



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

BÁRBARA LOPES GARCIA DE SOUZA CAMPOS

A TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA PARA A
DESCONSTRUÇÃO DE CRENÇAS DISFUNCIONAIS NA
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS

Londrina
2023

BÁRBARA LOPES GARCIA DE SOUZA CAMPOS

A TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA PARA A
DESCONSTRUÇÃO DE CRENÇAS DISFUNCIONAIS NA
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS

Trabalho apresentado ao Programa de Pós
Graduação, Mestrado Profissional em Letras
Estrangeiras Modernas da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito parcial
para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Arelis Felipe Ortigoza
Guidotti

Londrina
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Campos, Bárbara.

A tradução intersemiótica para a desconstrução de crenças disfuncionais na aprendizagem de língua inglesa com crianças / Bárbara Campos. - Londrina, 2023.

61 f. : il.

Orientador: Arelis Ortigoza Guidotti.

Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2023.

Inclui bibliografia.

1. Língua inglesa com crianças - Tese. 2. Tradução intersemiótica - Tese. 3. Crenças na aprendizagem de línguas - Tese. I. Ortigoza Guidotti, Arelis. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III. Título.

CDU 8

BÁRBARA LOPES GARCIA DE SOUZA CAMPOS

A TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA PARA A
DESCONSTRUÇÃO DE CRENÇAS DISFUNCIONAIS NA
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS

Trabalho apresentado ao Programa de Pós Graduação, Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Arelis Felipe Ortigoza
Guidotti
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Fernanda Machado Brenner
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Giuliana Castro Brossi
Universidade Estadual de Goiás - UEG

Londrina, 15 de dezembro de 2023.

Dedico este trabalho

Aos meus pais, Silvana e Valmir, que mesmo sem entender muito bem o que eu estava fazendo, me apoiaram e me incentivaram a viver os meus sonhos e a lutar por uma educação de qualidade;

à Vó Izabel, minha eterna admiradora e ponto de paz, onde quer que você esteja;

a Guilherme e Gabriel, meus irmãos e grandes exemplos de vida. Minha eterna gratidão!

“[...] ao nos entendermos como parciais e incompletos, e ao percebermos que as nossas certezas não se constituem como verdades absolutas, possibilitamos uma abertura ao novo, ao diferente e até então desconhecido.”

(Merlo; Fonseca, 2020, p. 42)

AGRADECIMENTOS

À minha mãezona acadêmica, Prof^a. Dr^a. Arelis Felipe Ortigoza Guidotti, meu muito obrigada pela sua paciência comigo durante essa jornada, mas, principalmente, por ter feito meu retorno à universidade ter sido tão prazeroso e ter me despertado a paixão pela pesquisa. Esse trabalho é tão seu quanto meu.

Às queridas membras da minha banca de qualificação, Prof^a. Dr^a. Fernanda Machado Brenner, obrigada por todos os ensinamentos desde 2014, nunca parei de aprender com você e tenho a impressão de que nunca irei; e Prof^a. Dr^a. Giuliana Castro Brossi, agradeço por sua meiguice e simpatia e pelo tanto que fez esse trabalho crescer. Vocês são partes essenciais dele.

À *Mommy e Daddy*, obrigada por terem exigido tanto da gente desde sempre e nos mostrado que o caminho certo e a resposta de tudo sempre é o estudo e a educação. Obrigada por serem minha base e o alicerce todo. Gui e Gabinho, vocês são os maiores exemplos de dedicação que eu poderia ter, obrigada por me mostrarem que nunca é tarde para irmos atrás dos nossos sonhos. Amo vocês quatro e tudo o que somos.

À toda a minha família que sempre me apoiou e vibrou comigo a cada pequeno/grande momento. Em especial, à Vó Izabel, eu gostaria muito de ter você aqui fazendo parte dessa conquista, mas sei que onde quer que esteja, está torcendo por mim, como sempre. Estou no caminho para te dar mais uma neta Doutora. Te amo para sempre, minha vidinha.

A todos os professores que passaram por minha jornada desde a educação infantil à pós-graduação, vocês foram exemplos sólidos de profissionais a serem seguidos, tenho muito a quem me inspirar.

Aos melhores amigos que a UEL poderia ter me dado. Rafaela Fles Mazuquin, obrigada por se fazer presente mesmo de longe em absolutamente todos os momentos importantes da minha vida. Dr. Alex Alves Egido, você é a minha maior inspiração, obrigada por ser tudo o que é, por me ajudar tanto e por acreditar em mim todas as vezes que nem eu mesma acreditei, você sabe que isso não teria acontecido sem você.

À equipe gestora e todos os profissionais da escola onde trabalho que estiveram, de alguma forma, envolvidos nesse processo. Obrigada pela oportunidade,

pela ajuda, pelos desabafos e por terem feito esse título ser possível. Tenho orgulho em fazer parte de um ambiente tão transformador.

Aos meus alunos, sempre foi e sempre será por vocês. Obrigada por terem topado e abraçado as minhas loucuras com tanto amor e carinho e não terem me deixado desistir nos dias que as coisas estavam difíceis. Vocês me curam e me ensinam diariamente.

Aos meus amigos de fora da faculdade e do mestrado, obrigada por terem compreendido a minha ausência em muitos momentos, pelo incentivo mesmo sem entender ao certo o que eu estava fazendo e pela compreensão dos muitos eventos aos quais não participei.

Por último, mas não menos importante, aos meus colegas de turma do MEPLEM. Foi um prazer imensurável fazer parte dessa jornada com vocês, agradeço a cada um por todos os perrengues, risadas e todas as contribuições que deram ao meu trabalho para ele se tornar o que é hoje. Geovana, foi maravilhoso compartilhar os surtos diários com você e receber sua gargalhada aconchegante nos momentos de desespero, obrigada por ter cruzado meu caminho e se fazer presente em minha vida para muito além do mestrado. Rafael e Jaqueline, as idas semanais à Londrina com as caronas malucas foram muito melhores compartilhadas com vocês, obrigada por tanto.

CAMPOS, Bárbara. **A tradução intersemiótica para a desconstrução de crenças disfuncionais na aprendizagem de língua inglesa com crianças**. 61 folhas. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

Resumo

Com a expansão do ensino de línguas estrangeiras (LE) por meio do enfoque comunicativo, o uso da tradução nas aulas de línguas vem sendo cada vez mais desencorajado, entretanto, não devemos associar essa prática somente ao método de gramática-tradução. Com isso em mente, foi construído um protótipo de ensino (Rojo, 2017), cuja metodologia é orientada pelos pressupostos teóricos da Tradução Intersemiótica (Tr.I) (Jakobson, 1959) e da Multimodalidade (Cope, Kalantzis, 2015). Almeja-se, por meio deste material didático (MD), desenvolver o pensamento crítico de crianças, alunos de Língua Inglesa (LI) do 5º ano do Ensino Fundamental, como meio de torná-los autores da desconstrução de suas próprias crenças disfuncionais sobre a aprendizagem desse idioma. Ademais, considerando as crianças como seres pensantes, capazes de agir socialmente, esse relato de pesquisa tem como objetivo específico verificar a potencialidade da tradução intersemiótica no ensino de inglês com crianças abrangendo a temática social dos direitos humanos, uma vez que a concepção de língua tem, ao longo dos anos, se afastado de significados estruturalistas e se aproximado de uma visão de língua como um construto histórica e ideologicamente orientado (Pennycook, 2001; 2021). As crenças dos alunos foram elencadas previamente à produção do MD, por meio de questionários. Além disso, o tema e os recursos utilizados foram também escolhidos pelos alunos, e a pilotagem do produto educacional foi feita pela própria professora-pesquisadora. Com a aplicação deste produto educacional, este artigo busca verificar o potencial do protótipo de ensino em desconstruir crenças disfuncionais na aprendizagem de LI com crianças e, responder a três perguntas de pesquisa: Quais crenças relacionadas à LI são mais recorrentes no imaginário das crianças? Quais as potencialidades da Tr.I no desenvolvimento da consciência crítica para a desconstrução das crenças? Quais são as percepções e experiências das crianças em relação aos direitos humanos? Portanto, este trabalho evidencia a Tr.I como possível ferramenta para o engajamento e desconstrução de crenças disfuncionais à aprendizagem de um novo idioma, além de que, por meio desse instrumento de trabalho, outros professores poderão também ter acesso a materiais que trabalhem sob essa perspectiva, podendo acrescentar e modificar informações ou, até mesmo, utilizá-lo como um guia para sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Língua Inglesa com crianças. Tradução Intersemiótica. Crenças na aprendizagem de línguas.

CAMPOS, Bárbara. **The intersemiotic translation as a tool to the deconstruction of disfunctional beliefs in the English language learning with kids**. 61 pages. Final Paper (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

Abstract

With the expansion of foreign languages teaching through the communicative approach, the use of translation in language classes has been increasingly discouraged, however, we should not associate this practice only with the grammar-translation method. With that in mind, a teaching prototype was elaborated (Rojo, 2017) and its methodology was guided by the theoretical assumptions of Intersemiotic Translation (Jakobson, 1959) and Multimodality (Cope, Kalantzis, 2015). It was aimed to develop, through this didactic material, the critical thinking of children, who were English Language students of the 5th year in an Elementary School, as means of making them authors of the deconstruction of their own dysfunctional beliefs about English learning. Furthermore, considering children as thinking beings, capable of acting socially, this research, as specific objectives, intended to verify the potential of intersemiotic translation in the English teaching with kids approaching the human rights theme, since the concept of language has, over the years, moved away from structuralist meanings and approached a vision of language as a construct historically and ideologically oriented (Pennycook, 2001; 2021). The students' beliefs were listed prior to the production of the didactic material through questionnaires. The theme and resources used were also chosen by the students, and the educational product was implemented by the researcher-teacher. With the application of this educational product, this article seeks to verify the potential of the teaching prototype in deconstructing dysfunctional beliefs in the English learning with kids and answer three research questions: Which beliefs related to English are more recurrent in the children's imagination? What are the potentials of Intersemiotic Translation in the development of critical awareness for the deconstruction of beliefs? What are the perceptions and experiences of children regarding human rights? Therefore, this work highlights the Intersemiotic Translation as a possible tool for engaging and deconstructing dysfunctional beliefs in learning a new language, in addition to the fact that, through this working instrument, other teachers may also have access to materials that work from this perspective of translation, being able to add and modify information or even to use it as a guide for their pedagogical practice.

Keywords: English language with kids. Intersemiotic translation. Beliefs in the learning of foreign languages.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

FIGURA 1 - Capa do produto educacional.....	42
FIGURA 2 - Abertura das unidades do produto educacional.....	42
FIGURA 3 - Amostra de atividades.....	43
FIGURA 4 - Amostra de atividades.....	43

GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Temas para elaboração do protótipo de ensino.....	33
GRÁFICO 2 - Recursos para elaboração do protótipo de ensino.....	34

QUADROS

QUADRO 1 - Respostas ao questionário inicial.....	32
QUADRO 2 - Respostas ao final da lição sobre o que é traduzir.....	33
QUADRO 3 – Respostas ao questionário final.....	37

ABREVIações

EF - Ensino Fundamental

LE - Língua Estrangeira

LI - Língua Inglesa

MD - Material Didático

Tr.I - Tradução Intersemiótica

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 Crenças de alunos de Língua Inglesa.....	16
2.2 Letramento crítico na infância.....	19
2.3 Tradução Intersemiótica	20
2.4 Multimodalidade	24
2.5 Protótipo de ensino.....	27
3. METODOLOGIA	29
3.1 Pesquisa qualitativa.....	29
3.2 Contexto e participantes	30
3.3 Instrumentos e geração de dados	31
3.4 Questões éticas.....	40
4. ELABORAÇÃO E PILOTAGEM DO MATERIAL DIDÁTICO	41
4.1 O produto educacional.....	41
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	46
ANEXOS	
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	51
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) ..	53
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO INICIAL	56
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO FINAL	58
APÊNDICE E – ACESSO AO PROTÓTIPO NA ÍNTEGRA.....	61

1 INTRODUÇÃO

A relevância da língua inglesa (LI) como um meio de comunicação global na sociedade contemporânea, que facilita a interação entre indivíduos de diferentes culturas, assim como sua frequente presença em mídias consumidas ao redor do mundo nas mais diversas esferas e circunstâncias (Moita Lopes, 2005), motiva a inclusão dessa disciplina cada vez mais cedo no currículo das escolas regulares. No entanto, indo além desses objetivos pragmáticos da aprendizagem da LI, reconhecemos que o aprendizado de línguas estrangeiras (LE) pode enriquecer a formação abrangente das crianças, promovendo seu crescimento emocional, cognitivo, físico, social e afetivo, conforme destacado por Tanaca (2017). Além disso, contribui para o respeito à diversidade linguística e cultural e promove uma participação ativa na sociedade.

Portanto, ao ensinar inglês com crianças, nesta pesquisa, temos como objetivo conhecer o potencial de um protótipo de ensino (Rojo, 2017), cuja metodologia é orientada pelos pressupostos teóricos da Tradução Intersemiótica (Tr.I) (Jakobson, 1959) e da Multimodalidade (Cope; Kalantzis, 2015) em desconstruir crenças disfuncionais na aprendizagem de LI, no 5º ano do Ensino Fundamental. Já o protótipo de ensino desenvolvido tem como objetivo desenvolver o pensamento crítico de crianças, alunos de LI, como meio de torná-los autores da desconstrução de suas próprias crenças sobre a aprendizagem dessa língua.

Essas crenças foram percebidas por mim¹ (a professora-pesquisadora) durante minhas aulas e registradas em forma de anotações. Elas serão elencadas nos capítulos a seguir, para a posterior construção do produto educacional desenvolvido no formato de um Protótipo de Ensino (Rojo, 2017) e aplicado nas aulas de LI dessas crianças.

Consideramos importante acrescentar o porquê da escolha do termo “crenças disfuncionais”, o qual adotamos a partir da Terapia Cognitivo Comportamental. Entendemos por crença disfuncional todo o conteúdo cognitivo enraizado pela

¹ Escolhemos adotar a primeira pessoa do plural para a construção desse texto, uma vez que ele foi produzido em constante colaboração e partilhamento de ideias entre a pesquisadora e a orientadora. No entanto, quando formos nos referir às práticas realizadas em sala de aula, usaremos a primeira pessoa do singular, visto que apenas a professora-pesquisadora estava presente nesses momentos.

aprendizagem que o indivíduo apresenta sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o futuro (Gonçalves, 1993).

Nesta medida, a reestruturação dos significados que o indivíduo atribui ao mundo implica na sua adaptação, tornando-os menos restritivos e permitindo o controle da intensidade emocional. Através da reformulação dessas crenças nos domínios cognitivo e afetivo, os comportamentos são igualmente alterados, favorecendo, de forma geral, o bem-estar psicológico do indivíduo (Scott; Williams; Beck, 1989).

A decisão por trabalhar com crenças se deu a partir da prática da professora-pesquisadora envolvida nessa pesquisa, uma vez que, por meio de suas aulas, pôde constatar que algumas falas dos aprendizes estavam prejudicando o andamento das atividades propostas. Esses discursos fizeram com que as próprias crianças criassem uma certa resistência e dificuldade à/na realização dos desafios propostos em aula. Dessa forma, ao desenvolver o trabalho proposto, auxiliaremos não só na aprendizagem de LI desses aprendizes envolvidos na pesquisa, mas também na construção de um ambiente escolar mais aberto à aprendizagem desse novo idioma.

Entendemos que a desconstrução dessas crenças, por meio do produto educacional em questão, permitirá que os estudantes, participantes desta pesquisa, percebam que muitas das limitações em suas vidas foram criadas por discursos presentes na sociedade que não necessariamente são reais para eles, potencialmente quebrando, assim, muitas barreiras em várias outras esferas sociais. Somando-se ao benefício anterior, pode-se propiciar um contato com a LI sem medos e crenças prejudiciais à aprendizagem; sendo essa a justificativa social para este trabalho. Além do fato que o material didático (MD) desenvolvido centra sua questão social nos direitos humanos, que nesse caso será discutida por crianças, temática essa importante para o letramento crítico pouco veiculada nos meios infantis.

Ademais, a justificativa pessoal se dá pela satisfação de ver os alunos inseridos em um clima mais propício para a aprendizagem de LI. A escolha dessa prática ser subsidiada pela Tr.I é, também, de importante motivação, uma vez que essa esfera é algo novo para a professora-pesquisadora e uma forma de desconstrução de crenças referente às suas práticas de ensino.

A justificativa acadêmica deste trabalho centra-se no fato de que as pesquisas desenvolvidas nessa esfera de conhecimento, até o presente momento, em sua grande maioria, tratam das crenças dos professores de LE, por conseguinte, pouco

foi encontrado neste campo sobre as crenças dos alunos e, quando encontrado, são sobre crenças de alunos adultos, aprendizes de uma LE.

Em buscas realizadas em periódicos e bancos de teses e dissertações com as palavras-chave: crenças no ensino e aprendizagem de línguas; crenças de alunos de línguas; crenças sobre LE; entre outras, foram encontradas algumas pesquisas sobre a perspectiva de alunos de línguas estrangeiras. Dentre eles, Madeira (2008) discute os principais fatores responsáveis pela formação de crenças de alunos e professores de LI; Alves e Moreira (2004) refletem sobre a relação entre crenças, autonomia e a motivação no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras; Moura Filho (2009) faz um panorama geral sobre o tema e definições de crenças de importantes pesquisadores para a área, além da menção da relevância das crenças para o desenvolvimento de aprendizes autônomos; e Barcelos (2007), renomada pesquisadora na área de crenças, que traz reflexões acerca das mudanças de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, que é o objetivo deste trabalho.

Entretanto, ao acrescentar o termo “crenças de alunos crianças”, foram encontrados apenas dois resultados: a pesquisa de Ferreira (2011) que trata das crenças de terceiros, segundos e primeiros agentes no processo de ensino-aprendizagem de LI para crianças; e, o trabalho de Antonini (2009) sobre a cultura da aprender LI de alunos do ensino fundamental.

Para tanto, com a aplicação do produto educacional aqui apresentado, esse relato de pesquisa tem como objetivo específico verificar a potencialidade da tradução intersemiótica no ensino de inglês com crianças ao responder às seguintes perguntas de pesquisa: Quais crenças relacionadas à LI são mais recorrentes no imaginário das crianças? Quais as potencialidades da Tr.I no desenvolvimento da consciência crítica para a desconstrução das crenças? Quais são as percepções e experiências das crianças em relação aos direitos humanos?

Por meio desse instrumento de trabalho, outros professores poderão também ter acesso a materiais que trabalhem sob essa perspectiva de tradução, podendo acrescentar e modificar informações ou, até mesmo, utilizá-lo como um guia para esse tipo de prática.

Sobre a estrutura deste texto, primeiramente, apresentamos o referencial teórico e os principais autores e ideias que subsidiaram essa pesquisa; em seguida, a descrição do contexto, a natureza, os instrumentos, a geração de dados e a análise.

Posteriormente, o material didático e sua elaboração serão brevemente apresentados. Por fim, as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresentamos as reflexões que subsidiaram esta pesquisa, ou seja, as principais correntes teóricas sobre os assuntos que se fazem presentes como base do trabalho desenvolvido.

2.1 Crenças de alunos de Língua Inglesa

Nessa primeira parte do referencial teórico, voltamo-nos aos argumentos centrais do eixo conceitual desta pesquisa com o objetivo de expor as reflexões de outros pesquisadores, no que diz respeito às crenças sobre aprendizagem de uma LE, nesse caso a LI.

Antes de discorrer sobre as crenças de alunos de LI, as quais são o objeto de estudo dessa pesquisa, devemos primeiro apresentar a definição de crença que adotamos aqui. Baseando-nos em Barcelos (2006, p. 18), entendemos que:

Crenças são uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Entendemos ser necessário, ainda, mencionar que há inúmeras crenças sobre aprendizagem de línguas que perpetuam em nossas vidas, não somente pelos alunos, mas também pelos professores e sociedade em geral, que acabam por serem reproduzidas de geração em geração, sem levarem em consideração a veracidade delas. Por exemplo, a crença enraizada no imaginário social de que não se aprende inglês na educação básica. Como afirma Perine (2012), as pessoas próximas aos alunos têm grande poder de influenciar sua motivação para aprender (pais, colegas, professores...). Ademais, “[...] crenças e motivação são aspectos que moldam a ação e o comportamento dos indivíduos frente aos estudos” (Perine, 2012, p. 122). Sob esse viés, podemos concluir que as crenças que os alunos carregam vão,

possivelmente, delinear a forma com que eles aprendem e/ou se dedicam para aprender algo.

Barcelos (2001) indica que as crenças sobre aprendizagem de línguas podem influenciar na motivação e atitudes dos alunos. Dessa forma, se as atividades propostas em aula não tiverem ligação com as crenças dos alunos em questão, pode-se aumentar o potencial para frustração. Assim, é fundamental conhecer as ideias que os alunos têm sobre sua própria aprendizagem de uma LE, antes de lançar mão de atividades para desconstruí-las, o que justifica a forma como desenvolvemos o presente estudo.

Barcelos (2007) corrobora, de forma brilhante, a ideia de mudança de crenças por professores e alunos, de modo a afirmar que “[...] educar é provocar mudanças ou criar condições para que elas aconteçam, sempre partindo de um lugar que, no caso, são nossas crenças a respeito do mundo que nos cerca” (Barcelos, 2007, p. 110). É notório que mudanças geram sentimentos de incerteza, já que é demasiadamente difícil deixar de lado algo conhecido para ir em rumo ao desconhecido. Contudo, entender que essas mudanças são necessárias é o ponto principal para o embarque nessa jornada de construção de autoconhecimento pela qual as crianças, participantes desta pesquisa, passaram.

Duas ideias de mudanças chamam a atenção de Barcelos (2007). A primeira é o pensamento de Freeman (1989), que “mudança não quer dizer necessariamente fazer algo de maneira diferente, pode significar uma mudança na consciência. Mudança pode ser uma afirmação da prática atual” (Freeman, 2011, p. 29-30 *apud* Barcelos, 2007, p. 116). Já a segunda, é a noção de Almeida Filho (1993) sobre a importância de levar em consideração o contexto nesse processo de mudança. A autora estabelece o diálogo entre essas ideias de diferentes pesquisadores e opina sobre esta última, a fim de concluir que as mudanças feitas nas fases da operação global (planejamento, produção de materiais, avaliação) serão apenas transições superficiais se não houver uma mudança prévia das crenças dos professores (Barcelos, 2007).

Aqui, ambos conceitos são conciliados para o desenvolvimento deste trabalho. Acreditamos que a mudança que se almeja promover nas crianças é mais uma transformação na consciência do que, de fato, fazer algo de forma diferente, mas, também, precisou haver primeiro uma alteração da minha (professora-pesquisadora)

consciência para analisar tais crenças e promover ajustes para o melhor desenvolvimento das crianças.

Enxergamos a necessidade de traçar um panorama geral dos trabalhos que colaboram para a construção deste, além dos já mencionados, pois

[...] existem poucos estudos que tratam da mudança de crenças, embora implicitamente os estudos sobre crenças de professores acabem resvalando nesse aspecto. Alguns trabalhos no Brasil lidam diretamente com mudança de crenças de professores (BLATYTA, 1999; ARAÚJO, 2004; KUDIESS, 2005; PESSOA; SEBBA, 2006) e outros com mudança de crenças de alunos (PITELI, 2006). (Barcelos, 2007, p. 110).

Em 2023, após uma nova busca sobre trabalhos que envolvam especificamente crenças de alunos de línguas estrangeiras, nos deparamos com o trabalho de Batista e Tonelli (2022), que fizeram uma pesquisa a fim de averiguar algumas concepções de futuros professores de línguas no que diz respeito ao ensino de LE para crianças, o qual nos auxilia a entender como está o cenário do ensino de LE para/com crianças e quais as melhoras precisam ser aplicadas para que essa prática aconteça de forma eficiente. A pesquisa de Scheifer (2009), que estuda o assunto tanto por parte dos professores, quanto por parte dos alunos; este que dialoga com a presente pesquisa, pois olha para as crenças dos alunos, embora não especificamente de crianças. E, o trabalho de Laia (2008), que trata de crenças de crianças sobre produção de texto, trabalho esse específico com o público infantil, o que o torna ainda mais relevante e se assemelha a esta pesquisa pelo fato de analisar e considerar as crenças desse público em específico, as quais não foram encontradas em outros trabalhos da área.

Dessa forma, apesar da relevância desses três estudos, conseguimos observar uma (ainda) escassez em pesquisas voltadas para as crenças de alunos de LE, em especial, das crianças. Isto posto, estabelecemos aqui um dos aspectos relevantes deste trabalho.

O próximo tópico de atenção desse referencial teórico será o letramento crítico na infância, uma vez que esse assunto se faz presente ao subsidiar a questão social porque abrange o produto educacional desenvolvido.

2.2 Letramento crítico na infância

A fim de investigar os direitos humanos pelas lentes da infância, uma vez que a concepção de língua tem, ao longo dos anos, se afastado de significados estruturalistas e se aproximado de uma visão de língua como um construto histórica e ideologicamente orientado (Pennycook, 2001; 2021), há motivos para refletir e trabalhar como questões sociais são relacionadas às práticas linguísticas, as quais são performadas dentro e fora da sala de aula.

Dessa forma, aos professores que sentem a necessidade de trabalhar com pedagogias críticas², este trabalho pode servir como um direcionamento para a implementação de atividades reveladoras para a construção de significados de língua e de mundo das crianças, seres esses que também seriam beneficiados a partir do trabalho do professor sob essa perspectiva.

Quanto à educação linguística crítica na infância, concordamos com Tsao (2008) ao argumentar que o que as crianças consomem de leitura contribui para a construção de autoimagens que ajudam a formar a autoidentidade delas. Sendo assim, entendemos as crianças como seres pensantes, ou seja, capazes de agir socialmente (Brossi, 2022; Freitas et al., 2020; Malta, 2019). Isto posto, é necessário comentar também sobre “a necessidade de práticas multimodais nas salas de aula para auxiliar as crianças na leitura que fazem do mundo por meio de eventos de letramentos dos quais fazem parte” (Egido; Campos, 2022, p. 33).

Levando isso em consideração, é onde encontramos espaço para nos apropriarmos de instrumentos pertencentes ao mundo das crianças para agir com elas e sobre elas. Dessa forma, temos razões e ferramentas para promover práticas de uma educação linguística *na* e *para* a infância (Tonelli, 2023).

Podemos destacar, ainda, que precisamos dar espaço para a promoção da emancipação das crianças por meio de uma educação linguística partindo de pensamentos e posturas críticas (Malta, 2019). Da mesma forma, já que as crianças se encontram no centro do processo de ensino, percebemos que ensinar apenas a

² Diferimos aqui o termo “pedagogias críticas” de “letramento crítico”, uma vez que o primeiro diz respeito à teoria e à prática de um processo de formação humana que compreende a formação de ideais, valores, entre outros, para a emancipação dos sujeitos e a transformação das relações em uma sociedade desigual. Sendo o segundo (letramento crítico) uma forma de aplicar essas pedagogias, juntamente com o trabalho do ensino de LE por meio da perspectiva da justiça social, por exemplo.

língua já não é mais suficiente, sendo necessário tornar a língua parte de quem as crianças são, de como elas agem e daquilo que elas realizam (Tonelli; Kawachi-Furlan, 2021).

Ademais, argumentamos que por meio do pensamento crítico, os alunos, crianças, serão capazes de enxergar suas crenças de aprendizagem e se tornarem capazes de modificá-las e desconstruí-las, quando necessário, já que “o letramento crítico torna acessível a possibilidade de alunos e professores se tornarem flexivelmente conscientes do que o falar-como-sempre provoca em si mesmos e nos outros” (Davies, 1998, p. 12).

Evidenciamos, ainda, a importância do Protótipo de Ensino com a temática social dos direitos humanos ter sido elaborado a partir da escuta dos alunos (Tonelli; Ramos, 2007), pois o MD corrobora com o desenvolvimento do letramento crítico e o ensino por meio da perspectiva da justiça social (Addams, 2016; Bell, 1997), cuja implementação pode ser reconhecida como uma postura educacional que concebe a língua como instrumento de emancipação e transformação social (Magiolo, 2021). Tornando-o ferramenta ímpar para uma educação linguística de qualidade que forme cidadãos capazes de agir no mundo por meio da língua, a qual, nesse cenário, torna-se instrumento de poder.

Dando continuidade aos assuntos de grande importância para essa pesquisa, apresentaremos em seguida os dois pontos principais do eixo pedagógico que subsidiou a produção do produto educacional.

2.3 Tradução Intersemiótica

Nesta e na seção seguinte, apresentamos o referencial teórico que trata do eixo pedagógico do produto educacional desenvolvido, sendo ele dividido em duas partes: (i) tradução intersemiótica (Tr.I) para fins didáticos e (ii) multimodalidade. Dessa forma, consideramos importante ressaltar que o material produzido e pilotado para buscar sanar o problema inicialmente encontrado de crenças disfuncionais para a aprendizagem de LI foi construído, primordialmente, sob os pressupostos teóricos desses dois eixos aqui apresentados.

Primeiramente, destacamos a escolha da abordagem utilizada no material didático produzido (eixo pedagógico) como uma desconstrução de crenças da própria professora-pesquisadora que, após alguns anos em serviço, via a tradução como uma

prática ultrapassada e não eficaz no processo de ensino e aprendizagem de uma LE. À vista disso, entendemos que os estudos realizados para desenvolvimento desta pesquisa serviram como uma quebra das crenças disfuncionais para a prática da docente nela envolvida.

Sobre o uso da tradução em sala de aula, Freitas (2019) afirma que tal abordagem possui um legado de difamação e tem sido deixada de lado pelos professores de LEs desde a predominância da abordagem comunicativa, no final da década de 70. Para entender esse fenômeno, julgamos importante trazer a definição de abordagem comunicativa e de tradução e como uma ideia se separa, ou não, da outra.

De acordo com Freeman (1986) e Almeida Filho (2013), a abordagem comunicativa coloca como foco principal o desenvolvimento da competência linguística e assume que o ensino de línguas deve promover a competência comunicativa dos aprendizes, ou seja, o objetivo é na comunicação determinada pelo contexto. Nessa abordagem, a língua materna pode ser usada apenas para explicar as atividades e verificar a compreensão, desde que traga benefícios aos alunos e que não exagere no tempo de exposição a essa língua. Dessa forma, a tradução deve ser evitada ao máximo (Schlindwein; Boa Sorte, 2016).

A abordagem comunicativa surgiu contrária ao método da gramática-tradução, o qual possuía grande preocupação com o ensino estrutural de LI. As lições normalmente eram organizadas abrangendo resumos gramaticais, listas de vocabulário e frases a serem traduzidas (Santos, 2010). Apesar do nome, o objetivo final do ensino por meio desse método não era a tradução, mas, sim, a leitura, tendo como auxílio a utilização de gramáticas e dicionários (Howatt, 1988 *apud* Santos, 2010).

No entendimento de Paz (1992, p.152), quando aprendemos a falar, estamos aprendendo a traduzir. Ele defende que a tradução dentro de uma língua não é diferente da tradução entre duas línguas. O autor afirma, ainda, que, mesmo quando a intenção da tradução é significação, no caso de textos científicos, ela implica na transformação do texto original. Caso, de acordo com esse pensamento, traduzir é ler o mundo, tudo, então, é traduzir.

No entanto, ao criticar o uso da tradução, a abordagem comunicativa refere-se à tradução Interlinguística (Jakobson, 1959), que é a tradução comumente conhecida como “passar de uma língua para outra”. Parece-nos, então, que essa abordagem

não se preocupou com o uso da Tr.I ou apenas não levou em consideração outras categorias de tradução existentes além da mencionada.

No cenário atual, essa crença de que não se deve utilizar a tradução em sala de aula é mantida por muitos professores, algumas vezes por ser passada de geração para geração sem serem verificados os fatos, outras por falta de conhecimento de como fazer uso dessa prática de forma eficaz. Não obstante, é possível observar, em muitas salas de aula de LE, os alunos pedindo pelo uso da tradução, enquanto o professor fica de mãos atadas por não poder utilizar a língua materna durante as aulas.

Uma das bases para este trabalho foi a pesquisa de Liberatti (2012, p. 176), que busca elucidar que “[...] a estigmatização da tradução é uma crença infundada”. A autora aponta os possíveis motivos para que o uso da língua materna em sala de aula passasse a ser tão desaconselhado após o surgimento da abordagem comunicativa, concluindo que as pessoas começaram a atrelar o uso da tradução simples e puramente ao método da gramática-tradução. Método este que acreditava que os principais passos para a aprendizagem da LE eram: “i. a memorização prévia de uma lista de palavras; ii. conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases; e, iii. exercícios de tradução e versão” (Leffa, 1988, p. 214), método esse que já foi fortemente criticado ao longo desses anos. Entretanto, o uso de tradução no ensino de LE não está ligado, necessariamente, ao método gramática e tradução. Pelo contrário, a prática da tradução pode ser desenvolvida dentro de qualquer método abordado pelo professor” (Liberatti, 2012, p. 180).

Atualmente, muito se estuda sobre a era do pós-método, defendida por Kumaravadivelu (2001) como uma abordagem construída pelo próprio professor, levando em consideração particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas do contexto de ensino. Nessa perspectiva, o educador encontra a possibilidade de fazer uso de diversos métodos em uma mesma aula, utilizando elementos que ele julgue necessários de cada abordagem, de acordo com a necessidade do momento. É justamente nessa tendência pedagógica que encontramos espaço para trabalhar com a tradução, a partir da análise do contexto.

Segundo Cook (1998), há, no mínimo, três razões para se utilizar a tradução em aulas de LE, nomeadamente: 1. a tradução é conveniente; 2. a tradução é uma atividade de auxílio à aquisição, não precisa ser o meio exclusivo de aprendizagem de uma segunda língua; 3. a tradução ajuda a chamar atenção. Sob essa perspectiva,

como mencionado, os alunos pedem encarecidamente pela tradução durante as aulas, fato que Atkinson (1987) já confirmava ao dizer que a tradução pode mudar o ritmo da aula e pode se tornar um fator estimulante para a aprendizagem, fato esse que se estende até o atual momento, visto fazer parte do dia a dia dos estudantes.

Em suma,

[...] a tradução em sala de aula de LE, se utilizada de forma adequada, pode ser uma ferramenta muito útil tanto para professores quanto para alunos de LE em geral. E, [...] pode começar a haver uma mudança de paradigma quanto a essa prática, criando-se uma nova visão em que a tradução passe a ser bem-vinda e desejada em sala de aula de LE (Liberatti, 2012, p. 186).

Além disso, compreendemos como papel social do educador propiciar esses momentos de desconstrução, como os assegurados pelo material aqui apresentado. O uso da tradução intersemiótica (Jakobson, 1959), como base para a construção do produto educacional em questão, justifica-se pelo fato de que essa modalidade de tradução já seria, por si só, uma desconstrução da crença do que é traduzir, sendo assim uma maneira instigante de se trabalhar com a tradução em sala de aula de LE.

Jakobson (1959) é o precursor ao se atentar às diferentes categorias de tradução, definindo a tradução intersemiótica como “uma interpretação de signos verbais por meios de signos não verbais” (Jakobson, 1959, p. 233). Com o passar dos anos e o avanço nos estudos e no uso dessa categoria, encontramos a ação de traduzir como “[...] **recodificação**, ou seja, não **transportamos** de uma língua para outra, e sim **recodificamos** a mensagem que deverá ser transmitida” (Amorim, 2013, p. 17 - ênfase no original). Por fim, pode ser também a categoria da tradução em que “ocorre uma transposição de elementos escritos para elementos visuais (e vice-versa)” (Freitas, 2019, p. 15).

No entanto, nesta pesquisa, colocamos a Tradução Intersemiótica como

[...] via de acesso mais interior ao próprio miolo da tradução. Tradução como prática crítico-criativa na historicidade dos meios de produção e re-produção, como leitura, como metacriação, como ação sobre estruturas, como diálogo de signos, como síntese e reescritura da história. Quer dizer: como pensamento em signos, como trânsito de sentidos, como transcrição de formas na historicidade (Plaza, 2003, p. 14).

Portanto, levamos em consideração para a construção desse material o entendimento de tradução intersemiótica como sendo a metacriação de um recurso a outro.

Segundo Branco e Santos (2017), nessa categoria de tradução, o uso de imagens ganha relevância, pois é explorado com maior frequência, muitas vezes para evitar a tradução interlinguística. Ao analisarmos essa ideia exposta por Branco e Santos (2017), defendemos que o uso das imagens em sala de aula de LE não só serve para evitar a tradução interlinguística, mas esse recurso pode também ser usado como algo a ser traduzido intersemioticamente, o que é possível notar no desenvolvimento de muitas atividades do produto educacional aqui mencionado.

Assim sendo, entendemos haver uma variedade de possibilidades com o uso da ferramenta da tradução, visando desconstruir a ideia de que é *somente* “passar de uma língua para outra”, crença essa que perpetua dentro das salas de aula. Uma vez que, “o trabalho que precede a tradução é, por consequência, em primeiro lugar, crítico” (Kenner, 1953, *apud* Campos, 1992, p. 37), como pretendemos comprovar com esta pesquisa.

2.4 Multimodalidade

Uma vez entendida a Tradução Intersemiótica como a troca de uma semiose a outra, ou de um recurso a outro, como o próprio nome sugere, trabalha-se com mais de um modo interdependente na construção de sentidos. Por conseguinte, consideramos imprescindível discutir o processo semiótico diverso na construção de sentidos, a multimodalidade. Rojo (2012) afirma que há dois tipos de multiplicidade, a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais as pessoas se informam e se comunicam. Assim, entendemos que a própria construção de sentidos do ser humano é, por si só, multimodal.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) definem a multimodalidade como “[...] uso de mais de um modo em um texto ou evento de construção de significado”. Ainda, apontam que existem sete modos de significação: escrito, visual, espacial, tátil, gestual, auditivo e oral; e, concluem por dizer que “a multimodalidade é a teoria de como esses modos de significado estão interconectados em nossas práticas de representação e comunicação” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 181).

Kress e Van Leeuwen (1996), a princípio, definem o texto multimodal como aquele cujo significado realiza-se por mais de um código semiótico, por exemplo, palavras e imagens. No entanto, corroborando com os mesmos autores, defendemos que um texto, mesmo que utilize apenas a linguagem visual (ou apenas a escrita, especificamente), ainda assim pode se constituir como multimodal ao articularem os signos visuais com a linguagem verbal.

Para explicar essa ideia, nos ancoramos no trabalho de Segatto e Knoll (2013), ao explicar o conceito da perspectiva funcional da linguagem (Kress; Van Leeuwen, 1996), particularmente das três metafunções descritas por Halliday (1989; 1994): (i) ideacional, que trata do nível da representação do mundo e de tudo que há nele; (ii) interpessoal, que investiga o nível das interações e identidades possíveis; e (iii) textual, que se refere ao nível da organização dos elementos que compõem o texto a fim de mostrar como esses elementos interagem a fim de criar um todo coerente.

Portanto, “o conjunto de signos forma um texto a partir do momento em que se constitui uma unidade significativa que não só representa o mundo, mas também estabelece a interação social” (Segatto; Knoll, 2013, p. 69). Em palavras nossas, um texto, mesmo que conte apenas com elementos escritos, pode ser considerado multimodal, uma vez que a estruturação dele conseguirá dizer a qual gênero ele pertence, entre outros elementos como título, fonte, etc.

Dessa maneira, argumentamos sobre a necessidade do letramento visual, capaz de elaborar uma perspectiva teórico-analítica da multimodalidade. Sobre isso, Kress e Van Leeuwen (1996) defendem que as estruturas visuais realizam significados tanto quanto as estruturas linguísticas, ainda que de maneira distinta. Em sua obra “A gramática do design visual”³, os autores abrangem os elementos e as possíveis leituras que podem ser feitas da gramática visual de um texto.

Entendemos, então, a Tradução Intersemiótica e a Multimodalidade como concepções teóricas que correm em paralelo, mas com diversos pontos em comum. Uma vez que “toda representação e toda comunicação são intrinsecamente multimodais” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 181), a tradução intersemiótica é, de fato, uma prática multimodal, já que podemos considerar as duas como modos de produção de sentido. A multimodalidade implica na combinação de vários modos de representação para construir um sentido, a Tr.I também faz isso, já que não é a

³ *Reading images: The grammar of visual design* (no original).

tradução apenas de uma semiose para outra, mas uma “orquestração multimodal” (Kress, 2010).

Kress (2010) enfatiza que a fala, a escrita, os gestos, os desenhos (ou qualquer combinação das formas de comunicação) são maneiras de expressar significados, uma vez que a “gramática” ao qual ele menciona, não é somente visual, ela perpassa por todos os modos de representação de significados. O autor argumenta que reconhecer a multimodalidade nos permite teorizar sobre um processo ainda mais complexo, que envolve reunir, organizar e planejar uma variedade de signos em diferentes modos de comunicação, a fim de criar uma composição coesa que leve a processos de planejamento e orquestração. “Em outras palavras, orquestrar significa selecionar, reunir, projetar os materiais semióticos, os quais parecem essenciais aos interesses do produtor de significados” (Vieira; Trajano, 2012, p. 259).

Além disso, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) afirmam que a alternância de um modo de significação para outro é o que nos ajuda a representar significados, comunicar e a aprender. Dessa forma, a abordagem de tradução para fins didáticos que tratamos aqui se faz importante ferramenta para o letramento⁴, uma vez que

[...] em vez de lidar apenas com o letramento de “letra” (no singular), nosso foco na abordagem dos multiletramentos é o dos “letramentos” (no plural), que pressupõem a criação de significados como processos multimodais de representação e comunicação, que são multimodais. (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 182)

Aragão (2021), em seu trabalho sobre tradução de histórias em quadrinho, pontua aspectos importantes sobre a relação entre a Tr.I e a Multimodalidade, afirmando que a perspectiva da multimodalidade mostra que “[...] o sentido é produzido a partir da inter-relação de diferentes modos, ou recursos semióticos [...] que, além do texto, a imagem também representa marcadores culturais” (Aragão, 2021, p. 01). Com isso, podemos relacionar que não só em traduções de quadrinhos, mas também na tradução de todos os outros recursos, a imagem, sons, entre outros, também representam marcadores culturais, sendo necessário ao fazer a Tradução Intersemiótica, fazermos de fato, uma Tradução Multimodal.

⁴ Considera-se aqui a definição de letramento ideológico apresentada por Street (2014), o qual parte da prática social na qual o aluno está inserido e de seus conhecimentos prévios, sendo capaz de desenvolver habilidades para que eles interajam nesses diversos meios sociais, por meio da leitura, da escrita e outras práticas.

Rojo (2012) pontua que os multiletramentos são interativos e colaborativos; eles quebram e ultrapassam as relações de poder estabelecidas; e, eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). Sob esse viés, a autora argumenta que o trabalho da escola é promover possibilidades práticas para que os alunos se transformem em criadores de sentidos e, para que isso seja possível, “[...] é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar os discursos e significações, sejam na recepção ou na produção” (Rojo, 2012, p. 29).

Por fim, o último conceito do nicho da multimodalidade que se aproxima do conceito de Tradução Intersemiótica é o de sinestesia. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) entendem-na como “um processo de alternância e de mistura de diferentes modos de significação, constituindo, assim, uma forma de expressar um significado em um modo, depois em outro” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 184); o que não deixa de ser, o ato de traduzir intersemioticamente, ou multimodalmente.

Tendo exposto todos os conceitos pertinentes por trás da elaboração do protótipo de ensino, ressaltamos que a multimodalidade e a Tr.I aparecem em meio aos desafios e discussões propostas pelo MD, a ser brevemente apresentado na seção destinada a ele.

2.5 Protótipo de ensino

O produto educacional proposto nesta pesquisa, como parte dos pré-requisitos para obtenção do título de mestre junto ao Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM-UEL), é um protótipo de ensino, definido por Rojo (2017, p. 18) como:

[...] um material navegável e interativo, mas com um discurso autoral/professoral que conduza os alunos a um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo, mediado pelo professor, e que abra a esse professor possibilidades de escolha de acervos alternativos ao acervo principal da proposta didática, de maneira a poder acompanhar o trabalho colaborativo dos alunos.

Sendo assim, esse material didático se torna adaptável a diversos contextos devido a possibilidade e a facilidade que o professor tem, utilizando esse recurso, para modificar atividades, fontes e acervos da proposta inicial. À vista disso, esse produto educacional foi produzido levando em consideração a metodologia dos Protótipos de Ensino mencionados por Rojo (2017).

Para Tomlinson (1998), todos os recursos utilizados pelo professor com a finalidade de facilitar a aprendizagem devem ser considerados materiais didáticos. Aliás, de acordo com o mesmo autor, os materiais didáticos “podem assumir formas variadas como textos, filmes, músicas, programas de televisão, artigos de jornais ou revistas, softwares, fitas-cassete, dicionários, fotografias, folhetos entre outros” (Tomlinson, 1998, p. 02 *apud* Nogueira, 2005, p. 28). Essa é justamente a razão que nos levou a utilizar diversos recursos como filmes, músicas, vídeos, textos de diferentes gêneros textuais, dentre outros, como recursos ou material didático.

Assim sendo, este produto possivelmente servirá como meio para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, podendo levá-los à reflexão sobre o que é a LI, o quanto esse idioma está presente em suas vidas, o que eles vêem como necessário para a sua aprendizagem, bem como o que significa aprendê-lo e compreendê-lo em termos sociais.

Feito isso, esperamos que, por meio dessas reflexões, as próprias crianças possam ser autoras da desconstrução de algumas crenças adquiridas ao longo de suas vidas, as quais se tornaram disfuncionais para a aprendizagem de um novo idioma, podendo levá-las a crescer como adultas com dificuldades em aprender novas línguas, por conta dos bloqueios mentais adquiridos ao longo de sua jornada escolar.

Dessa forma, justificamos a escolha da elaboração de um Protótipo de Ensino como o produto educacional destinado a suprir essa demanda. Tal escolha considera a sociedade multiletrada, em que não há mais espaço para utilização de somente materiais impressos ou que lancem mão de um só recurso. Assim, consideramos ser necessário trabalhar com letramentos, no plural, materiais didáticos que tenham esse objetivo, práticas multiletradas para seres multiletrados.

De acordo com Rojo (2017, p. 15), para que se trabalhem os novos multiletramentos, “[...] as pessoas determinam o que elas precisam saber, baseando-se em suas participações em atividades em que essas necessidades surgem e em consulta a especialistas conhecedores, inclusive, mas não unicamente, o professor”.

Ainda, a forma com que desenvolvemos e pilotamos esse produto educacional, tendo como base a escolha dos alunos pelo tipo de material, tema e recursos, vai ao encontro dos aspectos de um Protótipo de Ensino, produto esse capaz de promover o desenvolvimento do pensamento crítico, novas habilidades e novos letramentos, uma vez que “é preciso que seja aberto espaço, no próprio material didático, para o discurso do professor e dos alunos em colaboração, para que o material possa servir

ao paradigma da aprendizagem interativa. Aí é que entra a ideia de protótipo” (Rojo, 2013 *apud* Rojo, 2017, p. 17).

Logo, vislumbra-se o Protótipo de Ensino como o material didático mais adequado a subsidiar as práticas de ensino multimodais promovidas para/pelos estudantes, participantes dessa pesquisa.

3 METODOLOGIA

Nesta seção apresentaremos a natureza da pesquisa, discorreremos sobre o contexto e participantes, apresentaremos os instrumentos de geração e a análise dos dados, bem como discutiremos as questões de cunho ético envolvendo a pesquisa.

3.1 Pesquisa qualitativa

Situamos o presente estudo como qualitativo (Lincoln; Guba, 2000). Egido (2019), em sua dissertação, traz um panorama geral de alguns elementos-chave do paradigma qualitativo, analisando definições de Dörnyei (2011), Merriam (2009), Snape e Spencer (2003) e Wolcott (1992). Dentre todos os elementos elencados, Egido (2019) chama atenção para quatro, sendo: (i) projeto de pesquisa emergente; (ii) dados; (iii) relação entre pesquisador e participante; e (iv) compreensão aprofundada do mundo social.

Resumidamente, esses quatro elementos tornam-se essenciais visto que, em uma pesquisa qualitativa, as categorias de análise devem ser criadas durante o processo e não *a priori* (i); os dados (ii) “são ricos em detalhes e situados sócio-historicamente” (Egido, 2019, p. 29); a relação entre os envolvidos na pesquisa (iii) é próxima e constante; e (iv) deve-se considerar o que o próprio participante (nesse caso, alunos) enxerga de sua própria experiência (nesse caso, aprendizagem). Dörnyei (2011) e Egido (2019) salientam que as análises finais são “[...] o produto da interpretação subjetiva dos dados [e] escolhas dentre várias possibilidades interpretativas de certo conjunto de dados” (Dörnyei, 2011, p. 38 *apud* Egido, 2019, p. 29).

Dessa forma, concluímos que o presente trabalho se enquadra em uma perspectiva de pesquisa qualitativa, já que nos preocupamos mais com o processo da pesquisa do que com os números, a relação entre pesquisador e participantes é

próxima (relação professora-alunos), e consideramos de extrema importância o contexto de geração de dados, que podem ser de pequena extensão, mas essencial às interpretações.

3.2 Contexto e Participantes

Desenvolvemos o presente estudo em uma escola particular localizada na região sudeste do interior do estado de São Paulo. A maior parte dos alunos é de classe média baixa, visto que a escola se enquadra na rede particular, mas é mantida em boa parte por outras instituições, fornecendo, assim, um ensino de baixo custo para a comunidade.

A escola conta com duas turmas de cada ano, do primeiro ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio. A estrutura da instituição possui: biblioteca, sala de informática, laboratório de química, laboratório de robótica, impressora 3D, sala de múltiplas atividades, parque, sala de aula ao ar-livre, teatro, sala de arte, ginásio, quadras cobertas e descobertas, além da estrutura de um clube nas instalações da escola, o qual os alunos podem fazer uso, como piscinas, sala de jogos, entre outros. As salas de aula, por sua vez, contam com computador, projetor, TV e quadro-branco.

O público selecionado para este trabalho foram duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, ambas compostas de 15 meninos e 17 meninas, por volta de dez anos de idade. Embora totalize 64 alunos, a amostra coletada e os dados gerados dizem respeito a 58 participantes. Os estudantes iniciaram sua jornada com a LI em 2020, quando estavam no 2º ano. Apesar da maior parte do contato com essa LE ter ocorrido de forma não presencial por conta da pandemia da COVID-19, houve resultados satisfatórios em avaliações diagnósticas referentes aos conteúdos trabalhados durante esse período. Sendo que, aproximadamente, 70% das expectativas de ensino e aprendizagem propostas foram contempladas e apropriadas pelos alunos e 30% foram parcialmente concluídas, com a necessidade de serem retomadas em anos seguintes.⁵

A escola centra seu ensino em uma perspectiva sociointeracionista, valorizando sempre os alunos como protagonistas da própria aprendizagem, por meio

⁵ Esses dados foram encontrados no acervo pessoal da professora-pesquisadora e da escola em que a pesquisa foi desenvolvida. Sendo parte da rotina dos professores dessa instituição fazer esse tipo de tabulação de dados para acompanhamento e desenvolvimento dos alunos.

da interação com a realidade que os circunda. Nesse caso, para o ensino de LI, entendemos importante levar em consideração o contexto histórico, social e cultural em que essa língua está inserida, assim como esses mesmos contextos de que os estudantes fazem parte. Como concepção de ensino, é pedido que o professor de LE se ancore na abordagem comunicativa.

Como material didático fornecido pela escola, tanto os alunos quanto a professora possuem apenas um livro didático composto por oito unidades didáticas que devem ser contempladas ao longo do ano, sendo permitida pela coordenação pedagógica qualquer variação desse material, ordem das unidades ou a mistura delas, bem como quaisquer atividades extra que sejam vistas como importantes para a aprendizagem dos alunos; essas escolhas e decisões são feitas e tomadas pela professora visando a contemplação de todas as expectativas de ensino e aprendizagem propostas para aquele ano letivo.

3.3 Instrumentos e geração de dados

Os instrumentos de geração de dados analisados nesta pesquisa são (i) notas de campo da docente previamente à proposta de pesquisa; (ii) questionários (Anexo 1); (iii) produções dos alunos no Protótipo de Ensino (que podem ser acessadas no próprio material); (iv) as interações em sala de aula (gravações em áudio e notas de campo da professora-pesquisadora durante a aplicação do produto educacional), os quais apresentamos nesta seção.

A princípio, o primeiro instrumento utilizado foram algumas notas de campo da docente para levantamento das crenças dos alunos, participantes desta pesquisa, uma vez que durante as aulas, eles produziam e reproduziam algumas falas que eram, desse ponto de vista, disfuncionais para a aprendizagem. Em seguida, foi feito um questionário com as afirmações dos alunos a respeito do que é (aprender) inglês e para que utilizar essa língua. Os participantes responderam ao questionário marcando se concordam, discordam ou concordam parcialmente com as afirmações. Os dados coletados com esse primeiro instrumento são apresentados na tabela a seguir.

Afirmações	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo
Na escola só se aprende verbo <i>to be</i> .	1	6	51
Preciso de inglês só para ir para os Estados Unidos.	7	14	37
Para aprender inglês tem que morar nos Estados Unidos.	16	32	10
Eu não sei inglês.	43	12	3
Saber inglês é saber o significado de todas as palavras.	47	5	4
Saber inglês é entender tudo o que alguém fala nessa língua.	47	5	4
Só se aprende inglês repetindo as palavras.	5	17	36
Não tem como aprender inglês só na escola.	11	32	15

QUADRO 1: Respostas ao questionário inicial

Fonte: Dados coletados pela professora-pesquisadora.

Com esses dados, podemos perceber que a crença popular de que só se aprende o “*verbo to be*” na escola não se faz presente no imaginário das crianças, em suas justificativas, grande parte disse que “já aprendi muito mais do que isso aqui na escola.” Entretanto, quando se atrela a LI aos Estados Unidos, essa crença persiste, até esse momento. Por fim, sobre a autoconfiança dos alunos, quanto ao saber ou aprender inglês, as crenças são intensas no sentido de que eles não sabem tal idioma, que, para saber uma língua, é necessário entender tudo o que alguém fala e que não tem como se aprender a LI somente na escola.

Uma das questões abertas do questionário inicial era “o que é traduzir?”, em que a professora-pesquisadora tinha o intuito de registrar a primeira visão sobre o que é tradução para os alunos participantes da pesquisa. Analisando os resultados, classificamos as percepções dos alunos em dois grandes grupos, com palavras dos mesmos, sendo eles “traduzir de uma língua para outra”, em que houve 46 respostas que se enquadram nesse grupo; e, “explicar algo de outra forma”, em que houveram 12 respostas enquadradas nesse segundo grupo, sendo um total de 58 respostas.

Ao final da aplicação da primeira lição do Protótipo de Ensino, os alunos foram novamente desafiados a completar a frase “*To translate is....*” dessa vez em LI, em

que deveriam escrever o que é traduzir. Algumas das respostas estão apresentadas na tabela abaixo:

⁶Resposta em LI dada pelos alunos	Tradução para a Língua Portuguesa
To translate is to modify expressions and languages.	Traduzir é modificar expressões e linguagens.
To translate is to transform something in many different ways.	Traduzir é transformar alguma coisa de diferentes formas.
To translate is to modify expressions and languages.	Traduzir é modificar expressões e línguas.
To translate is modify something without change its meaning.	Traduzir é modificar alguma coisa sem mudar seu significado.
To translate is to change the manner to be represented.	Traduzir é mudar a maneira que é representado.
To translate is to modify resources, languages, understanding.	Traduzir é modificar recursos, línguas, entendimentos.
To translate is a way to express yourself in another way.	Traduzir é uma forma de se expressar de outra maneira.

QUADRO 2: Respostas ao final da lição sobre o que é traduzir

Fonte: Dados coletados pela professora-pesquisadora.

Podemos notar pelas respostas dos estudantes que começou a ter uma mudança na visão sobre a tradução, que antes era, em sua grande maioria, atrelada à mudança de uma língua para outra (tradução interlinguística), e, ao final da primeira lição, os alunos já estavam atrelando a tradução a formas de representação, expressões, línguas, recursos, entre outros.

No mesmo questionário, havia perguntas sobre recursos e temas que os alunos gostariam de trabalhar durante as aulas destinadas a essa pesquisa. Foi nesse momento que foi escolhido os recursos a serem trabalhados e a temática social do material a ser produzido, a partir das perguntas: De quais filmes, séries, livros ou histórias em quadrinhos você mais gosta? Já viu ou leu algum(a) em inglês? Cite, ao menos, um tema do qual você gostaria de debater nas aulas de LI. As respostas dos alunos foram agrupadas e os resultados estão apresentados no gráfico abaixo,

⁶ As respostas em LI foram redigidas exatamente da maneira que foram escritas pelos alunos. A tradução foi feita pela professora-pesquisadora.

lembrando que eles poderiam informar mais de uma opção já que as respostas eram abertas.

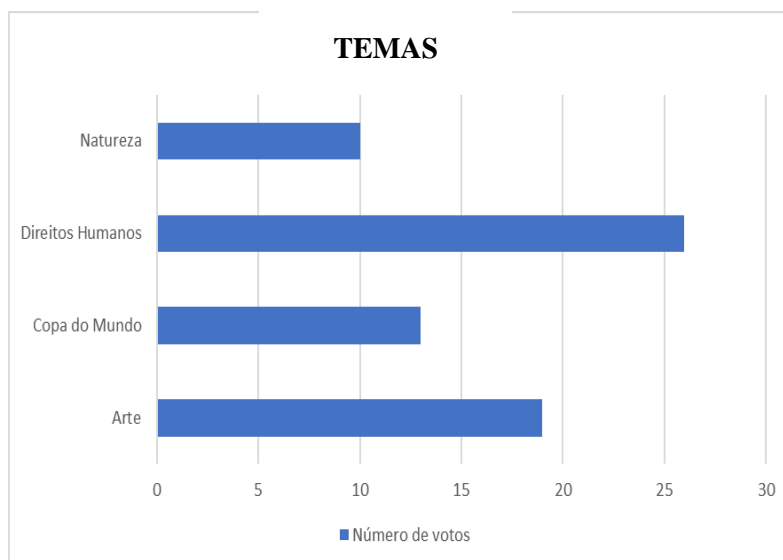


Gráfico 1: Temas para elaboração do protótipo de ensino
Fonte: Dados coletados pela professora-pesquisadora.

Com esses dados, podemos notar o interesse dos participantes da pesquisa pelo tema social “Direitos Humanos”, o qual perpetuou todas as lições do Protótipo de Ensino. Notamos, também, o desejo por falar de Arte, o que inspirou a atividade de produção final do MD.

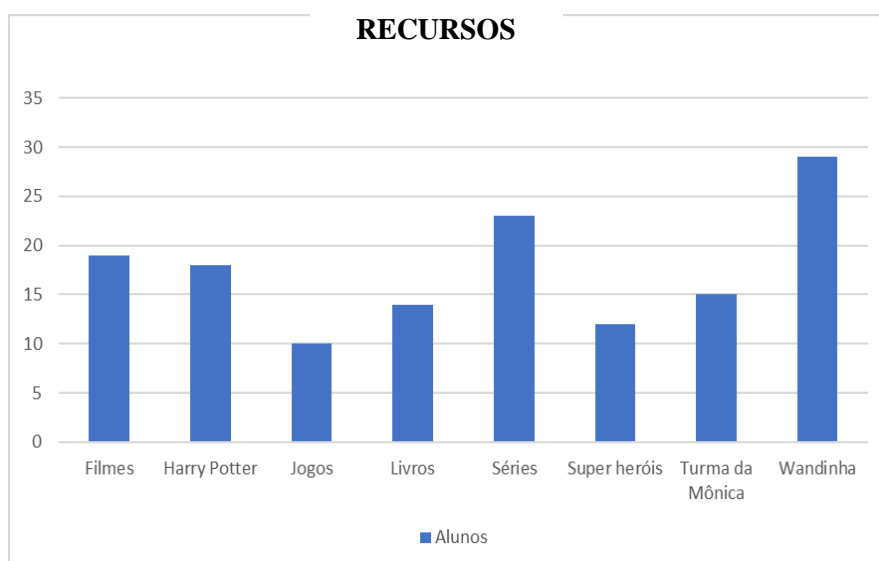


Gráfico 2: Recursos para elaboração do protótipo de ensino
Fonte: Dados coletados pela professora-pesquisadora.

Essa análise nos inspirou nos recursos a serem utilizados na produção do produto educacional, despertando, assim, um bom engajamento por parte dos alunos. Entendemos que vale ressaltar que a escola em que realizamos a pesquisa possui grande apreço pela cultura, sendo sempre valorizada e incentivada com peças teatrais, shows e diversos eventos culturais. Portanto, a arte e a cultura fazem parte da vida dessas crianças, talvez seja esse o motivo da escolha da temática “Arte” para ser trabalhada durante as aulas de LI.

Além disso, ficamos curiosas sobre a escolha da temática “Direitos Humanos” que não é muito comum ver sendo discutida por crianças. Assim, fomos perguntar às professoras pedagogas se estava sendo trabalhado em outras disciplinas alguma questão relacionada aos Direitos Humanos com essas turmas e nos foi passado que em ciências humanas as crianças estavam aprendendo sobre democracia, o que gerou uma breve indagação do que seriam os Direitos Humanos e de como surgiu a democracia. Portanto, está aqui justificada a escolha de temáticas não comumente escolhidas pelas crianças, mas muito pertinentes para a faixa etária, e que nesse contexto de ensino fazia sentido para o momento que elas estavam vivendo.

Selecionamos aqui alguns trechos de discussões propostas pelas atividades em que conseguimos perceber um grande engajamento por parte dos alunos, além da criticidade sendo colocada em prática por eles. Todos os nomes das crianças aqui apresentados são fictícios, para a preservação da identidade delas.

Trecho transcrito da aula 4, na lição 2 sobre direitos humanos:

Professora: *What are human rights?* (O que são direitos humanos?) (m. 36:01)

Ricardo: São coisas que todas as pessoas têm direitos.

Alice: Coisas básicas que um humano precisa ter.

Professora: *What is freedom of expression?* (O que é liberdade de expressão?) (m. 38:52)

Lucas: Ter a liberdade de concordar ou não com alguma coisa.

Tamires: Ter a liberdade de ser você mesmo, desde que não ofenda o outro.

Professora: *What is discrimination?* (O que é discriminação?) (m. 39:51)

Manuela: Desrespeitar alguém.

Caio: Racismo e preconceito.

Alice: Preconceito por alguém ser alguma coisa ou gostar de alguma coisa. Igual o bullying.

Felipe: O bullying não é discriminação.

Roberta: Claro que é! Você está ofendendo uma pessoa por um gosto, ou por ser mulher, ou pelo tom de pele ou qualquer coisa do tipo, “tá” discriminando ela.

Professora: *Should everyone have the right to vote?* (Todo mundo deveria ter o direito de votar?) (m. 41:26)

Alguns alunos em coro: Yes!

Alguns alunos em coro: No!

Professora: Quem acha que sim, por quê?

Felipe: Porque cada um tem sua opinião.

Professora: E quem acha que não, por quê?

Alice: As crianças iriam votar em qualquer pessoa, não iam saber direito.

Vitor: Eu ia saber sim, eu tenho minha opinião.

Caio: Sua opinião é a opinião do seu pai e da sua mãe. É diferente de você crescer e pensar sozinho e diferente das pessoas que mandam em você.

Roberta: É difícil criança ter opinião sobre essas coisas, é sempre as coisas que a gente escuta na nossa casa. Por isso que a gente sempre escuta que política não é assunto de criança, a gente não tem idade pra ter opinião sobre isso.

Demais alunos concordam.

Com esse trecho, podemos evidenciar o nítido engajamento dos alunos nas discussões propostas pelo MD, bem como o entendimento das questões em LI, uma vez que a tradução não foi feita pela professora antes das respostas dos alunos. Acreditamos que, por meio de discussões como essas, podemos oportunizar espaços para que as crianças se tornarem mais conscientes do mundo em que vivem, dos atos que praticam e do que falam “no automático”. De todas as lições propostas no Protótipo de Ensino, enxergamos a lição dois como a mais enriquecedora nesse sentido, pois interpretamos que ela foi capaz de promover uma “educação libertadora pautada na ação social do aluno e na(s) língua(s) estrangeira(s) como emancipadora(s) e transformadora(s)” (Tonelli, 2023, p. 66).

Vale a pena ressaltar também alguns outros pontos do MD que geraram um engajamento significativo, como a aula com o professor de teatro proposta na lição quatro e, o principal, a produção dos roteiros das cenas teatrais e ensaios para a apresentação. As crianças produziram os roteiros em grupos, sem interferência das professoras, por meio do que tinham discutido sobre as obras na disciplina de Arte. Dessa maneira, fizeram uma tradução intersemiótica de imagens para a forma escrita em LI. Em seguida, traduziram de forma multimodal (Aragão, 2021) os roteiros produzidos para cenas teatrais que foram apresentadas aos demais estudantes e professores da escola.

Afirmações	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo
Preciso de inglês só para ir para os Estados Unidos.	0	01	57
Eu não sei inglês.	02	39	17
Saber inglês é saber o significado de todas as palavras.	01	09	48
Saber inglês é entender tudo o que alguém fala nessa língua.	08	16	34
Só se aprende inglês repetindo as palavras.	05	14	39
Não tem como aprender inglês só na escola.	09	15	34
Tradução é somente "passar de uma língua para outra."	06	06	46
A tradução intersemiótica me ajudou a entender melhor as coisas em Língua Inglesa.	41	14	03
Sinto que consigo fazer bastante coisa com o inglês.	31	25	02
O material didático digital utilizado nas aulas me ajudou a entender que sou capaz de ler, ouvir, escrever e falar coisas em Língua Inglesa.	45	12	01
Me sinto mais confiante ao escutar, ler, escrever e falar algo em Língua Inglesa.	32	26	0

QUADRO 3: Respostas ao questionário final
 Fonte: Dados coletados pela professora-pesquisadora.

Por fim, baseando-nos nas análises dos instrumentos anteriores, durante a aplicação do protótipo de ensino e o questionário pós-aplicação foi onde obtivemos os resultados finais. As afirmações do questionário inicial foram refeitas, algumas

reformuladas e outras adicionadas para a construção do questionário final, com o qual obtivemos o seguinte resultado.

Com esses dados, podemos concluir que o Protótipo de Ensino cumpriu seu papel em desconstruir, mesmo que em partes, algumas crenças disfuncionais que as crianças possuíam sobre a aprendizagem da LI. Elas deixaram, quase que totalmente, de atrelar a aprendizagem de LI aos Estados Unidos, além das crenças que dizem respeito à autoconfiança delas quanto ao saber ou aprender a língua-alvo terem sofrido mudanças significativas: a grande maioria passou a discordar que saber LI é entender tudo o que alguém fala nessa língua e que não tem como aprender LI só na escola; quanto à confiança ao ler, escutar, escrever ou falar algo em LI, alguns ainda se sentem parcialmente inseguros, mas já deixaram o lugar de insegurança total, como era antes da pilotagem do Protótipo de Ensino. Quanto à tradução intersemiótica, a maior parte das crianças concorda que essa abordagem facilitou a aprendizagem e entendimento da LI. Por fim, com a exceção de um aluno, todos afirmaram que concordam (45) ou concordam parcialmente (12) que o MD utilizado durante as aulas os ajudou a perceber que eles são capazes de entender e de produzir em LI.

Ainda, no mesmo instrumento de geração de dados, as crianças foram questionadas se gostaram do MD utilizado, algumas respostas foram:

Fernando: Gostei muito, o material mostra formas diferentes de aprender.

Isabela: Gostei, tudo foi bom, legal e divertido de fazer.

Márcio: Sim, ele deixou tudo mais fácil.

Nessas três primeiras respostas, podemos perceber que as crianças conseguiram enxergar diferentes formas de aprender e que as atividades do material didático deixaram as aulas e os momentos de aprendizagem mais fáceis, além de mais prazerosos e divertidos.

Gabriel: Sim, por causa das lições, das imagens e dos vídeos.

Antonio: Sim, pois usamos o celular para nos ajudar no inglês.

Fernanda: Sim, eu amei entrar nos sites e ver os vídeos.

Eduarda: Eu amei as cores e imagens do livro.

Renata: Sim, gostei muito, achei o material muito criativo e me encantou.

Já nessas cinco afirmações acima, as crianças demonstram que gostaram do MD principalmente pelos recursos utilizados e pelo *design* diferente dos livros didáticos que elas estão rotineiramente acostumadas.

Renan: Sim, porque agora sou mais confiante ao falar em inglês.

Roberta: Eu adorei porque com esse livro eu percebi que sei muita coisa em inglês.

Manuela: Sim, eu gostei porque agora sinto que eu consigo entender inglês.

Por fim, essas três últimas respostas são onde os alunos mencionam o fato de se sentirem mais confiantes ao falar ou entender algo em LI, mostrando que uma das crenças disfuncionais já foi aqui desconstruída na concepção deles.

Analisando a produção das crianças no Protótipo de Ensino, julgamos importante trazer as reflexões que elas fizeram na produção final. Ao traduzirem intersemioticamente obras de arte sobre a mitologia grega para roteiros de cenas teatrais, elas apontaram as questões dos Direitos Humanos que enxergaram sendo infringidas nas obras de arte estudadas. Sobre a obra que se remete ao mito do Cavalo de Troia tivemos:

“Essa apresentação infringe os direitos humanos por ter mortes, falta de privacidade e sequestro.”⁷

“Essa cena infringe vários direitos humanos, pois há guerra, sequestro, invasão e morte.”

Relacionado a obra que se remete ao mito da Pandora, encontramos:

“Nessa cena, vemos que a Pandora violou os direitos humanos por não respeitar a privacidade de Epimeteu, que também estava errado por manter coisas ruins dentro de uma caixa, sabendo que alguém poderia abrir e ser afetado.”

“Na história foi errado o Epimeteu ter guardado coisas ruins dentro da caixa sabendo que algum dia alguém poderia abrir e se machucar, o que vai contra os direitos humanos.”

Quando se refere ao mito da Medusa, as crianças apontaram:

⁷ Trouxemos aqui apenas a versão em Língua Portuguesa.

“Essa cena infringe os direitos humanos porque todo mundo tem direito à vida e cometeram uma injustiça por pura inveja.”

“Essa cena infringe os direitos humanos, pois todo mundo tem o direito à vida, que foi tirado de Medusa por inveja.”

Por fim, ao analisar a obra de arte que se refere ao mito do Labirinto do Minotauro, elas apontaram:

“Essa cena vai contra alguns direitos humanos, como matar pessoas inocentes ou tirar o poder de escolha de alguém.”

“Essa cena infringe os direitos humanos, pois tira o direito à vida.”

Com esses excertos extraídos dos roteiros das cenas teatrais produzidos pelas crianças, entendemos que além de terem sido capazes de realizar uma tradução intersemiótica da obra de arte para o roteiro teatral, eles conseguiram fazer uma leitura multimodal e crítica das obras, associando-as às suas respectivas histórias e às discussões sobre os Direitos Humanos realizadas durante as aulas da pilotagem do Protótipo de Ensino.

3.4 Questões Éticas

Referente às questões éticas burocráticas (Egido; Reis, 2015), consideramos importante mencionar que a presente pesquisa contém a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos sob nº 62998222.6.0000.5231. Todos os participantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, bem como seus responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, uma vez que os participantes da pesquisa são menores de 18 anos.

Quanto às questões éticas emancipatórias (Egido; Reis, 2015), ressaltamos que os estudantes que escolheram não participar ou não tiveram autorização da família, participaram da aula da mesma forma e se beneficiaram também do conteúdo e das questões ali abordadas; entretanto, suas respostas e interações durante as aulas não foram consideradas nas análises. A identidade tanto do local da pesquisa quanto dos participantes foram mantidas em sigilo pela professora-pesquisadora.

Toda devida atenção foi dada durante a pesquisa e pilotagem do material, com o cuidado emocional dos alunos e compartilhamento de ideias para construção de novos pensamentos que trouxeram benefícios a todos os estudantes envolvidos.

4 ELABORAÇÃO E PILOTAGEM DO MATERIAL DIDÁTICO

Nesta seção discorreremos brevemente sobre o produto educacional, trazendo amostras do MD, ferramentas utilizadas para a elaboração e sua estrutura.

4.1 O produto educacional

O trabalho que apresentamos foi pensado como solução do problema diagnosticado pela professora-pesquisadora quanto às crenças das crianças que estavam sendo prejudiciais para a aprendizagem da LI. Buscamos, portanto, que, por meio do auxílio desse produto educacional, as crianças pudessem construir um pensamento crítico para que conseguissem desconstruir tais crenças e crescer como pessoas abertas para a aprendizagem da LI.

O Protótipo de Ensino elaborado para se trabalhar com crianças por meio da Tr.I e da Multimodalidade conta com 5 lições, as quais lançam mão de recursos solicitados pelos alunos por meio do questionário inicial. Todas elas versam sobre “Direitos Humanos” também escolhido pelas crianças, além de desafios e discussões sobre o tema que abrangem os pressupostos teóricos. Ademais, as lições contam com atividades que abrangem as 4 habilidades da LI: leitura, escrita, audição e fala.

A primeira lição do Protótipo de Ensino tem como título *“Negotiating cultures and texts”*, que foca em discutir, refletir e analisar diferentes tipos de tradução; a segunda lição, intitulada *“Surrounded by humans”*, busca se debruçar sobre os direitos humanos e suas violações; já a terceira lição, *“We are diverse”*, discute sobre a questão de sermos diferentes e/ou diversos; caminhando para a produção final, a penúltima lição, chamada *“Find the stage”*, busca analisar violações dos direitos humanos em obras de arte sobre a mitologia grega, bem como estudar elementos que constituem uma cena teatral; por fim, na quinta e última lição, *“Paintings in theater”*, os alunos são desafiados a fazerem suas traduções intersemióticas das obras de arte para roteiros e cenas teatrais.

Ao acessar o Protótipo de Ensino, os professores terão acesso ao *“Notes for the teachers”*, em que encontrará alguns relatos de práticas exitosas realizadas previamente à elaboração e à pilotagem do MD que foram, ao longo dos anos, preparando as crianças para serem capazes de aprender com o produto educacional

desenvolvido. Além de dicas sobre como utilizá-lo, como substituir recursos, como adaptá-lo aos mais diversos contextos e, por fim, um breve relato do eixo pedagógico dessa pesquisa, para os professores que não conseguirem fazer a leitura completa deste texto, conseguirem entender como a Tradução Intersemiótica e como a Multimodalidade se fazem presentes nas atividades do protótipo de ensino.

Elaboramos o MD de forma totalmente digital pela plataforma *BookCreator*, que permite a publicação do trabalho desenvolvido e a edição por outros professores. Registramos as atividades por meio de formulários e publicações no PadLet, Menti, entre outras ferramentas online. Seguem algumas amostras do MD, que pode ser conferido na íntegra através do link no APÊNDICE E.

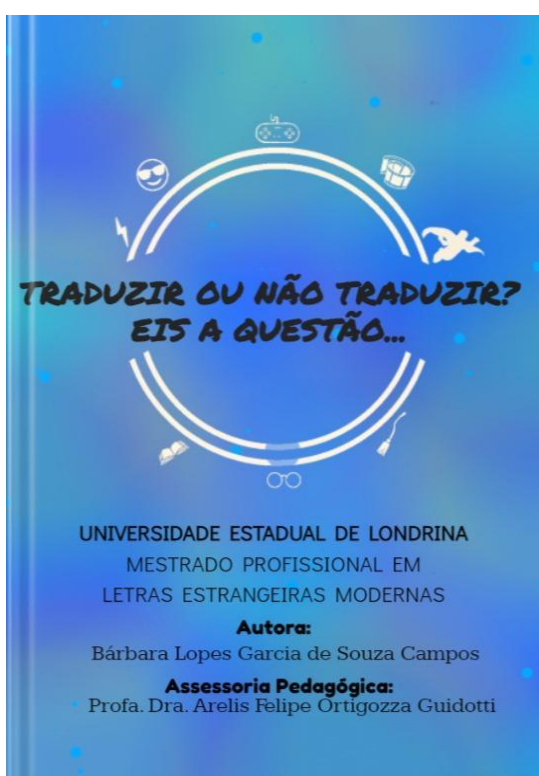


Figura 1: Capa do produto educacional
Fonte: Material produzido pela professora-pesquisadora.

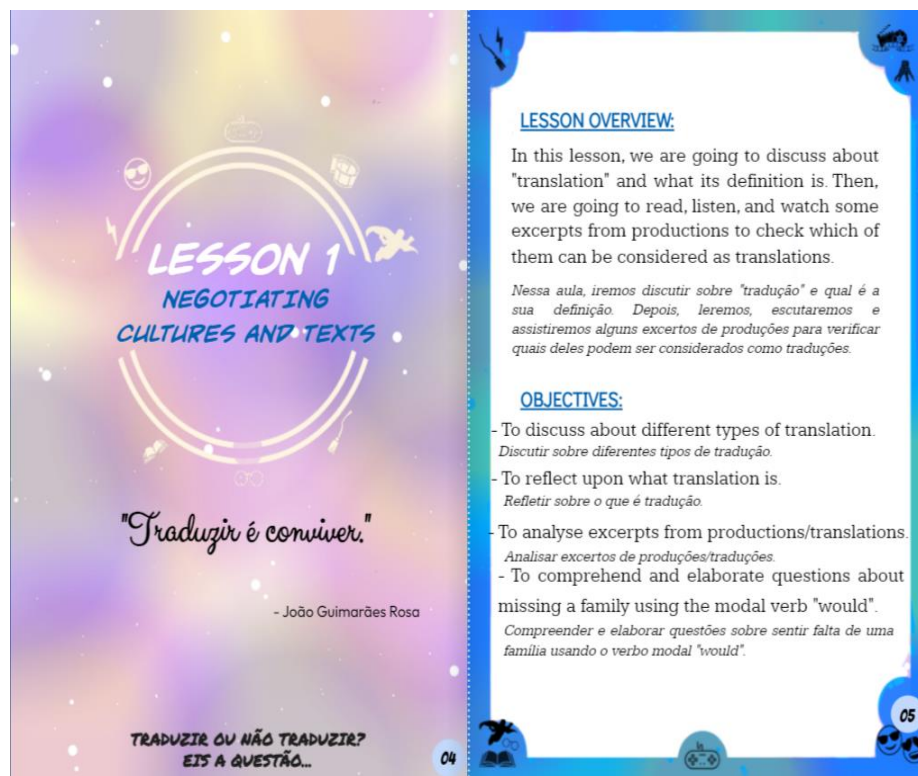



Figura 2: Abertura das unidades do produto educacional
Fonte: Material produzido pela professora-pesquisadora

UNDERSTAND
WE XP YOU CAN

5) Analyze these images and do what is asked.
Analise essas imagens e faça o que se pede.



ARAGO, Jacques. 1817.
access in 24/02/2023:
<https://observatorio3setor.org.br/noticias/brazil-recebe-mil-denuncias-de-violacoes-dos-direitos-humanos-por-dia/>

What do these images have in common? Think about it before the activity.

HANDS ON

Choose one of the images and change it to a non-violation of the Human Rights by a drawing. Take a picture of your illustration and post it on the link.

Escolha uma das imagens e transforme-a em uma não violação dos direitos humanos através de um desenho. Tire uma foto da sua ilustração e poste no link disponível.

CLICK HERE padlet

Figura 3: Amostra de atividades

Fonte: Material produzido pela professora-pesquisadora

WHAT'S ON
YOUR MIND?

1) Your teacher is going to divide you in four groups. Your group must choose one of the paintings from the previous lesson to work with.
Sua professora dividirá vocês em quatro grupos. Seu grupo deve escolher uma das obras de arte da lição anterior para trabalhar com ela.

HANDS ON


2) Talk to your group about the painting you chose and elaborate a script translating the painting to a theater scene. Use everything you have learned until here and ask for help when it is needed.
Converse com seu grupo sobre a obra de arte que vocês escolheram e elaborem um roteiro traduzindo a obra de arte para uma cena teatral. Utilizem tudo o que aprendeu até aqui e peçam ajuda quando for necessário.

UNDERSTAND
WE XP YOU CAN

3) After your teacher correct the script, practice it to perform.
Depois que a sua professora corrigir o roteiro, pratiquem-o para performar.

PERFORM LINE

4) IT IS SHOW TIME! THE STAGE IS YOURS!
É hora do show! O palco é seu!



PERFORM YOUR THEATER SCENE!

POST YOUR SCRIPT HERE padlet

CLICK HERE TO WATCH THE RECORDED SCENES

Theater Scene

Figura 4: Amostra de atividades

Fonte: Material produzido pela professora-pesquisadora

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a aplicação do produto educacional produzido e a análise dos dados, buscamos responder às perguntas de pesquisa iniciais. Assim, nos próximos parágrafos, voltamos a elas.

Quais crenças relacionadas à Língua Inglesa são mais recorrentes no imaginário das crianças? Como podemos perceber no Quadro 1, as crenças mais recorrentes são as de que eles (alunos) não sabem inglês, e que saber inglês é sinônimo de conhecer o significado de todas as palavras e entender tudo o que alguém fala nessa língua. Acreditamos que as atividades aos finais das lições em que os alunos deveriam escrever, em LI, sobre o tema trabalhado tenha contribuído significativamente para irem construindo mentalmente que são capazes de produzir em LI, contudo, ressaltamos que entendemos que a lição 5, de forma geral, contribuiu muito para a desconstrução dessas crenças, uma vez que os alunos produziram língua escrita (roteiro) e oral (apresentação da cena teatral) por meio de algo que não possuía língua em si (obras de arte).

Quais as potencialidades da tradução intersemiótica no desenvolvimento da consciência crítica para a desconstrução das crenças? Evidenciamos a Tr.I como uma ferramenta adequada para o engajamento dos alunos, como podemos perceber na análise feita na seção anterior, bem como a tomamos como uma potencial ferramenta no desenvolvimento da consciência crítica para a desconstrução das crenças disfuncionais, uma vez que a própria tradução intersemiótica é uma desconstrução da crença sobre o que é traduzir.

Quanto às percepções e experiências das crianças em relação aos Direitos Humanos, percebemos que elas se sentem confortáveis e engajadas em discutir esse tipo de temática e que são capazes de pensar, discutir e agir por meio da LI, como mencionado na análise das discussões promovidas na lição dois.

Esperamos que com as aulas ministradas utilizando esse material didático, tenhamos conseguido despertar o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos e que eles tenham conseguido, assim, desconstruir suas próprias crenças disfuncionais sobre a LI de modo a torná-los protagonistas de sua aprendizagem e mais confiantes sobre suas próprias capacidades.

Vale ressaltar também que acreditamos que as metas que foram almejadas com o desenvolvimento e pilotagem desse Protótipo de Ensino só foram possíveis de serem alcançadas a partir da escuta ativa dos alunos, desde o diagnóstico do problema a ser solucionado, até os recursos e temas utilizados na elaboração do MD. Assim sendo, colocamos a escuta ativa dos alunos e o papel deles como protagonistas de suas próprias aprendizagens, bem como da desconstrução de suas próprias crenças, como ponto alto deste trabalho.

Por fim, ao escrever a sessão *“For the teachers”* no MD, pensamos em como os professores que tiverem acesso apenas ao produto educacional, sem esse texto de apoio, poderão utilizá-lo e adaptá-lo aos mais diversos contextos e necessidades. Para tanto, trouxemos breves relatos dos principais pontos do eixo pedagógico que subsidiou a construção do produto educacional, bem como uma descrição do contexto para o qual ele foi pensado e pilotado, e possíveis dicas de adaptações de acordo com os recursos disponíveis para o professor.

Almejamos, portanto, que o Protótipo de Ensino desenvolvido sirva como base para futuros trabalhos de professores de LI como um modelo a ser seguido para o uso da tradução em sala de aula, outrossim, que o produto educacional aqui exposto juntamente com esse texto de apoio tenham sido capazes de quebrar a corrente

quanto à demonização do uso da tradução em sala de aula de LE (Liberatti, 2012), mostrando que ela pode ser uma ferramenta útil e adequada no processo de ensino e aprendizagem de uma LE.

REFERÊNCIAS

- ADDAMS, M.; BELL, L. A. (Eds.). **Teaching for diversity and social justice**. Londres: Routledge, 2016.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP. Pontes, 1993.
- AMORIM, Marcel Alvaro de. Da tradução intersemiótica à teoria da adaptação intercultural: estado da arte e perspectivas futuras. **ITINERÁRIOS-Revista de Literatura**, Araraquara, n. 36, p.15-33, jan./jun. 2013.
- ANTONINI, Ariane Fernandes. "**A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alu- nosde 1ª a 4ª séries do ensino fundamental**" 31/07/2009 145 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central
- ARAGÃO, Sabrina Moura. Marcadores culturais na tradução de linguagens multimodais. **Tradterm**, São Paulo, v. 40, p. 378-407, 2021.
- ATKINSON, David. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? **ELT Journal**, New York, v. 41, n. 4, p. 241-247, out. 1987.
- BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, Washington, v. 84, n.2, p. 191-215, 1977.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 7, p. 71-92, 2001.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Narrativas, crenças e experiência de aprender inglês. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.
- BATISTA, Patrícia Cardoso; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Concepções de futuros professores e futuras professoras sobre o ensino de línguas na infância. **Revista da Anpoll**, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 54-77, 2022.
- BELL, L. A. Theoretical foundations for social justice education. *In*: ADAMS, M.; BELL, L.; GRIFFIN, P. (Eds.). **Teaching for diversity and social justice: a sourcebook**. New York: Routledge, 1997. p. 3–15.
- BRANCO, Sinara de Oliveira; SANTOS, Luciana Soares dos. O uso de atividades de tradução intersemiótica e interlingual em uma sala de aula de língua inglesa como LE. **Revista Entrelínguas**, Araraquara, v. 3, n. 2, p. 203-226, 2017.
- BROSSI, Giuliana Castro; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. A construção do agir

docente por professoras de língua inglesa para crianças: um olhar para o ensino como trabalho. **Alfa: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 65, p. 1-30, 2021.

CAMPOS, Haroldo de. Da tradução como criação e como crítica. *In*: CAMPOS, Haroldo de. **Metalinguagem & Outras Metas**. São Paulo: Pontes, 1992. p. 31-38.

COOK, Guy. Language teaching. *In*: BAKER, Mona. (Ed). **Routledge Encyclopedia of Translation Studies**. London: Routledge, 1998. p. 117-120.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Orgs.). **A pedagogy of multiliteracies: Learning by design**. New York: Springer, 2015.

DAVIES, B. Critical literacy in practice: Language lessons for and about boys. **Opinion**, New York, v. 27, n. 2, p. 12–22, 1998.

DORNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics**. 3 ed. Oxford: Oxford University Press, 2011.

EGIDO, Alex; CAMPOS, Bárbara Lopes Garcia de Souza. Profissões em tela: uma experiência do desenvolvimento da consciência crítica em Língua Inglesa. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 22, n. 3, p. 30-49, 2022.

EGIDO, Alex Alves; BROSSI, Giuliana. Dilemas éticos em salas de aula de línguas: questionando otherwise. **Entretextos**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 164-182, 2022.

EGIDO, Alex Alves. **O eu e o Outro: uma breve história da ética em pesquisa em Linguística Aplicada**. 2019. 353 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

EGIDO, Alex Alves; REIS, Simone. Ética em pesquisas sobre leitura crítica e letramento crítico. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 1-15, 2015.

FERREIRA, Maria Eugênia Sebba. **Muito Além da Ribalta: Crenças de Terceiros, Segundos e Primeiros Agentes sobre o Processo de Ensino-aprendizagem de Inglês para Crianças**. 28/02/2011 160 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE-UNB

FREEMAN, D. Teacher training, development, decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. **TESOL Quarterly**, Washington, v. 23, n. 1, p. 27-45, 1989.

FREITAS, Lucas Mateus Giacometti de. **Traduções Vorazes: propostas de uso da tradução intersemiótica como aliada na formação crítica e ética em sala de aula**. 2019. 45 folhas. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

GONÇALVES, O. **Terapias cognitivas: Teoria e prática**. Porto: Edições Afrontamento, 1993.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

JAKOBSON, Roman. On linguistic aspects of translation. *In*: FANG, Achilles *et al.* (Eds.). **On translation 23**. Boston: Harvard University Press, 1959. p. 233-239.

KALANTZIS, Mary.; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Trad. Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

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

KRESS, Gunther. Linguística textual: quo vadis? **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 17, n. esp., s/p, 2001.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 1996.

KUMARAVADIVELU, Bala. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL quarterly**, Washington, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

LAIA, Débora dos Passos. **A escrita como prática pedagógica através das vozes dos alunos: suas crenças sobre o processo e a produção de textos escritos em LE (Inglês)**. 2008.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, HI; VANDRESEN, P. (Org.). **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIBERATTI, Elisângela. A tradução na sala de aula de LE:(des) construindo conceitos. **Entrepalavras**, Fortaleza, v.2, n. 2, p. 175-187, 2012.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000. p. 253-291.

LINGUEVIS, A. M. Vamos ouvir a voz das crianças sobre aprender inglês na educação infantil. *In*: TONELLI, Juliana R. A.; RAMOS, Samantha G. M. **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moria, 2007. p.137-154.

MADEIRA, Fábio. O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção de crenças. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, p. 119-129, 2008.

MAGIOLO, Gabrielli Martins. **Sequência didática do gênero história infantil: educação linguística em língua inglesa na infância e sensibilização às diferenças**. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

MALTA, Liliane Salera. **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. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MERRIAM, S. B. **Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation.** San Francisco: John Wiley & Sons, 2009.

MOITA LOPES, L. P. Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto-base apresentado no simpósio Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação, patrocinado pela **TESOL International Research Foundation.** São Paulo: Centro Brasileiro Britânico, 25-26 de abril de 2005, 2005. p. 1-15.

MOREIRA, Maria Letícia Galizzi da Luz; ALVES, Fábio. Investigating the interrelationships between beliefs, autonomy, and motivation in the context of foreign language learning/teaching. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 113-133, 2004.

MOURA FILHO, Augusto César Luitgards. O que há em um nome? O estado-da-arte da autonomia na aprendizagem de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 12, n. 1, p. 253-283, 2009.

NOGUEIRA, Andrea Patricia. **Uma unidade didática para o ensino de inglês: percepção de alunos e professora.** 2005

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics: a critical introduction.** Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics: a critical re-introduction.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2021.

PERINE, Cristiane Manzan. A interface entre crenças, motivação, autonomia e o professor de línguas em formação. **Revista Contemporânea de Educação**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 107-127, 2012.

PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola.** São Paulo: Parábola Editorial,, 2012.

ROJO, Roxane. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. **ESpecialist**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 1, 2017.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo; MENEGHINI, Carla Mayumi. Crenças, pressupostos e conhecimentos de professores em serviço sobre língua (gem) em um curso de formação continuada. **Signum. Estudos de Linguagem**, Londrina, p. 272-297, 2014.

SANTOS, E. M. **As Reformas Pombalinas e as Gramáticas Inglesas**: percursos do ensino de inglês no Brasil (1759-1827). 170f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

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

SCOTT, J. MARK, J. WILLIAMS, G. BECK, A. **Cognitive Therapy in Clinical Practice**. An illustrative casebook. New York: The Guilford Press, 1989.

SEGATTO, Lisane Schafer; KNOLL, Graziela Frainer. Análise dos recursos multimodais em um texto publicitário impresso. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 66-83, 2013.

SCHLINDWEIN, Ana Flora; BOA SORTE, P. Métodos de ensino de línguas: uma visão geral. In: SCHLINDWEIN, AF; BOA SORTE, P. (Org.). **Tecnologias no ensino de língua inglesa**. São Cristóvão: Centro de Educação Superior a Distância-UFS, 2016. p. 55-68.

SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 10, n. 1, p. 235-271, 2007.

SNAPE, D.; SPENCER, L. The Foundations of Qualitative Research. In: RITCHIE, J.; LEWIS, J. (Eds.). **Qualitative Research Practice**. Thousand Oaks: SAGE, 2003. p.1-23.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TOMLINSON, B. **Materials Development in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 62, p. 58-73, 2023.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. (2021). Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re)planejar, (re)pensar e (trans) formar durante a pandemia (Covid-19). **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, p. 83-96.

VIEIRA, Josênia Antunes; TRAJANO, Izabella da Silva Negrão. **Veredas on-line - atemática**, 2/2012, p. 257-260. PPG Linguística/UFJF, Juiz de Fora. ISSN: 1982-2243.

WOLCOTT, H. F. Posturing in Qualitative Research. In: _____. **The Handbook of Qualitative Research in Education**. San Diego, CA: Academic Press, 1992. p. 3-52.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“Traduzir ou não traduzir? Eis a questão: a tradução intersemiótica para a desconstrução de crenças disfuncionais na aprendizagem de Língua Inglesa com crianças”

Caros pais ou responsáveis,

Gostaria de convidar seu(sua) filho(a) para participar da pesquisa “Traduzir ou não traduzir? Eis a questão - a tradução intersemiótica para a desconstrução de crenças disfuncionais na aprendizagem de Língua Inglesa com crianças”, como uma pesquisa de mestrado, no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), na Universidade Estadual de Londrina, a ser realizada no “Centro Educacional SESI 308”. Os objetivos da pesquisa são “(i) levantar impressões de alunos de língua inglesa sobre o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira; (ii) desconstruir crenças prejudiciais à aprendizagem; (iii) averiguar quais as potencialidades da tradução intersemiótica no desenvolvimento da consciência crítica para a desconstrução de crenças”. A participação dele(a) é muito importante e se daria da seguinte forma: ele(a) responderia um questionário contendo afirmações sobre o processo de aprendizagem de Língua Inglesa, em que ele(a) se posicionará sobre elas. Todas as perguntas são opcionais de resposta. Em outro momento, participaria da pilotagem de algumas atividades de Língua Inglesa, as quais terão as respostas analisadas e as interações em sala de aula gravadas (somente voz). A participação acontecerá durante as aulas de Língua Inglesa na escola, e não acarretará em mudanças no ritmo das aulas ou na aprendizagem dos estudantes.

Esclarecemos que a participação é totalmente voluntária, podendo recusar a participação, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à criança. Esclarecemos, também, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclareço ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) pela participação. Garanto, no entanto, que não terão despesas, visto a participação na pesquisa ser na escola, no horário da aula de Língua Inglesa.

O benefício esperado é a reflexão do estudante sobre as crenças que envolvem o seu processo de aprendizagem de Língua Inglesa. Quanto ao risco, ao responder o questionário ele(a) pode se sentir indeciso e um pouco desconfortável em dar sua opinião sobre alguma afirmação apresentada, e/ou encontrar dificuldades em realizar as atividades

propostas. Comprometo-me a ser responsável pela assistência especializada que ele(a) venha a precisar, em decorrência de sua participação.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá me contatar: Bárbara Lopes Garcia de Souza Campos, Avenida Martim Afonso, 87. Bloco 15. Apartamento 31. E-mail: barbara.lopesgarcia@uel.br, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Marília, ____ de _____ de 20__.

Pesquisadora Responsável: Bárbara Lopes Garcia de Souza Campos.

Eu, _____ (colocar nome por extenso do responsável do participante da pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, autorizo meu/minha filho(a) a participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

() Autorizo o uso da imagem e voz do meu/minha filho(a) / () não autorizo o uso da imagem e voz do meu/minha filho(a) para fins de análise da pesquisa.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Pesquisador responsável: Bárbara Lopes Garcia de Souza Campos

Endereço: Avenida Martin Afonso, 87. Bloco 15. Apartamento 31, cidade: Marília, estado:

São Paulo

Fone: (14) 998002301. E-mail: barbara.lopesgarcia@uel.br

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Traduzir ou não traduzir? Eis a questão: a tradução intersemiótica para a desconstrução de crenças disfuncionais na aprendizagem de Língua Inglesa com crianças”, como uma pesquisa de mestrado, no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), na Universidade Estadual de Londrina, que tem como objetivos “(i) levantar impressões de alunos de língua inglesa sobre como aprender uma nova língua; (ii) desconstruir “ideias” que prejudiquem a aprendizagem; (iii) verificar se um tipo de tradução (tradução intersemiótica) é uma boa estratégia para desenvolver o pensamento crítico para a desconstrução dessas “ideias”.

O motivo que nos leva a estudar as crenças dos alunos de Língua Inglesa é o fato de que os próprios alunos produzem afirmações que fazem com que eles criem uma resistência e dificuldade na realização dos desafios e atividades propostas. Dessa forma, estaríamos auxiliando também na construção de um ambiente escolar mais aberto à aprendizagem desse novo idioma.

Essa pesquisa funcionará da seguinte forma: análise do contexto de ensino e aprendizagem (escola, turma e alunos); levantamento de impressões dos alunos sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira através de conversas durante as aulas; aplicação de um questionário sobre as crenças dos alunos; escolha do tema da unidade didática a partir do interesse dos alunos; construção e aplicação do material didático produzido pela professora; análise das respostas dos alunos no material e das interações em aula (gravação de voz). Com a sua participação espera-se que você se beneficie com as reflexões sobre as crenças da sua aprendizagem de Língua Inglesa, o que fará com que você aprenda de forma mais fácil. Quanto ao risco, ao responder o questionário, você pode se sentir indeciso e um pouco desconfortável em dar sua opinião sobre alguma afirmação apresentada, e/ou encontrar dificuldades em realizar as atividades propostas. Comprometo-me a ser responsável pela ajuda caso você venha a precisar.

O motivo deste convite é que você é aluno do 4º ano do ensino fundamental, o que te enquadra como possível participante dessa pesquisa. Você poderá deixar de participar da pesquisa caso não esteja matriculado na turma participante.

Informamos que essa pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Garantimos ainda que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo para participar deste estudo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer dúvida que tiver e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

A sua participação é voluntária e caso você não deseje participar não te prejudicará nem modificará a forma em que é atendido pelo professor responsável pela pesquisa. O professor/pesquisador responsável irá tratar a sua identidade com sigilo e privacidade. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Universidade Estadual de Londrina e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos desta pesquisa, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelo ressarcimento e pela indenização.

Eu, _____, portador do CPF _____, nascido (a) em ____/____/_____, residente no endereço _____, na cidade de _____, estado _____, podendo ser contatado(a) pelo número telefônico () _____ fui informado(a) dos objetivos do estudo “Traduzir ou não traduzir? Eis a questão: a tradução intersemiótica para a desconstrução de crenças

disfuncionais na aprendizagem de Língua Inglesa com crianças”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Tendo o termo de consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo e que recebi uma via deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

() Autorizo o uso da minha imagem e voz / () não autorizo o uso da minha imagem e voz para a análise dessa pesquisa.

Marília - SP, _____ de _____ de _____.

Nome do responsável pelo menor: _____

Nome do menor: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos deste estudo, você, ou os responsáveis por você, poderão consultar o:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO INICIAL

Nome do aluno: _____

Data: _____

Língua Inglesa - Professor(a) Bárbara.

QUESTIONÁRIO INICIAL

Esse questionário faz parte da pesquisa de mestrado intitulada “Traduzir ou não traduzir? Eis a questão: a tradução intersemiótica para a desconstrução de crenças disfuncionais na aprendizagem de língua inglesa com crianças”, sob responsabilidade da pesquisadora Bárbara Lopes Garcia de Souza Campos, vinculada ao Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (MEPLEM-UEL). O objetivo é gerar informações a respeito das crenças de aprendizagem de língua inglesa apresentadas por alunos do Ensino Fundamental I.

Responda às questões abaixo de acordo com a sua opinião:

1 - Do que você precisa para aprender inglês?

2 - O que é traduzir?

3 - De quais filmes, séries, livros ou histórias em quadrinhos você mais gosta? Já viu ou leu algum(a) em inglês?

4 - Cite, ao menos, um tema do qual você gostaria de debater nas aulas de Língua Inglesa.

5 - Leia as afirmações a seguir e marque um X na coluna correspondente à sua opinião. Justifique a sua escolha na coluna “justificativa”.

Afirmações	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo	Justificativa
Na escola só se aprende verbo <i>to be</i> .				
Preciso de inglês só para ir para os Estados Unidos.				
Para aprender inglês tem que morar nos Estados Unidos.				
Eu não sei inglês.				
Saber inglês é saber o significado de todas as palavras.				
Saber inglês é entender tudo o que alguém fala nessa língua.				
Só se aprende inglês repetindo as palavras.				
Não tem como aprender inglês só na escola.				

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO FINAL

Nome do aluno: _____

Data: _____

Língua Inglesa - Professor(a) Bárbara.

QUESTIONÁRIO FINAL

Esse questionário faz parte da pesquisa de mestrado intitulada “Traduzir ou não traduzir? Eis a questão: a tradução intersemiótica para a desconstrução de crenças disfuncionais na aprendizagem de língua inglesa com crianças”, sob responsabilidade da pesquisadora Bárbara Lopes Garcia de Souza Campos, vinculada ao Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (MEPLEM-UEL). O objetivo é gerar informações a respeito do material didático produzido e implementado nas aulas de língua inglesa de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I.

- 1) Leia as afirmações a seguir e marque um X na coluna correspondente à sua opinião. Explique a sua escolha na coluna “por quê?”

Afirmações	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo	Por quê?
Preciso de inglês só para ir para os Estados Unidos.				
Eu não sei inglês.				
Saber inglês é saber o significado de todas as palavras.				
Saber inglês é entender tudo o que alguém fala nessa língua.				
Só se aprende inglês				

repetindo as palavras.				
Não tem como aprender inglês só na escola.				
Tradução é somente “passar de uma língua para a outra.”				
A tradução intersemiótica me ajudou a entender melhor as coisas em Língua Inglesa.				
Sinto que consigo fazer bastante coisa com o inglês.				
O material didático digital utilizado nas aulas me ajudou a entender que sou capaz de ler, ouvir, escrever e falar coisas em Língua Inglesa.				
Me sinto mais confiante ao escutar, ler, escrever e falar algo em Língua Inglesa.				

2) Você gostou do material didático digital utilizado nas últimas aulas de Língua Inglesa? Diga o porquê da sua resposta.

3) De qual lição do material didático você mais gostou? Por quê?

4) Qual atividade do material didático você achou mais difícil? Por quê?

5) Qual atividade do material didático você mais gostou de realizar? Por quê?

6) O que você acha que precisaria melhorar no material didático digital e/ou nas últimas atividades que realizou nas aulas de Língua Inglesa?

7) Deixe sua opinião geral sobre as aulas de Língua Inglesa, a professora e o material didático digital utilizado.

APÊNDICE E - ACESSO AO PROTÓTIPO NA ÍNTEGRA

