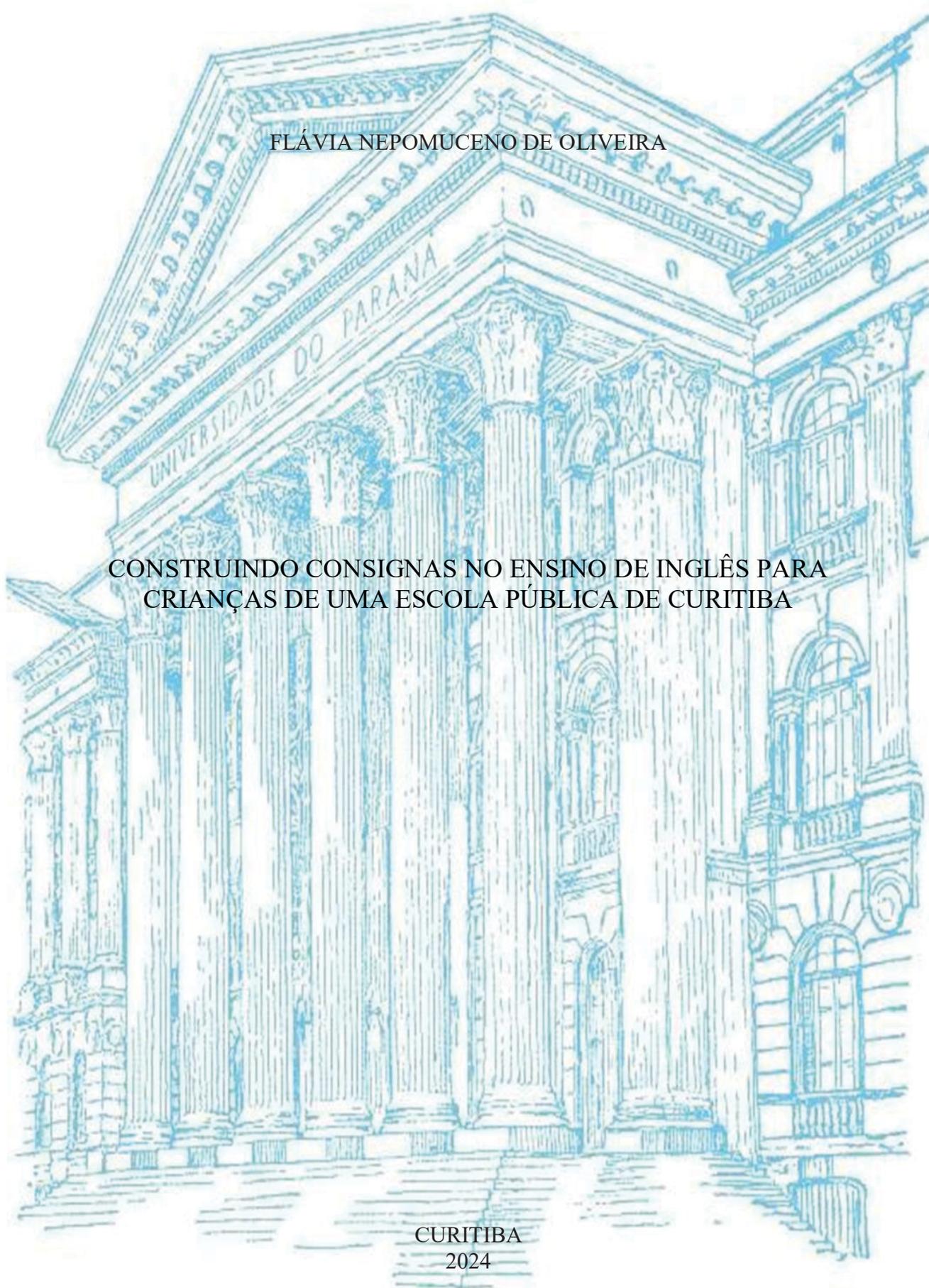


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FLÁVIA NEPOMUCENO DE OLIVEIRA

CONSTRUINDO CONSIGNAS NO ENSINO DE INGLÊS PARA
CRIANÇAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE CURITIBA

CURITIBA
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FLÁVIA NEPOMUCENO DE OLIVEIRA

CONSTRUINDO CONSIGNAS NO ENSINO DE INGLÊS PARA
CRIANÇAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE CURITIBA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Silva Veloso

CURITIBA
2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Oliveira, Flávia Nepomuceno de.

Construindo consignas no ensino de inglês para crianças de uma escola pública de Curitiba / Flávia Nepomuceno de Oliveira – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Fernanda Silva Veloso

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino. 3. Escolas públicas – Curitiba (PR). 4. Ensino fundamental. 5. Língua inglesa – Livros didáticos. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

ATA NºD22.02971

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRA EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO

No dia seis de dezembro de dois mil e vinte e quatro às 09:00 horas, na sala 224, 2º pavimento, Edifício Teixeira Soares, Campus Rebouças da Universidade Federal do Paraná, Rua Rockefeller, 57, bairro Rebouças, Curitiba, Paraná, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **FLÁVIA NEPOMUCENO DE OLIVEIRA**, intitulada: **Construção de consignas para o ensino de inglês com crianças**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: FERNANDA SILVA VELOSO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), JULIANA REICHERT ASSUNCAO TONELLI (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA), PAULA GARCIA DE FREITAS (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO), ALTAIR PIVOVAR (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestra está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, FERNANDA SILVA VELOSO, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: Novo título: CONSTRUINDO CONSIGNAS NO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE CURITIBA.

CURITIBA, 06 de Dezembro de 2024.

Assinatura Eletrônica
18/12/2024 11:42:40.0
FERNANDA SILVA VELOSO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
19/12/2024 09:14:38.0
JULIANA REICHERT ASSUNCAO TONELLI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA)

Assinatura Eletrônica
18/12/2024 16:29:03.0
PAULA GARCIA DE FREITAS
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

Assinatura Eletrônica
21/12/2024 10:53:35.0
ALTAIR PIVOVAR
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **FLÁVIA NEPOMUCENO DE OLIVEIRA** intitulada: **Construção de consignas para o ensino de inglês com crianças**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 06 de Dezembro de 2024.

Assinatura Eletrônica
18/12/2024 11:42:40.0
FERNANDA SILVA VELOSO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
18/12/2024 16:29:03.0
PAULA GARCIA DE FREITAS
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

Assinatura Eletrônica
19/12/2024 09:14:38.0
JULIANA REICHERT ASSUNCAO TONELLI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA)

Assinatura Eletrônica
21/12/2024 10:53:35.0
ALTAIR PIVOVAR
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

*Dedico esse trabalho a todos os professores que buscam incansavelmente uma forma de
aprimorar a sua prática de ensino e aprendizagem.
Aqueles professores que lutam por uma escola pública de qualidade e menos desigual.
Aos meus filhos, que enchem meus dias de alegria
e me fazem querer ser uma pessoa melhor. A minha família,
que acreditou que eu poderia vencer mais essa etapa da minha vida.
A minha orientadora, Fernanda da Silva Veloso, por acreditar em mim, me escolher e
tornar possível esta pesquisa.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, conhecedor dos meus anseios, por me conceder o discernimento para escrita de uma pesquisa coerente, que atendesse aos interesses e questionamentos que trago comigo ao longo da minha trajetória profissional e pessoal, e às necessidades da universidade em ampliar pesquisas em torno do ensino de inglês para/com crianças.

Agradeço às pessoas que tornaram esta pesquisa viável e acreditaram em mim, investindo tempo e dedicação para me orientar nos diferentes momentos de escrita. Entre essas pessoas, destaco minha orientadora, Fernanda Silva Veloso, que fazendo uma analogia à viagem que realizamos juntas para divulgar a pesquisa, me ensinou que não precisava carregar uma "mala tão cheia" aonde quer que eu fosse — bastava levar o essencial.

Sou igualmente grata ao professor Altair Pivovar, pela leitura atenta deste trabalho durante toda a pesquisa, por seus apontamentos que me levaram à reflexão e tornaram evidentes elementos a serem melhorados e explorados nesta investigação.

Agradeço à minha família, que me apoiou e deu suporte ao longo da realização desta dissertação, assumindo algumas de minhas responsabilidades para que eu pudesse me dedicar integralmente à pesquisa, por estarem ao meu lado em cada etapa, oferecendo apoio e compreensão, permitindo que eu chegasse à conclusão deste trabalho.

Por fim, agradeço à direção da minha escola e apoio dos meus colegas mais próximos de trabalho, por todo o apoio e compreensão ao longo desse processo, que exigiu tempo e dedicação.

- *Se eu ordenasse a meu general voar de uma flor a outra como borboleta, ou escrever uma tragédia, ou transformar-se em gaivota, e o general não executasse a ordem recebida, quem - ele ou eu - estaria errado?*
- *Vós, respondeu com firmeza o príncipezinho.*
- *Exato. É preciso exigir de cada um o que cada um pode dar, replicou o rei. A autoridade repousa sobre a razão. Se ordenares a teu povo que ele se lance ao mar, farão todos revolução. Eu tenho o direito de exigir obediência porque minhas ordens são razoáveis¹.*

Antoine de Saint-Exupéry *apud* Zakhartchouk (2010, p.9)

¹ – Si j’ordonnais à un général de voler d’une fleur à l’autre à la façon d’un papillon, ou d’écrire une tragédie, ou de se changer en oiseau de mer, et si le général n’exécutait pas l’ordre reçu, qui, de lui ou de moi, serait dans son tort ?

– Ce serait vous, dit fermement le petit prince.

– Exact. Il faut exiger de chacun ce que chacun peut donner, reprit le roi. L’autorité repose d’abord sur la raison. Si tu ordonnes à ton peuple d’aller se jeter à la mer, il fera la révolution.

J’ai le droit d’exiger l’obéissance parce que mes ordres sont raisonnables.

RESUMO

Este trabalho consiste em uma pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem do inglês com crianças do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Curitiba, no programa de extensão de carga horária *Curitibinhas Políglotas*. Refere-se a um contexto em que os materiais didáticos são elaborados pelos professores que, embora nem sempre tenham formação em Letras, possuem comprovação de conhecimento intermediário ao proficiente em inglês. Definiu-se como objeto de pesquisa o uso de consignas para encaminhamento do processo de ensino-aprendizagem em Língua Inglesa com Crianças (LIC), com o objetivo de investigar aspectos relacionados à sua criação e execução, oferecendo subsídios aos professores para desenvolvimento de materiais autorais para suas aulas de inglês. Para isso, foi preciso demarcar o lugar da consigna no contexto investigado, planejar, aplicar e discutilas dentro de uma unidade didática, selecionando aspectos que contribuem positivamente para a aprendizagem de uma língua adicional (LAd). No decorrer do texto, a pesquisa explora o significado do termo consignas, utilizado com frequência no ambiente educacional, porém pouco pesquisado no contexto brasileiro. A pesquisa tem enfoque qualitativo interpretativista com base etnográfica, e contou com observação em campo, com entrevista com o professor regente e 8 horas-aula de regência com unidade didática elaborada pela pesquisadora. A partir dos dados coletados, o procedimento de análise incluiu a descrição das etapas vivenciadas na pesquisa e interpretação das ações e comportamentos significativos dos alunos frente às consignas, baseando-se na teoria fundamentada em dados para que, além da descrição do fenômeno, a pesquisa pudesse estabelecer subsídios acerca da construção de consignas nas aulas de LIC. Dessa forma pôde-se estabelecer uma codificação dos dados por meio de padrões recorrentes observados nas interações entre os alunos, professor, pesquisadora e as consignas. A fundamentação teórica foi se construindo à medida que a análise de dados avançava, contando com autores como: Zakhartchouk, Garcia-Debanc, Bronckart, Meirieu, Riestra, Barbosa e Carlberg, entre outros. Nesta pesquisa, evidenciamos diferentes tipos de consignas e propomos a utilização da tabela bidimensional da taxonomia de Bloom (2001) para destacar os processos cognitivos e a dimensão do conhecimento envolvidos no planejamento dessas consignas. Além disso, ressaltamos alguns aspectos relacionados à sua estrutura, a saber: conhecimento prévio, interação, ajustes, clareza, tomada de decisão, finalidade, situação-problema, dificuldades e recursos. O equilíbrio desses elementos promovem o desenvolvimento da autonomia e da criatividade, concomitantemente ao processo de ensino-aprendizagem em LIC. Dessa forma, a consigna transcende o papel de simples comando, tornando-se uma estratégia didática capaz de construir um diálogo entre professores, estudantes e os objetivos de aprendizagem. Por este trabalho tratar de um elemento metodológico utilizado por todos os componentes curriculares, a consigna, esta pesquisa pode contribuir não apenas para o ensino de LIC, mas para o de outras disciplinas do currículo escolar.

Palavras-chave: Língua inglesa com crianças (LIC); Curitibinhas Políglotas; escola pública; anos iniciais do Ensino Fundamental; enunciado de atividades.

ABSTRACT

This study examines English teaching and learning among fourth-grade public school students in Curitiba, as part of the *Curitibinhas Políglotas* extension program. It refers to a context in which teaching materials are developed by teachers who, although not always trained in Language and Literature, have proof of intermediate to proficient knowledge in English. The research investigates the use of *consignas* (instructional prompts) to guide the process of English Language Learning with Children (ELC), aiming to investigate aspects related to their creation and implementation while providing support for teachers in developing original materials for their English classes. To achieve this, it was necessary to define the role of the *consigna* within the investigated context, plan, apply, and discuss them as part of a didactic unit, selecting aspects that positively contribute to the Learning of an Additional Language (LAd). Throughout the research, the concept of *consignas*—a term commonly used in educational settings yet underexplored in Brazilian scholarship—is thoroughly examined. The study adopts a qualitative interpretivist approach with an ethnographic foundation, incorporating field observations, an interview with the lead teacher, and eight instructional hours using the researcher-designed didactic unit. Data analysis involved documenting the research process and interpreting significant student actions and behaviors in response to the *consignas*, using grounded theory to both describe the phenomenon and establish guidelines for crafting *consignas* in ELC contexts. Data coding was derived from recurring patterns observed in interactions among students, the teacher, the researcher, and the *consignas*. The theoretical framework was developed iteratively during data analysis, drawing on scholars such as Zakhartchouk, Garcia-Debanc, Bronckart, Meirieu, Riestra, Barbosa, and Carlberg, among others. In this research, we identified different types of *consignas* and proposed the use of the two-dimensional table from Bloom's taxonomy (2001) to highlight the cognitive processes and the knowledge dimension involved in their planning. We also emphasized key structural aspects, such as prior knowledge, interaction, adjustments, clarity, decision-making, purpose, problem-solving situations, challenges, and resources. A balance among these elements fosters the development of autonomy and creativity, alongside the teaching and learning process in ELC. Thus, the *consigna* transcends the role of a simple command, becoming a didactic strategy capable of establishing a dialogue between teachers, students, and learning objectives. Given that *consignas* are a methodological tool applicable across all curriculum subjects, this research has the potential to contribute not only to ELC teaching but also to broader pedagogical practices within the school curriculum.

Keywords: English Language Learning with Children (ELC); Curitibinhas Políglotas; public school; early elementary education; instructional prompts.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - CONSIGNA EM OUTRAS LÍNGUAS.....	28
QUADRO 2 - CONSIGNAS E SEUS SINÔNIMOS EM PESQUISAS CIENTÍFICA.....	29
QUADRO 3 - CLASSIFICAÇÃO DE CONSIGNAS SEGUNDO RICK GORDON.....	35
QUADRO 4 - ESTRUTURA DA DIMENSÃO CONHECIMENTO DA TAXONOMIA REVISADA.....	48
QUADRO 5 - ESTRUTURA DO PROCESSO COGNITIVO NA TAXONOMIA DE BLOOM REVISADA.....	49
QUADRO 6 - CLASSIFICAÇÃO DE QUATRO OBJETIVOS NA TABELA DE TAXONOMIA DE UMA DISCIPLINA HIPOTÉTICA.....	50
QUADRO 7 - CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS APRENDIZES DE UMA LAd....	59
QUADRO 8 - CARACTERÍSTICAS DO PLANEJAMENTO DO PROFESSOR.....	68
QUADRO 9 - CONSIGNAS ESCRITAS DAS ATIVIDADES RETIRADAS DA INTERNET.....	79
QUADRO 10 - OBJETIVOS IMPLÍCITOS CRIADOS PELAS AUTORAS PARA AS CONSIGNAS TRABALHADAS NO TEMA <i>GOOD MANNERS</i>	80
QUADRO 11 - TABELA DE TAXONOMIA PARA ANÁLISE DOS PROCESSOS COGNITIVOS.....	81
QUADRO 12 - CONSIGNA 1: ABERTURA.....	86
QUADRO 13 - CONSIGNA 2: ABERTURA.....	90
QUADRO 14 - CONSIGNA 3: ABERTURA.....	91
QUADRO 15 - CONSIGNA 4: DESENVOLVIMENTO.....	100
QUADRO 16 - CONSIGNA 5: DESENVOLVIMENTO.....	104
QUADRO 17 - PROCESSOS COGNITIVOS DA TAXONOMIA DE BLOOM RELACIONADOS AOS OBJETIVOS DAS CONSIGNAS.....	122
QUADRO 18 - TABELA DE FERRAZ E BELHOT (2010) ADAPTADA PARA PESQUISA.....	123
QUADRO 19 - PROCESSO DE CODIFICAÇÃO DOS DADOS.....	124

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - ZDP: ANTES E DEPOIS DA OCORRÊNCIA DO CONHECIMENTO....	42
FIGURA 2 - EXEMPLO DE ESTRUTURA DE ENUNCIADO 1: CONTEXTUALIZAÇÃO + COMANDO.....	51
FIGURA 3 - EXEMPLO DE ESTRUTURA DE ENUNCIADO 2: TEXTO + CONTEXTUALIZAÇÃO + COMANDO.....	51
FIGURA 4 - EXEMPLO DE ESTRUTURA DE ENUNCIADO 3: TEXTO + COMANDO.....	52
FIGURA 5 - EXEMPLO DE ESTRUTURA DE ENUNCIADO 4: COMANDO.....	52
FIGURA 6 - CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	61
FIGURA 7 - INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	62
FIGURA 8 - ESTRUTURA TEXTUAL DAS CONSIGNAS OBSERVADAS.....	69
FIGURA 9 - CONSIGNAS COM ESTRUTURA TEXTUAL: TÍTULO + INSTRUÇÃO.....	69
FIGURA 10 - RELAÇÃO ENTRE LISTA DE TRADUÇÃO E ATIVIDADE RETIRADA DA INTERNET.....	71
FIGURA 11 - CONSIGNAS COM ESTRUTURA TEXTUAL: TÍTULO	73
FIGURA 12 - CONSIGNAS COM ESTRUTURA TEXTUAL: TÍTULO + TEXTO.....	75
FIGURA 13 - ATIVIDADES COM CONSIGNAS TÁCITAS.....	76
FIGURA 14 - PADRÃO DO QUADRO DE OBJETIVOS UTILIZADO NAS ATIVIDADES.....	84
FIGURA 15 - ROLETA FEITA NO <i>WORD WALL</i> - RECURSO PARA CONSIGNA DE DESENVOLVIMENTO.....	101
FIGURA 16 - CONSIGNA 6: FECHAMENTO	111
FIGURA 17 - CONSIGNAS 7: FECHAMENTO - <i>LAYOUT</i> DE JOGO DE PERCURSO.....	112
FIGURA 18 - LISTA DE COMANDOS PARA OS JOGOS DE PERCURSO DOS ALUNOS.....	113
FIGURA 19 - LEGENDA E TABULEIRO 1.....	115
FIGURA 20 - LEGENDA E TABULEIRO 2.....	117
FIGURA 21- LEGENDA E TABULEIRO 3.....	119
FIGURA 22 - LEGENDA E TABULEIRO 4.....	121

LISTA DE SIGLAS

PMC	Prefeitura Municipal de Curitiba
RME	Rede Municipal de Ensino
SME	Secretaria Municipal de Educação
LAd	Língua Adicional
LIC	Língua Inglesa com Crianças
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
RIT	Regime Integral de Trabalho
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
TFD	Teoria Fundamentada em Dados

CÓDIGO DAS TRANSCRIÇÕES

[...] cortes de trechos dispensáveis de análise.

... hesitação

PE - Pesquisadora

PR - Professor

S, SV, L, LU, C, N, DB, DM, E - Iniciais dos nomes dos alunos

SUMÁRIO

MEMORIAL: UM ENCONTRO COM A CONSIGNA E O INGLÊS.....	18
1 INTRODUÇÃO.....	21
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA.....	21
1.2 JUSTIFICATIVA.....	22
1.3 OBJETIVOS.....	23
1.3.1 Objetivo geral.....	23
1.3.2 Objetivos específicos.....	24
1.4 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA.....	24
2 CONSIGNAS: CONSTRUÇÕES DE SENTIDO.....	26
2.1 ETIMOLOGIA E VERBETES DA PALAVRA CONSIGNA.....	26
2.2 CONSIGNA NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS.....	28
2.3 MAS AFINAL, O QUE SÃO CONSIGNAS?.....	31
2.4 ALGUNS TIPOS DE CONSIGNAS.....	33
2.5 A CONSIGNA COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO E OS PROCESSOS COGNITIVOS.....	37
2.5.1 A consigna no desenvolvimento da metacognição.....	38
2.5.2 A consigna no desenvolvimento da autonomia.....	39
2.5.3 A consigna e as possibilidades de interação.....	40
2.5.4 A consigna no desenvolvimento da criatividade.....	43
2.6 A CONSTRUÇÃO DA CONSIGNA.....	45
2.6.1 A consigna para além de simples comandos.....	45
2.6.2 Consignas e objetivos de aprendizagem.....	47
2.6.3 Possíveis estruturas textuais da consigna.....	50
3 O ENSINO DE LIC NA ESCOLA PÚBLICA E AS CONSIGNAS.....	54
3.1 O ENSINO DE LIC E AS CONSIGNAS NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES	54
3.2 PROPÓSITOS DO ENSINO DE LIC.....	56

3.3 A CRIANÇA E A APRENDIZAGEM DO INGLÊS.....	58
4 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	60
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	60
4.2 LÓCUS E PARTICIPANTES.....	61
4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	62
4.3.1 Entrevista semiestruturada com o professor.....	63
4.3.2 Observação em campo.....	63
4.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	64
4.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	65
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	66
5.1 DE ONDE PARTIMOS?.....	66
5.2 UMA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO DE CONSIGNAS... AINDA EM CONSTRUÇÃO.....	82
6 ASPECTOS A SE CONSIDERAR NA CONSTRUÇÃO DE CONSIGNAS.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICE A - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O PROFESSOR....	137
APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	138
APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	139
APÊNDICE D -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS.....	141
APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PROFESSOR.....	144
APÊNDICE F - PRIMEIRA ATIVIDADE COM CONSIGNAS.....	147
APÊNDICE G - FLASHCARDS PARA CRIAÇÃO DE HISTÓRIAS.....	149
APÊNDICE H - SEGUNDA ATIVIDADE COM CONSIGNA E TABELA DE PRÉ- LEITURA.....	151
APÊNDICE I - TERCEIRA ATIVIDADE COM CONSIGNAS (ORGANIZAÇÃO DA HISTÓRIA).....	154
APÊNDICE J - QUARTA ATIVIDADE COM CONSIGNA - JOGO DE PERCURSO	

(PARTE 1).....	156
APÊNDICE K - CONSIGNA COM LAYOUT DE JOGO DE PERCURSO (PARTE 2).....	157
APÊNDICE L - COMANDOS PARA CRIAÇÃO DE OBSTÁCULOS E ATALHOS PARA O JOGO DE PERCURSO.....	158
APÊNDICE M - JOGO DE CARTAS TRUE OR FALSE.....	159
APÊNDICE N - JOGO DE PERCURSO CRIADO PELO GRUPO 1.....	161
APÊNDICE O - JOGO DE PERCURSO CRIADO PELO GRUPO 2	162
APÊNDICE P - JOGO DE PERCURSO CRIADO PELO GRUPO 3	163
APÊNDICE Q - JOGO DE PERCURSO CRIADO PELO GRUPO 4.....	164

MEMORIAL: UM ENCONTRO COM A CONSIGNA E O INGLÊS

*[...] percebi que eu já havia esquecido muito de quem eu era
ou eu quase esqueci quem eu já fui.
A sensação é que são muitas vidas dentro de uma só.
Nesse esforço de lembrar detalhes que pudessem ser relevantes,
optei pelo óbvio,
rememorar e narrar pelo início...
(Soek, A. M., 2021, p.23)*

Como me envolver na escrita de uma dissertação sem buscar entender o que realmente me leva a tais buscas e investigações? Por que utilizar o termo *consigna* e não *enunciado*? Para entender as minhas etapas de aproximação com o objeto de estudo, foi preciso buscar memórias que pudessem explicar o meu envolvimento com as consignas e o ensino de inglês. Na escrita deste texto, vejo a consigna como um tema que se aproximou de mim em vários momentos de minha trajetória profissional, mas foi durante a minha experiência como professora de inglês que surgiram inquietações que me levaram ao mestrado profissional.

Comecei a trabalhar com 14 anos e a minha primeira experiência na educação foi na etapa da Educação Infantil. Desde então, me encantei com a educação e não tive dúvidas em ser professora. Não utilizava o termo consignas na época, mas pelos estudos desempenhados na pesquisa, percebo que geralmente elas eram formuladas oralmente para envolver os alunos nas propostas planejadas, realizando quando necessário registros em apostilas ou em diferentes suportes de escrita.

Fiz magistério, um ano de curso adicional em Educação Infantil e graduação em Pedagogia, e, ao final desse curso, me inscrevi em um intercâmbio para trabalho fora do Brasil. Viajei para a cidade de Laughlin, no estado de Nevada, com o objetivo de trabalhar, viver novas experiências e entender melhor o inglês. Chegando ao destino, percebi a lacuna na minha aprendizagem e a consequência dela ao perder oportunidades de empregos com melhores remunerações. Me deparei com intercambistas de outros países (Peru e Argentina) que falavam o inglês sem amarras e conseguiam se comunicar bem. Nessas reflexões, me perguntava por que eu não tinha facilidade e manejo com a língua, pelo contrário, tinha vergonha de utilizá-la.

Realizei essa viagem sem saber falar o idioma, com uma base superficial de vocabulário e de estruturas linguísticas mais elaboradas. Ao longo da minha trajetória na escola pública, do Ensino Fundamental ao ensino médio/profissionalizante, tive aulas de inglês somente do 5º ano até o 8º ano do Ensino Fundamental de 8 anos. As aulas das quais me lembro eram baseadas em estruturas gramaticais fora de contexto, que não faziam sentido para mim; tinha dificuldade

de entender a função do verbo *to be* e suas conjugações, conteúdos dos quais me lembro remotamente.

Procurei formas de ampliar meus conhecimentos traduzindo músicas, visitando a *library* da cidade e iniciando um curso de inglês para estrangeiros. No contato com a cultura e uso constante do inglês, comecei a me envolver e compreender o uso da língua, ampliando meu vocabulário e possibilidades de interação, fiz amigos e consegui novas oportunidades de trabalho. Como foi bom começar a ter posse de algo que estava tão distante da minha realidade! Completei cinco meses de intercâmbio e voltei para o Brasil, continuei fazendo cursos para aprimorar a comunicação em inglês com a intenção de voltar a viajar, mas em 2006, mudei de planos ao passar no concurso da Prefeitura de Curitiba para professora de Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental.

No mesmo ano, comecei a trabalhar na Escola Israelita Salomão Guelmann, e foi então que tive o encontro com o estudo sobre consignas. A equipe mediada pela orientadora psicopedagógica Simone Carlberg, realizava reuniões quinzenais para um momento de estudo e planejamento de práticas pedagógicas chamado *Horaá Mut'emet*². Conheci a prática de elaboração de consignas dos professores do Ensino Fundamental e os estudos realizados pela instituição sobre o tema. Carlberg e a equipe pedagógica da escola, a partir disso, publicaram um livro chamado "O processo educativo: Articulações possíveis frente à diversidade", do qual eu participei somente da foto de contracapa, mas me senti parte daquela história.

Realizei uma especialização em Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação e, em 2010, por meio de concurso interno, mudei de cargo na Prefeitura Municipal de Curitiba (doravante PMC), passando a atuar como pedagoga. Nessa caminhada profissional, após o retorno do intercâmbio e de assumir as funções de professora na escola particular e pedagoga na escola pública, me tornei mãe de dois meninos, um de nove, e outro de seis anos atualmente.

O período pandêmico da COVID-19 com início em março de 2020 precisa ser lembrado nessa trajetória, pois exigiu das escolas, profissionais e alunos, uma adaptação rápida para atender ao ensino a distância. A Secretaria Municipal da Educação disponibilizou vídeo-aulas no canal do YouTube, e as escolas ficaram incumbidas de enviar atividades para reforçar os conteúdos trabalhados remotamente, atendendo também os alunos que não tinham acesso à

² Segundo Carlberg (2006), *Horaá Mut'emet* significa Unidade de Ensino Adequado. É um projeto de educação para a diversidade criado em Israel para atender a temas que contribuam para a reflexão da "complexidade do ato de educar". Dentro dos indicadores de investigação da prática educativa, estava o tema consignas de trabalho. (Carlberg, 2006, p. 36)

internet ou computador. Dentre outras atribuições, minha atenção se voltou à elaboração das atividades, que devido o distanciamento entre professores e alunos, deveriam apresentar imagens, exemplos, lembretes do que já tinha sido trabalhado nas videoaulas, além de indicar as instruções do que deveria ser feito. Assim, daríamos recursos para os alunos e suas famílias gerirem as informações para resolver a tarefa sem o professor por perto, o que foi desafiador para todos os envolvidos.

A PMC lançou o programa *Curitibinhas Políglotas* antes da pandemia, no segundo semestre de 2019, oferecendo aos professores da rede, com conhecimento de outro idioma, a oportunidade de ensinar uma língua estrangeira para turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I. Participei da seleção para ministrar aulas de inglês em outubro de 2021, após retomarmos a rotina de ensino presencial nas escolas, com a crise pandêmica controlada. Nesse momento, percebi novamente o inglês me desafiando e gerando novas possibilidades de atuação.

Encerrei minhas atividades na Escola Israelita Salomão Guelmann, fechando um ciclo de 14 anos de trabalho na instituição, assumindo, em 2022, o regime integral de trabalho (RIT) na prefeitura de Curitiba, como pedagoga em consonância com as aulas de inglês. Diante do desafio de iniciar uma nova experiência como professora de inglês e apoiando-me na minha formação em pedagogia, procurei oferecer aos estudantes aulas contextualizadas, que ampliassem suas oportunidades e possibilidades de interação com o mundo. No entanto, estabelecer conexões com a realidade no ensino de inglês é um grande desafio, pois essa língua não faz parte da rotina dos estudantes. Isso contrasta com as maiores possibilidades de conexão observadas em outros componentes curriculares, como Língua Portuguesa e Matemática.

Nas leituras e busca de materiais para uso com os alunos e necessidade de autoria de material didático para essas aulas, as preocupações começaram a aparecer: como escrever pensando nas hipóteses de interpretação do estudante; quais poderiam ser os seus entraves; qual o material mais adequado - com tradução ou sem, com escrita das pronúncias das palavras ou não; qual conteúdo deveria apresentar primeiro; como desenvolver um planejamento que possibilitasse a comunicação e a aprendizagem significativa do inglês.

Em meio a tantas dúvidas, pesquisar sobre a elaboração de consignas foi um caminho para entender a relação dos alunos com as atividades, potencializando práticas comunicativas e relevantes para a aprendizagem do inglês já nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, discutiremos a problemática e justificativa que fundamentam nossa investigação sobre o objeto de estudo delimitado, apresentando os objetivos da pesquisa e, em seguida, uma breve descrição da estrutura desta dissertação.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

O programa Curitibainhas Políglotas foi lançado no segundo semestre de 2019 com a intenção de ampliar a oferta de ensino de uma LAd para crianças do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. As aulas são ministradas com frequência de duas horas/aulas semanais, após a carga horária diária do estudante. Os idiomas oferecidos no programa são inglês, espanhol, italiano, francês e alemão, escolhidos pelas escolas de acordo com o interesse demonstrado pela comunidade e com a disponibilidade de profissionais capacitados à função.

Os professores atuantes devem ter vínculo com a prefeitura de Curitiba e precisam atestar o conhecimento da língua por meio de um processo seletivo, sem a necessidade de formação em Letras. Para participar do programa os alunos são informados da disponibilidade de vagas em sua escola e, após preenchimento de uma ficha de inscrição assinada pelos responsáveis, podem começar a frequentar as aulas.

O material didático, que é produzido pelo professor, coloca a sua concepção de linguagem e os conteúdos a serem trabalhados no currículo em posição de negociação com a da instituição, e até mesmo a sua postura perante a sociedade, que pode ser crítica ou alienante, de acordo com as práticas de ensino que desenvolve.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba oferece formação continuada aos professores em encontros mensais, geralmente on-line, e eventualmente trocas de boas práticas de ensino. Nas orientações em documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino (RME), fica explícita a prerrogativa da escolha do professor de como ensinar uma LAd, considerando a leitura do contexto dos estudantes e o conceito de língua/cultura.

Cada professor terá, portanto, sob sua responsabilidade, a tomada de decisão de como ensinar. Esta decisão deverá passar pela compreensão crítica da realidade de seus estudantes e da cultura escolar e social, sendo um dos elementos que envolvem o ensino da língua/cultura estrangeira em seu contexto local, permeado pelo plano curricular elaborado em conjunto com os profissionais que atuam com o ensino de Língua Estrangeira nas escolas da RME. (Curitiba, 2020, p.165)

Diante dessas atribuições inerentes ao trabalho do professor, surge a inquietação da pesquisadora em torno da seguinte questão norteadora: *quais aspectos podem auxiliar no processo de elaboração e execução de consignas claras e orientadoras do esforço cognitivo dos estudantes, alinhadas ao propósito educativo da aprendizagem da língua adicional?*

1.2 JUSTIFICATIVA

Ao resgatar memórias da minha trajetória como estudante e, posteriormente, como professora da escola pública, percebo a importância de ampliar o olhar do aluno à diversidade linguística presente em nosso mundo. Quando falo em meu memorial o quanto “foi bom começar a ter posse de algo que estava tão distante da minha realidade”, tento explicitar a satisfação e alegria por conseguir acesso a um conhecimento restrito a uma pequena parcela da sociedade, e avaliando a diferença que essa aprendizagem fez em minha vida, me sinto impulsionada em contribuir com estudos que possam ampliar possibilidades de um ensino efetivo do inglês no âmbito de sala de aula.

Dar a devida importância e visibilidade ao ensino de inglês e outras línguas nas séries iniciais do Ensino Fundamental pode ser uma maneira de sensibilizar a criança para as diferentes formas de comunicação e uso da língua, possibilitando que possa ver além de sua cultura, ampliar não apenas saberes relacionados ao idioma, mas novos costumes, lugares e pessoas.

É certo que existem diferentes fatores que interferem na qualidade e garantia do ensino de LIC, alguns deles destacados por Rocha (2008), como o caráter não obrigatório do ensino de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ausência do tema nos programas de formação em Letras, e a qualidade dos profissionais e das metodologias utilizadas nas aulas de inglês. Nesta pesquisa, escolhemos imergir no campo da didática, tendo como foco do estudo o uso da consigna como uma das estratégias de ensino e aprendizagem nas aulas de LIC.

Para Libâneo (2006), a didática trata do processo de ensino composto por objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização, condições e meios de aprendizagem, atividades e diretrizes regulamentadoras. O autor pontua que a finalidade desse processo é “proporcionar aos alunos os meios para que assimilem ativamente os conhecimentos” (Libâneo, 2006, p. 54, destaque do autor), o que nos leva a assumir a consigna como um desses *meios* para ativar diferentes processos cognitivos na aprendizagem do inglês.

Concordamos com Libâneo (2006) que, em meio a tantas atribuições dadas ao professor, “[...] não é suficiente dizer que os alunos precisam dominar os conhecimentos; é necessário dizer como fazê-los, isto é, investigar objetivos e métodos seguros e eficazes para a assimilação dos conhecimentos” (Libâneo, 2006, p.54). Dessa forma, assim como em qualquer outra profissão que estuda suas ferramentas de trabalho e seu funcionamento, buscamos investigar o uso das consignas nas aulas de LIC a fim de entender como elas podem ser organizadas, identificando aspectos que precisam ser considerados em sua elaboração e execução.

Riestra (2005) destaca que “a situação de diálogo de tarefas no caso do ensino de línguas tem uma complexidade que outras disciplinas escolares não apresentam, pois o mesmo instrumento de comunicação é também objeto de conhecimento³” (Riestra, 2005, p. 552). Nessa perspectiva, a consigna é um elemento potencializador de aprendizagens da língua, mas, segundo a autora, “não constituem um espaço muito estudado. É o veículo subvalorizado dos conteúdos⁴” (Riestra, 2004, p.56, tradução nossa⁵).

Dessa maneira, reforçamos a relevância do estudo sobre consignas como um elemento a ser considerado nas aulas de inglês, pois, além de estarem presentes na rotina de sala de aula, podem ampliar o conhecimento da língua em conjunto com os diferentes objetivos de uma determinada atividade, percorrendo diferentes dimensões dos processos cognitivos traçados para o ensino de LIC.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

Investigar aspectos relacionados à criação e execução de consignas que orientem o esforço cognitivo dos estudantes na aprendizagem de uma LAd, oferecendo subsídios aos professores para o desenvolvimento de materiais autorais para o ensino de LIC.

³ “la situación de diálogo de la tarea en el caso de la enseñanza de la lengua tiene una complejidad que no presentan otras asignaturas escolares, debido a que el mismo instrumento de la comunicación es también el objeto de conocimiento” (Riestra, 2005, p. 552).

⁴ “Las consignas de tareas como objeto de investigación en la enseñanza de la lengua, pese a que operan como mecanismos de control de la recepción de lo enseñado, no constituyen un espacio muy estudiado. Es el vehículo poco valorizado de los contenidos” (Riestra, 2004, p. 56).

⁵ Todas as traduções de citações em língua estrangeira presentes neste trabalho são de nossa autoria.

1.3.2 Objetivos específicos

- Demarcar o lugar que a consigna vem ocupando nos processos de ensino, por meio da identificação das diferentes estruturas que ela assume nas atividades de ensino de inglês para/com crianças no programa Curitibinhas Políglotas.
- Selecionar aspectos das consignas utilizadas em sala de aula (período de observação e regência da unidade didática) que auxiliam na condução positiva do esforço cognitivo dos alunos na aprendizagem de língua adicional.
- Planejar, aplicar e discutir consignas dentro de uma unidade didática para o ensino de inglês de acordo com o currículo da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e com os construtos teóricos consultados para a pesquisa.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Após esse capítulo introdutório, seguimos com a fundamentação teórica que contemplou as primeiras leituras sobre consignas, contextualizando o significado do termo de acordo com a sua etimologia, verbetes e panorama das pesquisas feitas em torno da temática, que, de acordo com a dimensão que conseguimos atingir neste estudo, percorrem datas entre 1996 e 2021.

Dentre as leituras realizadas, destacamos os pesquisadores franceses que tratam da importância de se ensinar a ler consignas, sendo eles Zakhartchouk (1996, 2000, 2004, 2010), Carrière (2021), Garcia-Debanc (1996), entre outros. Os construtos produzidos na América Latina, mais especificamente pelas pesquisadoras argentinas Riestra (2004), Anijovich, Malbergier e Sigal (2007), foram de grande valia para a pesquisa, demonstrando como as consignas podem fazer parte do planejamento pela sua potencialidade para o desenvolvimento da autonomia e aprendizagem significativa.

No contexto educacional brasileiro, os trabalhos de Carlberg (2006) e Barbosa e Carlberg (2014) investigam as construções de consignas no cenário escolar e da psicopedagogia, associadas aos estudos das autoras argentinas supracitadas. Encontramos também a contextualização do termo em materiais de formação de professores produzido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Procuramos, ainda no capítulo dois, justificar o uso do termo na pesquisa abordando também alguns tipos de consignas e a relação delas com o desenvolvimento da metacognição, da autonomia, da criatividade e os processos que envolvem as interações entre os alunos, pares mais experientes e a consigna. Dessa maneira, retomamos o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (2007) e o de andaime por Figueiredo (2019). Abordamos também a taxonomia de Bloom (2001) como ferramenta para fortalecer o processo de criação de consignas.

No terceiro capítulo, discutimos o ensino de línguas para crianças considerando documentos norteadores da educação brasileira e da RME de Curitiba, como também os propósitos de ensinar LIC com base nos construtos de Almeida Filho (1998), Cox e Assis-Peterson (2001), Rocha (2008), Tonelli (2020) e Freire (1987). Trazemos, para finalizar o capítulo, algumas características da criança aprendiz de uma LAd.

No capítulo quatro explicamos a metodologia planejada para a pesquisa, caracterizada como qualitativa interpretativista de base etnográfica. O corpus da pesquisa foi composto por entrevista realizada com o professor regente⁶, observação em campo com descrições de consignas observadas, transcrições das aulas ministradas, consignas resolvidas pelos estudantes e as autoavaliações que preencheram após a realização das tarefas.

O capítulo cinco aborda a análise de dados coletados percorrendo a descrição de situações vivenciadas na observação e na regência, fazendo também uma codificação dos dados baseadas na metodologia da Teoria Fundamentada em Dados (TFD). Assim, à medida que aprofundamos a análise, ampliamos os construtos teóricos que deram subsídio ao entendimento de aspectos relacionados à estrutura e tipos de consigna.

No capítulo seis, apresentamos um quadro com as codificações realizadas na análise de dados e que resultam nos aspectos capazes de orientar a construção de consignas para aulas de LIC. Por fim, trazemos as considerações finais, oferecendo um panorama reflexivo sobre os resultados e descobertas da pesquisa, além de sugerir propostas para trabalhos futuros que possam complementar os estudos desta dissertação.

⁶ Inspetor da instituição, que após o seu horário de trabalho, atuava como professor no programa Curitibainhas Políglotas, conquistando o cargo por meio de processo seletivo realizado pela equipe de Língua Estrangeira da prefeitura.

2 CONSIGNAS: CONSTRUÇÕES DE SENTIDO

A organização deste capítulo contempla uma revisão de literatura acerca do termo consigna e sua utilização no âmbito educacional, considerando que ele não é familiar para alguns educadores, mesmo sendo utilizado em algumas pesquisas e materiais de formação em nível nacional. Serão abordados, também, os tipos de consignas e seu potencial nos processos cognitivos que envolvem a autonomia, a criatividade, a interação e a metacognição.

2.1 ETIMOLOGIA E VERBETES DA PALAVRA CONSIGNA

Originária do latim *consignare* (COM, ‘junto’ + SIGNUM, ‘sinal, marca’⁷), o substantivo consigna não se faz presente nos principais dicionários de Língua Portuguesa do Brasil e de Portugal. No dicionário *online* Michaelis⁸, o único verbete encontrado foi o substantivo ‘consignação’, que, dentre outros significados, apresenta o que se aproximaria daquele adotado nesta pesquisa: “ato ou efeito de dizer; declaração, afirmação, menção, notação” e “ato ou efeito de encomendar ou recomendar”. O termo aparece também na linguagem comercial e jurídica com o significado de “entregar, encaminhar ou depositar mercadorias ou carregamento de navio aos cuidados de um correspondente, negociante ou consignatário, a mando de um consignador”.

Na forma verbal ‘consignar’⁹, o significado apresentado foi “assinalar por escrito; documentar, registrar.” e “entregar, sob confiança, algo a outra pessoa; passar o controle de algo a alguém.” Essas acepções são de ordem passiva, diferentemente da adotada nesta pesquisa, de orientação de um esforço cognitivo.

Em meio às poucas pesquisas sobre o tema, Garcia-Debanç (1996), em seu artigo intitulado “Consignas de escrita e criação¹⁰”, faz um panorama histórico para compreender o termo em francês, *consigne*. A autora explica que ele surgiu na língua francesa em 1345 também do Latim *consignare*, derivado da palavra *consigner*. Indica que “a evolução das significações e usos das palavras ‘consigner’ e ‘consigne’ destaca o registro escrito como

⁷ <https://origemdapalavra.com.br/palavras/consignar/>

⁸ <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/CONSIGNA/>

⁹ <https://michaelis.uol.com.br/palavra/n19A/consignar/>

¹⁰ Consignes d’écriture et création.

ferramenta de referência no campo jurídico (direito de propriedade) ou militar¹¹” (Garcia-Debanc, 1996, p.70).

Essa mesma autora (1996) indica o uso do termo ligado à linguagem militar e policial, trazendo o significado encontrado no dicionário *Petit Robert*, que também é mencionado por Carriere (2021), onde a consigna tem o sentido de “instrução escrita dada a um soldado, um guarda, sobre o que deve fazer¹²” (Garcia-Debanc, 1996, p.70; Carriere, 2021, p.8).

O uso do termo no contexto militar também aparece no Espanhol, com o significado de “ordem e instruções” (Carlberg, 2006, p.71). Em italiano, o termo *consegna* possui a acepção de “ordens dadas pelos superiores (militares)¹³”.

Carrière (2021) esclarece que o significado de ordem encontrado no dicionário *Petit Robert* não faz referência ao contexto educacional, razão pela qual o professor não pode ficar satisfeito com ele. Concordamos com a autora, por entender que, no âmbito da educação a consigna não é apenas um instrumento para a execução de uma ordem, mas um dispositivo que tem o potencial de ativar processos cognitivos importantes para a construção da aprendizagem, hipótese que pretendemos evidenciar no decorrer desta pesquisa.

Garcia-Debanc (1996) explica que no âmbito educacional o termo surge com data imprecisa no início do século XVII, ainda atrelado ao significado do contexto militar ao indicar o sentido de “punições, o que hoje chamaríamos de correções¹⁴” (Garcia-Debanc, 1996, p.70).

Por mais que a evolução do significado do termo traga um teor impositivo, restrito, atrelado a um registro que deve ser respeitado, Garcia-Debanc (1996) indica um estudo¹⁵ sobre criatividade que traz a curiosa questão de que a restrição oferecida na consigna de escrita pode gerar processos criativos ao especificar o que deve ser respeitado em uma atividade. Georges Jean (1980 *apud* Garcia-Debanc, 1996), no artigo mencionado pela autora, enfatiza a necessidade de o professor propor na atividade "uma razão, um começo, um incentivo para a criatividade¹⁶" (p. 70), o que é possível por meio da consigna, justificando que “a consigna de escrita visa provocar, desencadear uma escrita, a mais pessoal possível. Portanto, ela convida

¹¹“l'évolution des significations et des emplois des mots « consigner » et « consigne » met en évidence le caractère permanent de la trace écrite comme outil de référence dans le domaine juridique (le droit de propriété) ou militaire”(Garcia-Debanc, 1996, p.70).

¹²“instruction stricte donnée à un militaire, un gardien, sur ce qu'il doit faire” (Garcia-Debanc, 1996, p.70)

¹³ Il Dizionario Sabitini Coletti. https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/C/consegna.shtml

¹⁴ “il désignait des punitions, ce que nous appellerions aujourd'hui des colles” (Garcia-Debanc, 1996, p.70)

¹⁵ “Artigo ‘Criatividade’ assinado por Georges Jean (Garcia-Debanc, 1996, p.70)

¹⁶ “de donner à la créativité de chacun un prétexte, un départ, une incitation” (Georges Jean, 1980 *apud* Garcia-Debanc, 1996, p.70)

a valorizar produções divergentes¹⁷” (Garcia-Debanc, 1996, p.70), enfatizando que “toda consigna escrita convoca uma interpretação, deixando espaço para a criação¹⁸” (Garcia-Debanc, 1996, p.71).

Garcia-Debanc (1996) também encontra o uso do termo consigna no contexto da psicologia, sendo utilizado para descrever de maneira precisa como o paciente deve agir em testes que fazem parte de protocolos experimentais.

Diante desse panorama, vemos a consigna transitar por significados e funções que vão desde seguir uma ordem restrita, até assumir potencial organizador do ato criativo, considerando o contexto ao qual se refere. Isso nos leva à reflexão sobre a carga cultural que a atividade de linguagem implica nas interações humanas, indicando um aspecto importante do interacionismo sociodiscursivo, de que “os gêneros se adaptam permanente à evolução dos desafios sociocomunicativos¹⁹” (Bronckart, 2007, p.138-139). De antemão, fica claro para nós que no contexto educacional a consigna irá instruir para além do ato de atribuir uma ordem, mas para gerar diferentes aprendizagens.

2.2 CONSIGNA NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS

No decorrer da pesquisa, como apontado anteriormente, encontramos estudos em outras línguas, como francês, espanhol e italiano, que contemplam o termo “consigna” com a acepção adotada nesta pesquisa. No quadro 1, é possível observar como ele é escrito nesses idiomas.

QUADRO 1 - CONSIGNA EM OUTRAS LÍNGUAS

Idioma	Forma escrita
Francês	Consigne
Espanhol	Consigna
Italiano	Consegna
Português	Consigna

FONTE: Autora (2024)

¹⁷ “la consigne d’écriture vise à provoquer, à déclencher une écriture, la plus personnelle possible. Elle invite donc à valoriser des productions divergentes” (Garcia-Debanc, 1996, p.71)

¹⁸ “toute consigne d’écriture appelle une interprétation, qui laisse l’espace à la création” (Garcia-Debanc, 1996, p.71).

¹⁹ los gêneros se adaptan permanentemente a la evolución de los desafíos socio-comunicativos y son portadores de múltiples indexaciones sociales (valores de pertinencia y de adaptación a las situaciones de acción).

Tanto no Brasil quanto nos demais países cuja língua oficial é o português, o termo consigna é pouco utilizado no âmbito educacional. Materiais voltados aos professores, principalmente os da rede pública, começam a fazer uso do termo em suas orientações.

A Prefeitura Municipal de São Paulo, por exemplo, já adota consigna como sinônimo de enunciado: “a produção de uma consigna/enunciado claro para que os(as) estudantes saibam que textos produzir” (São Paulo, 2023, p. 12). Soligo (2001), no material para formação de professores alfabetizadores, produzido pelo MEC, também traz ensaios sobre a utilização do termo no contexto pedagógico: “uma determinada proposta aos alunos. Alguns educadores preferem chamar esse tipo de enunciado de ‘comanda’ ou mesmo de enunciado.”

De acordo com a pesquisa bibliográfica realizada neste trabalho, são raras as aparições do termo ‘consiga’ na esfera educacional relacionado ao ensino de LIC. Curiosamente, o único trabalho encontrado tratando o assunto de forma mais específica foi sobre o uso de consignas orais no ensino de LIC, direcionado à faixa etária da Educação Infantil (Pádua, 2018).

No quadro 2 podemos observar os trabalhos científicos que utilizam o termo consigna e/ou sinônimos empregados no contexto educacional e relacionados com o significado pretendido nesta pesquisa:

QUADRO 2 - CONSIGNAS E SEUS SINÔNIMOS EM PESQUISAS CIENTÍFICAS

Utilização do termo e/ou sinônimo	Autor(es)	Título do trabalho
consigna, ordem, texto injuntivo	Zakhartchouk (1996)	Consignas: Apoio aos alunos para decodificar ²⁰
	Zakhartchouk (2000)	As consignas no coração da classe: gesto pedagógico e gesto didático ²¹ .
	Zakhartchouk (2004)	Algumas pistas para “ensinar” a leitura de consignas ²² .
	Zakhartchouk (2010)	Consignas para abrir, consignas para aprender ²³
consigna, enunciado, ordem para realização de tarefa,	Zakhartchouk (1999 <i>apud</i> Carrière, 2021)	Compreender enunciados e as consignas ²⁴ .

²⁰ Consignes: aider les élèves à décoder.

²¹ Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique.

²² Quelques pistes pour « enseigner » la lecture de consignes

²³ Des consignes pour ouvrir, des consignes pour apprendre

²⁴ Comprendre les énoncés et les consignes

consigna, explicação das tarefas	Anijovich, Malbergier, Sigal. (2007)	Uma introdução ao ensino para a diversidade ²⁵ .
enunciado de comando	Zirondi e Nascimento (2006)	Os enunciados de comando da Prova do ENEM e sua relação com competência e capacidades para a resolução de situações-problema
consigna, tarefa ou instrução	Carlberg (2006)	O processo educativo: articulações possíveis frente à diversidade: relato de uma práxis.
consigna, enunciado	Ferreira (2007)	Consignas de livros didáticos de língua: uma análise dos atos de fala diretivos em português e em espanhol.
consigna, instrução ampliada	Barbosa e Carlberg (2014)	O que são consignas? Contribuições para o fazer pedagógico e psicopedagógico.
consigna, enunciado, comanda	Soligo (2001)	Dez importantes questões a considerar...Variáveis que interferem nos resultados do trabalho pedagógico.
consigna, situação-problema, estratégia didática à luz da aprendizagem significativa.	Boccardo e Oliveira (2015)	A utilização de consignas como material potencialmente significativo para o ensino de ciências: uma estratégia didática realizada no ensino médio
enunciados de atividades escolares	Ataide (2017)	O enunciado de atividades escolares como gênero textual.
consigna, injunção	Carrière (2021)	Pensando nas consignas no contexto escolar para promover o sucesso dos alunos ²⁶
consigna, instruções de tarefas voltadas para o ensino de língua materna e estrangeira.	Lobo (2021)	As consignas do exame CELPE-BRAS - parte escrita.

FONTE: Autora (2024)

Esse panorama foi essencial para consolidar a escolha do termo “consigna” ao longo desta pesquisa, pois evidencia sua crescente difusão no contexto educacional. Entendemos que

²⁵ Una introducción a la enseñanza para la diversidad.

²⁶ Penser la consigne en contexte scolaire pour favoriser la réussite des élèves.

a consigna representa um meio de mobilizar os estudantes em direção a um objetivo de aprendizagem, normalmente acessível apenas ao professor durante o processo de planejamento. Com a consigna, esse objetivo ganha visibilidade na sala de aula e é compartilhado diretamente com o aluno, facilitando o engajamento e a orientação da aprendizagem.

2.3 MAS AFINAL, O QUE SÃO CONSIGNAS?

A consigna é apresentada em algumas pesquisas como sinônimo de enunciado, conforme podemos observar no quadro 2 da seção anterior. Como indica Ferreira, trata-se de:

[...] um enunciado verbal ou não-verbal que, por pertencer ao discurso pedagógico, tem força ilocutória para fazer com que o aprendiz realize uma atividade / trabalho, que tem por objetivo auxiliá-lo em sua aprendizagem. Neste enunciado estabelece-se uma relação entre o sujeito que ensina e que pode dizer, ao que aprende, o que fazer (2007, p. 35).

Já as autoras Barbosa e Carlberg (2014), destacam que o maior diferencial entre consignas e enunciados é que aquelas apresentam aos alunos “a proposta como um todo, estimulando-os a se organizar e a chegar aos resultados sabendo com que intenção estão sendo esperados” (Barbosa e Carlberg, 2014, p. 59), diferentemente do que indicam ao tratar do enunciado de tarefas “parece faltar um sentido para o que deve aprender, cabendo-lhe cumprir uma ordem com a qual não se envolve (Barbosa e Carlberg, 2014, p. 37).

Não podemos deixar de considerar que existem enunciados de diferentes qualidades, podendo ser bons ou ruins, assim como pode acontecer com as consignas. O sentido do que se deve aprender, mencionado pelas autoras, pode variar de acordo com a função do enunciado ou tipos de consignas, conforme veremos mais adiante.

Barbosa e Carlberg (2014) apresentam a consigna como

[...] uma instrução ampliada que, além de explicar o que é para ser realizado, delinea caminhos, apresenta os recursos disponíveis para a realização da tarefa e os objetivos a serem atingidos, deixando, porém, espaço para: a forma de organização da tarefa, as escolhas, a resolução dos conflitos que podem surgir durante a execução da tarefa, a criação e a autoria (2014, p. 38).

As autoras Anijovich, Malbergier e Sigal (2004), levando em conta o domínio educacional, definem a consigna como uma “explicação das tarefas que os alunos têm que

realizar²⁷”, complementando que ela deve “servir para que o aluno compreenda os motivos e as finalidades do trabalho²⁸” (p. 54).

Carrière indica, em sua dissertação, que um dos primeiros teóricos a investigar as consignas foi o professor de francês Jean-Michel Zakhartchouk, que, de forma genérica, define o termo como “qualquer ordem dada aos alunos na escola para realizar determinada tarefa (leitura, escrita, pesquisa, etc.)²⁹” (Zakhartchouk, 2010 *apud* Carrière, 2021, p.10)

Zakhartchouk (2010) amplia esse significado em outra publicação ao dizer que “as consignas escolares nunca devem ser um fim em si mesmas, nem apenas um dispositivo de controle de conhecimento, mas antes de tudo uma ferramenta, um meio de aprendizagem.³⁰” (2010, n.p). Esse teórico defende em suas pesquisas a necessidade de ensinar os estudantes a entenderem esse gênero textual escolar.

Interessante analisar como Oliveira e Boccardo (2015) trazem o termo consigna em sua pesquisa, tratando-o como sinônimo de situação-problema e pareando-o com o significado de situação-problema dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998): “uma questão toma a dimensão de um problema, quando suscita a dúvida, estimula a solução e cria a necessidade de ir à busca de informações para que as soluções se apresentem” (Brasil *apud* Oliveira e Bocardo, 2015, p.4)

Riestra (2005) também traz à consigna, a ideia de problema a ser resolvido

[...] constitui, na perspectiva do aluno, o espaço do problema a resolver e é, ao mesmo tempo, o caminho da elaboração mental que lhe permitirá apropriar-se, de uma forma ou de outra, de determinadas capacidades discursivas³¹. (Riestra, 2005, p. 552).

Assim, perante toda essa análise, assumimos na pesquisa o termo consigna como um gênero textual escolar que envolve a resolução de um problema. Na modalidade escrita, contempla a habilidade de leitura e compreensão, possibilitando uma visão ampla da tarefa e uma intenção e hipóteses para alcançar seus resultados. Proporciona uma escolha subjetiva do

²⁷ “la explicitación de las tareas que los alumnos tienen que abordar” (Anijovich, Malbergier e Sigal, p. 54, 2004)

²⁸ “la información debe servir para que el alumno comprenda los motivos y las finalidades del trabajo” (Anijovich, Malbergier e Sigal, p. 54, 2004)

²⁹ Toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, etc.).

³⁰ La consigne scolaire ne doit jamais être une fin en soi, pas uniquement un dispositif de contrôle de connaissances, mais bien d'abord un outil, un moyen d'apprendre. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/des-consignes-pour-ouvrir-des/>

³¹ [...] constituye, desde la perspectiva del alumno, el espacio del problema a resolver y es, a la vez, el trayecto de elaboración mental que le permitirá apropiarse, de una manera u otra, de determinadas capacidades discursivas; (Riestra, 2005, p. 552)

que fazer no processo de resolução, contribuindo não apenas para a execução mecânica de algo, mas para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da metacognição, conceitos que serão aprofundados no decorrer desta pesquisa.

2.4 ALGUNS TIPOS DE CONSIGNAS

Carrière indica que “alguns autores elaboram uma tipologia de consignas baseada no seu efeito no receptor.³²” (2021, p.12). Nesse sentido, apresentamos uma classificação das consignas de acordo com os autores utilizados na pesquisa e os resultados esperados em cada tipologia.

Zakhartchouk (2000, p.64) estabelece duas categorias de consignas:

Consignas organizativas: o objetivo é desencadear uma ação imediata para organização do ambiente. Estão relacionadas à socialização, envolvendo regras e formas de funcionamento de um grupo. Segundo Carrière, “não requer muita reflexão³³” (2021, p. 12). Alguns exemplos de consignas organizativas são: “prestem atenção” e “façam silêncio enquanto o colega realiza a leitura”.

Consignas acadêmicas: o objetivo é levar o aluno a aprender algo, envolvendo o domínio cognitivo. Exemplo de consigna acadêmica: “Escreva os substantivos no plural ou no singular de acordo com as frases apresentadas” (Autora, 2024).

Philippe Meirieu (1993 *apud* Carrière, 2021) estabelece a classificação de consignas de acordo com as funções que desempenham, embora todas estejam atreladas à categoria de consigna acadêmica proposta por Zakhartchouk (2000), a saber:

Consignas de meta: apresentam objetivo de aprendizagem, “estabelecem um horizonte de expectativas [...] confere sentido e, portanto, uma fonte adicional de motivação³⁴” (Carrière, 2021, p.13).

³² “certains auteurs dressent une typologie de la consigne en fonction de leur effet sur le récepteur” (Carrière, 2021, p.12).

³³ “et ne nécessite pas une grande réflexion”.(Carrière, 2021, p.12).

³⁴ “fixent un horizon d’attentes [...] ce qui lui donne du sens et donc une source de motivation supplémentaire”(Carrière, 2021, p.13).

Consignas processuais: orientam os procedimentos a serem seguidos, às vezes até obrigatórios, podendo limitar a autonomia do aluno por induzir estratégias de resolução.

Consignas estruturais/orientadoras: indicam elementos específicos para chamar atenção a possíveis erros ou caminhos a seguir, como destaque de palavras para evidenciar uma ação e forma de organização do trabalho. Abre mais espaço para a autonomia.

Consignas de critérios: estabelecem critérios para que o estudante saiba exatamente quais são as expectativas do professor.

No artigo publicado na Éduscol (França, 2016), as consignas supracitadas se relacionam com diferentes momentos da aprendizagem – introdução, regulação e validação –, sendo que eles “correspondem a três momentos chave no andamento da atividade – antes, durante e depois –, e estão, por definição, interligadas no sucesso da tarefa.”³⁵ (França, 2016, s/n).

Anijovich, Malbergier e Sigal (2004) apresentam as consignas visando um ensino para diversidade, atrelando-as à modalidade de planejamento de projetos, na etapa da elaboração de materiais didáticos. As autoras classificam-nas como:

Consignas autênticas: Considera as características do contexto, “levanta questões próximas da realidade do aluno, desde que inclua situações que envolvem problemas complexos da vida real, questões que lhe interessam”³⁶ (2004, p. 54/55). Algumas características dessas consignas são: focar em um aspecto do tema a aprender; partir da resolução de um problema, criando um contexto baseado em elementos da realidade; estabelecer relações entre os conhecimentos prévios dos alunos, ampliando a outras esferas do conhecimento; articular conhecimentos e diferentes componentes curriculares; envolver uma série de etapas; admitir uma diversidade de respostas e procedimentos de resolução; apresentar informações explícitas sobre o que os alunos devem fazer; favorecer a interação social, podendo acontecer em conjunto com outras turmas; demandar maior tempo para sua execução; estimular a autoavaliação e reflexão sobre o processo e produto da aprendizagem.

³⁵ “Ces différentes fonctions correspondent à trois moments-clés du déroulement de l’activité : l’avant, le pendant et l’après, et sont, par définition, en interrelation dans la réussite de la tâche”.

³⁶ “plantea cuestiones cercanas a la realidad del alumno en tanto incluya situaciones que lo impliquen, problemáticas complejas de la vida real, cuestiones que le interesen.”(Anijovich, Malbergier e Sigal, 2004, p. 54/55)

Consignas obrigatórias: se refere ao que deve ser cumprido; trata de conteúdos essenciais que os alunos precisam aprender e aplicar,

Consignas optativas: possibilita a escolha do aluno de acordo com seus interesses e estilos de aprendizagem.

Anijovich, Malbergier e Sigal (2004), Barbosa e Carlberg (2006) fazem menção a uma classificação de consignas criada por Rick Gordon (1998), que estabelece uma graduação de autenticidade, complexidade e incerteza, podendo ser verificada no quadro 3.

QUADRO 3 - CLASSIFICAÇÃO DE CONSIGNAS SEGUNDO RICK GORDON

<p>Consignas del tipo <i>desafío académico</i></p> <p>Problemas correspondientes a un área de contenido</p> <ul style="list-style-type: none">• Focalizada en un área de conocimiento• Se ocupa de un problema que se deriva directamente del campo disciplinar• Contexto auténtico mínimo	<p>Consignas del tipo <i>desafío de escenarios</i></p> <p>Juego de roles (en la realidad o en forma imaginaria)</p> <ul style="list-style-type: none">• Focalizada en una o varias áreas de conocimiento• Problema similar al de la vida cotidiana• Contexto auténtico medio	<p>Consignas del tipo <i>problemas de la vida cotidiana</i></p> <p>Resolver situaciones verdaderas que exigen soluciones reales</p> <ul style="list-style-type: none">• Interdisciplinaria• Problema complejo de la vida cotidiana• Contexto auténtico máximo
--	--	---

FONTE: Rick Gordon (1998 *apud* Anijovich, Malbergier e Sigal, 2004, p. 56)

Ao trabalhar com essa classificação, Barbosa e Carlberg (2014) se referem às consignas designando-as de outra forma, a saber:

Consigna de desafio acadêmico → Equivale ao enunciado geralmente utilizado em livros didáticos. Sua característica é dar uma ordem sem a preocupação de mobilizar o aluno a entender o sentido e totalidade da atividade. Um exemplo dado das autoras é “produza um poema semelhante ao que você leu. Depois, mostre o texto aos seus colegas” (Barbosa e Carlberg, 2014, p. 37).

Consigna do tipo desafio em cenas → **Consigna cênica**: utiliza situações imaginárias ou jogo de papéis para resolução de situações que imitam a vida cotidiana. Como exemplo, as autoras compartilham uma consigna apresentada oralmente para uma turma de 2º ano

Em nossa viagem para a Índia levaremos uma mala. Gostaria que escrevessem o nome de algo importante que precisam levar na viagem, para que seja possível organizar nossa lista e arrumar nossa mala. Teremos 10 minutos para a primeira parte da tarefa e é permitido pedir ajuda. (Barbosa e Carlberg, 2014, p. 50).

Ao pensar no ensino de LIC, essa consigna pode se enquadrar no *role-play*, por meio do qual o professor explora o jogo de papéis para desenvolver a comunicação na LAd.

Consigna de desafio/problemas da vida cotidiana → **consigna autêntica**: apresenta uma situação da realidade e se baseia na classificação supracitada de Anijovich, Malbergier e Sigal (2004);

Consignas compostas → de autoria de Barbosa e Carlberg (2014), combina características das consignas apresentadas.

Além da classificação descrita, Barbosa e Carlberg (2014) apresentam, nos modelos de consigna, um protocolo que deve indicar em qual momento da aprendizagem ela se enquadra, a saber: abertura, desenvolvimento e fechamento, similares aos momentos indicados pela publicação da Éduscol (França, 2016): introdução, regulação e validação, já mencionadas nesta seção. No decorrer do trabalho, optamos por usar a nomenclatura dada pelas autoras brasileiras, por fazerem parte do nosso contexto educacional.

Em decorrência desses estudos, acreditamos que, ao aprofundarmos o conhecimento sobre os tipos de consignas, tornamos compreensível alguns objetivos nela implícitos, mas concordamos com Carrière que a consigna “não é suficiente por si só para construir conhecimento no aluno. Além disso, o domínio das consignas não é o único elemento a ter em conta no sucesso acadêmico.”³⁷ (2021, p. 11).

Sabemos que a consigna não garante a aprendizagem se estiver isolada de outros fatores que compõem a complexidade do ato educativo, como a metodologia utilizada pelo professor, que, ao enfatizar a repetição e memorização em detrimento da reflexão sobre os conhecimentos

³⁷ La consigne [...] ne se suffit pas à elle-même pour construire chez l’élève des savoirs. En outre, la maîtrise de la consigne n’est pas le seul élément à prendre en compte dans la réussite scolaire. (2021, p. 11).

envolvidos em uma determinada aula, pode levar o aluno a “responder a todas as expectativas implícitas nas consignas sem se apropriar do conhecimento.”³⁸ (Grandaty *apud* Carrière, 2021, p.11).

Zakheartchouk (2010) ressalta que a consigna não deve ser algo fechado e devemos

permitir-nos, tanto quanto possível, não ser demasiado prisioneiros das consignas: demasiadas consignas podem matar a consigna; a melhor maneira de respeitar a consigna pode, às vezes, ser não respeitá-la ou, em qualquer caso, respeitar o espírito, e não a letra..³⁹ (2010, n/p)

A reflexão explanada pelo autor reforça a ideia que assumimos da diferença entre a consigna do contexto pedagógico e a utilizada na área militar. Uma consigna no ambiente educativo, mais especificamente de desenvolvimento (Barbosa e Carlberg, 2014), pode ser flexível à medida que o interlocutor interage com ela, ganhando adaptações à medida que se torna viva em sala de aula e gerando reflexão e novas possibilidades de aprendizagem.

Dessa forma, quando Zakheartchouk (2010) fala para não sermos “prisioneiros da consigna” e “respeitar o espírito e não a letra” entendemos que por vezes podemos trazer várias consignas para a sala, mas na execução dela, os alunos demonstram que algumas poderiam ser descartadas ou substituídas, pois o resultado final que apresentam e que foi guiado pelas consignas essenciais, atende à finalidade proposta por ela e a concretização de uma aprendizagem significativa.

2.5 A CONSIGNA COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO E OS PROCESSOS COGNITIVOS.

Segundo Libâneo (2006), uma das atribuições do professor para desempenhar bem o seu papel é “saber formular perguntas e problemas que exijam dos alunos pensarem por si mesmos, tirarem conclusões próprias [...] ensinar procedimentos para aplicar conhecimentos em tarefas práticas” (2006, p.73). Considerando essa responsabilidade como parte da tarefa de elaboração de consignas, enfatizamos, nas subseções seguintes, os aspectos cognitivos

³⁸ “répondre à toutes les attentes qu’implique la consigne sans pour autant s’approprier la savoir dont il est question” (Grandaty *apud* Carrière, 2021, p.11).

³⁹ il faut aussi permettre, autant que faire se peut, de ne pas être trop prisonniers des consignes : trop de consignes peuvent tuer la consigne ; la meilleure manière de respecter la consigne peut être parfois de ne pas la respecter, ou en tout cas d’en respecter l’esprit plutôt que la lettre. (2010, n/p).

implícitos na citação de Libâneo e que emergem em nossa pesquisa, a saber: a metacognição, a autonomia, a interação e a criatividade.

2.5.1 A consigna no desenvolvimento da metacognição

Para começar os entrelaces sobre o tema, destacamos a pesquisa de Davis, Nunes e Nunes (2005) sobre a metacognição e o sucesso escolar. Nela, os autores ressaltam a necessidade de promover a cultura do pensar na escola como um caminho para formação de cidadãos críticos e autônomos, capazes de tomar decisões assertivas “em função de um projeto pessoal que se articula a um projeto social mais amplo” (2005, p. 206). Obviamente, esse projeto audacioso envolve outras intervenções, além da atenção direcionada às consignas das atividades, como complementam os autores: “a tarefa da escola torna-se mais complexa do que meramente transmitir informações ou ensinar habilidades” (Davis, Nunes e Nunes, 2005, p. 206). Mas consignas encontram um lugar privilegiado na escola, pois estão presentes diariamente na rotina de trabalho de professores e alunos, sendo válido nos atentarmos ao potencial cognitivo que as envolve.

Concordamos com Zakhartchouk (2004) quando ele indica que o ensino das consignas pode ser “uma das portas de entrada para uma pedagogia ativa e reflexiva⁴⁰” (p.78), oportunizando que os alunos pensem sobre o que se espera deles em uma atividade e sobre seus processos de interpretação e execução de tarefas.

Nesse sentido, destacamos o conceito de metacognição elaborado por Meirieu (1998, p.189) como “atividade na qual o sujeito se questiona sobre suas estratégias de aprendizagem e relaciona os meios utilizados com os resultados obtidos; ele pode assim estabilizar procedimentos em processos”. Entendemos que para o aluno chegar a um nível de “estabilizar procedimentos em processos” é necessário tempo, como afirma Zakhartchouk (2004):

Envolver-se no ensino estratégico de leitura de consignas é uma longa jornada que nunca terá fim. Trata-se de permitir que os alunos adotem “posturas” perante essas consignas escritas que os rodeiam e que irão encontrar, aliás, cada vez mais, na sua vida profissional e social.⁴¹ (Zakhartchouk, 2004, p. 73)

⁴⁰ “une des entrées vers une pédagogie active et réfléchie” (Zakhartchouk, 2004, p. 78)

⁴¹ S’engager dans un enseignement stratégique de lecture de consignes est un long voyage qui n’aura pas vraiment de fin. Il s’agit là de permettre à des élèves de s’approprier des « postures » devant ces consignes écrites qui les entourent et qu’ils rencontreront, en outre, de plus en plus, dans leur vie professionnelle et sociale. (Zakhartchouk, 2004, p. 73)

O ensino estratégico mencionado pelo autor, que leve os alunos a pensarem antes de agir, envolve a realização de uma série de questões elaboradas pelo autor que os alunos podem fazer antes de resolverem uma consigna, a saber:

- Consigo recontar mentalmente o que foi solicitado, internalizando e reformulando a consigna na minha linguagem interior?
- Que recursos (conhecimento prévio, habilidades, documentos para consulta, etc) preciso ter para resolvê-las?
- Preciso identificar palavras importantes, observar os verbos de instrução (de acordo com o significado que assumem na disciplina)?
- Consigo prever o resultado final do que foi solicitado?

O referido autor aponta que não é necessário fazer todas essas questões para cada consigna, principalmente para as que são simples e já estão automatizadas pelo grupo. Entendemos que, além de indicar questionamentos produzidos por nós, professores, os alunos precisam de espaço para explicar suas próprias dúvidas.

Rocha (2006) traz em sua dissertação o conceito de consciência metacognitiva baseada em Brewster, Ellis & Girard (2002) como “o conhecimento e a autoconsciência que um aprendiz tem de seu próprio aprendizado”. A autora relaciona esse conceito, baseado em princípios defendidos por Ellis (2004), Cameron (2001), com a ideia de que “a presença de objetivos culturais no ensino de línguas para crianças cria oportunidades para que elas se tornem conscientes de sua própria identidade linguística e cultural.” (Rocha, 2006, p.94).

Nesse sentido, acreditamos que, ao refletirmos sobre as consignas nas aulas de inglês, levaremos a criança a pensar sobre a sua língua materna em relação à LAd, questionando as diferentes organizações estruturais em que elas se apresentam. Esse trabalho, além de explorar conteúdos do componente curricular do inglês, pode trazer à consciência a forma como nos expressamos culturalmente.

2.5.2 A consigna no desenvolvimento da autonomia

Zakhartchouk (2004) salienta a necessidade de pesquisas sobre as consignas devido à falta de compreensão dos alunos sobre o que é solicitado nesse gênero e à cobrança de autonomia discente para a execução da tarefa em sala de aula.

Ao pensar no conceito de autonomia, ressaltamos que ele pode assumir diferentes concepções, de acordo com a abordagem em que é investigado. Na pesquisa de Hatugai (2006, p.4), sobre

o desenvolvimento da autonomia em crianças de 5º ano aprendizes de língua inglesa, o autor se refere à dificuldade de conceituar o termo pelo fato de ele ser discutido em diversas áreas do conhecimento (educação, tecnologia, religião, política, psicologia e filosofia).

Na análise das áreas da Filosofia e da Educação, Hatugai (2006) discorre sobre a relação entre o desenvolvimento da linguagem e a autonomia, explorando “as propriedades que conferem à linguagem o poder de desenvolver a consciência e a autonomia” (p.9). Baseado nos construtos de Luria (1987), o autor pontua:

[...] reforço dois importantes princípios teóricos assinalados por Luria: a origem da autonomia tem como base as formas sociais de atividade humana e começa com a interação entre a criança e o adulto. Portanto, o desenvolvimento do ato voluntário e, por conseguinte, da autonomia é essencialmente um processo de socialização (Hatugai, 2006, p.20).

Em suas conclusões e considerando seu contexto específico de pesquisa, o autor enfatiza que “o conceito de autonomia não pode ser confundido com conceitos como individualismo e isolacionismo, pois a autonomia não se desenvolve sem a interação do aluno com outros alunos e com um par mais capaz como o professor” (Hatugai, 2006, p.116).

Articulando esse pensamento com a estratégia de leitura de consignas (Zakhartchouk, 2004) descrita anteriormente, fica evidente essa relação de interdependência do aluno com o professor, mas à medida que o discente vai assumindo a postura de se questionar sobre o que lhe é solicitado e interage com os seus pares, pode desenvolver gradualmente a sua autonomia.

Dessa forma, podemos perceber que a consigna, quando debatida e trabalhada coletivamente, não só promove a compreensão do que é solicitado, mas também abre espaço para uma rica troca entre os alunos, permitindo que construam significados por meio da interação.

2.5.3 A consigna e as possibilidades de interação.

Pensamos na consigna como uma estratégia metodológica que pode auxiliar no trabalho cooperativo entre os alunos, em torno da aprendizagem do Inglês, mas sabemos que isso não acontece de forma simples, pois, além de compreender as consignas, os alunos precisam aprender a trabalhar em grupo.

Ao considerar essa interação em sala de aula, Figueiredo (2019) chama atenção para o fato de que

[...] os alunos não estão acostumados a trabalhar colaborativamente com seus colegas, recebendo o conhecimento do professor. Os alunos precisam aprender a se ajudar, a se questionar, a se orientar, a fornecer *scaffoldings* e, para tanto, o professor deverá orientá-los como proceder em atividades em que tenham de dialogar, se apoiar e coconstruir conhecimento. (FIGUEIREDO, 2019, p. 78 e 79)

Ao sinalizar a dificuldade em trabalhar cooperativamente, o autor menciona o termo *scaffolding* como um recurso que pode auxiliar os alunos nas aprendizagens que podem ocorrer entre eles. Assim, vemos a necessidade de nos aprofundarmos no significado do termo.

Andaime é a tradução em Português para *scaffolding*. Figueiredo (2019) explica que esse termo foi usado em 1976 por Wood, Bruner e Ross, para indicar o apoio que as mães davam aos filhos na montagem de uma pirâmide com blocos de madeira, sendo “uma metáfora que serve para descrever o apoio que um adulto fornece à criança durante tarefas que implicam resoluções de problemas” (2019, p. 51).

Na mesma linha, aliado ao significado de *scaffolding*, está o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), desenvolvido por Vygotsky (1978), o qual se refere à diferença/distância entre o que uma pessoa pode fazer/aprender sozinha, com o que tem à disposição, e o que pode ser aprendido ou feito com a ajuda de outra pessoa mais experiente. Figueiredo (2019) explica que Bruner (1985) foi o primeiro pesquisador a relacionar a ZDP com o conceito de andaime, e mesmo que Vygotsky não utilizasse esse termo em suas pesquisas, ele foi amplamente relacionado ao conceito de ZDP por outros pesquisadores.

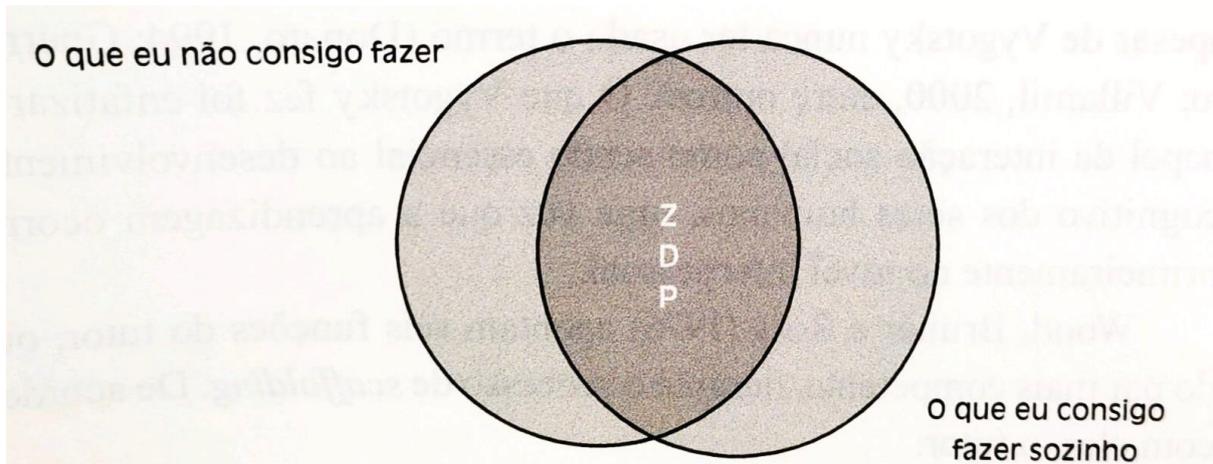
Relacionando o termo com o nosso objeto de pesquisa, Riestra (2005) pontua que “a consigna funciona como um andaime na realização das ações mentais, um espaço de mediação entre o que se pensa e o que se diz⁴²” (Riestra, 2005, p.552). Figueiredo sinaliza que “o conceito de *scaffolding* enfatiza a importância da instrução e da orientação que os professores fornecem aos seus aprendizes para fazer com que eles se desenvolvam em seu processo de aprendizagem” (Figueiredo, 2019, p. 52). Dessa forma, consideramos essencial a interação entre o professor X aluno, aluno X consigna, aluno X aluno para o desenvolvimento de uma aprendizagem acerca de determinado conteúdo.

Utilizamos, a seguir, a adaptação de um esquema explicativo usado por Figueiredo (2019) para ilustrar como a ZDP vai diminuindo, com relação a determinado conhecimento, junto com o que o aluno ainda não consegue realizar sem ajuda, à medida que vai tendo *scaffolding* e interagindo com seus pares e professor diante de uma tarefa.

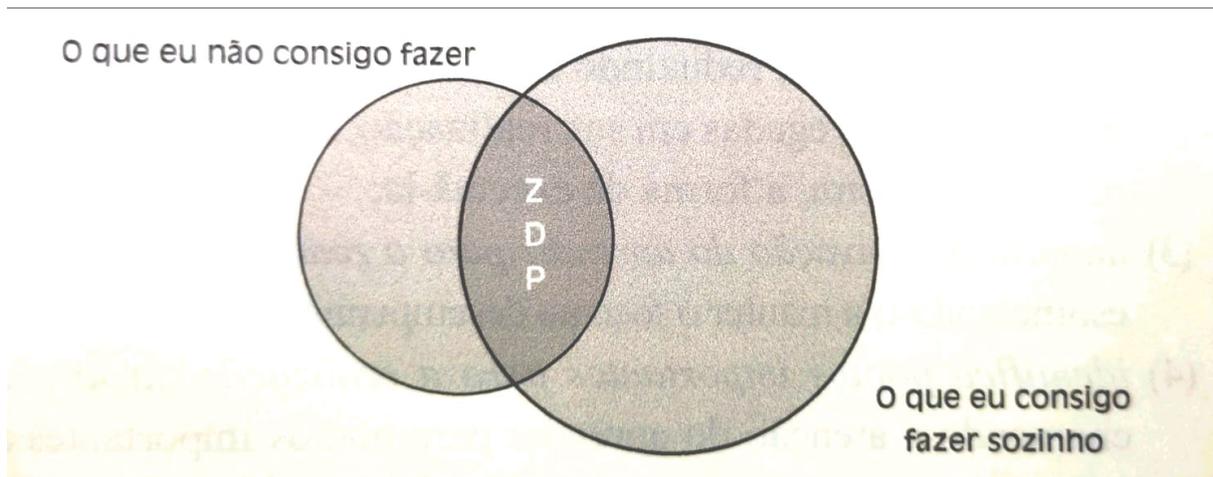
⁴² La consigna funciona como un andamio en la realización de acciones mentales, un espacio de mediación entre lo que se piensa y lo que se dice (Riestra, 2005, p.552).

FIGURA 1 - ZDP: ANTES E DEPOIS DA OCORRÊNCIA DO CONHECIMENTO

Antes:



Depois:



FONTE: Adaptado de Shabani, Khatib e Ebani (2010 *apud* Figueiredo, 2019, p. 53)

Nesse esquema, o autor explicita ainda que “a autonomia do aluno para realizar determinada tarefa - a autorregulação - se constrói sobre interações e trocas colaborativas que levam o aprendiz a aumentar o escopo do que ele pode vir a fazer sozinho” (Figueiredo, 2019, p. 53-54). Essa informação complementa o que tratamos na subseção sobre consignas e o desenvolvimento da autonomia e destaca o papel da interação na realização de atividades colaborativas.

Para iniciar a próxima seção, partimos do pressuposto de que a consigna como *scaffolding* irá auxiliar o aluno a atingir novos conhecimentos e propiciar o desenvolvimento

da criatividade, fazendo com que ampliem as possibilidades de usar o que foi aprendido para a concretização de algo.

2.5.4 A consigna no desenvolvimento da criatividade.

Como já mencionamos na subseção 2.1 deste trabalho, segundo Georges Jean (1980 *apud* Garcia-Debanc, 1996), a consigna pode despertar o potencial criativo do aluno por especificar o que precisa ser feito na atividade. O autor enfatiza a necessidade do professor propor “uma razão, um começo, um incentivo para a criatividade⁴³” (Georges Jean, 1980 *apud* Garcia-Debanc, 1996, p. 70), atribuindo à consigna um despertar de algo que não havia sido pensado antes. Ele segue com a crítica da visão de criatividade como algo que surge de forma espontânea

[...] uma facilidade imaginativa entregue a si mesma, esquecendo o caráter necessariamente organizado e os aspectos construídos e estruturados de toda atividade criativa com um propósito além de uma deriva informal e gratuita⁴⁴. (Georges Jean, 1980 *apud* Garcia-Debanc, 1996, p.71)

Garcia-Debanc (1996) complementa que o aspecto restritivo da consigna é a “fertilidade para a liberação da atividade criativa⁴⁵” (Garcia-Debanc, 1996, p.71). Bussienne (2010), ao tratar de consignas em oficinas de escrita, reforça que “pode parecer paradoxal que uma consigna, que também é uma restrição, tenha como função liberar a imaginação e a criatividade. Talvez seja porque ela obriga a explorar caminhos nos quais o escritor, sozinho, não teria pensado em se aventurar⁴⁶” (Bussienne, 2010, p.50).

Mesmo que os autores mencionados nesta subseção tratem de consignas na produção escrita, consideramos pertinente ampliar suas reflexões para as consignas que exigem um produto final e envolvem um processo cognitivo criativo do aluno. Para entendermos um pouco desse processo, utilizamos estudos sobre a Taxonomia de Bloom, realizados por Mayer (2002), que indica que “criar envolve reunir elementos para formar um todo coerente ou funcional; [...].

⁴³“de donner à la créativité de chacun un prétexte, un départ, une incitation” (Georges Jean, 1980 *apud* Garcia-Debanc, 1996, p.70)

⁴⁴ ont privilégié avec la créativité une facilité imaginante livrée à elle-même en oubliant le caractère nécessairement organisé et les aspects construits et structurés de toute activité créatrice ayant une finalité autre qu’une dérive informelle et gratuite (Georges Jean, 1980 *apud* Garcia-Debanc, 1996, p.71).

⁴⁵ “fécondité pour la libération de l’activité créatrice” (Garcia-Debanc, 1996, p.71).

⁴⁶ “Il peut sembler paradoxal qu’une consigne, qui est aussi une contrainte, ait pour rôle de libérer l’imaginaire et la créativité. C’est peut-être parce qu’elle oblige à explorer des pistes sur lesquelles le scripteur n’aurait pas eu, seul, l’idée de s’aventurer” (Bussienne, 2010, p.50)

Objetivos classificados como "Criar" envolvem os alunos a produzir um produto original⁴⁷ (Mayer, 2002, p. 231). O autor diferencia esses objetivos de outros que pedem somente a aplicação de conteúdos, como no caso de uma cópia ou descrição de algo que siga um modelo.

Explica-se que a criação envolve três processos cognitivos principais: gerar, planejar e produzir. Gerar consiste em representar o que foi solicitado, reunindo ideias que possam levar à solução proposta. Planejar envolve a elaboração de um método de ação, prevendo os passos a serem seguidos. Produzir, por sua vez, refere-se à execução das ações necessárias para alcançar o produto final. Assim, as consignas podem estimular a produção de trabalhos originais e autênticos, desencadeando processos cognitivos essenciais em contextos de resolução de problemas.

Garcia-Debanc (1996) aborda as expectativas do professor na elaboração de consignas e a devolutiva dos alunos como uma espécie de contrato

Todo autor de consigna fantasia uma instrução perfeitamente explícita, favorecendo uma transparência na comunicação entre as expectativas do professor e as representações que o aluno faz delas. O aluno tem então a tarefa de 'decodificar a atividade didática'. No entanto, o que fundamenta precisamente a aprendizagem é a ruptura desse contrato: 'Aprender implica para o aluno recusar o contrato, mas aceitar a responsabilidade pelo problema (a devolução). Na verdade, a aprendizagem vai depender, não do bom funcionamento do contrato, mas de suas rupturas'. Esse jogo com a consigna - no sentido de uma peça que tem folga - é válido para qualquer instrução de trabalho no ambiente escolar⁴⁸ (Garcia-Debanc, p. 71, 1996)

Nesse sentido, a interação do aluno com a consigna pode romper com algumas expectativas do professor que, na efetividade do trabalho, podem não contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da tarefa. Nesse processo de adaptação, o que se revela no resultado dos trabalhos dos alunos é a mensagem essencial que a consigna trouxe para eles, o que quer dizer que a aprendizagem também acontece no fato de não seguir à risca as instruções, mas em questioná-las, compreendê-las criticamente e, em seguida, assumir responsabilidade pela resolução do problema proposto.

⁴⁷ "Create involves putting elements together to form a coherent or functional whole [...] Objectives classified as Create involve having students produce an original product (Mayer, 2002, p. 231).

⁴⁸ Tout auteur de consigne fantasme une consigne parfaitement explicite, favorisant une transparence dans la communication entre les attentes de l'enseignant et les représentations que s'en fait l'élève. L'élève a alors pour tâche de « décoder l'activité didactique. Or, ce qui fonde précisément l'apprentissage, c'est bien la rupture de ce contrat : Apprendre implique pour l'élève refuser le contrat mais accepter la prise en charge du problème (la dévolution). En fait l'apprentissage va reposer, non pas sur le bon fonctionnement du contrat, mais sur ses ruptures. Ce jeu avec la consigne – au sens d'une pièce qui a du jeu – est valable pour toute consigne de travail en milieu scolaire. Il est d'autant plus nécessaire en écriture, dans la mesure où toute consigne d'écriture appelle une interprétation, qui laisse l'espace à la création. (Garcia-Debanc, p. 71, 1996)

A relação entre a interação do aluno com a consigna e a adaptação da tarefa envolve um processo de reconfiguração das expectativas iniciais do professor. Embora a consigna seja estruturada com um propósito claro, sua efetividade depende da forma como os alunos a interpretam, muitas vezes questionando as instruções e atribuindo um novo significado ao desafio proposto. Esse movimento, que pode ser visto como uma transgressão das orientações, reflete uma aprendizagem crítica e autônoma, na qual os alunos não apenas seguem as instruções, mas as reavaliam, discutem e assumem a responsabilidade pela solução do problema.

Diante disso, é essencial que a consigna seja elaborada de maneira a incentivar essas reflexões, o que nos leva a explorar, na próxima seção, os elementos que constituem uma consigna eficaz.

2.6 A CONSTRUÇÃO DA CONSIGNA

Pretendemos, nesta seção, elencar o que compõe uma boa consigna, explorando aspectos relacionados ao potencial de aprendizagem para além do conteúdo curricular e as possibilidades de organização de sua estrutura textual, tendo como base, estudos relacionados à elaboração de enunciados de atividades (Ataíde, 2017) e os objetivos que podem estar envolvidos no planejamento das consignas à luz da Taxonomia de Bloom revisada (2001).

2.6.1 A consigna para além de simples comandos

Barbosa e Carlberg (2014) indicam em seu livro três sentidos que devem ser considerados na criação da consigna. Por mais que não tenhamos achado outras referências para embasá-los, consideramos importante citá-los a seguir:

- **sentido genético:** estabelece uma relação com o passado, com os conhecimentos prévios. No caso do ensino de LIC, um exemplo seria a organização de uma roda de conversa para refletir com os alunos sobre como cumprimentamos os outros, estabelecendo primeiro a relação com o que já fazemos na língua materna, para depois entender as variações da LAd e ampliar o ensino das possíveis formas de cumprimentar em inglês, para além do *Hi, how are you? - I'm fine, thanks.*

- **sentido éidico:** recorre a recursos que estão presentes e fazem relação de parte-todo, articulando saberes. Complementando o exemplo anterior, esse sentido poderia ser ativado com uma pesquisa em filmes ou séries, com a intenção de conhecer diferentes formas de expressões utilizadas para cumprimentos em inglês, levando a formulação de um quadro com os resultados da pesquisa.
- **sentido télico:** faz relação com o futuro, a intenção ou o que pode surgir com a tarefa, relacionando o uso de tal conhecimento à sua função no cotidiano. Segundo o exemplo desenvolvido, esse sentido pode aparecer ao estabelecermos uma cultura na sala para utilização dos cumprimentos em inglês.

Com base nas autoras, consideramos que esses sentidos viabilizam a relação entre conhecimentos prévios/passado X construção de conhecimento estabelecido/presente X planos de aplicação do conhecimento/futuro, proporcionando uma aprendizagem significativa.

Barbosa e Carlberg (2014) pontuam que “a tarefa proposta ao grupo deve ser conhecida inteiramente por eles para que escolhas possam ser feitas no percurso de sua realização” (Barbosa e Carlberg, 2014, p. 37). Nas consignas indicadas no relato de experiência das autoras, é apresentado um protocolo que informa os seguintes dados: data (ano de realização), autoria, título/tema, disciplinas envolvidas, tipo de consignas (abertura, desenvolvimento ou fechamento), sua classificação (acadêmica, cênica ou autêntica), conteúdos e constantes de enquadramento (tempo de duração e espaços utilizados). Esses dados fazem parte de projetos elaborados pelas turmas acompanhadas pelas autoras.

Projeto é a modalidade de planejamento também indicada por Anijovich, Malbergier e Sigal (2004) para comportar as consignas. Zakhartchouk (1996) reconhece que a instrução ideal não existe, mas denuncia que planejar consignas fáceis ou “ultraguiadas” podem levar o aluno a um sucesso imediato, mas “sacrificar a longo prazo por um curto prazo sem futuro”. Essa escolha não mobiliza o aluno intelectualmente, não atua em sua ZDP.

O autor demonstra preocupação com os alunos que possuem dificuldade de compreensão e são expostos a consignas simples:

É surpreendente saber que essas consignas sem desafio intelectual, tão fáceis que até os mais despreparados conseguem interpretá-las, sejam reservadas aos estudantes com dificuldade, sob o pretexto, é claro, de estarem ao seu alcance.⁴⁹ (Zakhartchouk, 1996, p. 11)

⁴⁹ Il est à craindre surtout qu'on réserve ces consignes sans enjeu intellectuel, si faciles que même les plus faibles réussissent, aux élèves en difficulté, sous prétexte, bien sûr, de se mettre à leur portée. (Zakhartchouk, 1996, p. 11)

Anijovich, Malbergier e Sigal (2004) indicam que, ao detalhar as informações necessárias para realização da tarefa, pretende-se desenvolver a autonomia nos estudantes, no sentido que tomem posse das informações e compreendam “os motivos e finalidades do trabalho” (2004, p. 54). As autoras pontuam que, “para construir uma boa consigna, é preciso considerar o que o aluno tem que realizar, ponderar sua margem de liberdade para tomar decisões e eleger a forma da produção final” (Anijovich, Malbergier e Sigal, 2004, p. 54). Isso tudo demonstra uma tentativa de equilibrar a relação de poder entre quem escreve a consigna e quem irá executá-la, possibilitando ao aluno escolher alguns caminhos dentro da proposta.

Anijovich, Malbergier e Sigal (2004) salientam ainda que, em se tratando das consignas escritas, o aluno precisa estar alfabetizado, pois uma das importantes habilidades que as consignas visam é o desenvolvimento da leitura e da compreensão.

2.6.2 Consignas e objetivos de aprendizagem

Ao aprofundar os aspectos implícitos da consigna, Zakhartchouk (1996) sugere que uma ela deve estar alinhada ao objetivo de aprendizagem da tarefa. Com base nessa premissa, recorreremos à teoria da Taxonomia de Bloom revisada (2001) como uma ferramenta eficaz para identificar os processos cognitivos envolvidos nas consignas elaboradas pelos docentes.

Ferraz e Belhot (2010) explicam a taxonomia como “uma possibilidade de organização hierárquica dos processos cognitivos de acordo com níveis de complexidade e objetivos do desenvolvimento cognitivo desejado e planejado” (p. 421). Segundo os autores, a taxonomia de Bloom revisada (2001) traz uma organização bidimensional do conhecimento, nomeadas como dimensão do conhecimento e dimensão dos processos cognitivos. Para Krathwohl (2002), “o substantivo fornece a base para a dimensão *Conhecimento* e o verbo forma a base da dimensão *Processo Cognitivo*⁵⁰” (Krathwohl, 2002, p. 213).

Ferraz e Belhot (2010) complementam que a dimensão do conhecimento está “diretamente relacionada ao conteúdo” (p. 425) e é organizada em quatro subcategorias do conhecimento, que são descritas por Krathwohl (2002) na tabela a seguir:

⁵⁰ “the noun and verb, to form separate dimensions, the noun providing the basis for the Knowledge dimension and the verb forming the basis for the Cognitive Process dimension” (Krathwohl, 2002, p. 213).

QUADRO 4 - ESTRUTURA DA DIMENSÃO CONHECIMENTO DA TAXONOMIA REVISADA

- A. Conhecimento factual** – Os elementos básicos que os alunos devem conhecer para se familiarizar com uma disciplina ou resolver problemas nele.
- Aa. Conhecimento de terminologia**
 - Ab. Conhecimento de detalhes e elementos específicos**
- B. Conhecimento Conceitual** – As inter-relações entre os elementos básicos dentro de uma estrutura maior que lhes permitem funcionar em conjunto.
- Ba. Conhecimento de classificações e categorias**
 - Bb. Conhecimento de princípios e generalizações**
 - Bc. Conhecimento de teorias, modelos e estruturas**
- C. Conhecimento Processual** – Como fazer algo; métodos de investigação e critérios para usar habilidades, algoritmos, técnicas e métodos.
- Ca. Conhecimento de habilidades e algoritmos específicos do assunto**
 - Cb. Conhecimento de técnicas específicas do assunto e métodos**
 - CC. Conhecimento dos critérios para determinar quando usar procedimentos apropriados**
- D. Conhecimento Metacognitivo** - Conhecimento da cognição em geral, bem como a consciência e o conhecimento da própria cognição.
- Da. Conhecimento estratégico**
 - Db. Conhecimento sobre tarefas cognitivas, incluindo conhecimento contextual e condicional apropriado.**
 - Dc. Autoconhecimento**

Fonte: Krathwohl (2002, p.214, tradução nossa)

Já a dimensão do processo cognitivo, categorizada pelos verbos *lembrar*, *entender*, *aplicar*, *analisar*, *sintetizar* e *criar*, diferem em níveis de complexidade, atendendo a uma hierarquia, que vai de um processo cognitivo mais simples para um mais complexo (Krathwohl, 2002, p.215). O quadro a seguir apresenta essas categorias de forma mais detalhada, incluindo verbos no gerúndio, que demonstram como se pode alcançar tais objetivos.

QUADRO 5 - ESTRUTURA DO PROCESSO COGNITIVO NA TAXONOMIA DE BLOOM REVISADA.

- 1. Lembrar:** Relacionado a reconhecer e reproduzir ideias e conteúdos. Reconhecer requer distinguir e selecionar uma determinada informação e reproduzir ou recordar está mais relacionado à busca por uma informação relevante memorizada. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Reconhecendo e Reproduzindo.
- 2. Entender:** Relacionado a estabelecer uma conexão entre o novo e o conhecimento previamente adquirido. A informação é entendida quando o aprendiz consegue reproduzi-la com suas “próprias palavras”. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Interpretando, Exemplificando, Classificando, Resumindo, Inferindo, Comparando e Explicando.
- 3. Aplicar:** Relacionado a executar ou usar um procedimento numa situação específica e pode também abordar a aplicação de um conhecimento numa situação nova. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Executando e Implementando.
- 4. Analisar:** Relacionado a dividir a informação em partes relevantes e irrelevantes, importantes e menos importantes e entender a inter-relação existente entre as partes. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Diferenciando, Organizando, Atribuindo e Concluindo.
- 5. Avaliar:** Relacionado a realizar julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos ou de eficiência e eficácia. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Checando e Criticando.
- 6. Criar:** Significa colocar elementos junto com o objetivo de criar uma nova visão, uma nova solução, estrutura ou modelo utilizando conhecimentos e habilidades previamente adquiridos. Envolve o desenvolvimento de ideias novas e originais, produtos e métodos por meio da percepção da interdisciplinaridade e da interdependência de conceitos. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Generalizando, Planejando e Produzindo.

FONTE: Ferraz e Belhot (2010, p. 429)

Krathwohl (2002) explica que, devido aos objetivos de aprendizagem atenderem às duas dimensões do conhecimento, criou-se uma tabela bidimensional chamada de Tabela de Taxonomia. Com ela, é possível organizar um programa atento a “quais tipos mais complexos de conhecimento e processos cognitivos estão envolvidos” em um dado curso, por exemplo (Krathwohl, 2002, p. 216).

A Tabela de Taxonomia é representada por dois eixos, um vertical, que indica a dimensão do conhecimento e é representado por substantivos, e o eixo horizontal, que vai orientar a dimensão do processo cognitivo por meio da utilização de verbos. Krathwohl (2002) explica que “as intersecções do conhecimento e categorias de processos cognitivos formariam as células. Consequentemente, qualquer objetivo poderia ser classificado em uma ou mais células” (p. 215). A seguir, podemos observar a Tabela de Taxonomia com uma organização hipotética de um conjunto de objetivos de um plano de ensino.

QUADRO 6 - CLASSIFICAÇÃO DE QUATRO OBJETIVOS NA TABELA DE TAXONOMIA DE UMA DISCIPLINA HIPOTÉTICA

A Dimensão do Processo Cognitivo						
A Dimensão do Conhecimento	1. Lembrar	2. Entender	3. Aplicar	4. Analisar	5. Avaliar	6. Criar
A. Conhecimento Factual	Objetivo 1					Objetivo 3
B. Conhecimento Conceitual		Objetivo 2			Objetivo 4	Objetivo 3
C. Conhecimento Procedural						
D. Conhecimento Metacognitivo						

FONTE: Krathwohl (2002, p.217, tradução nossa)

Podemos observar que os objetivos de aprendizagem perpassam as categorias da dimensão do processo cognitivo sem a necessidade de preenchimento de todas elas de forma consecutiva. Ao observar a dimensão do conhecimento, Ferraz e Belhot (2010) indicam que para se ter um melhor resultado na aprendizagem, é importante que a hierarquia dessa dimensão seja respeitada, podendo alguns objetivos se repetir em algumas células.

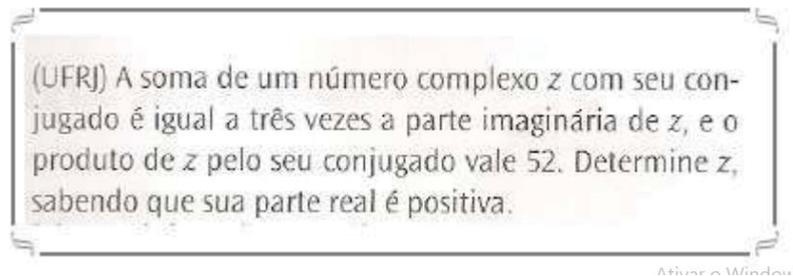
Por meio dessa organização, Krathwohl (2002) orienta que ao se atentar para espaços/categorias que não foram preenchidos, ampliam-se as possibilidades de reflexão sobre “oportunidades de ensino perdida” (Krathwohl, 2002, p.217) . Assim, ao adotarmos esse instrumento no planejamento das consignas, poderemos ter uma visão mais nítida da amplitude dos processos cognitivos envolvidos no ensino de diferentes temáticas em LIC.

2.6.3 Possíveis estruturas textuais da consigna

Partindo para a estrutura linguística que a consigna pode apresentar, utilizamos os estudos de Ataíde (2017), que indicam modelos de enunciados que contemplam as ações de “Completar, Questionar, Reconhecer a Informação e Incitar a Ordem” (2017, p.28). A autora catalogou e descreveu quatro estruturas de enunciados de atividades escolares, sendo “Comando (C), Texto + Contextualização + Comando (TCC), Contextualização + Comando (CC), Texto + Comando (TC)” (Ataíde, 2017, p.42).

Para a compreensão das estruturas mencionadas, a autora fornece exemplos retirados de atividades direcionadas ao Ensino Médio, os quais são apresentados a seguir:

FIGURA 2 - EXEMPLO DE ESTRUTURA DE ENUNCIADO 1: CONTEXTUALIZAÇÃO + COMANDO



FONTE: Ataíde (2017, p. 32)

FIGURA 3 - EXEMPLO DE ESTRUTURA DE ENUNCIADO 2:
TEXTO + CONTEXTUALIZAÇÃO + COMANDO

Leia o texto para responder à questão:

Grupo escolar

Sonhei com um general de ombros largos
que fedia
e que no sonho me apontava a poesia
enquanto um pássaro pensava suas penas
e já sem resistência resistia.
O general acordou e eu que sonhava
face a face deslizei à dura via
vi seus olhos que tremiam, ombros largos,
vi seu queixo modelado a esquadria
vi que o tempo galopando evaporava
(deu para ver qual a sua dinastia)
mas em tempo fixei no firmamento
esta imagem que rebenta em ponta fria:
poesia, esta química perversa,
este arco que desvela e me repõe
nestes tempos de alquimia.

BRITO, A. C. In: HOLLANDA, H. B. (Org.). 26 *Poetas Hoje*: antologia. Rio de Janeiro: Aeroplano, 1998.

1. O poema de Antônio Carlos Brito está historicamente inserido no período da ditadura militar no Brasil. A forma encontrada pelo eu lírico para expressar poeticamente esse momento demonstra que

- a) a ênfase na força dos militares não é afetada por aspectos negativos, como o mau cheiro atribuído ao general.
- b) a descrição quase geométrica da aparência física do general expõe a rigidez e a racionalidade do governo.
- c) a constituição de dinastias ao longo da história parece não fazer diferença no presente em que o tempo evapora.
- d) a possibilidade de resistir está dada na renovação e transformação proposta pela poesia, química que desvela e repõe.
- e) a resistência não seria possível, uma vez que as vítimas, representadas pelos pássaros, pensavam apenas nas próprias penas.

FONTE: Ataíde (2017, p. 32)

FIGURA 4 - EXEMPLO DE ESTRUTURA DE ENUNCIADO 3: TEXTO + COMANDO

+Enem [H13] Leia os textos.

Na sexta-feira pronunciaram meu nome num programa aborrecido de mesa redonda, misturado com conceitos como "ciberterrorismo", "cibercomandos" e "guerra midiática". Ser mencionado de forma negativa no espaço mais oficialista da televisão é, para qualquer cubano, a confirmação de sua morte social. Uma lapidação pública que consiste em encher de impróprios quem tem ideias críticas, sem lhe permitir uns minutos de direito de resposta. Se os mediocres te insultam, se os assalariados de uma máquina poderosa porém agonizante te injuriam, recebe como uma condecoração... repete como um mantra por toda a noite. Usaram tanto a difamação como método para calar o próximo que os adjetivos incendiários deixaram de ter efeito sobre uma população farta de tantas palavras de ordem e tão poucos resultados.

Adaptado de SANCHES, Yoani. *Fuzilamento midiático*. 24 maio 2010. Disponível em: www.desdecuba.com/generaciony_pt/ (acesso em 28 maio 2010)

Até os que são críticos ao regime cubano não podem deixar de admirar o peso histórico desempenhado por esta pequena ilha no cenário mundial durante este meio século. Uma revolução democrática contra uma ditadura agente do imperialismo yanque, que foi se tornando socialista enquanto se radicalizava. Um pequeno barco que, em que pesem todas as tormentas e apesar dos pesares, não naufragou em um mar em que outros navios afundaram.

Adaptado de BELUCHE, Olmedo. *Cuba, cinquenta anos na primeira linha de combate*. Disponível em: <https://seminariocrise.files.wordpress.com> (acesso em 4 mar 2015)

Após a leitura dos textos, assinale a alternativa que melhor representa a relação entre eles.

- Apesar de possuir defensores ferrenhos, o regime cubano continua oprimindo a população do país, cerceando liberdades e denegando a imagem de seus críticos.
- A democracia cubana, que garante a liberdade de expressão a todos, é duramente criticada pelos grupos conservadores, interessados em vantagens pessoais.
- O processo revolucionário cubano tem apresentado, nos últimos 50 anos, uma evolução para um socialismo de fato, no qual todos possuem os mesmos direitos.
- A presença de terroristas em Cuba obrigou o governo do país a iniciar um processo de censura e controle sobre a produção midiática.

FONTE: Ataíde (2017, p. 33)

FIGURA 5 - EXEMPLO DE ESTRUTURA DE ENUNCIADO 4: COMANDO

Relacione cada conceito com sua respectiva definição:

- Autofecundação
- Linhagem pura
- Hibridização
- Mono-hibridismo
- Geração parental
- Primeira lei de Mendel
- Heredograma
- Cruzamento-teste

- Cruzamento entre indivíduos homocigotos que diferem em uma ou mais características.
- Fusão de gametas masculino e feminino produzidos pelo mesmo indivíduo.
- No mono-hibridismo, geração constituída apenas por indivíduos homocigotos e de fenótipos distintos.
- Análise, na descendência de um cruzamento, de apenas uma característica.
- Cruzamento de indivíduo que manifesta o fenótipo condicionado pelo alelo dominante com aquele que exibe o fenótipo determinado pelo alelo recessivo.
- Montagem de grupo familiar com o uso de símbolos.
- Indivíduos que, por autofecundação, só originam descendentes iguais a eles mesmos em relação a determinadas características.
- Cada característica é determinada por um par de fatores, que se segregam durante a formação dos gametas, os quais sempre são puros.

FONTE: Ataíde (2017, p. 34)

Por mais que esses enunciados sejam destinados a outro público escolar, a catalogação de sua estrutura pode contribuir para a análise das consignas observadas e aplicadas durante a coleta de dados, podendo incitar outras formas de catalogação de acordo com a faixa etária e componente curricular estudado nesta pesquisa.

3 O ENSINO DE LIC NA ESCOLA PÚBLICA E AS CONSIGNAS

Neste capítulo, pretendemos situar o ensino de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental, transitando brevemente por documentos oficiais que organizam e orientam a oferta desse componente curricular na educação brasileira, com foco nas orientações da PMC. Além disso, nos propomos a estabelecer elos entre o trabalho com consignas e o processo de ensino e aprendizagem de LIC.

3.1 O ENSINO DE LIC E AS CONSIGNAS NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES

Para pensar o ensino de LIC nos anos iniciais do Ensino Fundamental é essencial entender o espaço que ele ocupa nos documentos oficiais da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 determina a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Com o complemento instituído pela Lei nº 12.796/23, o ensino de LIC encontra espaço nos currículos escolares por meio da parte diversificada do currículo, instituída pelo art.26:

Os currículos da educação infantil, do Ensino Fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 2017, p.19)

Rocha (2006) questiona a inclusão facultativa do ensino de línguas no início do Ensino Fundamental: “A exclusão curricular de um conhecimento socialmente valorizado e também capaz de contribuir para a formação global do indivíduo vem destituir o aluno de seu direito a este ensino, bem como excluí-lo do que ocorre na sociedade em relação ao mesmo.” (Rocha, 2006, p. 17). Magiolo e Tonelli (2020) também denunciam a não obrigatoriedade da LIC como uma forma de exclusão social, dado que somente alguns alunos, de algumas localidades específicas, têm acesso ao ensino de uma LAd nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao considerar a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), constata-se a ausência de orientação para o ensino de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na contramão do crescente avanço dessa prática nas escolas particulares e públicas. Nas orientações para o ensino a partir do 6º ano, o documento destaca o caráter formativo da aprendizagem da língua inglesa e indica que ele possibilita

acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (Brasil, 2017, p. 241)

Deixar de contemplar o ensino do Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental é tirar dos alunos mais novos a possibilidade de uma educação linguística mais ampla.

A RME de Curitiba investe no ensino da LAd na parte diversificada do currículo dos primeiros anos do Ensino Fundamental, oferecendo esse componente curricular nas práticas educativas em tempo ampliado para algumas escolas integrais e também na extensão de carga horária do programa *Curitibinhas Políglotas*, quando existe demanda de alunos e professores para atendê-la.

A prefeitura apresenta no seu currículo de linguagens as orientações que subsidiam o trabalho com a LAd:

O ensino da Língua Estrangeira, indissociável de questões culturais, extrapola o campo do linguístico para alcançar o campo das práticas sociais e representações de mundo, contribuindo para que o estudante consiga produzir sentidos para o aprender e, dessa forma, seja capaz de sentir-se agente no mundo. (Curitiba, p. 162)

Uma proposta intercultural pode ampliar o conceito de língua, possibilitando ao estudante uma melhor aceitação às diferenças, sejam elas relacionadas à cultura de outros países, como aquelas encontradas no próprio ambiente de sala de aula. Mas os desafios de desenvolver uma educação linguística crítica e contextualizada exigem do professor a constante reflexão sobre sua concepção de língua e formas de superar práticas desconexas reduzidas à gramática-tradução.

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do oprimido*, já indicava a importância de se pensar o currículo de acordo com a necessidade apresentada pelo público atendido, iniciando o processo de dialogicidade⁵¹ “(...) não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes” (Freire, 1987, p. 53). Assim, o planejamento das consignas se torna um elo entre o que o professor espera do aluno, considerando suas necessidades, e o que o aluno pode lhe devolver, num constante aprendizado em conjunto.

⁵¹ De acordo com o dicionário de Paulo Freire (Streck et al., 2008, p.152) se trata da concepção do diálogo como processo dialético problematizador, considerando a nossa existência em sociedade um processo de construção, como realidade inacabada e em constante transformação.

Analisando o currículo de linguagens da PMC, vemos no componente curricular de Língua Portuguesa, dentro do conteúdo de compreensão e interpretação destinado à fase de alfabetização (1º e 2º ano), um espaço para o trabalho com consignas, tratada no documento como gênero textual do campo das práticas de estudo e pesquisa: enunciado de tarefas escolares. O objetivo a ser atingido pelos alunos em torno dessa temática é “Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares” (Curitiba, 2020, p.344).

Da mesma forma que a rede de ensino de Curitiba evidencia o caráter colaborativo na compreensão das consignas na língua materna na fase de alfabetização, acreditamos ser viável explorar esse gênero também no currículo da Língua Inglesa da PMC do 4º ano, que, no contexto de pesquisa, é a etapa onde se inicia o estudo em inglês no programa Curitibinhas Políglotas. Atualmente, o trabalho com a consigna no currículo citado se torna visível somente no 6º ano do Ensino Fundamental, dentro do conteúdo de conhecimentos linguísticos, com o objetivo de fazer o aluno “reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções sobre o conteúdo” (Curitiba, 2020, p. 227).

Por meio dessa exposição, vimos que o currículo da PMC reconhece a necessidade de do ensino do gênero escolar consignas de tarefas como aprendizagem que deve ocorrer durante o período de alfabetização na língua materna. Em Relação à LAd, esse ensino se dá no 6º ano. No entanto, Zakharchouk (2010, p.10) sinaliza que a competência para compreender consignas não pode ser vista de forma simples e vaga dentro do currículo básico “como algo que pode ‘ser adquirido’ após alguns treinamentos e exercícios”. Dessa forma, a compreensão de consignas faz parte de todo o processo escolar, e, no caso desta pesquisa, aponta que, no ensino de LIC, esse processo também precisa ser evidenciado.

3.2 PROPÓSITOS DO ENSINO DE LIC

Almeida Filho (1998) entende a aprendizagem da LAd como um “entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes” (1998, p. 15). Assim, é preciso estabelecer relações de sentido entre aspectos estruturais da língua-alvo e temas relevantes que levem o estudante à percepção de si, do outro e de diferentes realidades: “algo terá sentido se for tomado em conjunto e em relação a alguma outra coisa” (Almeida Filho, 1998, p. 15). Dessa forma, o ensino da LIC contribui não apenas para compreensão da LAd, mas para uma ampla formação linguística dos alunos.

Rocha (2006) pontua que os objetivos do ensino de LIC precisam não somente primar o conhecimento da “língua como sistema, mas, principalmente, sobre seu uso na interação com o outro, sobre o mundo do aprendiz e também além deste, ampliando sua visão.” (p. 87). Nesse sentido, o ensino de inglês para crianças ultrapassa a ideia da simples compreensão da língua como um sistema de regras gramaticais e vocabulário. O foco principal deve estar no uso da linguagem na interação com os outros, o que permite que a criança desenvolva suas habilidades de comunicação de forma significativa, promovendo também o seu desenvolvimento cognitivo, social e cultural.

De acordo com documento que busca estabelecer a base para as diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa, elaborado em parceria da British Council⁵² com o grupo de estudos FELICE⁵³, destaca-se que o ensino de LIC pode ser considerado uma aprendizagem essencial, por levar o aluno a “perceber e valorizar a natureza da linguagem já na infância, compreendendo melhor a sua língua primeira, identificando e valorizando outros modos de agir no mundo e respeitando as diferentes culturas” (Council, 2022, p.12). Assim, entendemos que o ensino de LIC irá desenvolver uma consciência reflexiva sobre a linguagem, contribuindo para que os alunos entendam melhor a estrutura e o funcionamento de sua língua materna e promovendo o respeito à diversidade cultural, um valor essencial em um mundo globalizado. Dessa forma, o ensino de inglês vai além da aprendizagem de um idioma adicional, ele desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e preparados para interagir em uma sociedade multicultural.

Cox e Assis-Peterson (2001, p.21) problematizam que “quem ensina inglês não pode deixar de se perguntar se está colaborando para perpetuar a dominação de uns sobre os outros”. Dessa forma, o professor de inglês deve refletir sobre o tipo de atividade que traz para sua sala de aula. Rocha (2006) indica que o ideal é

o ensino de uma segunda língua como instrumento, ferramenta sócio-cultural, e não como um fim em si mesma. Desta forma, a língua estrangeira deixa de ser meramente um código formal, linguístico, a ser memorizado, totalmente distanciado de sua subjetividade, passando a assumir um importante papel na formação do indivíduo (Rocha, 2006, p.85)

⁵² O British Council é uma organização internacional do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais que constrói conexões, entendimento e confiança entre o povo do Reino Unido e o de outros países por meio das artes e cultura, educação e língua inglesa.

⁵³ Grupo de pesquisa FELICE – Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças (CAPES/CNPq).

Com base nessas reflexões, fica evidente que o ensino de LIC deve ir além da simples transmissão de habilidades linguísticas. Ao invés de reforçar dinâmicas de poder e dominação, o ensino deve ser visto como uma ferramenta sociocultural, permitindo que os alunos compreendam a língua como um meio para interagir com o mundo de forma crítica e consciente. O professor, portanto, tem a responsabilidade de criar atividades que conectem a língua à realidade dos estudantes, promovendo não apenas a aprendizagem do idioma, mas também o desenvolvimento de uma visão mais ampla e inclusiva do mundo.

3.3 A CRIANÇA E A APRENDIZAGEM DO INGLÊS

Para aprofundar a questão sobre o papel da criança no processo de ensino-aprendizagem de inglês, recorreremos aos estudos de Colombo e Consolo (2016), que oferecem reflexões sobre o ensino de LIC, e de Rocha (2006), que apresenta uma compilação de pesquisas que destacam as características da criança como aprendiz da língua inglesa.

O lugar da criança, aprendiz de uma LAd, ocupou diferentes espaços no processo de ensino-aprendizagem de acordo com as abordagens assumidas em momentos históricos variados. Colombo e Consolo (2016) afirmam que “o aluno evoluiu de uma posição passiva com função memorizatória para um papel mais interativo e participativo” (p.34). Os autores reconhecem que ainda existem muitas práticas educativas voltadas à memorização de estruturas linguísticas e que muitos professores, ao utilizar de forma exclusiva essa maneira de ensinar, acabam por prejudicar o processo de aprendizagem, desconsiderando as características comunicativas da língua.

Para se pensar em LIC, Colombo e Consolo (2016) propõem a ressignificação da criança-aluno, no qual precisam ser considerados os desejos, necessidades e peculiaridades infantis. Em sua dissertação, Rocha (2006) traz alguns autores que indicam caminhos para entendermos a criança aprendiz de uma LAd. Adaptamos as informações compiladas pela autora no quadro a seguir, destacando as informações que consideramos relevantes para o nosso trabalho.

QUADRO 7 - CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS APRENDIZES DE UMA LAd.

Segundo Brown (2001 *apud* Rocha, 2006):

- Depende, de forma inconsciente, considerável esforço cognitivo (atenção) e afetivo para aprender línguas de maneira bem sucedida.
- Foca as formas da língua de maneira periférica e espontânea.
- Possui capacidade inferior ao adulto quanto à memorização e retenção de vocabulário.
- Possui foco de atenção curto. A atenção está sempre vinculada a seu interesse imediato frente ao que está aprendendo.
- É mais natural, espontânea e curiosa.
- Tende a assumir riscos com mais facilidade, sendo, porém, extremamente sensível.
- Necessita apoiar-se nos quatro sentidos e no concreto, para aprender.

Segundo Brewster, Ellis & Girard (2002 *apud* Rocha,2006):

- Possuem uma variada gama de necessidades emocionais.
- Aparentam aprender mais vagorosamente e tendem a esquecer as coisas com facilidade.
- Estão mais preocupadas com seu próprio mundo.
- Ficam entediadas com facilidade.
- São excelentes mímicos.

Segundo Cameron (2001 *apud* Rocha, 2006):

- São entusiasmadas e cheias de vida.
- São participativas e desinibidas.
- Tendem a perder o interesse com facilidade, especialmente em atividades que julgam difíceis.
- Mostram-se menos temerosas frente ao erro.

Segundo Moon (2000 *apud* Rocha, 2006):

- Geralmente muito falantes
- Tendem a usar a língua com criatividade, e que, ao fazê-lo, primam sempre pelo sentido.
- A produção das crianças em uma LE ocorre, geralmente, em blocos de enunciado, corroborando a visão de linguagem como discurso.
- A criança aprende línguas através da ação.
- Importante sentir-se segura durante o processo.

Fonte: Adaptada de Rocha (2006, p. 67)

Diante dessas diversas características da criança aprendiz de uma LAd, podemos nos conectar ao seu universo ao integrá-lo no processo de planejamento das consignas, promovendo um ensino de inglês que seja interativo, centrado nas necessidades emocionais e cognitivas, que acolha o erro, estimule a experimentação e valorize a criatividade.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa interpretativista com base etnográfica e se propõe a observar o contexto de ensino de LIC em uma escola pública de Curitiba, interpretando as relações estabelecidas entre professor, estudante e as consignas realizadas em sala de aula, como também o processo de sua construção no momento de participação ativa da pesquisadora.

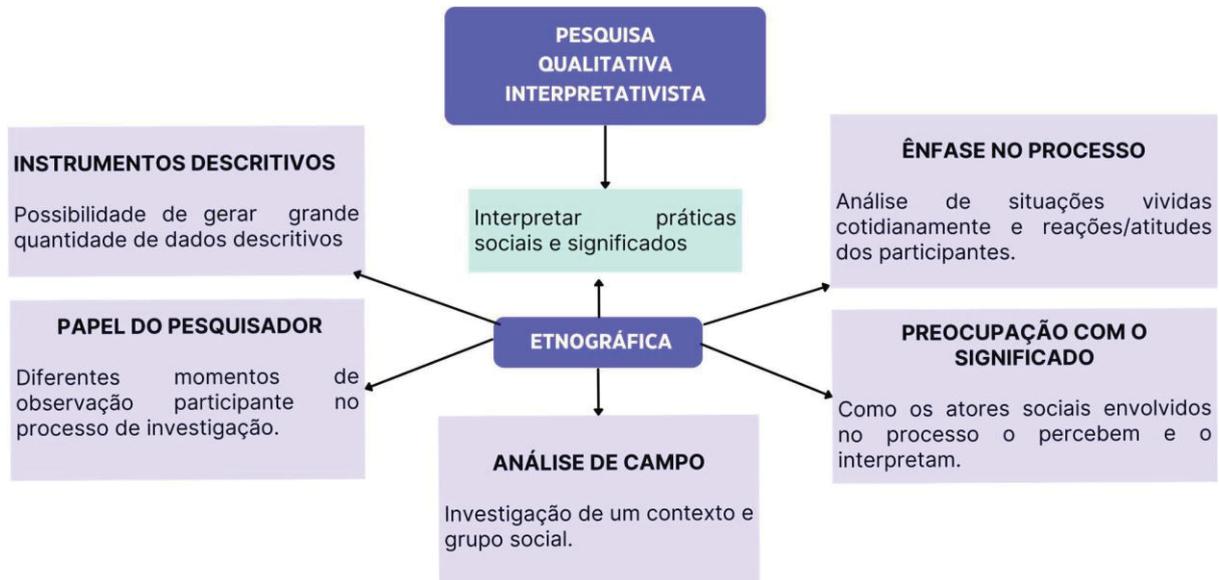
Com base nos construtos de Ludke e André (1986, p.2), a pesquisa alinha-se à construção de conhecimento por meio do exercício de análise de situações vividas cotidianamente, seu elo com o conhecimento historicamente acumulado e a realidade histórica em que ocorrem. As autoras afirmam que “a construção da ciência é um fenômeno social por excelência”, assim, “não se realiza numa estratosfera situada acima das atividades comuns e correntes do ser humano” (Ludke e André, 1986, p.2). Ela pode acontecer “dentro das atividades normais do profissional da educação”, assumindo-se o compromisso de torná-la “um instrumento de enriquecimento” (Ludke e André, 1986, p.2) no enfrentamento dos desafios da prática educativa.

Ao tratar da evolução nas pesquisas em ciências sociais, Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) reforça o papel do contexto sócio-histórico no processo investigativo, defendendo o princípio do paradigma interpretativista, segundo o qual “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes”. A autora relaciona esse paradigma à abordagem qualitativa de pesquisa, que busca “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”, como também investigar “como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam” (Bortoni-Ricardo, 2008, p.34). Segundo André (1995, p. 24), o esquema de pesquisa etnográfico foi desenvolvido “pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade”, e o que se faz na educação é uma adaptação da etnografia, e não o seu sentido estrito, pois “etimologicamente, etnografia significa ‘descrição cultural’”.

Dentro dessa adaptação, pretende-se ir além da descrição de situações vividas num determinado contexto, coletando-se dados e interpretando-os de forma a contribuir para a identificação de aspectos para a construção e trabalho com consignas de ensino de LIC, objetivo geral desta pesquisa.

Para descrição mais detalhada da abordagem desta pesquisa, a figura a seguir ilustra os aspectos que caracterizam esta investigação.

FIGURA 6- CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA



FONTE: Autoras (2024), com base em André (1995) e Bortoni-Ricardo (2008).

4.2 LÓCUS E PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino Fundamental I da PMC, que atendia ao programa *Curitibinhas Políglotas* no horário das 17h15 às 18h15. A turma investigada era composta por quatorze alunos do 4º ano, reduzindo-se para onze no decorrer da pesquisa, devido a três desistências. O grupo dificilmente estava completo, pois a maioria apresentava faltas alternadas, sendo que apenas dois alunos compareceram em todas as aulas.

A escola pesquisada ofertava período integral para uma parcela de seus alunos em outro espaço educativo, com distância de aproximadamente um quilômetro da instituição. Na turma pesquisada, havia dois alunos que frequentavam esse espaço no período da tarde, e quando a aula terminava, iam a pé para as aulas de inglês, chegando uns quinze minutos atrasados, movimentação que gerava agitação em algumas ocasiões, devido à necessidade de retomada da consigna e dispersão do grupo.

O professor regente, que também participou desta pesquisa, atuava como inspetor da instituição e acumulava a função de professor no programa *Curitibinhas Políglotas*. Começou a fazer parte do programa no início do ano, por meio de processo seletivo realizado pela equipe

de língua estrangeira da prefeitura, demonstrando conhecimento da língua inglesa para ministrar aulas. Tornou-se o regente da turma participante da pesquisa apenas no começo do segundo semestre, devido ao afastamento da professora responsável. Dessa forma, teve pouco tempo de aula com os alunos da turma investigada antes da chegada da pesquisadora.

Com formação superior em andamento no curso de tecnólogo em recursos humanos, propiciou um contexto peculiar para esta pesquisa no programa Curitibinhas Políglotas, devido ao fato de não ter formação na área da educação. Participava de encontros de formação continuada organizados pelo departamento de língua estrangeira da prefeitura, com trocas de experiências entre os professores do programa e encontros on-line com temas específicos de estudo.

4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos para coleta de dados foram pensados conforme as características da pesquisa etnográfica e combinados com a intenção de dar maior credibilidade à investigação. Sua organização pode ser observada na figura a seguir:

FIGURA 7 - INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS



FONTE: Autora (2024)

Para melhor organização da descrição de cada instrumento, optamos por apresentá-los separadamente nas subseções seguintes.

4.3.1 Entrevista semiestruturada com o professor

Entendendo o professor da turma como agente importante no processo da pesquisa, foi realizada a entrevista semiestruturada (APÊNDICE A) gravada via aplicativo Teams. Também obtivemos informações sobre as crenças do professor relacionadas ao ensino de LIC e às consignas durante o processo de observação.

4.3.2 Observação em campo

A nossa postura durante a observação envolveu um processo gradual de participação, revelando para os alunos sua intenção de pesquisar sobre as consignas e o ensino de inglês. No início, ficava em uma mesa da sala observando de longe, e com o passar das aulas foi estabelecendo contato mais próximo com os alunos, participando de momentos de jogos, ajudando em algumas atividades e conversando sobre as aprendizagens deles nas aulas. Cançado (1994, p. 56) explica essa evolução, dizendo que, à medida que o convívio com a turma aumenta, o pesquisador etnográfico vai assumindo outras posições na sala.

Para registrar os dados obtidos nessa primeira etapa e torná-lo um “instrumento válido e fidedigno de investigação científica” (Ludke e André, 1986, p.26), eles foram detalhados no momento posterior à observação, em um portfólio no *Google Docs*. Nele, foram contempladas as impressões observadas em campo e hipóteses sobre alguns aspectos relacionados às consignas, previamente estabelecidos no roteiro de observação (APÊNDICE B).

Após essa observação inicial, que ocorreu nos meses de setembro e outubro, totalizando 12 horas/aulas, assumimos a regência das aulas por aproximadamente um mês, totalizando 9 horas/aulas, que foram gravadas e posteriormente transcritas, seguindo a sugestão das autoras Ludke e André (1986), de anotar, durante ou logo após as observações, elementos que pudessem direcionar a transcrição das gravações das aulas, sem correr o risco de esquecimento de pontos relevantes para interpretação dos dados.

De acordo com a pesquisa educacional crítica, no âmbito da Linguística Aplicada, “a construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações. Portanto, os ‘sujeitos’ passam a ser participantes, parceiros” (Celani, 2005, p. 109). Nesse sentido, pensando em tornar a relação entre pesquisador e participante mais horizontal, foi feita uma autoavaliação após cada atividade realizada.

Para atender a ludicidade característica da faixa etária trabalhada, a autoavaliação foi planejada com *emojis* e abriu espaço para os alunos expressarem suas opiniões e sentimentos frente às consignas.

4.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Os participantes, crianças – juntamente com seus responsáveis legais – e professor, foram orientados sobre as intenções da pesquisa e respectivos termos necessários à investigação, segundo o Comitê de Ética da Plataforma Brasil, a saber: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para as crianças, TALE (APÊNDICE C); Termo de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido para pais ou responsáveis, TCLE (APÊNDICE D), e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o professor, TCLE (APÊNDICE E).

Foram informados que, durante as observações, a pesquisadora faria anotações em diário de campo e estabeleceria vínculos com o grupo por meio de conversas sobre as atividades e procedimentos das aulas, e que as propostas com consignas seriam gravadas e contemplariam a autoavaliação dos alunos no final das atividades.

Foram considerados como riscos, vinculados à participação na pesquisa, possíveis especificidades de algumas crianças, razão pela qual consideramos a hipótese de uma criança não querer participar das atividades propostas em grupo, ficando salvaguardado o seu direito de realizar a sua atividade individualmente, como também manifestar seu direito de desistir desta pesquisa em qualquer tempo, sem nenhum prejuízo ou penalização.

Com relação aos possíveis riscos relacionados à participação do professor, a pesquisadora informou que, caso sentisse desconforto ao ser observado na exposição de suas estratégias de ensino e aprendizagem, ele poderia preservar e reservar suas emoções, avisando a pesquisadora de sua preferência de não participar da aula no dia em questão. Importante salientar que assumimos uma postura flexível, respeitando os comandos do professor e sua autoridade, desempenhando papel de observadora e não julgadora de suas ações, com o intuito de analisar as situações de pesquisa de forma ética e empática em face dos desafios da profissão de professor de inglês para crianças.

Ficou acordado com os participantes que na redação da dissertação seria garantida a confidencialidade das identidades do professor regente e dos alunos, prezando pelo sigilo e direito à privacidade e à anonimidade.

4.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Para esta fase da pesquisa, recorreremos à teoria fundamentada em dados, abordada por Paiva (2019, p.95), que estabelece um método de estudo indutivo dos fenômenos obtidos nos dados coletados, a partir do qual desenvolve teorias que possam levar o pesquisador à compreensão do seu problema de pesquisa.

No projeto de pesquisa, já tínhamos uma prévia das teorias que poderiam ser utilizadas, mas fomos guiadas pelos dados empíricos para identificar os aspectos a serem considerados na construção de consignas nas aulas de inglês. Para isso, seguimos os seguintes passos indicados por Dörnyei (2007 *apud* Paiva, 2019), com base em Strauss e Corbin (1998), que descreve três fases da codificação de dados:

Primeiro dividimos os dados em blocos e atribuímos categorias conceituais aos segmentos de dados (“codificação aberta”). Depois, identificamos as relações entre essas categorias (“codificação axial”). Em seguida, explicamos as relações em um nível superior de abstração (“codificação seletiva”). Assim, o processo parece ser sequencial, movendo-se do descritivo para o abstrato, mas em função da natureza inerentemente iterativa da pesquisa qualitativa, não seria surpresa se as três fases ocorressem simultaneamente. (Paiva, 2019, p.96 e 97)

Ao colocarmos essa metodologia em prática, percebemos o movimento simultâneo descrito pelos autores. Durante a etapa de codificação aberta, organizamos os dados, classificando segmentos das entrevistas, observações e transcrições das regências relacionadas às diferentes perspectivas dos participantes – professor, estudantes e pesquisadora – a fim de triangular os dados e oferecer padrões de comportamento consistentes para indicar aspectos a serem considerados na construção de consignas.

Progressivamente, por meio da análise minuciosa desses dados, fomos estabelecendo relações entre eles na codificação axial, para então alcançarmos o nível de codificação seletiva. Iniciamos a análise dos dados descrevendo o contexto observado e a vivência de construção de consignas pela pesquisadora, para, então, apresentar o quadro com as codificações já descritas.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, descrevemos dados obtidos na observação, na entrevista com professor e na regência das consignas, analisando os aspectos que auxiliaram, e até mesmo atrapalharam, o esforço cognitivo dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem de LIC.

5.1 DE ONDE PARTIMOS?

O ponto de partida desta pesquisa envolveu o conhecimento do contexto da turma e do professor regente para compreensão das consignas utilizadas em sala de aula.

Os alunos da turma estavam no nível inicial de explorações da língua inglesa. Durante as aulas observadas, alguns respondiam à chamada em inglês, mas usavam pouco o idioma para interagir, o que pôde ser observado apenas em momentos de jogos propostos pelo professor, como aconteceu nas interações durante o jogo UNO⁵⁴, nas quais os alunos que já haviam concluído as atividades falavam o nome de números e cores; e no jogo da memória, em que foi explorado os nomes dos animais.

O professor expressou na entrevista que considerava o inglês um idioma fácil de aprender e que seu papel no programa Curitibinhas Políglotas era o de facilitar esse processo de aprendizagem: “[...] mostrar para as crianças que é fácil aprender. [...] é uma língua diferente, mas é uma língua possível de aprender. É uma língua, até certo ponto, fácil” (Entrevista, 16/09/2023).

Essa postura pode ser observada em uma consigna oral feita pelo professor, na qual destacou que leria uma história criada pelos alunos e depois traduziria para o inglês, para que os alunos vissem “como ficava diferente” (Portfólio de observação, 19/09/23), conforme explicou. Nessa situação, entendemos que o objetivo da consigna era destacar a diferença entre os idiomas português e inglês, algo que os alunos de maneira geral podem perceber em seu cotidiano.

O professor relata que o seu processo de aprendizagem formal do inglês ocorreu a partir do 6º ano do Ensino Fundamental de oito anos. Ele sempre estudou na escola pública, admitindo ter um bom conhecimento do inglês devido aos ótimos professores que teve nesse

⁵⁴ O UNO é um jogo de cartas americano desenvolvido em 1971. É um dos jogos de cartas mais vendidos e famosos no mundo. O objetivo do jogo é ser o primeiro a descartar todas as cartas. Para isso, é preciso gritar "UNO" ao descartar a penúltima carta. O jogo pode ser jogado por duas pessoas ou até 10.

percurso escolar. Ele também demonstrou vínculo positivo com a aprendizagem informal do inglês, atrelada a jogos e desafios:

Eu sempre fui muito ligado em videogame e diferente de hoje, antes a gente não tinha internet, né? Então, se você empacava em uma certa fase, você tinha que descobrir o que tinha que fazer, e geralmente isso era com textos em inglês ou o nome dos itens para onde você tinha que ir, era tudo em inglês [...] então você tem que aprender aquilo. (Entrevista, 16/09/2023)

Por meio desses relatos, fica nítido que a experiência pessoal do professor influenciou nas propostas de atividades que trouxe para os alunos, pois suas aulas geralmente propunham atividades que trabalhavam o uso do vocabulário por meio de jogos envolvendo a escrita, e outras envolvendo atividades manuais, conforme afirmou: “Eu gosto de trabalhar muito com cruzadinha, com caça-palavras, com trabalhinho de recortar e colar, algo do tipo colorir, até porque, assim, eles são do quarto ano” (Entrevista, 16/09/2023).

Ao mencionar a etapa em que os alunos estão, o professor demonstrou preocupação com a seleção de atividades que atendessem às características da idade da turma, considerando também o tempo que alguns alunos ficavam na escola

[...] algumas crianças vão, [...] pra escola de manhã, 4 horas, vão para UEI⁵⁵, à tarde, mais 4 horas, e elas voltam depois para fazer o inglês, mais 1 hora, assim, 9 horas de escrever não, não rola. Vai ficar muito maçante, né? (Entrevista, 16/09/2023)

Esse olhar sensível do professor é de extrema importância para o planejamento das consignas, pois envolve uma postura responsável na tarefa de ensinar. No entanto, em situações observadas, as consignas pareciam ter um fim em si mesmas, sem um claro propósito pedagógico além da execução imediata da atividade. Isso aconteceu quando o professor limitou-se a instruir os alunos a realizarem determinada atividade com a finalidade de começarem outro tema, e quando pediu aos alunos que preparassem material para a mostra da escola sem explorar o potencial linguístico que a tarefa poderia desenvolver na turma.

Para entendermos a organização das aulas e as propostas oferecidas por esse professor no período de observação, organizamos o quadro a seguir, com algumas informações que indicam o que foi trabalhado (tema/conteúdo), o tempo de aprendizagem para cada tema de estudo e os recursos/atividades selecionados para as aulas.

⁵⁵ Unidade de Educação Integral (UEI)

QUADRO 8 -CARACTERÍSTICAS DO PLANEJAMENTO DO PROFESSOR

Tema de estudo	Número de aulas	Atividades retiradas da internet	Lista de palavras	Vídeos
<i>Good manners</i>	4	3	3	0
<i>All about me</i>	1 ⁵⁶	3	0	0
<i>Family members</i>	4	6	2	1
<i>Halloween</i>	3	6	1	0

FONTE: Autora (2024)

Na análise do quadro, o primeiro ponto observado é a quantidade de aulas destinadas a cada tema de estudo. Para ensinar um tema, o professor utilizava em geral quatro aulas, e as atividades retiradas da internet, nas quais as consignas já vinham prontas, eram a base do trabalho, assim como as listas de palavras com tradução. Na entrevista, ele explica de onde tirava as atividades a serem utilizadas em aula:

[...] tem um site que é muito bom. Acho que é o *Pinterest*, se eu não me engano, tem muita atividade lá. Já editada, praticamente. Aí você só tem que mudar uma coisa ou outra, mudar o nome. Às vezes tem algum erro de ortografia ali, mas geralmente eu pego o material de lá. (Entrevista, 16/09/2023)

A quantidade de atividades retiradas da internet⁵⁷ elucidam os significados em torno do uso de consignas prontas, o que Riestra (2004) sinaliza como um caminho para “reprodução de sujeitos ideais”, retirando do professor o espaço para uma construção de diálogo tão importante na interação discursiva do ensino-aprendizagem.

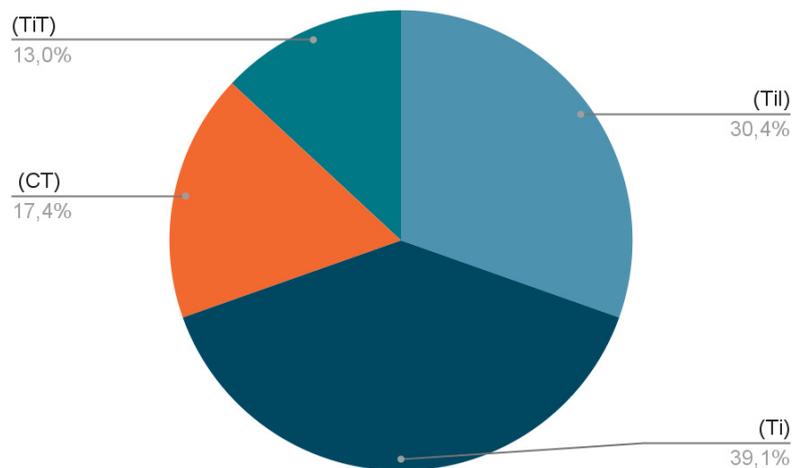
Para aprofundarmos a análise desse “diálogo” do qual fala Riestra (2004), buscamos categorizar as estruturas das consignas observadas e a forma como elas apresentam o que precisa ser feito pelo aluno. Baseamo-nos inicialmente nas categorias de Ataíde (2017), abordadas no capítulo dois, mas criamos uma categorização que substitui a palavra comando por instrução, incluindo outros aspectos detectados nas atividades observadas, como: Título + Instrução (TiI), indicando as consignas que incluem um título e uma instrução direta; as atividades que apresentavam um Título (Ti) para mobilizar a ação dos estudantes; as que utilizavam um Título + Texto (TiT), que envolvia ação de completar e responder a questionamentos.

⁵⁶ Para trabalhar essa temática o professor utilizou duas aulas, sendo que uma delas a pesquisadora não pode estar presente.

⁵⁷ Recurso que contempla uma diversidade de produções com qualidade não verificada, mas explorado com frequência por professores para seleção de materiais didáticos, não é o nosso foco de análise criticar o professor por utilizá-las, até porque existem excelentes recursos que podem ser obtidos por meio da internet.

Organizamos o gráfico a seguir para evidenciar a quantidade das consignas categorizadas anteriormente, incluindo também o número de atividades com consignas tácitas (CT), ou seja, que geram resultados por meio do que está subentendido, sem que haja uma instrução verbal explícita do que se deve fazer.

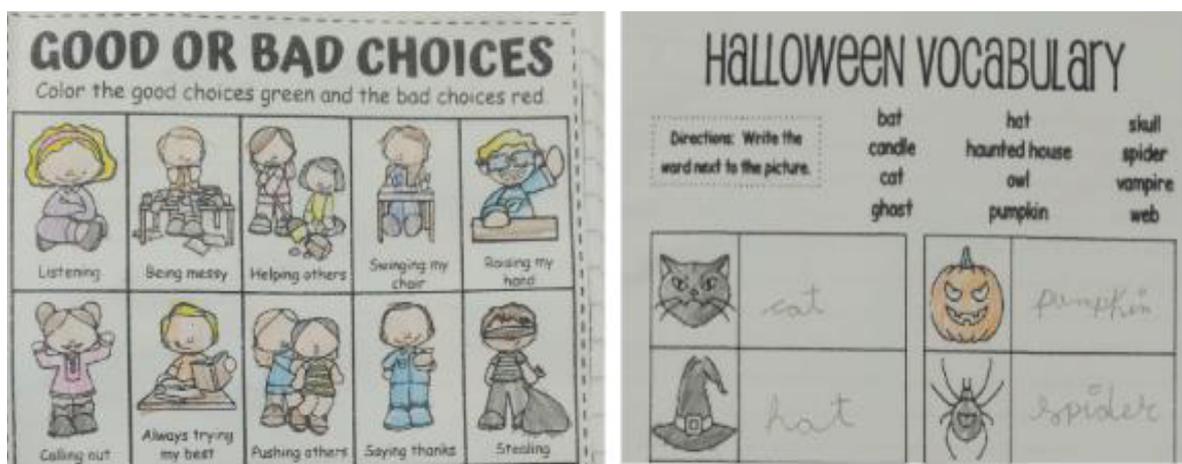
FIGURA 8 - ESTRUTURA TEXTUAL DAS CONSIGNAS OBSERVADAS



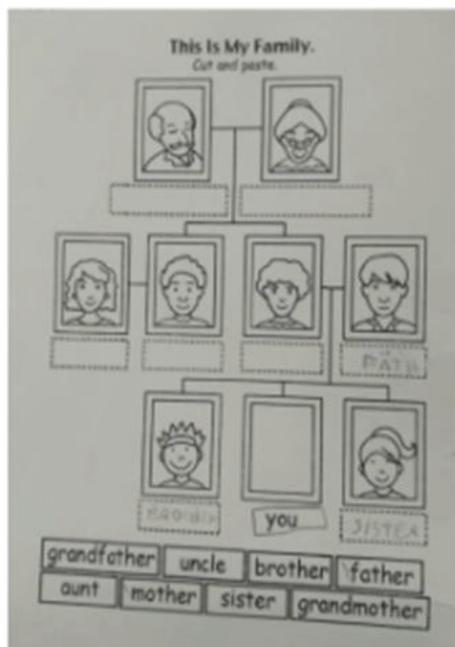
Fonte: Autora (2024)

Para ilustrar essa classificação, trazemos a seguir algumas imagens das atividades e consignas apresentadas aos alunos⁵⁸, seguidas das considerações que fizemos sobre elas.

FIGURA 9 - CONSIGNAS COM ESTRUTURA TEXTUAL: TÍTULO + INSTRUÇÃO



⁵⁸ Não incluímos as imagens de todas as listas de vocabulário, pois elas seguem a mesma estrutura.



Fonte: Autora (2024)

Entendemos que esse tipo de consigna escrita se enquadra nas “consignas fechadas” indicadas por Dylan (2018), baseado nos estudos de Zakhartchouk. Nelas, o autor explica que o caminho a ser percorrido pelo aluno é limitado, assim como a possibilidade de respostas para a sua resolução, levando a uma probabilidade maior de acerto dos alunos, mas não à garantia da aprendizagem. Isso pode ser observado no trecho retirado do portfólio de observação, relatando uma conversa entre a pesquisadora e duas alunas que realizavam uma das últimas atividades sobre o tema *My family*:

“Uma aluna estava irritada com a dificuldade da atividade, o professor deu algumas dicas. Quando fui ajudar, fomos analisando as possibilidades de preenchimento da atividade. Quando a questionei sobre o significado das palavras, ela não soube dizer. A colega S terminou a atividade, também questionei ela sobre o que significava cada palavra, algumas ela conseguiu identificar, as menos usuais não soube dizer”. (Portfólio de observação, 17/10/23)

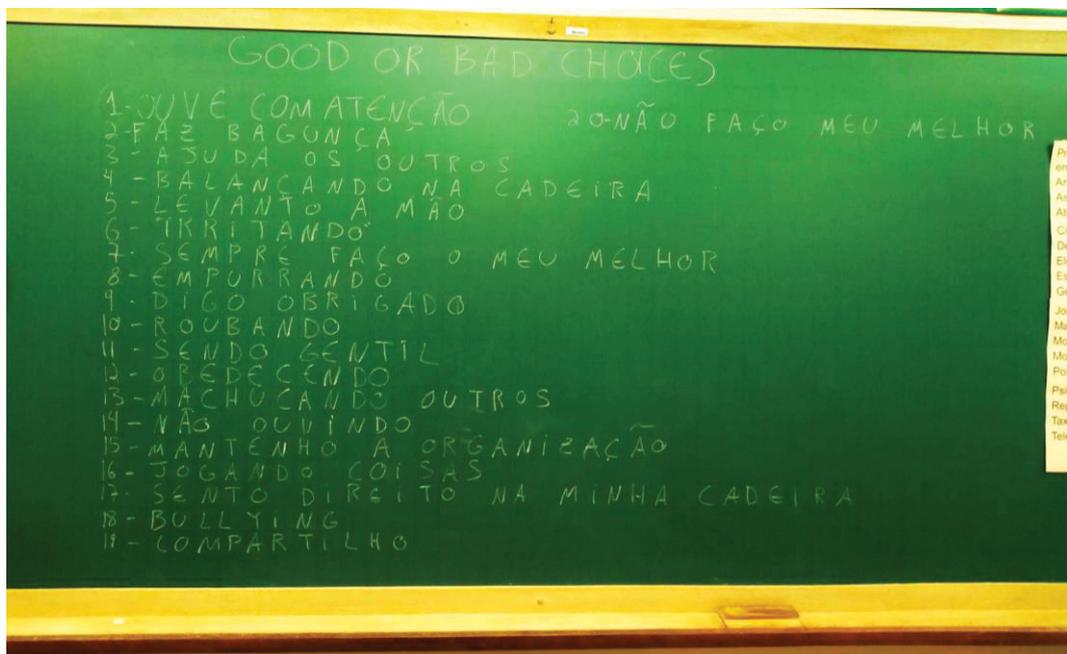
As ações indicadas pelas consignas trabalhadas exigiam que os alunos identificassem informações em inglês, com um fim em si mesmo, sem levá-los a explorar os conhecimentos aprendidos em situações significativas. Segundo Brewster, Ellis & Girard (2002 *apud* Rocha 2006, p. 67), a criança aprendiz de Língua Adicional (LAd) apresenta um processo de aprendizagem mais lento e tende a esquecer com facilidade situações novas, especialmente

quando as consignas indicam ações desconectadas do contexto de uso, dificultando a retenção do vocabulário trabalhado. No entanto, é importante destacar que esse esquecimento pode estar relacionado a uma compreensão equivocada do processo de aprender, já que não se esquece aquilo que foi efetivamente aprendido, mas sim o que, por não ter sido consolidado, permaneceu registrado apenas na memória de trabalho. Isso reforça a necessidade de práticas pedagógicas que privilegiem o aprendizado significativo e contextualizado.

Em uma outra atividade com a estrutura Título + Instrução (TiI), o professor rememora o vocabulário por meio da consigna, no momento em que, ao ler o título *Good or bad choices*, e a instrução *Color the good choices green and the bad choices red*, retoma o que era *green* e *red* com os alunos. Esse momento para reflexão sobre o que se pede na consigna dá espaço também para a compreensão de vocabulários em LAd de forma significativa, pois trata de uma situação que precisa ser interpretada e resolvida.

Nessa atividade, o professor ajustou a ação exigida na consigna a outra de copiar uma lista de tradução das frases/palavras em inglês, relacionando as figuras da atividade às respectivas traduções da lista que passava no quadro.

FIGURA 10 - RELAÇÃO ENTRE LISTA DE TRADUÇÃO E ATIVIDADE RETIRADA DA INTERNET.





FONTE: Autora (2024)

Ao observar a ação dos estudantes, percebemos que eles pintaram as cenas com a intenção de deixá-las coloridas, atitude que fez sentido para eles. Na mesma atividade, após o professor explicar a consigna enfatizando as palavras *green* e *red*, utilizou uma situação concreta para exemplificar uma atitude considerada *good manners*: relacionou uma experiência vivida em sala “Era o que vocês estavam fazendo, jogando juntos” (Portfólio de observação, 21/09/23) a uma imagem da atividade com a expressão em inglês escrita *Playing together*. Esse exemplo reflete a abordagem defendida por Brown (2001 *apud* Rocha 2006, p. 67), segundo a qual a criança sente necessidade de se apoiar em elementos concretos para aprender. Assim, situações reais vivenciadas pelos alunos tornam-se um recurso valioso para facilitar a compreensão e a internalização do conteúdo, promovendo uma aprendizagem mais significativa e conectada ao contexto dos próprios aprendizes.

Indicamos também a necessidade de conexão com o conhecimento prévio dos alunos. Na atividade de caça-palavra retirada da internet, com o título *Good Manners*, ao se depararem com palavras a serem procuradas e identificadas em outro idioma, com um padrão ortográfico

diferente, começaram a murmurar que não conseguiriam fazer, levando o professor a utilizar a estratégia que achou conveniente para criar uma conexão com as palavras a serem procuradas, talvez com o intuito de torná-las conhecidas por eles por meio do *writing*.

A seguir, apresentamos as consignas formadas apenas pelo título e que podem ser observadas nas imagens da figura 11.

FIGURA 11 - CONSIGNAS COM ESTRUTURA TEXTUAL: TÍTULO



FONTE: Autora (2024)

Nesse tipo de estrutura, o título indica o tema de estudo acompanhado de imagens ou textos que apresentam de forma explícita o que o aluno deve fazer. Baseadas em Dylan (2018), acreditamos que as atividades apresentadas sugerem consignas fechadas, pois não dão margem a outras respostas, somente as indicadas na tarefa.

Meirieu (1998), baseado nos construtos de Piaget, explica que o conhecimento se dá numa constante substituição de representações que temos sobre um determinado objeto de

estudo, e que para a representação evoluir é preciso gerar um desequilíbrio que possa fazer o aprendiz reelaborar a representação que tem sobre determinado conceito, se apropriando de mais uma representação do mesmo conceito.

Observamos que nas atividades que envolviam a cópia da lista de palavras com tradução, os estudantes não foram expostos a nenhum desafio, não houve desequilíbrio, a necessidade de resolver algo. O que precisava ser feito foi dado pronto, exigindo deles habilidades cognitivas envolvendo a atenção e memória visual, que também são importantes para a aprendizagem do vocabulário em inglês, porém podem limitar o potencial criativo e reflexivo dos alunos, uma vez que se concentram em tarefas mais mecânicas do que significativas.

Já a atividade de cruzadinha, que continha a ausência de informação, no caso a numeração de onde deveriam ser escritas as palavras do tema *My Family*, provocou os estudantes a analisarem cada palavra antes de escrevê-las no diagrama: quantas letras tinham, se combinavam com a palavra que se conectaria com alguma letra de sua escrita. Por meio dessa atividade, o professor explorou a grafia das palavras em inglês do campo semântico *Family*. No final, os estudantes relataram que gostaram do desafio de encaixar as palavras na cruzadinha, demonstrando motivação para resolver o problema proposto na atividade.

O desafio de “encaixar as palavras” foi uma atividade lúdica que tornou o processo de aprendizagem mais estimulante e interativo. Isso evidencia a importância de atividades que desafiem os alunos e despertem o seu interesse.

Na análise sobre as atividades selecionadas pelo professor e ações exigidas pelas consignas, fica explícita a crença do professor de como a criança aprende nos comentários que fez durante as aulas “[...] escrevendo se grava mais [...] É pela repetição que se aprende” (Portfólio de observação, 10/10/23). Segundo Brown (2001 *apud* Rocha, 2006, p. 67), a criança aprendiz de LAd precisa da repetição, mas pontua que ela deve ser significativa, o que se estende à aprendizagem de qualquer pessoa. Assim, escrever as palavras sem utilizá-las em situações relevantes pode fazer com que caiam no esquecimento.

As consignas apresentadas com a estrutura Título + Texto, no caso das que foram observadas nesta pesquisa, sugerem uma conversa com o aluno:

FIGURA 12 - CONSIGNAS COM ESTRUTURA TEXTUAL: TÍTULO + TEXTO



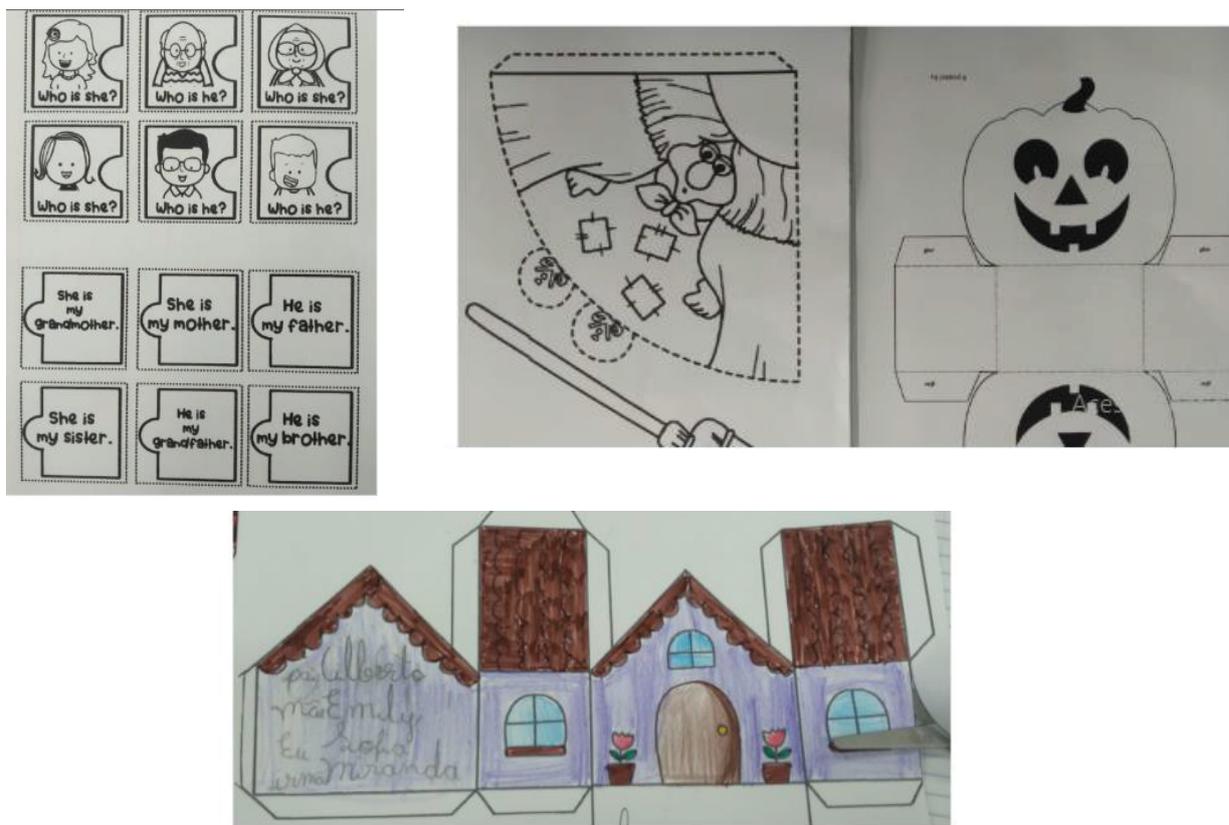
FONTE: Autora (2024)

As atividades acima não determinam uma resposta única, proporcionando aos alunos maior liberdade para construir seu raciocínio ao preencher informações ou completar frases com diferentes possibilidades de resposta. Isso caracteriza a consigna como aberta (Dylan, 2018), já que permite variadas soluções sem que as respostas estejam prontamente disponíveis, incentivando assim a criatividade e a autonomia no processo de aprendizagem.

Das duas atividades apresentadas na figura 12, percebemos um envolvimento maior do aluno na que apresenta o título *It's All About Me Tee* do que naquela com o título *Who's this?*. Na primeira, as frases a serem preenchidas tratam de informações pessoais e fazem o aluno refletir sobre si mesmo; já a segunda, traz imagens estereotipadas, que durante a realização geraram dúvidas de quem seria a pessoa da família de acordo com a representação da imagem.

Durante a observação, também tiveram as atividades com consignas tácitas ou sem consigna escrita, que induzia de forma implícita uma ação, com apoio da consigna oral do professor.

FIGURA 13 - ATIVIDADES COM CONSIGNAS TÁCIDAS



FONTE: Autora (2024)

Nas atividades que trazem elementos do *halloween* apresentadas na figura 13, o professor instruiu os alunos para pintar, recortar e montar elementos para a decoração da festa sobre o tema, dizendo “Vocês são responsáveis pela decoração da festa [...] Depois eu vou colar nas paredes, pendurar no teto para enfeitar” (Portfólio de observação, 24/10/23).

Essas atividades trazem o que Souza (2024) diz ser uma força atrativa baseada na praticidade, ludicidade, gamificação, mas não está articulada a uma análise crítica que o professor precisa fazer ao escolher uma tarefa para utilizar em sala de aula, e que é cobrada pelos alunos, que buscam a conexão do seu contexto com o que será aprendido.

Essa situação pode ser observada no momento de realização da atividade com consigna tácita e representada na figura acima, de uma casa para pintura e posterior montagem 3D, a qual, segundo o professor, seria a representação da casa deles. Um aluno, no entanto, disse que a sua casa não tinha nada a ver com a da atividade. Em seguida, os alunos demonstraram interesse em falar sobre quem morava em suas casas, falando que tinham cachorro, se podiam desenhar a avó, demonstrando a necessidade de criação de vínculo com a representação

estereotipada de uma casa.

Também foi percebida a necessidade de conexão na realização de atividades sobre boas maneiras, quando uma aluna falou para outra “estamos falando de boas maneiras e você está sendo mal-educada” (Portfólio de observação, 21/09/23). O jeito espontâneo de os alunos comentarem sobre o seu contexto perante um tema, e terem iniciativa em falar de suas famílias, promove a conexão do que já sabem ao novo conteúdo.

Avançando na análise, para além da categorização da estrutura das consignas, foi observado apenas um momento em que o professor leu a instrução para os alunos. Geralmente, as atividades eram entregues e o professor usava consignas orais na língua materna para ajustar as ações que deveriam ser tomadas durante a tarefa.

Em algumas atividades, o professor usou a consigna oral para gerenciar o comportamento das crianças (Zakhartchouk, 2000), como quando explicou que a tarefa teria duas fases: a primeira era cortar e colar, e a segunda, copiar do quadro. Em outra, disse: “vocês têm duas tarefas para dar conta. Quando acabar de copiar a lista, pega o caderno e olha os nomes e resolve a tarefa” (Portfólio de observação, 03/10/23). Por se tratar de consignas orais fechadas, os alunos resolveram as atividades sem apresentar erros.

A consigna escrita, por vezes, parecia invisível nas atividades observadas. As consignas orais, as mais encontradas na prática do professor, embora permitam uma maior flexibilidade e interação, possibilitando esclarecer dúvidas instantaneamente, podem também significar uma dependência maior da mediação do professor e uma possível falta de autonomia dos alunos na realização das atividades.

É óbvio que as consignas orais podem ser mais dinâmicas e permitem até ajustes imediatos, mas possuem o inconveniente de serem formuladas por um breve momento e a criança não pode mais consultá-lo depois de dadas as instruções, o que pode levar a uma má apropriação por parte dos alunos e realização da atividade da forma que bem entenderem. Essa situação pode ser observada quando o professor utilizou a seguinte consigna oral para a produção de um texto coletivo, que deveria ser feito em equipe: “Em uma folha branca vocês irão escrever uma história em português envolvendo boas maneiras” (Portfólio de observação, 14/09/23).

Os alunos inicialmente não sabiam quais ações tomar para concluir o trabalho. Um deles, que chegou atrasado, perguntou o que era para escrever e o professor apontou para o que escreveu no quadro: “Bons modos”. Nesse aspecto, percebe-se que o professor utilizou um título como consigna, assim como algumas atividades que usou em suas aulas, para indicar o que precisava ser feito, como também, supôs que o aluno já conseguiria produzir um texto sem

precisar de uma consigna que estabelecesse com clareza o que deveria constar na produção textual solicitada, caindo na armadilha de acreditar que a criatividade surge de forma espontânea, sem precisar de encaminhamentos precisos.

Meirieu (1998) admite que, “ao contrário do que se pensa, o que suscita a imaginação não é a liberdade, mas a restrição” (p. 116) indicando maior potencial de desenvolvimento criativo quando o sujeito se vê obrigado a relacionar o que conhece com elementos que antes lhe fugiam, o que pode ser despertado por meio da consigna.

A consigna precisou de vários ajustes no decorrer na atividade, pois os alunos não sabiam quais seriam as melhores ações que deveriam ter para concluir o trabalho. Um desses ajustes foi a ideia de cada um ser um personagem da história e inventar o que aconteceria com ele, que precisou de outro ajuste feito pelo professor, no qual cada um do trio poderia escrever sua própria história e depois ler para o grupo para escolherem qual era a melhor. Essa ideia já tinha sido utilizada por um grupo em que um dos membros da equipe terminou antes, pois tinha decidido escrever a sua história, sem interagir com os demais.

Nessa situação, além da dificuldade de trabalhar em equipe, a falta de clareza da consigna não trouxe aspectos direcionadores, os quais os alunos buscaram ao longo da atividade.

Consideramos os ajustes feitos nas consignas um processo inerente ao trabalho com as instruções, porque numa situação de sistematização do conhecimento, os alunos interagem com a consigna e demonstram a necessidade de adaptações por meio do comportamento que começam a apresentar, como aconteceu na tarefa que envolvia um caça-palavras com o título *Good Manners* (Portfólio de observação, 12/09/23).

Inicialmente, o professor lançou a consigna de que a atividade deveria ser feita individualmente, mas aos poucos um aluno começou a olhar a atividade do outro para conseguir achar algumas palavras que ainda não tinham localizado e a maioria da turma foi apresentando o mesmo comportamento no decorrer da atividade. O professor percebeu o movimento e depois de alguns minutos deixou que os alunos consultassem a tarefa dos colegas. Nessa situação, os alunos buscaram resolver as dificuldades da atividade por meio de interações.

Seguindo com a análise dos tipos de consignas das atividades, entendemos que todas se enquadram no tipo de consigna acadêmica de Zakhartchouk (2000), cujo objetivo é ensinar algo, e na consigna de desafio acadêmico (Barbosa e Carlberg, 2014), cuja organização equivale a enunciados que geram uma ordem a ser cumprida, sem a intenção de fazer o aluno entender o sentido da atividade, como podemos perceber no quadro a seguir:

QUADRO 9: CONSIGNAS ESCRITAS DAS ATIVIDADES RETIRADAS DA INTERNET

Título: <i>Good or bad choices</i> Consigna: <i>Color the good choices green and the bad choices red.</i>
Título: <i>Good manners and bad manners</i> Consigna escrita: <i>Drag drop the correct manners in the appropriate box.</i>
Título: <i>It's all about me Tee</i> Informações a serem preenchidas: <i>This is me:/ This is my family:/ These are things I like to do:/ This is my favorite:/ These are my favorite subjects/ Here are places I like to go:</i>
Título: <i>Family Member</i> Consigna escrita: <i>Find the words and copy them below the right pictures.</i>
Título: <i>Halloween vocabulary</i> Consigna escrita: <i>Directions: Write the word next to the picture.</i>
Título/ consigna escrita: <i>Color by number</i>
Título/consigna escrita: <i>Build a scarecrow</i>

FONTE: Autora (2024)

O “sentido”, que as autoras Barbosa e Carlberg (2014) apontam como ausente pode estar relacionado ao que o interacionismo sociodiscursivo propõe, isto é, que um gênero textual deve considerar o interlocutor e as relações sociais que estabelece com o seu meio cultural (Riestra, 2004). Quando uma consigna não apresenta de forma clara o que se deve fazer, ou ignora a característica discursiva desse gênero, deixa de cumprir o seu papel.

Barbosa e Carlberg (2014) indicam que a consigna ganha sentido quando estabelece conexões entre conhecimentos prévios e novos saberes, deixando claro qual a aplicabilidade do que está sendo trabalhado, qual é a função social do conhecimento aprendido. As consignas das atividades retiradas da internet, apresentadas no quadro 9, não sugerem esses sentidos e nem a graduação de níveis de dificuldade entre uma atividade e outra.

Na entrevista, o professor disse que ao escolher uma atividade procurava algo que deixasse claro *o que* e *como* deveria ser feita a tarefa, como pode ser observado em sua fala: “Acho que o tema tem que ficar bem claro para eles, o que a gente tá trabalhando [...] e como a gente vai trabalhar, né? O que vai ser feito, o que a atividade propõe” (Entrevista, 16/09/2023).

Além de *o quê* e *do como*, a consigna precisa ter uma justificativa, um *porquê* de se realizar algo, de se buscar um conhecimento específico. Obviamente, precisamos considerar a importância do trabalho com consignas de diferentes tipos, desde as acadêmicas, que irão trabalhar a aquisição de vocabulário, até as mais autênticas, que trazem vida aos conteúdos do

currículo, mas consideramos que elas devem estar alinhadas à resolução de algo que contemple os sentidos indicados por Barbosa e Carlberg (2014). Isso pode acontecer gradualmente, quando planejadas dentro de uma sequência didática, um projeto ou uma unidade didática, como no caso da modalidade que escolhemos para planejar e apresentar as consignas no período de regência.

Para entender o sentido final, o porquê de uma sequência de consignas trabalhadas pelo professor, analisamos as instruções orais e escritas que foram realizadas na temática *good manners*, criando objetivos para cada uma delas, como pode ser observado no quadro a seguir.

QUADRO 10 - OBJETIVOS IMPLÍCITOS CRIADOS PELAS AUTORAS PARA AS CONSIGNAS TRABALHADAS NO TEMA *GOOD MANNERS*

Temática: Good Manners	
<p>Atividade: Caça-palavra retirado da internet/consigna tácita Título: <i>Good Manners</i> Consigna oral/mediação: Ao entregar a atividade o professor fala que era difícil de resolver, pois tinham palavras ao contrário e na diagonal.</p>	<p>Objetivo 1: Identificar as palavras em inglês no caça-palavras, reconhecendo a sequência de letras que formam a sua escrita.</p>
<p>Atividade: Lista de palavras. Consigna oral/mediação: O professor disse que enquanto eles estivessem pintando, iria passar no quadro a lista de palavras com tradução para que copiassem no caderno. Disse para numerar as figuras da atividade 2 de acordo com a numeração da lista de palavras, assim saberiam a tradução do que estava escrito na atividade.</p>	<p>Objetivo 2: Identificar a tradução de palavras em inglês reproduzindo-as no caderno por meio da cópia de uma lista de palavras.</p>
<p>Atividade: Produção de texto Consigna oral/mediação: Em trios (organizados pelo professor), era para escrever em uma folha branca, uma história coletiva em português, envolvendo boas maneiras. O texto produzido seria traduzido para o inglês, pelo professor, e na próxima aula, um aluno do grupo realizaria a leitura do texto em português para a turma e depois o professor iria ler o texto traduzido para o inglês.</p>	<p>Objetivo 3: Exemplificar o uso de boas maneiras produzindo um texto em português com situações em que elas ocorrem.</p>
<p>Atividade: Apresentação dos textos produzidos em grupo e traduzidos para o inglês pelo professor Consigna oral/mediação do professor: Vocês escreveram as palavras em português e eu levei para casa e traduzi. Vou ler em inglês e se reconhecerem algumas palavras, levantem as mãos.</p>	<p>Objetivo 4: Reconhecer na leitura do professor algumas palavras em inglês, ouvindo o texto produzido inicialmente em português pelos alunos e traduzido para o inglês pelo professor.</p>
<p>Título: <i>Good or bad choices</i> Consigna escrita: <i>Color the good choices green and</i></p>	<p>Objetivo 5: Diferenciar <i>good and bad manners</i> classificando as imagens por cores diferentes.</p>

<i>the bad choices red.</i>	
Título: <i>Good manners and bad manners</i> Consigna escrita: <i>Drag drop the correct manners in the appropriate box.</i>	Objetivo 6: Diferenciar <i>good and bad manners</i> em dois grupos, classificando as imagens de acordo com a ideia que representam.

FONTE: Autora (2024)

Situando os objetivos implícitos das consignas na tabela bidimensional da Taxonomia de Bloom (Krathwohl, 2002) a seguir, podemos perceber em que nível de complexidade o conteúdo foi abordado com os alunos e a progressão dos processos cognitivos trabalhados na sequência de consignas, o que demonstra o sentido do trabalho final do professor.

QUADRO 11 - TABELA DE TAXONOMIA PARA ANÁLISE DOS PROCESSOS COGNITIVOS

ANÁLISE DAS CONSIGNAS - TEMA <i>GOOD MANNERS</i>						
Dimensão do conhecimento	Dimensão do processo cognitivo					
	Lembrar	Entender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar
Efetivo/factual	Objetivos 1,2, 3, 4					
Conceitual		Objetivos 5 e 6				
Procedural						
Metacognitivo						

FONTE: Krathwohl (2002, p.217, adaptada para fins da pesquisa)

Diante dessa análise, a dimensão do processo cognitivo enfatizada foi em torno do ‘lembrar’ e do ‘entender’ o conteúdo apresentado. Ficou ausente a exploração de outros processos envolvendo a aplicação do conhecimento em situações específicas ou novas, a análise e avaliação que levassem o aluno a se ater às informações necessárias para resolver determinada situação e a criação de algo novo com o conhecimento trabalhado. Davi, Nunes e Nunes (2005) indica esse processo como uma “armadilha”, pois supõe-se que os alunos já conseguem operar cognitivamente com os conteúdos e informações trabalhadas nas atividades, sem a preocupação de ensiná-los a pensar como utilizá-los.

Esses autores também enfatizam que a cultura voltada à informação, com o ensino focado no conteúdo, que no caso da fase de observação da nossa pesquisa se concentrou na ampliação do vocabulário, não levam o aluno a saber empregar a informação assertivamente

em situações contextualizadas em seu tempo e sociedade, para que o conteúdo seja aprendido, precisa ser vivenciado e explorado de forma significativa.

5.2 UMA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO DE CONSIGNAS... AINDA EM CONSTRUÇÃO

*Apoiar para ajudar a compreender
significa conduzir os alunos através desta gangorra
entre o respeito fiel pela formulação original da afirmação
e as transformações necessárias para torná-la sua.
(Lecocq, 2010, p.36)*

A epígrafe retrata a essência do que foi percebido no decorrer da regência, revelando um processo de planejamento de consignas construído com base num ideal que, ao entrar em contato com os alunos, foi se transformando. Assim, o título desta subseção traz a ideia de continuidade, na expectativa de que a prática desenvolvida nesta pesquisa não seja vista como algo acabado, mas que possa iniciar uma reflexão importante em torno da construção de consignas no ensino de LIC.

Nesta subseção, redigirei o texto em primeira pessoa para descrever a minha participação direta na coleta e produção de dados. Formada em Pedagogia, meu objetivo não foi analisar minuciosamente a estrutura linguística das consignas, mas categorizar como elas foram apresentadas e as ações e resultados alcançados por meio delas, reforçando que a consigna não deve ser vista como um fim em si mesma (Zakhartchouk, 2010).

Diferentemente do processo bem sucedido de aprendizagem do inglês que o professor da turma investigada teve, eu, pesquisadora, vivenciei no período escolar como estudante um ensino baseado em análises linguísticas e com práticas isoladas do uso do inglês, o que foi sentido ao ter que usá-lo na prática, quando realizei um intercâmbio para os Estados Unidos. Trago essa reflexão, pois, durante todo o processo de construção de consignas, busquei situações em que o inglês fizesse parte de um contexto, como veremos ao longo do texto.

Para que o conteúdo fosse trabalhado de forma significativa, procurei um tema gerador que pudesse levar à reflexão para além da aprendizagem de palavras em inglês. Dessa forma, escolhi a fábula *A cigarra e a formiga* na versão adaptada por Luli Gray, *Ant and Grasshopper*, para trabalhar o vocabulário em inglês sobre elementos da natureza e estações do ano,

abordando também questionamentos sobre as diferenças, o que me levou a nomear a unidade didática de “A natureza das coisas”.

No processo de planejamento das consignas, o primeiro questionamento foi como seria o *layout* da atividade. Nos primeiros rascunhos ela parecia uma tarefa de livro didático, organizada em perguntas a serem respondidas e ordens a serem cumpridas. Não satisfeita com esse formato, busquei estratégias para fazer os estudantes descobrirem o que seria aprendido ao invés de trazer os conceitos prontos. A proposta era apresentar a consigna como uma situação-problema que provocasse o desequilíbrio cognitivo necessário para que os alunos pudessem reformular suas representações mentais sobre os conteúdos trabalhados.

Frente a essa escolha, o desenvolvimento das atividades pelos alunos demandou mais tempo para a conclusão, pois ofereci espaço para o pensar, e não apenas para a execução de tarefas. Davis, Nunes e Nunes (2005) ressaltam que as escolas devem promover o pensamento para tomada de decisões e processamento de dados para produzir informação. Assim, cada etapa da unidade didática foi planejada para que os alunos construíssem o aprendizado de forma gradual, desde a descoberta da fábula até a criação do jogo de percurso, que foi o produto final da regência.

As consignas foram apresentadas na língua portuguesa, utilizando, em sua estrutura, algumas palavras em inglês combinadas às instruções apresentadas na língua materna. Tomei essa decisão acreditando que as palavras em inglês nas consignas atuariam na ZDP (Vygotsky, 1978) dos alunos e que, com as devidas mediações, eles poderiam aprender algumas expressões em inglês ao mesmo tempo que descobrissem o que deveriam fazer nas atividades. Também optei em não deixar a consigna redigida toda em inglês para que ela pudesse servir de consulta quando o aluno precisasse retomar o que era para ser feito.

Enquanto a preocupação inicial era formular consignas bilíngues, durante a leitura das mesmas pelos alunos, as dificuldades relacionadas à fluência e compreensão leitora começaram a surgir, o que levou à mudança do tipo de letra utilizado nas atividades, que a partir da segunda tarefa passaram a ser redigidas em letra caixa alta ao invés de script.

Dos onze alunos participantes, quatro deles apresentavam insegurança na leitura. Apesar de muito falantes e participativos, quando liam as consignas faziam de forma pausada, demonstrando estarem no processo de decodificação de palavras para depois compreendê-las. Essa situação foi se revelando aos poucos, como se pode observar em uma das primeiras mediações feita pela pesquisadora, em que um aluno perguntou “DB: Como se escreve fábula? - Olhei para ele, com olhar como se lhe devolvesse a pergunta e ele começou a soletrar. DB: F e A [...] – E começou a escrever sem ajuda” (Transcrição da regência, 09/11/2023). Por meio

desse questionamento ficou nítida a insegurança do aluno na escrita, mesmo se tratando de uma palavra com uma composição silábica simples, com consoante + vogal (C+V), como é na palavra fábula.

Um dos elementos que esteve presente em todas as atividades, foi o quadro que tratava dos objetivos da tarefa e tinha a intenção de tornar o estudante consciente do que iria aprender, conforme mostra a figura a seguir:

FIGURA 14 - PADRÃO DO QUADRO DE OBJETIVOS UTILIZADO NAS ATIVIDADES

☐ O QUE VOCÊ VAI APRENDER?

- DEFINIR A ORDEM DE ACONTECIMENTOS DA HISTÓRIA CONTANDO AOS COLEGAS A SEQUÊNCIA DE FATOS ESTABELECIDADA PELO GRUPO.
- COMPREENDER O SIGNIFICADO DAS PALAVRAS **BEGINNING (COMEÇO)**, **MIDDLE (MEIO)** E O **END (FIM)** SELECIONANDO AS IMAGENS QUE REPRESENTAM CADA FASE DA HISTÓRIA.
- CONHECER UMA VERSÃO DA **FABLE "ANT AND GRASSHOPPER"** IDENTIFICANDO ALGUMAS PALAVRAS PREVIAMENTE TRABALHADAS.

FONTE: Autora (2024)

Este quadro é da terceira atividade (APÊNDICE I), e, para apresentá-lo, fiz a leitura dos objetivos em voz alta interagindo com os alunos à medida que lia. Na primeira atividade (APÊNDICE F), o quadro de objetivos foi lido primeiro pelos estudantes, mas devido ao tempo escasso e à dificuldade de fluência de alguns deles, nessa atividade preferi realizar a leitura inicial. O trecho a seguir mostra como foi abordado esse momento

PE: Primeira coisa, [...] Vocês vão ter que organizar alguns acontecimentos e depois vão contar pro grupo porque que vocês organizaram dessa forma. [...] se a gente colocar em ordem vai ter um começo, um meio e o fim. *How I say this in English?* Como eu falo isso em inglês? Começo, alguém sabe?

S: *End*

PE: Isso é final. Vamos ver ali no segundo tópico. No segundo – me referia ao segundo objetivo – O que que nós vamos compreender? O significado das palavras: *Beginning... Repeat please.*

Alunos: *Beginning*

PE: *Beginning* é começo, *Middle...*

D: meio

PE: Muito bem D! E o *end...* fim. A gente vai compreender o significado dessas palavras *beginning*, *middle* e *end*, selecionando as imagens que representam cada fase

dessa história que vocês vão organizar. Outra coisa que vocês vão conhecer é uma versão da *Fable*, identificando algumas palavras previamente trabalhadas. Previamente? Alguém sabe o que é previamente?
S: É... já trabalhadas?
PE: Quando a gente trabalhou as palavras, onde?
S: Lá – Apontou para os cartazes construídos pelos grupos e que tinham palavras em inglês. (Transcrição da regência, 21/11/2023)

Durante a leitura, fiz pausas para questionar os alunos sobre o vocabulário em inglês apresentado no texto para fazer com que se aproximassem de seus significados. Os alunos demonstraram atenção e interesse, participando com hipóteses de tradução e ficando atentos à leitura.

Na tentativa de esclarecer o que aprenderíamos com a tarefa antes de realizá-la, percebi que esse momento gerou uma sobrecarga cognitiva dos alunos, pois, com a intenção de que criassem hipóteses do que teríamos como resultado final das ações indicadas pelas consignas, passei muitas informações que já seriam encaminhadas ao longo da leitura das consignas.

Assim, o quadro de objetivos poderia ser tirado da atividade. Ele ajudou a introduzir algumas palavras em inglês, no entanto, seria mais eficaz que os objetivos estivessem integrados à própria consigna, seja de forma implícita ou explícita, por meio da escolha cuidadosa das palavras. Henniqueau-Mary e Thouin (2010) pontuam que as palavras nas consignas carregam grande significado, sendo que algumas delas evocam o conhecimento que o professor busca desenvolver por meio da tarefa.

Na análise das consignas da unidade didática planejada, ressalto que elas atenderam aos diferentes momentos de aprendizagem indicados Barbosa e Carlberg (2014), como já pontuado, abertura, desenvolvimento e fechamento.

Dessa forma, as consignas de abertura envolveram o cumprimento das seguintes ações: descobrir qual era a fábula a ser trabalhada por meio de envelopes com *flashcards* (APÊNDICE G), criar uma versão para a história e organizar cenas, estabelecendo uma sequência lógica de fatos. Esses objetivos, designados pelas consignas, buscavam estabelecer relação entre a tarefa a ser desempenhada pelos alunos e as informações que seriam trabalhadas no processo de aprendizagem, explorando a “anterioridade”, que, segundo Meirieu (1998), é o que o aluno já conhece sobre um determinado conteúdo e se torna essencial para que ele estabeleça vínculo com o que será aprendido.

Apresento no quadro 12 e 13 as consignas de abertura e alguns aspectos de análise envolvendo a reação dos alunos diante das mesmas.

QUADRO 12 - CONSIGNA 1: ABERTURA

UNIDADE DIDÁTICA: A NATUREZA DAS COISAS Conteúdo: vocabulário em inglês sobre elementos da natureza e estações do ano
TALK TIME
<p>📌 ATIVIDADE COM A TURMA DIVIDIDA EM GRUPOS DE NO MÁXIMO 4 INTEGRANTES (30 minutos)</p> <p>🗨️ Qual história vamos trabalhar durante as aulas do mês de novembro? Escolha com seu grupo um envelope e descubra qual é o nome da história de acordo com os elementos que encontrar dentro dele. Foram colocados alguns elementos que não têm na história original, mas podem ser usados pelo seu grupo na hora de criarem a versão de vocês para a história.</p>


FONTE: Autora (2024)

Categorizei essa primeira consigna como Título + Contextualização + Instrução. O título *Talk time* trouxe a oportunidade de reflexão sobre a língua inglesa já no início da consigna, indicando a ação de conversa que esse momento da tarefa exigia, conforme pode ser observado no trecho a seguir:

PE: [...] Quero ver quem descobre o que que vai ter aqui quando tiver essa marquinha – aponto para o *emoji* de balãozinho com três pontinhos.

Alunos demonstram pensar sobre, e aluna S diz:

S: Conversando

PE: Isso! E *time*, tempo. Conversa...como eu posso falar?

S: Tempo de conversar.

PE: Isso! Tempo de falar, conversar. (Transcrição da regência, 07/11/2023)

O uso do *emoji* serviu como *scaffolding* para construção do significado da expressão, assim como a minha mediação. A contextualização da consigna se deu por meio do questionamento “Qual história vamos trabalhar durante as aulas do mês de novembro?”, que buscou estabelecer um diálogo com o aluno antes de apresentar a instrução da atividade, tentando, assim, despertar a sua curiosidade.

A instrução em si, com o trecho "Escolha com seu grupo", poderia ser aprimorada. Considerando que as imagens nos envelopes eram idênticas, ela poderia indicar diretamente a

ação central ‘descubra qual é o nome da história de acordo com os elementos que encontrar dentro do envelope’, já que não havia uma real opção de escolha. Isso indica a necessidade de maior precisão do vocabulário na formulação das consignas, garantindo que corresponda de forma assertiva à ação a ser desenvolvida.

O fato de a atividade indicar o trabalho em grupo exigiu uma organização colaborativa dos alunos desde a leitura da consigna, evidenciando a necessidade de articulação entre eles para realizar a tarefa, conforme ilustrado no trecho a seguir:

PE: Leiam ali o *emoji*, leiam em grupo, um amigo do grupo pode ler ou todos podem ler silenciosamente. Como vocês vão se organizar?
[...]
DB: Você lê primeiro, você por segundo, você por terceiro, você por quarto. – Falava e apontava para os colegas indicados para leitura.
Lu: Que tal, você lê primeiro, você por segundo, você por terceiro e eu ?
L: Ué, eu quero ler
Lu: Quer só você ler? – O aluno aceitou. (Transcrição da regência, 09/11/2023)

Nessa situação, percebi que a organização da leitura gerou uma oportunidade de interação e negociação entre os alunos, permitindo a discussão da melhor forma de proceder frente à dificuldade. Cada um expressou sua opinião, revelando diferentes preferências quanto à sua participação. A seguir vemos que a forma como leriam também precisava ser ajustada:

Lu: Lê mais alto. (referindo-se a leitura do L)
O L continuou, mais baixo ainda
Lu: Alto! – Leu um trecho alto para demonstrar.
O aluno L começou a ler mais alto.
[...] L estava lendo, mas os integrantes do grupo começaram a se dispersar. Até que o Lu fala:
Lu: Escuta! – Se referindo ao colega DB.
O aluno L terminou de ler e o Lu disse:
Lu: Legal, não entendi nada.
PE: Não entendeu nada, quando a gente não entende nada, o que que a gente faz?
DB: Lê de novo!
Lu: A gente entendeu sim! (Falou ironicamente). (Transcrição da regência, 09/11/2023)

O trecho revela uma dificuldade comum entre os alunos de estabelecer uma leitura em tom de voz audível e compreensível. Zakharchouk (2010) indica que nas séries iniciais os alunos acabam criando o hábito de ler de forma mecânica, sem atribuir à leitura os significados das palavras lidas. Além disso, na interação proposta, o aluno é provocado a um desafio ainda

maior, o de ampliar a sua percepção de que a leitura não era só para ele entender, mas também para todo o grupo.

Quando o aluno Lu fala ironicamente “A gente entendeu sim!”, vemos que o aluno não quer se deparar novamente com a função de ler e entender o significado das palavras, aproximando-se do que Zakharchouk (2010) chama de “medo das consignas”. Nesse contexto, poderíamos ter lido a consigna juntos, destacando o significado das palavras, buscando identificar a origem da dificuldade de compreensão do aluno e do grupo (Maulini, 2010).

Henniqueau-Mary (2010) indica que devemos dar o valor que as consignas merecem no espaço escolar, pois são um valioso recurso para trabalharmos nos alunos a consciência dos mecanismos linguísticos de sentido no texto, isso libertaria os alunos do medo das palavras dando-lhes instrumentos para desenvolverem sua autonomia, seu pensamento e domínio da língua.

Importante destacar que, antes da regência, os trabalhos em grupo observados, consistiam nos alunos sentarem algumas vezes próximos uns dos outros para resolverem cada um a sua atividade sem que tivessem que juntos encontrar a solução para um problema, como aconteceu quando os alunos buscaram organizar suas ações no grupo diante à situação-problema proposta pela consigna do quadro 12.

[...] Aluna pega o envelope e pergunta:
S: Professora, a gente tem que pegar cada um, uma imagem?
PE: Você pode tirar todas como cada um pode tirar uma. Se decidam.
S: Cada um tira uma – A aluna S passa o envelope para os colegas.
O aluno C pegou a imagem das nuvens e leu a palavra em inglês *clouds* (com desvios na pronúncia) e disse:
C: Que diabo é isso?
Outra colega pegou uma imagem do envelope.
SV: Música, tem que ver algo na música – Concluiu após pegar uma imagem de um instrumento musical.
C: O que que eu vou dizer sobre o céu?
SV: Prof., isso aqui é uma formiga?
PP: Sim, uma *Ant*.
PE: Vocês viram que nas imagens tem os nomes em inglês.
C: O que eu vou falar na história sobre nuvem? - Perguntou para a aluna E.
S: Eu vou fazer sobre flores.
E: Eu sei o que eu vou fazer com o meu. – Falou se referindo a figura que tinha pego.
(Transcrição da regência, 09/11/2023)

Nesse trecho é possível perceber que o grupo utilizou a estratégia de cada um se responsabilizar pelo *flashcard* que pegou, mesmo sem entender direito que eles serviam para dar pistas sobre qual história iríamos trabalhar. A aluna SV demonstrou com a sua fala “tem que ver algo na música” que poderia estar num processo de análise do que teria na história,

diferente dos outros alunos que acharam que cada um teria que criar uma história sobre as imagens que pegaram.

O outro grupo, já entendendo que precisava separar as imagens, começou a se organizar de forma diferente:

L: Vamos separar o que faz parte da história.

DB: Esse aqui não faz parte, esse também não. Esses três, esse daqui – empurra as figuras para a mesa do aluno L e diz: – E esse daqui não faz parte.

Lu observa a classificação do amigo e devolve uma figura para ele, para deixá-la no grupo de figuras que não fariam parte da história.

DB: Ah, esse aqui também não faz parte.

[...]

Lu: isso vai, isso não vai...

LM: Pra que dois violão.

Lu: Esse aqui é violino.

[...] L chama a pesquisadora para perguntar:

L: Prof, eu sei exatamente como é a história, pra que dois? - Mostra a figura do violino e do violão para a pesquisadora.

PE: Ah, mas aí que tá o problema, vocês têm um desafio[...]

Lu: É o violão e o violino

DB: Um é o violão e o outro é instrumento musical, só fica esse! – o aluno foi separando as figuras tentando resolver a classificação do que tinha na história, mesmo que não soubesse ao certo o que era para fazer. (Transcrição da regência, 09/11/2023)

Nessa situação, percebemos o grupo num processo de tomada de decisão e uma situação de desequilíbrio na representação da história que o aluno L já tinha inferido, motivado pela inclusão de dois *flashcards* representando instrumentos musicais. O aluno L precisou da interação do colega para perceber que poderia escolher uma das imagens.

Seguimos analisando a continuidade da atividade, cuja próxima consigna foi estruturada por Contextualização + Instrução. Os questionamentos serviram como contextualização para detectar o conhecimento prévio que os alunos tinham sobre fábulas, e a instrução pedia para que usassem as *short answers* para responder às perguntas:

QUADRO 13 - CONSIGNA 2: ABERTURA

 Pelos elementos que tem no envelope você conseguiu identificar qual história será trabalhada?

Yes, I do (formal) / Yeah (informal) () No, I don't (formal)/ Nope (informal)

 Você sabe como é chamado esse tipo de história? Use as *shorts answers* que

aprendeu para responder: yes

Se sua resposta foi *yeah*, como é o nome? fábula

Quais características tem nesse tipo de história?

sem mais faltantes

FONTE: Autora (2024)

Com essa consigna, pude acessar o que os alunos sabiam sobre o gênero textual que seria trabalhado, como um deles revelou: “tem características humanas, que faz coisas humanas. [...] a gente aprendeu isso na escola”. Ao invés de apresentar já de início todas as características do gênero, pude ampliar o conhecimentos dos alunos de forma gradual, partindo da anterioridade que tinham sobre o conteúdo. Quando lembrei que poderíamos criar uma versão da história, ação explanada no momento de leitura dos objetivos, pude instigá-los a pensar sobre as características da fábula que ainda faltavam ser identificadas, conforme o trecho a seguir demonstra:

PE: O cenário, narrador e tem mais uma coisa na fábula, que até o final da aula, eu acho que vocês vão descobrir [...] Já jogo esse desafio aí para vocês, tem mais uma característica na *fable*. [...]

PE: [...] vocês podem inventar coisas diferentes, tá? Criar o final, o final traz o que na fábula? – Perguntei pensando na moral da história.

Lu: alegria

PE: Não sei.

DB: Alegria, tristeza, brabeza

PE: O que toda fábula trás no final?

Lu: Emoção

SV: Aprender

PE: Aprendizagem? Por que será? Ela traz o que então?

S: Moral da história.

PE: Eu sabia que vocês iam lembrar disso, ela tem uma moral. Essa é aquela característica que faltou vocês colocarem, moral. (Transcrição da regência, 14/11/2023)

Quando tratei a consigna como desafio, ao sugerir que havia um elemento faltando na fábula, os alunos se engajaram para identificar o que faltava em suas respostas. Percebi a possibilidade de interação que a consigna gerou no grupo, promovendo a reflexão e construção

coletiva de significado. Quando não forneço a resposta diretamente e faço mediações com perguntas reflexivas, estimulo os alunos a explorarem conceitos de maneira colaborativa, que, nesse caso, foi identificar a "moral da história" como característica faltante.

Depois de os alunos identificarem qual seria a fábula trabalhada “A cigarra e a formiga”, por meio da consigna a seguir, parti para a exploração dos fatos que lembravam da história e qual versão iriam abordar em suas produções. A estrutura dessa consigna pode ser categorizada como Instrução Organizacional + Instrução + Título + Instrução.

QUADRO 14 - CONSIGNA 3: ABERTURA

ATIVIDADE EM GRUPOS (20 minutos)

Monte um cenário com as figuras que você escolheu com o seu grupo. Pode ser uma cena ou uma sequência de cenas, para depois contar a história para os colegas.

Você vai precisar dos seguintes materiais: Papéis, cola, tesoura, canetinhas, elementos escolhidos para a história.



TIME TO SHARE

Vamos contar a nossa história para os colegas. (10 minutos)

FONTE: Autora (2024)

As imagens que utilizamos no quadro 14 são do trabalho realizado por um dos grupos de alunos. A consigna contém instruções organizacionais, que informam que a atividade vai ser em grupo, quanto tempo será destinado à atividade e o material que será utilizado; a instrução, que estabelece o que precisam fazer; e o título em inglês *Time to share*, que usou a repetição da palavra *Time*, que estava no título de abertura da primeira consigna *Talk time*, apresentando um verbo novo em inglês para ampliar o repertório linguístico dos alunos.

Ao começarem a ler a consigna, a leitura da aluna S se destacou perante a leitura do outro grupo, atraindo a atenção dos dois grupos.

O aluno DB começou a ler silabando o que era para fazer, até que a leitura da S se sobressaiu e a atenção dos dois grupos se voltaram para ela. [...]
Fui em direção ao grupo 2 e perguntei:
PE: O que vocês entenderam?
S: Que temos que fazer uma história com isso - mostrou as imagens. (Transcrição da regência, 09/11/2023)

Pude perceber, com esse trecho, que a aluna S apresentava uma leitura com fluência e atraiu a atenção dos colegas do outro grupo que liam pausadamente. Esse movimento evidencia que um colega mais experiente pode auxiliar os outros que estão desenvolvendo a fluência leitora, o que traz a necessidade do professor organizar grupos com habilidades equilibradas para melhorar o desempenho das atividades. Ao questionar a aluna S sobre o que tinha entendido, ela explicou a intrusão com as suas próprias palavras, o que pode ser feito para auxiliar o aluno na compreensão da ação exigida na consigna.

Quando me aproximei do grupo de alunos que tentava ouvir a aluna S ler, pedi para que também lessem a consigna. O aluno Lu começou a ler e apresentou uma leitura pausada, com pouca fluência; os outros colegas complementaram a leitura do aluno Lu em alguns trechos, ajudando a finalizá-la. Após terminarem, pedi para começarem o trabalho sem antes verificar a compreensão deles, o que indica um erro comum em acreditar que o fato de o aluno ler a consigna faz o sentido do texto surgir sozinho, como indica Henniqueau-Mary (2010), “decifrar não é compreender”.

Então, sem compreender direito o que era para ser feito, os alunos desse grupo começaram a classificar os *flashcards* que tinham em mãos:

[...] os meninos estavam organizando as figuras na folha, o L começou a dispersar brincando [...] o DB disse:
DB: O que que é pra fazer?
Lu: Eu não sei!
[...]
Lu: Eu vou desenhar.
DB: Faltam 18 minutos. (Transcrição da regência, 09/11/2023)

Diante dessa incompreensão do que era para fazer, questionei o aluno DB e fiz os ajustes com consignas orais:

PE: Qual é a dúvida?
DB: A gente tem que desenhar?
PE: Ótima dúvida. Tem coisas que vocês vão poder desenhar, mas tem outras coisas que vocês têm pronto, e vem com o nome em inglês. Então, pode desenhar [...] lembra

que a consigna dizia assim, que pode ser uma cena ou pode ser uma sequência de cenas. Então um grupo de vocês faz uma cena e outro, outra cena [...] S: Começo, o meio e o fim. Assim vai ficar melhor.

[...]

L: Esse pode ser o meio – separando uma figura para ser da parte do meio.

DB: [...] cola aqui as formigas trabalhando. Você faz a cigarra conversando com a formiga, você faz a formiga trabalhando. – o aluno estava dividindo as funções do grupo.

Lu: Eu faço a cigarra. (Transcrição da regência, 09/11/2023)

O aluno DB conseguiu especificar a sua dúvida, o que mostra que estava engajado no que deveria ser feito, precisando de uma mediação pontual para compreender por completo a tarefa e se organizar com o seu grupo. Além disso, um ponto importante foi a reação da aluna S, que espontaneamente sugeriu uma divisão lógica da tarefa em começo, meio e fim, o que facilitou o processo, permitindo que o grupo dividisse o trabalho de forma mais estruturada e produtiva. Essa reflexão, vinda dos próprios alunos, demonstra a importância de questionar a consigna e conversar sobre ela, proporcionando assim o trabalho colaborativo para reorganização do grupo de acordo com as exigências da atividade.

Diante da instrução organizacional sobre o tempo na estrutura da consigna, alguns alunos comentaram: “E: Só 20 minutos. C: É muito pouco mesmo. PE: É porque a aula é muito curta.” (Transcrição da regência, 09/11/2023)

Usei como recurso o cronômetro, pois precisava que os alunos gerissem com efetividade o tempo determinado para a tarefa.

PE: Vou colocar o cronômetro. Vão pensando, vocês podem escolher qual elemento vão colocar, não precisam colocar todos que vocês receberam no envelope.

[...]

PE: Olhem aqui, controlem o tempo, não se enrolem. – Ativei o cronômetro

O grupo 1 demonstrou agitação para se organizar, nos dois grupos os alunos começaram a separar as figuras. (Transcrição da regência, 09/11/2023)

A agitação dos alunos ao verem a marcação do tempo no cronômetro revelou uma movimentação para cumprir a ação solicitada na consigna, fazendo com que mantivessem o foco no que precisavam fazer. Eles demonstraram ansiedade ao longo da atividade ao observar o tempo passar, como pode ser visto no trecho a seguir. Esse momento incluiu alguns ajustes para complementar elementos importantes da atividade que não estavam claros na consigna escrita.

PE: [...] outra coisa que eu quero que vocês saibam, na cigarra e a formiga podem ter dois finais, quais vocês conhecem?

DB: A formiga ajuda a cigarra.

C: A cigarra passa frio.
PE: Ela passa frio por quê?
L: Porque é preguiçosa.
[...]
DB: 7 minutos. - Preocupado com o tempo - Davi, ajuda aqui!
PE: Deixem o nome em inglês, dos elementos da natureza, porque é uma das coisas que a gente está aprendendo. Parece que vocês entraram no ritmo.
C: 6 minutos - falou enquanto o seu grupo trabalhava. (Transcrição da regência, 30/11/2023)

Percebi que marcar o tempo para o cumprimento da tarefa possibilitou aos alunos realizarem boa parte da tarefa. Saber organizar o tempo para realizar uma tarefa dentro de um prazo é uma competência importante e diretamente relacionada ao desenvolvimento de autonomia e responsabilidade, mas, obviamente, essa exigência deve ser equilibrada e flexível, para que não gere um clima de tensão entre eles. Quando isso foi percebido na aula, avisei que daria mais tempo para finalizarem a tarefa, uma aluna estrangeira (venezuelana) demonstrou alívio com a notícia “SV: Ufa! Gracias!”(Transcrição da regência, 09/11/2023).

Além disso, minha intervenção, por meio da consigna oral, possibilitou ajustes importantes que não haviam ficado claros na versão escrita da tarefa. A orientação adicional sobre deixar os nomes dos elementos da natureza em inglês, por exemplo, reforçou o objetivo central da atividade – a prática e uso da LAd – e demonstrou como o uso das consignas orais pode ser uma estratégia eficaz e imediata para readequar a atividade conforme as necessidades que surgem durante sua execução. Isso destaca o papel flexível do professor em lidar com imprevistos e reorientar os alunos, facilitando o processo de aprendizagem de forma dinâmica e interativa.

Quando redigi a consigna, acreditava que os alunos fariam o cenário em uma folha e usariam prioritariamente os *flashcards* para compor a cena, mas os alunos se envolveram com seus desenhos e pinturas, fazendo com que a atividade durasse mais tempo, o que me levou a indicar a necessidade de pensarem também na apresentação que fariam posteriormente.

DB: Falta pintar tudo isso daqui. – Se referiu a uma parte da atividade.
PE: Não, não precisa pintar tudo não, é melhor vocês ensaiarem como que vocês vão contar e que palavra vocês vão falar em inglês na hora que tiverem contando
DB: Eu vou contar...contar a primeira parte
PE: Olha, pensem que vocês vão dividir as partes, são três folhas e são quatro pessoas, como vocês vão dividir essa contação?
DB: Tá, eu vou primeiro e vocês tem que falar o final – Tentava organizar o grupo.
(Transcrição da regência, 30/11/2023)

Procurei direcionar as ações dos alunos para que voltassem ao principal objetivo da atividade: explorar o uso de palavras em inglês no contexto da criação da história. No caso descrito, um dos alunos estava se dedicando exclusivamente à pintura, querendo preencher todo o céu da cena de azul. Intevi para que o tempo e a atenção dos estudantes não fossem consumidos por detalhes que não estavam diretamente relacionados ao propósito da atividade, mantendo o foco no desenvolvimento linguístico.

Na outra aula, seguimos para a apresentação das produções indicada pela consigna “Vamos contar a nossa história para os colegas”. Precisei fazer novamente alguns ajustes para que os alunos explorassem o uso das palavras em inglês e todos participassem da apresentação. Então, lancei consignas orais em forma de combinados:

Então, agora gente, eu vou dar 10 minutos pra gente finalizar. Vocês já estão com tudo pronto, mas vocês sabem o que vão falar, aqui na frente?

Alguns alunos responderam que não.

DB: No.

PE: Então, o que é o combinado para a apresentação? [...] – mostro onde está a informação na atividade – *time to share*, hora de compartilhar.

Começo a escrever no quadro os combinados da apresentação, o que cada integrante do grupo tem que falar:

PE: Falar *one word*, uma palavra que aprendeu em inglês, pelo menos. Na contação, na hora de contar vai falar. Exemplo: Era uma vez uma *ant* em vez de Formiga, Ok? Continuo escrevendo os combinados.

PE: [...] o outro é que todo mundo tem que contar um pouquinho da história. Combinado? Falar uma palavra em inglês, esse é um combinado, e cada um tem que contar um pedacinho da história, Ok? E mais uma coisa, vocês vão ter que dar o final que vocês quiserem. (Transcrição da regência, 14/11/2023)

O uso de consignas orais em forma de combinados foi introduzida para deixar claro o que era esperado de cada aluno. Essa estratégia foi importante para organizar a atividade e garantir a participação equitativa de todos, ajudando também a distribuir responsabilidades dentro do grupo, o que é essencial em atividades colaborativas. Isso demonstra que a consigna pode ser ajustada no decorrer da atividade para alcançar objetivos pedagógicos mais específicos. Não podemos negligenciar que algumas ações ganham evidência no processo, fazendo parte do movimento de ensino e aprendizagem que envolve o professor e seus alunos.

A exploração do vocabulário em inglês por meio do exemplo dado "Era uma vez uma *ant* em vez de formiga" (Transcrição da regência, 14/11/2023), oferece um modelo claro para que os alunos incorporem o vocabulário em inglês no contexto da história. Ao permitir que os alunos escolhessem o final da história, a consigna abriu espaço para a criatividade e a tomada de decisões dentro do grupo.

Na retomada dessa atividade na aula seguinte, os grupos estavam mais tranquilos, pois

faltaram alguns alunos, demonstrando a necessidade de se instituir grupos com um número menor de integrantes, para que conseguissem articular melhor as suas ideias.

Diante da tarefa de organizar as falas que iriam apresentar, alguns alunos sentiram a necessidade de escrever um texto para organizar as ideias, precisando de mediação para que não mudassem o foco da atividade, que era explorar a fábula e os elementos em inglês, dedicando-se excessivamente à produção textual:

DB: Era uma vez, uma cigarra e uma formiga.

Lu: Aí, quando você falar formiga, deixa que sou eu.

DB: Deixa eu ver... como é que escreve cigarra? – Perguntou para mim, soletrei a palavra em português, pois ele estava escrevendo o que ia falar.

Lu: Era uma vez uma cigarra [...]

PE: Pessoal, olha só! Vou dar uma dica para vocês. Vocês não precisam escrever um texto todo, como vocês fazem na aula de Português [...] O que vocês podem fazer é um esquema para lembrar, eu quero que vocês pensem e organizem o pensamento de vocês.

O Lu falou para os amigos:

Lu: Quando chega na formiga, a *ant*, ele fala cigarra, daí eu começo um pouco, e daí vai ele, e cada um conta uma parte da história. (Transcrição da regência, 14/11/2023)

Ficou evidente a necessidade do grupo em se apoiar na escrita como estratégia para organização da oralidade, ação que traria mais segurança ao grupo na apresentação, por isso, sugeri que ao invés de um texto longo, fizessem um esquema mais simplificado para lembrar o que iriam contar. No momento das apresentações, ainda que parassem várias vezes para ajustar quem iriam falar, cumpriram com o que foi estipulado pela consigna. O aluno Lu, que sentiu necessidade de se apoiar na escrita, quando questionado por um colega, logo abandonou seus registros, demonstrando já ter organizado o pensamento para apresentar a sequência de fatos da fábula:

Lu: Um dia uma *ant*, muito trabalhadora...

DM: Por que você está lendo? – Se referiu ao colega Lu que estava com um texto de apoio, lendo o que ia falar.

PE: Querido, não tem problema você ler.

O aluno parou de olhar o texto e começou a contar a história de memória.

Lu: Uma formiga muito trabalhadora [...] tava escutando uma música, e quando olhou uma árvore e viu uma ... – Se referiu a cigarra

PE: Deixa eu ver aqui a imagem, mostre pra nós aonde que aconteceu isso.

Lu: Na árvore.

O DB e o Lu começaram a organizar quem seria depois.

PE: *And after?* Quem vem depois?

DB: E apareceu uma nuvem chuvosa – Apontou para o DM para que falasse a sua parte, complementando:

DB: Você vai ter que falar nuvem.

Lu continuou a contação:

Lu: E aí apareceu uma ...

DB apontou para a palavra *cloud* no cartaz para o DM ler.

DM: *Clôud*. – Falou abafado devido estar de máscara.
 PE: *Cloud*. – Ajustei a pronúncia
 Lu: chuvosa, e...
 [...]
 Lu: Aí a formiga obri.. abri... – Não conseguia falar a palavra.
 PE: Abrigou? – Perguntei tentando entender o que ele queria falar.
 Lu: Abrigou-se na casa dela.[...]
 Lu: Aham, abrigou-se e a cigarra ficou cantando nas folhas das árvores com o seu...
 L: Guitar
 [...]
 DB: E aí caiu snow. [...] aí a cigarra ficou passando frio. Aí pegou a...
 L: *Guitar* e ficou cantando.
 PE: *Singing, singing, singing*. Cantando é *singing*
 DB: *Singing*.
 Ca: A cigarra foi negociar com a formiga.
 [...]
 Ca: Para assim, poder se abrigar no formigueiro das formigas, enquanto alguns insetos se preparavam para o inverno...
 DB: Tipo o..
 Ca: Bê..
 PE: *Bee*
 Ca: *Bee* e o *cricket*. – Elementos colocados a mais no envelope de descoberta da fábula para problematizar a situação.
 PE: *And? And* significa E. E o que mais aconteceu?
 DB: Aí ela ficou passando frio.
 Ca: Porque foi preguiçosa
 PE: Então, a moral, qual seria a moral?
 DB: Moral da história, sempre trabalhem.
 Teve um tumulto no grupo por falarem juntos.
 PE: Peraí , cada um pode falar.
 Ca: [...] nunca seja preguiçoso e sempre faça as obrigações.
 PE: Legal! E você L?
 L: Não sei.
 PE: E você, DB?
 DB: Não seja preguiçoso e sempre trabalhe.
 PE: não seja preguiçoso e sempre trabalhe. E você, Lu?
 Lu: é... nunca deixa as coisas para depois, porque depois, você não sabe que dia que não pode ter depois. Deixa as coisas pra agora, entendeu?
 PE: O que pode fazer agora, não deixa pra depois. [...] Terminaram, *finish, very, very, very good!* (Transcrição da regência, 14/11/2023)

Esse trecho apresenta a interação dos alunos demonstrando que, embora houvesse interrupções e ajustes sobre quem iria falar, os alunos cumpriram a consigna e participaram ativamente da apresentação. Quando o aluno Lu utilizou o texto como apoio para expressar suas ideias durante a contação, demonstrou engajamento em continuar sem ler, revelando uma transição suave entre a leitura e a fala espontânea.

O processo de negociação entre os alunos para garantir a continuidade da história e as trocas de papéis na apresentação, como quando DB apontou para DM ler a palavra "*cloud*", mostram o envolvimento e a colaboração entre os colegas. Isso demonstra que o trabalho com consignas colaborativas favoreceu a organização entre os integrantes do grupo, uma habilidade que é fundamental para o trabalho em equipe.

O trecho também oferece *insights* sobre como os alunos internalizaram o conteúdo da fábula e o conectaram à moral da história. O debate sobre a moral, com respostas variadas como "nunca seja preguiçoso" e "não deixe as coisas para depois", evidencia que, além do aspecto linguístico, a atividade promoveu uma reflexão mais ampla sobre valores e responsabilidade, como mostrado na resposta do Lu: "não deixe as coisas para depois, porque depois, você não sabe que dia que não pode ter depois"(Transcrição da regência, 14/11/2023).

O outro grupo, que estava com três integrantes, apresentou sua produção e não teve tanta interferência para ajustar quem iria falar, até porque, tiveram a apresentação do primeiro grupo como inspiração, facilitando o andamento de como poderiam apresentar:

SV: Havia uma vez uma cigarra e uma... *ant* -parou para pensar - *Ant*.

PE: Isso!

SV: A cigarra só cantava, só só... só cantava e tocava, gui, *guitar*. – Gaguejou para falar.

SV: As formigas pegavam várias comidinhas, frutas. – Olhou para o colega do lado continuar.

PE: *And?* *And* significa “e”, e quando eu falo isso, eu quero saber a continuação.

S: Chegou a primavera e a *cigar* só singing enquanto a *Ant* trabalhava.

PE: *Work hard*, trabalhar muito – reforcei a ação com a expressão em inglês.

C: Chegou o inverno, começou a *snow*. A cigarra ficou com, começou a sentir muito frio. Ela foi na casa da amiga e bateu na porta.

PE: O que vai acontecer? Fico curiosa com esse final. [...]

C: Quem é que está batendo na porta uma hora dessas? A cigarra disse “Por favor, me dê um pouco de comida”. E a formiga disse “não, você tem que aprender a não deixar as coisas pra depois”.

S: Moral da história, nunca deixe para depois o que você pode fazer agora.

SV: Não seja preguiçoso.

PE: C, tem alguma ideia de moral que você queira falar ou é o que as meninas falaram mesmo?

C: É..

PE: *Very good!* Palmas! Vocês, hein, não querem saber de ajudar a formiga!?

DB: Mas ela é preguiçosa. (Transcrição da regência, 14/11/2023)

Uma observação inicial é que o grupo de três integrantes pareceu mais organizado e fluido em sua apresentação, o que pode estar relacionado ao número reduzido de alunos no grupo e a aprendizagem por antecipação, pois ao observarem a apresentação do primeiro grupo como modelo, tiveram o entendimento das expectativas da tarefa, contribuindo para um desempenho mais confiante no momento de apresentarem.

A minha mediação durante a apresentação, com o uso do termo *work hard*, foi uma possibilidade para ampliar o contato com novas expressões em inglês de maneira espontânea e contextualizada. Outro aspecto importante é a forma como os alunos conduzem a história, adaptando o enredo da fábula com suas próprias palavras, uma vez que os alunos não apenas

reproduzem a história, mas inserem elementos pessoais e interpretam a moral de maneira autêntica.

A moral da história apresentada pelo grupo, como "nunca deixe para depois o que pode fazer agora" e "não seja preguiçoso", revela uma compreensão clara dos valores implícitos na narrativa, além de uma ligação com os ensinamentos sociais que a fábula transmite.

Quando o aluno DB, na sua fala final, justifica a atitude da formiga, mostra como os alunos também se envolvem emocionalmente com a narrativa, estabelecendo juízos de valor e discutindo as ações dos personagens. Isso sugere que a consigna, além de promover o desenvolvimento linguístico, dependendo de sua intenção, também pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, que nesse caso refletiram sobre as ações e consequências dentro da história.

Finalizando a primeira atividade (APÊNDICE F) com consignas, observei que a turma enfrentou dificuldades significativas ao trabalhar em grupo. As consignas propostas exigiram habilidades como escutar o outro, tomar decisões coletivas e lidar com conflitos. Esse processo colaborativo permitiu que eles fossem, gradualmente, ampliando suas relações sociais e linguísticas, aprendendo a negociar papéis e responsabilidades no grupo, o que é fundamental para o desenvolvimento de competências interpessoais e cognitivas.

Na autoavaliação, que buscava a opinião dos alunos sobre a organização da atividade, os resultados revelaram uma diversidade de percepções. Três alunos não responderam à pergunta, sendo dois deles com baixa frequência nas atividades. Três forneceram respostas incompletas, o que pode indicar alguma dificuldade em expressar suas reflexões sobre a experiência. Cinco alunos manifestaram respostas mais detalhadas e positivas, como "fizemos em grupo, cada um dando uma ideia, amei", "porque foi legal", "eu amei", "eu gosto de atividade em grupo" e "porque é bastante legal e criativo". Essas respostas indicam que, apesar dos desafios, a experiência foi vista de forma positiva por metade do grupo que tinha frequência constante nas aulas. Dessa forma, temos indícios de que os alunos se interessam por atividades em grupo que envolvam a colaboração e a criatividade durante a tarefa.

Avançamos para a segunda atividade (APÊNDICE H), de desenvolvimento, que incluía o preenchimento de uma tabela com o apoio de uma roleta virtual contendo imagens e palavras em inglês, conforme mostra o segmento da tarefa no quadro a seguir, complementado pelo quadro 15.

QUADRO 15 - CONSIGNA 4: DESENVOLVIMENTO

UNIDADE DIDÁTICA: A NATUREZA DAS COISAS

Conteúdo: vocabulário em inglês sobre elementos da natureza e estações do ano

CONSIGNA 4:

☐ ATIVIDADE COM TODO O GRUPO - 20 Minutos

☐ Atenção às instruções!

1) Gire a roleta do Word Wall com os seus colegas e veja qual palavra será sorteada.

<https://wordwall.net/pt/resource/63429354/o-que-ir%C3%A1-aparecer-na-f%C3%A1bula-ant-and-grasshopper>

2) Conheça a pronúncia da palavra sorteada repetindo-a com seu grupo e escrevendo ela na tabela abaixo, ao lado da imagem que a representa.

3) Marque, com um X, a informação I THINK SO (Eu acho que sim) ou I DON'T THINK SO (Eu acho que não), para indicar a sua opinião sobre os elementos que irão aparecer na história.

O QUE IRÁ APARECER NA FÁBULA "ANT AND GRASSHOPPER"?

ELEMENTS OF THE NATURE	I THINK SO 👍	I DON'T THINK SO 👎	I WAS RIGHT 😊
 _____			
 _____			
 _____			

FONTE: Autora (2024)

Considero as consignas apresentadas como de desenvolvimento, pois foram planejadas para fazer os alunos explorarem o vocabulário que nos propomos a trabalhar na unidade didática. A estrutura da consigna contemplou um Informação Organizacional + Instruções. Criei uma roleta online utilizando o site *Word Wall*⁵⁹ para servir de recurso audiovisual que motivasse os alunos a ouvir, falar e escrever as palavras em inglês sem depender tanto da minha mediação.

⁵⁹ O Word Wall é uma plataforma online que permite aos professores criarem jogos e atividades interativas para explorar com seus alunos.

FIGURA 15 - ROLETA FEITA NO WORD WALL - RECURSO PARA CONSIGNA DE DESENVOLVIMENTO



FONTE: Autora (2024)

O jogo consistia em clicar para fazer a roleta girar de modo que indicasse um elemento da natureza que poderia ou não aparecer na versão da fábula que seria contada posteriormente. De acordo com a opinião de cada aluno, marcariam as informações *I think so/ I don't think so* na tabela.

Pedi para que lessem a consigna após já ter feito uma breve explicação de como aconteceria o jogo da roleta. Uma aluna leu e disse que tinha entendido, mas na verdade o fez parcialmente, pois ao tratar do que deveria fazer na tabela, que seria usada juntamente com a roleta, ela falou: “É pra gente marcar se entendeu, não entendeu e entendeu”(Transcrição da regência, 16/11/2023) se referindo aos espaços para serem marcados com X, indicados pelas *short answers: I think so/ I don't think so* na tabela. A aluna demonstrou não ter entendido que a atividade se tratava de fazer uma previsão do que teria ou não na história a ser contada posteriormente.

Diante da incompreensão dos alunos, expliquei a consigna novamente, mesmo após a tentativa de leitura dos grupos.

[...] Eu vou contar uma história depois, o que será que vai ter ou não vai ter? Aqui, vocês vão marcar – Sinalizei na atividade – Vai girar a roleta, vai cair um nome, e vocês tem que escrever os *elements of nature* A gente vai ouvir como fala a pronúncia certa e depois a gente vai ver como se escreve. Vocês vão pensar assim, será que na história que a *teacher* Flávia vai contar, tem esses *elements of nature*? E vão marcar *I think so*, ou *I don't think so*. E o *I was right*? Vamos deixar ele para depois, pois não encaixa agora.

Entreguei os computadores no grupo e disse:

PE: Pra gente aprender a pronúncia vai ter que ouvir e repetir. Depois que um colega girar a roleta, deixa ela parada para escrever o nome dos *elements of nature* na atividade. Então, *let's go!* – Girei a roleta e verifiquei qual palavra foi indicada

primeiro na roleta e perguntei:

PE: O que é *storeroom*? *What 's this*? O que será que é?

[...] Fui explicar para o outro grupo a consigna fazendo alguns ajustes.

PE: Vamos fazer os combinados para a roleta? Cada um gira uma vez, *okay*? E vocês tem um objetivo, qual é?

S: Aprender a pronúncia.

PE: Isso, as palavras e as pronúncias dos *elements of nature*. (Transcrição da regência, 16/11/2023)

Para garantir que os alunos compreendessem como realizar a atividade proposta, utilizei exemplos práticos, estabeleci combinados e promovi a interação dos alunos por meio de questionamentos. Essas estratégias ajudaram a organizar a turma a conduzir a atividade com sucesso. Na ansiedade de adiantar as explicações, tirei deles a oportunidade de questionar o que não tinham entendido na consigna, privando o desenvolvimento da autonomia do aluno na leitura da mesma.

Henniqueau-Mary (2010) aponta como erro comum realizar a leitura das consignas no lugar dos alunos, pois os tornamos passivos no processo ao ler as orientações. Importante destacar que, nas aulas de LIC, a leitura da consigna pelo professor, com entonação e expressividade, serve de modelo de fluência da língua. É necessário apoiar o entendimento das instruções, mas é importante estabelecer o equilíbrio entre o apoio e o fazer pelo aluno. Deve-se evitar tanto a passividade imposta pelo professor, quanto a ausência de orientação que pode levar a uma compreensão superficial da tarefa.

Avançando para a análise dos comportamentos que a consigna promoveu, a partir do momento que os estudantes entenderam o que era para ser feito, a atividade proposta na consigna possibilitou a interação dos estudantes e a superação de obstáculos que surgiram na realização da tarefa.

E: Gente, eu eliminei ele – A aluna disse ao grupo que eliminou a palavra *summer* da roleta demonstrando que foi sem querer.

PE: Não tem problema. S-U – Comecei a soletrar a palavra, mas a aluna S continuou.

S: M-M-E-R.

Sai de perto do grupo e a aluna S auxiliou os seus colegas soletrando de novo as letras da palavra em inglês. Um colega perguntou novamente como era a grafia e quem ajudou dessa vez foi a aluna N.

N: S-U-M-M-E-R. (Transcrição da regência, 16/11/2023)

Na análise desse trecho, é possível destacar a importância da interação entre os alunos como um facilitador no processo de aprendizagem do inglês. A aluna E, ao eliminar a palavra *summer* da roleta, inicialmente demonstrou preocupação, mas com a minha mediação em soletrar a palavra, estimulou a aluna S a continuar o processo de correção e escrita.

Posteriormente, a intervenção da aluna N, ao ser solicitada por outro colega, reforçam a ideia de que a aprendizagem do inglês em um ambiente colaborativo pode ser fortalecida pela troca de conhecimentos entre os próprios alunos. A interação entre pares permite que o erro se torne uma oportunidade de aprendizado compartilhado, fazendo com que assumam o papel de *scaffolding* uns dos outros.

Essa dinâmica é importante também do ponto de vista do desenvolvimento da autonomia e da confiança no uso da língua. Ao soletrar e revisar o conteúdo em inglês, os alunos estão praticando a língua de maneira natural, num contexto significativo e lúdico. Isso vai ao encontro das práticas de ensino de línguas que valorizam a aprendizagem ativa, onde os alunos não são apenas receptores passivos, mas participantes ativos na construção do conhecimento.

O trecho a seguir revela os alunos respeitando a consigna e utilizando o inglês conforme solicitado na tarefa:

E: Você tem que repetir, dona N.

PE: Isso, é isso que o grupo tem que fazer, ajudar os colegas para que vocês cheguem no objetivo da atividade.

O grupo 2 estava jogando e o DB seguiu o instrução:

DB: *I think so*, já vou falando...*I think so*. Eu estou marcando tudo no *I think so*.

O Lu ia girar, mas o colega pediu para esperar.

Lu: Eu sei, eu tô esperando.

Depois de girar a roleta e selecionar uma elemento nela o colega disse:

DB: Esse é *No, I don't?*

No grupo 1 a aluna E apontou para uma figura e disse que era céu. A aluna S disse:

S: Não, esse aqui que é o céu. Esse é *summer*, verão. (Transcrição da regência, 16/11/2023).

Percebi que a interação entre os alunos não só promove a prática e a repetição de habilidades, como também cria um ambiente de suporte mútuo, que é essencial para o desenvolvimento da confiança na utilização da língua inglesa.

Ao analisar as autoavaliações referentes à segunda atividade, na questão sobre o motivo que fez com que a atividade chamasse atenção, tivemos dois alunos que não responderam e nove que apresentaram as seguintes respostas “É muito legal”, “Eu gosto bastante, porque eu gosto de atividade diferente”, “Eu aprendi várias coisas legais”, “Porque era uma fábula”, “Porque é legal e a gente vai aprender”, “Porque eu gosto de atividade em grupo”, “Porque eu gosto muito do inglês” “porque era uma fábula” “o porque é que a atividade é bem interessante, criativa e interativa” (autoavaliação, 16/11/2024).

Embora dois alunos não tenham respondido à pergunta, o que pode indicar algum grau de desmotivação ou dificuldade de expressar suas percepções, a maioria apresentou respostas

positivas que destacam a atratividade da atividade, o que pôde ser observado também pelo comportamento que tiveram enquanto a realizavam, pois ficaram entretidos e concentrados na tarefa.

Continuo a análise com a última consigna que antecedeu a leitura da fábula *Ant and Grasshopper*. Conforme pode ser observado no quadro a seguir, é possível perceber a estrutura da consigna formada por Título + Questionamento + Instrução. O título *Time to think*, seguindo a ideia de ampliação do vocabulário, apresentando agora o verbo *Think*; o questionamento, com intenção de mobilizar os alunos a pensarem sobre o que iriam ter que resolver; e a instrução, a qual foi apresentada dentro de um envelope, juntamente com diversas imagens da história que seria contada posteriormente por mim.

QUADRO 16 - CONSIGNA 5: DESENVOLVIMENTO

□ TIME TO THINK

QUAL É O BEGINNING (COMEÇO), MIDDLE (MEIO) E O END (FIM) DA FÁBULA QUE ESTÁ NO ENVELOPE?



Consigna colada na frente do envelope:

□ TIME TO THINK

QUAL É A ORDEM?

Consigna que estava dentro do envelope:

ORGANIZE COM O SEU GRUPO O *BEGINNING*, *MIDDLE*, *END* DA FÁBULA. LEMBREM-SE QUE CADA UM TEM UM JEITO DE PENSAR. ESCUTEM UNS AOS OUTROS PARA DEFINIREM JUNTOS A ORDEM DA HISTÓRIA. DEPOIS DE PRONTO, CONTEM PARA OS OUTROS GRUPOS COMO FICOU.

FONTE: Autora (2024)

A ideia era que os alunos pudessem explorar manualmente as imagens e estabelecessem uma sequência de fatos entre elas, de acordo com o que classificariam como *beginning*, *middle* e *o end* da história. As palavras foram inseridas na atividade para proporcionar a ampliação do

vocabulário em inglês relacionando-as com situações naturais de organizar cenas de uma história.

Por meio da interação dos alunos com as imagens da história, acreditei que tornaria a participação deles mais ativa, despertando a curiosidade sobre o que estava acontecendo em cada cena antes de conhecerem como era a história de fato.

No início da leitura, uma dupla de alunos que apresentavam dificuldade na fluência e compreensão leitora, tentavam ler e entender a consigna “Qual é o *beginning* (começo), *middle* (meio) e o *end* (fim) da fábula que está no envelope?”. Ao se depararem com as palavras novas em inglês, decidiam como resolver a situação.

Lu: qual é ... (pausa) lê você!

C: Qual é o bejin ... o que? Lê você aí, que fica reclamando. – O aluno C falou para o colega da sua dupla, que riu na hora em que ele tentou ler a palavra *beginning*

Lu: Qual é o beginin (leu com dificuldade)

C: Ah, vamos pular essa parte... – continuou lendo – começo, midle.. – deu risada porque percebeu que era outra palavra que não sabia falar.

[...]

Lu: Professora, o que significa isso aqui? Ele quer saber – Se referiu ao colega e apontou para as palavras em inglês que estavam na consigna.

C: Sei, você é que quer saber.

PE: No parênteses está o significado, *beginning* é começo, *middle* é meio e *end* é fim.

Lu: Ele quer saber, e eu fui tentar ler pra ele e não entendi nada. (Transcrição da regência, 21/11/2023)

Nessa situação, quando um dos alunos buscou ajuda para entender o significado das palavras e sentido do texto, mostra que servi de *scaffolding* para que pudessem compreender as palavras em inglês. Quando o aluno escolhe “pular” a leitura da palavra em inglês, evidencia-se a característica descrita por Cameron (2001 *apud* Rocha, 2006, p. 67), que as crianças têm uma tendência a perder o interesse com facilidade quando julgam que a atividade é difícil, como fizeram ao desistir de ler as palavras que não conheciam. Esse comportamento comum até para os adultos, pode ter sido explicitado pelos alunos devido às palavras não terem sentido para eles na interação com a consigna.

Após fazerem a leitura da instrução, mesmo sem compreensão, começaram a organizar as cenas da história “*Ant and Grasshopper*” de forma intuitiva.

PE: O que vocês vão fazer com tudo isso? – Apontei para as cenas que estavam todas espalhadas.

Lu: É... pôr em ordem alfabética? [...]

PE: Será que é preciso ler? Vocês não se importam com isso aqui? – Apontei para a consigna de dentro do envelope e para as filipetas indicando o *beginning*, *middle* e

end, e falei: [...] será que isso não é importante ler e entender, se não, por que estariam aqui? Então, vamos entender?
C começou a fazer a leitura com dificuldade, de forma pausada. Após ler, eu repetia a leitura para dar fluência e ajudar na compreensão. (Transcrição da regência, 21/11/2023)

Ao ignorarem as filipetas que indicariam as cenas do *beginning*, *middle* e *end* que faziam parte da atividade, também demonstraram não dar tanta importância à consigna escrita, mas para a resolução da atividade, mesmo que não estivessem entendendo o que era para ser feito.

A escolha dos alunos por começar a organizar as cenas da história *Ant and Grasshopper* de maneira intuitiva, sem dar atenção imediata às filipetas que indicavam o início, o meio e o fim da narrativa, demonstra um comportamento natural de recorrer inicialmente a estratégias que já conhecem. Nesse caso, a tentativa de ordenar “por ordem alfabética” ilustra como os alunos utilizaram conhecimentos prévios e padrões familiares para operar dentro de suas zonas de conforto, mostrando que, em situações de resolução de problemas, é comum que primeiro se apele a estratégias internalizadas antes de recorrer à leitura ou a outras fontes de orientação mais formais.

A minha intervenção em chamar a atenção para a consigna e as filipetas, e incentivar a leitura, traz à tona a importância de guiar os alunos para um uso mais consciente e reflexivo das instruções. Ao ignorar a consigna inicialmente, os alunos demonstram que embora possam tentar resolver problemas intuitivamente, ainda precisam desenvolver a habilidade de utilizar as orientações oferecidas de forma mais eficaz, o que é uma competência importante tanto em sala de aula quanto em outros contextos de aprendizagem.

Já no outro grupo, cujo uma aluna demonstrou mais habilidade na leitura que as outras colegas, a interação com a consigna pareceu ser mais significativa:

[...] a aluna SV pegou a filipeta de papel escrito *beginning*, tentou ler e mostrou para as duas colegas demonstrando não entender o porquê daquelas palavras. A aluna N falou:

N: Esse é começo, o outro meio e fim. Tá aqui ó, na atividade. – Começou a ler a consigna inteira e as duas colegas ficaram atentas à sua leitura. (Transcrição da regência, 21/11/2023)

Nessa situação, a consigna escrita ofereceu suporte para que as alunas pudessem tirar dúvidas sobre o que era para ser feito, sem depender da pesquisadora. Houve interação entre elas e a consigna, o que gerou um comportamento autônomo. A autonomia, como apontado por Hatugai (2006), se desenvolve em um processo de socialização e interação, o que se revela no

trecho analisado, no qual uma aluna conseguiu entender o significado das palavras em inglês por meio da consigna, e auxiliou as outras para que também o compreendessem. A consigna e a aluna serviram de *scaffolding* para compreensão do significado das palavras.

O fato de a consigna estar redigida de forma híbrida, envolvendo a língua materna e a LAd, “Qual é o *beginning* (começo), *middle* (meio) e o *end* (fim) da fábula que está no envelope?”, pode tornar auxiliar o entendimento e compreensão do que é solicitado. A apresentação do vocabulário novo em inglês, que foi além dos conteúdos em torno do tema estações do ano, demonstra que a maneira como a consigna é estruturada, possibilita aprendizagens além do que se estabelece no planejamento.

Após os alunos entenderem qual era a ação exigida na consigna, começaram a organizar as cenas da história, explorando a imaginação e aplicando a lógica para estabelecer uma relação cronológica entre elas. Esse processo revelou como são diversificadas as visões do grupo, evidenciando que, mesmo utilizando as mesmas imagens, diferentes formas de contar a história surgiram, como podemos perceber nos trechos abaixo, que revelam os diferentes finais que os alunos criaram para as cenas da história.

O primeiro trata do desfecho do trio S, SV e N; o segundo foi elaborado pelos alunos DM e DB; o terceiro foi feito pelos alunos Lu e C.

Grupo 1:

S: A formiga disse não. A formiga falou “se você trabalhasse, tudo iria bem”. A formiga mais uma vez foi reclamar com a cigarra para ela ir trabalhar, mas a cigarra só cantava.

SV: A *ant* sentia falta de algo, ela tinha tudo, só que ela sentia falta de algo, então ela escutou “tum, tum, tum”. Era a cigarra pedindo ajuda e abrigo. Ela disse não, vai trabalhar! Você teve todo o verão e você não trabalhou. Ela foi escrever, comeu sua comida e quando ela viu, passou um tempo, foi o inverno. Ela viu a coitada da cigarra no chão, então ela deu abrigo pra ela, ela deu comida. E daí veio o *end*.

PE: Vamos ver o que a N tem para nos contar. *What is happening?* O que aconteceu?

N: A cigarra e a formiga ficaram amigas e foram fazer coisas juntas...cantar e conversar, depois elas foram cantar uma música.(Transcrição da regência, 21/11/2023)

Grupo 2:

DM: Viu a cigarra deitada na neve, na *Snow* e chamou... foi cuidar

DB: Daí ela ficou dentro de casa, foi tomar um leite quente.

DM: E aqui todo mundo brigou com ela, só por causa que ela ajudou a cigarra. (Transcrição da regência, 21/11/2023)

Grupo 3:

Lu: Daí ela foi para fora, tal... já passou muitos dias, daí ela foi para fora por causa que ela não entendeu por que não tava escutando mais música que ela já tava acostumada, e ela viu a cigarra, desmaiada na neve, doente.

C: À beira da morte!

Lu: A beira da morte, daí ela foi, ela levou ela pra casa e começou a cuidar dela, tipo... eu não faria isso, mas ela faz. [...] Elas começaram a fazer um dueto.

C: É o final! Começaram a treinar a música dela.

Lu: Ah... porque ela não cantava bem, daí elas viraram amigas, e fim pronto.
(Transcrição da regência, 21/11/2023)

Os trechos evidenciam a característica das consignas abertas, que colocam o aluno no centro da aprendizagem, estimulando a construção de algo que faça sentido para ele. Essas consignas se mostram uma ferramenta flexível, equilibrando o direcionamento com a abertura para a expressão pessoal de cada aluno, ao mesmo tempo em que promovem a liberdade na construção coletiva do conhecimento.

Isso ficou nítido na personalização da narrativa feita por cada grupo. Observa-se que os alunos não apenas seguiram o enredo original, mas também modificaram-no de forma criativa, explorando elementos como perdão, solidariedade e amizade. Por exemplo, a aluna SV introduziu uma reflexão emocional ao final da história, sugerindo que a formiga, apesar de ter tudo materialmente, sentia falta de algo e, após um momento de compaixão, acolheu a cigarra, o que proporcionou um final mais positivo e colaborativo. Já a versão da estudante N, que complementou a aluna SV, trouxe um final otimista em que a cigarra e a formiga se tornaram amigas, sugerindo que as diferenças entre trabalho e lazer foram superadas, reforçando o valor da cooperação. Esse desfecho aponta para uma visão mais equilibrada, em que as personagens encontram um meio-termo, trabalhando e se divertindo juntas, algo que provavelmente ressoa com a visão das crianças sobre a importância do equilíbrio entre responsabilidades e diversão.

Por outro lado, a versão apresentada por DM e DB oferece uma perspectiva dramática, com a cigarra deitada na neve, sendo socorrida pela formiga, o que introduz uma dinâmica de cuidado e redenção. Esse final explora a ideia de que, apesar dos erros da cigarra, a formiga assume um papel de cuidadora, indo além do final tradicional em que a cigarra simplesmente sofre as consequências de seu comportamento.

As diferentes versões demonstram a capacidade dos alunos de interpretar a moral da história de maneiras variadas e criativas, incorporando tanto os ensinamentos tradicionais da fábula, quanto suas próprias experiências e emoções. Também potencializou o uso da linguagem em inglês, como visto nos trechos em que os alunos utilizavam palavras como *snow*, *ant* e *guitar*., proporcionando oportunidades para praticar vocabulário de forma contextualizada.

Na autoavaliação dessa atividade, dos onze alunos participantes da pesquisa, um não respondeu, quatro faltaram no dia da aplicação do questionário e seis responderam marcando que gostaram bastante da organização da atividade. Na justificativa, escreveram “porque gosto de coisas novas”, “eu gostei da organização, pois foi algo que eu nunca fiz”, “porque foi algo

interativo e é muito legal”. Dois alunos que fizeram a atividade juntos, escreveram igual a resposta “porque é legal e criativo” Na autoavaliação, o aluno C, que teve dificuldade na leitura de palavras em inglês, revelou “eu não entendi muito bem”.

Dos seis alunos que avaliaram a atividade de forma positiva, suas justificativas indicaram que a novidade, a interatividade e o caráter lúdico da tarefa contribuíram para o engajamento. As respostas idênticas por parte de dois alunos sugere um envolvimento mais superficial ou até uma dificuldade em expressar o que sentiram em relação à experiência, o que pode refletir um menor interesse em aprofundar a avaliação. Por outro lado, a resposta do aluno C evidencia uma dificuldade específica na compreensão do vocabulário em inglês, o que é um dado importante para repensar o suporte e as estratégias pedagógicas que facilitariam a compreensão e autonomia na leitura. Esse retorno apresenta não apenas as percepções positivas, mas também as áreas que ainda precisam de ajuste para que todos se beneficiem plenamente das atividades propostas.

Após essa atividade, realizei a terceira atividade (APÊNDICE I) ,que tratava do momento de *storytelling* da versão adaptada da fábula A cigarra e a formiga, *Ant and Grasshopper*, por Luli Gray, na qual os alunos ouviram a história e depois finalizaram a tabela apresentada no quadro 15, confirmando ou não suas hipóteses sobre o que teria na história ao marcar a coluna com a informação *I was right* ou deixando-a em branco.

Como esse momento tratou da conferência da tabela e contação de história, não irei abordá-lo com profundidade nesta análise, o mencionamos para dar continuidade na descrição da sequência de atividades realizadas na unidade didática.

Proseguimos para a tarefa final da regência, a qual envolvia a confecção de um jogo de percurso como produto final do trabalho. Antes de construir a consigna que direcionasse essa atividade, senti a necessidade de conversar com os alunos sobre esse tipo de jogo, para que pudesse estabelecer uma conexão entre a proposta da consigna e os conhecimentos prévios dos estudantes. No trecho a seguir, é possível observar como conduzi essa interação:

PE: [...] se vocês gostam de jogo de percurso, a gente chama esses jogos de caminho, de jogo de percurso, já sabiam disso?

S: não

DB: não

PE: Jogo de percurso, porque eu vou ter um percurso para percorrer, percorrer é andar por ele, tá? Que tipo de comando que tem nesse jogo de percurso?

DB: Dado

PE: Precisa de dados[...]

DB: E um peão.

PE: O que mais que precisa, gente?

DB: Ô tabuleiro né

PE: tabuleiro, e no tabuleiro o que tem de legal?
S: Os atalhos.
PE: Tem atalho. [...]
S: É tipo no jogo, se tiver escrito, você anda mais três casas.
C: Ou tipo é assim, que você volta duas casas.
PE: Às vezes são obstáculos, porque às vezes em vez de você andar pra frente, volta para trás. [...]
PE: Será que as *leaves* seriam atalhos e *stones* seriam obstáculos?
DB: Então, era isso que eu ia falar.
S: Porque aí, tipo...elas poderiam tropeçar.
PE: A gente podia trocar *stones* e colocar outro elemento da natureza, consultem a tabela de vocês, de repente a gente pode ter outra ideia[...]
DB: Flores
PE: *Flowers! Good idea!* Boa ideia! (Transcrição da regência, 23/11/2023)

Por meio dessa conversa, pude ter uma ideia do que os alunos sabiam sobre jogos de percurso, para então construir uma consigna de fechamento para a unidade didática planejada. Ao questionar e explorar o que já sabiam sobre os componentes de um jogo, como tabuleiro, dados, peões e os desafios presentes no percurso, os alunos começaram a associar elementos de suas experiências anteriores com a proposta. Esse processo de resgate dos conhecimentos prévios, aliado ao convite para opinar sobre a construção do jogo (como na escolha de elementos da natureza, por exemplo), promoveu uma participação ativa dos alunos.

Além disso, a utilização dos termos em inglês, como *leaves* para atalhos e *stones* para obstáculos, e a relação entre esses elementos com o percurso lúdico, estimulou o desenvolvimento do vocabulário dos alunos em um contexto significativo e concreto.

Na primeira parte da atividade (APÊNDICE J), conforme pode ser observado na Figura 16, apresentei o quadro de objetivos com a pergunta “O que você precisa fazer?” em vez de “O que você vai aprender?”, diferente de como usei nas outras atividades. Essa mudança surgiu porque já estava incomodada com o excesso de informações que trazia no início das tarefas. Esse processo explicativo se tornou maçante e repetitivo, o que desviou o foco dos alunos da compreensão da consigna em si. Ao criticar a minha própria prática, me conforta o achado de um texto de Bronckart (2007), que também admite falhas em suas dezenas de sequências didáticas criadas e experienciadas, reconhecendo limitações na eficácia ou dificuldades em sua aplicação. Assim, no meu caso, ao planejar as consignas dentro de uma unidade didática, considero que o quadro inicial de objetivos apresentado em cada tarefa poderia ser retirado, pois evitaria a sobrecarga cognitiva percebida no processo de execução das atividades.

FIGURA 16 - CONSIGNAS 7: FECHAMENTO

FIRST NAME: _____ LAST NAME: _____
DATE: _____

UNIDADE TEMÁTICA: A NATUREZA DAS COISAS
CONSTRUÇÃO DE UM JOGO DE PERCURSO



O QUE VOCÊ PRECISA FAZER?

- ESCREVER PALAVRAS EM INGLÊS NO PERCURSO DO JOGO.
- ILUSTRAR O JOGO DE PERCURSO COM ELEMENTOS DA FÁBULA ANT AND GRASSHOPPER.
- ELABORAR ATALHOS E OBSTÁCULOS NO JOGO UTILIZANDO ELEMENTOS DA NATUREZA.



ATIVIDADE EM DUPLAS OU TRIOS.

COMO VAMOS FAZER?

ESCOLHA UM DOS PERCURSOS QUE IRÁ DIRECIONAR A CONSTRUÇÃO DO SEU JOGO.

- ★ NO COMEÇO DO JOGO ESTÃO AS TAREFAS OBRIGATÓRIAS. TODOS OS GRUPOS TERÃO QUE REALIZAR.
- ★ NOS DOIS CAMINHOS APRESENTADOS TÊM DIFERENTES SITUAÇÕES QUE TERÃO NO SEU JOGO DE PERCURSO.



LEIAM COM ATENÇÃO PARA DECIDIREM QUE CAMINHO IRÃO SEGUIR.



MATERIAIS QUE A PROFESSORA IRÁ DISPONIBILIZAR:

- ★ PERCURSO IMPRESSO.
- ★ PEÕES COM TAMPINHAS E ESPAÇO PARA ILUSTRAÇÃO.
- ★ ENVELOPES, CADA UM COM UMA MORAL DA FÁBULA.
- ★ CAIXA SURPRESA COM DESAFIOS DE MÍMICA.
- ★ CARTAS COM INFORMAÇÕES VERDADEIRAS OU FALSAS.



FONTE: Autora (2024)

Ao observar a figura 16, podemos ver que a consigna apresenta estrutura com Informações Organizacionais + Questionamento + Instrução. As informações organizacionais servem para estipular quantas pessoas poderiam ter no grupo e os materiais que os alunos teriam acesso. É destinado um espaço para o questionamento “O que você precisa fazer?” com a intenção de explicar a consigna da segunda parte da atividade, devido ao fato de ela estar estruturada em um formato diferenciado, imitando um jogo de percurso.

O fato de ter uma instrução para explicar a consigna não nos pareceu conveniente devido ao excesso de informações, que ao invés de auxiliar os alunos, traz novamente uma sobrecarga cognitiva na busca de compreender o que de fato deveria ser feito. A explicação de como leriam a consigna poderia ter vindo de forma simples e direta “Escolha um caminho e siga as instruções” juntamente com a consigna no *layout* de percurso (Figura 17).

Inspirada em Carlberg (2006), que apresentou em seu livro uma consigna em formato de tabuleiro de jogo da velha, pensei em trazer uma formatação diferente para a última consigna a

ser trabalhada com o grupo. Inicialmente, redigi a instrução em formato de jogo da velha, mas com receio de confundir os alunos, optei por trazer consignas obrigatórias e optativas organizadas no *layout* de um jogo de percurso (APÊNDICE K).

FIGURA 17 - CONSIGNAS 7: FECHAMENTO - LAYOUT DE JOGO DE PERCURSO

<p>TAREFA OBRIGATÓRIA:</p>  <ul style="list-style-type: none"> • ESCOLHAM AS CASAS QUE SERÃO REPRESENTADAS PELAS ESTAÇÕES DO ANO: SPRING, SUMMER, FALL, WINTER. • CRIEM UMA LEGENDA NO TABULEIRO UTILIZANDO ELEMENTOS DA NATUREZA E OS COMANDOS QUE ELAS IRÃO REPRESENTAR NO JOGO .CONSULTE A LISTA DE COMANDOS NA ATIVIDADE • DESENHEM OS PERSONAGENS DA FÁBULA NOS PEÕES DO JOGO. 	
<p>CARDS TRUE OR FALSE</p> <p>INDIQUE NO PERCURSO 4 CASAS ONDE O JOGADOR TERÁ QUE PEGAR UMA CARTA E DESCOBRIR SE A INFORMAÇÃO É VERDADEIRA OU FALSA SE ELE ERRAR VOLTA UMA CASA, SE ACERTAR AVANÇA UMA CASA.</p>	<p>SURPRISE BOX MIMIC</p> <p>INDIQUE NO PERCURSO 4 CASAS ONDE O JOGADOR TERÁ QUE ABRIR E SORTEAR UMA AÇÃO DAS PERSONAGENS QUE DEVE SER IMITADA. OS COLEGAS PRECISAM DESCOBRIR A AÇÃO PARA O JOGO CONTINUAR.</p>
<p>VERSÃO POÉTICA BY JOSÉ PAULO PAES</p> <p>PEGUEM O ENVELOPE COM A VERSÃO ESCOLHIDA E ILUSTREM O FINAL DO PERCURSO DE ACORDO COM A IDEIA TRANSMITIDA.</p>	<p>VERSÃO ORIGINAL BY ESOPO</p> <p>PEGUE O ENVELOPE COM A VERSÃO ESCOLHIDA E ILUSTREM O FINAL DO PERCURSO DE ACORDO COM A IDEIA TRANSMITIDA.</p>
<p> TIME TO PLAY</p>	

FONTE: Autora (2024)

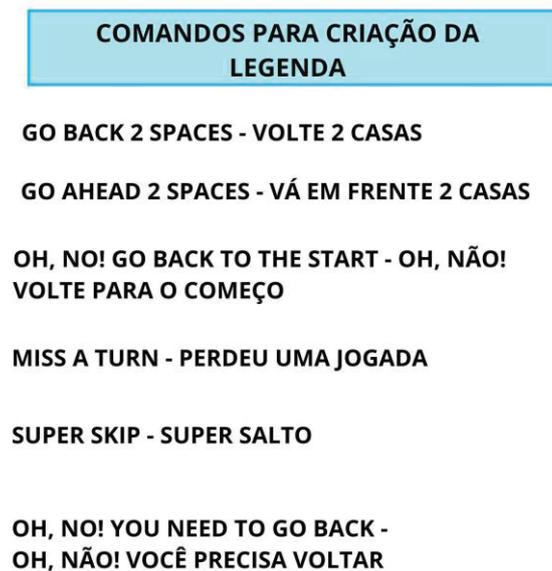
Nessa estrutura, as consignas apresentam Título + Instrução. A consigna obrigatória foi indicada pelo *Start* do jogo, contemplando as instruções que deveriam ser feitas por todos os grupos, para depois dar a opção de escolha entre dois caminhos com consignas que orientavam a construção do jogo de percurso de cada grupo. Os alunos poderiam escolher qual caminho

iriam seguir, a partir do qual determinariam os desafios que teriam no seu jogo, *surprise box* ou *cards true or false*, e qual a versão da fábula iriam representar no tabuleiro.

No *Start* da atividade, apresentei um título contextualizando o que seria feito, seguido da instrução da atividade. Essa consigna se enquadra como complexa (Dylan, 2018), por apresentar em etapas as várias tarefas a serem realizadas pelo grupo.

A última parte da consigna continha uma lista de comandos (APÊNDICE L) para os alunos usarem nos jogos que iriam confeccionar. Ela foi inspirada nos exemplos de atalhos e obstáculos que os estudantes sugeriram na conversa que tivemos na pré-construção da consigna.

FIGURA 18 - LISTA DE COMANDOS PARA OS JOGOS DE PERCURSO DOS ALUNOS



FONTE: Autora (2024)

Após essa descrição de como foi organizada a consigna final, parto para como ela foi apresentada aos alunos e os comportamentos e resultados obtidos por meio dela.

Antes dos estudantes iniciarem a leitura, já sabendo da dificuldade de alguns com relação à fluência leitora, expliquei de maneira geral o que apareceria na consigna, com a ideia de que os alunos construíssem uma representação prévia do que deveria ser feito e o que teria na tarefa. O trecho a seguir revela como esse processo aconteceu:

PE: [...] vocês lembram que eu falei que eu queria estudar com vocês o formato da instrução [...] Virem a página, a instrução vai vir em forma de jogo [...] As tarefas obrigatórias, todos os grupos têm que começar aqui, *start*. Começa aqui o trabalho de

vocês. Vocês tem que ler para saber o que é, e depois nos dois caminhos têm diferentes situações [...] vocês vão ter que fazer o quê? Ler para entender o que que tem em cada caminho, porque cada caminho vai dizer o que vai ter no jogo de vocês.

[...] Olha o alfinetinho lá... materiais que a professora irá disponibilizar – Cheguei perto da mesa onde eu coloquei os materiais – cada grupo vai ganhar um tabuleiro, [...] – Continuei a leitura

[...] Gente, lá no caminho vocês vão ver uma moral *by* Esopo [...] sabem quem ele foi? Um escravo, e a história dele é muito antiga, é a versão original. O que será que a formiga vai fazer aqui? [...]

Um cara muito legal, que é brasileiro, fez uma versão em poesia, que é José Paulo Paes, já ouviram falar dele? [...] Será que nessa versão ele [...] vai deixar a formiga levar A cigarra para dentro de casa, ou não? [...] Bom, deixei nos envelopes coloridos, de acordo com o que vocês escolherem.

[...] vou disponibiliza um jogo de carta *True or false*, vocês vão ter descobrir como essas cartas vão aparecer no percurso, quando vocês virarem, ela vai ter uma informação em inglês, eu acho que vocês vão conseguir descobrir. Essa caixa aqui, lembra que eu falei que ia ter uma *surprise Box*, essa vai ser a *surprise Box*, aqui tem algumas ações da *ant* e do *grasshopper* que vocês vão ter que imitar na hora do jogo. Vocês vão ter que decidir quando que vai aparecer essa caixa aqui

[...] *time Play* - Explicava mostrando onde estavam as informações na atividade.

S: Hora de pôr em Ação

PE: *Play* é jogar também!

Aqui atrás [...] comandos para criação da legenda, gente, vocês vão ter que fazer uma legenda no jogo, para saber o que cada desenho representa, e aqui tem em inglês o que geralmente tem um jogo de percurso em português. Vamos lá? – Comecei a ler - *Go back to spaces*, o que significa?

Alunos: Volte duas casas.

PE: *Go ahead 2 spaces*

Alunos: Avance duas casas

PE: *Oh, no! Go back to the start*

S: OH, não, volte para o começo.

PE: *Miss a turn?*

S: Perdeu a rodada.

PE: *Miss* é perder. E tem aqueles que vocês comentaram comigo, que eu achei muito legal, que é o atalho, que é o *Super Skip*, que seria...

C: O super super salto.

PE: É aquele que eu posso... - Peguei uma folha com o percurso em branco impresso.

S: colocar uma escadinha ou alguma coisa.

PE: Vamos combinar de colocar alguma coisa que tenha relação com a fábula, tá?

Lu: Ah, prof.! A gente vai fazer o nosso? Ah.. agora que eu entendi!

C: Um caminho assim, de neve para representar o final.

PE: De repente põe *Leaves* aqui, uma folha pra ir pra outra casa.

C: Aham

Continuo a leitura dos comandos:

PE: tá, *oh no, you need to go back*

S: Ah, não, você precisa voltar.

[...]

PE: Leiam a instrução da atividade agora, vamos ver se vocês conseguem entender. Quando vocês tiverem com a ideia entendida, podem pegar o material que vocês escolheram. (Transcrição da regência, 28/11/2023)

Vejo esse momento como um preparo para a leitura da consigna por si mesmos, e para fazer ajustes explicando o que não estava especificado nela, como por exemplo, onde estavam os materiais disponibilizados e sugeridos para montagem do tabuleiro, onde deixaria os

envelopes com as diferentes versões da fábula, e como foi organizada a *surprise box* e as *cards True or False* que seriam utilizadas no jogo.

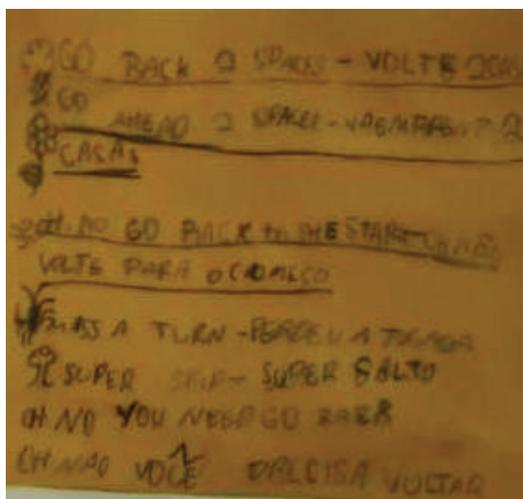
Durante essa explicação, reservei um tempo para apresentar os autores Esopo e José Paulo Paes, por considerar importante que os alunos conhecessem suas versões para a fábula trabalhada. Realizei perguntas como "O que será que a formiga vai fazer aqui?" e "Será que a formiga vai deixar a cigarra entrar?", com o objetivo de despertar a curiosidade dos alunos. No entanto, introduzir algo novo em uma consigna de fechamento pode modificar sua função original, uma vez que, ao invés de concluir o tema, a consigna acaba introduzindo novos elementos.

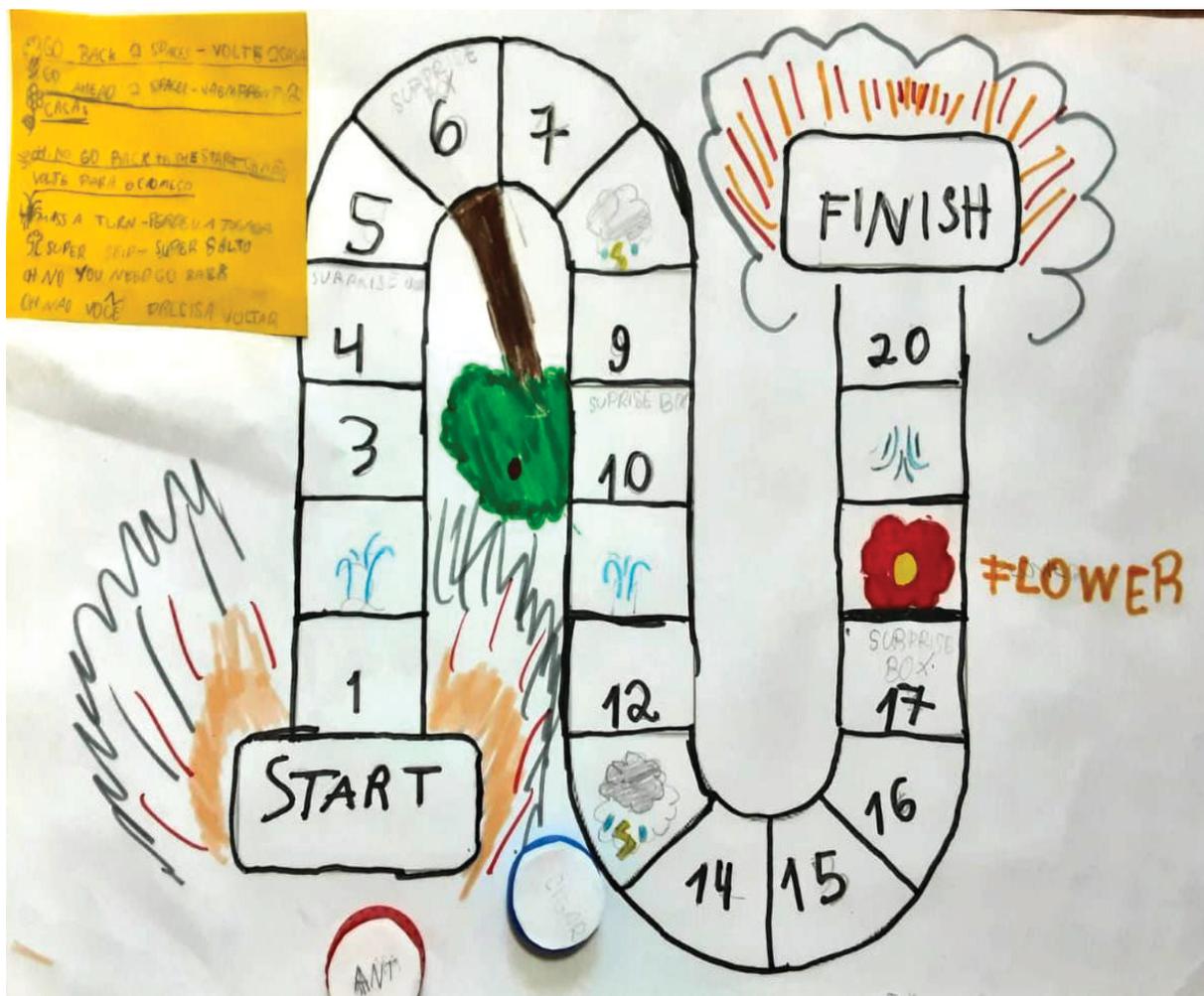
Dessa forma, o trabalho realizado anteriormente sobre as versões da fábula no momento de regulação do conhecimento já foi suficiente para provocar a reflexão que queríamos. Essa versão original e a poética da fábula poderiam compor um momento de leitura por fruição, tornando a experiência mais leve e adequada do que inseri-las na consigna de fechamento da unidade didática.

Ao observar os tabuleiros produzidos e que serão apresentados na sequência desta análise, percebi que a exigência de decorar os tabuleiros de acordo com a versão escolhida na consigna não foi cumprida.

Quando solicito na consigna obrigatória a criação de uma legenda com elementos da natureza e os comandos que irão representar no jogo, tinha a expectativa de que os alunos explorassem a escrita em inglês dos comandos do jogo e retomassem o vocabulário dos elementos da natureza explorados durante o trabalho com a unidade didática. Três grupos fizeram o esperado, mas a legenda cumpriu o seu papel em apenas uma representação, conforme pode ser observada na imagem a seguir.

FIGURA 19 - LEGENDA E TABULEIRO 1





FONTE: Autora (2024)

Nesse tabuleiro, os alunos desenharam os elementos da natureza, e para jogar, precisaram consultar a legenda para saber o que cada desenho significava. Eles também escreveram *surprise box* em quatro casas, conforme solicitado na consigna obrigatória, porém não identificaram as casas representando as estações do ano e nem ilustraram o tabuleiro com a versão da fábula escolhida, conforme foi solicitado no trecho a seguir:

Lu: Prof., é pra ler esse aqui antes de fazer esse?- Se referiu a leitura da versão da história que estava dentro do envelope antes de começar a fazer o percurso.

PE: O que você acha?

Lu: Sim, porque aqui tá explicando.

PE: Explicando o que?

O Lu começou a ler, mas passou para o Ca fazer a leitura, pois sentiu dificuldade.

PE: Descubram como vai finalizar, vocês escolheram a versão *by* José Paulo Paes, é a forma como vocês vão ilustrar o final do jogo.

O Lu me chamou para mostrar o trabalho da sua dupla.

PE: Que lindo que está ficando. Lembrem - peguei a folha com a consigna - eu quero também que vocês escrevam palavras em inglês no percurso. (Transcrição da regência, 28/11/2023)

Essa dupla era composta por um aluno que chegava uns 15 minutos atrasado todos os dias e outro que faltou no dia de conclusão da atividade. A falta dos elementos exigidos na consigna pode ter se dado pelo tempo reduzido que um aluno tinha de aula e pela ausência de um integrante do grupo na conclusão do percurso, mas o que produziram foi essencial para que o jogo ocorresse.

No próximo tabuleiro, a legenda começou a ser redigida de forma correta, com símbolo e significado, mas depois os alunos não deram tanta importância para registrá-la adequadamente.

FIGURA 20 - LEGENDA E TABULEIRO 2



FONTE: Autora (2024)

Nesse percurso é possível observar o uso de palavras em inglês no tabuleiro, que era um dos objetivos da tarefa, e cumprimento integral das consignas obrigatórias do jogo. A dupla precisou ser lembrada sobre as exigências que faltavam:

PE: Ah vocês estão esquecendo de uma tarefa obrigatória com relação à estação do ano, voltem lá na tarefa obrigatória.

A S pegou rápido a atividade para conferir.

S: Ah...tem que escolher casas para serem representadas pelas estações do ano. (Transcrição da regência, 28/11/2023)

Após a mediação e consultarem a consigna, os alunos indicaram as casas que seriam destinadas às diferentes estações do ano. O objetivo dela era fazer os alunos representarem por meio de desenhos as palavras em inglês no tabuleiro, a fim de significá-las e internalizá-las em seu repertório linguístico.

A dupla ficou bastante envolvida no processo de construção do jogo, conforme podemos perceber a seguir.

S: A gente tem que colocar quatro casas para pegar esse aqui, a *surprise box*.

C: Oba!

S: Quais são essas quatro casas? – Os dois deram ideias das casas e definiram quais seriam. [...]

S: Agora, a gente precisa escrever os comandos. Vou ler de novo. Vou ler em voz baixa.

C: Vamos colocar *stones*, se chegar nessa casa vai ficar parado.

S: A gente vai ter que ilustrar a versão. (Transcrição da regência, 28/11/2023)

Durante a interação dos alunos, eles fizeram uso de palavras em inglês de forma significativa e trabalharam colaborativamente, como quando a aluna S fala que vai ler os comandos em voz baixa, sinalizando um cuidado para não atrapalhar a atenção do colega. Ela também lembra de ilustrar a versão, indicando entender essa exigência e pontuá-la como tarefa a ser cumprida pelo grupo.

A legenda criada cumpriu parcialmente as exigências desse tipo de texto. Devido os comandos estarem escritos no percurso do jogo, ela não teve funcionalidade, não foi preciso consultá-la na hora de jogar. A dupla preparou os peões com elementos das diferentes estações do ano, não utilizaram os personagens da fábula para representá-los, como indicava a consigna, mas isso não alterou a funcionalidade do jogo.

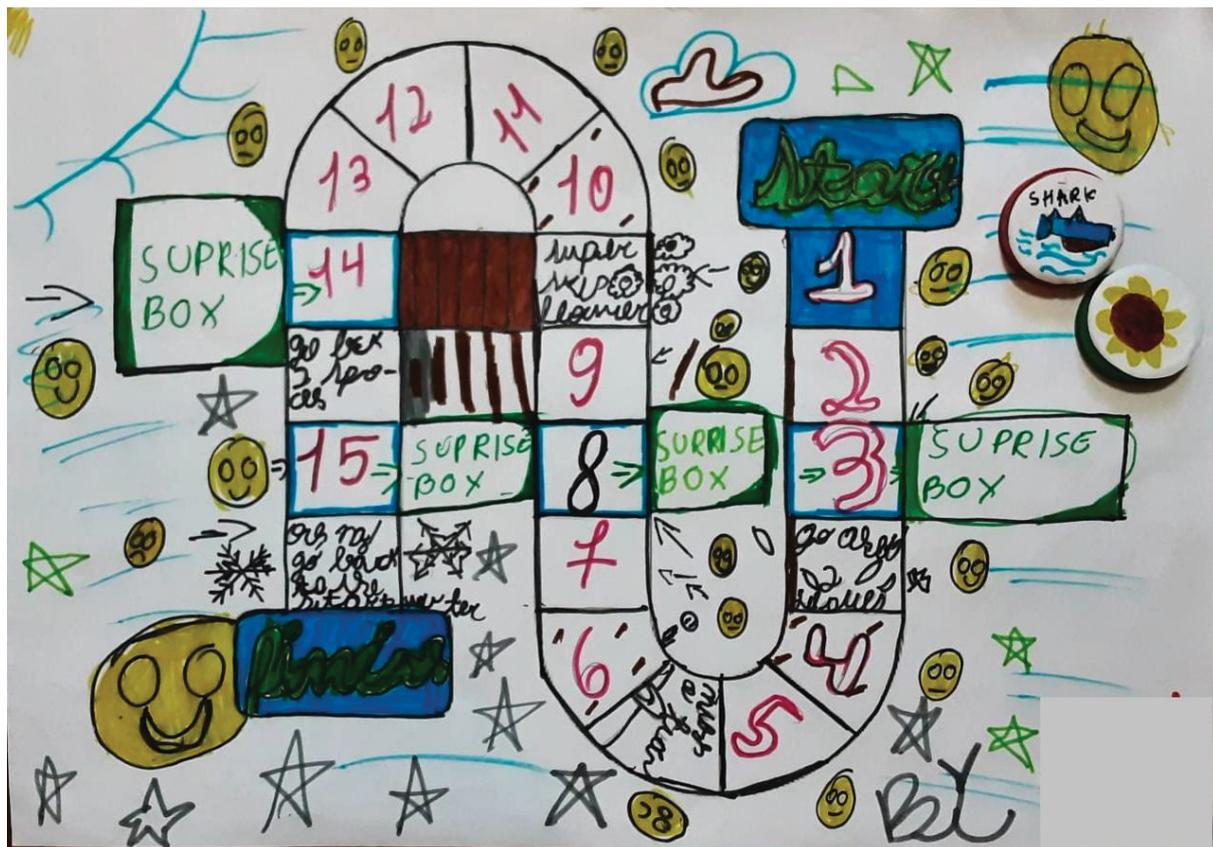
Foram utilizadas casas para indicar a *surprise box* e também as cartas *True or False*, o que demonstra que a dupla não fez a escolha de um caminho na consigna com *layout* de percurso, colocou os elementos que tinham nos dois caminhos sem se ater à obrigatoriedade de

optar por um deles, ou pode ser que de fato contrariaram a consigna por acharem que o jogo ficaria mais interessante colocando a *surprise box* e as cartas *True or False*.

Por mais que a dupla tenha cumprido parcialmente as consignas ou realizado-as com algum desvio, vemos que os alunos respeitaram a essência do trabalho, pois puderam jogar e interagir sem impasses com o tabuleiro que criaram, evidenciando o que Zakharchouk (2010) chama de “respeitar o espírito, e não a letra”, não sermos “demasiados prisioneiros das consignas”. A situação de aprendizagem teve êxito mesmo a dupla tendo criado um tabuleiro diferente do que foi orientado, mas que contemplou aspectos essenciais pontuados pelas consignas e que fizeram sentido para os estudantes.

Ao analisar o tabuleiro 3 (Figura 21), é evidente o envolvimento dos alunos no preenchimento completo do espaço destinado à tarefa, bem como a presença de emojis em seus registros. Isso me leva à hipótese de que essa escolha foi influenciada pelos emojis utilizados nas atividades e nas autoavaliações relacionadas a elas.

FIGURA 21 - TABULEIRO 3



FONTE: Autora (2024)

A legenda desse grupo foi colada atrás da atividade e não foi consultada durante o jogo pelo mesmo motivo do tabuleiro 2, os comandos estavam escritos no percurso. Diante desse resultado, da não funcionalidade da legenda, a consigna “Criem uma legenda no tabuleiro utilizando elementos da natureza e os comandos que eles irão representar no jogo. Consulte a lista de comandos na atividade” poderia ser substituída por “Desenhe no percurso os elementos da natureza que serão os atalhos e obstáculos do jogo. Escreva em inglês quais comandos eles irão representar”. A substituição da consigna traz mais clareza para a ação e considera a funcionalidade da exigência do que é solicitado. Nessa situação, vejo que “caí na armadilha” de achar que o aluno precisa de muitas consignas para entender uma tarefa relativamente fácil, o que Zakharchouk (2010) sinaliza que “demasiadas consignas podem matar a consigna”.

Durante a construção do jogo, o aluno L demonstrou envolvimento com os comandos em inglês que colocou no seu jogo de percurso, sentindo necessidade de interagir comigo e com o professor da turma para que vissemos a sua estratégia

L: Professora, mais uma casa *go back*.

PE: Nossa, nunca vai chegar, pensem... vocês que vão jogar.

[...]

A dupla de alunos, L e DM, foram mostrar para o professor J como ficaram alguns comandos. L disse:

L: A gente fez isso, mas esquecemos que nós vamos jogar.

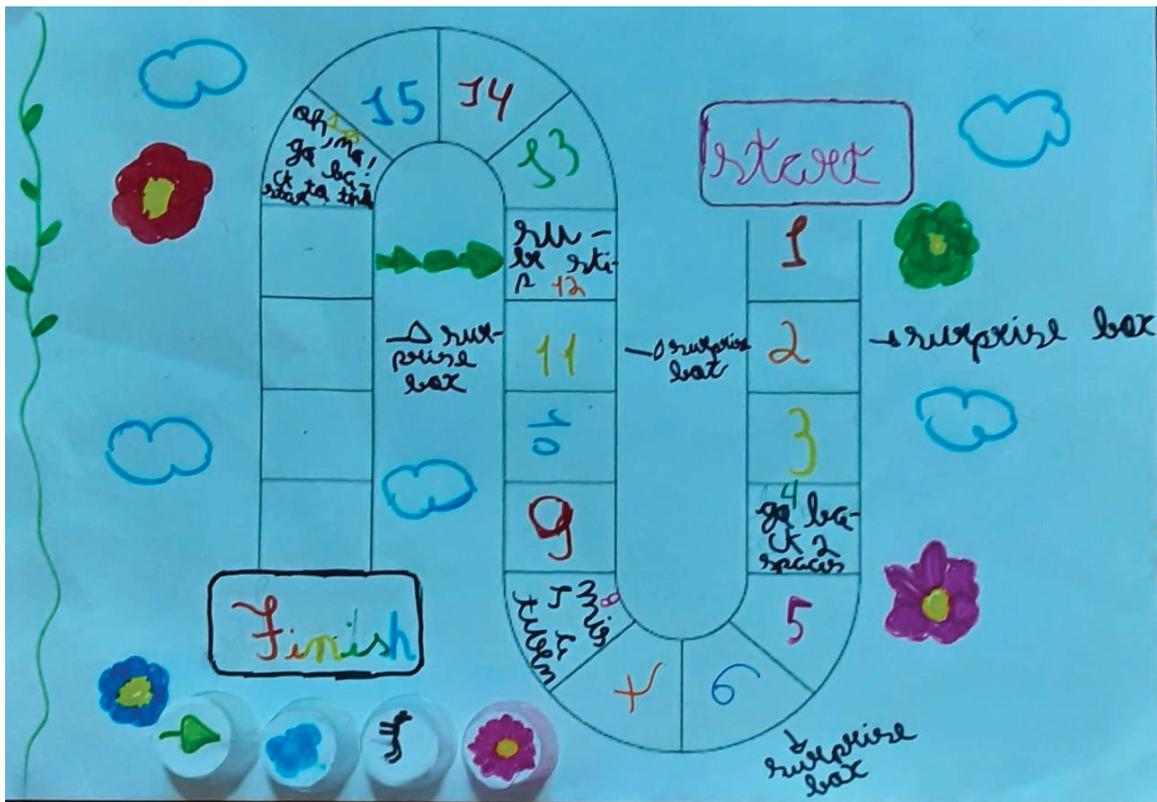
PR: O que é esse?

L: Eu coloquei, volte duas casas aqui, e volte ao início. (Transcrição da regência, 28/11/2023)

Esse trecho revela como a atividade foi significativa, pois fez o aluno L avaliar os comandos em inglês que colocou no jogo, refletindo sobre o impacto dessas instruções para quando fosse jogar, percebendo como suas escolhas influenciariam a experiência dos jogadores.

O próximo tabuleiro foi feito por uma dupla de alunas que faltou na aula de apresentação da consigna do jogo, tendo apenas uma aula para organizar o seu percurso.

FIGURA 22 - LEGENDA E TABULEIRO 4



FONTE: Autora (2024)

Foi dada a chance para que a dupla lesse a consigna, mas diante do tempo escasso e da intenção que ainda pudessem jogar no tabuleiro confeccionado, me vi obrigada a substituir a atividade de leitura da consigna por constantes consignas orais. Por se tratar de uma consigna complexa, percebi que nesse momento nos deparamos com o que Dylan (2018) alerta: quando as tarefas são múltiplas, as instruções orais podem levar a uma sobrecarga cognitiva, pois é dada demasiada informação e as crianças apenas se lembram da primeira instrução e realizam parte do trabalho solicitado.

No trecho abaixo é possível perceber que uma aluna da dupla entende que é para fazer os peões enquanto a outra ainda não consegue tomar a decisão sozinha de onde colocar os obstáculos do jogo, pedindo auxílio da colega, que recorre a mim para auxiliá-las a entender o que deveria ser feito.

SV: Aqui eu vou por 'volte duas casas' – Ficou esperando a aprovação da aluna N, que estava entretida fazendo os peões do jogo.

SV: Eu escrevo nesse, para voltar às duas casas? - A aluna N olhou a ideia da colega SV e foi perguntar para mim.[...] Achei melhor mostrar como estava o caminho dos amigos. Levei elas para verem o percurso da dupla S e C.

PE: Vocês podem fazer, por exemplo, vem aqui.[...] Aqui é um *super skip*, super salto, elas usaram as flores. Ele tá fazendo legenda: *Flowers - super skip*. Aqui é

clouds, vai ser ‘*oh, no, you need to go back*’. Então ele põe o elemento e o que significa qual comando tem que ser realizado. Ok? Isso é uma legenda.

SV: Coloca em inglês?

PE: Sim, coloca em inglês. Vamos lá? (Transcrição da regência, 30/11/2023)

No momento que mostrei para a dupla como ficaria a atividade usando exemplo do tabuleiro dos colegas, por meio da interação e da troca de experiência, foi possível compartilhar uma representação do que deveria ser feito, facilitando as próximas tomadas de decisão da dupla, que por meio do tabuleiro que criaram, demonstraram atender as funcionalidades do jogo, mesmo que não tenham realizado todas as exigências da consigna.

A postura dos alunos em relação à consigna organizada em forma de percurso, de onde selecionaram apenas algumas instruções para montar seus próprios jogos, reflete o que Meirieu (1998) compara à nossa atitude ao lidar com um manual de instruções para montar ou operar um eletrodoméstico. Nesse contexto, o que orienta e mobiliza a leitura das instruções é o próprio objetivo de construir ou fazer funcionar o objeto em questão, guiando-nos a focar apenas nas informações essenciais para a tarefa. Dessa forma, é preciso que consigamos refinar as instruções para obter o que é essencial, e assim chegar à clareza das consignas.

Ao observar os percursos criados pelas duplas, ressaltamos o potencial criativo que a consigna pode despertar nos alunos quando indica o que deve ser feito ao mesmo tempo que dá margem para o aluno criar, abrindo espaço para a diversidade de produções e a originalidade nas respostas (Garcia-Debanc, 1996).

Por fim, faço uma relação entre os objetivos das consignas trabalhados ao longo da unidade didática com os processos cognitivos indicados na taxonomia de Bloom (2001), conforme apresentado no quadro 17.

QUADRO 17 - PROCESSOS COGNITIVOS DA TAXONOMIA DE BLOOM RELACIONADOS AOS OBJETIVOS DAS CONSIGNAS

UNIDADE DIDÁTICA: A NATUREZA DAS COISAS	
Objetivos compartilhados no início da atividade	Processos cognitivos
ATIVIDADE 1 Objetivo 1: Nomear (em inglês) os elementos da natureza e as estações do ano criando a sua versão para a história a ser trabalhada; Objetivo 2: Criar uma história escolhendo elementos que possam compor uma narrativa.	Lembrar Entender Aplicar

ATIVIDADE 2	
Objetivo 3: Nomear os elementos da natureza e as estações do ano que aparecem na história “Ant and Grasshopper” relacionando as imagens da tabela com as palavras aprendidas na roleta.	Entender Analisar
ATIVIDADE 3	
Objetivo 4: Escrever palavras em inglês no percurso do jogo. Objetivo 5: Elaborar atalhos e obstáculos no jogo utilizando elementos da natureza.	Aplicar Criar

FONTE: Autora (2024)

As ações guiadas pelas consignas percorreram os diferentes processos cognitivos da taxonomia, perpassando as diferentes dimensões do conhecimento, como pode ser visto no quadro a seguir.

QUADRO 18 - TABELA DE FERRAZ E BELHOT (2010) ADAPTADA PARA PESQUISA.

UNIDADE DIDÁTICA: A NATUREZA DAS COISAS						
Dimensão do conhecimento	Dimensão do processo cognitivo					
	Lembrar	Entender	Aplicar	Analisar	Sintetizar	Criar
Efetivo/factual: Conteúdo básico que o estudante deve dominar, fatos que precisam ser reproduzidos	Objetivo 1	Objetivo 1				
Conceitual: conexão dos conteúdos básicos num esquema mais elaborado			Objetivo 2	Objetivo 3		
Procedural: exige maior uso do conhecimento abstrato e conhecimento de como utilizar alguma coisa				Objetivo 3	Objetivo 4	
Metacognitivo: controle e a autonomia de aprender						Objetivo 5

FONTE: Ferraz e Belhot (2010) adaptado pela autora (2024).

Ao situarmos os objetivos na tabela, percebemos que as consignas atenderam ao aspecto bidimensional do conhecimento tratado na taxonomia de Bloom, evoluindo de acordo com o grau de complexidade cognitivo que exigiam no decorrer da regência das aulas.

6 ASPECTOS A SE CONSIDERAR NA CONSTRUÇÃO DE CONSIGNAS

Para responder a questão norteadora desta pesquisa, a saber *quais aspectos podem auxiliar no processo de elaboração e execução de consignas claras e orientadoras do esforço cognitivo dos estudantes, alinhadas ao propósito educativo da aprendizagem da língua adicional?* Foi realizada a análise dos dados anteriormente apresentados, explicitando as codificações que emergiram deste processo de pesquisa e que podem ser observadas no quadro a seguir:

QUADRO 19 - PROCESSO DE CODIFICAÇÃO DOS DADOS

Etapas da codificação	Categorias selecionadas que impulsionam ou não o esforço cognitivo dos alunos na aprendizagem da LAd.
Codificação aberta	Conhecimento prévio Interação Ajustes/adequações Clareza Tomada de decisão Finalidade/ Objetivos Situação-problema Estrutura da consigna Dificuldades Recursos audiovisuais
Codificação axial	Estrutura da consigna: <ul style="list-style-type: none"> ● Clareza ● Finalidade/Objetivo ● Tomada de decisão ● Ajustes/adequações ● Dificuldades Fator motivacional: <ul style="list-style-type: none"> ● Situação-problema ● Conhecimento prévio ● Recursos audiovisuais: roleta virtual de palavras, história <i>Ant and Grasshopper</i>, cronômetro. ● Interação
Codificação seletiva	Estrutura → Autonomia e Criatividade

FONTE: Autora (2024)

A codificação aberta representa as categorias iniciais identificadas no processo de análise das consignas no ensino de LIC. Cada uma dessas categorias refletem aspectos

observados na interação dos alunos, professor e pesquisadora com as consignas. Para justificá-las, segue um breve explicação do que cada categoria representa para a pesquisa:

Conhecimento prévio: Durante as consignas propostas, os alunos demonstravam maior engajamento na ação quando ela envolvia o repertório de informações que já possuíam.

Interação: As situações que envolveram a troca de conhecimentos entre os alunos/consignas/parceiros mais capazes, propiciaram conversas, *feedback*, colaboração e *scaffolding*. Nesse processo, a ZDP dos estudantes esteve em constante ajuste, reduzindo à medida que aprendiam e interagiam.

Ajustes/adequações: Relaciona-se com as adaptações que o professor e a pesquisadora utilizaram para que os alunos entendessem as ações pretendidas pelas consignas. Geralmente vinham em forma de consignas orais, refletindo uma postura flexível e responsiva, que considera o aluno um elemento ativo e importante na construção do conhecimento. A consigna tem caráter discursivo, e na relação com o interlocutor abre espaço para adaptações orais que atendem rapidamente às necessidades específicas que surgem nesse processo de interação.

Clareza: Refere-se à facilidade de compreensão das consignas, observando-se o impacto de uma comunicação clara para a execução eficaz das atividades e o engajamento dos alunos, como também, a sobrecarga cognitiva que uma consigna com informações em excesso podem gerar na execução de uma tarefa. Instruções simples e bem estruturadas podem gerar um trabalho mais eficaz, e quando redigidas em inglês, podem auxiliar na ampliação de vocabulário dos alunos, obviamente, quando ganham espaço para leitura e interpretação, diferente de quando são invisíveis no processo de ensino e aprendizagem.

Tomada de decisão: Diz respeito aos momentos em que os alunos precisam fazer escolhas com base nas consignas, promovendo autonomia e habilidades de resolução de problemas, além de engajamento ativo na tarefa. Esse processo pode gerar agitação no grupo, pois envolve o dissenso dos alunos frente a consigna, ou seja, a interpretação pode ser múltipla e trazer conflito devido a diversidade de pontos de vistas.

Finalidade/Objetivos: Representa o propósito ou a meta estabelecida nas consignas, que orienta a atividade e permite que os alunos entendam o motivo da tarefa, conectando-a ao objetivo da aprendizagem. É preciso estabelecer uma sequência entre as consignas, propiciando elos entre elas e a graduação dos processos cognitivos que serão trabalhados. A ferramenta que auxilia o professor nessa organização é a tabela bidimensional da taxonomia de Bloom (2001), considerado por nós um ótimo recurso para o planejamento das consignas de uma unidade didática.

Situação-problema: Categoria que explora as consignas que apresentam desafios e problemas a serem resolvidos, atraindo a atenção dos alunos na busca de respostas. Meirieu (1998) sinaliza que para uma situação ser mobilizadora, é preciso que seja global e finalizada, e que o aluno perceba seu sentido sem vê-la como uma quantidade de pequenos exercícios justapostos.

Estrutura da consigna: A maneira como a consigna é escrita e as palavras utilizadas envolvem a forma como o interlocutor é visto, suas características e potencialidades. Ao introduzir as consignas por meio de um título em inglês, que traz um certo padrão de escrita “*Time to share*”, “*Talk time*”, “*Story time*”, “*Time to think*”, tivemos a intenção de ampliar o vocabulário dos alunos na LAd de forma contextualizada. Algumas consignas iniciaram com questionamentos, o que indica a busca de um diálogo com o aluno, antes que recebesse a instrução da tarefa. Ao trazer instruções organizacionais, como “Atividade em duplas ou trios”, buscou-se evidenciar recursos e procedimentos para realização da atividade, deixando o aluno ciente dos recursos que teria para realizar a tarefa, o que envolve ações cognitivas de planejamento. A consigna em formato de jogo de percurso teve a intenção de dar destaque às instruções e a necessidade de sua leitura por meio de um *layout* lúdico, tentando romper com a apresentação convencional que geralmente é apresentada. Nos jogos de percurso criados pelos alunos, o resultado obtido evidencia as informações que fizeram sentido para eles, possibilitando a reflexão do que foi solicitado e o que poderia ser descartado ou mantido na consigna.

Dificuldades: Indica os obstáculos e desafios enfrentados pelos alunos, evidenciando a necessidade de melhorias na formulação e implementação de consignas claras e orientadoras da atividade cognitiva dos alunos.

Recursos audiovisuais: Atraem a atenção dos alunos e promovem uma aprendizagem mais interativa. Os envelopes com *flashcards* e cenas da história *Ant and Grasshopper* instigaram os alunos à leitura e interpretação de imagens. A roleta virtual incentivou a interação com a língua inglesa, permitindo que os alunos praticassem a pronúncia e a escrita de palavras sem depender diretamente da pesquisadora. Essa abordagem promoveu maior autonomia dos alunos e envolvimento com o aprendizado da língua.

Após essa codificação aberta, relacionamos o que elas tinham em comum, as relações e significados que as aproximavam, estabelecendo a codificação axial, que considerou os seguintes elementos de ligação:

Estrutura da Consigna: Usamos novamente essa codificação, pois é nela que se destacam o propósito e o objetivo da ação a ser realizada pelos alunos, transmitindo de forma clara a intencionalidade da atividade. O que facilita a tomada de decisões pelos alunos, e pode gerar desafios, que ao serem superados, promovem o desenvolvimento da autonomia e habilidades de resolução de problemas.

Fator Motivacional: O conhecimento prévio facilita o envolvimento dos alunos ao estabelecer uma ponte entre informações já conhecidas ao novo conteúdo, enquanto a consigna, quando apresentada como situação-problema, incentiva-os a resolver desafios, criando um cenário que os motiva a se engajar na resolução. A utilização de recursos audiovisuais agregam valor lúdico às atividades, característica que envolve os alunos na tarefa. A interação dá oportunidades de aprenderem uns com os outros, tirando o professor do centro da aula e dando-lhes chance de debaterem sobre seus repertórios de aprendizagem, tornando a aprendizagem colaborativa.

Por meio dessa relação de sentidos entre as codificações, destacamos as relações essenciais entre elas e que sintetizam os aspectos que promovem um efeito positivo das consignas no processo de ensino-aprendizagem em LIC. Assim, na codificação seletiva destacamos os conceitos de **autonomia** e **criatividade** como fatores que surgem muito ligados às codificações e relações estabelecidas na análise.

Ao considerar o desenvolvimento da autonomia diretamente relacionado ao processo de socialização e interação, o trabalho colaborativo promovido pelas consignas na regência

incentivou o *scaffolding* entre os alunos e as consignas. Embora tenham surgido dificuldades comuns na organização das tarefas em grupos, por meio da interação os alunos resolveram os desafios propostos. A utilização de recursos audiovisuais aumentou o envolvimento dos alunos com as tarefas, fazendo que dependessem menos da pesquisadora para a sua realização.

Na consigna de fechamento, o resultado dos jogos de tabuleiro produzidos pelos alunos atendeu ao que era essencial, criar um percurso que possibilitasse a interação com a LAd, e um momento lúdico entre os estudantes para jogar e vivenciar as estratégias (atalhos e obstáculos) que planejaram com seus grupos. Apesar do tempo reduzido para o jogo em si, o envolvimento e a animação dos alunos durante as partidas evidenciaram seu engajamento com o aprendizado e o propósito das consignas, o que não pode ser transcrito devido à dificuldade de decodificação do áudio das gravações, que envolveu a fala de muitas pessoas ao mesmo tempo, deixando as interações incompreensíveis durante o jogo.

Pontuamos que o lugar que a consigna ocupa na sala de aula pode ampliar o vocabulário dos alunos no ensino de LIC, como também fornecer direcionamentos para que possam tomar decisões durante o processo de aprendizado.

A estrutura clara e bem definida da consigna permite que compreendam não apenas o que devem fazer, mas também o porquê de estarem fazendo algo, promovendo espaço para relação do que sabem, com novas exigências cobradas, o que evidencia a criatividade dos alunos na resolução das tarefas. Meirieu (1998) e Garcia-Debanc (1996) indicam que a criatividade se desenvolve por meio de alguns direcionamentos que irão provocar o aluno a resolver uma situação-problema, instruções que instigam a criação, gerando uma diversidade e originalidade nas produções desenvolvidas.

Na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, a consigna irá passar por adaptações para se ajustar à necessidade do grupo. Como indica Bronckart (2007), as produções de linguagem devem ser compreendidas em sua relação com a atividade humana, o que torna compreensível a consigna passar por ajustes no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, entendendo os processos cognitivos que a consigna pode desenvolver e a relação adaptativa de comunicação que se estabeleceu entre ela, os alunos, o professor e a pesquisadora, acreditamos que a codificação aberta elencada no início deste capítulo evidencia os aspectos que devem ser considerados na construção de consignas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicio estas considerações retomando aspectos descritos no meu memorial, quando aprender inglês parecia algo distante da minha realidade e a vergonha que sentia em me expressar em outra língua. Refletindo sobre essas duas situações, penso na desigualdade no acesso ao ensino de uma LAd. O contato com outras culturas, por meio do ensino e aprendizagem de um idioma diferente, amplia o repertório linguístico e cultural das crianças, oferecendo possibilidades de aprendizagem que não deveriam ser restritas a algumas escolas públicas ou a escolas particulares. Expressar-se em outra língua pode se tornar mais natural quando o ensino está integrado ao cotidiano escolar e às práticas significativas.

No contexto da pesquisa, o programa Curitiba Políglotas é uma iniciativa importante para oferecer o ensino de uma Lad. No entanto, para que seu impacto seja efetivo, é necessário que ele seja incorporado ao currículo escolar, em vez de ser restrito a um programa de extensão de carga horária, que pode ser interrompido com as mudanças de governo. Durante a pesquisa, ver que alguns alunos tinham que sair da UEI e andar cerca de quinze minutos após uma carga horária de nove horas na escola, estudantes lanchando durante as aulas, ou que não tinham lanche e falavam que estavam com fome, revela a dificuldade que tinham para ter acesso ao ensino de uma LAd.

Pensar no ensino de LIC como parte do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ocupando um espaço para além de sua parte diversificada, é um avanço que pode sensibilizar de forma efetiva as nossas crianças a conhecerem outras formas de comunicação, contribuindo para torná-las cidadãos mais conectados com o mundo. O ensino de uma LAd não deve ser privilégio de alguns, mas um direito de todos, dado o seu potencial transformador.

Minha própria experiência reforça essa visão. Quando comecei a vivenciar o inglês em meu cotidiano, por meio de atividades práticas, passei a me arriscar mais e a superar as dificuldades que antes me paralisavam. Essa vivência trouxe a confiança necessária para me expressar em outra língua, mostrando que o uso prático e significativo do idioma faz toda a diferença no processo de aprendizagem.

Por isso, ao longo desta pesquisa, refleti sobre a importância de planejar consignas que tornassem o aprendizado de inglês algo concreto, interativo e relevante para os alunos. Quando somos crianças, não conseguimos perceber o impacto de não ter acesso a certos conhecimentos que podem transformar nossas vidas em algum momento. Mas, como educadores, é nossa

responsabilidade criar oportunidades para que esse acesso seja democratizado, promovendo experiências enriquecedoras para todos os estudantes.

Após o processo de investigação sobre o uso e a construção de consignas no ensino da LIC, é importante destacar que a consigna, por si só, não atua de forma isolada. É fundamental que ela esteja integrada a uma modalidade de planejamento – no caso desta pesquisa, a unidade didática – para que possa se articular com diferentes momentos da aprendizagem, como abertura, desenvolvimento e fechamento, conforme proposto por Barbosa e Carlberg (2014).

Uma ferramenta que também pode auxiliar o professor no planejamento das consignas, atendendo aos diferentes momentos de aprendizagem mencionados, é a tabela bidimensional da taxonomia de Bloom (Krathwohl, 2002). Por meio dela, o professor pode delinear os processos cognitivos envolvidos nas ações guiadas pelas instruções, superando o uso de consignas desconexas, que resultam em um ensino superficial do inglês. Assim, é possível promover processos cognitivos que vão além de “lembrar”, “entender” e “aplicar”, ampliando o alcance para níveis mais complexos, como o “analisar”, “avaliar” e “criar” (taxonomia de Bloom revisada, 2001).

Um aspecto relevante na execução das consignas é a proposição de atividades em grupo. A mediação e a interação entre colegas e professor são fatores essenciais nesse contexto, pois ajudam os alunos a superarem conhecimentos que atuam na sua ZDP. Esse processo contribui para o desenvolvimento da autonomia, uma vez que, por meio da socialização e da relação com o outro mais experiente, o aluno começa a compreender por si próprio situações que anteriormente exigiam ajuda.

No que diz respeito às dificuldades de leitura e interpretação das consignas, observadas em alguns estudantes durante a regência, sugerimos um cuidado especial na organização dos grupos de trabalho. Alocar alunos com dificuldades junto a colegas mais avançados pode favorecer a colaboração e o aprendizado mútuo, permitindo que todos explorem e ampliem suas potencialidades.

Ao ensinar inglês para turmas iniciantes, compostas por alunos já alfabetizados, acreditamos que a utilização de consignas bilíngues pode facilitar uma transição gradual para as instruções redigidas integralmente em inglês. Foi possível observar que, à medida que os alunos ampliaram sua familiaridade com vocabulários e expressões em uma LAd e se arriscaram mais na leitura, sua compreensão também evoluiu.

Para garantir uma boa interpretação das consignas, é importante questionar os alunos sobre a estrutura textual e a ação indicada na instrução. Além disso, é fundamental oferecer

espaço para que expressem suas dúvidas, pois esse processo pode fornecer ao professor *insights* valiosos para aprimorar a elaboração das consignas, tornando-as mais claras e acessíveis.

Com base nas categorias identificadas durante o processo de análise, destacamos aspectos essenciais para a construção e execução das consignas no ensino de uma LAd. A clareza na formulação das consignas é fundamental, pois evita sobrecarga cognitiva e facilita o entendimento dos objetivos de cada tarefa. Ao integrar recursos audiovisuais e explorar situações-problema, as consignas ganham um caráter motivador e engajador, promovendo maior interação entre os alunos e estimulando processos colaborativos que potencializam o aprendizado, a autonomia e a criatividade.

No percurso de investigação teórica e dos dados, fortalecemos nossa visão da importância da continuidade de pesquisas envolvendo a interpretação de consignas em inglês nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Acreditamos que o objetivo de aprendizagem em Língua Portuguesa, que é apresentado no currículo de linguagens da PMC para os 1º e 2º anos (fase da alfabetização na língua materna) “Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor enunciados de tarefas escolares” (Curitiba, 2020, p.344), pode ser estendido para a aprendizagem da LAd também para a etapa escolar investigada, pois no decorrer da pesquisa vimos o trabalho com esse objetivo muito presente e viável.

De toda essa investigação, também emerge o questionamento sobre como se dá o processo de exploração de consignas em inglês no 6º ano do Ensino Fundamental, quando o ensino desse componente curricular finalmente é tornado obrigatório em documentos nacionais oficiais.

Considerando as escolas que não oferecem o ensino de LIC devido à sua não obrigatoriedade e, conseqüentemente, nas quais os alunos têm contato com consignas apenas em Português, surge o questionamento: como ocorre a transição do uso da consigna na língua materna para a LAd? Qual é o espaço que a consigna ocupa na organização das aulas do 6º ano? Esses questionamentos sugerem novas possibilidades de investigação sobre as consignas.

Para finalizar, o uso das consignas como estratégia metodológica no ensino destaca-se por sua capacidade de promover uma aprendizagem ativa, colaborativa e contextualizada. Além de orientar os alunos nas atividades, as consignas podem incentivar a construção de significados próprios, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e da criatividade, superando práticas que resultam em ações meramente mecânicas.

REFERÊNCIAS

ATAÍDE, Fabiene Araújo Xavier de. **O enunciado de atividades escolares como gênero textual**. Dissertação em Linguagem e Ensino, no Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande. Orientadora: Profª Drª Denise Lino de Araújo. Campina Grande – Paraíba, 2017. Disponível em:

<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/7810/3/FABIENE%20ARA%20c3%9aJO%20XAVIER%20ATA%20c3%8dDE%20-%20DISSERTA%20c3%87%20c3%83O%20POSLE%20CH%202017.pdf> Acesso: 13/01/2024.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 2ª edição. Campinas SP: Editora Pontes.1998.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ANIJOVICH, Rebeca; MALBERGIER, Mirta; SIGAL, Celia. **Una introducción a la enseñanza para la diversidad**. Aprender en aulas heterogéneas. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

ARAÚJO, Denise Lino de. **Enunciado de atividades e tarefas escolares – modos de fazer**. - 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BARBOSA, Laura Monte Serrat; CARLBERG, Simone. **O que são consignas? Contribuições para o fazer pedagógico e psicopedagógico**. Curitiba: InterSaberes, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Estratégias de Ensino, 8), 136 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF. Edição atualizada até março de 2017. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf Acesso em 12/11/2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em 12/11/2022.

BRONCKART, Jean-Paul. La enseñanza de lenguas: para una construcción de las capacidades textuales. In: BRONCKART, Jean-Paul. **Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas**. Buenos Aires, Argentina. Miño y Dávila editores, 2018. p. 133 - 146

BUSSIENNE, Elisabeth. Grain de sable en atelier d'écriture. In: **Attention aux Consignes!** ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel (Coord.). Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques - CRAP - Cahiers pédagogiques, Paris. Sommaire, n° 483, septembre-octobre 2010. Disponível em: <http://www.cahiers-pedagogiques.com> Acesso: 04/09/2024

CANÇADO, Márcia. **Um estudo sobre pesquisa etnográfica em sala de aula.** Trabalho de Linguística Aplicada, Campinas, (23):55-69, Jan./Jun. 1994.

CARLBERG, Simone. **O processo educativo: articulações possíveis frente à diversidade: relato de uma práxis.** Curitiba: EIBSG - São José dos Campos: Pulso, 2006.

CARRIÈRE Amélie. **Penser la consigne en contexte scolaire pour favoriser la réussite des élèves.** Education. 2021. Disponível em: <https://univ-fcomte.hal.science/hal-03442545/> Acesso em: 14/01/2024.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada.** Revista Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101–122, 2005.

COLOMBO, Camila Sthéfanie; CONSOLO Douglas Altamiro. **O ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil: cenários e reflexões.** 1.ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. Disponível em: https://www.ibilce.unesp.br/Home/LaboratorioEditorial/labeditorial_dconsole_20170111_pdf_internet.pdf Acesso em 09/12/2023.

COUNCIL, British. **Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** British Council Brasil. São Paulo – SP, 2022. Disponível em: https://www.inglesnascolas.org/wp-content/uploads/2022/05/Diretrizes_Ingles_Anos-Iniciais-Molic-BritishCouncil-2022.pdf Acesso em 10/01/2024.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. **O professor de inglês. Entre a alienação e a emancipação.** Universidade Federal de Mato Grosso. Linguagem & Ensino, Vol. 4, No. 1, 2001 (11-36).

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do Ensino Fundamental, Volume 4 – Linguagens.** Curitiba, 2020. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2021/8/pdf/00306975.pdf> Acesso em 10/01/2024.

DAVIS, Cláudia; NUNES, Marina M. R.; NUNES, César A. A. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa.** v. 35, n. 125, p. 205-230, maio/ago. 2005

DYLAN, Rouxhet. **Como as instruções se apresentam?** Haute Ecole Charlemagne, 2018. Disponível em: <https://comprehensiondesconsignes.jimdofree.com/formes-des-consignes/>. Acesso em: 04 set. 2024.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marchetti; BELHOT, Renato Vairo. **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais.** Gestão & Produção. Vol. 17. São Carlos, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/abstract/?lang=pt> Acesso em 17/09/2023.

FERREIRA, Lizane. **Consignas de livros didáticos de língua: uma análise dos atos de fala diretivos em português e em espanhol.** 105 p. Dissertação de Mestrado defendida no

Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007 (orientador Profa. Dra. Ucy Soto)

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky: a interação no ensino e aprendizagem de línguas**. 1. ed. -São Paulo: Parábola, 2019.

FRANÇA. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Travailler et évaluer la compréhension. In: **Éduscol**. Informer et accompagner les professionnels de l'éducation. Cycle 3, Français, Lecture et compréhension de l'écrit. Mars de 2016. Disponível em: <https://eduscol.education.fr/document/16339/download>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA-DEBANC, Claudine. **Consignes D'écriture Et Création**. Pratiques n° 89. França, 1996. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1996_num_89_1_1768 Acesso em 19/01/2024.

HATUGAI, Marcelo Rosa. **Contribuições para o desenvolvimento da autonomia de aprendizes de 5a. série em escola pública: ensino de língua inglesa mediado pelo computador**. Orientadora: Prof. Dr^a. Denise Bértoli Braga. Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2006.

HENNIQUEAU-MARY, Christine; THOUIN, Dominique. On croit bien faire, mais... In: ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel (Coord.). **Attention aux consignes!** Paris: Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques (CRAP), Cahiers Pédagogiques, n. 483, sept.-oct. 2010. Disponível em: <http://www.cahiers-pedagogiques.com>. Acesso em: 04 set. 2024.

KRATHWOHL, David R. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. In: **Theory Into Practice**, Volume 41, Number 4, Autumn 2002. College of Education, The Ohio State University.

KRATHWOHL, David Rodney. A revision of Bloom's taxonomy: an overview. **Theory Into Practice**, College of Education, The Ohio State University, v. 41, n. 4, p. 212 - 218, Autumn, 2002.

MAYER, Richard Edward. Rote Versus Meaningful Learning. **Theory Into Practice**. College of Education, The Ohio State University, v. 41, n. 4, p. 226 - 231, Autumn, 2002.

LECOCQ, Yves. Um assunto de composição: breve declaração, instruções complexas. In: ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel (Coord.). **Attention aux Consignes!** Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques - CRAP - Cahiers pédagogiques, Paris. Sommaire, n° 483, septembre-octobre 2010. Disponível em: <http://www.cahiers-pedagogiques.com> Acesso: 04/09/2024

LOBO, Tereza Raquel De Melo. **As consignas do exame celpo-bras - parte escrita**. Orientadora: Profa. Dr^a Eulália Vera Lúcia Leurquin. Dissertação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGLin/UFC). Fortaleza, 2021

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGIOLO, Gabrielli Martins; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Que Inglês É Esse que Ensinamos na Escola?** Reflexões para elaboração de proposta didática para educação linguística na infância. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 23, n. 3, p. 98-116, dez. 2020

MAULINI, Oliver. Você não entende? Então, me faça uma pergunta! In: ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel (Coord.). **Attention aux Consignes!** Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques - CRAP - Cahiers pédagogiques, Paris. Sommaire, n° 483, septembre-octobre 2010. Disponível em: <http://www.cahiers-pedagogiques.com> Acesso: 04/09/2024

OLIVEIRA, Itamar Soares.; BOCCARDO, Lilian. **A utilização de consignas como material potencialmente significativo para o ensino de ciências:** uma estratégia didática realizada no ensino médio. *Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review – V5(1)*, pp. 57-69, 2015.

PÁDUA, Livia de Souza. **O uso de consignas orais no ensino de língua inglesa para crianças.** Anais eletrônicos do XII SEPECH. Seminário de Pesquisa e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Londrina. 2018. ISSN: 2359-2990

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Língua Portuguesa:** instrumento de acompanhamento docente – Ciclos Interdisciplinar e Autoral. – 2. ed. – São Paulo : SME / COPED, 2023. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/IAD-Lingua-Portuguesa-rev-2023-1.pdf>. Acesso em 30/05/2024.

RIESTRA, Dora. **Las Consignas de Trabajo en el Espacio Socio-Discursivo de la Enseñanza de la Lengua.** 2004. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Éducation, Directeur: Prof. Dr. Jean Paul Bronckart. Université de Genève. Argentina, 2004.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. **O ensino de le (inglês) para crianças do Ensino Fundamental público na transdisciplinaridade da lingüística aplicada.** Anais do Seta, Volume 2, 2008.

SOEK, Ana Maria. **Dimensões pessoal e profissional na formação docente: a prática pedagógica na EJA no curso de pedagogia.** 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Orientadora: Prof.^a Dr^a Sonia Maria Chaves Haracemiv.

SOLIGO, Rosaura. Dez importantes questões a considerar...*Variáveis que interferem nos resultados do trabalho pedagógico. Coletânea de Textos. Módulo 2. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. In: **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.** Brasília, Junho de 2001. p. 45 - 71. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/col_2.pdf Acesso em 15/01/2024

SOUSA, Greice de Nóbrega e.“Encontrei esta atividade na internet” (ALERTA!) Material didático e materialização das ideologias linguísticas nas ondas do ciberespaço. p.189 a 217. In: **De Línguas, Ideologias Y Prácticas.** Políticas linguísticas e gestão de línguas no cone sul

Andrea Silva Ponte, Glenda Heller Cáceres, Natieli Luiza Branco, Sara dos Santos Mota, Yolanda Hipperdinger (Organizadoras). Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2024

STRECK, Danilo Romeu (Coord.); REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e amp., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5749602/mod_resource/content/1/Diccionario%20Paulo%20freire.pdf. Acesso em: 10/01/2023.

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. In: **Repères, recherches en didactique du français langue maternelle**, n°22, 2000. Les outils d'enseignement du français, sous la direction de Sylvie Plane et Bernard Schneuwly. p. 61-81. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2000_num_22_1_2343 Acesso em 20/12/2023.

_____. Consignes: aider les élèves à décoder. In: **Pratiques: linguistique, littérature, didactique**, n°90, 1996. Des méthodes en français. pp. 9-25. Disponível em:

https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1996_num_90_1_1771 Acesso em 13/01/2023

_____. Quelques pistes pour « enseigner » la lecture de consignes. **Formation et pratiques d'enseignement en questions**. Amiens, France, n. 1, p. 71-80, 2004. Disponível em: <https://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-zahkartchouk.pdf> Acesso em: 10/01/2024.

_____. **Des consignes pour ouvrir, des consignes pour apprendre**. Cahiers-pédagogiques. France, 2010. Disponível em: <https://www.cahiers-pedagogiques.com/des-consignes-pour-ouvrir-des/> Acesso: 15/01/2024

_____, Jean-Michel (Coord.). **Attention aux Consignes!** Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques - CRAP - Cahiers pédagogiques, Paris. Sommaire, n° 483, septembre-octobre 2010. Disponível em: <http://www.cahiers-pedagogiques.com> Acesso: 04/09/2024

ZIRONDI, Maria Ilza; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Os enunciados de comando da prova do ENEM e sua relação com competências e capacidades para a resolução de situações-problema. **Signum: Estudos Linguísticos**, Londrina, v. 9, n. 2, p. 289-315, dez. 2006.

APÊNDICE A - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O PROFESSOR



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O PROFESSOR REGENTE DO PROGRAMA CURITIBINHAS POLIGLOTAS

Instituição: Escola Municipal Araucária Turma: 4º Ano

Dia das Aulas: Terças e quintas-feiras

Nome e idade: _____

ETAPA I - Formação e ocupação profissional

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Assume na escola ou em outra instituição, outra função além de professor do programa Curitibinhas Políglotas?

ETAPA II - Relação com o ensino de inglês a partir de suas vivências escolares ou não.

3. Quando começou e como foi a sua relação de aprendizagem com o inglês na etapa do Ensino Fundamental?
4. Você lembra de alguma consigna (comando/enunciado), trabalhada nas aulas de inglês que frequentou? Por que elas te chamaram a atenção a ponto de não esquecer o seu formato?

ETAPA III - Atuação no programa

5. Qual é o seu papel como professor no programa Curitibinhas Políglotas?
6. Como você se atualiza sobre a prática do ensino de inglês para crianças?
7. Há quanto tempo você atua como docente do componente curricular do inglês no programa?
8. Você já tinha experiência com o ensino de uma língua adicional antes de atuar no programa? Se sim, por quanto tempo e em qual instituição (pública ou privada)?
9. Qual material didático você costuma usar em sala de aula?
10. Como você prepara as atividades a serem utilizadas em sala de aula ou de onde geralmente tira os modelos de atividades?
11. O que você leva em consideração ao planejar e selecionar as consignas/enunciados para atividades a serem realizadas pelos seus alunos?
12. Você já encontrou alguma dificuldade no uso de consignas/enunciados trabalhados em sala de aula? Qual?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO

Roteiro de observação das aulas no programa Curitibinhas Políglotas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR.

Instituição: Escola Municipal Araucária

Data da observação: _____ Turma de 4º ano

1- Como é a organização da rotina inicial da aula?

2- As consignas apresentadas foram: () Orais () Escritas () Mistas (Oral/Escrita)

3- As consignas apresentadas foram escritas e/ou oralizadas em:

() língua materna () L-alvo

4 - As consignas trabalhadas apresentam a(s) característica(s) alguma das características abaixo:

- AO - Apresenta o objetivo da atividade, o que se espera que os alunos aprendam.
- EI- Explicita a interação que se espera dos alunos: Em grupo (formas de cooperação) ou individual.
- CT - Considera o contexto da turma contribuindo para uma prática situada.
- FSL -Estabelece a função social da linguagem no uso da língua adicional (inglês).
- DML - Estabelece diferentes modalidades de linguagem (fala, escrita, sons, gestos, imagens) para melhor compreensão do tema e mediar os aspectos linguísticos a serem aprendidos.
- TDD - Possibilita a tomada de decisão e diferentes resoluções.

5- Quais pontos observados nas consignas despertaram maior interesse e participação dos alunos?

6 - Como são as consignas/comandos que fazem com que os alunos interajam uns com os outros utilizando a língua adicional?

7 - Quais foram as dificuldades encontradas pelo estudante e ou professor ao desenvolver as consignas durante a aula?

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Ensino de inglês para crianças: construção de consignas à luz da teoria sociocultural

Pesquisadora responsável: Fernanda Silva Veloso

Pesquisadora assistente: Flávia Nepomuceno de Oliveira

Local da Pesquisa: Escola Municipal Araucária

Endereço: Rua Iriri, 504 - Bairro Alto, Curitiba - PR, CEP 82840-310

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa “Ensino de inglês para crianças: construção de consignas à luz da teoria sociocultural”. Seus pais ou responsáveis legais permitiram que você participe. Queremos saber que tipo de instruções nas atividades das aulas de inglês podem facilitar a sua aprendizagem e despertar a sua curiosidade e interesse pela língua inglesa, fazendo com que se comunique em inglês em conversas, brincadeiras e leituras propostas nas aulas. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita na escola municipal Araucária, nos horários de aula do programa Curitibainhas Políglotas, onde farei anotações sobre a realização das atividades, analisarei os materiais produzidos com a turma, gravarei algumas propostas das aulas do mês de novembro e pedirei que realize uma autoavaliação com perguntas e emojis para entender como você se sentiu, o que aprendeu nas aulas e sua opinião sobre o trabalho realizado. Ao participar da pesquisa, caso você apresente timidez e insegurança em se comunicar durante as aulas utilizando o inglês, pode falar sobre o seu incômodo no momento da atividade, podendo escolher não realizá-la, como também, pode comunicar seu desconforto pelos telefones: (41) 998800206 - pesquisadora responsável Fernanda Silva Veloso ou (41) 999077436 - pesquisadora assistente Flávia Nepomuceno de Oliveira. Importante pensar que há coisas boas que podem acontecer, como participar de atividades que trarão curiosidades, brincadeiras e possibilidades de conhecer outros costumes e formas de se comunicar com a língua inglesa, ajudando também na percepção das diferenças e semelhanças entre o nosso modo de viver com o de outros países. Não falaremos suas informações a outras pessoas de fora da nossa equipe de pesquisa. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas não será dito os nomes das pessoas que participaram dela. Quando terminarmos a pesquisa iremos apresentar os resultados numa reunião chamada “Banca de defesa de dissertação”, você será avisado sobre o dia e a hora dessa reunião e poderá participar caso tenha interesse. Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar à pesquisadora responsável: Fernanda Silva Veloso, ou para a pesquisadora assistente Flávia Nepomuceno de Oliveira. Os telefones de contato das pesquisadoras estão na parte de cima deste texto.

Eu _____ aceito participar da pesquisa “Ensino de inglês para crianças: construção de consigna à luz da teoria sociocultural”, que tem o objetivo saber que tipo de instruções nas atividades das aulas de inglês podem facilitar a minha aprendizagem e despertar a minha curiosidade e interesse pela língua inglesa, fazendo com que me comunique em inglês em conversas, brincadeiras e leituras propostas nas aulas. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar zangado. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do/a participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE D -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Título do Projeto: Ensino de inglês para crianças: construção de consignas à luz da teoria sociocultural

Pesquisadora responsável: Fernanda Silva Veloso

Pesquisadora assistente: Flávia Nepomuceno de Oliveira

Local da Pesquisa: Escola Municipal Araucária

Endereço: Rua Iriri, 504 - Bairro Alto, Curitiba - PR, CEP 82840-310

Seu/sua filho(a) está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar os direitos de seu/sua filho(a) como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada “Ensino de inglês para crianças: construção de consignas à luz da teoria sociocultural” tem como objetivo elaborar orientações didáticas para a construção de consignas ou enunciados de atividades a serem realizadas pelos estudantes, visando a aprendizagem da língua adicional por meio de orientações claras e que envolvam a interação entre os alunos, a professora e a língua inglesa.

Participando do estudo, o/a seu/sua filho(a) está sendo convidado(a) a: envolver-se com consignas (enunciados) planejadas para o ensino e aprendizagem do inglês, de forma a desenvolver a interação com seus pares e comportamento ativo e reflexivo na resolução de tarefas na aprendizagem de uma língua adicional, tendo a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre outras culturas e exercitar a interação utilizando a língua inglesa de forma lúdica e significativa. Seu/sua filho(a) poderá expressar sua opinião e refletir sobre as atividades realizadas e aprendizagens conquistadas, preenchendo uma autoavaliação do trabalho feito em sala, com duração de 20 minutos aproximadamente. Nesse documento ele(a) não precisará colocar o seu nome e será direcionado por outro profissional da escola, possibilitando a liberdade de expressão e anonimato das respostas, evitando situações em que os alunos queiram agradar a pesquisadora com receio de seu julgamento.

A análise da aprendizagem e das propostas com consignas (enunciados) será feita por meio de gravações de oito horas/aula envolvendo explicações e resoluções das atividades elaboradas pelas pesquisadoras, sendo que em outros dias e momentos de aula, será feito somente a observação por meio de registros escritos e fotográficos que possam ajudar a compreender a relação da criança com as consignas (enunciado) das atividades. Todo o material audiovisual coletado será armazenado nos registros das pesquisadoras, no período de até cinco anos,

podendo ser utilizado em comunicações com slides em eventos relacionados a esta pesquisa. Será garantido o anonimato dos participantes com mudança de nome e sem identificações faciais em fotos e outros. Para participar, seu/sua filho(a) precisa frequentar o programa Curitibinhas Políglotas da Escola Municipal Araucária, no horário das 17h15 às 18h15, após o período de aula da escola, nas terças-feiras e quintas-feiras, e ser da turma do 4º ano do Ensino Fundamental. Essa pesquisa será realizada ao longo do 2o. semestre letivo de 2023, de 12/09/2023 a 07/12/2023.

Desconfortos e riscos: As consignas (enunciados) utilizadas durante as aulas, e ao longo da pesquisa, basear-se-ão em uma abordagem comunicativa, explorando as possibilidades do uso da língua inglesa pelos estudantes, o que pode gerar um risco relacionado à timidez da criança em se expor, podendo gerar constrangimento ao arriscar-se na fala de outro idioma. Para evitar situações dessa natureza, será combinado previamente com o grupo de estudantes que quando se sentirem desconfortáveis com alguma atividade, podem preservar e reservar suas emoções por meio da não participação da mesma, incluindo registros previstos pela pesquisadora (áudio, vídeo, escrita, fotografia). Vale ressaltar o benefício da pesquisa em fazer o (a) aluno (a) participar de uma proposta que amplie as formas de se comunicar por meio de outra língua (inglês), ajudando também na percepção das diferenças e semelhanças entre o nosso modo de viver com o de outros países, melhorando a visão que cada um tem de si e do outro por meio da ampliação cultural. As propostas a serem elaboradas atentam à ludicidade, curiosidade e riqueza de linguagens características da faixa etária a ser pesquisada.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade do (s) pesquisador (es) responsável (is) (Resol. 466/2012 e 510/2016).

Sigilo e privacidade: Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. Marque uma das opções abaixo de acordo com a sua participação:

() Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de responsabilidade das pesquisadoras, que se comprometem em garantir o sigilo e privacidade dos dados.

() Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Ressarcimento e Indenização: Não será necessário ressarcimento relacionado a participação do estudante na pesquisa, pois esta se realizará durante a rotina da escola Araucária, no programa Curitibinhas Políglotas. Caso o participante tenha gastos para participar da pesquisa fora da sua rotina, ele será ressarcido integralmente de suas despesas. Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Fernanda Silva Veloso

Endereço profissional: Setor de Educação (DTPEN) - Rua General Carneiro, 460, Centro, Curitiba.

Telefone: 41998800206 / E-mail: fernandaveloso@ufpr.br

Flávia Nepomuceno de Oliveira

Endereço profissional: Rua Antônio Petruzziello, 153 - Pilarzinho, Curitiba - PR, 82110-230

Telefone: 41999077436/ E-mail: floliveira@educacao.curitiba.pr.gov.br

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pela pesquisadora e pelo/a participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 70344323.5.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 6.167.078 emitido em 06 de julho de 2023. Esta pesquisa também foi submetida ao Comitê de Ética da Secretaria Municipal da Saúde de Curitiba - SMS/CTBA sob o número CAAE nº 70344323.5.3001.0101 e aprovada com o Parecer número 6.248.286 emitido em 18 de agosto de 2023.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que aceito participar.

Nome do/a participante da pesquisa (Aluno):

(Assinatura do/a RESPONSÁVEL LEGAL pelo participante da pesquisa)

Data: ____/____/____.

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PROFESSOR

Título do Projeto: Ensino de inglês para crianças: construção de consignas à luz da teoria sociocultural

Pesquisadora responsável: Fernanda Silva Veloso

Pesquisadora assistente: Flávia Nepomuceno de Oliveira

Local da Pesquisa: Escola Municipal Araucária

Endereço: Rua Iriri, 504 - Bairro Alto, Curitiba - PR, CEP 82840-310

Professor, você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar os seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com as pesquisadoras. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada “Ensino de inglês para crianças: construção de consignas à luz da teoria sociocultural” tem como objetivo elaborar orientações didáticas para a construção de consignas ou enunciados de atividades a serem realizadas pelos estudantes, visando a aprendizagem da língua adicional por meio de orientações claras e que envolvam a interação entre os alunos, a professora e a língua inglesa.

Participando do estudo, você está sendo convidado a abrir espaço para a pesquisadora assistente observar as suas aulas com a turma de 4º ano do programa Curitibainhas Políglotas, onde serão feitos registros escritos e fotográficos de situações relevantes à pesquisa. Após a fase de observação, a pesquisadora irá realizar oito horas/aula dirigidas e gravadas envolvendo a resolução de consignas (enunciados) com os alunos. Será necessário também a sua participação em entrevista com duração de no máximo vinte minutos, que será gravada para posterior análise, sendo armazenada por até cinco anos nos arquivos de pesquisa das pesquisadoras.

Os dados obtidos poderão ser utilizados em apresentações com slides em comunicações em eventos relacionados a esta pesquisa. Será garantido o seu anonimato com mudança de nome e sem identificações faciais em fotos e outros. Para participar, você precisa dar aulas para o 4º ano no programa Curitibainhas Políglotas da Escola Municipal Araucária, no horário das 17h15 às 18h15, nas terças-feiras e quintas-feiras. Essa pesquisa será realizada ao longo do 2o. semestre letivo de 2023, de 12/09/2023 a 07/12/2023.

Desconfortos e riscos: A observação e presença do outro na sala de aula pode gerar um desconforto implícito no fato de ser observado e timidez do professor ao expor suas estratégias

de ensino e aprendizagem. Para evitar situações dessa natureza, a pesquisadora assistente pretende assumir postura flexível, respeitando os comandos da professor e sua autoridade, desempenhando papel de observadora e não julgadora das ações do professor, com o intuito de analisar as situações de pesquisa de forma ética, demonstrando empatia frente os desafios da profissão de professor de inglês para crianças. Fica acordado em dias em que o professor se sentir desconfortável com a presença da pesquisadora assistente, pode se preservar e reservar suas emoções avisando a mesma de sua preferência da não participação da pesquisadora nesse dia. Vale ressaltar o benefício da pesquisa em ampliar o repertório de atividades pedagógicas do professor por meio do conhecimento de propostas com consignas planejadas e fundamentadas em sólido arcabouço teórico, levando à reflexão sobre o papel dessa estratégia metodológica na formação do aluno.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade das pesquisadoras: responsável e assistente. (Resol. 466/2012 e 510/2016).

Sigilo e privacidade: Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. Marque uma das opções abaixo de acordo com a sua participação:

() Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de responsabilidade das pesquisadoras, que se comprometem em garantir o sigilo e privacidade dos dados.

() Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Ressarcimento e Indenização: Não será necessário ressarcimento relacionado à participação do professor na pesquisa, pois esta se realizará durante a rotina de trabalho no programa Curitibinhas Políglotas da escola municipal Araucária. Caso o participante tenha gastos para participar da pesquisa fora da sua rotina, ele será ressarcido integralmente de suas despesas. Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Fernanda Silva Veloso

Endereço profissional: Setor de Educação (DTPEN) - Rua General Carneiro, 460, Centro, Curitiba.

Telefone: 41998800206 / E-mail: fernandaveloso@ufpr.br

Flávia Nepomuceno de Oliveira

Endereço profissional: Rua Antônio Petruzzello, 153 - Pilarzinho, Curitiba - PR, 82110-230

Telefone: 41999077436 / E-mail: floliveira@educacao.curitiba.pr.gov.br

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pela pesquisadora e pelo/a participante, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 70344323.5.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 6.167.078 emitido em 06 de julho de 2023. Esta pesquisa também foi submetida ao Comitê de Ética da Secretaria Municipal da Saúde de Curitiba - SMS/CTBA sob o número CAAE nº 70344323.5.3001.0101 e aprovada com o Parecer número 6.248.286 emitido em 18 de agosto de 2023.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas, informo que aceito participar.

Nome do/a participante da pesquisa:

(Assinatura do/a participante da pesquisa)

Data: ____/____/____.

APÊNDICE F - PRIMEIRA ATIVIDADE COM CONSIGNAS

FIRST NAME: _____ LAST NAME: _____
DATE: _____

UNIDADE TEMÁTICA: A NATUREZA DAS COISAS - AULA 1

O QUE VOCÊ VAI APRENDER?

- Nomear os elementos da natureza e as estações do ano criando a sua versão para a história a ser trabalhada;
- Utilizar *shorts answers* (respostas curtas): "Yes, I do (formal) / Yeah (informal) ; No, I don't (formal) / Nope (informal)" respondendo a questionamentos simples;
- Criar uma história escolhendo elementos que possam compor uma narrativa.



 ATIVIDADE COM A TURMA DIVIDIDA EM GRUPOS DE NO MÁXIMO 4 INTEGRANTES (30 minutos)

Qual história vamos trabalhar durante as aulas do mês de novembro? Escolha com seu grupo um envelope e descubra qual é o nome da história de acordo com os elementos que encontrar dentro dele. Foram colocados alguns elementos que não têm na história original, mas podem ser usados pelo seu grupo na hora de criarem a versão de vocês para a história.

 Pelos elementos que tem no envelope você conseguiu identificar qual história será trabalhada?

() Yes, I do (formal) / Yeah (informal) () No, I don't (formal) / Nope (informal)

Você sabe como é chamado esse tipo de história? Use as *shorts answers* que aprendeu para responder: _____
Se sua resposta foi *yeah*, como é o nome? _____
Quais características tem nesse tipo de história?

Preencha a tabela sobre quais elementos que irão aparecer na história a ser contada pela sua teacher.

 ATIVIDADE EM GRUPOS (20 minutos)

 Monte um cenário com as figuras que você escolheu com o seu grupo. Pode ser uma cena ou uma sequência de cenas, para depois contar a história para os colegas. Você vai precisar dos seguintes materiais: Papéis, cola, tesoura, canetinhas, elementos escolhidos para a história.

 **TIME TO SHARE**

 Vamos contar a nossa história para os colegas. (10 minutos)

 **TIME TO THINK**

1 - Você entendeu o que iria aprender sobre a língua inglesa desde o início da atividade?

 Bastante	 Um pouco	 Nenhum pouco
---	---	---

2 - Você gostou da organização da atividade, chamou a sua atenção?

 Bastante	 Um pouco	 Nenhum pouco
--	--	--

Explique o porquê da sua resposta:

3 - Teve alguma palavra nas instruções das atividades que você não entendeu?

() sim () não

Qual? _____

4 - Você pode usar sua criatividade ou escolher como resolveria alguma situação na atividade?

 Bastante	 Um pouco	 Nenhum pouco
---	---	---

APÊNDICE G - *FLASHCARDS* PARA CRIAÇÃO DE HISTÓRIAS



ANT



CIGAR



BEANS

FLUTE

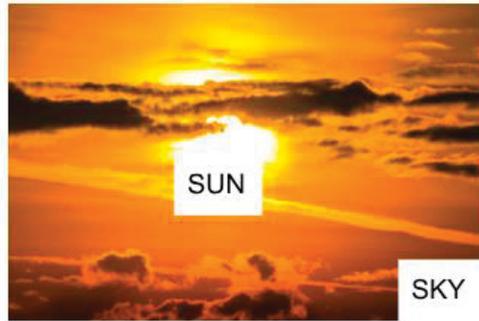


BEE



CRICKET





GUITAR



LEAVES

APÊNDICE H - SEGUNDA ATIVIDADE COM CONSIGNA E TABELA DE PRÉ-LEITURA

FIRST NAME: _____ LAST NAME: _____
 DATE: _____

UNIDADE TEMÁTICA: A NATUREZA DAS COISAS

O QUE VOCÊ VAI APRENDER?

- Nomear os elementos da natureza e as estações do ano que aparecem na história "Ant and Grasshopper" relacionando as imagens com as palavras aprendidas;
- Utilizar *shorts answers* (respostas curtas): "I think so/ I don't think so" "I was right" respondendo a questionamentos simples;
- Ouvir uma história em inglês reconhecendo algumas palavras previamente trabalhadas.

😊 ATIVIDADE COM TODO O GRUPO - 20 Minutos

⚠️ Atenção às instruções!

1. Gire a roleta do Word Wall com os seus colegas e veja qual palavra será sorteada.
<https://wordwall.net/pt/resource/63429354/o-que-ir%C3%A1-aparecer-na-f%C3%A1bula-ant-and-grasshopper>
2. Conheça a pronúncia da palavra sorteada repetindo-a com seu grupo e escrevendo ela na tabela abaixo, ao lado da imagem que a representa.
3. Marque, com um X, a informação *I THINK SO* (Eu acho que sim) ou *I DON'T THINK SO* (Eu acho que não), para indicar a sua opinião sobre os elementos que irão aparecer na história.

O QUE IRÁ APARECER NA FÁBULA "ANT AND GRASSHOPPER"?

ELEMENTS OF THE NATURE	I THINK SO 👍	I DON'T THINK SO 👎	I WAS RIGHT <input type="checkbox"/>
 _____			
 _____			
 _____			
 _____			

 _____			
 _____			
 _____			
 _____			
 _____			
 _____			
 _____			
 _____			
 _____			
 _____			
 _____			

☐ Após a leitura da história, volte à tabela e marque um X na coluna I WAS RIGHT (Eu estava certo), nos elementos que você acertou.

 **TIME TO THINK**

1 - Você entendeu o que iria aprender sobre a língua inglesa desde o início da atividade?

 Bastante	 Um pouco	 Nenhum pouco
---	---	---

2 - Você gostou da organização da atividade, chamou a sua atenção?

 Bastante	 Um pouco	 Nenhum pouco
---	---	---

Explique o motivo da sua resposta:

3 - Teve alguma palavra nas instruções das atividades que você não entendeu?

() sim () não

Se sim, qual? _____

Como você resolveu o fato de não compreender a palavra?

4 - Você pode usar sua criatividade ou escolher como resolveria alguma situação na atividade?

 Bastante	 Um pouco	 Nenhum pouco
---	---	---

APÊNDICE I - TERCEIRA ATIVIDADE COM CONSIGNAS (ORGANIZAÇÃO DA HISTÓRIA)

FIRST NAME: _____ LAST NAME: _____
DATE: _____

UNIDADE TEMÁTICA: A NATUREZA DAS COISAS

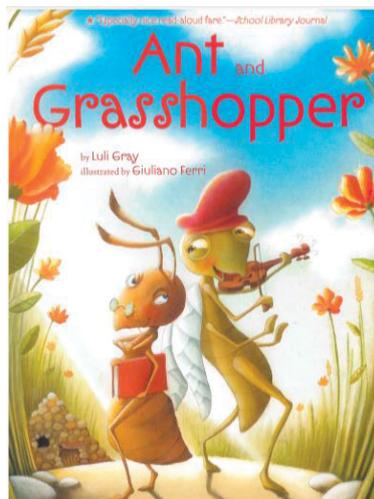
O QUE VOCÊ VAI APRENDER?

- ORGANIZAR A ORDEM DE ACONTECIMENTOS DA HISTÓRIA CONTANDO AOS COLEGAS A SEQUÊNCIA DE FATOS ESTABELECIDADA PELO GRUPO.
- COMPREENDER O SIGNIFICADO DAS PALAVRAS **BEGINNING (COMEÇO)**, **MIDDLE (MEIO)** E O **END (FIM)** SELECIONANDO AS IMAGENS QUE REPRESENTAM CADA FASE DA HISTÓRIA.
- CONHECER UMA VERSÃO DA **FABLE “ANT AND GRASSHOPPER”** IDENTIFICANDO ALGUMAS PALAVRAS PREVIAMENTE TRABALHADAS.

TIME TO THINK

QUAL É O BEGINNING (COMEÇO), MIDDLE (MEIO) E O END (FIM) DA FÁBULA QUE ESTÁ NO ENVELOPE?

STORY TIME



DEPOIS DE OUVIR A FABLE, VOLTE À TABELA DA AULA PASSADA E MARQUE UM X NA COLUNA "I WAS RIGHT" PARA IDENTIFICAR OS ELEMENTOS QUE APARECERAM NA HISTÓRIA.

 **TIME TO THINK**

1 - Você entendeu o que iria aprender sobre a língua inglesa desde o início da atividade?

 Bastante	 Um pouco	 Nenhum pouco
---	---	---

2 - Você gostou da organização da atividade, chamou a sua atenção?

 Bastante	 Um pouco	 Nenhum pouco
---	---	---

Explique o porquê da sua resposta:

3 - Teve alguma palavra dos enunciados das atividades que você não entendeu?

() Sim. Qual? _____

() Não

4 - Você pode usar sua criatividade ou escolher como resolveria alguma situação na atividade?

 Bastante	 Um pouco	 Nenhum pouco
---	---	---

APÊNDICE J - QUARTA ATIVIDADE COM CONSIGNA - JOGO DE PERCURSO (PARTE 1)

FIRST NAME: _____ LAST NAME: _____

DATE: _____

UNIDADE TEMÁTICA: A NATUREZA DAS COISAS CONSTRUÇÃO DE UM JOGO DE PERCURSO

O QUE VOCÊ PRECISA FAZER?

- ESCREVER PALAVRAS EM INGLÊS NO PERCURSO DO JOGO.
- ILUSTRAR O JOGO DE PERCURSO COM ELEMENTOS DA FÁBULA ANT AND GRASSHOPPER.
- ELABORAR ATALHOS E OBSTÁCULOS NO JOGO UTILIZANDO ELEMENTOS DA NATUREZA.

ATIVIDADE EM DUPLAS OU TRIOS.

COMO VAMOS FAZER?

ESCOLHA UM DOS PERCURSOS QUE IRÁ DIRECIONAR A CONSTRUÇÃO DO SEU JOGO,

- NO COMEÇO DO JOGO ESTÃO AS TAREFAS OBRIGATÓRIAS. TODOS OS GRUPOS TERÃO QUE REALIZAR.
- NOS DOIS CAMINHOS APRESENTADOS TÊM DIFERENTES SITUAÇÕES QUE TERÃO NO SEU JOGO DE PERCURSO.

LEIAM COM ATENÇÃO PARA DECIDIREM QUE CAMINHO IRÃO SEGUIR.

MATERIAIS QUE A PROFESSORA IRÁ DISPONIBILIZAR:

- PERCURSO IMPRESSO.
- PEÕES COM TAMPINHAS E ESPAÇO PARA ILUSTRAÇÃO.
- ENVELOPES, CADA UM COM UMA MORAL DA FÁBULA.
- CAIXA SURPRESA COM DESAFIOS DE MÍMICA.
- CARTAS COM INFORMAÇÕES VERDADEIRAS OU FALSAS.



APÊNDICE K - CONSIGNA COM *LAYOUT* DE JOGO DE PERCURSO (PARTE 2)

TAREFA OBRIGATÓRIA:



- ESCOLHAM AS CASAS QUE SERÃO REPRESENTADAS PELAS ESTAÇÕES DO ANO: SPRING, SUMMER, FALL, WINTER.
- CRIEM UMA LEGENDA NO TABULEIRO UTILIZANDO ELEMENTOS DA NATUREZA E OS COMANDOS QUE ELES IRÃO REPRESENTAR NO JOGO .CONSULTE A LISTA DE COMANDOS NA ATIVIDADE
- DESENHEM OS PERSONAGENS DA FÁBULA NOS PEÕES DO JOGO.

CARDS TRUE OR FALSE

INDIQUE NO PERCURSO 4 CASAS ONDE O JOGADOR TERÁ QUE PEGAR UMA CARTA E DESCOBRIR SE A INFORMAÇÃO É VERDADEIRA OU FALSA SE ELE ERRAR VOLTA UMA CASA, SE ACERTAR AVANÇA UMA CASA.

SURPRISE BOX MIMIC

INDIQUE NO PERCURSO 4 CASAS ONDE O JOGADOR TERÁ QUE ABRIR E SORTEAR UMA AÇÃO DAS PERSONAGENS QUE DEVE SER IMITADA. OS COLEGAS PRECISAM DESCOBRIR A AÇÃO PARA O JOGO CONTINUAR.

VERSÃO POÉTICA BY JOSÉ PAULO PAES

PEGUEM O ENVELOPE COM A VERSÃO ESCOLHIDA E ILUSTREM O FINAL DO PERCURSO DE ACORDO COM A IDEIA TRANSMITIDA.

VERSÃO ORIGINAL BY ESOPHO

PEGUE O ENVELOPE COM A VERSÃO ESCOLHIDA E ILUSTREM O FINAL DO PERCURSO DE ACORDO COM A IDEIA TRANSMITIDA.



TIME TO PLAY

**APÊNDICE L - COMANDOS PARA CRIAÇÃO DE OBSTÁCULOS E ATALHOS
PARA O JOGO DE PERCURSO**

**COMANDOS PARA CRIAÇÃO DA
LEGENDA**

GO BACK 2 SPACES - VOLTE 2 CASAS

GO AHEAD 2 SPACES - VÁ EM FRENTE 2 CASAS

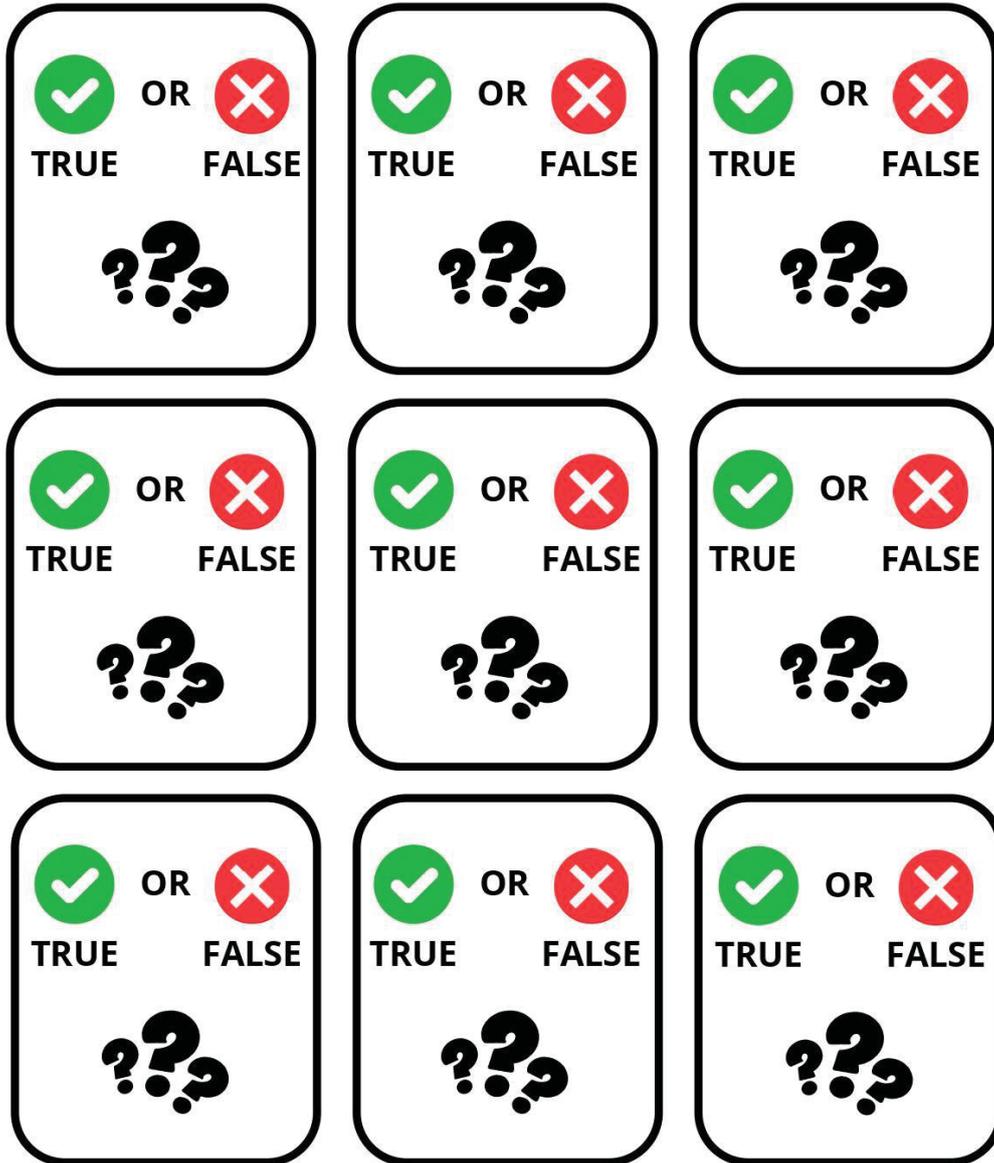
**OH, NO! GO BACK TO THE START - OH, NÃO!
VOLTE PARA O COMEÇO**

MISS A TURN - PERDEU UMA JOGADA

SUPER SKIP - SUPER SALTO

**OH, NO! YOU NEED TO GO BACK -
OH, NÃO! VOCÊ PRECISA VOLTAR**

APÊNDICE M - JOGO DE CARTAS *TRUE OR FALSE*



**ANT WORKS
HARD**

**GRASSHOPPER
SINGS**

SKY IS BLUE

**WINTER
SIGNIFICA
PRIMAVERA**

**SPRING
SIGNIFICA
PRIMAVERA**

**THE SUN IS
HOT**

**SUMMER
SIGNIFICA
OUTONO**

**FALL
SIGNIFICA
OUTONO**

**A ORDEM DAS
ESTAÇÕES DO
ANO SÃO:**

**SUMMER
FALL
WINTER
SPRING**

APÊNDICE N - JOGO DE PERCURSO CRIADO PELO GRUPO 1

BY Carlos e Sauriana

SPARRY

1

2

3 SURPRISE BOX

4 SUPER SALTO

5 TRUE OR FALSE

6

7 SURPRISE BOX

8

9

10 SURPRISE BOX

11 MISS A TURN

12

13

14 TRUE OR FALSE

15 WINTER

16

17 SURPRISE BOX

18

19

20

FINISH

SPRING

SUMMER

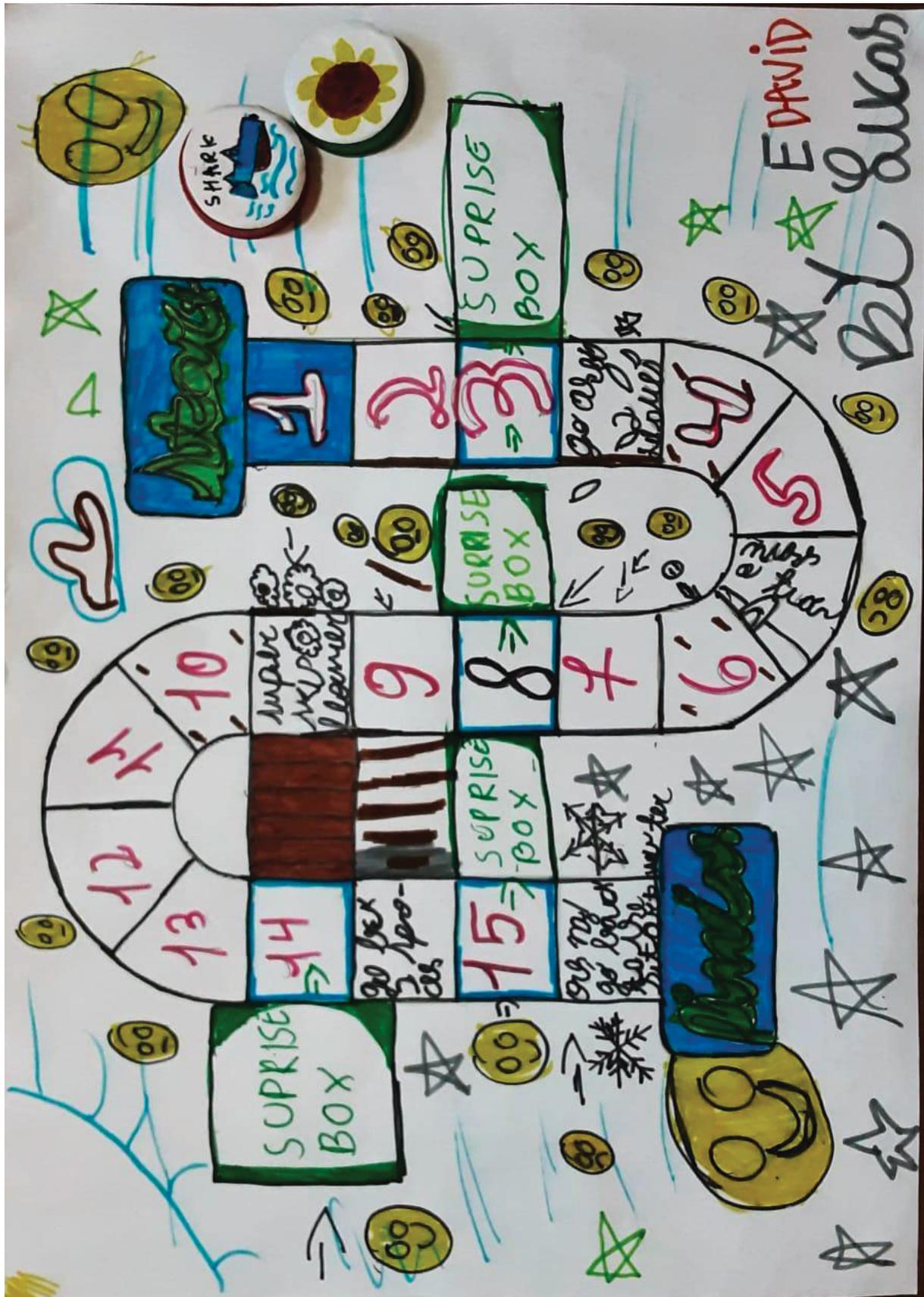
FALL

WINTER

Decorations: Sun, flowers, snowflakes, violin.

Season - super skip
 Guess - or the col word in here
 Summer - give water 4
 spaces
 MISS A TURN
 SURPRISE BOX
 TRUE OR FALSE

APÊNDICE P - JOGO DE PERCURSO CRIADO PELO GRUPO 3



APÊNDICE Q - JOGO DE PERCURSO CRIADO PELO GRUPO 4

