria e a prática que elaboramos uma SDG com base nos pressupostos do SNP. No entanto, nem tudo funcionou da forma que deveria. Um dos princípios da PDECo é a constituição de um espaço comum de elaboração, discussão e reflexão dos conhecimentos tanto ligados à prática docente, quanto aos aportes do campo da pesquisa (universidade). É nesse ponto que sentimos mais dificuldade. Outro fator que dificultou a realização do PDECo foi o tempo. Para esse tipo de abordagem a "atividade reflexiva" em torno de objetos de interesse comum tanto do professor, como do pesquisador é relevante e as duas participantes não tiveram tempo para discutir comigo a análise dos dados, ou seja, justamente a fase da reflexão ainda não foi realizada.

No que se refere ao objetivo principal da tese que foi investigar os gestos didáticos do professor de ALE com relação à didatização do gênero conto de animais (CDA), a fim de verificar como se configura o trabalho do professor de ALE na EI, consideramos que ele foi atingido. Para esse fim, organizamos a nossa pesquisa em três fases.

Na primeira, intentamos observar o contexto, os objetos de ensino presentes em aula e de que forma as professoras agem durante o seu fazer pedagógico. Para tanto, utilizamos uma abordagem qualitativa e interpretativa. Evidenciamos, primeiramente, que, em virtude do tempo, da agenda de apresentações da escola, e o número reduzido das aulas, a qualidade dos nossos resultados foi impactada.

No que se refere aos elementos a ensinar considerados durante as observações, percebemos uma quantidade considerável de gêneros, especialmente orais, abordados de

forma superficial, geralmente ligado ao trabalho com as CLD. Porém, em virtude da quantidade de aulas semanais e a agenda de outros eventos que ocorriam paralelamente às aulas de ALE, não conseguimos perceber um aprofundamento nas propostas apresentadas aos alunos. Iniciava-se a exploração das dimensões ensináveis do gênero canção, por exemplo, e, na semana seguinte, passava-se para o CDA sem que houvesse um planejamento de progressão e, especialmente, sem regular conhecimentos, o que é muito importante tanto para o professor quanto para o aluno, uma vez que é dessa forma que avaliamos, reorganizamos e aprimoramos as nossas aulas.

Imbuída dos resultados da fase um da pesquisa, organizamos as leituras que discutiríamos em nossos encontros. Percebemos que nenhuma das duas colaboradoras da pesquisa havia entrado em contato, até então, com noções do que é um MDG, uma SDG e assim por diante. Os resultados da fase dois chegaram antes mesmo de terminarmos as observações, pois, as trocas que ocorriam nos sábados em que nos encontrávamos, colaboravam para pensar e repensar nossas aulas. Aos poucos percebemos inclusive trocas de atividades e momentos de dicas.

No que tange à configuração da SDG elaborada pelos professores durante os encontros em relação aos preceitos presentes no SNP, vale ressaltar que, preocupadas com as dimensões linguísticas, mesmo que demonstrassem preferência em trabalhar, em virtude do tempo com o CMA, elas optaram em beneficiar-se da organização da SDG e, ao mesmo tempo, de todas as seis fases presentes no circuito. Portanto, consideramos que o resultado do nosso trabalho foi uma SDG que considerou todas as fases do CMA. Embora um dos nossos objetivos na fase dois da tese fosse perceber que objetos de ensino eram considerados durante os encontros, ressaltamos que, inicialmente, o caminho que nossas discussões tomaram era muito mais de cunho informativo do que uma troca, ou então o movimento de seleção de objetos de ensino para as nossas aulas. Esse panorama mudou ainda durante o segundo encontro, uma vez que as professoras optaram pelo gênero CDA e passamos a pensar de que forma poderíamos tratar das CL aliadas a esse gênero que, nesse caso, é atrelado à compreensão em leitura. O resultado foi uma SDG de 31 atividades que abrangeu majoritariamente CLD (28,26%), seguida da mobilização de todas as CL de uma forma articulada (21,74%). A CL menos contemplada durante a SDG coletiva foram as CD, resultado que nos leva a relembrar os preceitos de Schneuwly e Dolz no que se refere à forma escolar.

Já, no que tange à última pergunta de pesquisa, quais são as avaliações e tensões sobre o instrumento SNP e sobre as regências de classe construídas pelos professores em formação e a relação estabelecida com os gestos didáticos, iremos discuti-la por partes. Durante a

análise, busquei, primeiramente, mapear os gestos didáticos fundamentais nas práticas que ocorriam na aula das professoras, e, como o gesto de regulação foi um dos mais prejudicados durante as aulas realizadas durante as observações, categorizei justamente esse, após coletar os dados. Além disso, outro fator que favoreceu para a escolha de análise desse gesto foi de que ele ocorreu de diferentes maneiras.

Os resultados das análises da última fase de pesquisa apontaram para uma possível categorização do gesto de regulação interna em: avaliação diagnóstica durante a apresentação da situação e a PI; Reconstrução do CDA através da tabela SNP; Avaliação inicial das capacidades durante a fase 2 do CMA; A reformulação de comandos; as dimensões não verbais na compreensão em leitura. Já as regulações locais foram categorizadas em: uso de língua materna para o ensino de língua alemã, imitação, reiteração, tipos de perguntas, utilização de imagens ilustrativas, associações e dimensões multimodais. Por fim, percebemos que os gestos didáticos são essenciais na prática e possibilitam uma visão minuciosa do *métier* do professor de língua alemã na EI.

Todas essas perspectivas nos levaram à compreensão de que os gestos estão diretamente ligados às CL e aos saberes, desta forma, em uma relação intrínseca e extremamente complexa, essas dimensões constituem o *métier* do professor em sala de aula. Essa perspectiva apresentada do trabalho realizado em sala de aula pode servir como um instrumento para os professores em formação continuada como uma forma de observar diferentes posturas do professor de ALE ao lidar com os diferentes elementos que constituem as práticas de ensino.

Nossa pesquisa tornou-se falha na medida em que a agenda da EI é extensa e o tempo para aprofundarmos as nossas análises, especialmente no que se refere à importante categorização dos gestos didáticos de regulação, foi curto. Além disso, o nosso cronograma de pesquisa também atrasou muito, tendo em vista a realidade dos nossos professores de ALE: muitas aulas em diversas escolas. Também foi muito difícil conseguir professores que participassem e, depois, mais ainda, foi dar continuidade ao trabalho. Consideramos que um passo importante a ser dado nesse tipo de pesquisa é a reflexão com as professoras, para a qual não tivemos tempo para realizar.

A partir de todas as discussões feitas até aqui, acreditamos que os possíveis passos futuros poderiam ser no sentido de aprofundar as análises no que se refere aos gestos de regulação local e interna. Acreditamos que ainda temos mais campos a serem explorados e gestos a serem categorizados.

Para concluir, acreditamos que esse estudo contribuiu para o entendimento de que a SDG e o CMA são ferramentas efetivas para a compreensão em leitura de CDA e de que os gestos didáticos e as CL nos proporcionam uma visão das mediações do trabalho docente em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- AEBY DAGHÉ, S.; DOLZ, J. *Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion*. In: BUCHETON, Dominique; DEZUTTER, Olivier (Org.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles: De Boeck, 2008, p.83-105.
- AEBY DAGHÉ, S.; CORDEIRO, G. S. & WIRTHNER, M. Liens entre activités de lecture et activités sur le fonctionnement de la langue. In: THÉVENAZ-CHRISTEN et al. *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire*. L'exemple genevois Presses Universitaires de Namur, 2014, p. 291-337.
- AEBY DAGHÉ S., Blanc, A.-C., CORDEIRO, G. S.; LIAUDET, S. *Un circuit minimal d'activités pour saisir les traces de la compréhension des albums à structure narrative par des jeunes élèves*. *La Lettre de l'AIRDF* no. 66, p. 26-32, 2019.
- AEBY DAGHÉ, S.; CORDEIRO, G. S. *Genres d'activités scolaires et justifications orales des élèves comme médiateurs de l'enseignement-apprentissage de la compréhension d'albums de la littérature de jeunesse*. *Recherches* n. 73, p.173-191, 2020.
- ALMEIDA, E. L. de. *Dos gestos fundamentais às especificidades da regulação das aprendizagens: mediações da formação inicial de professores de língua inglesa*. 2019. Dissertação (Mestrado, Letras) – Universidade Estadual do Centro Oeste. Guarapuava/ PR. 2019.
- ALMEIDA, J. R. P. de. *História da instrução pública no Brasil, 1500 a 1889*. São Paulo: EDUC. Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.
- ANPED, ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Uma formação formatada: posição da ANPEd sobre o "Texto Referência: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica"*. Rio de Janeiro, 9 out. 2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 2 abr. 2020.
- ARAÚJO, F. R. de; UPHOFF, D. *Três décadas de pesquisa sobre a formação de professores de alemão no Brasil*. Anais. São Paulo: ABEG, 2017, p.275-282.
- ASHLEY-FARRAND, T. *Shakti: os mantras da energia feminina*. Tradução de. Newton Roberval Eichemberg. São Paulo: Pensamento, 2005.
- ASSIS, E. P. *A formação de professores de inglês dos anos iniciais: um estudo sobre o projeto Early Bird*. 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/180241>. Acesso em: 20 de out. 2019.
- AMIGUES, R. *Trabalho do professor e trabalho de ensino*. In: Machado, A.R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

BANDEIRA, L. O contributo da Alemanha à industrialização do Brasil. **Revista Brasileira de Política Internacional**. Brasília, jun. 1995. Disponível em: <http://ftp.unb.br/pub/unb/ipr/rel/rbpi/1995/1344.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BANDEIRA, E. **O trabalho com gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa**. In: Profª Edilva Bandeira, 24 dez 2011. Disponível em: <http://profedilvabandeira.blogspot.com.br/2011/12/otrabalho-com-generos-textuais-no.html>. Acesso em: 27 mar 2019.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARRICELLI, E.; MUNIZ-OLIVEIRA, S. Entrevista com o professor Joaquim Dolz. **Revista L@el em (Dis-)curso**. Volume 2, 2010.

BARROS, E. M. D. de. Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: A sequência didática como instrumento de mediação. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2012. 368 f. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000171939>. Acesso em: 18 de jan. 2016.

BARROS, E. M. D. de. Memória das aprendizagens: um gesto docente integrador da sequência didática. **Trab. Ling. Aplic. Campinas**, n. 52.1, p. 107-126, jan./jun., 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v52n1/a07v52n1.pdf>. Acesso em: 22 de jan. 2016.

BARROS, E. M. D. de. Gesto didático de regulação interna de cunho diagnóstico no procedimento ‘sequência didática de gêneros’. **Acta Scientiarum. Language and Culture. Maringá**, v. 37, n. 4, p. 335-346, Oct. - Dec., 2015. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/24779>. Acesso em: 15 de maio de 2017.

BARROS, E. M. D.; CORDEIRO, G. S.; GONÇALVES, A. V. **Gestos didáticos para ensinar a língua: Agir docente e gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores. 2017.

BARROS, E. M. D. de; GONÇALVES, A. V. Mediações formativas na aula de língua portuguesa: gestos didáticos numa concepção interacionista de ensino. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, Vol.33(3), p. 945-981, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v33n3/1678-460X-delta-33-03-00945.pdf>. Acesso em: 19 de maio de 2018.

BARROS, E. M. D. de; GONÇALVES, A. V.; CORDEIRO, G. S. Letramento digital e gestos didáticos prescritos em livro didático multimídia de língua portuguesa. In: CORDEIRO, Glaís Sales; BARROS, Eliana Merlin Deganutti; GONÇALVES, Adair Vieira. **Letramentos, objetos e instrumentos de Ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores. 2017.

BAZARIM, M.; GONÇALVES, A. V. A diversidade de gêneros na formação do professor:(re) conhecendo práticas de letramento de uma professora de Língua Portuguesa (LP). **Revista Leia Escola**, v. 16, n. 1, p. 82-102, 2016.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BHATIA. V. K. Análise de gêneros hoje. *In:* BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Org.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: EDUPE, 2009. p. 159-195.

BERNINGER, V. W., ABBOTT, R. D., ABBOTT, S. P., GRAHAM, S., & RICHARDS, T. *Writing and Reading: Connections Between Language by Hand and Language by Eye*. **Journal of Learning Disabilities**, 35, p. 39-56, 2002.

BEZERRA, B. G; PEREIRA, S. V. M; LÊDO, A. C. O. Teorias de gênero e suas apropriações na pesquisa brasileira: “uma precária síntese”? **Raído, Dourados**, MS, v. 11, n. 25, p. 160-177, 2017.

BEZERRA, Benedito G. A propósito da “síntese brasileira” nos estudos de gêneros. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, 2016, p. 465-491.

BOÉCIO, C. P. D. Reflexões sobre a formação do professor de língua espanhola que atuará com crianças das séries/anos iniciais do fundamental. *In:* TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Orgs.) **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Appris.2013.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM, 2004.

BORGES, C. L. Panorama do ensino de língua alemã para alunos da educação infantil na Região Metropolitana de Porto Alegre. 2015. Dissertação de Mestrado. PPGL /UFRGS, Porto Alegre, 2015.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOTA, C. Contribuições metodológicas de V. Volóshinov. *In:* marxismocritico. 12 fev. 2014. Disponível em: <http://marxismocritico.com/2014/02/12/aportaciones-metodologicas-de-v-voleshinov/> Acesso em: 15 de mar. 2015

BRAGA, N. F. F. **Gêneros e projetos: uma análise dos conceitos de Projeto de Letramento, Projeto Didático de Gênero e Sequência Didática**. 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*: introdução. Brasília DF: SEF, v.1, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. **Catálogo 2006**. Brasília: SEB/MEC, s/d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2 de 20 de Dezembro de 2019.

BRANCO, C. **Formação continuada de professores: focalizando a relação teoria-prática**. 2007. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 04/11/2018

BRECHT, B. **Über den Beruf des Schauspielers**. Suhrkamp Verlag, 1970.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismosociodiscursivo**. MACHADO, A. R.; CUNHA, P. (orgs e trad.). São Paulo: EDUC, 2012.

BRONCKART, J.P. **Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita**. Letras, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163–176, jan./jun. 2010.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. MACHADO, A. R.; MATÊNCIO, M. L. M. (orgs. e trad.). Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.

BRONCKART, J.P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J.P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In.*: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Eduel. 2004. p. 131-163.

BRONCKART, J. P; PLAZAOLA GIGER, M. I. **La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice**. Pratiques, no. 97-98, 1998, p. 35-58.

BROWN, A. L. **Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings**. Journal of the Learning Sciences, 2(2), 141-178, 1992.

BUCHETON, D.; SOULÉ, Y. **Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations émergentes**. Éducation et didactique, vol 3 - n°3, 2009, 29-48.

BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. Présentation de travaux. Les gestes professionnels en didactique du français: du concept à son étude. *In.*: BUCHETON, D. **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la**

formation. De BoeckSupérieur, 2008, p. 29-34. Disponível em: <https://www.cairn.info/le-developpement-des-gestes-professionnels--9782804159511-page-29.htm> Acesso em: 30 de jan. 2019

BUCHETON, D.; BRUNET, L. M.; LIRIA, A. **L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels.** In: CD-Rom Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences, Colloque Nantes, M. Altet (ed). 2005.

BULEA, E., LEURQUIN, E.; CARNEIRO, F. O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista. In: BUENO, L.; LOPES, M.; CRISTOVÃO, V. (orgs). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

BULEA, E. **Linguagens e efeitos: desenvolvimentais da interpretação da atividade.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

BUZZO, M. **O diário de leituras: uma experiência didática na Educação de Jovens e Adultos (EJA).** Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

CAMERON, D.; FRAZER, E.; HARVEY, P.; RAMPTON, B; RICHARDSON, K. Ethics, Advocacy and Empowerment in Researching Language. In: JAWORSKI, A.; COUPLAND, (eds.). **Sociolinguistics: a Reader.** p. 145-163. New York: St. Martins Press, 2009.

CARVALHO, R. C. M. **A teacher's discourse in EFL classes for very young learners: investigating mood choices and register.** Dissertação de Mestrado em Letras - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

CARNIN, A. **Na escrita do professor, um percurso possível para a análise de (seu) desenvolvimento profissional.** São Leopoldo, RS. Tese de Doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2015.

CASTRO, E.; CRISTOVAO, V. L. L.; GONÇALVES, P. E.; SILVA, Rafael L. Gêneros textuais e educação inicial do professor de língua inglesa: o gênero acadêmico em foco. In: **Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas, 2010, Londrina.** VIII Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas SEPECH. Londrina: Eduel, 2010. p. 555-584.

CERVERA, M. C. S. F. **Uma interpretação do agir docente revelado por gestos didáticos e gestos de aprendizagem no contexto da graduação e da pós-graduação.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Departamento de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo/SP, 2015.

CHABANNE, J.-C. Vers un glossaire des « gestes professionnels ». Montpellier: Laboratoire LIRDEF, équipe ALFA, **IUFM de Montpellier**, 2007, p.1-14. Disponível em: <https://www.archives.philippeclazard.com> Acesso em: 24 de fev. 2014.

CHAGURI, J. P; TONELLI, J. R. A. Atividades lúdicas no ensino de línguas estrangeiras para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Org.). **Espaço para reflexão sobre**

ensino de línguas. 1. ed. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2014, p.277-300.

CHAGURI, J. P; TONELLI; J. R. A. Existe uma Política de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeiras para Crianças? *In:* TONELLI; J. R.A.; CHAGURI, J. P. (Org.). **Ensino de línguas estrangeiras para crianças: o ensino e a formação em foco.** 2. ed., Curitiba: Prismas/ Appris, 2013, p. 37-60

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Y. *La Transposition Didactique.* Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique – du savoir savant au savoir enseigné.* Grenoble: La Penséesauvage, v. 2, 1985.

CHEVALLARD, Y. *Pourquoi la transposition didactique? Communication au Séminaire de didactique et de pédagogie des mathématiques de l'IMAG, Université scientifique et médicale de Grenoble. Paru dans les Actes de l'année 1981-1982,* p. 167-194. Disponível em: <http://yves.chevallard.free.fr> Acesso em: 23 de fev. 2019.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho.** (Trad.) Sobral, A. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COBB, P; STEPHAN, M; MCCLAIN, K; GRAVEMEIJER, K. *Participating in Classroom Mathematical Practices.* *In:* Sfard A., Gravemeijer K., Yackel E. (eds). Taylor & Francis, Ltd. **The Journal of the Learning Sciences**, Vol. 10, No. 1/2, Rethinking, 2001, p. 113-163. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1466831> Acesso em: 23 de fev. 2019

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.** Porto, Asa Editores, 2001.

CORDEIRO, G. S.; SCHNEUWLY, B. *Les constructions de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant.* **Recherche et Formation**, n. 96, 2007, p. 67-79.

CORDEIRO, G. S.; RONVEAUX, C. *Recueil et traitement des données.* *In:* SCHNEUWLY B.; DOLZ, J. (Orgs). **Des objets enseignés en classe de français: Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative.** Genève: Presses Universitaires de Rennes, 2009 p. 83-100.

CORDEIRO, G. S. *Justifications des élèves et médiations de l'enseignante dans une tâche de compréhension en lecture d'un conte en maternelle.* **Repères [En ligne]**, 50, 2014. Disponível em: <http://reperes.revues.org/794> Acesso em: 24 de jan. 2019.

CORDEIRO, G. S. “Um circuito mínimo de atividades (CMA) como ferramenta didática para o ensino da compreensão em leitura de livros de literatura infanto-juvenil”. *In:* A FALE com você na pandemia. **O ensino e a aprendizagem da leitura: o papel das ferramentas didáticas.** En ligne, Universidade Federal do Pará, Youtube, 13.08.2020. Disponível em: <https://youtu.be/XTeCY01a0Wo> Acesso em: 23 de jan. de 2021.

CORRÊA, M. C.; BONUMÁ, A. Pressupostos vygotkianos do interacionismo sociodiscursivo. **Nonada** (Porto Alegre), v. vol. 2, p. 57-68, 2011.

CRISTOVÃO, V. L. L.; ARTEMEVA, N. *Towards a hybrid approach to genre teaching: comparing the swiss and brazilian schools of socio-discursive interactionism and rhetorical genre studies*. **Diálogo das Letras, Pau dos Ferros**, v. 7, n. 2, p. 101 - 120, maio/ago. 2018. Disponível em <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/3208/1728> Acesso em: 28 de jan. 2020.

CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, M. A.; LOPES, P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio**. Campinas: Mercado de Letras, p. 357- 383, 2013.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T.C. et al (Org.). **Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 17-40.

CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros textuais, material didático e formação de professores. **Signum, Londrina**, v.8, n.1, p. 173-191, jan./jun. 2005.

CRISTOVÃO, V. L. L. et al. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. **Letras**, n. 40, 2010, p. 191-215.

CRISTOVÃO, V.L.L (Org.). **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina/PR, 2012a.

CRISTOVÃO, V.L.L. Tributo à Professora Anna Rachel Machado. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, p. 1, 2012b.

CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

CRUZ, P. **Professor: o profissional mais importante do país**. In: Uol Educação. 2016. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/colunas/priscila-cruz/2016/04/27/professor--o-profissional-mais-importante-do-pais.htm> Acesso em: 30 nov. de 2019.

CUNHA, N. M. D.; SILVA, T. O. O (não) trabalho com gêneros textuais na educação infantil: o que dizem as práticas? In: IV Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais - SINALGE, 2017, Campina Grande/PB. **Anais IV Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais - SINALGE**, 2017. v. 1.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p.7-35, mai./ago. 2007.

DEVECHI, C. P.; TREVISAN, A. L.; BANNEL, R. I. **A formação do docente para os anos primários em cursos universitários no Brasil e na Alemanha**. Educação em Revista (ONLINE), v. 36, p. 1-26, 2020.

DOLZ, J. **Seminário 2015** – Palestra Prof. Joaquim Dolz (1/3). 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc>. Acesso em: 30 nov. 2019.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In:* SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 95-128.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.P. A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? **Nonada: Letras em Revista**, n. 28, vol. 1, 2017, p. 156-173.

DREY, R. F. Reflexões sobre o agir docente: o trabalho representado através da autoconfrontação. *In:* 8º Encontro do CELSUL, 2008, Porto Alegre. **Anais do 8º Encontro do Celsul**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2008. v. 1. p. 1-14.

ECO, H. **Arte e Beleza na Estética Medieval**. Tradução Mario Sabino Filho. 2 ed. Rio de Janeiro: Globo, 1989;

ELLIOT, J. *Developing hypotheses about classrooms from teachers' practical constructs: An account of the work of Ford teaching project*. **Interchange**, n. 7, v. 2, p. 2-22, 1976.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas: Associados, 2004.

FAITA, D. Gêneros do discurso, gêneros da atividade, análise da atividade do professor. *In:* MACHADO, A. R (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004, p. 55-80.

FERNANDES, E. L. Os Gêneros Textuais e o contexto da Educação Infantil. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 6, n. 1, jan./jun. 2016.

FERRAZ, M. R. R. ; GONÇALVES, A. V. Formação continuada de professores: o interacionismo sociodiscursivo? Das bases epistemológicas à práxis pedagógica. **Ráido (Online)**, v. 06, p. 73-96, 2012.

FERREIRA, A. A. G. D. O. O métier do professor em contexto digital. *In:* SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (orgs.). **Linguagem, educação e virtualidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 53-68.

FERREIRA, T. R. S. A avaliação no ensino de inglês como LE: crenças, reflexões e ressignificação. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2015, 139 f. Dissertação de mestrado.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.

FOGAÇA, F. C.; HALU, R. C. Comunidades de prática e construção identitária de formadores de professores em um programa de formação continuada. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, p. 1-28, 2017.

FORTE, J. S.; SELBACH, H. V.; SARMENTO, S. Saberes esperados de um professor de língua adicional na educação infantil. *In: XX Sieduca - Saberes, alegria e convivência: a reinvenção da escola.*, 2015, Cachoeira do Sul. Anais do XX SIEDUCA (livro eletrônico): saberes, alegria e convivência: a reinvenção da escola, 2015. p. 152-195.

FORTE, J. S. O ensino de língua inglesa para alunos da Educação Infantil em Porto Alegre: uma leitura crítica acerca do uso da linguagem, do letramento e de crenças. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

FRANCESCON, P. K.; CRISTOVÃO, V. L. L.; TOGNATO, M. I. R. As sequências de formação como instrumentos para práticas formativas e os saberes docentes necessários aos professores de línguas. *In: MORETTO, M.; WITTKE, C. I.; CORDEIRO, G. S. (org.), Dialogando sobre as (trans)formações docentes: (dis) cursos sobre a formação inicial e continuada.* Campinas/SP, Mercado de Letras, 2018. p. 19-58.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GARCIA, B. R. V. Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.-F.; MALO, A. e SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Trad. do francês por Francisco Pereira de Lima. Ijuí: UNIJUÍ, 2013.

GAL-PETITFAUX, N. *Analyser les pratiques en Education physique et sportive: une entrée par le travail, l'expérience et les gestes professionnels. Actes du colloque Analyse des pratiques en Education physique et sportive. Expériences marquantes et gestes professionnels.* Clermont-Ferrand, Mars, 2007 [CD-ROM], 2010. Disponível em: http://www.site.aeeps.org/IMG/pdf/gal_petit.pdf. Acesso em: 14 out. 2019.

GIMENEZ, T. N.; CRISTOVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.4, n.2, 2004, p. 85-95.

GRIMMETT, P.; MACKINNON, A.M.; ERICKSON, G.L.; RIECKEN, T. *Reflective practice in teacher education.* *In: R.T. CLIFT; W.R. HOUSTON; M.C. PUGAH (orgs.), Encouraging reflective practice in education.* New York, Teachers College Press, 1990, p. 20-38.

GOBBO, G. R. R. O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais. 2018. 291 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2018.

GOMES, S. S. Brincando e aprendendo com tecnologias digitais na escola: construindo sequência didática com o tablet na educação infantil. *In: Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre.*, 2015. v.1. p.1 – 4.

GOMES-SANTOS, S. N. O trabalho do professor e seus gestos didáticos. *Na ponta do lápis*, São Paulo, v. 27, p. 12 - 17, 01 jul. 2016.

GOMES-SANTOS, S. N. A escrita nas formas do trabalho docente. *Educ. Pesqui[online]*, v.36, n.2, p. 445-458, 2010.

GOMES-SANTOS, S. N.; ALMEIDA, P. S. Pergunta-resposta: como o par dialógico constrói uma aula na alfabetização. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, p. 133-149, 2009.

GONÇALVES, A. V. **Gêneros Textuais na escola: da compreensão à produção**. Dourados-MS: Ed. UFGD, 2011.

GOULARTE, R. S.; GATTO, V. B. O método da Instrução ao Sósia (IAS) na pesquisa sobre o trabalho docente. *Linguagens & Cidadania*, v. 15, p. 1-16-16, 2013.

GOULARTE, R. S. Interação, interacionismos: situando o interacionismo sociodiscursivo. *Linguagens & Cidadania*, v. 12, p. 1-15, 2010.

GUEDES, C. S. As representações sociais dos professores de língua inglesa do Ensino Fundamental I. 2013. xiv, 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

GUIMARÃES, A. M. M. Formação de professores: entre o acadêmico e o profissional. *In: Palestra apresentada no 2º Encontro PROCAD/Casadinho UFMG-UNISINOS*, Belo Horizonte, 2014.

GUIMARÃES, D. O.; ARENHART, D. SANTOS, N. O. Educação Infantil Pós-LDB/1996: formação inicial de professores e práticas pedagógicas. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 12, n. 24, mai/ago de 2017.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HOUAISS, Antônio. **Verbetes: Gênero**. *In: Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#0> Acesso em: 26 de jan. 2020.

JALIL, S. A.; PROCAILO, L. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. *In: IX Congresso Nacional de Educação. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Anais. Paraná. PUCPR, 2009, p.774-784. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/2044_2145.pdf Acesso em: 28 jan. 2019.

JORRO, A. *L'agir professionnel de l'enseignant. Conférence au séminaire de recherche du centre de recherche sur la formation – CNAM*. Paris, fev. 2006. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900/document>. Acesso em: 28 jan. 2019.

JORDÃO, H. G.; NONATO, S. **Forma escolar, trabalho docente e produção textual: novas configurações**. *Diálogo das Letras, Pau dos Ferros*, v. 7, n. 3, p. 208 - 227, set./dez. 2018. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/3336/1835>. Acesso em: 28 jan. 2019.

KERSCH, D. F.; GUIMARÃES, A. M. M. A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 3, p. 533-556, 2012.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KLEIMAN, Â. **Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 7. ed. Campinas: Pontes, 1997.

LANFERDINI, P. A. da F. O trabalho (agir) docente no processo coletivo de planejamento e elaboração de uma sequência didática para o ensino de língua inglesa. Tese (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. 180 f.

LEAL, M. R. **A Formação do professor da língua inglesa para atuar no ensino fundamental**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2003.

LEITE, M. S. Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de educação, 2004. Acesso em: 19 de jan. 2020 Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/5269/5269_4.PDF

LENHARO, R. S. Participação social por meio da música e da aprendizagem de Língua Inglesa em um contexto de vulnerabilidade social. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina) Londrina, 2016.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. PORTO ALEGRE: ARTMED, 2002.

LEWIN, K. Action Research and Minority Problems. **Journal of Social Issues** (2), p. 34-46, 1946. Disponível em: http://www.cscd.osaka-u.ac.jp/user/rosaldo/K_Lewin_Action_research_minority_1946.pdf Acesso em: 04 de mar. 2019.

LIBERALI, F. **O Diário como instrumento de reflexão.** Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

LIMA, A. P. de. **Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças do ensino fundamental I: possibilidades para a formação e trabalho docente.** 2019 Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181375> Acesso em: 20 de out. 2019.

LOUSADA, E. G. A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos. *In:* CARLOS, J. T.; CUNHA, C. L.; PIRIS, E. L. (Org.). **Abordagens metodológicas em estudos discursivos - II EPED.** São Paulo: Paulistana, 2010, v. 1, p.36-42.

LOUSADA, E. G. **Análise de textos e discursos em situação de trabalho educacional.** Slides do Estudo Avançado ministrado no Programa de Estudos da Linguagem da UEL, 2011.

LOUSADA, E. G. Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LUGLI, R. G. O trabalho docente no Brasil: os discursos dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional e das entidades representativas do magistério (1950-1971). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2002.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. **Cad. psicol. soc. trab.**, vol.16, no.spe, p.35-46, 2013.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; FERREIRA, A. D'O. (Org.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes.** Campinas: Mercado das Letras, 2011.

MACHADO, A.-R., BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. *In:* A.R. Machado. Linguagem e Educação. **O trabalho do professor em uma nova perspectiva.** Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77

MACHADO, A.R.; CRISTOVÃO, V.L.L. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. *In:* ABREU- TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.** Campinas: Mercado de Letras, 2009, v.1, p.117- 136.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In:* GUIMARÃES, Anna Maria de Matos; MACHADO, Anna Rachel e COUTINHO, Antónia (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo. Questões epistemológicas e metodológicas.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p.77-100.

MACHADO, A. R. **Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade.** DELTA [online], 2000, vol.16, n.1, p. 1-26.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras: introdução de um novo instrumento na escola.** São Paulo: Martins Fontes. 1998.

MACIEL, B. de S. A. **Professores em (co)construção: expectativas e percepções de professores quanto a processos (colaborativos) para seu desenvolvimento.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio de Janeiro/ Rio de Janeiro, 2014.

MAGALHÃES, V. B. O perfil e a formação desejáveis aos professores de língua inglesa para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. de P. (Orgs). **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco.** Curitiba: Appris, v.2, p. 239-260, 2013.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental.** São Paulo, Abril Cultural, Pensadores, Atica, 1976

MARMY CUSIN, V. *Apprendre à écrire et construire des savoirs explicites sur la langue et la communication par l'étude d'un genre textuel: description de pratiques d'enseignants au niveau primaire. Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, n. 161-162, 2014. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pratiques/2099> Acesso em: 19 de jan. 2019.

MARX, K. **O capital.** Volume 1- CAPÍTULO 7. 1867. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/vol1cap01.htm>. Acesso em: 19 de jan. 2019.

MASCIA, M.A.A. Leitura: Uma proposta discursivo-desconstrutivista. In: LIMA, R.C.C.P. (Org.) **Leituras: múltiplos olhares.** Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeoh, 2005.

MELLO, A. M. R. Efeitos subjetivos da campanha de Nacionalização de Getúlio Vargas sobre os descendentes imigrantes alemães, na região Santa Cruz do Sul/SC. In: **Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE).** Natal: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2002. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0620.pdf> Acesso em: 18 de jun. 2019

MERLO, M. C. R. Inglês para crianças é para inglês ver? Políticas linguísticas, formação docente e educação linguísticas nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, 2018.

MENEZES, E. T.de; SANTOS, Thais H. dos. **Verbetes mediação pedagógica. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/mediacao-pedagogica/>. Acesso em: 19 de jan. 2019.

MIRANDA, F. Gêneros de Texto e Tipos de Discurso na Perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo: Que Relações? In **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**, n.º 1, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2008, p. 81-100. Disponível em: <https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/florenca-miranda.pdf>. Acesso em: 12 de jan. de 2019.

MOITA LOPES, L. P. da. **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

MORETTI, Lindiane Viviane. Os formadores e o desenvolvimento profissional de professores de inglês: diferentes olhares, diferentes práticas. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/D.48.2014.tde-10112014-104424. Acesso em: 2019-10-20.

MORETTO, M.; WITTKE, C. I.; CORDEIRO, G. S. Apresentação. In: MORETTO, M.; WITTKE, C. I.; CORDEIRO, G. S. (Org). **Dialogando sobre as (trans)formações docentes: (dis)cursos sobre a formação inicial e continuada**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2018. v. 1. p. 11-17

MOURÃO, C. Bestiário Fantástico das Águas. Evolução do legado da Antiguidade na época medieval. In: **Bestiário Medieval - Perspectivas de abordagem**, edited by Pedro, Maria Adelaide Miranda E, 79-102. Lisboa, Portugal: Instituto de Estudos Medievais, 2014.

MESSIAS, C.; DOLZ, J. As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. **Caderno CENPEC**, v.5, n.1, p.44- 67, jan./jun. 2015.

MORESI, E. **Metodologia de Pesquisa**. Brasília, DF. 2003.

MOTTA-ROTH, Désirée. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **D.E.L.T.A.**, 24:2, PP. 341-383, 2008.

NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e formação do professor: construindo experiências. In: XI Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística. Linguagem e Cultura: Intersecções, Uberlândia. **Caderno de Resumos do I SILEL**. Uberlândia: UFU/Dep. de Letras, 2006. p. 1123- 1131. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_199.pdf. Acesso em: 16 set. 2015.

NASCIMENTO, E. L. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 51-90.

NASCIMENTO, E. L. Mediações formativas para atividades didáticas com gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 317-332, out/dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2012v9n4p317>. Acesso em: 18 de out. 2016

NASCIMENTO, E. L. O agir do professor (re)configurado nos gestos profissionais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO, Roxane. (Org.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2014. p. 121-142.

NASCIMENTO, E. L.; BRUN, E. P.; MAFRA, G. M. O agir docente para transformar um objeto a aprender em objeto ensinado. **EntreLetras**, Araguaína/TO, Vol. 8, n. 2, jul/dez. 2017 (ISSN, 2179-3948 – online). Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 22 de maio de 2019.

NEIRA, M. G.; LIPPI, B. G. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 2, p. 607-625, 2012.

NETO, Francisco de Assis Gaspar. O gesto entre dois universos: a noção de *gestus* no teatro de Bertolt Brecht e no cinema dos Corpos de Giles Deleuze. **Revista Científica/FAP**, 2009.

OLIVEIRA, D. de P. R. de. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas**. 26 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

OLIVEIRA, M.A.A. O ensino de língua portuguesa: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem). Campinas, SP: UNICAMP, 2013.

OLIVEIRA, M.A.A. Os gestos profissionais do professor e a construção dos objetos de ensino por meio do livro didático de Língua Portuguesa. In: **Anais do SIELP**. Vol. 2, N°1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

OLIVEIRA, M. A. A. A implementação do gesto de regulação e seu impacto no desenvolvimento da compreensão leitora. **Revista Eletrônica Interfaces**. Vol. 11, n. 03, 2020, p. 12-31. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6279/4572 Acesso em: 05 jan. 2021.

OLIVEIRA, F. C. C. de. Mundo do narrar: discussões teóricas e aplicações. In: **Anais do Congresso Internacional da ABRALIN**- João Pessoa, 2009. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br> Acesso em: 20 jan. 2021.

OLIVEIRA, S. M. S. D.; SILVA, C. D. M. D. Formação de professores em tempos de retrocesso: o que dizem os documentos oficiais? **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 141-152, 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22512/18020>. Acesso em: 05 out. 2021

PAVIANI, J., BALTAR, M., PAVIANI, N. M. S., FONTANA, N. M., ZANOTTO, N. Gêneros textuais, esferas profissionais e educação. **Conexão-Comunicação e Cultura**, v. 7, n. 13, 2008.

PAULI, J. W. Formação de professores de língua alemã na região noroeste e missões do Rio Grande do Sul – laços germânicos no ensino do idioma estrangeiro. In: **InfoArpa (Jornal da Associação Riograndense de Professores de Língua Alemã)**, ano 37, nº 2. Nova Petrópolis, ARPA, p.4-7, 2017 Disponível em: https://www.abrapa.org.br/wp-content/uploads/2017/11/INFO_ARPA_2017_2.pdf. Acesso em: 29 jan. 2019.

PERNAMBUCO, J. Análise do trabalho do professor de português: A prescrição, a realização e a representação. In: CARMELINO, A. C.; PERNAMBUCO, J.; FERREIRA, L. A. (Orgs). **Nos caminhos do texto: atos de leitura**. Franca: UNIFRAN, V.2, 2007, p. 77-98.

PIRES, S. S. Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na Educação Infantil: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento**. 2ª Ed. Vozes: Petrópolis, 1996.

PIATO, G. C. Alinhamentos para formação continuada de professores de língua estrangeira (inglês) para crianças. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

PIRES, S. S. Ensino de inglês na educação infantil. In: MÜLLER, V.; SARMENTO, S. (orgs.) O ensino de inglês como língua estrangeira – estudos e reflexões. Porto Alegre: **APIRS**, 2004. p.19-42.

POLEZE, G. A.; STUTZ, L. Modelização didática do gênero Cantiga de Roda como proposta para o ensino de língua inglesa na Educação Infantil. **Revista Horizontes De Linguística Aplicada**, 18(1), 107–131, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/23668>. Acesso em: 25 mar. 2021.

PONTARA, C. L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Sequência de Formação para professores de Língua Inglesa: estabelecendo relações com os saberes e as capacidades docentes. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S.l.], v. 21, n. 2, p. 172-198, nov. 2018. ISSN 2237-4876. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/33560>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

PONTARA, C.L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Gramática/análise linguística no ensino de inglês (língua estrangeira) por meio de sequência didática: uma análise parcial. **D.E.L.T.A.**; 33.3, 2017, p. 873-909.

DE PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Théories-Didactique de la Lecture-Écriture*. **Réseau Didactique**, Université Charles-de-Gaulle: Lille, 2003, p. 27-53. Trad. Adair Gonçalves. Disponível em: <https://www.academia.edu> Acesso em: 15 de jan. 2015.

DE PIETRO, J.-F. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. **MOARA–Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras** ISSN: 0104-0944, v. 2, n. 26, p. 15-53, 2016. Trad. Sandoval Nonato Gomes-Santos e Samuel Pereira Campos. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/moara.v2i26.3310> Acesso em: 15 de jan. 2015.

PORCACCHIA, S. S.; BARONE, L. M. C. Construindo leitores: uma experiência de oficina de leitura. **Estudos de Psicologia** (PUCCAMP. Impresso), v. 28, p. 395-402, 2011.

PUPP SPINASSÉ, K. Língua materna, língua estrangeira, língua adicional e as suas relações em um contexto multilíngue do Brasil. In: Carmem Luci da Costa Sila; Alessandra Del Ré; Marianne Cavalcante. (Org.). **A criança na/com a linguagem: saberes em contraponto**. 1ed.Porto Alegre: Instituto de Letras, 2017, v., p. 223-236.

SOUZA, E. G. G. DE; STUTZ, L. O (re)conhecimento da sócio-história nas capacidades de significação: conceitos necessários para operacionalização de linguagem e didatização de gêneros. **TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA**, v. 58, p. 1113-1133, 2019.<https://doi.org/10.1590/010318135527815832019>. Acesso em: 10 fev. 2021.

QUEROZ, J. C. S. Sequência didática de contos de animais para o ensino de compreensão e produção oral em língua alemã na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Centro-Oeste, Departamento de Letras, Guarapuava/PR, 2016a.

QUEROZ, J. C. S.; STUTZ, L. A importância da observação de aulas na Educação Infantil. **Calidoscopio** (Online), v. 14, p. 6-19, 2016b.

QUEROZ, J. C. S.; STUTZ, L. *Analysis of a didactic sequence for German language teaching in Kindergarten. **Pandaemonium Germanicum*** (Online), v. 19, p. 203-235, 2016c.

QUEROZ, J. C. S.; STUTZ, L. Os contos de fadas no ensino da língua alemã para crianças. *In: **Colóquio Internacional de estudos Linguísticos e Literários- CIELLI***, 2014, Maringá. Resumos dos trabalhos aprovados, 2014, p. 377.

RABELLO, K. R. O uso de artigos midiáticos de divulgação científica em um Projeto Didático de Gênero: uma proposta para construção do aprendizado interdisciplinar em sala de aula. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2015.

RAMOS, S. G. M. **A internet e suas contribuições ao ensino de inglês para crianças.** In: TONELLI, J. R. A. e RAMOS, S. G. M. (org.). O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições. Londrina: Moriá. 2007, p. 61-75.

RAMPIM, M.F. Relações entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (inglês) para crianças. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2010.

RÉMY, S. **Pratiques et conceptions de la notion “évaluation de l’information”: pistes pour une didactisation.** Education. 2016. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/f1a5/554c68afbb51edd809152408de6483f2981d.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2020

RENNER, B. O Instituto Goethe e a Língua Alemã no Brasil. **Revista HELB** [eletrônica], ano8, v. 8, 2014. Disponível em: <http://www.helb.org.br/>. Acesso em: 06 de dez. 2015.

REICHMANN, C. L. Ensinar, escrever, refazer(-se): um olhar sobre narrativas docentes e identidades. *In: PEREIRA, Regina Celi M.; ROCA, Pilar. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com muitos acessos.*** São Paulo: Editora Contexto, v.1, 2009, p. 69-89.

REIS, A. S. dos. Ensino e aprendizagem de Escrita em Língua Inglesa na Formação Inicial. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2018.

REUTER, Y; COHEN-AZRIA CORA, B. D; DELCAMBRE, I.; LAHANIER-REUTER, D. *Transposition didactique.* In: REUTER, Y; COHEN-AZRIA CORA, B. D; DELCAMBRE, I.; LAHANIER-REUTER, D. (Org). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques.* Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur, p. 221-226, 2013. Disponível em: www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-fondamentaux-des-didacti--9782804169107-page-221.htm Acesso em: 29 jan. 2018.

REUTER, Y; COHEN-AZRIA CORA, B. D; DELCAMBRE, I.; LAHANIER-REUTER, D. Chronogénèse. In: REUTER et al. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, *Hors collection*, 2013, p. 23-26. Disponível em: <https://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-fondamentaux-des-didacti--9782804169107-page-23.htm> Acesso em: 29 jan. 2018.

REUTER, Y; COHEN-AZRIA CORA, B. D; DELCAMBRE, I.; LAHANIER-REUTER, D. Topogénèse. In: REUTER et al. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, *Hors collection*, 2013, p. 217-219. Disponível em: <https://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-fondamentaux-des-didacti--9782804169107-page-217.htm> Acesso em: 29 jan. 2018.

RINALDI, S.; FERNÁNDEZ, I. G. E. Ensino de Língua Estrangeira para a Criança: Entre o Descaso Legal e a Pertinência da Inclusão. In: TONELLI; J. R.A.; CHAGURI, J. P. (Org.). **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. 2. ed., Curitiba: Prismas/ Appris, 2013, p. 61-104.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2009. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_voll.pdf. Acesso em: 29 jan. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, R 585r União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil**. Porto Alegre Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2018.

ROCHA, C. H. Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **DELTA [online]**, vol.23, n.2, p. 273-319, 2007a.

ROCHA, C. H. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da lingüística aplicada. In: TONELLI, J. R. A. e RAMOS, S. G. M. (org.). **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moriá. 2007b, p. 1-34.

ROCHA, C. H. Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2006.

RINALDI, S. **O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/T.48.2011.tde-04082011-133545. Acesso em: 2019-10-20.

SANCHEZ, E; MONOD-ANSALDI, R. *Recherche collaborative orientée par la conception. Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. Éducation&Didactique*, 9(2), 2015.

SÁNCHEZ, N. L. Capacidades de linguagem: um meio para avaliação da leitura em língua espanhola. *In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes Fraga. Estudos da linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008

SANTOS, S. N. A discursividade no caderno—Ponto de Vista, da olimpíada da língua portuguesa escrevendo o futuro. 2011. Mestrado em Estudos da Linguagem, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem—MeEL-da Universidade Federal do Mato Grosso, 2011.

SANTOS, L. I. S. Posfácio à 1ª edição: Por que Discutir Formação Docente e Práticas Pedagógicas no Ensino de Língua Estrangeira para Crianças? Busca de possíveis Respostas. *In: TONELLI; J. R.A.; CHAGURI, J. P. (Org.). Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. 2. ed., Curitiba: Prismas/ Appris, 2013, p. 287-294.

SANTOS, L. I. S. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente**. 2009. 198 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2009a. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/103520>. Acesso em: 10 de dez. 2015.

SANTOS, L. I. S.; BENEDETTI, A. M. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.48, n.2, 2009, p. 333-351.

SANTOS, L. I. S. Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá. 2005.

SANTOS, P. S. dos. Requisitos e expectativas na construção da competência profissional para ensinar LE. 2005. 211 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2005, 211f.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. *In: MACHADO, A. R (Org.) O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004, p. 3-34.

SAVIANI, D. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. *In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria H. (Orgs.) Histórias e memórias da educação no Brasil*. vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 121-130.

SCHLATTER, Margarete. **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento**. Calidoscópico, v. 7, n. 1, 2009, p. 11-23.

SCHLINDWEIN, L. M.; BORTOLOTTI, N.; FRITZEN, M. P. Língua alemã e educação: relevância do legado nos estudos da linguagem e na formação de educadores. **EntreVer Revista das Licenciaturas**, v. 3, n. 5, 2013.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In:* SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. De Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 3^a ed. 2013, p. 19-34.

SCHNEUWLY, B. L'objet enseigné. *In:* SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés em classe de français**. Rennes Cedex: Presse Universitaire de Rennes, 2009a. p. 17-43.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2009b.

SCHNEUWLY, B. *Les outils de l'enseignant - un essai didactique*. Université de Genève, *Repères*, n. 22, 2000, p. 19-38.

SCHNEUWLY, B. *Comment faire de la didactique du français langue maternelle aujourd'hui? L'exemple du groupe de didactique des langues à l'Université de Genève*. *In:* **Jonctions**, 1996, p. 7-22. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:36388> Acesso em: 20 de set. 2019.

SCHÖN, D.A. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SCHÖN, D.A. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Éditions Logiques, 1993.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: EDUSP, 1984.

SENSEVY, G. *Sur la notion de geste professionnel. La Lettre de l'AIRDF*. Namur: AIRDF, n. 36, p. 4-6., 2005.

SERRA, J.; OLLER, C. **Estratégias de Leitura e compreensão do texto no ensino fundamental e médio**. *In:* Teberosky A. et al. *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SHIMOURA, A. S. Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador. 2005. Tese (doutorado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, São Paulo, 2005.

SILVA, J. B. T. A Abordagem Transversal na Formação Crítica, Reflexiva e Humanista de Alunos de um Curso de Letras: Inglês. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, A. A. P.; SILVA, C. M. R. A pesquisa, uma necessidade para os professores de língua. Entrevista com o prof. Dr. Joaquim Dolz. **Revista NUPEM (Online)**, v. 4, p. 11-22, 2012.

SILVA-HARDMEYER, C. S. Gestos e agir didático do professor de língua portuguesa: ente o gênero textual e a gramática. **Revista I@el em (dis)curso**, Vol. 7, 2015 (ISSN 2175-4640). Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 10 de fev. de 2016.

SILVA, F. P.; PEREIRA, R. C. M. O agir docente em contexto de eja: saberes e gestos didáticos do professor-alfabetizador. In: Eliana Merlin Deganutti de Barros; Glaís Cordeiro Sales; Adair Vieira Gonçalves. (Org.). **Gestos didáticos para ensinar a língua: Agir docente e Gêneros textuais**. 1aed. Campinas: Pontes Editores, 2017, v. 1, p. 175-201.

SILVA, R. C.; NICOLAU, T. F. S. “Era uma vez” ... A relevância dos contos de fadas para o desenvolvimento da criança. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro SP, v.7, n. 1, 2021, p. 280-293.

SOARES, D. Q. A. G. E. Formação Crítico-Reflexiva de Professores de Inglês na UEG: Uma Proposta em Implementação. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

SOARES, M. **Letramento**. In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso em: 01 de fev. de 2019

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

STANKE, R. C. S. F. Cultura e interculturalidade na formação do professor de alemão no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2014. 315 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

STRIQUER, M. dos S. D. **“Bordas Fluídas e Dinâmicas” entre a inovação e tradicionalismo no ensino da língua portuguesa**. Fórum Linguístico, Florianópolis, Vol. 11, n. 4, p.474-491, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 04 de maio de 2019.

STUTZ, L.; QUEROZ J. S.; SOUZA, E. G. G. Gestos didáticos para a educação infantil de língua alemã. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti; CORDEIRO, Glaís Sales; GONÇALVES, Adair, Vieira. (Org.). **Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais**. 1ed.Campinas/SP: Pontes Editores, 2017, v., p. 119-150.

STUTZ, L. Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. 343 f.

STUTZ, L.; BIAZI, T. M. D.; BARETTA, L. Modelos didáticos de gêneros textuais: as construções dos alunos professores do PIBID Letras Inglês. 1ª. ed. Campinas/SP: **Pontes Editores**, 2014. v. 10. 166p.

SWIDERSKI, R. M. S.; COSTA-HÜBES, T. C. Pesquisa-ação voltada a práticas de leitura: uma proposta de trabalho com gêneros textuais sob a metodologia da sequência didática. In:

XI JORNADA DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. Marechal Cândido Rondon/PR. Anais: Jell, 2008, p.187-192.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 325p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

THÉVENAZ-CHRISTEN, T. *Les prémices de la forme scolaire: études d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise.* **Thèse de doctorat:** Univ. Genève, no. FPSE 355, 2005.

THÉVENAZ-CHRISTEN, Th. *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois [Reading Taught in Compulsory School. The Example of Geneva].* Namur: Presses Universitaires de Namur, 2014.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S. O ESTADO DA ARTE DE PESQUISAS SOBRE ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA CRIANÇAS NO BRASIL. In: Juliana Reichert Assunção Tonelli; Livia de Souza Pádua; Thays Regina Ribeiro de Oliveira. (Org.). **Ensino e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças no Brasil.** 1ed.Curitiba: Appris, 2017, v. 1, p. 17-39.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S. A sequência didática como uma proposta de instrumento de avaliação de aprendizagem de inglês para crianças. **CADERNOS DO IL, PORTO ALEGRE,** v. 1, p. 508-530-530, 2016.

TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. A importância de uma língua estrangeira na educação infantil. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Org.). **Espaço para reflexão sobre ensino de línguas.** 1. ed. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2014, p.247-276.

TONELLI, J. R. A. Histórias Infantis no Ensino da Língua Inglesa para Crianças. In: Kleber Aparecido da Silva; Maria Luisa Ortiz Alvarez. (Org.). **Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada.** Campinas: Pontes Editores, v. 1, p. 185- 202, 2008.

TONELLI, J. R. A. Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2005, 270f.

TORINI, N. A. B. O gesto didático de regulação da aprendizagem: a sondagem em uma turma de alfabetização. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2012.

TREVISAN, R. **BNCC NA PRÁTICA** - Tudo que você precisa saber sobre Educação Infantil. Nova escola. 2018

TUTIDA, A. F. Ensino de língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação** (14ªed.) São Paulo: Editora Cortez, 2005.

UPHOFF, D.; ARAUJO, F. R. Três décadas de pesquisa sobre a formação de professores de alemão no Brasil. In: **IIº Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG)**, 2017, Florianópolis. Anais do 2º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos. Florianópolis: CCE/UFSC, 2017. p. 275-282.

VERRET, M. *Le temps des études: la distribution temporelle des activités des étudiants*. Lille: Atelier reproduction des thèses, tome I, 1975, 837p.

VERGNAUD, G. *Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance. Conférence publiée dans les Actes du Colloque GDM-2001*, Jean Portugais (Ed), **La notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques et sur la formation?** 2001.

VIANA JR., O. *Beyond the three traditions in genre studies: a Brazilian perspective*. In: *Natasah Artemeva; Aviva Freedman*. (Org.). **Genre studies around the globe: beyond the three traditions**. 1aed. Bloomington, Indiana, USA: Trafford Publishing, Inkshed Publications, 2015, v. 1, p. 95-114.

VINCENT, G.; LAHIRE, B. THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, jun/2001, p. 7-47.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>. Acesso em 12 de out. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLACE, M. 1991. *Training foreign language teachers*. Cambridge, Cambridge University Press.

WOLFFOWITZ-SANCHEZ, N. Formação de professores para a educação infantil bilíngüe. 2009. Dissertação de mestrado. Laboratório de Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

ANEXO A - IMAGEM PEIXE ARCO-IRIS

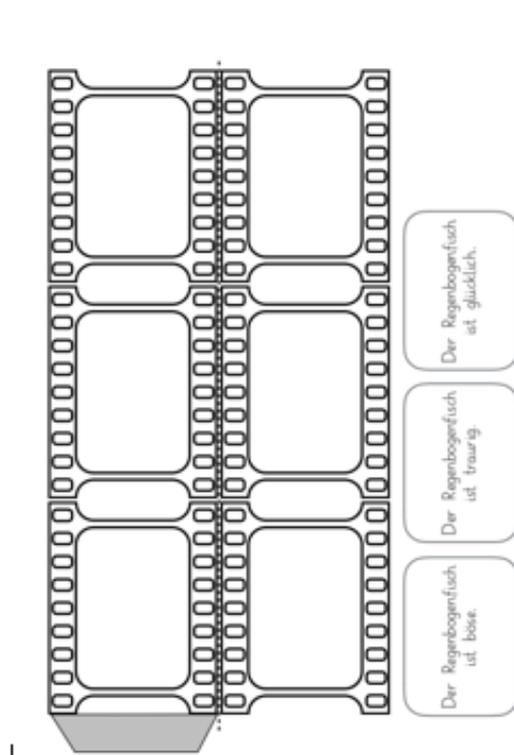


Fonte: elaborado pela autora com imagens do livro *Der Regenbogenfisch*.

ANEXO B - EXPERIÊNCIA DAS CORES

Fonte: Arquivo pessoal.

ANEXO C - MÁQUINA FOTGRÁFICA DAS EMOÇÕES



Wie fühlt sich der Regenbogenfisch in der Geschichte?

1. Mach Fotos am Anfang der Geschichte, in der Mitte und am Ende.
2. Schneide die Filmstreifen zusammen aus und fülle an der Linse.
3. Schreibe einen Satz zu deinen Fotos. Du kannst auch die Textteile benutzen.



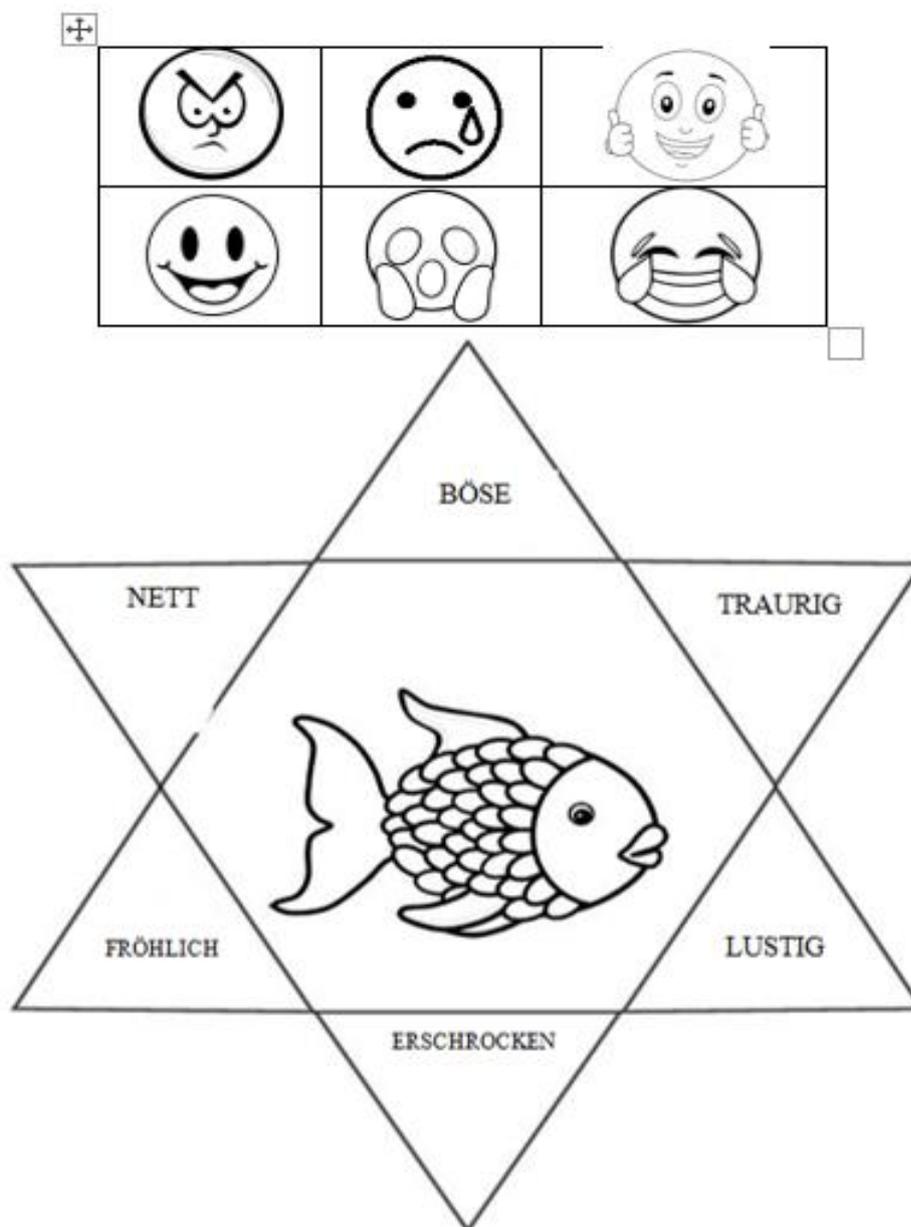
Fonte: <https://eduki.com/de/lehrermarktplatz>.

ANEXO D – JOGO DA MEMÓRIA

DER REGENBOGENFISCH		DAS MEER	
DER KLEINE BLAUE FISCH		DIE FISCH	
DER SEESTERN		DIE GLITZERSCHUPPE	

Fonte: elaborado pela autora com imagens do livro *Der Regenbogenfisch*.

ANEXO E – SEQUÊNCIA NARRATIVA



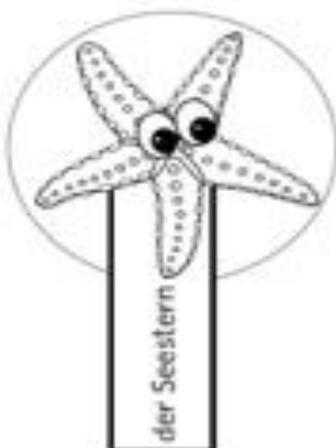
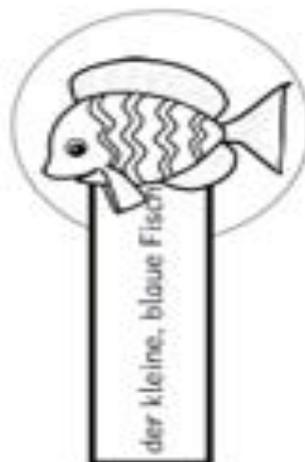
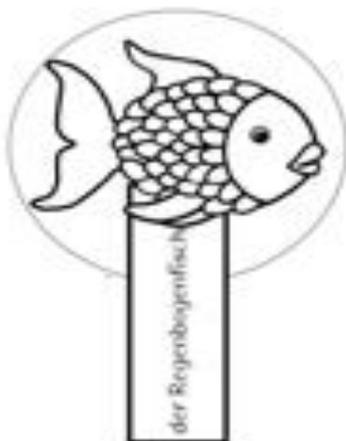
Fonte: Arquivo pessoal

ANEXO F – JOGO DA MEMÓRIA

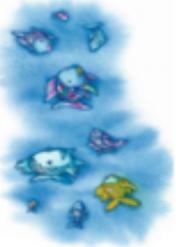


Fonte: elaborado pela autora com imagens do livro *Der Regenbogenfisch*.

ANEXO G – PERSONAGENS E EMOÇÕES

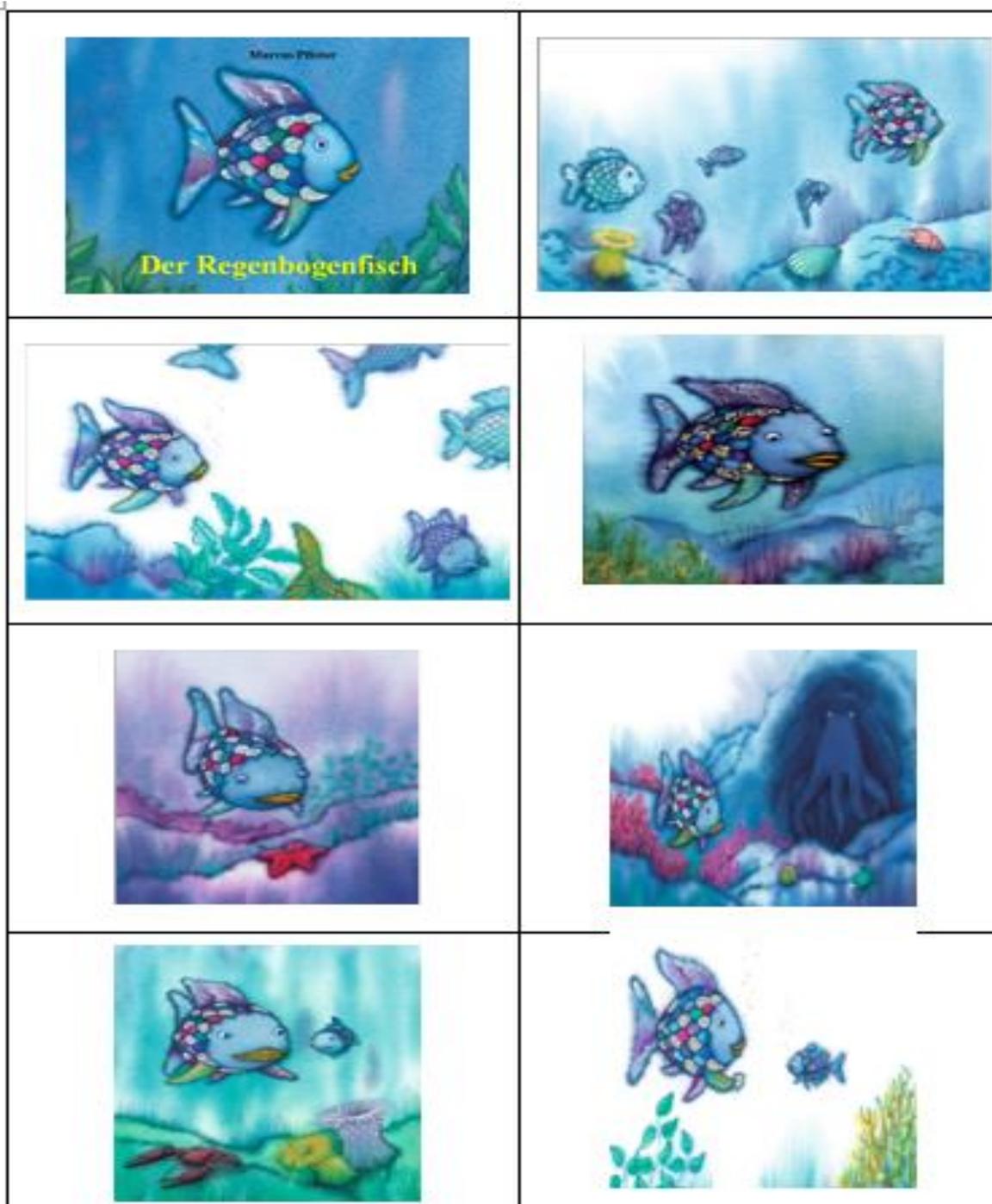


ANEXO H – TABELA SNP

PERSONAGEM	O QUE ELE QUER?	AÇÕES	O QUE ELE SENTE?
			
			
			
			

Fonte: elaborado pela autora com imagens do livro *Der Regenbogenfisch*.

ANEXO I - SEQUÊNCIA NARRATIVA



Fonte: elaborado pela autora com imagens do livro *Der Regenbogenfisch*

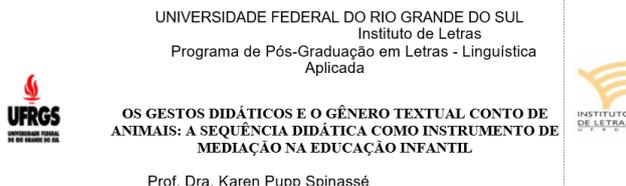
ANEXO J - CARTA DE ANUÊNCIA**CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA**

Fu, _____, _____ diretor educacional do Colégio _____, _____, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada OS GESTOS DIDÁTICOS E O GÊNERO TEXTUAL CONTO DE ANIMAIS: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL sob responsabilidade da doutoranda Josiete Cristina Schneider Querez. Para tanto, será permitida a condução de práticas docentes pela pesquisadora com a professora de alemão da educação infantil. Esse trabalho será registrado em áudio e vídeo para a geração de dados da referente pesquisa.

23 de Agosto de 2018.

(nome completo do responsável e cargo ocupado no local onde a pesquisa será realizada)

ANEXO K - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de solicitar sua autorização para que seu/sua filho(a) participe da pesquisa intitulada OS GESTOS DIDÁTICOS E O GÊNERO TEXTUAL CONTO DE ANIMAIS: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, que está sendo desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a coordenação da pesquisadora responsável Profa. Dra. Karen Pupp Spinassé. O objetivo da pesquisa é investigar os gestos didáticos de professores de alemão com relação à didatização do gênero conto de animais durante a prática com sequências didáticas na educação infantil.

A pesquisa será realizada com os/as professores(as) de alemão em três etapas, mas o/a seu/sua filho(a) estaria presente em duas delas: primeiramente, a turma de seu/sua filho(a) será observada durante dez horas-aula. Na sequência, os(as) professores(as) participantes da pesquisa irão elaborar uma sequência didática e, em seguida, aplicá-la na turma. Durante essa aplicação, a turma de seu/sua filho(a) será novamente observada ao longo de dez horas-aula. Estas aulas serão gravadas em áudio e vídeo, e os gestos didáticos dos professores serão analisados. As atividades de seu/sua filho(a) não serão analisadas, restringindo-se a participação dele(a) apenas à presença em sala de aula durante as observações. Se o/a senhor/senhora não autorizar ou caso as autorizações não sejam devolvidas no prazo indicado, a turma do seu/sua filho(a) não será observada e não participará da pesquisa.

Não há benefícios diretos ou prêmios relacionados com a participação de seu/sua filho(a) na pesquisa, mas saiba que a pesquisa poderá estar contribuindo para a produção de conhecimento sobre a formação de professores de língua alemã para crianças, assim como para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem de língua alemã na Educação Infantil e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino na escola. Os resultados serão publicados em forma de tese, mas sem identificar os professores e os alunos que dela participaram.

A pesquisa envolve riscos mínimos: os alunos podem sentir-se desconfortáveis com a presença da observadora durante a aula de língua estrangeira e/ou incomodados com os instrumentos de gravação de vídeo e áudio durante a prática com as sequências didáticas. A pesquisadora tomará todos os cuidados para evitar transtornos. Seu/sua filho(a) poderá interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem qualquer ônus.

Somente daremos andamento aos procedimentos da pesquisa após a sua autorização e após o próprio consentimento de seu/sua filho(a). Explicaremos às crianças, com linguagem adequada, os procedimentos da pesquisa, os riscos e como elas devem agir se não estiverem de acordo com algo ou se se sentirem incomodadas. Esses esclarecimentos serão dados apenas depois de recolhermos as autorizações dos responsáveis e, como as crianças não podem assinar, essa conversa e o consentimento delas serão filmados.

Portanto, para dar início aos procedimentos de pesquisa acima descritos, precisamos de sua autorização. Todas as informações obtidas por intermédio das observações e da prática com as sequências didáticas serão utilizadas somente para esta pesquisa. Cabe salientar que a identidade de qualquer participante será mantida anônima.

A autorização para que a turma de seu/sua filho(a) seja observada é essencial para a realização do trabalho de pesquisa, mas você tem a liberdade para se recusar a autorizar ou para retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo.

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado para seu/ua filho(a) durante as observações, por favor, entre em contato com a pesquisadora responsável:

Eu, _____
<input type="checkbox"/> concedo permissão () não concedo permissão
para que meu filho/minha filha, _____, participe no estudo descrito acima conforme.
Assinatura do/a Responsável: _____
Assinatura da Pesquisadora: _____
Data: ____/____/____
Pedimos a gentileza de retornar este TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) para a professora de língua alemã de seu/sua filho(a) até o dia ____/____/____. Este documento será assinado em duas vias e você receberá uma das cópias.

ANEXO L – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO: CRIANÇAS

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL Instituto de Letras Programa De Pós -Graduação Em Letras - Linguística Aplicada</p> <p>OS GESTOS DIDÁTICOS E O GÊNERO TEXTUAL CONTO DE ANIMAIS: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p>Prof. Dra. Karen Papp Schmitt</p>	
---	--	---

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(CRIANÇAS DE 3 A 5 ANOS)

OBSERVAÇÃO: Como se trata de crianças muito pequenas que estarão presentes nas aulas observadas, e que não sabem ler, optou-se por mostrar apenas os desenhos às crianças e explicar, verbalmente, do que se trata a pesquisa. Após a explicação, a criança dirá verbalmente se aceita ou não participar da pesquisa. A seguir, apresentamos o que falaremos e as imagens que serão mostradas durante a explanação da pesquisa.

ROTEIRO DA EXPLANAÇÃO DA PESQUISA COMO IREMOS INFORMAR OS ITENS ÀS CRIANÇAS A PARTIR DAS IMAGENS?

ROTEIRO DAS IMAGENS E FALAS

Bom dia, crianças!
Eu sou a professora Karen e essa é a aluna Josiete.
Nós fazemos parte de uma escola de gente grande, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, lá de Porto Alegre
Estamos aqui para convidar vocês para uma atividade diferente.
Vocês querem fazer parte de uma “pesquisa”?
Nós iremos explicar como vai ser, para depois vocês dizerem se querem participar ou não, certo?
Nossa pesquisa se chama “Os gestos didáticos e o gênero textual conto de animais: a sequência didática como instrumento de mediação na educação infantil”.
Queremos descobrir como a professora da turma ensina alemão a vocês.



PROFESSORA



ALUNAS



UNIVERSIDADE

Esta pesquisa irá acontecer da seguinte maneira:

- A aluna Josiete Querosz irá participar de algumas aulas de vocês e vai observar como a professora de alemão da turma trabalha com vocês.
- Depois de um tempo, a professora de alemão vai contar pra vocês historinhas, fará diferentes atividades e a aluna Josiete vai voltar aqui e vai gravar essas as aulas.

A gente vai gravar com a câmera, porque a professora Karen e a Josiete querem ver direitinho como a sua professora ensina alemão através das historinhas.



Fonte: 123rf, adaptado, 2018



Fonte: 123rf, adaptado, 2018



Fonte: 123rf, adaptado, 2018