



## O gênero poemas no ensino de inglês com crianças e suas potencialidades para o desenvolvimento de capacidades de linguagem e repertórios comunicativos

Poetry in English teaching with children and its potentialities for the development of language capacities and communicative repertoires

Isabela Andrelo RAO\*

Juliana Reichert Assunção TONELLI\*\*

**RESUMO:** O ensino de inglês com crianças no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999; Schneuwly, 2011) continua a ser examinado no cenário acadêmico-científico brasileiro (Magiolo, 2021; Poleze, 2021; Reis, 2018; Santos, 2022). Contemplamos as aberturas para o trabalho com gêneros textuais na BNCC (Brasil, 2018), e consideramos a criança protagonista nos processos de ensino-aprendizagem (Kawachi-Furlan; Malta, 2020), buscando evidenciar suas experiências individuais (Busch, 2012). O contexto desta pesquisa foram aulas de inglês com crianças realizadas em formato síncrono remoto durante a pandemia de Covid-19 (WHO, 2020). O instrumento de ensino utilizado foi uma sequência didática (SD) (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011) do gênero textual poema. O objetivo deste artigo é identificar as capacidades de linguagem (CL) que emergem e se desenvolvem em quatro atividades da SD, e evidenciar os repertórios comunicativos vinculados a essas CL. A pesquisa se constitui como qualitativa, colaborativa e interpretativista (Moita Lopes, 1994), e o *corpus* de análise das atividades foi construído a partir de transcrições das interações orais dos alunos e professoras participantes da pesquisa, bem como da documentação das atividades escritas e digitais produzidas pelos alunos. A análise das quatro atividades expostas neste artigo evidencia que o trabalho com a SD potencializou a contribuição e o engajamento dos alunos para a fruição dos poemas, além de encorajar que os alunos buscassem estabelecer relações entre suas experiências e vivências e a apreciação dos textos. Os resultados demonstram a emergência das cinco CL operacionalizadas (Cristovão; Stutz, 2011; Lenharo; Cristovão, 2024) e nos permitem descrever subgrupos de repertórios comunicativos a partir de Hall, Cheng e Carlson (2006) e Busch (2012), quais sejam: linguístico, tecnológico, familiar e cultural. A categorização dos subgrupos, a fim de destacar suas particularidades, permite defender que o trabalho com poemas extrapola os limites de conhecimento e funcionamento da língua inglesa nos alunos, e não se constitui de forma puramente verbal, passando a incluir meios de expressão e recursos outros que permitem uma experiência de ensino-aprendizagem centrada no aluno.

---

\* Mestra em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL). Universidade Estadual de Londrina, PR – Brasil. [raoisabela7@gmail.com](mailto:raoisabela7@gmail.com)

\*\* Doutora em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL). Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina, PR – Brasil. [jtonelli@uel.br](mailto:jtonelli@uel.br)

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros textuais. Ensino de inglês com crianças. Repertórios comunicativos. Capacidades de linguagem. Poemas.

**ABSTRACT:** Teaching English with children in the theoretical and methodological framework of Socio Discursive Interactionism (Bronckart, 1999; Schneuwly, 2011) continues to be examined in the academic-scientific scenario in Brazil (Magiolo, 2021; Poleze, 2021; Reis, 2018; Santos, 2022). We consider the recommendations in BNCC (Brasil, 2018), and regard the child as the protagonist in the processes of teaching-learning (Kawachi-Furlan; Malta, 2020), seeking to highlight their individual experiences (Busch, 2012). The context of this research consisted of English lessons with children carried out in a remote synchronous classroom during the Covid-19 pandemic (WHO, 2020). The teaching instrument used was a didactic sequence (DS) (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011) of the textual genre poem. The objective is to identify the language capacities (LC) that emerge and develop in four activities in the DS, and demonstrate the communicative repertoires linked to the LC. The research is qualitative, collaborative and interpretivist (Moita Lopes, 1994), and the corpus of analysis was built from the transcriptions of the oral interactions of students and teachers who participated in the research alongside the records of the activities produced by the students. The analysis of the four activities exposed in this article highlights that the work with a DS potentialized the contribution and the engagement of the students for the appreciation of poems, besides encouraging students to establish connections between their lived experiences and the contact with the texts. The results show the emergence of the five operationalised LC (Cristovão; Stutz, 2011; Lenharo; Cristovão, 2024) and allow us to describe subgroups of communicative repertoires based on Hall, Cheng e Carlson (2006) and Busch (2012), which are: linguistic, technological, familial and cultural. The categorization of subgroups in order to focus on their particularities allows us to argue that the work with poems surpasses the knowledge and the operation of the English language of students, and does not stand as a purely verbal experience — it includes mechanisms for expression and resources that may foster a student-centered teaching-learning experience.

**KEYWORDS:** Textual genres. Teaching English with children. Communicative repertoires. Language capacities. Poems.

Artigo recebido em: 20.03.2025

Artigo aprovado em: 02.09.2025

## 1 Introdução

Em meio ao expansivo cenário de desenvolvimento de pesquisas voltadas ao ensino de línguas adicionais para crianças, em especial a língua inglesa, em uma perspectiva pautada em gêneros, (Magiolo, 2021; Poleze, 2021; Reis, 2018; Santos, 2022, entre outros), observa-se que a área ainda requer instrumentos de ensino para esse contexto, assim como um olhar atento aos processos de ensino-aprendizagem que tomam – ou deveriam tomar – lugar na sala de aula de inglês com crianças.

Partindo de uma perspectiva que enfoca a criança e estabelece seu protagonismo na sala de aula, conforme Kawachi-Furlan e Malta (2020), concordamos que “suas identidades e histórias, assim como seu completo desenvolvimento (físico, cognitivo, social, emocional, linguístico, entre outros) devem estar no centro das atenções” (Kawachi-Furlan; Malta, 2020, p. 154<sup>1</sup>). Para nós, isso significa dizer que as experiências, saberes e curiosidades da criança — o que Busch (2012; 2015; 2017) denomina repertórios linguísticos — devem ser evidenciados e incluídos nas práticas de sala de aula, inclusive no que diz respeito às escolhas de instrumentos e aos objetivos de ensino-aprendizagem. Por essa razão, de nossa perspectiva e de acordo com o aporte teórico no qual nos ancoramos, o instrumento de ensino escolhido deve alinhar-se de forma teórico-metodológica ao viés de língua(gem) como prática social (Bakhtin, 2009), distanciando-se dela enquanto código e abordando-a enquanto “construída e reconstruída constantemente pelas interações sociais de sujeitos que estão situados em um determinado período histórico, local geográfico e grupo social” (Patrocínio; Okamoto, 2021, p. 60).

Diante dessas considerações, adotamos os postulados teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 1999; Schneuwly, 2011) e tomamos o dispositivo sequência didática (SD) (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011) como dispositivo didático para as aulas de língua inglesa nos anos iniciais de escolarização. Conforme o aporte teórico-metodológico do ISD, desenvolvemos uma proposta de ensino de um gênero textual voltada às experiências da criança com as práticas de linguagem que constituem tal gênero, e que incluem uma língua — no presente caso, o inglês —, assim como os aspectos multimodais atrelados a essas práticas. Apesar das dissonâncias aparentes em diferentes leituras (Duboc, 2019; Oliveira, 2021) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), é possível vislumbrar aberturas para a presença de gêneros na sala de aula (Brasil, 2018, p. 42).

---

<sup>1</sup> Tradução em Rao, 2023, p. 13.

Ainda a respeito do trabalho com gêneros textuais no ensino de línguas, pontuamos que teóricos do ISD (Dolz; Schneuwly, 2011) não contemplam poemas como agrupamento de gêneros, nem os examinam de acordo com as proposições publicadas. Apesar de os autores apontarem o gênero textual poema como parte dos estudos voltados ao ensino de francês na Suíça francófona, identificamos uma lacuna no que diz respeito ao tratamento e estudo dele enquanto gênero no quadro do ISD. Contudo, identificamos a presença de trabalhos que se voltam ao poema em diferentes contextos; por exemplo, ao examinar a poesia visual em uma videoaula em Libras (Dolz; Lima; Zani, 2022); no ensino de português no Brasil (Batista, 2018; Gebara, 2009; Lima, 2014; Souza, 2016), no ensino de literatura para justiça social com *slam poetry* (Felix *et al.*, 2020; Martins, 2022; Viana, 2018) e no ensino de língua inglesa como língua primeira em pesquisas internacionais (Hadaway; Vardell; Young, 2001; Starz, 1995). No que diz respeito ao ensino de língua inglesa como língua adicional e poemas especificamente com crianças, identificamos o trabalho de Kilag *et al.* (2023).

Este trabalho<sup>2</sup> visa abordar o ensino de inglês como língua adicional com crianças na perspectiva do ISD e por meio do gênero textual poema. Interessa-nos examinar as práticas multimodais em uma sala de aula de língua inglesa com crianças mediante a aplicação de uma SD do gênero. A partir disso, nosso objetivo é identificar as capacidades de linguagem (CL) (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993) mobilizadas por meio do trabalho com a SD, e evidenciar os aspectos dos repertórios comunicativos (Busch, 2012; 2015; 2017; Hall; Cheng; Carlson, 2006) que se relacionam a essas CL. Para tal, examinamos quatro atividades arroladas na SD criadas pelas autoras que propiciaram a fruição de exemplares do gênero poema por meio de aportes escritos, e/ou visuais, e/ou orais, e/ou gestuais com os alunos, e que foram registradas em formato digital para análise posterior.

---

<sup>2</sup> Considerando as questões éticas acerca da coautoria, ressaltamos que este trabalho é um recorte da dissertação em nível de mestrado da primeira autora, e que o texto foi co-construído pelas autoras a partir das reflexões durante e após o processo de orientação. Agradecemos aos profs. Drs. Rayane Lenharo e Otto Ferreira pela leitura crítica e as contribuições para a produção deste artigo.

Na próxima seção, apresentamos os conceitos teóricos que embasam este trabalho, a saber, as características do poema enquanto gênero textual e os principais postulados a respeito das SDs de acordo com o ISD.

## 2 Pressupostos teóricos

Para iniciar um trabalho com o dispositivo SD, importa voltar nossa atenção ao tratamento do gênero textual de forma a visualizar quais aspectos foram parte do processo da transposição didática (Chevallard, 1991). Em relação ao gênero poema, Rao e Tonelli (2022) realizaram um estudo das dimensões ensináveis a partir de exemplares da obra de Emily Dickinson, como parte do processo de familiarização com o gênero.

Dispomos, no quadro a seguir, as dimensões ensináveis do gênero conforme Rao e Tonelli (2022, p. 58):

Quadro 1 – Dimensões ensináveis do gênero poema.

Dimensões Ensináveis do Gênero Poema			
Estrutura	Língua	Enunciação	Oralidade
Título	Metáfora, comparação e personificação	Eu-lírico <i>versus</i> autor	Ritmo
Estrofe	Verbos de ação no presente do indicativo	Autor e condições de produção	Entonação
Verso	Conectores: <i>and, but, like, as, yet</i>		
	Rimas		

Fonte: Rao e Tonelli (2022, p. 58).

Mediante a elucidação dos aspectos a serem transpostos didaticamente por meio do trabalho com a SD, a saber, a estrutura do poema - título, estrofe e verso;

características de língua - figuras de linguagem, verbos de ação, conectores e rima); características de natureza enunciativa - eu-lírico e autor; condições de produção; e aspectos de oralidade - ritmo e entonação, faz-se necessária uma breve revisão da estrutura do instrumento didático SD.

Proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), a SD, como instrumento organizador do ensino, objetiva, em linhas gerais, levar os alunos a familiarizarem-se com o gênero textual focado e a apropriação de suas diferentes dimensões ensináveis, para que seja possível a produção do texto em um projeto de classe. Esse processo é mediado pelo professor e pela língua(gem), de forma que falamos do ensino de língua inglesa e do gênero textual, sem que um exclua o outro. Ao longo de décadas de trabalho e pesquisas na vertente teórica do ISD, os postulados acerca da SD foram revisitados, relidos e reformulados. Mais recentemente, Ferreira (2024) propôs reestruturações do modelo de SD tendo em vista as potencialidades para realização de um trabalho transdisciplinar, contribuindo para experiências de ensino-aprendizagem com mais criticidade (Ferraz, 2018).

No âmbito do Grupo de Pesquisa Felice, do qual ambas as autoras participam, seus integrantes vêm, desde 2014, quando o grupo foi cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, dedicando-se a redimensionar o ensino de línguas adicionais pautado em gêneros para o público infantil<sup>3</sup>.

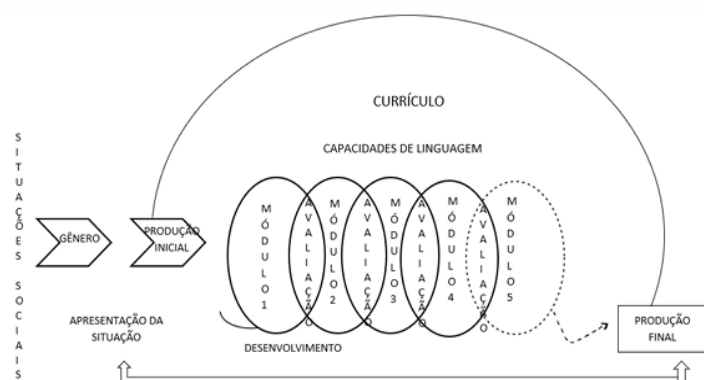
A reestruturação da SD proposta por Abreu-Tardelli *et al.* (2018) (Figura 1) também nos é de grande valia por salientar a perspectiva vygotskiana da espiral no processo de ensino-aprendizagem, que ilustra a forma como o aluno deve revisar e resgatar aprendizados ao longo de seu processo de desenvolvimento. Além disso, o modelo proposto leva em conta o currículo como elemento presente nas etapas do trabalho com a SD, e localiza a avaliação nesse processo. Esses pontos se alinham com os objetivos pedagógicos aos quais o trabalho com a SD se volta, conforme

---

<sup>3</sup> Magiolo, Toneli, Almeida e Tonelli (2023) apresentam um panorama das pesquisas desenvolvidas.

anteriormente mencionados — o processo de ensino-aprendizagem de língua; no nosso caso, a língua inglesa com crianças, e a apropriação do gênero textual poema.

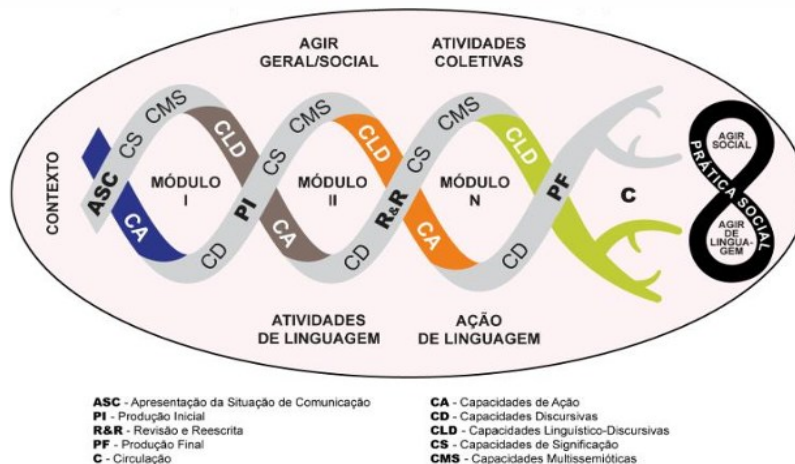
Figura 1 – Modelo reestruturado da SD segundo Abreu-Tardelli *et al.* (2018).



Fonte: adaptado de Abreu-Tardelli *et al.* (2018, p. 239).

Para além dos pontos comentados, destacamos a presença das CL que são encontradas nos módulos da SD, ainda conforme a Figura 1. As CL fazem parte do trabalho com gêneros textuais e da transposição didática por meio da SD no sentido em que permeiam a apropriação do gênero e norteiam os objetivos dos módulos. Construir e desenvolver as CL nos alunos os torna mais capazes de agir socialmente no mundo por meio dos gêneros. Essa relação entre as CL, os módulos da SD e a prática social a partir do gênero textual é ilustrada de acordo com o modelo reestruturado da SD segundo Miquelante, Cristovão e Pontara (2020), representado pela Figura 2.

Figura 2 – Modelo reestruturado da SD segundo Miquelante, Cristovão e Pontara (2020).



Fonte: Miquelante, Cristovão e Pontara (2020, p. 157).

Conforme a Figura 2, as CL inicialmente propostas pelos pesquisadores genebrinos (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993) também sofreram expansões, e elencam, além das capacidades de ação (CA), das capacidades discursivas (CD) e das capacidades linguístico-discursivas (CLD), também as capacidades de significação (CS) e as capacidades multissemióticas (CMS) (Dolz; (Cristovão; Stutz, 2011; Dolz, 2015; Lenharo, 2016)<sup>4</sup>. Por meio do Quadro 2, resumimos os principais aspectos das operações referentes a cada CL.

Quadro 2 – Síntese das operações das CL.

<b>Capacidade de Linguagem</b>	<b>Aspectos principais das operações</b>
Capacidades de significação (CS)	Evidenciam as relações entre textos e contextos; identificam pré-construídos; evidenciam as intenções, pensamentos e ações dos produtores de determinado texto
Capacidades de ação (CA)	Evidenciam as inferências sobre produtores e receptores de um texto, bem como o momento e intenção de produção; recorrem ao conhecimento de mundo para interpretação ou produção de um texto
Capacidades linguístico-discursivas (CLD)	Referem-se às características de coesão textual, conexão verbal, vocabulário e recursos de textualização
Capacidades discursivas (CD)	Referem-se às características de organização global de um texto; seu layout e elementos de linguagem não-verbal
Capacidades multissemióticas (CMS)	Abordam as construções de sentidos entre os diferentes elementos semióticos dentro de um texto, seu papel em um gênero e sua relação com o contexto social

Fonte: Construído com base nos postulados de Cristovão e Stutz (2011, p. 576-577) e Lenharo (2016, p. 32).

<sup>4</sup> Não nos concentramos na descrição completa das operações das CL supracitadas por limitações de escopo do presente trabalho.



Tendo demonstrado os postulados basilares para nosso trabalho com o gênero poema a partir da aplicação de uma SD, passamos ao conceito de repertórios comunicativos. Nossa revisão do conceito parte de Busch (2012; 2015; 2017), que se refere a ‘repertório linguístico’ e se apoia em Hall, Cheng e Carlson (2006) para nos referirmos a ‘repertórios comunicativos’, distanciando o termo da noção de linguagem em aspectos verbais para incluir “constelações convencionalizadas de recursos semióticos para a tomada de ação — que são moldados pelas práticas específicas nas quais os indivíduos se engajam” (Hall; Cheng; Carlson, 2006, p. 232)<sup>5</sup>. Contemplamos a sala de aula de língua inglesa com crianças como o contexto de prática social em que os alunos são encorajados a engajar-se em experiências com exemplares do gênero textual poema, para, enfim, vivenciarem as práticas de produção de seus próprios poemas. Dessa forma, entendemos que é a partir de seus repertórios comunicativos que eles podem agir, ao mesmo tempo em que novas experiências de linguagem podem contribuir para que essa constelação de recursos se expanda. Conforme Busch<sup>6</sup> explica:

O repertório pode, assim, ser visto como uma estrutura hipotética, que evolui da experiência de linguagem em interação em um nível cognitivo e emocional, e está gravado na memória corporal como comportamentos linguísticos e inclui traços de discursos hegemônicos. [...] Apoiando-se em uma ampla gama de vozes anteriores, discursos, e códigos, o repertório linguístico forma um espaço heteroglóssico e contingente de potencialidades que inclui imaginação e vontade, e para o qual os falantes recorrem em situações específicas (Busch, 2012, p. 521).

Defendemos que a experiência com gêneros literários, no presente caso, o gênero textual poema, pode possibilitar que o ‘nível cognitivo e emocional’ a que se refere Busch (2012) seja atingido de forma particular graças à natureza de apreciação estética do gênero. Se o/a professor/a estiver ciente da importância de escolher

---

<sup>5</sup> Tradução em Rao, 2023, p. 49.

<sup>6</sup> Tradução em Rao, 2023, p. 50.

exemplares de uma obra literária para leitura em sala de aula, levando em consideração as dimensões críticas, éticas e estéticas, além da diversidade histórica (Rouxel, 2013), há potencial real para desenvolver um olhar sensível à natureza humana.

Na sequência, detalhamos os procedimentos metodológicos adotados e descrevemos os participantes e o contexto da pesquisa, além de expor os dados e as categorias de análise.

### 3 Metodologia

Nesta seção, descrevemos a abordagem de pesquisa, o contexto, os participantes e os instrumentos para coleta de dados. Importa salientar que foram realizados todos os trâmites necessários junto ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina (UEL)<sup>7</sup> antes que fosse iniciado o trabalho de coleta de dados.

A pandemia de Covid-19 que atingiu todos os setores mundiais em março de 2020 (WHO, 2020) é o contexto sócio-histórico em que esta pesquisa foi desenvolvida. Em função desse cenário e das subsequentes limitações, sendo a principal delas a necessidade de realizar encontros presenciais, todas as etapas de pesquisa descritas a seguir foram conduzidas via Google Meet. O primeiro grupo de participantes de pesquisa foi formado por quatro professoras em formação inicial no curso de Licenciatura em Letras Inglês da UEL. Elas se encontravam em contexto de estágio obrigatório, orientadas pela segunda autora deste trabalho. Junto a elas, nós, autoras, realizamos reuniões semanais para orientação, planejamento e discussões teóricas, voltadas especialmente aos postulados do ISD e a SD do gênero textual poema. As professoras em formação participaram ativamente da construção da SD e da seleção dos exemplares do gênero. Nosso segundo grupo de participantes foram oito alunos com idade entre 8 e 12 anos, matriculados no curso de Inglês para crianças do

---

<sup>7</sup> CAAE 50216521.0.0000.5231.

Laboratório de Línguas da UEL. O Laboratório é campo prolífico de pesquisas em diferentes níveis acadêmicos, e um importante contexto de estágio para professores de línguas em formação. Os alunos participavam das aulas semanais, às quartas-feiras, no período da manhã. Foram quinze aulas com duração aproximada de 1h40min cada. Tanto as aulas do curso como as reuniões de planejamento foram gravadas<sup>8</sup> com a ferramenta de gravação do Google Meet, e acompanhadas de forma síncrona pela primeira autora deste trabalho.

A coleta dos dados que compõem o *corpus* da pesquisa foi iniciada na oitava aula e concluída na décima-quinta e última aula do curso. Todas as gravações e suas posteriores transcrições constituem dados, além das atividades desenvolvidas pelos alunos, como textos, desenhos, jogos, *quizzes*, *handouts*, entre outros. Os dados foram armazenados em condições de anonimato do participante de pesquisa, e organizados no Google Drive.

Considerando que nosso objetivo foi identificar as CL mobilizadas por meio do trabalho com a SD do gênero textual poema para o acesso e a expansão de repertórios comunicativos, e tendo descrito os dados gerados, podemos classificar esta pesquisa como qualitativa (Moita Lopes, 1994) e interpretativista por se voltar a “*fat*os materiais e materializados para apreender as significações que os atores sociais atribuem a seus atos” (Jaccoud; Mayer, 2008, p. 260, ênfase do texto original). Finalmente, também salientamos o viés colaborativo da pesquisa, que dependeu de constante diálogo e interação entre pesquisadora e participantes. De acordo com Melo e Ribeiro (2019, p. 6), o pesquisador precisa desenvolver “a competência para lidar com os instrumentos que escolheu, e, claro, a própria escolha dos instrumentos, bem como a sensibilidade na relação com os sujeitos, na produção das descrições da realidade e das interpretações”. Essa competência foi essencial para que os objetivos fossem definidos e alcançados em diversos níveis, tanto em sala de aula, com a aplicação da SD, quanto

---

<sup>8</sup> Todos os participantes, tanto professoras em formação quanto os alunos e seus responsáveis, assinaram termos de consentimento para participação na pesquisa.

no contexto de estágio das professoras em formação inicial, e, em última instância, como resultado do projeto de pesquisa acadêmico do qual esse artigo trata.

A fim de organizar os objetivos, os dados e as categorias de análise empregadas, nos referimos ao Quadro 3 adiante:

Quadro 3 – Objetivo de pesquisa, dados gerados e categorias de análise.

Objetivo	Dados gerados	Categorias de análise
Identificar as CL mobilizadas por meio do trabalho com a SD, e evidenciar os aspectos dos repertórios comunicativos que se relacionam a essas CL.	Atividades arroladas na SD que propiciaram a fruição de exemplares do gênero poema, sendo ela por meio de aportes escritos, e/ou visuais, e/ou orais, e/ou gestuais com os alunos, e transcrições das aulas de implementação da SD.	i) CA; ii) CD; iii) CLD; iv) CS; e v) CMS, conforme operações classificadas por Cristovão e Stutz (2011) e Lenharo (2016).

Fonte: adaptado de Rao (2023, p. 73).

Para visualizar a extensão do *corpus* e desenvolver critérios para seleção dos dados, criamos um quadro de visão geral da SD, que pode ser encontrado em Rao, 2023, p. 67-68. Em síntese, a SD se volta à produção escrita do gênero textual poema e objetiva a aproximação do aluno com exemplares do gênero, assim como visa oportunizar o desenvolvimento e expansão de CL e dos repertórios comunicativos a partir de experiências cognitivas e emocionais por meio do gênero. A SD é composta de 34 atividades organizadas entre apresentação da situação, quatro módulos, duas produções iniciais, produção final e conclusão do projeto de classe. A apresentação da situação e do projeto de classe enfocam a apresentação de um *e-book* de poemas, composto por poemas de Emily Dickinson adaptados para crianças (*Poetry for Kids: Emily Dickinson*, Editora Quarto Knows, 2016). Os módulos são dedicados aos elementos ensináveis do gênero, e são intitulados: 1) Reconhecendo elementos do gênero: visa a sensibilização dos alunos com elementos de organização global do gênero; 2) Emily Dickinson: proporciona a familiarização com aspectos biográficos da

vida da autora e das vidas de autores de outros tipos de produção artística e literária; 3) Rimas e figuras de linguagem: volta-se à exposição de e experiência com aspectos semióticos, linguísticos e orais das rimas e de figuras de linguagem; e o módulo 4) O eu-lírico e a linguagem descritiva: exploração de características da linguagem descritiva, da existência do eu-lírico e da voz do autor. A primeira produção inicial simplificada ocorre após a quarta atividade do Módulo 1 da SD, consistindo em reorganizar os versos soltos de dois poemas de Dickinson. A produção inicial completa e autoral é feita apenas ao final do Módulo 3, com a retomada do projeto de classe e a produção de um poema por aluno, em língua inglesa. A produção final é realizada após o Módulo 4, e conta com a correção, expansão ou refacção da produção inicial. Finalmente, a conclusão do projeto de classe se dá quando todos os alunos produzem e ilustram seu poema, e o *e-book* é organizado.

Nosso primeiro passo para selecionar os dados foi identificar quais alunos haviam realizado maior número de atividades ao longo da aplicação da SD. Consequentemente, tínhamos maior possibilidade de verificar o desenvolvimento dos alunos que mais participaram. Após calcular a porcentagem de atividades aplicadas e atividades realizadas, concluímos que, dentre os oito alunos participantes da pesquisa, quatro deles haviam realizado ao menos 75% das atividades e, por isso, foram analisadas somente tais produções. A partir desta seção, nos referimos a esses alunos como S junto a um dígito de 1 a 8 para organizar as análises e preservar suas identidades. No que concerne às atividades a serem analisadas, não incluímos aquelas que inviabilizam comentários interpretativos por não demonstrarem registro do desempenho do aluno na atividade como um todo, por exemplo, *Wordwall* e outros jogos interativos. Para contemplar o objetivo de pesquisa, as atividades selecionadas retratam momentos de apreciação de exemplares do gênero e/ou que articulam diferentes recursos semióticos.

Apresentamos, portanto, a análise das seguintes atividades: Produção Inicial Simplificada (PIS); atividade 13, encontrada no módulo 1; atividade 14, módulo 2; e atividade 21, módulo 3.

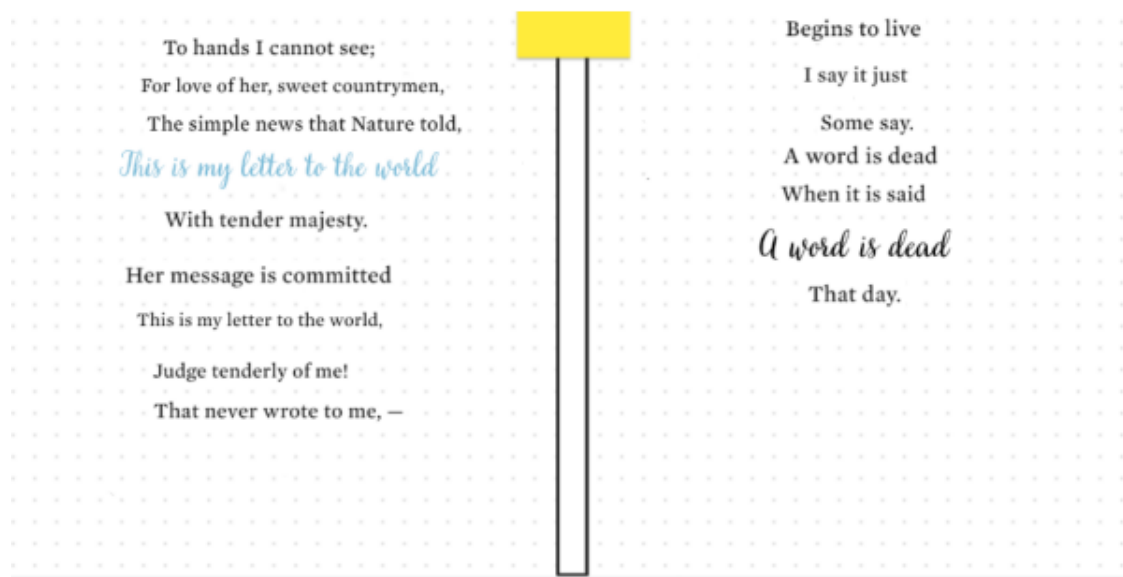
#### 4 Resultados

A fim de organizar nossas análises e resultados obtidos, primeiro descrevemos a atividade analisada, incluindo suas principais características e objetivos, para então inserir uma figura ou quadro que demonstra o excerto do *corpus* analisado. As análises encontram-se após o excerto do *corpus*.

A PIS tem como objetivo mediar e facilitar a produção do gênero por parte dos alunos, para verificar o desenvolvimento de CL referentes ao processo de apropriação do gênero. Ela foi realizada na aplicação da SD apenas após a décima atividade, para que os alunos primeiro tivessem oportunidades para experimentar o gênero e estudar aspectos organizacionais e temáticos. Além disso, os exemplares do gênero, inclusive na PIS, foram apresentados aos alunos em inglês, o que aumentou de forma considerável os desafios linguísticos para o grupo. Portanto, a ênfase da PIS proposta foi dada ao reconhecimento de características de organização e de elementos semióticos.

A atividade consistiu na organização de dois poemas do livro *Poetry for Kids: Emily Dickinson*, os quais os alunos não haviam lido anteriormente. Conforme ilustrado na Figura 3, os títulos e versos dos poemas foram organizados de maneira agrupada e embaralhada, distribuídos em lados opostos de um *slide*, separados por um bloco retangular. Essa disposição foi feita para evitar que os alunos misturassem as partes dos poemas.

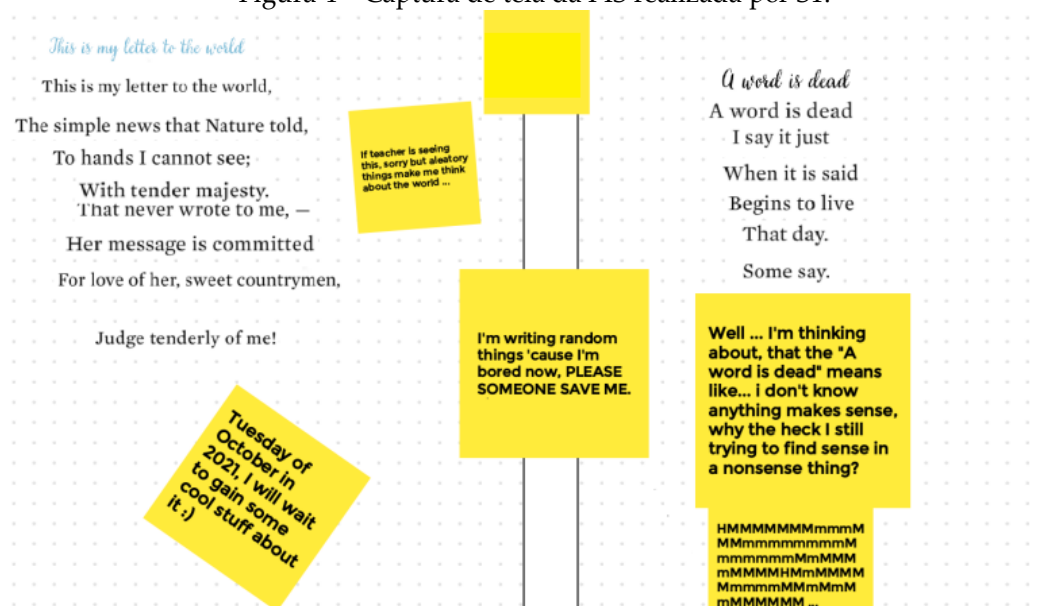
Figura 3 – Captura de tela da atividade de PIS proposta para os alunos.



Fonte: Rao (p. 93).

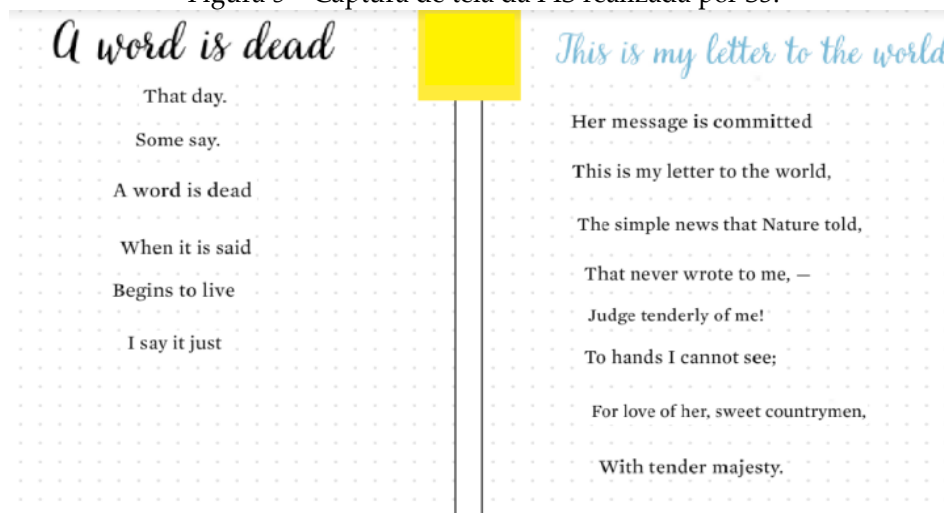
Os alunos trabalharam individualmente, reconstruindo os poemas a partir dos itens do *slide*, sem consultar a internet ou outras pessoas. As produções de S1, S3, S4 e S6 podem ser verificadas nas Figuras 4 a 7.

Figura 4 – Captura de tela da PIS realizada por S1.



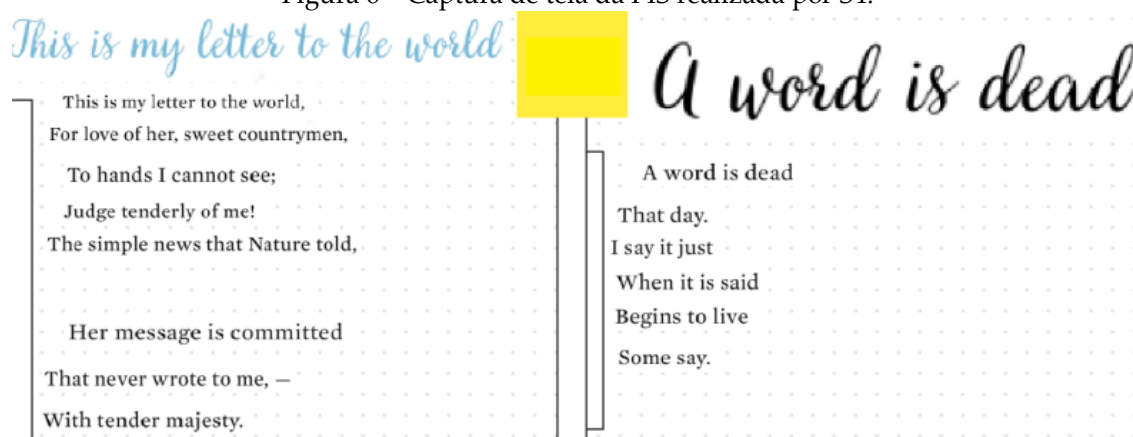
Fonte: Rao (2023, p. 92).

Figura 5 – Captura de tela da PIS realizada por S3.



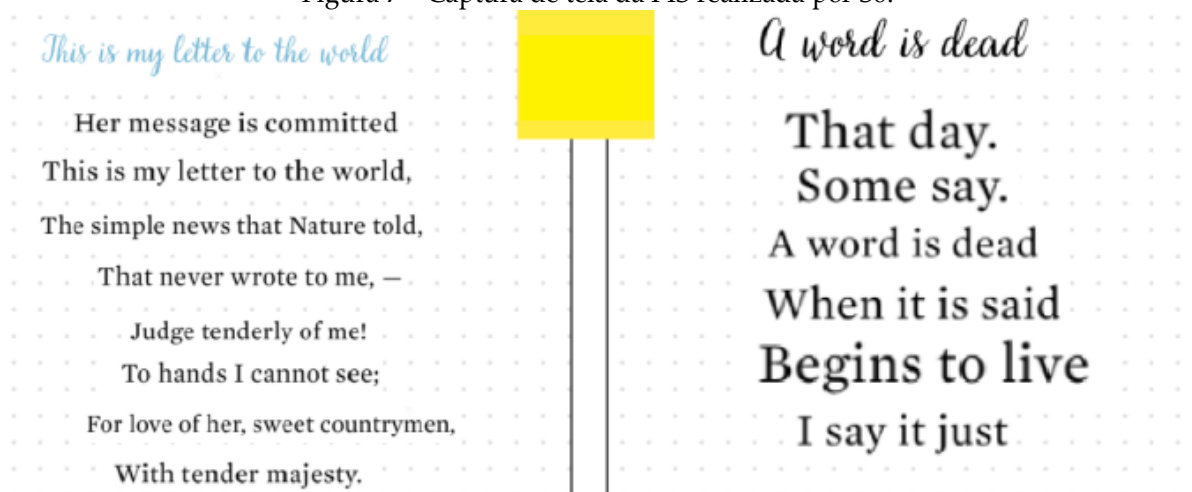
Fonte: Rao (2023, p. 92).

Figura 6 – Captura de tela da PIS realizada por S4.



Fonte: Rao (2023, p. 92).

Figura 7 – Captura de tela da PIS realizada por S6.



Fonte: Rao (2023, p. 92).



Verificamos que as produções dos alunos mobilizaram a operação 1CD: “reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc.” e 4CD: “perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados” (Cristovão; Stutz, 2011, p. 576-577) para organizar os poemas, posicionando o título e os versos de forma adequada. A distinção entre título e versos deve-se às 5CMS: “compreender os elementos semióticos na constituição do gênero” (Lenharo, 2016, p. 32) que os alunos conseguiram mobilizar a partir das cores e fontes diferentes, empregadas no título e nos versos. S1 e S4 dispuseram os elementos de forma a colocar o título e o primeiro verso de cada poema em sequência, demonstrando entender que os poemas são nomeados de acordo com seu primeiro verso. S4 também fez escolhas claras de organização dos poemas em estrofes, utilizando-se das possibilidades de variação do tamanho de cada uma. Podemos supor a presença de CLD a partir da organização dos versos para parear rimas, como em ‘world’ e ‘told’, ‘see’ e ‘majesty’, no poema *This is my letter to the world*; bem como ‘day’ e ‘say’; e ‘dead’ e ‘said’ no poema *A word is dead*. Essas rimas aparecem nas PIS de S1, S3 e S6. Notamos que S1 demonstrou a intenção de estabelecer coesão entre os versos, que verificamos nos três últimos do primeiro poema, onde o pronome ‘her’ é utilizado de forma a criar uma organização textual clara: “*Her message is committed / For love of her, sweet countrymen, / Judge tenderly of me!*”.

Quanto aos repertórios comunicativos (Hall; Cheng; Carlson, 2006), podemos concluir que, para lidar com as ferramentas da plataforma digital e realizar a atividade da PIS, os alunos mobilizaram elementos de tais repertórios no âmbito tecnológico, ao que propomos a denominação ‘repertório tecnológico’, sendo capazes de movimentar os elementos do poema, alterar seu tamanho, e, no caso de S1, adicionar informações ao *slide*. Além disso, o aspecto linguístico dos repertórios comunicativos, que chamamos adiante de ‘repertório linguístico’, foi acessado em função do contato com as microestruturas no poema, em particular, o léxico empregado nas rimas, que é

essencial notar porque o trabalho com rimas na SD foi realizado em um momento posterior à PIS no Módulo 3.

Por meio da atividade 13 da SD, nos voltamos à aproximação dos alunos com o gênero poema em sua forma oral. A atividade trata de um vídeo<sup>9</sup> em que uma criança declama o poema e o performa com gestos. Os versos começam com “*see my*” (“veja meu/meus”) e uma parte do corpo, que a criança aponta enquanto recita. Após se referir a diversas partes do corpo, os versos finais do poema dizem que não há ninguém no mundo exatamente como o outro, porque somos especiais. A atividade implicou principalmente em que os alunos assistissem e conversassem sobre o poema para, posteriormente, declamá-lo juntos. A ênfase dada foi às possibilidades de atribuição de sentidos e comunicação estabelecidas na performance com a voz e com o corpo, além de lidar com aspectos de pronúncia, entonação e vocabulário.

A partir da transcrição apresentada por meio do Quadro 4, podemos verificar a natureza dos comentários feitos pelos alunos (nomeados S+n) e pelas professoras em formação inicial, T1 e T2. O símbolo @ representa risos e os comentários de transcrição são inseridos entre colchetes. Os trechos em negrito se referem aos comentários essenciais para nossa análise e interpretação da interação<sup>10</sup>.

Quadro 4 – Excerto da transcrição da atividade 13.

S4: Achei, Indian YouTuber Kid, ela é indiana  
T1: Yes  
T2: Yes! Very good! Very nice  
T1: Yes! Era isso que eu ia mostrar agora, she is Indian, she is Indian, in India she speaks English  
T2: **Então ela não tá falando errado, porque vocês viram né ela falou certinho**  
S4: **É, é o sotaque dela**  
T2: Isso, é o sotaque, isso mesmo, cada um tem um sotaque, cada país, cada região, até aqui no Brasil mesmo

<sup>9</sup> Pode ser encontrado em: [https://www.youtube.com/watch?v=yCCrS\\_jynbg](https://www.youtube.com/watch?v=yCCrS_jynbg). Acesso em: 10 jan. 2025.

<sup>10</sup> Todos os trechos transcritos para análise neste trabalho seguem essas mesmas convenções.

S4: Sim, no Nordeste  
T2: Isso mesmo  
T1: No Nordeste ou até mesmo ali em Curitiba  
T2: É pode ser pertinho mesmo  
T1: Alguém aqui já ouviu o sotaque de Curitiba né  
S4: Eu não lembro  
T1: S6, S7, vocês conhecem?  
S6: **É, minha avó uma vez foi pra Curitiba e ela me falou que lá eles falam com um sotaque um pouco mais puxado em vez da gente falar, em vez deles falarem “leiti” eles falam “leite quente”** [ênfatisando a pronúncia do “e” na posição final da palavra], eles falam assim  
T1: Yes!  
S4: **Por isso que uma vez minha prima falou leite quente faz mal pros dente** [ênfatisando a pronúncia do “e” na posição final nas palavras]  
T1: Yes! @@@ vocês viram tá aqui do lado Curitiba não é tão longe, então essa diferença no modo de falar, aí ó, na Índia também  
T2: Tá aí logo ali @@@  
T1: Logo ali  
S3: **Teacher a minha tia mora em Curitiba**  
T1: É? E ela tem sotaque? [silêncio prolongado] Não? Às vezes é porque ela não nasceu lá ou não ficou muito tempo lá  
S4: **É por causa que o sotaque vem quando a pessoa nasceu lá ficou um tempo lá então ela entendeu que aquele é o jeito certo, então ela não vai conseguir mudar a forma de falar facilmente**  
T1: É, não tem jeito certo  
T2: Esse jeito certo, tem jeito certo de falar? Vocês viram o vídeo, vocês entenderam o que ela falou, entenderam a mensagem que ela passou?  
S4: Sim  
T2: Yeah  
S4: **Na verdade parece mais que ela usa um éssi agá em toda palavra que ela fala**  
T2: É, faz parte do sotaque né  
T1: It's ok

Fonte: Rao (2023, p. 96).

Mediante a transcrição apresentada no Quadro 4, nota-se que S4 procurou identificar o nome do canal no YouTube onde o vídeo analisado havia sido publicado, baseando-se nas informações extraídas do próprio conteúdo. Dessa forma, ele percebeu que as diferenças na pronúncia da criança poderiam estar relacionadas ao

seu país de origem. T1 e T2 esclareceram aos alunos que, na Índia, o inglês é falado amplamente e que a maneira como a criança pronunciava as palavras não representava um erro. S4 foi o primeiro a interpretar essas características da fala como um sotaque (“É, é o sotaque dela”), o que ele reforçou depois ao afirmar que a criança parecia acrescentar um som semelhante a “sh” em todas as palavras. Além de discutir a pronúncia do vídeo, S4 e S6 também fizeram associações com sotaques brasileiros, citando o de Curitiba e destacando algumas de suas marcas fonéticas (“Por isso que a minha prima uma vez falou ‘leite quente faz mal pros dente’”). Isso sugere que a interação proporcionou um momento propício para a conscientização sobre as variações linguísticas na língua primeira dos próprios alunos. Além disso, é importante notar que os exemplos comentados por eles são relacionados a memórias a respeito de membros da família, como avó, prima ou tia, que lhes ensinaram sobre sotaques após experienciarem situações cotidianas, como uma viagem ou mudança de cidade. Denominamos ‘repertório familiar’ as experiências vivenciadas nesse âmbito, acessadas em consonância com a mobilização das 3CA: “Levar em conta propriedades languageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais” (Cristovão; Stutz, 2011, p. 576-577).

A atividade 14 está situada no início do Módulo 2 da SD, em que aspectos de enunciação foram evidenciados; em especial, a autoria de exemplares de gêneros textuais no âmbito artístico. Esta foi baseada em uma apresentação de *slides* mostrada por T1 e T2, em que cada *slide* continha uma foto do autor a ser discutido. Os alunos foram encorajados a reconhecê-los e tentar lembrar fatos sobre suas vidas ou obras. Após o momento de contribuição dos alunos, T1 e T2 mostravam no *slide* as informações principais sobre os autores: nome, data de nascimento (e falecimento, em alguns casos), profissão e nacionalidade. Esta atividade dependeu essencialmente do conhecimento de mundo dos alunos, mas aspectos lexicais também foram abordados acerca dos temas ‘nacionalidade’ e ‘profissão’, e perguntas fixas como ‘*Where is he/she from?*’ e ‘*When was he/she born?*’.

## Quadro 5 – Excerto da transcrição da atividade 14.

T2: [mostrando a foto de Maurício de Sousa]  
S4: **Todo mundo sabe eu posso até pegar uma obra dele Maurício de Sousa, ele tá vivo ainda**  
S4: **Eu tenho um gibi dele**  
S3: Ele é fácil pra caramba  
T2: Por que fácil? Como vocês conhecem ele?  
S4: **Todo mundo conhece ele por causa disso, por causa disso [mostrando gibi da Turma da Mônica]**  
S4: Aqui ó [mostrando a assinatura do autor no gibi] Maurício, fácil  
T1: Yes, a assinatura dele todo mundo conhece também, quem aqui não tinha visto uma foto dele antes?  
S4: **Eu já tinha visto porque tem uns quadrinhos da Turma da Mônica que é especial de vários anos aí ele aparece**  
[S14 e S17 falando ao mesmo tempo]  
S6: **Eu já vi uma foto dele com a Mônica**  
T2: Ah! Que legal!  
T1: Então vamo ver o que que ele faz, let's let's see yeah, comics, olha lá he is a cartoonist, he is a writer né ele que escreve, e entrepreneur é empresário ok é ele que faz os negócios pra ele  
T2: Uma coisa interessante que o S4 falou, ó [alunos falando ao mesmo tempo]  
T1: Escuta a teacher  
T2: **Na biografia a gente pode ver então nos livros, pra pessoa escrever um livro, lá no finalzinho vai ter foto e a biografia, vocês já viram? Sempre tem em todos os books**  
S6: **Eu tenho um livro, eu vou pegar**  
T1: É eu não tô com nenhum aqui por perto, mas é verdade  
T2: É verdade  
T1: É pode ser, a inspiração deve ter vindo de algum lugar  
S6: **Ô professora, eu tenho esse livro aqui da Emília do Monteiro Lobato, e no final ó [mostrando a orelha da contracapa do livro] olha, fala aqui um pouco dele**  
T1: Uau, isso mesmo, a gente tem uma pequena, uma short biography  
T2: Olha só, é isso, e olha, vocês viram que tem aqui só um ano, por quê?  
S4: **Porque ele nasceu ele não morreu ainda**  
T2: Yes, ele não morreu  
S4: Ele está vivo

Fonte: Rao, 2023, p. 101-102.

A partir da interação transcrita no Quadro 5, percebemos que S4 mobilizou 7CS: “(re)conhecer a sócio-história do gênero” (Cristovão; Stutz 2011, p. 576-577),

identificando o autor e correlacionando-o à obra, inclusive graças a conhecimentos anteriores sobre produções específicas do autor, como é o caso das edições especiais mencionadas por S4, em que Maurício de Sousa aparece na história. T2 em seguida apontou que biografias aparecem ao final de livros, e S6 foi capaz de reconhecer essa informação e procurar por um livro para exemplificar para a turma, empregando 1CD: “reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc.” (Cristovão; Stutz 2011, p. 576-577) ao descrever e mostrar a biografia de Monteiro Lobato em seu livro. Portanto, percebemos que S4 e S6 acessaram seus repertórios comunicativos especificamente conectados a vivências no âmbito cultural. Ainda sobre o Quadro 5, verificamos que S4 empregou 2CD: “Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático” (Cristovão; Stutz 2011, p. 576-577) para explicar o conteúdo temático da biografia de Maurício de Sousa, que não continha ano de morte pois o autor está vivo.

Quadro 6 – Excerto da transcrição da atividade 14.

T1: He's from the past ele já se foi, hã, de onde que vocês acham que ele é? Where is he from?  
S4: Eu acho que ele é do country  
S6: Ele é o quê, ele é asiático ou europeu ou é::: americano oceânico, ele é o quê?  
S3: Meu Deus esse cara parece o:::  
T1: His name is Shel  
T2: [mostrando o nome junto à foto]  
S3: **Meu Deus ele é real sabe o Diário de um Banana tava escrito, o:: Greg é do:: ele gosta de livros só que tinha um cara na capa atrás que era esse cara, era o Shel Silvestre**  
S6: **Verdade! Uau! Eu já li todos**  
T1: Diário de um Banana qual vocês acham que é a nationality?  
S4: **Estados Unidos da América**  
T1: United States yes, e o que será que ele fez?  
S4: Eu acho que ele era coletor de comida  
T2: Coletor de comida?  
S4: É um coletor de comida, ele é um coletor ele fica lá pegando a comida e levando pra máquina

T2: Oh my  
T1: Ele faz uma coisa a mesma coisa que o Maurício de Sousa  
S4: Ah, então ele também faz gibi?  
T1: Yeah::  
T1: Teacher continua aí que eu preciso achar o carregador do computador  
T2: Ok eu vou mostrar pra vocês de onde ele é [mostrando o restante das informações no slide incluindo local de origem, ano de nascimento e profissões] yes he is a poet, songwriter playwright e cartoonist  
S3: **E é poet, é verdade!**  
T2: Mais um poet e ele é, he died

Fonte: Rao (2023, p. 103).

De acordo com a interação transcrita no Quadro 6, identificamos que 1CA: “realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo” (Cristovão; Stutz 2011, p. 576-577), foram acessadas em decorrência da discussão sobre a foto do autor Shel Silverstein. S3, apesar de não ter reconhecido o autor pelo nome, conseguiu relembrar a feição do autor, que ele viu em um livro da coleção *Diário de um Banana*. Observando os comentários de S3, percebemos que antes da atividade, ele não tinha certeza de que Shel Silverstein era uma pessoa de verdade, e não apenas um personagem do livro. S3 pareceu surpreso ao dizer: “Meu Deus ele é real” e compartilhou sobre a experiência de ver Silverstein na contracapa de um livro do personagem Greg, na história. S6 também se lembrou desse fato (“verdade! Uau! Eu já li todos!”). Mediante os conhecimentos prévios construídos por meio da leitura de *Diário de um Banana*, S4 sabia qual o país de origem do autor e S3 mais tarde também confirmou que Silverstein era um poeta, informação que parece ter aparecido no livro *Diário de uma Banana*, já que S3 disse: “e é poet, é verdade!”. Concluímos, mediante a análise das transcrições contidas nos Quadros 5 e 6, que os alunos encontraram suporte em seus repertórios comunicativos de âmbito cultural, ancorado na experiência (Bursch, 2012) com um texto literário, para inferir fatos acerca do autor, mobilizando

as 1CA citadas. A partir desta análise, propomos a categorização do 'repertório cultural'.

A atividade 21 referiu-se à leitura do poema *O Leão*, de Vinicius de Moraes, feita por um dos alunos da turma, e uma conversa sobre o poema, conduzida por T1 e T2. A atividade é componente do Módulo 3 da SD. O enfoque principal está nas rimas e nos elementos de figuras de linguagem, sendo que o objetivo principal era facilitar a compreensão sobre os efeitos da linguagem figurada no poema. A escolha de apresentar um poema em português para realizar esta atividade deu-se em função de priorizar que fosse verificado o que os alunos sabiam sobre rimas e figuras de linguagem sem os desafios que provavelmente surgiriam com o uso da língua inglesa. Em atividades posteriores, a língua inglesa foi abordada juntamente aos conceitos, quando estes já haviam sido discutidos e revisados.

Quadro 7 – Excerto da transcrição da atividade 21.

S4: Leão leão leão! Rugindo como um como o trovão, deu um pulo e era uma vez um cabritinho montês, leão leão leão! És o rei da criação, tua goela é uma fornalha, teu salto uma labareda [pronunciando "labaréda"], tua garra uma navalha, cortando a presa na queda

T1: Thank you, very good, ok, where is the rhyme? Where are the rhymes?

S6: Leão

S4: **Leão com trovão**

S6: **Leão criação**

S3: **Vez e montês**

S4: Labareda e navalha

T1: Labareda e o quê?

S6: **Labareda e queda**

S4: Fornalha e navalha, labareda e queda, fornalha e navalha, leão e criação

T1: Uhum, very good so you see we have rhymes, hã, vamos ver o que mais será que tem nesse poem, outra função assim outra coisa de poem

S3: The poet

T1: Yeah, aham we have a poet, yes

S6: Tem verso e estrofe

T1: Tem versos, oh yes how many stanzas? How many stanzas?

S3: **Three**

T1: Three stanzas, and how many verses?



S6: **Contei dez, ten**

T1: Ok, ten

S3: Me too

T1: As stanzas são do mesmo tamanho?

S6: Não

T1: E o que mais que a gente será que pode ver nesse poema, assim, que outra função assim de poema, o significado, qual é o significado desse poem? Sobre o que que ele tá falando?

S4: **Literalmente leão leão leão**

S6: É

S1: [na caixa de chat da reunião] **he is saying how cool a lion is**

Fonte: Rao (2023, p. 105).

Examinando a transcrição mostrada no Quadro 7, verificamos que as CLD e 2CMS: “Apreender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens” (Lenharo, 2016, p. 32) foram empregadas por S4, S6 e S3 para identificar rimas no poema. Entendemos que rimas são elementos tanto da microestrutura do poema no âmbito lexical quanto da identificação de correspondência de sons, o que demanda diferentes operações de CL. Além dessas CL, S6 retomou 1CD: “reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc.” (Cristovão; Stutz 2011, p. 576-577) e destacou os elementos de organização geral do poema, a saber, estrofes e versos. Por fim, S4 e S1 mobilizaram 1CA: “Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo”, (Cristovão; Stutz 2011, p. 576-577) reconhecendo o tema do poema.

Quadro 8 – Excerto da transcrição da atividade 21.

T1: Outra coisa aqui que eu quero ver, por exemplo leão leão leão rugindo como o trovão, rugindo como trovão, o que que significa?

S4: **No caso que o rugido dele é muito alto**

S3: **Que ele ruge alto**

S6: **É que o rugido dele é muito alto como um trovão então é forte**

T1: Mas isso aqui é literal? É isso que acontece mesmo?  
S6: Não  
S3: Se fosse isso seria tipo ó roar [fazendo barulho de rugido de leão] ao invés de fazer roar ele ia fazer [fazendo barulho de trovão]  
T1: Aham  
T2: Então o leão não ruge um trovão né porque senão  
T1: Deu um pulo e era uma vez um cabritinho montês  
S4: **Teacher e ele também tá certo no poema, ele fala leão rugindo como [ênfatizando a palavra “como”] um trovão e não leão sendo [ênfatizando a palavra “sendo”] um trovão**  
S3: Sendo, sendo não, fazendo [ênfatizando a palavra “fazendo”] digamos  
T1: Fazendo como um trovão, aham

Fonte: Rao (2023, p. 106).

Conforme observamos no Quadro 8, S3, S4 e S6 participaram na discussão para a interpretação da figura de linguagem utilizada no poema, que compara o rugido do leão a um trovão. Os alunos mobilizaram 4CA: “Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto” (Cristovão; Stutz 2011, p. 576-577), para chegar a uma interpretação da ideia, aplicando seus conhecimentos de mundo acerca do som do trovão e do rugido do leão que carregam a ideia de força transmitida no poema: “é que o rugido dele é muito alto” (fala de S4) e “é que o rugido dele é muito alto como um trovão então é forte” (fala de S6). S4 salientou o uso da palavra ‘como’, demonstrando entender a distinção que o recurso de linguagem estabelece, pois o rugido do leão não era um trovão, apenas soava como um. Essa distinção constitui uma das diferenças entre metáforas e comparações, mas ela não foi abordada nesta atividade.

Quadro 9 – Excerto da transcrição da atividade 21.

T1: Ela só é afiada aham então ele faz o que aí, **tudo isso que a gente falou é literal? É realmente isso que acontece?**  
S3: Não  
S4: Não, é uma expressão idiomática  
S6: **É um jeito de falar**  
S3: É uma simulação do conto de fadas

S4: Tá não é uma expressão idiomática mas é bem tá você pode pensar se usasse ditados seria uma expressão idiomática  
T1: Ditados, expressão idiomática, a gente não chegou em expressão idiomática, **no caso é uma figura, é uma figura de linguagem, é um jeito de dizer, mas que não é real né não é literal, é pra gente ter o quê, quando a gente lê é pra gente:.....?**  
S6: **Imaginar?**  
T2: Yeah!

Fonte: Rao (2023, p. 107).

O trecho de transcrição mostrado no Quadro 9 refere-se ao final da atividade. Nele, T1 conduziu uma breve conceitualização sobre a finalidade das figuras de linguagem. S3, S4 e S6 demonstraram ter compreendido que os versos do poema discutidos não eram compostos de expressões de linguagem literal, e S6 concluiu, com mediação da professora, que a função daquele “jeito de falar” tinha o objetivo de levar o leitor a “imaginar”. Portanto, podemos identificar 3CS: “engajar-se em atividades de linguagem” (Lenharo, 2016, p. 32), considerando que os alunos estavam engajados no processo de leitura do poema, e co-construíram os significados ao longo da leitura e discussão conjunta. Ademais, identifica-se a predominância do repertório linguístico por parte dos alunos, por meio do qual eles foram capazes de engajar-se, utilizando os recursos de lingua(gem) disponíveis e expandidos ao longo de sua experiência.

Mediante as análises conduzidas e retomando o objetivo proposto por meio deste trabalho, podemos elencar as CL atreladas aos repertórios comunicativos mobilizados pelos alunos durante atividades que priorizam a fruição de exemplares do gênero textual poema durante a aplicação de uma SD. Dispomos, a partir do Quadro 10 a seguir, as CL identificadas em cada atividade e a subcategorização dos repertórios comunicativos (Hall; Cheng; Carlson, 2006) conforme concebida a partir de nossas análises.

Quadro 10 – Resultados das análises.

<b>Atividade</b>	<b>Capacidades de linguagem</b>	<b>Repertórios comunicativos</b>
Produção Inicial Simplificada	CD CMS CLD	Tecnológico Linguístico
Atividade 13	CA	Familiar
Atividade 14	CS CD CA	Cultural
Atividade 21	CLD CMS CD CA CS	Linguístico

Fonte: as próprias autoras.

Os resultados obtidos demonstram que as “identidades, valores, e práticas que não apenas coexistem, mas geram novos valores, identidades, e práticas” (Busch, 2012, p. 206<sup>11</sup>) podem ser vislumbradas em experiências na sala de aula, e provocadas pela experiência com o texto literário. No entanto, apesar de textos literários terem oferecido aporte para discussões em sala de aula que ressonaram com as vivências dos alunos, percebemos, a partir das análises das discussões e interações, que as identidades e práticas que emergiram também podem ter sido construídas em diferentes meios e contextos sociais e emocionais. Em razão disso, pareceu-nos possível categorizar e descrever grupos de repertórios imersos nos repertórios comunicativos (Hall; Cheng; Carlson, 2006) ou repertórios linguísticos (Busch, 2012, 2015, 2017) a fim de visualizar a natureza das vivências acessadas pelos alunos a partir da fruição dos textos literários.

Em Rao (2023), foram desenvolvidas análises mais extensas, que possibilitaram a verificação de oito diferentes grupos, conforme demonstrado na Figura 8.

<sup>11</sup> Tradução em Rao, 2023, p. 135.

Figura 8 – Diagrama de representação dos repertórios comunicativos.



Fonte: Rao (2023, p. 137).

Devido ao escopo do presente trabalho, e, conscientes de que os repertórios se sobrepõem e coexistem, a fim de melhor explicitar os conceitos cunhados por Rao (2023), citamos apenas a descrição dos repertórios comunicativos atrelados às análises expostas, quais sejam, os repertórios tecnológico, linguístico, familiar e cultural:

Repertório tecnológico: grupo de conhecimentos e práticas construídas a partir das experiências e do contato com recursos, ferramentas e tecnologias de natureza digital; [...]

Repertório linguístico: grupo de conhecimentos sobre estruturas, recursos e convenções que contribuem para a construção de sentidos relacionados às línguas, seja materna ou adicional; [...]

Repertório familiar: grupo de conhecimentos e práticas construídas nas vivências do ambiente doméstico e familiar; [...]

Repertório cultural: grupo de conhecimentos e práticas concentradas em experiências da esfera do entretenimento, da propaganda, da literatura, da música, do cinema, e daquelas provenientes da observação ou contato com as tradições, os costumes, e as maneiras de ser e agir de culturas diversas (Rao, 2023, p. 137-138).

É importante salientar que, por meio das categorizações propostas<sup>12</sup>, intencionamos estabelecer uma visão sobre as particularidades dos repertórios comunicativos (Hall; Cheng; Carlson, 2006) a fim de potencializá-los nas práticas de

---

<sup>12</sup> Para um aprofundamento sobre a noção de repertórios e as possíveis relações com as CL, ver Rao (2023).

sala de aula com os alunos. Não objetivamos propor uma visão compartimentalizada dos repertórios, da mesma forma como entendemos que não há linearidade ou compartimentação entre as CL (Barros, 2015).

Concluimos que a aplicação da SD para o desenvolvimento de CL (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011) contribuiu para fomentar o acesso e a expansão dos repertórios. Por meio do ensino mediado pelo gênero textual e das atividades voltadas à transposição de suas dimensões ensináveis e à fruição dos exemplares do gênero, os alunos puderam resgatar experiências prévias (Busch, 2012). Mesmo que nem sempre relacionadas à língua inglesa, essas vivências foram significativas (Busch, 2017) e emergiram no processo de ensino-aprendizagem. Apesar do papel central das línguas na consolidação dos repertórios dos alunos, notamos que estes podem emergir além da língua, conforme verificamos por meio das atividades 13 e 14, por exemplo. Ainda que a linguagem verbal tenha sido utilizada para estabelecer comunicação, as CL e os repertórios que emergiram para que as atividades fossem realizadas estavam atrelados a recursos e vivências que extrapolaram os limites de conhecimento e funcionamento tanto de língua primeira quanto de língua inglesa dos alunos.

## 5 Considerações finais

Este trabalho foi construído a partir do estudo da corrente teórica do ISD, mais especificamente sobre SDs como instrumento de ensino de gêneros textuais. Encontramos intersecções entre esse aporte teórico e o ensino de poemas também enquanto texto literário (Batista, 2018; Hanauer, 2011), com o intuito de contribuir para o campo de pesquisas de ensino de língua inglesa com crianças.

Diante dos resultados das análises efetuadas, identificamos caminhos para futuras pesquisas que se voltem ao papel de outros gêneros textuais do campo literário para melhor compreender como momentos de apreciação do gênero podem fomentar e desenvolver repertórios e CL.

Espera-se que, por meio desta pesquisa, possamos encorajar professores a buscar instrumentos e recursos para que poemas, bem como outros gêneros textuais literários, sejam presentes na sala de aula com crianças, em línguas adicionais tanto quanto em língua primeira. Percebemos, diante dos resultados deste trabalho, que há espaço para lidar com os desafios encontrados em função da complexidade da língua inglesa no gênero textual poema, e que abraçar e compreender as vivências do aluno, suas experiências e suas identidades podem contribuir para uma educação linguística em língua inglesa com mais protagonismo e engajamento.

## Referências

ABREU-TARDELLI, L. S. *et al.* Gêneros, instrumento e desenvolvimento humano: revisitando a proposta didática do interacionismo sociodiscursivo. In: CRISTOVÃO, V. L. (org.). **Gêneros (textuais/discursivos): ensino e educação** (inicial e continuada) de professores de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 215-246.

BARROS, E. M. D. A capacidade de ação discursiva: representações do contexto de produção em situação de ensino-aprendizagem da escrita. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 54, n. 1, p. 109-132, jan./jun. 2015. DOI <https://doi.org/10.1590/0103-18134438146041>

BATISTA, L. F. **A poesia visual pede (espaço) na sala de aula**. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2018.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

BUSCH, B. Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of *Spracherleben*—The Lived Experience of Language. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 38, n. 3, 2015. p. 1-20. DOI <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>

BUSCH, B. Biographical approaches to research in multilingual settings: exploring linguistic repertoires. In: MARTIN-JONES, M.; MARTIN, D. (org.) **Researching Multilingualism**. Nova York: Routledge, 2017. p. 46-59.

BUSCH, B. The Linguistic Repertoire Revisited. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 33, n. 5, 2012. p. 503-523. DOI <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. A Construção de uma Sequência Didática na Formação Docente Inicial de Língua Inglesa. **SIGNUM: Estudos Linguísticos**, Londrina, v. 1, n. 14, p. 569-589, jun. 2011. DOI <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2011v14n1p569>

DICKINSON, E. **Poetry for Kids: Emily Dickinson**. SNIVELY, S. (org.), Londres: Quarto Knows, 2016. 48 p.

DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J. B. Plurilinguismo e multimodalidade no ensino de poesia visual: análise de uma videoaula em libras. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 22, n. 1, p. 147-162, jan./abr. 2022. DOI <https://doi.org/10.1590/1982-4017-220110-10221>

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. L’acquisition des discours: émergence d’une compétence ou apprentissage de capacités langagières? **Études de Linguistique Appliquée**, n. 102, p. 23-37, 1993.

DOLZ, J. **Seminário 2015 – Palestra Prof. Joaquim Dolz (1/3)**. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc>.

DOLZ, J. **Seminário 2015 – Palestra Prof. Joaquim Dolz (2/3)**. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Gps1x4tmFwk&t=649s>.

DOLZ, J. **Seminário 2015 – Palestra Prof. Joaquim Dolz (3/3)**. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=14KhYIytYU0>.

DUBOC, A. P. M. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 1, n. 48, p. 10–22, 2019. DOI <https://doi.org/10.18309/anp.v1i48.1255>



FELIX, N. B.; OLIVEIRA, T.; ALMEIDA, F. S.; GIORGI, M. C. O gênero poetry slam: reexistência e construção da identidade negra como um grito das vozes do sul. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 51, n. 2, p. 208–217, 2020. DOI <https://doi.org/10.18309/anp.v51i2.1392>

FERRAZ, D. M. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (ed.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 105-119.

FERREIRA, O. H. S. **Inglês Musical: educação linguística transdisciplinar na infância por meio do gênero canção contemporânea pop**. 2024. 198f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

GEBARA, A. E. L. **O ensino singular dos gêneros poéticos: reflexões e propostas**. 2009. 268 f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

HADAWAY, N. L.; VARDELL, S. M.; YOUNG, T. A. Scaffolding oral language development through poetry for students learning English. **The Reading Teacher**, Nova Jersey, v. 54, n. 8, p. 796-806, 2001.

HANAUER, D. Meaningful literacy: Writing poetry in the language classroom. **Language Teaching**, Cambridge, v. 45, n. 1, 2011, p. 105-115. DOI <https://doi.org/10.1017/S0261444810000522>

JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 254-294.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; MALTA, L. S. Teaching English with young learners: possibilities of critical language education. **Via Litterae**, Anápolis, v. 12, n. 2, p. 153-170, jul./dez. 2020.

KILAG, O. K. T.; JIMENEZ, J. R.; DIANO, F. M. Jr.; BALICOCO, J. R. M.; ECHAVEZ, A. M. Jr.; LABASANO, A. S. C. Developing K-2 Filipino children English language oral proficiency through concrete poetry teaching. **Science and Education**, v. 4, n. 2, fev. 2023.

LENHARO, R. I. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social**. 2016. 149 f. Dissertação

(Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

LENHARO, R. I.; CRISTOVÃO, V. L. L. Capacidades multissemióticas: uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; LEURQUIN, E. V. L. F.; LOUSADA, E. G.; COBUCCI, P.; SILVA, K. (org.). **Mosaico Didático: tributo ao professor Joaquim Dolz**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2024, v. 1. p. 41-62.

LIMA, J. W. B. **Que poesia é essa: a recepção de poemas de Paulo Leminski por estudantes de Letras**. 2014. 182 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014.

MAGIOLO, G. M. **Sequência didática do gênero história infantil: educação linguística em língua inglesa na infância e sensibilização às diferenças**. 2021. 245 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

MAGIOLO, G. M.; TONELI, J. F. B.; ALMEIDA, L. B. C.; TONELLI, J. R. A. Sequência didática do gênero 'rimas de enigma': uma leitura local de princípios globais. **Revista REVELLI**, Inhumas, v. 15, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/13833>.

MELO, A.; RIBEIRO, D. As potencialidades da pesquisa colaborativa na formação de professores. **Cadernos da Fucamp**, Campinas, v. 18, n. 34, 2019. p. 1-17.

MIQUELANTE, M. A.; CRISTOVÃO, V. L. L.; PONTARA, C. L. Agir social e dimensão (inter)cultural: desafios à proposta de produção de sequências didáticas. **Revista da Anpoll**, Brasília, n. 51, v. 2, p. 153-174, 2020. DOI <https://doi.org/10.18309/anp.v51i2.1404>

OLIVEIRA, C. P. A BNCC e o componente curricular de língua inglesa: algumas reflexões. **Revista Signos**, Lajeado, [s.v.], n. 2, p. 141-150, 2021. DOI <https://doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v42i2a2021.2895>

PATROCÍNIO, F. C. R.; OKAMOTO, M. Koronia-GO: uma concepção de língua como prática social legítima. **Estudos Japoneses**, São Paulo, [s.v.], n. 46, p. 57-69. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.2447-7125.i46p57-69>

POLEZE, G. A. **Sequência didática com foco em Nursery Rhymes: a oralidade para o ensino de inglês na Educação Infantil**. 188 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

RAO, I. A. **Sequência didática do gênero textual poema: diálogos com multimodalidade e educação linguística em língua inglesa com crianças**. 2023. 192 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

RAO, I. A.; TONELLI, J. R. A. A transposição didática do gênero poesia na educação linguística em língua inglesa com crianças. *In*: KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. A.; GATTOLIN, S. R. B. (org.) **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos**. São Carlos: João & Pedro Editores, 2022. p. 43-72.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Coronavirus disease 2019 (COVID-19) Situation Report – 51**. Geneva: WHO, mar. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200311-sitrep-51-covid-19.pdf>