

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO 'RIMAS DE ENIGMA': UMA LEITURA LOCAL DE PRINCÍPIOS GLOBAIS

### *DIDACTIC SEQUENCES OF THE GENRE 'RIDDLES': A LOCAL READING OF GLOBAL PRINCIPLES*

Gabrielli Martins Magiolo  
Jaqueline Ferreira de Brito Toneli  
Leiliane Barros Cardoso Almeida  
Juliana Reichert Assunção Tonelli

**RESUMO:** No Brasil, o ensino das línguas adicionais tem sido objeto de experimentos de métodos e abordagens praticadas em contextos internacionais e adaptadas ao contexto nacional. De maneira mais crítica e glocalizada (TANACA, 2017), também a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (escola de Genebra) tem sido apropriada, transformando os gêneros textuais em objeto de ensino. Apesar de ser incontestável o avanço de pesquisas nessa área, longo é o caminho a ser percorrido pelo campo de ensino de línguas, principalmente no que tange ao ensino de línguas adicionais com crianças. Colaborando com este campo de estudo, o grupo de pesquisa FELICE (CNPq) tem se ocupado de pesquisar sobre o dispositivo Sequência Didática (SD) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) nas aulas de línguas adicionais com crianças, seus benefícios e possíveis obstáculos encontrados pelos professores, propondo também adequações. Buscando contribuir e, ainda, avançar nas discussões do uso do dispositivo para ensino de línguas na infância, temos como objetivo apresentar uma SD do gênero textual 'Rimas de Enigma' elaborada a partir do Modelo Didático do Gênero desenvolvido por Silva (2020) e das adequações propostas por Magiolo (2021). Esperamos que este trabalho possa ser um instrumento útil e prático para o professor que está em sala de aula sem respaldo legal, teórico, metodológico e, muitas vezes, sem recursos didáticos para seu fazer pedagógico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de línguas adicionais na infância; Interacionismo Sociodiscursivo; Sequência didática; Adequações no procedimento.

**ABSTRACT:** In Brazil, the teaching of additional languages has been the subject of experiments with methods and approaches practiced in international contexts and adapted to the national one. In a more critical and glocalized way (TANACA, 2017), the perspective of Sociodiscursive Interactionism (Geneva school) has also been appropriated, transforming textual genres into a teaching object. Despite the undeniable progress of research in this area, there is still a long way to go in the field of language teaching, especially regarding teaching additional languages with children. Collaborating with this field of study, FELICE (CNPq) research group has been engaged in researching the Didactic Sequence (DS) device (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) in additional language classes with children, as well as its benefits and possible obstacles encountered by teachers, also proposing adaptations. Seeking to contribute and also advance in the discussions on the use of the device for language teaching in childhood, we aim to present a SD of the textual genre 'riddles' elaborated taking the Didactic Model of Genre developed by Silva (2020) and the adjustments proposed by Magiolo (2021) as a start point. We hope that this work can be a useful and a practical instrument for the teacher who is in the classroom without legal, theoretical, methodological support and, many times, without didactic resources for his pedagogical work.

**KEYWORDS:** Additional language teaching in childhood. Sociodiscursive Interactionism. Didactic sequence. Adjustments in the procedure.

REVELLI, Vol. 15. 2023.

ISSN 1984-6576.

E-202301

## Introdução

O ensino de línguas adicionais no Brasil teve início em 1855 e, desde então, é possível observar uma sequência de importações metodológicas de outros países com o atraso de alguns anos. Este panorama já foi delineado por Leffa (1999), Stutz (2012), Lenharo (2016), entre outros pesquisadores que buscaram denunciar a forma inquestionável como métodos e abordagens de ensino de línguas eram implementados em contexto nacional.

Não se pode negar que, a partir da publicação dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) de Língua Portuguesa em 1998, algo parecido ocorreu em relação à perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) da Escola de Genebra, na tentativa de utilizar o gênero textual como objeto de ensino, lançando mão do procedimento Sequência Didática (SD) para promover o ensino de línguas. Contudo, há que se destacar que, mesmo em face de tais apropriações teóricas, a utilização deste referencial teórico pelos pesquisadores que se propuseram a estudá-lo sofreu adequações importantes durante sua transposição. Magiolo (2021, p. 53), ao citar Magalhães e Cristovão (2018), destaca

[...] a forma crítica como a teoria tem sido apropriada em nosso país, levando inclusive ao termo escola brasileira do ISD, como destacam as autoras. Trata-se de utilizar os princípios e as práticas trazidas por um movimento no qual os teóricos veem credibilidade e eficácia, para assim, adaptá-las ao contexto. Algo que, a nosso ver, é coerente uma vez que o próprio ISD vê o contexto com primazia em relação à influência sobre o ser humano.

A autora traz em sua pesquisa uma série de considerações sobre as apropriações teóricas que vêm ocorrendo de Genebra para o Brasil, visto que esta perspectiva foi criada para o ensino de francês como língua materna, chegando em nosso país com o intuito, primeiramente, de ensinar português, sendo posteriormente incorporada ao ensino de línguas adicionais, principalmente por meio da utilização de SD.

Segundo Magalhães e Cristovão (2018), a SD adquiriu características próprias diferentes de seus precursores genebrinos, como a não linearidade da SD, a elaboração da SD concomitantemente à sua aplicação, revisão e refacção como um componente, a circulação do discurso do aluno, entre outras. Magiolo (2021) analisa essas características fazendo questionamentos acerca do seu contexto de pesquisa e argumenta a favor da adoção desta perspectiva para o ensino de línguas adicionais na infância (ELAI) por meio de gêneros textuais. Sobre este segmento de ensino, especificamente, é preciso marcar, mesmo correndo o risco de sermos repetitivos, a falta de obrigatoriedade de ELAI no Brasil, uma vez que os documentos

reguladores da educação preveem somente o ensino de língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental<sup>1</sup>.

Diante disso, neste artigo, objetivamos apresentar uma SD desenvolvida com base no trabalho de Silva (2020) considerando adequações que vem sendo propostas para o ELAI a partir das contribuições do grupo de pesquisa FELICE<sup>2</sup>, ou seja, os conceitos teórico-metodológicos do ISD têm sido apropriados de forma crítica e consciente adequando o procedimento para servir a um contexto cheio de especificidades.

Justificamos, ainda, a necessidade de se disseminar o conhecimento que o grupo FELICE tem produzido acerca deste tema e a seriedade com que tratamos a pesquisa e a ciência, sempre preocupados com o direito de todas as crianças brasileiras de aprenderem outras línguas para que, desta maneira, tenham acesso a discursos e conhecimentos diversos, uma vez que, apesar da oferta de ELAI não ser obrigatória, ela é já uma realidade (MAGIOLO; TONELLI, 2020; TANACA, 2017; entre outros). Diante disso e das especificidades do público, a proposição da SD que fazemos neste artigo pode ser um instrumento útil e prático para o professor que está em sala de aula sem respaldo legal, teórico, metodológico e, muitas vezes, sem recursos didáticos para seu fazer pedagógico.

Sendo assim, organizamos o artigo da seguinte forma: na próxima seção, traçamos um panorama sobre ELAI e as pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre gêneros textuais e SD; na sequência, justificamos o motivo pelo qual defendemos o ensino em ELAI e quais adaptações ao dispositivo SD já foram estudadas. Em seguida, apresentamos e descrevemos uma SD a partir das adaptações sugeridas; e, por fim, fazemos nossas considerações finais acerca do exposto.

## **1 Panorama de pesquisas sobre Ensino de Línguas Adicionais na Infância relacionadas a Gêneros Textuais e Sequência Didática no Brasil**

O grupo FELICE tem se ocupado em mapear todas as pesquisas sobre ensino de línguas na infância realizadas em âmbito nacional. O mapeamento está disponível no site do FELICE<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Ainda que alguns municípios o ensino de línguas já ocorra, compreendemos que são iniciativas locais uma vez que não documentamos federais que o normatizem.

<sup>2</sup> [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7106943312930158](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7106943312930158)

<sup>3</sup> <https://www.feliceuel.org/>

e se encontra organizado em quatro tópicos: 1) ensino de línguas estrangeiras para crianças; 2) formação de professores de línguas estrangeiras para crianças; 3) avaliação no ensino de línguas estrangeiras para crianças; e 4) bilinguismo. Inicialmente, este foi o resultado de uma pesquisa realizada por Autor 2 e Pádua (2017)<sup>4</sup> e, desde então, os pesquisadores do grupo continuam atualizando o acervo. Nele, encontramos dez pesquisas em nível de mestrado que envolvem os gêneros textuais no ELAI, sendo que cinco mencionam o procedimento SD e, destas, seis aplicam-na.

Dos três trabalhos que unem gênero textual e ELAI, o pioneiro é o de Tonelli (2005) que versa sobre o gênero história infantil, porém não envolve a SD propriamente dita. De forma similar, Pavani (2009) investiga a interação das crianças com os contos de fada e conclui que o gênero engajou a participação dos alunos na contação de história. Depois disso, Kuyumjian (2014) investigou como se dá a aprendizagem de língua francesa por crianças, de modo a se tornarem agentes de seu processo de aprendizagem. A autora menciona a SD citando Dolz e Schneuwly (2004), porém não sistematiza as atividades e, portanto, não se utiliza do procedimento como o concebemos. Mais recentemente, Silva (2020) constrói o modelo didático do gênero 'Rimas de Enigma', a partir de uma análise detalhada deste gênero textual, elencando seus elementos ensináveis.

Partindo para os trabalhos que se utilizam da SD como instrumento de ensino e aprendizagem, temos Queros (2016) que aplicou uma SD cuja produção final era a recontação de um conto de animais em alemão. Já Buose (2016) utilizou a SD para trabalhar diversos gêneros utilizando diários reflexivos, gravações de entrevistas e conversas com os participantes para analisar a reação das crianças ao entrar em contato com a língua inglesa e os gêneros textuais por meio dos multiletramentos. Já Reis (2018) aplica uma SD do gênero história infantil na qual, por meio da dramatização como produção final, os alunos demonstraram o desenvolvimento das capacidades de linguagem bem como das funções psicológicas superiores (percepção, memória, atenção, pensamento e imaginação).

Oliveira (2018) traz uma perspectiva diferente, pois seu objetivo é desenvolver as capacidades de linguagem de alunos cegos com a intenção de torná-los construtores de seu

---

<sup>4</sup> Sob o título: *O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil*. Está publicada no primeiro capítulo do livro organizado por Tonelli, Pádua e Oliveira (2017), intitulado *Ensino e formação de professores de Línguas Estrangeiras para crianças no Brasil*, dividida em 11 capítulos que apresentam artigos representativos de cada macrorregião brasileira proposta pelo IBGE.

próprio conhecimento. Santos (2022) investigou o papel da planificação coletiva de uma SD na formação de professores de inglês com crianças realizada por meio do estágio supervisionado tendo como foco maior o contexto de ensino remoto emergencial. Algo que nos chama a atenção é que, dentre as pesquisas mencionadas, somente as SD de Oliveira (2018) e Santos (2022) propõem a construção do gênero trabalhado como produção final. No entanto, a primeira se insere no bojo da educação inclusiva enquanto a segunda está mais voltada para a área de formação de professores. Todas as demais adequam a produção final utilizando objetivos adaptados à idade e ao contexto, ou seja, o gênero ensinado pela SD não é produzido pelos alunos ao final do trabalho.

Diferentemente, Magiolo (2021) elabora e aplica uma SD para uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, propondo que as crianças produzam o gênero trabalhado. Depois de analisar os resultados, sugere algumas adaptações no procedimento, as quais exploramos melhor na próxima seção. Tais adequações foram elencadas diante das especificidades do contexto de pesquisa: escola pública, carga horária de aula reduzida, alunos ainda em processo de alfabetização, entre outras. De fato, entendemos que é coerente adaptar o dispositivo para atender as demandas de um público diferente daquele para o qual foi ponderado inicialmente.

Ampliando um pouco a busca para artigos publicados que não são recortes de pesquisas maiores, na tentativa de compreender onde estamos e para onde vamos nesta seara, encontramos Tonelli e Cordeiro (2014; 2015), em pesquisa de nível pós-doutoral, que elaboraram e pilotaram uma SD com o objetivo de promover a sensibilização à aprendizagem de língua inglesa com crianças entre quatro e cinco anos. Semelhantemente, temos ainda as contribuições de Suzumura, Pádua e Tonelli (2015), Lavisio e Santana (2016), Ferreira e Tonelli (2016), Pereira e Tonelli (2021), nas quais a SD é explorada de formas diferentes, porém nenhuma tem como objetivo a produção do gênero trabalhado durante os módulos.

Destarte, face a este robusto estado da arte, encontramos justificativa para este artigo, no sentido de reforçar nosso empenho em construir nesta seção um detalhado panorama de todo o conhecimento que vem sendo produzido sobre este escopo em nosso país até o momento. Antes de finalizar, no entanto, vale mencionar duas pesquisas em andamento, são elas: a de Rao (no prelo) que investiga as potencialidades da SD como instrumento mediador do ensino do gênero textual poesia a partir de uma abordagem multimodal, visando a expansão de

capacidades de linguagem e repertórios de conhecimento; e a de Ferreira (no prelo), em nível de doutorado, que trará uma proposta de SD voltada à transdisciplinaridade na linguística aplicada, explorando o gênero textual canção contemporânea pop e seus elementos ensináveis como o objetivo de trabalhar o inglês e a linguagem musical.

De qualquer forma, podemos afirmar que todas as pesquisas apresentadas nesta seção observaram resultados positivos ao utilizar a SD para ensinar línguas para crianças. No entanto, somente três propuseram a criação do gênero delimitado como produto final. Magiolo (2021), como pode ser percebido ao longo da seção, dá um passo à frente retomando conceitos já explorados e sistematizando adaptações para o procedimento, dado o contexto de pesquisa. Em suma, o que depreendemos em relação ao uso da SD na ELAI é que, da forma como foi idealizada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD pode não ser uma ferramenta aplicável se engessarmos suas características. Em outras palavras, sem adaptações para o contexto a ser aplicada, a SD pode não surtir os efeitos esperados, a saber: a apropriação do gênero e da língua/linguagem demandada por ele para que seja produzido. Não obstante, há também a necessidade de não descaracterizar a teoria original.

Dolz e Schneuwly (2004) corroboram a ideia de que a SD não é um dispositivo fechado e que as adaptações são inerentes ao ISD, pois pressupõem a influência do contexto no objeto de ensino e na forma de ensiná-lo. Neste sentido, este artigo buscará exemplificar esses processos de adaptação que são indispensáveis para atender este contexto que é permeado de especificidades.

## **2 Como ajudar as crianças a aprender línguas adicionais por meio de gêneros textuais e da SD?**

Antes de tentar responder a esta pergunta, talvez o leitor esteja se perguntando “por que ensinar línguas por meio de gêneros textuais às crianças?”. Sobre isso, é importante lembrar que o ISD tem suas raízes nos estudos vygotskyanos do desenvolvimento e compreende que a linguagem nos constitui e é por meio dela que se torna possível agir no mundo. Logo, são os gêneros textuais que medeiam a interação entre os sujeitos – construídos e situados socio-historicamente – e as atividades de linguagem. Os gêneros textuais estão presentes em todo e qualquer espaço físico onde há comunicação, logo, a escola se constitui em um lugar rico em

produção e circulação de gêneros textuais de diversas naturezas, pois, como afirmam Schneuwly e Doz (2004, p. 65),

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler, e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em forma de linguagem específicas.

Se o espaço escolar é um ambiente propício para a produção de gêneros textuais, por que, então, não sistematizar o ensino destes na tentativa de garantir sua apropriação e, por consequência, melhorar a comunicação dos aprendizes? As SD fazem exatamente isso: sistematizam o ensino do gênero textual que se pretende que os alunos dominem. A principal questão no caso da ELAI é que se, simplesmente, importarmos do ensino de língua primeira as práticas de elaboração e utilização da SD, o resultado provavelmente não será satisfatório, como foi evidenciado por Silva (2020) e Magiolo (2021). Sendo assim, retomamos o título desta seção: ‘como ajudar as crianças a aprender línguas adicionais por meio de gêneros textuais’?

Como demonstrado na seção anterior, mesmo ainda sendo incipiente, as pesquisas desenvolvidas no campo de ELAI envolvendo os gêneros textuais e SD já nos apontam para alguns caminhos. No caso de Silva (2020), ao considerar o percurso de seu trabalho, importamos observar a tentativa frustrada de tentar aplicar uma SD para ensinar inglês. Nas palavras da autora (SILVA, 2020, p. 88),

o desejo era de que a aplicação da SD ocorresse em um contexto público, ainda mais desafiador devido às suas especificidades. No entanto, [...] durante meu percurso de pesquisa, a insuficiência de conhecimento em relação a tais práticas com gêneros textuais no ensino de LIC<sup>5</sup> direcionou-me a uma exploração, que hoje reconheço, inapropriada em sala de aula, resultando na inadequada produção do gênero pelos alunos.

Este relato é valioso para nós, no sentido de perceber e reconhecer o quão desafiadora é a produção de um gênero no contexto público quando se pretende que isso seja feito em uma língua adicional. Ao identificar que os alunos não conseguiram produzir uma rima de enigma depois da aplicação de sua SD, Silva (2020) percebeu que não havia compreendido, de fato, os elementos ensináveis do gênero textual em questão. Na reestruturação de sua dissertação, decidiu sistematizar o 'modelo didático de gênero' de forma a ajudar futuros professores que desejassem elaborar uma SD cujo objetivo fosse a produção de uma rima de enigma.

---

<sup>5</sup> Silva (2020) utiliza a abreviação LIC para se referir à língua inglesa para crianças.

Já em Magiolo (2021), percebemos uma preocupação em testar o procedimento com crianças ainda não alfabetizadas, sem *background* linguístico na língua adicional e com carga horária semanal de aulas reduzida. Assim como Silva (2020), a autora não conseguiu finalizar a pesquisa da forma como desejava no início do processo, uma vez que, devido à pandemia, a reaplicação não foi possível. Mesmo assim, depois de analisados os pontos de inadequação da SD, ela foi adequada e publicada em sua dissertação.

No quadro 1, a seguir, ilustramos as adequações e suas justificativas propostas pela autora.

**Quadro 1 - Adequações no procedimento SD para atender o contexto de ELAI**

|   | Adequação   | Especificidades do contexto  |
|---|---|--|
| 1 | Incorporar <i>language awareness</i> e o princípio de abertura às línguas <sup>6</sup> para fazer com que os alunos reflitam sobre a língua que estão aprendendo.           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessidade de tecer justificativas para o ensino de línguas na infância a partir de sentidos formativos e não mercadológicos.</li> <li>• Permite ao aluno vivenciar a aprendizagem da língua inglesa sem o viés de dominação e poder exercido por ela.</li> <li>• Possibilidade de utilização de sua língua primeira para a aprendizagem da língua adicional.</li> </ul> |
| 2 | Delimitar campo semântico da produção inicial e produção final, utilizando-se da multimodalidade para criar um glossário que capitalize o vocabulário ensinado nos módulos. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alunos sem repertório linguístico suficiente para produzir o gênero textual na língua adicional.</li> <li>• Carga horária de aulas semanais pequena, o que inviabiliza a construção de memória de trabalho dos alunos.</li> </ul>   |
| 3 | Produção coletiva com participação do professor.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessidade de suporte do par mais experiente para uma produção consistente.</li> </ul>   |
| 4 | Implementar produções simplificadas entre os módulos.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessidade maior de praticar a mobilização das capacidades linguístico discursivas e das capacidades discursivas necessárias para a produção do gênero textual.</li> <li>• Impossibilidade de utilização da reescrita, uma vez que os alunos ainda não estão alfabetizados.</li> </ul>   |
| 5 | Utilizar material de apoio multimodal que funcione como lista de constatações.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Crianças ainda não alfabetizadas.</li> <li>• Necessidade maior de apoio para capitalizar o conteúdo já ensinado nos módulos.</li> </ul>   |
| 6 | Utilizar o ditado ao adulto nas produção inicial e produção final de gênero textual escritos.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Crianças ainda não alfabetizadas.</li> </ul>  |

**Fonte:** As autoras com base em Magiolo (2021, p. 196).

Tais adequações, como posto no Quadro 1 a partir de Magiolo (2021), não são

<sup>6</sup> Tonelli e Corneiro (2014; 2015).

descobertas somente da pesquisa em questão, mas uma sistematização da autora a partir dos trabalhos que já vinham sendo desenvolvidos pelo grupo FELICE, como Tonelli e Cordeiro (2014; 2015), Suzumura, Pádua e Tonelli (2015), Ferreira e Tonelli (2016) e Silva (2020). Para todos esses autores e como pode ser observado a partir do Quadro 1, o grande desafio quando da utilização do procedimento SD no contexto de ELAI é, justamente, a produção do gênero textual na língua adicional, pois os alunos em tenra idade ainda não possuem repertório linguístico para tanto. É neste sentido que a maioria das pesquisas que encontramos adaptam o objetivo dessas produções, deixando de solicitar ao aluno a produção do gênero textual, em si.

Outro ponto relevante é que, na literatura, já é possível encontrar muitas SD de diversos gêneros textuais prontas para uso do professor, tanto para o ensino de português como língua primeira, quanto para o ensino de línguas adicionais diversas. Contudo, em se tratando de ELAI, a quantidade de produções ainda é incipiente. Partindo, portanto, do trabalho desenvolvido por Magiolo (2021), levando em consideração todo o estado da arte levantado na seção anterior e, ainda, objetivando dar continuidade às pesquisas mencionadas, utilizamos o modelo didático do gênero ‘Rimas de Enigma’ elaborado por Silva (2020) para construir uma SD a qual apresentaremos no próximo tópico.

### **3 Apresentação e análise de uma SD para o ELAI: ‘Weather events challenge’**

Nesta seção, dedicamo-nos a apresentar e descrever uma SD do gênero textual ‘Rimas de Enigma’<sup>7</sup>, segundo o modelo didático de gênero desenvolvido por Silva (2020). A SD foi inicialmente produzida para uma disciplina da pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina<sup>8</sup>, a qual buscou a implementar as adequações que o grupo FELICE vem propondo sem, no entanto, descaracterizar o procedimento.

Para fins de coerência ao objetivo norteador deste artigo, a saber, apresentar uma SD desenvolvida com base no trabalho de Silva (2020) considerando adequações que vem sendo

---

<sup>7</sup> Dado o espaço limitado no corpo de um artigo, disponibilizamos a SD detalhada passo a passo em arquivo online e utilizamos esta seção para análise de seu conteúdo em si. O arquivo pode ser acessado pelo link: [https://drive.google.com/drive/folders/1mdcOJ\\_ElsuhLQ5DqzHeXy8JakSMWDjKc?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1mdcOJ_ElsuhLQ5DqzHeXy8JakSMWDjKc?usp=sharing)

<sup>8</sup> Gêneros Textuais como instrumento para o ensino e a formação de professores de línguas estrangeiras para crianças, ministrada por FELICE/CNPq, ao longo do primeiro semestre de 2022.

propostas para o ELAI a partir das contribuições do grupo de pesquisa FELICE, optamos por expô-la em blocos de acordo com as etapas do procedimento, tais quais foram definidas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004): apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Assim como idealizou Silva (2020), elegemos como contexto de aplicação da SD uma turma de terceiro ano do ensino fundamental da escola pública, cuja carga horária é de uma hora e quarenta minutos por semana. No entanto, acreditamos que, com alguns ajustes, ela possa ser aplicada em outros níveis e contextos.

Como conteúdo temático a ser abordado, elegemos os fenômenos meteorológicos, com base na prática discursiva cotidiana de questionamento sobre o clima que é realizada no dia-a-dia de uma sala de aula do ensino fundamental. Dessa forma, acreditamos que tanto os conteúdos temáticos quanto o gênero textual 'Rimas de Enigma' estarão coerentes ao universo infantil sendo, portanto, pertinentes para o contexto de aplicação.

Para termos uma visão geral, apresentamos o plano global da SD no quadro 2, a seguir:

**Quadro 2 – Plano global da SD**

| <b>PLANO GLOBAL DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: 'Weather events challenge'</b> |   |  |
|---|---|--|
| <b>CONTEXTO</b>   | Gênero: 'Rimas de Enigma'   | Número de alunos: 28 e 26  |
|   | Série: 3º ano A e B   | Especificidades: duas turmas diferentes da escola pública com pouco repertório linguístico na língua adicional |
|   | Nº de aulas: 16 (1 bimestre)  |  |
|   | Número de atividades: 11  |  |
|   | Tempo de aula: 1h40min/semana   | Tema: Fenômenos meteorológicos   |
| <b>Objetivos gerais</b>   |   |  |
| <b>Projeto de classe</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Promover um desafio de rimas de enigmas sobre fenômenos meteorológicos entre duas turmas de terceiro ano.</li> </ul>   |  |
| <b>Apresentação da situação</b>                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Apresentação do gênero a ser mobilizado.</li> <li>● Definição do conteúdo temático;</li> <li>● Apresentação do projeto de classe;</li> </ul>   |  |
| <b>Produção inicial</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Produzir coletivamente uma rima de enigma sobre um fenômeno meteorológico conhecido pela turma.</li> </ul>   |  |
| <b>Módulo 1</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconhecer a função social do gênero 'Rimas de Enigma' e nelas a presença de uma pergunta enigmática;</li> <li>● Reconhecer as especificidades do gênero 'Rimas de Enigma' comparado a outros jogos de adivinhação.</li> </ul> |  |

|                       |   |
|-----------------------|---|
| <b>Módulo 2</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconhecer características do gênero ‘Rimas de Enigma’ como sua extensão, a tonicidade e musicalidade;</li> <li>● Observar e reproduzir rimas na língua adicional.</li> <li>● Reconhecer e utilizar sequências descritivas nas rimas de enigma para descrever o objeto ou animal a ser identificado.</li> </ul>            |
| <b>Módulo 3</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Apropriar-se de vocabulário próprio ao conteúdo temático do gênero ‘Rimas de Enigma’;</li> <li>● Compreender de que maneira os fenômenos meteorológicos ocorrem para poder descrevê-los nas rimas de enigma;</li> <li>● Refletir sobre mudanças climáticas, seus efeitos e impactos na natureza e na sociedade.</li> </ul> |
| <b>Produção Final</b> | Produzir 5 rimas de enigma para serem usadas no desafio.  |
| <b>Circulação</b>     | Os exemplares serão apresentados durante a realização do ‘ <i>Weather events challenge</i> ’.   |

**Fonte:** As autoras.

Como pode ser observado no quadro 2, a SD foi construída para ser aplicada durante um bimestre de aula, com o objetivo de levar os alunos ao domínio do gênero textual ‘Rimas de Enigma’. O projeto de classe pressupõe que um desafio seja organizado entre as duas turmas de terceiro ano da escola. Cada turma deverá produzir 5 rimas de enigmas que tenham como resposta um ‘*weather event*’, ou seja, o conteúdo temático gira em torno dos fenômenos meteorológicos. De maneira geral, cada módulo sistematiza e mobiliza as capacidades de linguagem na seguinte ordem: módulo 1 - capacidades de ação (organizar o conteúdo temático dentro das características do gênero textual e compreender sua função social); módulo 2 – capacidades discursivas (compreender e utilizar a ‘forma’ e organização próprias do gênero textual); módulo 3 – capacidades linguístico-discursivas (utilizar Língua/linguagem adequada ao gênero). Na sequência, detalhamos cada etapa da SD e suas respectivas atividades.

### Quadro 3 - Apresentação da situação

| <b>Atividades</b>   | <b>Capacidades de linguagem</b> |
|---|---------------------------------|
| 1. <i>The hobbit riddle game</i>  | CA                              |
| 2. <i>Weather words chart</i>   | CA / CLD                        |
| <b>Atividade 1: The hobbit riddle game</b>  |                                 |
| Objetivos:  |                                 |
| ✓ Apresentar o gênero ‘Rimas de Enigma’   |                                 |
| Procedimentos:  |                                 |
| ⇒ Mostrar aos alunos uma cena do filme ‘The hobbit’ <sup>9</sup> . Questionar se eles conhecem o filme, se já assistiram, se eles se lembram da história, personagens, desfecho. Na primeira vez, reproduzir sem dublagem ou legenda em português. Pedir que eles se concentrem nas expressões faciais e corporais e que eles busquem compreender o contexto de produção. |                                 |

<sup>9</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=md7EJTUqngI>. Acesso em 09 de jul. 2022.

- ⇒ Conversar com as crianças sobre o que foi possível compreender da primeira vez. Na sequência, o vídeo pode ser reproduzido com legenda ou dublagem, pois o objetivo é que eles identifiquem qual é o gênero e para quem ele é usado no filme.
- ⇒ Elucidar com ajuda dos alunos que as rimas de enigmas são jogos de adivinhação performados há muito tempo em diversas situações de produção, mas que geralmente servem a um propósito de entretenimento.
- ⇒ Investigar a prática de utilização de rimas de enigmas dos alunos, questionar se já conheciam, se costumam brincar em seus ambientes de convívio, etc.

### Atividade 2: Weather words chart

#### Objetivos:

- ✓ Definir o conteúdo temático a ser mobilizado
- ✓ Apresentar o projeto de classe

#### Procedimentos:

- ⇒ Lembrar com os alunos sobre os tipos de clima que são utilizados todos os dias durante a apresentação da rotina.
- ⇒ Levar as crianças para um ambiente externo e questionar:
  - *I wonder why the grass [other object] feels wet today? Was it wet yesterday?*
  - *Look at [child's name]'s hair blowing around. I wonder why their hair is moving?*
  - *What does the sky look like today? Did it look the same yesterday?*
  - *Why did you wear a jacket [or other seasonal clothing] to school today?*
  - *What is making that sound in the trees?*
  - *How does the air outside smell today? Does it smell different sometimes?*
- ⇒ Fazer um *circle time* e levantar os *Weather events* que as crianças conhecem.
- ⇒ Ao retornar para a sala, refletir sobre as observações e criar um *chart* sobre Weather words:

#### Weather Words

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| <i>[Temperature words and images, e.g., hot, cold, warm, cool]</i> | <i>[Precipitation words and images, e.g., rainy, no rain, snow]</i> | <i>[Wind words and images, e.g., windy, strong wind, light wind or breeze]</i> | <i>[Cloud cover words and images, e.g., sunny, partly sunny, cloudy, mostly cloudy]</i> |
|--|---|--|---|

- ⇒ No *chart* deverá haver espaço extra para que, durante a SD, os alunos possam alimentá-la como novos vocabulários.
- ⇒ Apresentar para os alunos o projeto de classe:

#### Weather events challenge

- Duas turmas do terceiro ano se enfrentarão em um desafio de *RIDDLES* sobre *Weather events*.
- Cada turma deverá apresentar 5 enigmas a serem desvendados pelo outro grupo.
- As *riddles* devem ser todas sobre eventos climáticos que serão estudados durante a SD.
- O objetivo é estudar de forma divertida sobre o conteúdo utilizando e mobilizando a língua adicional (inglês) para discutir e conscientizar sobre mudanças climáticas.
- O *challenge* será público, ou seja, podem ser convidados pais, responsáveis e as outras turmas da escola.
- Para conseguir desvendar as *riddles* é necessário compreender como os *Weather events* se formam e ocorrem, mas também é preciso se apropriar do gênero textual para produzi-las.

Fonte: As autoras.

Na ‘apresentação da situação’, disposta no Quadro 3, o conteúdo temático já é definido e devem ser apresentados tanto o gênero textual quanto o projeto de classe, no qual os alunos serão engajados. Para nossa SD, utilizamos duas atividades nesta etapa: 1) *The hobbit riddle game*, apresenta gênero textual ‘Rimas de Enigma’ por meio de um filme popular no universo infanto-juvenil (‘The hobbit’)<sup>10</sup>, o objetivo é que eles identifiquem qual é o gênero e para que ele é usado pelo personagem do filme; 2) *Weather words chart*: pretende definir o conteúdo temático sobre os fenômenos meteorológicos, buscando aprofundar o momento em que os alunos falam sobre o clima durante a rotina inicial da aula e, também, apresentar o projeto de classe no qual duas turmas do terceiro ano se enfrentarão em um desafio de *riddles*<sup>11</sup> sobre *Weather events*, cada turma deverá apresentar 5 enigmas sobre os eventos climáticos estudados que precisarão ser desvendados pelo outro grupo.

#### Quadro 4 - Produção inicial

|  |
|--|
| <b>Atividade 3: Producing a riddle</b>   |
| Objetivos:<br>✓ Produzir coletivamente uma rima de enigma sobre um fenômeno meteorológico conhecido pela turma.  |
| Procedimentos:<br>⇒ Tendo por base o quadro <i>Weather Words</i> , por meio da ativação do repertório linguístico dos alunos e de seus conhecimentos sobre a estrutura de uma rima de enigma, a sala, colaborativamente, elabora uma rima. |

**Fonte:** As autoras.

Já na produção inicial, como apresentado no Quadro 4, pedimos que os alunos construam apenas uma rima de enigma. Nesta atividade, retomamos o *chart* construído na atividade 2, haja vista a necessidade de apoio quanto ao vocabulário ao aplicar uma SD em contexto de ensino de línguas adicionais em geral, pois os alunos ainda estão em processo de aprendizagem e sistematização de repertório linguístico. Outro ponto relevante é que, estabelecendo um tema específico para a SD – *weather events*, no caso –, o campo semântico pode ser delimitado, o que facilita as escolhas lexicais por parte dos alunos.

Nessas três primeiras atividades, devemos notar a adequação número 2 disposta no quadro 1 (seção 2) sendo implementada, a saber, delimitar o campo semântico da produção inicial e final, utilizando-se da multimodalidade para criar um glossário que capitalize o

<sup>10</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=md7EJTUqngI>

<sup>11</sup> Em tradução livre, significa ‘enigmas’. A ideia é que as turmas se enfrentem propondo enigmas uma para a outra.

vocabulário ensinado nos módulos. Para isso, o *chart* utilizado inicialmente para ativar o conhecimento prévio dos alunos funcionará ainda, no decorrer do trabalho, tanto como um glossário, que será construído contínua e coletivamente pelos alunos durante a aplicação da SD, quanto como um recurso de apoio multimodal que vai capitalizar o vocabulário aprendido.

Ao desenvolver os módulos, foi preciso levar em consideração que, por parte dos alunos, seria necessário: 1) compreender como os *weather events* se formam e ocorrem para conseguir desvendar as *riddles*; 2) reconhecer a função social deste gênero; e 3) desenvolver conhecimento lexical e discursivo sobre o conteúdo temático. Tendo isso em mente, elaborou-se 7 atividades que foram divididas entre 3 módulos, que por sua vez buscarão mobilizar e desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos.

#### Quadro 4 - Módulo 1

| <b>Atividades</b>  | <b>Capacidades de linguagem</b> |
|--|---------------------------------|
| 4. Point to the answer   | CA / CD                         |
| 5. O que é uma rima de enigma?   | CA / CD                         |
| <b>Atividade 4: Point to the answer</b>  |                                 |
| Objetivos:   |                                 |
| ✓ Reconhecer a função social do gênero 'Rimas de Enigma' e nelas a presença de uma pergunta enigmática.  |                                 |
| Procedimentos:   |                                 |
| ⇒ O professor deverá explicar para turma que farão um momento divertido com uma brincadeira de adivinhação.  |                                 |
| ⇒ Questionar as crianças se esta é uma brincadeira que eles conhecem.  |                                 |
| ⇒ É preciso mencionar que trata-se de um enigma, antecipando que há um mistério a ser desvendado e que algumas pistas serão dadas.   |                                 |
| ⇒ Então, o professor escolherá um aluno e dirá que ele deverá responder a pergunta que fará, apontando um dos objetos que estarão disponíveis. Vários objetos deverão ser colocados na visão do aluno, entre eles, aquele que é a resposta da rima de enigma. A leitura deve ser feita com clareza, em um ritmo mais lento e, se necessário, repetidamente. O professor deve levar em conta a habilidade de cada aluno em compreendê-la. |                                 |
| ⇒ Reconhecendo e entendendo a pergunta, a criança deverá pensar qual é a resposta da rima de enigma. Para auxiliá-la haverá as possíveis respostas na presença dos objetos que a ajudará na tarefa. Chegando em uma conclusão, a criança apontará o objeto e falará seu nome em voz alta, na Língua Inglesa.   |                                 |
| ⇒ Para finalizar, perguntar se as crianças já haviam brincado de algo parecido em sua língua primeira, se a família costuma fazer este tipo de jogos, onde e com quem elas costumam brincar de adivinhação. Pedir que elas façam um desenho mostrando os ambientes e as pessoas com as quais elas utilizam o gênero ou, caso nunca tenham utilizado, imaginar como, onde e com quem poderia propor a brincadeira.                        |                                 |
| <b>Atividade 5: O que é uma rima de enigma?</b>  |                                 |
| Objetivos:   |                                 |
| ✓ Reconhecer as especificidades do gênero 'Rimas de Enigma' comparados a outros jogos de adivinhação.  |                                 |
| Procedimentos:   |                                 |

- ⇒ Depois de apresentar aos alunos a prática de adivinhação, é o momento de definir melhor o que é uma rima de enigma. Para isso, o professor deve levar outros tipos de jogos de adivinhação comuns ao cotidiano deles:
- Guess the Word Games
  - Hidden Picture Guessing Games
  - Guess the Picture (Pictionary)
  - Guess the Mystery Object
  - 'I Spy' Guessing Games
  - 'Act It Out' Guessing Game (Charades)
  - Guess The Word To 'Save The Teacher' (Hangman)
  - Guessing Games With Cards
  - Fazer um levantamento de quais brincadeiras as crianças conhecem e/ou gostam mais. Pode-se escolher um ou dois para brincar com elas.
  - Na sequência, conversar com elas sobre o que tornava o enigma da atividade 1 diferente dessas brincadeiras. Nesse momento, as crianças devem fazer suposições, ainda não é interessante que o professor aponte para a resposta correta.
  - Apresentar três rimas de enigmas escritas em letras grandes em cartolina e pedir para as crianças identificarem qual é a diferença entre essas e as outras brincadeiras que fizeram anteriormente.
  - Na cartolina, depois de discutirem, destacar a presença de versos e de rimas, bem como a pergunta que convida o leitor para descobrir o enigma.

**Fonte:** As autoras.

O Quadro 4 mostra o módulo 1, mais focado em mobilizar as capacidades de ação, logo, na atividade 4 os alunos terão a oportunidade de reconhecer a função social do gênero textual ‘Rimas de Enigma’ ao mesmo tempo em que percebem a presença obrigatória de uma pergunta enigmática, o que também caracteriza a mobilização das capacidades discursivas. Já na atividade 5, o gênero textual ‘Rimas de Enigma’ é comparado a outros jogos de adivinhação para que os aprendizes compreendam suas especificidades.

**Quadro 5 - Módulo 2**

| <b>Atividades</b>   | <b>Capacidades de linguagem</b> |
|---|---------------------------------|
| 6. Telefone sem fio   | CD                              |
| 7. <i>What's the missing word</i>   | CLD / CD                        |
| 8. Jogo da memória  | CD / CLD                        |
| <b>Atividade 6: Telefone sem fio</b>  |                                 |
| Objetivos:  |                                 |
| ✓ Reconhecer características do gênero ‘Rimas de Enigma’ como sua extensão, a tonicidade e musicalidade.  |                                 |
| Procedimentos:  |                                 |
| ⇒ Os alunos são dispostos em sequência para que um fique atrás do outro. A professora tira de uma caixa uma rima de enigmas e diz ao primeiro aluno da sequência que deve reproduzir ao aluno seguinte. |                                 |
| ⇒ Quando o último aluno da sequência verbalizar o que ouviu para a turma toda, observa-se se as características de rima, tonicidade e musicalidade permanecem.  |                                 |
| ⇒ É imprescindível que o professor escolha as rimas de enigma que contenham vocabulário familiar para os alunos, pois a decodificação da mensagem nesta atividade não é o objetivo.                     |                                 |

|  |
|--|
| ⇒ Outro ponto importante é se atentar para a extensão das ‘Rimas de Enigma’ escolhidas pelo professor.   |
| <b>Atividade 7: <i>What’s the missing word</i></b>   |
| Objetivos:<br>✓ Observar e reproduzir rimas na língua adicional.   |
| Procedimentos:<br>⇒ O professor explicará que farão uma brincadeira de adivinhação coletivamente, de forma diferente. Os alunos não precisarão apenas resolver a rima de enigma, mas também descobrir qual palavra está faltando, de acordo com seu valor sonoro, ou seja, a rima.<br>⇒ Três estudantes da turma são escolhidos e dispostos cada um em uma cadeira de frente para o restante da turma. Cada um recebe uma palavra, mas somente uma dessas se encaixa na rima de enigma que será proferida em voz alta pelo professor.<br>⇒ Enquanto lê, o professor caminha por entre os três alunos e, ao chegar na palavra que está faltando, coloca sua mão sobre a cabeça de uma das crianças que deve dizer em voz alta o vocábulo que recebeu.<br>⇒ A turma somente ouvirá. O professor repetirá com as outras duas crianças e depois pedirá à classe para reproduzir a ‘Rima de Enigma’ com a palavra correta.<br>⇒ As duas palavras que não fazem parte da rimas de enigma devem ser selecionadas com cuidado, para que não se encaixem na rima da ‘Rima de Enigma’. |
| <b>Atividade 8: <i>Jogo da memória</i></b>   |
| Objetivos:<br>✓ Reconhecer e utilizar sequências descritivas nas ‘Rimas de Enigma’ para descrever o objeto ou animal a ser identificado.   |
| Procedimentos:<br>⇒ As ‘Rimas de Enigma’ são dispostas sobre a mesa, uma carta com a rima escrita e outra carta com a imagem que responde ao enigma. O intuito é fazer com que os alunos encontrem os correspondentes.<br>⇒ Quando o aluno abre uma carta que contém o enigma escrito, ele deve ler e, com ajuda dos demais, deve destacar os verbos de estado e os adjetivos que compõem as sequências descritivas.<br>⇒ Quando o aluno abre uma carta que contém a imagem, deve fazer o contrário, ou seja, utilizar os verbos de estado e os adjetivos que compõem as sequências descritivas.<br>⇒ Espera-se que, de início, os alunos necessitem da ajuda do professor e que, no desenrolar do jogo, eles sejam capazes de fazer a atividade de forma mais autônoma.   |

**Fonte:** As autoras.

No módulo 2, percebemos um foco maior na mobilização das capacidades discursivas, como pode ser visto no Quadro 5, uma vez que as atividades 6 e 8 preocupam-se em apresentar características da infraestrutura textual como extensão, tonicidade, musicalidade e a utilização de sequências descritivas. A atividade 7 funciona como uma produção simplificada do gênero textual, como proposto na adequação número 4 do Quadro 1 (implementar produções simplificadas entre os módulos), pois trata-se da produção conduzida de apenas uma parte do gênero textual, além disso, as capacidades linguístico discursivas são mobilizadas, pois os alunos precisarão reproduzir a rima de enigma na língua adicional adivinhando a palavra que está faltando.

**Quadro 6 - Módulo 3**

| <b>Atividades</b>  | <b>Capacidades de linguagem</b> |
|--|---------------------------------|
| 9. <i>How's the Weather?</i>   | CLD                             |
| 10. <i>Am I a part of it?</i>  | CLD                             |
| <b>Atividade 9: <i>How's the Weather?</i></b>  |                                 |
| Objetivos:   |                                 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apropriar-se de vocabulário próprio ao conteúdo temático do gênero 'Rimas de Enigma'.</li> <li>✓ Compreender de que maneira os fenômenos meteorológicos ocorrem para poder descrevê-los nas 'Rimas de Enigma'.</li> </ul>   |                                 |
| Procedimentos:   |                                 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ O professor construirá com a turma um quadro contendo os <i>days of the week</i> e as imagens correspondentes ao <i>weather</i> de cada dia da última semana.</li> <li>⇒ Em seguida, coletivamente, os alunos elaborarão oralmente frases abordando o clima de cada dia, revisitando o vocabulário utilizado nas aulas anteriores.</li> <li>⇒ O professor transcreve as frases formadas pelos alunos na lousa para o acompanhamento de toda a turma e solicita que, em grupos, os alunos transformem as frases criadas em 'rima de enigma'.</li> </ul>  |                                 |
| <b>Atividade 10: <i>Am I a part of it?</i></b>   |                                 |
| Objetivos:   |                                 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Refletir sobre mudanças climáticas, seus efeitos e impactos na natureza e na sociedade.</li> </ul>  |                                 |
| Procedimentos:   |                                 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Fazer uma roda de conversa com os alunos e discutir o tema mudanças climáticas.</li> <li>⇒ Em seguida, apresentar o vídeo <i>Climate Change 2022: Impacts, Adaptation &amp; Vulnerability</i><sup>12</sup> e considerar possíveis ações que possam vir a contribuir para a redução dos efeitos e impactos negativos.</li> <li>⇒ Confeccionar flashcards com os alunos contendo <i>keywords</i> utilizadas no vídeo.</li> <li>⇒ Repetir o exercício da atividade 9, transformando as <i>keywords</i> em rimas de enigma, porém agora com mais profundidade em relação ao seu papel frente às mudanças climáticas.</li> </ul> |                                 |

**Fonte:** As autoras.

O último módulo, como exposto no Quadro 6, possui duas atividades as quais visam a aquisição de linguagem específica relacionada ao conteúdo temático da SD. A atividade 9, por exemplo, pede que os alunos construam frases na língua adicional sobre eventos climáticos, recuperando o repertório já visto anteriormente e ampliando-o. Enquanto a atividade 10 busca fazer com que as crianças compreendam de que maneira os fenômenos meteorológicos ocorrem para poder descrevê-los nas rimas de enigma. Todas essas produções simplificadas devem ser reunidas para que, na produção final, elas sejam recuperadas, selecionadas, revisadas e reescritas para serem levadas ao desafio entre as turmas, ou seja, à execução do projeto de classe, como podemos ver no Quadro 7, a seguir.

### **Quadro 7 - Produção Final**

<sup>12</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=SDRxfuEvgGg>. Acesso em 12 de jul. 2022.

### Atividade 11: Produção Final

Objetivos:

- ✓ Selecionar, revisar e reescrever as rimas de enigma produzidas no módulo 3

Procedimentos:

- ⇒ Mostrar aos alunos todas as produções realizadas por eles coletiva e colaborativamente durante a aplicação da SD.
- ⇒ Selecionar 5 rimas de enigma a serem utilizadas no desafio.
- ⇒ Revisar os pontos fracos e fortes de cada rima de enigma.
- ⇒ Revisar e reescrever as rimas de enigma, caso seja necessário.

**Fonte:** As autoras.

Deve-se perceber nesta atividade como a produção final pode ser revisada e melhorada de forma colaborativa, uma vez que o objetivo (circulação do gênero) ocorrerá também a partir de um coletivo: todos da turma competirão juntos e buscarão vencer o desafio. Os alunos, juntamente ao professor, precisarão pensar juntos quais são as produções com mais potencialidade de vencer. Sendo assim, o desafio sustenta a etapa de circulação do gênero textual em sua função social de entretenimento, como justificado por Silva (2020), uma vez que pretende-se que a escola toda seja convidada a participar, bem como familiares e outros membros da comunidade escolar.

### Considerações finais

Como exposto na introdução deste artigo, nosso país tem se apresentado como um verdadeiro campo de experimentos em se tratando de maneiras como línguas adicionais têm sido ensinadas ao longo dos anos, emprestando métodos e abordagens internacionais como padrões a serem reproduzidos de maneira de não reflexiva e crítica. No entanto, é viável afirmar que o ensino de línguas com base nos gêneros, assim como outras correntes teórico-metodológicas, apesar de também ser um empréstimo estrangeiro, tem se consolidado enquanto abordagem, porém a forma como tais apropriações ocorrem em território nacional nos parece ocorrer de forma mais crítica considerando as realidades e necessidades locais onde serão utilizadas. As apropriações teóricas que discutimos neste artigo, portanto, reforçam a ideia de uma ‘Escola Brasileira do ISD’, como alguns especialistas têm defendido (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018). No que se refere ao ELAI, ou ainda, na Educação Linguística na Infância<sup>13</sup>, trata-se de algo ainda mais criterioso, pois crianças estão envolvidas no processo,

<sup>13</sup> Termo utilizado por autoras como Magiolo (2021), Malta (2019) e Tonelli (2023) em detrimento à Ensino de REVELLI, Vol. 15. 2023.

aumentando nossa responsabilidade e atenção para a forma como apresentamos e ensinamos esta língua, que na maioria das vezes é a inglesa. Entendemos que utilizar os gêneros textuais é relevante porque garante a aplicabilidade e a interação do aluno com o mundo, a partir de uma visão de língua como prática social.

Diante disso, neste artigo, buscamos contribuir apontando possíveis caminhos que temos percorrido no esforço de adaptar essa abordagem para o ensino de inglês como língua adicional no contexto de ELAI que, vias de fato, trata-se de um campo para o qual não existem diretrizes nacionais definidas. Propomo-nos, portanto, a reiterar a relevância do ensino de uma língua adicional com crianças por meio dos gêneros e a necessidade de propor adequações na SD para atender as especificidades do contexto, em especial quando nos referimos ao ensino com crianças de pouco repertório linguístico, devido a uma série de limitações já apresentadas no corpo deste artigo.

Acreditamos que, neste artigo, conseguimos atingir nosso objetivo geral de apresentar uma SD considerando adequações que vêm sendo propostas para o ELAI a partir das contribuições do grupo de pesquisa FELICE, na qual reconhecemos a importância da produção colaborativa e de recursos multimodais para atender às demandas muito específicas deste público, uma vez que nossa concepção de ensino e aprendizagem de línguas adicionais pautase no reconhecimento dos alunos como protagonistas, considerados em sua integralidade. Além do mais, ao sugerirmos uma SD para o gênero textual ‘Rimas de Enigma’, estamos reconhecendo os progressos nas pesquisas de Silva (2020), Magiolo (2021) e outros pesquisadores que se dedicaram a este campo e, ainda, dando sinais de que precisamos caminhar juntos para que esta área tenha, de fato, avanços significativos.

Esperamos que o artigo possa ser um subsídio para aqueles professores que, assim como nós, buscam na literatura e na produção científica suportes para melhorar sua prática docente. Apesar de ainda termos um longo caminho a percorrer, acreditamos que a prática informada deve ser priorizada em qualquer contexto de ensino e aprendizagem, quanto mais em se tratando de crianças.

---

línguas na infância, para marcar a função política do ensino de línguas. Ensinar uma língua não é mais suficiente: é preciso educar linguisticamente nossas crianças para a transformação de uma sociedade monolítica para a convivência plurilíngue.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUOESE, V. L. O. *O uso de sequência didática em práticas de língua inglesa com crianças do programa mais educação*. 2016. 139f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado do Mato Grosso, Cáceres, 2016.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (et al). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FERREIRA, O. H. S; TONELLI, J. R. A . Elaboração de sequência didática para ensino de inglês a uma criança com necessidades educacionais especiais. In: XI Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas, 2016, Paraná. *Anais...* do XI Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2016. v. 2. p. 1437-1447.
- FERREIRA, O. H. S. *Inglês Musical: sequência didática para a educação linguística transdisciplinar na infância por meio do gênero canção contemporânea pop*. (no prelo) Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021 (no prelo).
- KUYUMJIAN, N. M. M. *O Ensino do Francês como Língua Estrangeira para crianças Brasileiras: uma proposta metodológica*. 2014. 140f. Dissertação (mestrado em Língua Aplicada)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.
- LENHARO, R. I. *Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social*. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.
- MAGALHAES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. *Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018. 183p.
- MAGIOLO, G. M. *Sequência didática do gênero história infantil: educação linguística em língua inglesa na infância e sensibilização às diferenças*. 2021. 245 folhas. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.
- MALTA, L. S. *Além do que se vê: educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos*. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- OLIVEIRA, T. *Inclusão de aluno deficiente visual: Proposta de sequência didática de língua espanhola para ensino fundamental I*. 2018. Dissertação (Mestrando em Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, 2018.

PAVANI, L.C. *Os contos infantis no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. 2009. 103f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

QUEROZ, J. C. S. *Sequência didática de contos de animais para o ensino de compreensão e produção oral em língua alemã na educação infantil*. 275f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste. 2016.

RAO, I. A. *Sequência didática do gênero poesia: diálogos com multimodalidade e educação linguística em língua inglesa com crianças*. (no prelo) Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, (no prelo).

REIS, R. *Sequência didática do gênero história infantil em inglês para crianças como promotora do desenvolvimento linguístico e psicológico*. 2018. 227f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, 2018.

SANTOS, L. V. *O papel da planificação coletiva do dispositivo sequência didática na formação inicial de professoras de língua inglesa com crianças*. 2022. 234 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

SILVA, E.C.O. *Modelo didático do gênero rimas de enigma para ensino da língua inglesa no fundamental*. 2020. 273f. Dissertação (Mestrado Em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

SUZUMURA, D.; PÁDUA, L. S.; TONELLI, J. R. A. A contribuição da sequência didática para o desenvolvimento linguístico de crianças aprendizes de inglês como língua adicional. In: XVI Semana da Educação e VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação, 2015, Londrina PR. *Anais... Docência: Saberes e Práticas*, 2015. p. 31-42.

TANACA, J. J. C. *Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no Projeto Londrina Global*. 2017. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TONELLI J. R. A. *Histórias Infantis no ensino da língua inglesa para crianças*. 2005. 312f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

TONELLI, J. R. A. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n(62.1): 58-73, jan./abr. 2023

TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. Lectura y comprensión de relatos con alumnos brasileños de edad preescolar: una perspectiva plurilingüe portugués-inglés. In: GARCÍA-AZKOAGA, I. M.; IDIAZABAL, I. (Ed.). *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. Bilbao: Universidad del País Vasco; Euskal Herriko Unibertsitatea; Argitalpen Zerbitzua, 2015.

TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras ISSN: 0104-0944, [S.l.], n. 42, p. 45-63, jul./dez. 2014. ISSN 0104-0944. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2055>>. Acesso em: 05 abr. 2023. doi:

<http://dx.doi.org/10.18542/moara.v0i42.2055>.

TONELLI, J. R. A.; PADUA, L. S. O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. In: TONELLI, J. R. A.; PADUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. (Orgs.). *Ensino e Formação de Professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017. 319p.