

# ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS POR MEIO DE GÊNEROS DE TEXTO

Didiê Ana Ceni Denardi<sup>1</sup>

Jessyca Colombi Molter Holub Camargo<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo objetiva oferecer uma breve discussão acerca do ensino de língua inglesa para crianças de educação infantil e ensino fundamental 1 na perspectiva de gêneros de texto. Tem como objetivos específicos: a) apresentar uma breve revisão de literatura sobre ensino de língua inglesa para crianças na contemporaneidade a partir de estudos de pesquisadores renomados da área de linguística aplicada; b) sugerir o trabalho com o procedimento metodológico sequência didática de gênero de texto como importante instrumento para a formação de professores de língua inglesa; e c) tecer breves comentários sobre duas sequências didáticas em torno dos gêneros história infantil e canções de ninar, como forma de ilustrar o trabalho com foco no letramento crítico e multimodalidade.

**Palavras-Chave:** Ensino de inglês para crianças. Gêneros de texto. Sequências didáticas. Formação de professores.

## ENGLISH LANGUAGE TEACHING TO CHILDREN BY MEANS OF TEXT GENRES

**Abstract:** This paper aims to offer a review of literature about the English language teaching, to children's education and primary school in a genre based perspective. It has as specific objectives: a) to present a brief review of literature about the teaching of English to children in the present time in the light of some reknown researchers of the Applied Linguistics; b) to suggest the work with didactic sequences around of the text genre as important instrument to English language teacher education; and c) to make some brief comments about two didactic sequences around the genres stories for children and nursery rhymes, as a form of illustrating the work that focus on critical literacy and multimodality.

**Keywords:** English language teaching for children, Text genres. Didactic sequences, Teacher education.

## INTRODUÇÃO

No Brasil, a discussão sobre o ensino de inglês para crianças tem sido objeto de estudo nos últimos anos (PIRES, 2001; ROCHA, 2007; SUNTI, 2012), pelos benefícios cognitivos, culturais e econômicos

<sup>1</sup> Doutorado em Letras/Inglês (UFSC) e docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Campus Pato Branco. E-mail: didiedenardi@gmail.com

<sup>2</sup> Mestranda em Letras (UTFPR/Pato Branco). E-mail: jessycamolter@gmail.com>

que a aprendizagem de uma língua adicional pode agregar no desenvolvimento das crianças. A aprendizagem de inglês propicia a comunicação e interação no mundo todo. Nessa interação, o falante é capaz de agir no mundo e em si mesmo pela língua.

Considerando essa premissa, neste artigo objetivamos: a) apresentar uma breve revisão de literatura sobre ensino de língua inglesa para crianças na contemporaneidade a partir de estudos de pesquisadores renomados da área de linguística aplicada; b) sugerir o trabalho com o procedimento metodológico sequência didática de gênero de texto como importante instrumento para a formação de professores de língua inglesa; e c) tecer breves comentários sobre duas sequências didáticas em torno dos gêneros história infantil e canções de ninar, como forma de ilustrar o trabalho com foco no letramento crítico e multimodalidade.

## ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

Com o passar dos tempos, é possível perceber que o interesse e a busca pela aprendizagem de língua inglesa (LI) têm aumentado significativamente, principalmente no que diz respeito ao ensino de língua inglesa para crianças (LIC). Dentre os motivos que levaram ao aumento desta procura, estão os avanços tecnológicos (FIGUEIREDO; MARZARI, 2012), bem como a preocupação dos pais com a qualificação profissional de seus filhos para atender o mercado de trabalho em futuro próximo (MEGALE, 2019).

Nesse sentido, a sociedade vem buscando melhores condições para acompanhar as rápidas mudanças e o progresso da atualidade. Em contrapartida, Sunti (2012) aponta que “se por um lado, temos o aumento da necessidade deste conhecimento e uso de outra língua para as novas

gerações, por outro lado, temos as crenças na facilidade de aprendizado na infância [...]” (p.1).

São muitas as crenças que permeiam o ensino de LIC, dentre elas a de que o aprendizado tende a ser mais fácil na infância. Esta crença está pautada em argumentos de natureza fisiológica ou cognitiva, como a hipótese do período crítico (HPC<sup>3</sup>). HPC (LENNENBERG, 1967) refere-se a um período pré-determinado, anterior à puberdade, no qual o aprendizado de uma língua seria mais propício. No entanto, apesar de existirem vários estudos sobre o assunto, ainda não há um consenso sobre essa questão.

Outras razões para a busca do ensino da LIC referem-se à influência de fatores sociais, culturais, subjetivos e individuais relativos a cada faixa etária. Dentre essas razões, destacamos: a) a criança tem maior disponibilidade de tempo para o estudo do que o adulto, conseqüentemente estará exposta ao novo idioma por mais tempo; b) o foco de atenção da criança é mais espontâneo e periférico que o do adulto (BROWN, 2001), o que pode levá-la a praticar a oralidade destemidamente, contribuindo para o desenvolvimento da pronúncia; c) a criança aprende espontaneamente por meio da ludicidade e de linguagem significativa (VYGOTSKY, 1978), enquanto o adulto busca o aprendizado de uma língua adicional com um objetivo em mente, seja para a empregabilidade (BREWSTER; ELLIS; GIRARD, 2002) ou para outro fim.

Além das crenças e teorias que podem permear o ensino de LIC, existem aspectos que perpassam a formação dos professores para esse ensino. Destacamos aqui, a crença de que, em função de o aprendizado ser considerado mais simplificado na infância, o professor de LI não precisa ter proficiência na língua ou conhecimentos teórico-metodológicos de como ensinar a LI para as crianças. Contrariamente, corroboramos

3 A HPC foi desenvolvida, primeiramente em língua materna e posteriormente em língua estrangeira/adicional.

com o pensamento de Rocha (2007, p. 276) ao afirmar que “os resultados da aprendizagem de línguas por crianças depende substancialmente de diversos fatores, [...] como também proficiência, as habilidades e conhecimentos do professor em relação aos modos como a criança pensa e aprende as línguas”.

Acreditamos que o professor de LIC deve ter uma formação sólida, não apenas proficiência na língua que ensina, mas também de saberes outros. Em sentido mais amplo, as dimensões de conhecimento do professor de inglês, constituem-se de uma miríade de conhecimentos, dentre os quais: conhecimento sobre teorias de ensino e aprendizagem; habilidades de ensino e de comunicação, conhecimento linguístico e de conteúdos temático e escolar, conhecimento do contexto de ensino, habilidades de raciocínio pedagógico e poder de decisão (RICHARDS, 1998, DENARDI, 2009, 2021), conhecimento sobre ética profissional (PLACCO, 2006), conhecimento relacionado à dimensão intercultural (ROCHA, 2007; BRASIL, 2018).

Outro ponto importante a destacar na formação do professor de LIC refere-se à reflexão contínua sobre sua prática pedagógica, no sentido de ressignificá-la diante das mudanças do mundo contemporâneo. Defendemos o conceito de reflexão proposto por Dewey (1916), assim como Denardi (2009, 2021), que concebe a reflexão como uma experiência/ação reflexiva. Dewey diferencia o pensamento de uma “ação rotineira” e uma “ação reflexiva”. A ação rotineira refere-se a uma forma passiva de pensar e está relacionada a hábitos, tradições ou de vigilância autoritária, enquanto que a ação reflexiva, refere-se a uma forma ativa de pensar, na qual o indivíduo é guiado pela vontade e persistência em fazer algo, pela cuidadosa consideração de qualquer crença ou pelo conhecimento que sustente a experiência e suas consequências, e busca por justiça e verdade. Dessa

forma, a reflexão como experiência pressupõe planejamento, testagem de hipóteses sobre o que se quer fazer, realização e avaliação da(s) atividade(s) planejadas, ou seja, a reflexão como experiência caracteriza-se como pensamento em ação. Dessa forma, assim como Gimenez (1999, p. 139), sugerimos a realização de práticas reflexivas de “pesquisa-ação” e “pesquisa exploratória” na formação inicial, bem como na formação continuada de professores de inglês.

Com base nos estudos de Cameron (2001), Rocha (2007) ressalta que o sucesso do ensino-aprendizagem de línguas pelas crianças depende também do tipo e qualidade de interações que ocorrem no processo, bem como do tipo e complexidade de atividades que realizam. Nesse sentido, a afetividade, motivação e auto estima são aspectos que devem ser contemplados no ensino de LIC, bem como o papel da oralidade (Cameron, 2001, 2003) e da língua materna como elementos de mediação da aprendizagem de uma nova língua (VYGOTSKY, 1978). Por conceberem a língua em uso e não língua enquanto sistema de signos apenas, as autoras também defendem a realização de atividades de oralidade, leitura e escrita, ensino de vocabulário e gramática de forma integrada, bem como projetos que promovam a interculturalidade e a interdisciplinaridade,

Sobre interculturalidade, Rocha (2007, p. 286) afirma:

Por meio do trabalho com a interculturalidade, buscar auxiliar a criança a construir um caminho que a ajude ampliar o conhecimento de si própria e do mundo em que vive, fortalecendo-a com uma visão positiva e crítica das diferenças, a integrá-la no mundo globalizado da tecnologia e da informação, a fim de fortalecer sua auto-estima e identidade, capacitando-a agir, a comunicar em LE na sociedade plurilíngue e plural em que está inserida, respeitando seus valores e assegurando-lhe igualdade de oportunidade, também no que se refere ao direito a esse ensino.

Com relação à interdisciplinariedade, Rocha (2007) destaca que são muitas as atividades interdisciplinares que podem ser desenvolvidas no ensino de LIC, como por exemplo: projetos temáticos que envolvam diferentes disciplinas, ou mesmo aulas de outras disciplinas ministradas em inglês. Baseando-se nos trabalhos de outros pesquisadores da área, dentre eles Brewster, Ellis e Girard (2002) e Cameron (2001), Rocha (2007) rejeita a perspectiva tradicional (baseada na gramática) e advoga a favor da perspectiva transdisciplinar, uma vez que ela promove interação entre aprendizes, ao ser realizada por pares ou grupos, consequentemente desenvolvimento linguístico e cultural, bem como o desenvolvimento da criatividade e da autonomia. Segundo a autora, essa forma de ensinar pode conter características transdisciplinares “na medida em que resgata a experiência de vida do aluno e viabiliza a possibilidade de criação de vínculos entre sua casa e a escola”. (ROCHA, 2007, p. 300).

Com relação aos pressupostos teórico-metodológicos que embasam o ensino de LIC em pesquisas da área da Linguística Aplicada na contemporaneidade, estudos de Rocha (2007), Moreno e Tonelli (2016), dentre outros, advogam a favor de conceitos advindos da Teoria Sociocultural (VYGOTSKY, 1978, 1986). Nessa perspectiva teórica, a linguagem é concebida como instrumento fundamental de desenvolvimento humano ao intermediar a relação da criança com o mundo, enquanto o processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional, em contexto educacional, ocorre pela interação social que se dá entre os pares (professor e estudantes, entre estudantes), que por sua vez é mediado pela linguagem. Dessa forma, é na interação mediada pela linguagem que os estudantes aprendem, se constituem e se desenvolvem social e culturalmente.

Neste sentido, Moreno e Tonelli (2016) afirmam que a interação em sala de aula deva ocorrer de modo a possibilitar que o estudante teça

relações com “sua própria realidade, ampliando seus horizontes de compreensão do mundo e da realidade que o cerca, com objetivos bem traçados para o seu desenvolvimento como ser humano” (p. 93). Para que isso aconteça, as autoras sugerem que o professor ofereça aos estudantes atividades colaborativas e significativas como “o compartilhar de histórias, jogos cooperativos de linguagem, produção de gêneros que haja interlocutores socialmente constituídos, resolução de problemas em grupos ou pares, projetos com perspectivas transformadoras que envolvam a classe ou grupos, etc.” (MORENO, 2015, apud MORENO; TONELLI, 2016, p. 93).

Em contexto formal de LIC, os papéis do professor e dos aprendizes são agentivos, isto é, cabe ao professor a responsabilidade de mediar a construção de conhecimentos novos em seus alunos por ele ser o par mais experiente da relação, enquanto que aos aprendizes cabe a resolução de atividades problematizadoras propostas pelo professor, o que os torna protagonistas de sua aprendizagem. Nesse ponto é importante trazer à tona o conceito de zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1978), que se refere a distância entre o nível de desenvolvimento real (o que os aprendizes já sabem ou desenvolveram) e o nível de desenvolvimento potencial (o que os aprendizes estão aptos para desenvolver). Ao trabalhar na zona de desenvolvimento proximal, o professor deve observar os conhecimentos prévios de seus aprendizes para então propor atividades capazes de promover a aprendizagem significativa ou o desenvolvimento dos aprendizes ao nível potencial. Segundo o autor, quando a criança atinge o nível potencial de um determinado conhecimento, todo o processo se reinicia, estando ela em um novo nível de desenvolvimento proximal e assim sucessivamente.

Para Moreno e Tonelli (2016), além da aprendizagem ser significativa, ela também deve

envolver todos os aprendizes, tornando-se solidária. Dessa ocorrência, as autoras sugerem que o professor agrupe

alunos de diferentes níveis de desenvolvimento propondo atividades que favoreçam a atuação sobre as zonas de desenvolvimento uns dos outros, de forma que uma função já maturada possa trazer à tona aquela que está em desenvolvimento potencial no outro, essa troca pode ocorrer também entre o aluno e professor. (p. 95).

Para Rocha (2007), “o ensino-aprendizagem de LEC (em nosso caso, LIC) deve, assim, ocorrer calcado em fins emancipatórios, ampliando a visão de mundo do aluno, sem desconsiderarmos, contudo, seus próprios interesses ou desqualificarmos seus valores e constituição cultural” (p. 279, parêntesis nosso), visando à formação integral do aluno como cidadão ativo, capaz de transformar sua realidade.

Na próxima seção, discutiremos sobre letramento crítico e sequência didática, bem como comentaremos brevemente sobre duas sequências didáticas para serem trabalhadas na educação infantil (crianças de 3 a 5 anos) e ensino fundamental 1 (crianças de 6 a 10 anos).

## LETRAMENTO CRÍTICO POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Com o avanço das tecnologias, surgem novas práticas letradas reforçando a necessidade de substituir as práticas convencionais de leitura e escrita na educação formal por práticas de letramento crítico, ou seja, práticas de escrita e de leitura construídas socialmente, aproximando os estudantes das formas com as quais as pessoas usam a escrita e a leitura fora dos muros das escolas, no seu dia-a-dia, no trabalho e na sociedade como um todo.

Entendemos, assim, que o ensino de língua inglesa na educação formal, bem como o ensino de LIC, deve pautar-se na perspectiva

de letramento crítico (ROCHA, 2007, COSTA, 2012, MORENO; TONELLI, 2016), ao trabalhar os textos por meio de diferentes linguagens (visual, verbal, sonora, espacial) e de diferentes contextos socioculturais, ou seja pelas práticas de multiletramentos e multimodalidades, capazes de promover a “reflexão crítica sobre os usos, valores e funções dessas práticas” (COSTA, 2012, p. 922). Para o autor,

Embora o letramento crítico esteja associado obviamente às práticas de leitura e escrita, pode ser entendido como uma perspectiva educacional ou um modo de conceber a educação formal e suas finalidades. Essa perspectiva afeta não apenas os objetivos que se estabelecem para o trabalho com o texto na sala de aula, mas também e, principalmente, aos próprios objetivos que se definem para o ensino/aprendizagem da LE. (COSTA, 2012, P. 922).

Com relação aos objetivos para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE) na escola, as Diretrizes Curriculares Estaduais de LE (PARANÁ, 2008) estabelecem que esta disciplina curricular deve “contribuir para formar alunos críticos e transformadores através do estudo de textos que permitam explorar as práticas da leitura, da escrita e da oralidade, além de incentivar a pesquisa e a reflexão” (p. 52). Ademais, o documento estabelece que o estudante

- use a língua em situações de comunicação oral e escrita;
- vivencie, na aula de Língua Estrangeira, formas de participação que lhe possibilitem estabelecer relações entre ações individuais e coletivas;
- compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social;
- tenha maior consciência sobre o papel das línguas na sociedade;
- reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, bem como seus benefícios para o desenvolvimento cultural do país. (PARANÁ, 2008, p. 56).

Nesse sentido, na perspectiva de letramento crítico, a escola torna-se “responsável pela apropriação crítica e histórica do conhecimento como instrumento de compreensão das relações sociais e para a transformação da realidade” (PARANÁ, 2008, p. 52), enquanto que os gêneros do discurso/de texto são tomados como objeto de ensino-aprendizagem de LE (em nosso caso de LIC), por seu caráter histórico, social e cultural.

Com relação à nomenclatura e conceito atribuído aos gêneros, Bakhtin (1986) os nomina de gêneros do discurso e os concebe como “tipos relativamente estáveis de enunciados”<sup>4</sup> (Bakhtin, 1986, p. 60, tradução nossa), uma vez que os gêneros organizam nosso discurso, ou seja, nossas práticas de linguagem em uso. Para o autor os gêneros do discurso são constituídos por três principais dimensões: os conteúdos (o que se diz); a composição organizacional (a forma pela qual o texto está organizado; e o estilo (as configurações e o modo de enunciar do enunciador).

Bronckart (2003), no entanto, usa a terminologia “gêneros de texto”. O autor explica que

no decorrer deste século e, mais particularmente a partir de Bakhtin, essa noção tem sido progressivamente aplicada ao conjunto das produções verbais organizadas; às formas escritas usuais (artigo científico, resumo, notícia, publicidade, etc) e ao conjunto de formas textuais orais, ou normatizadas, ou pertencentes à linguagem ordinária (exposição, relato de acontecimentos vividos, conversação, etc). Disso resulta que qualquer espécie de texto pode ser atualmente designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a determinado gênero (BRONCKART, 2003, p. 73).

Já com relação a definição de texto, Bronckart (2006, p. 139), o define texto como unidade comunicativa, conforme a citação a seguir.

Textos podem ser definidos como os correspondentes empíricos/lingüísticos

4 “relatively stable types of utterances” (BAKHTIN, 1986, p.60).

das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como correspondente empírico/lingüístico de uma determinada ação de linguagem. Sob esse ângulo, e de modo paradoxal, se um texto mobiliza unidades lingüísticas (e, eventualmente, outras unidades semióticas) ele não é, em si mesmo, uma unidade lingüística, pois suas condições de abertura, de fechamento (e, provavelmente, de planejamento geral) não dependem do lingüístico, mas são inteiramente determinadas pela ação que o gerou. Essa é a razão pela qual dizemos que o texto é uma *unidade comunicativa* (itálicos do autor).

Como podemos observar a noção de texto de Bronckart (2003) se aproxima da noção de gênero de Bakhtin (1986), uma vez que para ambos os autores os gêneros ou textos emergem das interações sociais que ocorrem nas diferentes esferas de atividade humana, como por exemplo os gêneros que tomamos emprestado da esfera literária como objetos de ensino das sequências didáticas que apresentaremos adiante neste artigo, a saber: história infantil e cantigas de ninar<sup>5</sup>.

Retomando as dimensões de gênero do discurso de Bakhtin (1986) de conteúdo temático, composição organizacional e estilo, podemos inferir que Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), ao transpor essas dimensões para o contexto educacional, cunharam o conceito de “capacidades de linguagem”, uma vez que essas “evocam as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 52).

Dessa forma, considerando que as capacidades de linguagem referem-se aos elementos ensináveis presentes nos textos pertencentes aos diferentes gêneros de texto, ao apresentá-las, tentaremos relacioná-las às dimensões de gênero de Bakhtin, a saber: a) as capacidades de ação estão relacionadas à dimensão conteúdo e são constituídas principalmente por elementos

5 Por seguirmos a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003, DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) para citar alguns, usaremos o termo gêneros de texto.

do conteúdo temático e contexto de produção e objetivo do texto; b) as capacidades discursivas estão relacionadas à composição organizacional do texto e são constituídas por características dos modelos discursivos diversos, dentre os quais os da ordem do narrar e do expor; c) as capacidades linguístico-discursivas estão relacionadas à dimensão estilo e são constituídas por elementos lexicais, sintáticos e semânticos, dentre outras unidades linguísticas e psicolinguísticas necessárias para a tessitura de um texto.

Expandindo o número das capacidades de linguagem, porém ainda atendendo as dimensões de gênero postuladas por Bakhtin (1986), com a emergência de novas práticas de letramento – letramento crítico e multiletramentos - e com o objetivo de compreender o texto criticamente, ao tecer suas relações com diferentes contextos (ideológico, histórico, sociocultural e econômico), Cristovão e Stutz (2011) cunham o conceito de capacidades de significação. Por sua vez, Zani, Bueno e Dolz (2020) apresentam o conceito de “capacidades de linguagem de textos multimodais” (p. 108) e são constituídas pela articulação das diferentes linguagens verbal, visual, sonora, etc.

Tendo discutido sobre os conceitos de gênero do discurso/de texto e sobre as capacidades de linguagem, passamos a apresentar o procedimento metodológico sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ ; SCHNEUWLY 2004). Podemos dizer que uma sequência didática (SD) é uma das formas de trabalhar o letramento crítico em aulas de LI e LIC. Esse procedimento metodológico tem como objetivo principal desenvolver, de forma sistematizada, a oralidade, a leitura e a escrita de estudantes de línguas materna e estrangeiras. Nesta perspectiva, o gênero se torna “um mega-instrumento para agir em situações de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 52), uma vez que é tomado como objeto e instrumento de ensino e aprendizagem na escola.

Com relação a sua organização metodológica propriamente dita, segue uma estrutura modular para a realização do trabalho com as diferentes capacidades de linguagem de forma articulada. De maneira geral, o professor segue várias etapas no trabalho com SD, que se inicia com a apresentação da situação comunicativa e de interação que se vai trabalhar, passa por vários módulos de ensino, nos quais as diferentes características do gênero de texto são analisadas e finaliza com a produção oral ou escrita do texto pertencente ao gênero escolhido, bem como com a forma de difusão e nova interação a ser promovida pelo novo texto na comunidade escolar ou social.

De forma específica, apresentamos as etapas a serem seguidas para o trabalho com uma SD de gênero de texto:

a) apresentação da situação: nesta etapa, o professor deverá dizer/ discutir com seus estudantes o quê e como se fará o trabalho com o gênero de texto escolhido, bem como será feita a difusão dos textos produzidos;

b) primeira produção oral ou escrita do gênero: aqui o professor solicita aos estudantes que realizem a produção oral ou escrita de um texto pertencente ao gênero escolhido. Essa etapa tem o objetivo de conhecer os saberes que os estudantes já têm do gênero, bem como o de observar outros conhecimentos requeridos para o trabalho, como conhecimento da temática, conhecimento linguístico, habilidade oral ou escrita etc. Nesse sentido, a primeira produção tem caráter de avaliação diagnóstica, uma vez que finda a produção, o professor deve solicitar os textos dos estudantes e analisá-los tomando como categorias de análise as capacidades de linguagem;

c) ensino das capacidades de linguagem: nesta etapa, o professor usará um texto de referência, isto é um texto autêntico de circulação social pertencente ao gênero que é tomado como objeto de ensino-aprendizagem (história infantil, HQ, canção de

ninar, fábula, parlenda etc) e nos diferentes módulos de ensino, que se fizerem necessários, guiará seus estudantes a desenvolverem a análise do texto de referência. Nos módulos de ensino, as capacidades de linguagem devem ser trabalhadas de forma articulada e o número de módulos será compatível com o processo de aprendizagem dos estudantes, bem como do tempo pré-determinado para o trabalho. Ao final de cada módulo, o professor pode solicitar a refacção do texto, mediante novas análises do texto de referência ou dos textos dos estudantes e/ou de lista de constatação produzida a partir das capacidades de linguagem do gênero em tela;

d) produção final: aqui o professor já deverá ter feito a correção dos textos, tendo como parâmetros as capacidades de linguagem, e após a sua devolutiva para os estudantes, solicitará que eles produzam a versão final do texto. Nem sempre a produção final é a ideal, mas deve refletir o resultado do processo de ensino-aprendizagem realizado no período de tempo estabelecido;

e) apresentação dos textos dos estudantes: nesta etapa final, os textos escritos podem ser expostos em murais da escola, postados em *blogs* ou outras formas de difusão. Já os textos orais podem ser postados em *vlogs*, *podcasts*, apresentação oral para a turma ou para as comunidades escolar, dentre outras modalidades de difusão de textos orais.

Todas essas etapas de uma SD evidenciam a ênfase no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e não apenas no produto, permitindo diferentes formas de avaliação, cujos parâmetros são as capacidades de linguagem (conforme mencionamos na alínea 'd'), a saber: avaliação diagnóstica (referente à primeira produção), processual ou formativa (observações sobre a aprendizagem no processo de produção do texto) e somativa (referente à produção final).

Queremos ressaltar que no trabalho com SD, os papéis do professor e dos estudantes são

dinâmicos, enquanto o papel do professor é o de mediador na construção do conhecimento dos estudantes, o papel dos estudantes é de protagonistas de suas aprendizagens, uma vez que sob a orientação do professor devem realizar análises de texto, a partir das diferentes capacidades de linguagem e pesquisar assuntos e contextos (históricos, sociais, culturais e econômicos) que lhes permita compreender os diferentes contextos de produção e recepção dos textos de referência, bem como para a produção de seus próprios textos. Dessa forma, corroboramos a ideia de Vazatta *et al.* (2019) de que “As capacidades de linguagem, juntamente com a natureza processual da SD, levam o aluno ao domínio de diversos gêneros textuais e, conseqüentemente, ao domínio de uma língua.” (p. 289).

Por fim, porém de muita importância, sugerimos o uso de duas SD para educação infantil e ensino fundamental 1. As SD foram construídas em contexto de formação inicial de professores de duas universidades do Paraná, nomeadamente Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Estadual do Centro (Unicentro/Câmpus Guarapuava). Inicialmente, as SD selecionadas fazem parte de um conjunto de SD que foram construídas como requisito de uma disciplina dos Cursos de Licenciatura em Letras- Inglês das universidades supracitadas ou para serem usadas no estágio curricular supervisionado de inglês, com o objetivo de agregar conhecimento sobre o trabalho com gêneros de texto em aulas de inglês no Ensino Fundamental 1e 2 e no Ensino Médio. Posteriormente, algumas das SD, dentre elas as que apresentaremos brevemente neste texto, foram selecionadas para fazer parte da coletânea “Sequências Didáticas para o ensino de língua inglesa: produções da formação de professores”, constituída de dois *e-books*, a saber: “Sequências Didáticas de Língua Inglesa: instrumentos para o ensino fundamental”, e “Sequências Didáticas

de Língua Inglesa: instrumentos para o ensino médio”. A coletânea, que se encontra no prelo, é organizada pela professoras Didiê Ana Ceni Denardi (Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Câmpus Pato Branco, Lúcia Stutz (Unicentro, Câmpus Guarapuava) e Vera Lúcia Lopes Cristovão (UEL) e tem como objetivo oferecer um material complementar de inglês em torno de gêneros de texto, aos professores de ensinamentos infantil, fundamental e médio.

A primeira SD que apresentamos, cujo título é “*You can't play with us*”, foi elaborada pelos estudantes Felipe Valentim Pereira e Rafael Alves Ferreira e orientada pela professora Doutora Vera Lúcia Lopes Cristovão, na disciplina Gêneros Textuais, no Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual de Londrina/PR, no ano de 2019, A SD foi elaborada para ser trabalhada no ensino fundamental 1, mas também pode ser adaptada para atender a educação infantil. A SD contempla o gênero história infantil e segue a metodologia de contação de história, como vemos a seguir.

Trata-se de uma contação de uma história infantil cujo enredo, texto e ilustrações foram produzidos integralmente pelos autores (...). A SD tem atividades com jogos, brincadeiras, atividades de aprendizagem de vocabulário, curiosidades, práticas orais e rodas de conversa. A temática envolvendo brinquedos e gênero é abordada de forma lúdica e com reflexões intensas a partir das atividades propostas. Uma emocionante experiência de storytelling voltada para a construção identitária, ética e respeitosa em relação a diferenças. (DENARDI, STUTZ; CRISTOVÃO, no prelo).

Concomitantemente a confecção da SD, os autores Felipe e Rafael produziram uma emocionante história infantil de mesmo título para subsidiar o trabalho da SD. “*You can't play with us*” conta a história dos macaquinhos Cherry e Chad, que vivem na floresta Amazônica com seus pais. Cherry e Chad são gêmeos e assim como todos os animais frequentam a escola da floresta. A história se passa na escola, entre o dia do brinquedo, que acontece uma vez por semana

e o dia seguinte a esse. No dia do brinquedo, os animaizinhos levaram seus brinquedos preferidos para brincar e trocar com os amiguinhos. Cherry, a macaquinha, levou uma bola, enquanto que Chad, o macaquinho, levou uma boneca. Os colegas estranham e até zombam dos macaquinhos. No dia seguinte, com a intermediação da professora os animaizinhos entenderam a situação e brincaram respeitosa e amavelmente com os macaquinhos. Trata-se, portanto, de uma história infantil que tem por objetivo provocar reflexões nos estudantes acerca das diferenças de identidade de gênero de forma despreconceituosa e singela, além de trazer desenhos belíssimos, de autoria dos mesmos professores em formação, para ilustrar e facilitar a compreensão da história pelas crianças.

Voltando à SD e descrevendo-a um pouco mais, em um primeiro momento e valendo-se do tema “brinquedo e brincadeiras”, o professor convida os pequenos aprendizes de LI a sentarem-se em roda e discutirem sobre as experiências e gostos de brinquedos e brincadeiras, bem como apresenta figuras de brinquedos e brincadeiras antigos e atuais e seus nomes em inglês. Na sequência, inicia a contação de história “*You can't play with us*” que vai sendo interrompida de partes em partes pela introdução de questionamentos sobre o conteúdo temático da história, bem como de atividades linguísticas e lúdicas, joguinhos e brincadeiras (e.g.: *What does Simon say?*- O que Simon diz? ) para trabalhar vocabulário referente aos animais da floresta (*lion*-leão, *monkey*-macaco, etc), formas (*square*-quadrado, *round*-redondo, etc), cores (*brown*-marrom, *blue*-azul, *red*-vermelho etc), tamanhos (*small*-pequeno, *big*-grande etc), outros nomes de brinquedos (*kite*-pipa, *teddy-bear*-ursinho) e brincadeiras (*hide and seek*-esconde-esconde, *tag*-pega-pega, etc ), sentimentos (*sad*-triste, *glad*-alegre, etc), movimentos (*jump*-pular, *run*-correr). Nas interrupções da história, há também informações culturais sobre a floresta amazônica,

sobre os animais da floresta e questionamentos sobre as experiências e realidade dos aprendizes. Ao concluir a contação da história, o professor propoe aos aprendizes “o dia do brinquedo na escola”, tal qual na história infantil que lhes foi contada. Dessa forma, podemos dizer que a SD segue a perspectiva de letramento crítico, uma vez que trabalha os conceitos de interdisciplinariedade, interculturalidade, criatividade e criticidade.

A segunda SD, de título “*Nursery Rhymes*”, foi construída por João Antonio dos Santos de Lima e pela professora Doutora Lídia Stutz na disciplina de Estágio Supervisado, no curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Unicentro, Câmpus de Guarapuava, em 2019, tendo como foco o gênero cantigas de ninar. Naquele mesmo ano, a SD foi implementada em um sexto ano de ensino fundamental 2 quando o professor em formação realizou seu estágio curricular supervisionado. A SD, que recebeu o mesmo título do gênero de texto a ser estudado - “*Nursery Rhymes*” (cantigas de roda) – tem foco na oralidade por meio de atividades de canto e de compreensão leitora de canções tradicionais da língua inglesa, tais como *Twingle*, *Twingle Little Star*, *The Ipsy Bitsy Spider*, *Humpty Dumpty* e *Old Mac Donald Had a Farm*. O excerto, que segue, retirado do *e-book* de ensino fundamental, resume as principais características da SD.

As ações de linguagem exploram aspectos da compreensão oral e escrita e (re)produção oral das canções infantis. Os objetivos da sequência contemplam tanto aprender sobre o gênero *Nursery Rhymes* no que tange ao reconhecimento de seu contexto de circulação; da organização, da expansão lexical, quanto trabalhar a musicalidade e oralidade por meio de rimas, entonação e ritmo. A macroestrutura da SD é composta por 8 partes. Primeiramente, a apresentação da situação com os objetivos são expostos. Na sequência, é inserida a avaliação diagnóstica que busca mensurar as capacidades de linguagem e os obstáculos quanto à compreensão escrita e multissemiótica. As partes seguintes são destinadas aos quatro módulos que contemplam canções diversas, atividades de leitura, compreensão oral das canções, reprodução oral das canções, informações complementares que abordam reflexões críticas e aspectos lúdicos. Ao final

da SD é prevista a disseminação deste trabalho por meio de uma apresentação oral em forma de cantata com as canções apreendidas para outras turmas da escola. A SD também conta com uma ampla lista de referências utilizadas. (DENARDI, STUTZ; CRISTOVÃO, no prelo).

Como podemos observar pelo resumo, a SD contempla atividades de oralidade diversificadas, tais como: ouvir e cantar as canções; realizar exercícios de compreensão/entendimento das canções; exercícios de expansão de vocabulário e de pronúncia das palavras; dentre outros. Dessa forma, essas atividades promovem ludicidade, interação, interculturalidade e criticidade.

Com relação à ludicidade e interação, o próprio gênero estudado contribui grandemente para o estabelecimento da ludicidade e interação em sala de aula e fora dela, uma vez que a ação de cantar por si só é uma ação lúdica que somada à ação de cantar junto com os colegas da turma e cantar para outras turmas, como mencionado no resumo, potencializa a interação pessoal tornando a atividade significativa (VYGOTSKY, 1978), de modo que possa ser internalizada pelas crianças.

A interculturalidade, aspecto destacado na BNCC (BRASIL, 2018) para o ensino de língua inglesa, por sua vez, pode ser estabelecida pelo próprio objeto de ensino – a língua inglesa- bem como pelos conteúdos temáticos das canções. Por exemplo, no título e versos da cantiga de roda

*Humpty Dumpty*

*Humpty Dumpty sat on the wall*

*Humpty Dumpty had a great fall*

*All the king's horses*

*And all the king's men*

*Couldn't put Humpty*

*Together again*

A SD apresenta atividades e notas culturais sobre *Humpty Dumpty*. Na segunda seção “*Do you know that?*” do módulo três da SD encontramos a seguinte explicação:

No século XVII uma cidade da Inglaterra chamada Colchester estava em guerra. Essa cidade tinha um castelo, várias igrejas e era protegida por uma muralha. Durante a guerra a torre de uma das igrejas foi fortalecida contra ataques, colocando um canhão no telhado. Esse canhão era 10 vezes maior que os outros e, por ter um tamanho desproporcional recebeu o apelido de *Humpty Dumpty*, assim como as pessoas obesas da época. Um artilheiro conhecido como ‘Caolho Jack Thompson’ disparou o canhão e causou muitos danos às tropas atacantes. O sucesso de Thompson fez com que muitos dos inimigos disparassem contra o teto da torre da igreja. O canhão foi danificado e derrubado. Assim como na canção, todos os homens do rei e todos os cavalos do rei não conseguiram levá-lo e juntar suas peças danificadas novamente.

Source: <http://mythsandlegends/story1-humpty-dumpty>

Já com relação ao desenvolvimento da criticidade dos alunos, a SD apresenta várias notas sobre as canções em geral e sobre os conteúdos das canções procurando desafiar os estudantes a inferir significados e construir sentido das canções apresentadas. Nesse sentido a SD apresenta várias notas culturais e de história do surgimento das canções de roda em inglês, como por exemplo, a nota “The dark side of nursery rhymes” (<http://www.bbc.com/culture/story/20150610-the-dark-side-of-nursery-rhymes>). Essa nota mostra que o que há por trás de muitas das rimas e canções infantis não são conteúdos apropriados para crianças, uma vez que tratam sobre “políticas clericais confusas, violência religiosa, sexo, doença, assassinato, espiões, traidores e sobrenaturais”. Outro exemplo vem da canção “Tsy Bitsy Spider” (em português: “A dona Aranha”), que procura explorar o sentido dos elementos que constituem a canção:

- **the spider:** simboliza os trabalhadores e sua luta contra as classes mais ricas.

- **the waterspout:** é o mito da igualdade e o sonho da ascensão social.
- **the rain:** são os ricos impedindo o progresso da aranha, ficando entre ela e o seu sonho de liberdade e igualdade.

A chuva também simboliza a crueldade humana para com os seus semelhantes.

- **The sun:** alivia as difíceis condições de vida. Ele fornece a falsa esperança para a aranha, prolongando sua luta.

Source: <https://www.reddit.com/r/funny/duplicates/hplep/the/itsybitsythespiderametanalysis>

Tendo comentado rapidamente apenas alguns dos pontos altos das duas SD, podemos dizer que ambas primam pelo desenvolvimento cultural, social e crítico das crianças. São obras originais, criativas, dinâmicas que enfatizam a mediação na construção do conhecimento de LI em sala de aula pelo professor, bem como o protagonismo dos estudantes ao desafiá-los a pesquisar temas e conteúdos diversos e relacioná-los com sua realidade.

Com relação ao trabalho com produção de SD na universidade, acreditamos que esse tem duplo impacto positivo, uma vez que: a) implica em uma importante mudança conceitual dos professores em formação com relação à língua/linguagem e ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, em que o conceito de língua passa a ser entendido como uma prática social que propicia a comunicação e a interação entre as pessoas e não apenas como código linguístico; e b) possibilita a capacitação dos futuros professores para trabalhar com diferentes gêneros de texto na escola, disseminando uma perspectiva interdisciplinar de ensino com ênfase no letramento crítico e dessa forma, capacitando os estudantes a ler e produzir textos diversos, conseqüentemente, enriquecendo suas visões de

mundo e, em última instância, capacitando-os para transformar a realidade em que vivem.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este texto teve como objetivos específicos:

a) apresentar uma breve revisão de literatura sobre ensino de LIC na contemporaneidade a partir de estudos de pesquisadores renomados da área de linguística aplicada; b) sugerir o trabalho com o procedimento metodológico sequência didática de gênero de texto como importante instrumento para a formação de professores de língua inglesa; e c) tecer breves comentários sobre duas SD em torno dos gêneros história infantil e canções de ninar, como forma de ilustrar o trabalho com foco no letramento crítico e multimodalidade.

Sendo assim, na primeira parte do texto, discutimos o ensino e a aprendizagem de LI e LIC ancorados na perspectiva interacionista de linguagem e de ensino-aprendizagem de línguas. Nessa perspectiva, a língua, bem como o seu ensino e aprendizagem são entendidos como práticas sociais que geram e emergem de interações sociais respectivamente, refletindo no desenvolvimento humano, em nosso caso no desenvolvimento das crianças.

Em sua segunda parte, procuramos discutir o conceito de letramento crítico, incluso o de multiletramentos, bem como sugerir o procedimento de SD como um meio de promover letramento crítico em aulas de LI e de LIC. Também nesta segunda parte, comentamos brevemente sobre duas SD dos gêneros história infantil e canção de ninar de forma a enfatizar o trabalho realizado na formação inicial de professores de LI. Na perspectiva de letramento crítico, os estudantes são orientados e motivados a entender a língua/linguagem em uso, conhecendo e fazendo uso de gêneros de texto de forma adequada conforme os papéis que venham a desenvolver ou que desenvolvem na sociedade em

que vivem. O procedimento de SD, por sua vez, contribui para o entendimento dos parâmetros de produção e recepção dos textos, bem como das diferentes ideologias presentes nesses contextos. Ademais, o procedimento SD prima pelo processo de construção e refacção de textos e dessa forma tanto professores como estudantes desenvolvem consciência sobre como a aprendizagem ocorre/ está ocorrendo na vida dessas crianças.

Esperamos que as discussões apresentadas neste texto possam somar-se a outros estudos da área da linguística aplicada ao ensino de LIC, contribuindo para aperfeiçoar as capacidades de linguagem de professores de inglês em formação inicial e continuada; e que as SD possam, primeiramente, motivar estes professores para o trabalho sistematizado com gêneros de texto, sejam eles orais, escritos ou multimodais, bem como possam ser implementadas em salas de aula de inglês na educação infantil ou nos anos iniciais de educação básica impactando positivamente no trabalho do professor e, conseqüentemente, na aprendizagem de inglês de crianças no contexto brasileiro.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M.M. The problem of genre speech. In: M.M. BAKHTIN. Speech genres and other late essays. Austin: University of Texas Press, 1986, p. 60-102.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: mai. 2018.
- BREWSTER, J.; ELLI, G. ;GIRARD, D. The primary English teacher's guide. New Edition. London: Penguin, 2002.
- BRONCKART, J. P. Atividade de Linguagem,

- textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha (Trad.). São Paulo: Educ, 2003.
- BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- BROWN, D. Teaching by Principles. New York: Person Education, 2001.
- CAMERON, L. Teaching Languages to Young Learners. Cambridge University Press, 2001.
- CAMERON, L. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*. 57/2, p. 05-112, 2003.
- COSTA, E.G.M. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Linguística Aplicada. v. 12, n.4, p. 911-932, 2012.
- CRISTOVÃO, V.L.L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P.T.C. et al. (Orgs.). *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011, p. 17-40.
- DENARDI, D. A. C. Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Inglês. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.
- DENARDI, D. A.C. Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing. Campinas: São Paulo, Pontes Editores, 2021.
- DENARDI, D. A. C. ; STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências didáticas de língua inglesa: instrumentos para o ensino fundamental. Curitiba: Editorial Casa, (prelo).
- DEWEY, J. Democracy and education: an introduction to the philosophy of education. New York: The Free Press, 1916.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *ÈLA – Études de Linguistique Appliquée*. n.92, p.23-37, 1993.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. R. Rojo; G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. ; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.
- FERREIRA, F. V., PEREIRA, R. A. SD You can't play with us. In: D. A. C. DENARDI, L. STUTZ, V. L. L. CRISTOVÃO. *Sequências didáticas de língua inglesa: instrumentos para o ensino fundamental*. Curitiba: Editorial Casa, (prelo).
- FIGUEIREDO, A. F. ; MARZARI, G. Q. A língua inglesa ao longo da história e sua ascensão ao status de língua global. In: XVI Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2012, Santa Maria. *Anais Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão Unifra*. Santa Maria: Anais XVI Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão: Aprender e Empreender na Educação e na Ciência. 2012. v. 3.
- GIMENEZ, T. Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training. *Linguagem e ensino*, 1999.
- LENNENBERG, E. Biological foundations of language. New York: Wiley & Sons, 1967.
- LIMA, J. A. S. , STUTZ, L. SD Nursery rhymes. In: D. A. C. DENARDI, L. STUTZ, V. L. L. CRISTOVÃO. *Sequências didáticas de língua inglesa: instrumentos para o ensino fundamental*.

Curitiba: Editorial Casa, (prelo).

MEGALE, A. Educação Bilingue no Brasil. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MORENO, T. R. A. ; TONELLI, J. R. A. Inglês para crianças do ensino fundamental 1 nos sistemas apostilados de ensino: instrumental ou transformador? Raído. Dourados, MS. v.10, n.23, 2º semestre 2016.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná. Língua Estrangeira.

Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental, 2008.

PLACCO, V.M.N. S. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: SILVA, A. M.M. et al. (Orgs.). Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife. 2006. Anais ENDIPE, 2006, p. 161-261.

PIRES, S. S. PAIVA, G. G. M. Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

RICHARDS, J. C. The scope of second language teacher education. In: J. C, RICHARDS (Org.). Beyond training. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 1-48.

ROCHA, C. H. O Ensino de Línguas para Crianças no Contexto Educacional Brasileiro: breves reflexões e possíveis previsões. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso), v. 23, p. 273-319. 2007.

SEIDLHOFER, B. Understanding English as a Lingua Franca. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SCHEIFER, C. L. 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, n. 2, p. 197-216, Dec 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132009000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132009000200003&lng=en&nrm=iso) Acesso em 30 Abr. 2021.

SUNTI, D. W. E. Língua inglesa para crianças de 4 e 5 anos de idade. Revista Eventos Pedagógicos. v.3, n.1, Número Especial, p. 340 – 349, Abr 2012.

VAZATTA, A. M. ,FERRARI, D. G. , DENARDI, D. A. C. Uma experiência de ensino de língua inglesa por meio de uma sequência didática do gênero textual bilhete. Revista X, Curitiba, v. 14 , n . 3 , p. 275-291, 2019.

VYGOTSKY, L.S. Thought and language. Cambridge, MA:MIT Press, 1986.

VYGOTSKY, L.S. Mind in society: the development of higher psychological process. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

ZANI, J. B.;BUENO, L. ; DOLZ, J. A atividade docente e uma proposta de formação para as vídeo-aulas. Linha d'Água (Online). São Paulo.v. 33, n.2, p. 91-111, maio-ago 2020.

**Submissão: fevereiro de 2022.**

**Aceite: Abril de 2022**