



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

YOLANDA FRANCO PACHECO SAMPAIO

**AS MÚLTIPLAS SEMIOSES NA AQUISIÇÃO DE LÍNGUA INGLESA COMO
LÍNGUA ADICIONAL EM CONTEXTO BILÍNGUE: ANÁLISE DE MATERIAL
DIDÁTICO**

MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

TERESINA
2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

YOLANDA FRANCO PACHECO SAMPAIO

**AS MÚLTIPLAS SEMIOSES NA AQUISIÇÃO DE LÍNGUA INGLESA COMO
LÍNGUA ADICIONAL EM CONTEXTO BILÍNGUE: ANÁLISE DE MATERIAL
DIDÁTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Estadual do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagem e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes

TERESINA
2019

S192m Sampaio, Yolanda Franco Pacheco.

As múltiplas semioses na aquisição de língua inglesa como língua adicional em contexto bilíngue: análise de material didático / Yolanda Franco Pacheco Sampaio. - 2019.

114 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Programa de Pós-graduação em Letras, Mestrado Acadêmico em Letras, 2019.

Área de concentração: Linguagem e Cultura.

"Orientadora: Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes."

1. Língua adicional – Aquisição. 2. Educação bilíngue. 3. Semioses. 4. Multimodalidade. 5. Multiletramentos. I. Título.

CDD: 420



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

AS MÚLTIPLAS SEMIOSES NA AQUISIÇÃO DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA
ADICIONAL EM CONTEXTO BILÍNGUE: ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO

YOLANDA FRANCO PACHECO SAMPAIO

Esta dissertação foi defendida às 10 horas, do dia 28 de março de 2019, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestra em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho Aprovado (Aprovado, não aprovado).

Iveuta de Abreu Lopes
Professora Dr^a Iveuta de Abreu Lopes – UESPI
Orientadora

Francisco Wellington Borges Gomes
Professor Dr. Francisco Wellington Borges Gomes
1º examinador – UFPI

Pedro Rodrigues Magalhães Neto
Professor Dr. Pedro Rodrigues Magalhães Neto
2º examinador – UESPI

Visto da Coordenação:

Feliciano Bezerra Filho
Prof. Dr. Feliciano José Bezerra Filho
Coordenador do Mestrado Acadêmico em Letras
da UESPI

Rua João Cabral, Nº 2231 - Pirajá – CEP: 64.002-150 Teresina -PI
Telefone (86) 3213-2547 / 3213 – 7942

"While we may come from different places and speak in different tongues, our hearts beat as one."

- *Albus Dumbledore* (J.K. Rowling)

Dedico este trabalho ao meu exemplo diário de força, minha fonte inesgotável de amor e dedicação. A primeira feminista que habita minha vida: minha mãe, Jandira Franco.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conceder esta graça e me dar forças para que eu pudesse seguir em frente.

Agradeço à minha mãe, Jandira. Mãe, você é tudo para mim! O nosso amor transcende todas as esferas físicas e todas as vidas que já passamos. Você é a razão que me faz sempre querer mais e batalhar por dias melhores. Não há agradecimento suficiente para expressar o quanto sou grata pela sua dedicação. Obrigada por compartilhar cada momento. Obrigada por me ouvir e me fazer ver o melhor em tudo. Você torna tudo mais fácil, deixa tudo mais leve. Obrigada por ser minha melhor amiga. Tudo é por você. Eu te amo infinitamente.

Agradeço à minha tia-mãe, Eldelita, que não mede esforços para me ajudar sempre. Eu sou muito agradecida por tudo que senhora faz por mim, aquela a quem eu posso buscar a qualquer hora e que está sempre disponível. Tia, obrigada por me guiar nessa vida acadêmica, você será minha eterna orientadora, a quem eu admiro muito! Você é minha inspiração! Este sonho só é possível por causa da senhora.

Agradeço ao meu pai, Ivon, por me proporcionar uma boa educação.

Aos meus irmãos, Janaína, Ivon Filho e Davi; principalmente à minha irmã, por me incentivar e valorizar o meu trabalho. À minha avó, Yolanda e à minha Tia Márcia: muito obrigada!

Agradeço às minhas tias Aristela e Socorro por sempre me apoiarem e torcerem por mim.

À minha orientadora, profa. Iveuta, por ser disponível em compartilhar seu conhecimento e me guiar durante todo este processo, sendo compreensiva quanto às minhas obrigações no trabalho. Meu sincero agradecimento por acreditar no meu potencial e fazer parte dessa jornada!

Aos professores Wellington, Vânia e Pedro, que desde a seleção do mestrado se mostraram disponíveis para me ajudar e me guiar para que eu pudesse concluí-lo. Sou muito grata por toda assistência.

À minha amiga-irmã Sanmanth por ser a primeira a me incentivar a fazer mestrado. Você sempre me auxilia a fazer as escolhas certas e compartilha dessa caminhada. Obrigada por estimular minhas realizações e me fazer acreditar que tudo é possível!

Aos meus amigos César e Rafaelly, por sempre torcerem por mim e partilharem dos meus melhores momentos. Obrigada pela amizade!

Às minhas colegas de trabalho, em especial à Luand e à Isabella, que foram fundamentais para que eu pudesse comparecer às aulas do mestrado. Obrigada pela paciência, ajuda e disponibilidade!

Aos professores do programa de Mestrado em Letras da Universidade Estadual do Piauí, Iveuta, Wellington, Silvana, Franklin e Bárbara, por receberem a primeira turma de Linguística de forma tão acalorada. Obrigada pelos ensinamentos e pela inspiração diária. Sou grata por tudo que aprendi!

Ao Instituto Dom Barreto, pela contribuição na minha formação ao me liberar em horário de trabalho para que eu participasse das atividades do programa de mestrado. Serei eternamente grata.

RESUMO

Devido à expansão da educação bilíngue no Brasil, mais precisamente em Teresina, decidimos investigar as semioses (fala, escrita, áudio e imagens): ferramentas utilizadas em sala de aula para auxiliar o aluno a adquirir uma língua adicional (neste caso, o inglês). Nesta perspectiva, investigamos o papel desses recursos no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, selecionamos o material didático do programa bilíngue do Sistema UNO de ensino para analisar as sugestões contidas no manual do professor no que diz respeito ao uso das múltiplas semioses em sala de aula. O estudo objetiva analisar a integração das mesmas no material didático (manual e livro). Além disso, objetivamos descrever três dias da unidade quatro do livro didático *Bilingual K2 – Bimester 2*, apontando os recursos semióticos em destaque; caracterizar as orientações acerca do uso de recursos multimodais presentes no manual do professor e analisar as imagens de acordo com as metafunção ideacional da Gramática do Design Visual, de Kress e van Leeuwen (2006), a fim de apurar a consonância entre o que as imagens comunicam e as propostas pedagógicas sugeridas pelo manual do professor. A hipótese que motiva este estudo é que o material didático fomenta o uso das semioses em contexto de educação bilíngue. O arcabouço teórico adotado centra-se em autores que discutem a aquisição, o bilinguismo e a educação bilíngue: García (2009), Leffa e Irala (2014), Krashen (1986), Beardmore (1986), E. García (2005), Megale (2005), Ng e Wigglesworth (2007), Harmers e Blanc (2000) e Baker (2011). No que concerne às teorias da multimodalidade e do multiletramento nos baseamos em Kress e van Leeuwen (2001) e Kress e van Leeuwen (2006), Anstey e Bull (2006), Kalantzis e Cope (2012) e Callow (1999), respectivamente. Esta pesquisa adota uma metodologia de abordagem qualitativa, com cunho descritivo. Em um primeiro momento, apontamos a integração dos modos semióticos e suas possibilidades de uso de acordo com as sugestões contidas no manual do professor do Sistema UNO de ensino. Em sequência, analisamos as imagens do livro didático, à luz da Gramática do Design Visual. Os resultados das análises apontam que o manual promove o uso das de tais recursos em sala para desencadear a aquisição, mas, por vezes, acaba focando em um modo e negligencia o potencial comunicativo de outro. Além disso, atestamos que a maioria das imagens do livro didático estão em consonância com os significados que pretendem comunicar.

Palavras-chave: Aquisição de língua adicional; Educação bilíngue; Semioses; Multimodalidade; Multiletramentos.

ABSTRACT

Due to the expansion of bilingual education in Brazil, more precisely in Teresina, we decided to investigate the semiosis (speech, writing, audio and images): tools used in the classroom to help students acquire an additional language (in this case English). In this perspective, we investigate the role of these resources in the teaching-learning process. To do so, we selected the didactic material of the bilingual program of the UNO System of Education to analyze the suggestions contained in the teacher's manual regarding the use of multiple semiosis in the classroom. The study aims to analyze the integration of these resources in the didactic material (manual and textbook). In addition, we aim to describe three days of unit four of the Bilingual textbook K2 - Bimester 2, pointing out the prominent semiotic features; to characterize the guidelines on the use of multimodal resources present in the teacher's manual and to analyze the images according to the ideational metafunction of Visual Design Grammar, by Kress and van Leeuwen (2006), in order to ascertain the consonance between what the images communicated to the pedagogical proposals suggested by the teacher's manual. The hypothesis that motivates this study is that the didactic material encourages the use of the semiosis in a context of bilingual education. The theoretical framework adopted focuses on authors who discuss acquisition, bilingualism and bilingual education: García (2009), Leffa and Irala (2014), Krashen (1986), Beardsmore (1986), E. García (2005), Megale (2005), Ng and Wigglesworth (2007), Harmers and Blanc (2000) and Baker (2011). As for multimodal and multilevel theories, we rely on Kress and van Leeuwen (2001) and Kress and van Leeuwen (2006), Anstey and Bull (2006), Kalantzis and Cope (2012) and Callow (1999) respectively. This research adopts a methodology of qualitative approach, with a descriptive nature. In a first moment, we pointed out the integration of the semiotic modes and their possibilities of use according to the suggestions contained in the teacher's manual of the UNO System of teaching. In sequence, we analyzed the images of the textbook, in the light of the Visual Design Grammar. The results of the analyzes indicated that the manual promotes the use of such resources in the classroom to trigger the acquisition, but sometimes ends up focusing on one mode and neglecting the communicative potential of another. In addition, we attested that most of the images in the textbook are associated with the meanings they intend to communicate.

Keywords: Additional language acquisition; Bilingual education; Semiosis; Multimodality; Multiliteracy

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BE – Programa BE do Sistema UNO de Ensino

CLIL – *Content and Language Integrated Learning*

GDV – Gramática do Design Visual

PI – Participante interativo

PR – Participante representado

UNO – Sistema de educação bilíngue

SS – Semiótica Social

LISTA DE FIGURAS

Fig. 01: Representação da imagem contendo ator, vetor e meta.....	50
Fig. 02: Exemplo de representação narrativa de ação não transacional.....	50
Fig. 03: Exemplo de representação narrativa de ação transacional.....	51
Fig. 04: Exemplo de representação narrativa de ação bidirecional.....	51
Fig. 05: Exemplo de representação narrativa reacional transacional.....	51
Fig. 06: Exemplo de representação narrativa reacional não transacional.....	52
Fig. 07: Exemplo de representação conceitual classificacional.....	52
Fig. 08: Taxonomia de Bloom.....	60
Fig. 09: Capa da unidade 4.....	71
Fig. 10: Análise da capa da unidade 4.....	72
Fig. 11: Capa do livreto “Cow says ‘Moo, Moo’”.....	74
Fig. 12: Página 134.....	75
Fig. 13: Página 135 e aproximação da imagem.....	77
Fig. 14: Pôster Unidade 4.....	78
Fig. 15: Página 136.....	79
Fig. 16: Página 137.....	81
Fig. 17: Página 137 (imagem 1).....	82
Fig. 18: Página 137 (imagem 2).....	82
Fig. 19: Página 137 (imagem 3).....	83
Fig. 20: Página 138.....	84
Fig. 21: Página 139.....	85
Fig. 22: Página 140.....	87
Fig. 23: Página 141.....	89
Fig. 24: Página 142.....	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Diferenças entre a Educação Bilíngue e Programas de ensino de língua estrangeira/segunda língua.....	32
Tabela 2 – Temas transdisciplinares: Programa UNO K2 Bilingual	59
Tabela 3 – Estrutura do programa da unidade 4	60
Tabela 4 – Características de uma sala de aula “UNO”	63
Tabela 5 – Passos do método de letramento do Programa “BE”	66
Tabela 6 – Áreas de aprendizado do Programa “BE”	67
Tabela 7 – Seções e subseções das sugestões de atividades.	73

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ADICIONAL E BILINGUISMO.	19
1.1 Aquisição.....	19
1.2 Bilinguismo	24
1.3 Educação bilíngue.....	29
1.3.1 Educação bilíngue no Piauí.....	33
2 MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS	36
2.1 Multimodalidade	36
2.2 Multiletramentos	43
2.2.1 Letramento visual	46
2.2.1.1 Gramática do Design Visual	48
2.2.1.1.1 A metafunção ideacional	49
2.3 O texto multimodal no livro didático.....	52
3 METODOLOGIA E ANÁLISES	56
3.1 A metodologia	56
3.2 Constituição e descrição do <i>corpus</i>	57
3.3 Analisando o material didático.....	71
3.3.1 Dia 01	73
3.3.1 Dia 02	80
3.3.1 Dia 03.....	86
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	94
ANEXOS	99

INTRODUÇÃO

Vivemos uma época em que muitas habilidades são necessárias em nosso dia-a-dia. Com o advento da internet e a sua conseqüente expansão neste mundo globalizado, nos vemos em meio a uma gama de conteúdos. A popularização da internet facilitou o acesso à informação, o que nos proporciona a oportunidade de poder digitar qualquer termo no Google e encontrar uma grande variedade de resultados que vão desde sites a vídeos no *YouTube*.

Desde o momento em que o acesso à internet não se restringia somente ao computador, mas foi disponibilizado para *gadgets*¹ de uso pessoal, como celulares e *tablets*, surgiram mais recursos que possibilitaram o acesso à informação irrestrita, fazendo com que a rede mundial de computadores se tornasse uma ferramenta tão imprescindível que, hoje, não conseguimos resolver diversos assuntos sem estarmos conectados ao celular. Fato que, conseqüentemente, acarretou uma grande expansão também no uso das redes sociais.

Selfie. Hashtag. Inbox. Like. Essas palavras são comumente usadas em redes sociais. Estes termos, herdados da língua inglesa, já têm tamanha usabilidade e aceitação que a origem anglófona não parece ser problema para os usuários das redes. Até os populares provedores de filmes e séries por *streaming* (tecnologia que envia informações através de transferência de dados, como *Netflix, Hulu, Amazon Prime Video, etc*) veiculam muitos títulos em língua inglesa. Geralmente, quando o filme ou série tem uma boa aceitação, os seus expectadores se referem à obra pelo título original.

Desta maneira, lidamos diariamente com situações de letramento, ao operar um computador ou *smartphone*, já que nos deparamos com termos em inglês, como por exemplo, acessar um *link* para validar uma senha modificada em uma conta de *e-mail*.

Esses são alguns exemplos que ilustram como a língua inglesa está bem inserida em nosso cotidiano, o que acarretou uma maior expansão no ensino deste idioma.

¹“Os *gadgets*, com sua conectividade e funcionalidade múltipla embutida, otimizam os usos sociais do tempo e do espaço, pois são multifuncionais; são móveis e aderentes; armazenam gostos e preferências; comunicam, informam e compartilham. São compreendidos como eletrônicos de última geração, aqueles que conferem prestígio e atualidade a quem os possui.” (SOARES et al., 2014)

A língua inglesa é uma língua franca, ou seja, uma língua adotada em transações políticas ou comerciais a fim de que os indivíduos (originários de países distintos, falantes das mais variadas línguas) comuniquem-se uns com os outros. A consolidação do inglês como língua franca se deu através de seu percurso histórico, de forma que o principal motivo foi inicialmente a hegemonia da Grã-Bretanha na colonização de grandes nações. Posteriormente, os Estados Unidos da América se tornou uma potência mundial, exportando tecnologia e cultura, fortalecendo o inglês como língua franca.

Esses fatos históricos fizeram com que a língua inglesa se fizesse presente em nosso cotidiano e, além disso, os avanços tecnológicos e a globalização, que irrompem barreiras geográficas, também trouxeram impactos na maneira pela qual nos comunicamos no século XXI.

Desse modo, falar inglês tornou-se uma habilidade de muito prestígio na contemporaneidade. As pessoas buscam aprender essa língua por diversos motivos: seja qualificação para o mercado de trabalho, ou exigências para acesso ao ensino superior e pós-graduação, para comunicação em viagens, formação do pensamento crítico e até conhecimento sobre culturas diversas.

A expansão da língua inglesa também influenciou a educação. Menezes e Paiva (2003) traçam uma linha temporal sobre o ensino de línguas modernas no Brasil. O ensino oficial de línguas estrangeiras no país se deu em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, que oferecia o estudo de francês, inglês, alemão e italiano. À época da República, no advento da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, eram destinadas ao ensino de francês e inglês 17 horas semanais. Apesar das duas línguas estarem inseridas no sistema escolar desde o império, a presença da língua francesa era bem mais forte devido à influência da França em nossa cultura, literatura e ciência. A preferência pelo francês foi mudando a partir dos anos 20, com a chegada do cinema falado, ponto no qual o inglês começou a influenciar nossa cultura.

Hoje, a lei de nº 9.394/1996 de diretrizes e bases da educação nacional estabelece no artigo 26 que “§ 5º - No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.” Assim, atestamos que a obrigatoriedade da disciplina na educação básica é somente a partir do Ensino Fundamental II, todavia, as escolas privadas de Teresina vêm adotando o ensino bilíngue desde a educação infantil, a fim de adequarem-se ao mundo globalizado.

Para Marcelino (2009), no Brasil, este movimento no qual as escolas privadas adotaram o ensino bilíngue na educação infantil tem como objetivo atender a uma demanda mercadológica. Colocação que se faz verdadeira ao considerarmos a cidade de Teresina, que parece ter sofrido um “boom” bilíngue, já que várias escolas oferecem essa modalidade de ensino, que foi implantada à mesma época.

Segundo David (2007), as primeiras escolas bilíngues do Brasil surgiram em meados da década de 90 no estado de São Paulo. Essas escolas ofereciam, em um primeiro momento, somente a educação infantil. Hoje, algumas já trabalham com o ensino médio ou educação baseada em currículo internacional. Marcelino (2009) aponta que, em São Paulo, a necessidade de se aprender uma nova língua era suprida pelos institutos de idiomas. Mais tarde, as escolas passaram a terceirizar o ensino de línguas, trazendo os institutos para dentro do ambiente escolar, em uma tentativa de aprimorar o ensino de língua inglesa, que era considerado ineficiente devido a vários fatores: professor(a)es sem fluência, falta de recursos, tempo diminuto de aula ou números de aulas por semana insuficientes, além de quantidade exacerbada de alunos por sala. Então, neste cenário surgem as escolas bilíngues, que têm a proposta de integrar o papel dos institutos de idiomas às escolas regulares.

Em circunstâncias semelhantes, no Piauí, mais precisamente em Teresina, foi inaugurada a primeira escola bilíngue em 2010. A partir daí, no ano de 2014, várias escolas da capital – Teresina – mobilizaram-se para adequar o seu currículo e incorporar o ensino bilíngue à educação infantil. Então, no ano de 2015, foi inaugurada a segunda escola bilíngue do estado.

Diante deste novo cenário em que a educação bilíngue se faz presente na educação infantil de grandes escolas privadas de Teresina, surge a necessidade de pesquisar o fenômeno, que é o nosso objeto de investigação nesta dissertação. Este estudo é motivado por minha experiência² pessoal, no trabalho com a educação bilíngue. Observei que nesse contexto há um vasto uso de recursos pedagógicos (assim com no ensino regular de língua inglesa) como imagens, vídeos, músicas e gestos que auxiliam o professor a se comunicar com os alunos, já que as aulas são ministradas na língua alvo. Daí surge a necessidade de pesquisar o papel desses recursos na aquisição da nova língua.

² Em todos os momentos em que me reporto à minha experiência profissional utilizarei a primeira pessoa do singular do modo indicativo.

Para fazê-lo, conduzimos uma investigação sobre os mesmos à luz da Semiótica Social, que adota a nomenclatura semiose para alocar os supracitados recursos, e, assim, considera “[...] processos e efeitos de produção e reprodução, recepção, e a circulação do significado em todas as formas, usadas por todos os tipos de agente de comunicação” (HODGE, KRESS, 1988, p. 261)³.

Diante da utilização das semioses como recursos didáticos na educação bilíngue, elaboramos a seguinte hipótese que motiva este estudo: o material didático fomenta o uso das semioses em contexto de educação bilíngue. Nosso intento é verificar como o livro didático e o manual do professor promovem a aquisição de uma língua adicional (inglês) no contexto da educação bilíngue através da integração de semioses.

Destarte, o objetivo geral deste estudo é: analisar a integração das múltiplas semioses fomentadas pelo material didático e pelo manual do sistema UNO na educação bilíngue de crianças em fase de educação infantil. Quanto aos objetivos específicos desta pesquisa, enumeramos: 1) descrever três dias de uma semana da unidade quatro do livro didático *Bilingual K2 – Bimester 2*, apontando as semioses em destaque; 2) caracterizar as orientações acerca do uso de recursos multimodais presentes no manual do professor, da mesma unidade selecionada; 3) analisar as imagens de acordo com metafunção ideacional da Gramática do Design Visual (KRESS, VAN LEEUWEN; 2006) a fim de verificar a consonância entre os significados potencias das imagens e a proposta pedagógica sugerida pelo manual do professor.

A fim de atender aos objetivos propostos, selecionamos como *corpus* de nossa pesquisa o manual do professor e o livro didático do Sistema UNO de ensino (*Bilingual K2*), destinado a crianças de cinco anos de idade. Devido ao manual ser uma ferramenta norteadora do processo de ensino-aprendizagem, investigaremos como as suas sugestões de atividades do manual fomentam o uso das semioses (fala, escrita, áudio e imagens) em sala de aula, analisando também como o material dá suporte para promover o letramento visual.

Portanto, utilizamos a teoria da multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001) e multiletramento (ANSTEY; BULL, 2006) para encontrar explicações sobre o uso das diversas semioses, assim como analisamos as imagens contidas no livro

³[...] processes and effects of the production and reproduction, reception and circulation of meaning in all forms, used by all kinds of agent of communication (esta e todas as outras traduções posteriores são de minha autoria).

didático de acordo com os conceitos da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Sendo assim, esta dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro capítulo – “Aquisição de língua e bilinguismo” – discorre sobre a aquisição da língua adicional no contexto da educação bilíngue e o fenômeno do bilinguismo.

O segundo capítulo, intitulado “Multimodalidade e multiletramento” é dedicado à explanação das teorias que fundamentaram nossa pesquisa no que concerne à análise das diversas semioses usadas no contexto da sala de aula.

Já o terceiro e último capítulo – “Investigação sobre material didático” – é dedicado aos aspectos metodológicos, à descrição do *corpus* selecionado e as análises do manual do professor e do livro didático do Sistema UNO de ensino.

1 AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ADICIONAL E BILINGUISMO

Neste capítulo, discutiremos a aquisição de língua adicional no contexto bilíngue e o fenômeno do bilinguismo, assim como a educação bilíngue, contextualizando-a no estado do Piauí.

O tópico sobre língua adicional tem cunho introdutório, pois se limita a discutir o que o termo em voga na educação bilíngue, assim como as metodologias e teorias sobre a aquisição de línguas. Desta maneira, destacaremos de que maneira cada metodologia já dava suporte para o uso de semioses no ensino de línguas.

1.1 Aquisição de Língua Adicional

Em minha experiência com a educação bilíngue, percebi que há uma tentativa de incorporar o inglês ao dia-a-dia do aluno, de maneira que o idioma se faça cada vez mais presente no ambiente escolar. Diante dos desafios propiciados pelas mudanças tecnológicas e de comunicação, a proposta educacional da escola em que trabalho foi discutida juntamente com o corpo docente. Dessa forma, optou-se pelo ensino bilíngue na educação infantil, oportunizando uma educação linguística mais robusta aos seus educandos. Nesse contexto, observei que esta mudança culminou em algumas alterações: adaptamos os espaços para incorporar a língua inglesa ao cotidiano dos alunos, ao substituir placas de sinalização para adicionarmos a tradução de cada local da escola (por exemplo, banheiro infantil – *children's restroom*, enfermaria – *nursery* e etc); foram ofertados cursos de inglês para os funcionários da escola; nas tradicionais apresentações de Páscoa, de dia das mães/pais e Natal foram incluídas músicas em inglês; os relatórios de desenvolvimento entregue aos pais passaram a ser redigidos na língua materna e na língua adicional. Desta maneira, a língua inglesa transborda os limites da sala de aula, se fazendo presente em todo o ambiente escolar. Por isso, tanto alunos quanto seus pais estão acostumados com a presença da língua inglesa em diversas partes da escola.

Estas medidas têm como objetivo dar mais espaço para o inglês no ambiente escolar, adequando assim, não somente a proposta pedagógica para a educação bilíngue, mas também oportunizar a inserção da língua alvo no cotidiano da comunidade escolar, para que o alunado se sinta mais próximo do idioma que está adquirindo.

Ao endereçar o ensino de línguas na educação básica, e até mesmo no ensino superior, geralmente se refere às línguas modernas (inglês, francês) como língua estrangeira ou segunda língua. Todavia, quando se trata da educação bilíngue, preferimos utilizar o termo “língua adicional”. Língua adicional – é um verbete mais utilizado, atualmente, nas discussões sobre educação bilíngue. García (2009) utiliza o termo para exaltar que, neste tipo de educação, a língua é um meio de instrução e não um conteúdo. Por esse motivo, não se estuda sobre a língua, mas naquela língua. Desta maneira, há uma maior aproximação entre o sujeito inserido em um contexto de aquisição com a língua a ser adquirida. Não há estranhamento ou exclusão: o acesso à informação se dá por meio de uma nova língua que está inserida no cotidiano do aprendiz, a fim de ser internalizada pelo falante.

Tal pensamento é corroborado por Leffa e Irala (2014), os autores discutem que o fato de o indivíduo já conhecer uma língua, a outra será um acréscimo. Sendo assim, optamos por escolher neste trabalho o termo adicional, que de acordo com nossas crenças é mais adequado do que “língua estrangeira” ou “segunda língua” para contextos bilíngues, já que não há necessidade de considerar o contexto geográfico ou as características individuais e objetivos específicos do aluno. Este é um conceito mais abrangente, que considera a existência de outras línguas que o sujeito possa saber, onde a língua adicional é constituída a partir da língua materna.

Assim, a nomenclatura “língua adicional” é, em nossa visão, preferencial para alocar a educação bilíngue, já que o falante a incorpora ao seu cotidiano, sem considerá-la como alheia ou do outro, como é o caso da nomenclatura “língua estrangeira”.

Nos estudos de aquisição de línguas utilizam-se também termos como “língua estrangeira” ou “segunda língua”, dependendo da orientação teórica que embasa dada metodologia. Discutiremos brevemente o histórico das metodologias utilizadas para o ensino de línguas e se elas promoviam o uso de semioses para auxiliar a aquisição de um novo idioma.

Inúmeros métodos para o ensino de línguas surgiram no século XIX e XX, embasados pelos estudos linguísticos. Richards e Rodgers (1986) e Brown (2000) traçam um apanhado histórico dos métodos de ensino de línguas. Brown (2000) argumenta que cada novo método que surgia em um quarto de século trazia aspectos positivos do seu predecessor.

O método Clássico ou *Grammar-Translation* era adotado nas escolas para se ensinar as línguas clássicas como Latim ou Grego. Acreditava-se que estudar esses idiomas promovia intelectualidade através de uma “ginástica mental”. O foco era o estudo de regras gramaticais e sua aplicação através de exercícios de tradução, memorização de vocabulário e tradução de textos. As aulas eram conduzidas na língua materna, onde ocorriam extensivas explicações sobre a gramática, o vocabulário era aprendido através de longas listas de palavras isoladas, não era dada muita atenção para pronúncia, nem para o conteúdo dos textos, que eram tratados como exercícios de análises gramaticais. Ainda, a leitura de textos clássicos considerados difíceis era iniciada desde o começo do curso. As principais desvantagens deste método são: é passada aos alunos uma ideia errônea sobre a língua, pois a língua é vista como uma coleção de palavras que são isoladas e independentes; os alunos ficam desmotivados devido à frustração com aplicação das regras gramaticais e da tradução; o método faz parecer que para se aprender uma língua não há necessidade de dominar as quatro habilidades; o método não exige muito do professor, que não precisa falar fluentemente (RICHARD; RODGERS, 1986). Assim, podemos concluir que o método era focado somente em uma semiose: o texto verbal. Desta maneira, tornando-se pouco efetivo, já que não explora a potencialidade de outras semioses, como as imagens, para a apresentação de vocabulário.

Richard e Rodgers (1986) afirmam que o supracitado método começou a ser rejeitado, em um cenário onde cresciam as oportunidades de comunicação entre Europeus. Por este motivo, surgiu uma demanda para a proficiência oral em línguas estrangeiras. Desta maneira, livros de conversação idealizados para o estudo individualizado e as escolas implementaram em seus currículos o estudo de línguas modernas. Novas abordagens foram desenvolvidas por especialistas no ensino de línguas, cada um com um método específico para reformar o ensino de línguas modernas. Por exemplo, o francês Gouin, um dos mais conhecidos reformistas de meados do séc. XIX elaborou uma abordagem desenvolvida através de suas observações com o uso da linguagem por crianças. O especialista acreditava que o ensino de dada língua era facilitado através do uso de linguagem para realizar eventos, consistindo em uma sequência de ações relacionadas. A abordagem de Gouin, diferentemente do *Grammar-Translation* já considerava o uso de mais recursos semióticos, pois associava a língua a ações (ou gestos).

A partir daí, com ideias de outros linguistas, surge o movimento reformista. A Linguística foi revitalizada, dando mais foco ao discurso do que a palavra escrita, e o IPA (*International Phonetic Alphabet*) foi criado, o que permitia a transcrição dos sons de qualquer língua. Então, começou-se a advogar o melhor meio para se ensinar uma língua através de livros e artigos onde tais ideias eram discutidas. Henry Sweet, citado por Brown (2000), defendia que deveria haver uma seleção criteriosa sobre o que seria ensinado, com a imposição de limites, além de a organização do que seria visto a partir das quatro habilidades da língua (*listening, speaking, reading e writing*) e categorizar os materiais do mais simples até o mais complexo.

Então, surge o método Direto ou método de Berlitz, influenciado pelo ideário de Henri Gouin. Este é um método de ensino de língua moderna com abordagem naturalística, onde a sua premissa básica era a aprendizagem de uma língua estrangeira na mesma maneira em que aprendemos a língua materna. A ênfase do método é sobre a interação oral, nenhuma tradução entre a língua alvo e a materna e pouquíssima ou nenhuma análise de regras gramaticais. Assim, as habilidades de comunicação oral eram vagarosamente construídas, organizadas por trocas de perguntas e respostas entre professor(a)es e alunos, em aulas pequenas e intensivas. O professor não poderia usar da língua nativa e para ajudar na compreensão, usava mímicas, objetos e gravuras. Aqui, o aluno memorizava frases “pré-fabricadas” e era visto com um reproduzidor de suas estruturas pensadas para contextos determinados. O vocabulário concreto era ensinado através de demonstração, objetos e imagens e o vocabulário abstrato era ensinado através da associação de ideias (RICHARD; RODGERS, 1986). Por isso, podemos concluir que o método Direto já trazia em sua fundação a utilização de semioses como recursos pedagógicos (objeto e imagens, por exemplo).

Richard e Rodgers (1986) discutem que esse método foi difícil de implementar nas escolas públicas. Alguns críticos argumentaram sobre os seguintes pontos: requeria professores com proficiência semelhante à de nativos ou nativos, dependia da habilidade do professor e a simplificação entre as semelhanças de aprendizagem da primeira língua e a aprendizagem de línguas estrangeiras na sala de aula.

No contexto da Segunda Guerra Mundial, surgiu o método *Audiolingual*. Esta metodologia baseia-se no behaviorismo. Nesta vertente, no qual se destaca o linguista Leonard Bloomfield, a linguagem era vista como um condicionamento social, onde o organismo humano produziria uma resposta diante de estímulos na interação social.

Tal resposta surgiria a partir de uma repetição constante e mecânica, que era convertida em hábitos (KENNEDY, 2008). O aluno é apresentado a enunciados da língua que reproduzem situações do cotidiano. O professor conduz exercícios orais de repetição (*drills*) para que o aluno os internalize e os reproduza de maneira inconsciente.

Devido à crítica ao behaviorismo, publicada por Noam Chomsky em 1959, a visão sobre o ensino de línguas mudou. As metodologias utilizadas até aquele momento eram restritivas e o uso da língua era pouco significativo. Não era dado ao aluno nenhum suporte para que ele conseguisse construir suas próprias frases, pois o mesmo só era apresentado a frases prontas (TENÓRIO, 2018). A partir desta descrição não vemos a integração ou uso de diversas semioses no método *Audiolingual*, que foca mais em um modo: a fala.

Kennedy (2008) explica que Chomsky defendia que os seres humanos tem a capacidade inata de desenvolver a faculdade da linguagem, de decifrar regras gerais de funcionamento das línguas. Com a evolução da teoria gerativista, a ideia de competência linguística como sistema de regras, deu lugar à hipótese da Gramática Universal – que seria o conjunto de propriedades gramaticais comuns compartilhadas por todas as línguas.

Então, Tenório (2018) conta que a partir da década de 60, a Aquisição de Segunda Língua (*Second Language Aquisition – SLA*) passou a ter independência, como uma disciplina autônoma. Daí surgiram novas pesquisas sobre como se aprende uma nova língua.

Dentro da perspectiva inatista, surgiu o “Modelo do monitor” de Stephen Krashen. Krashen (1986) descreveu o seu modelo em cinco hipóteses: aquisição e aprendizagem, monitor, ordem natural, insumo e o filtro afetivo, discutidos por Lightbown e Spada (2011).

A hipótese da aquisição e aprendizagem diferencia ambos os termos. Nós adquirimos uma língua quando estamos expostos a amostras de segunda língua que compreendemos, do mesmo jeito que as crianças conseguem “pegar” a sua língua materna - não há uma atenção consciente à forma e regras da língua. A aprendizagem diz respeito à atenção que se dá as regras e forma da língua.

De acordo com hipótese do monitor, o sistema adquirido inicia as expressões do falante e é responsável por uso de linguagem simultânea. O sistema aprendido

funciona como um monitor, fazendo pequenas mudanças a fim de melhorar a linguagem que o sistema adquirido produz.

A hipótese da ordem natural é baseada no fato de que da mesma maneira da aquisição da língua materna, a aquisição da segunda língua desencadeia sequências previsíveis. O que se considera de mais fácil na língua, não é necessariamente o primeiro a ser adquirido.

A hipótese do insumo diz que a aquisição ocorre quando alguém é exposto à língua que é compreensível e que contém $i + 1$. O i corresponde ao nível de língua já adquirido, e o $+1$ é uma metáfora para a língua que está somente a um passo a mais do que o nível de i .

Por fim, a hipótese do filtro afetivo é uma barreira metafórica que previne que os aprendizes de adquirir a língua mesmo quando um insumo apropriado está disponível. Um aprendiz que está tenso, ansioso ou chateado pode “ativar o filtro”, tornando-se indisponível para a aquisição.

Venturi (2006) sintetiza as principais teorias da aquisição de língua estrangeira, além da teoria inatista de Chomsky e do Modelo do Monitor de Krashen. A Psicologia Vygostkiana prioriza a relação entre pensamento e linguagem, que se desenvolvem em conjunto, reforçando e transformando uma ao outro. Já Teoria do Discurso postula que a competência linguística na segunda língua é desenvolvida através da negociação de significados, na interação da comunicação. Ainda, a Teoria Cognitiva considera o aprendizado de segunda língua como um processo mental, que requer uma prática estruturada de diversas habilidades, até a automatização e integração de recursos linguísticos.

No tópico a seguir, discutiremos o fenômeno do bilinguismo. Partiremos do problema na conceituação do termo até a enumeração de seus tipos.

1.2 Bilinguismo

Ao discutirmos o bilinguismo, podemos facilmente conceituá-lo como a habilidade de falar ou ser fluente em duas línguas. Cientificamente o conceito vai além disso.

Em um primeiro momento, vários autores partiram dessa noção para discutir tal fenômeno. Bloomfield postula que o bilinguismo é “o controle de duas ou mais línguas

semelhante ao nativo”.⁴ (BLOOMFIELD, 1935 *APUD* BEARDSMORE, 1986). Entretanto, Beardsmore (1986) discorda deste pensamento, pois afirma que definir o bilinguismo não é uma tarefa fácil, pois há várias definições que têm inadequações bem aparentes. Ainda, assevera que o termo tem uma semântica que dá espaço para diversas interpretações e expõe as falas e definições de Bloomfield (1935), Mackey (1957) e Weinreich (1953) e Béziers & Van Overbeke (1968).

Bloomfield (1935) sugere que o bilinguismo deve ser definido pelo nível de proficiência do falante. O autor afirma que o sujeito é considerado bilíngue quando há uma aprendizagem perfeita de outra língua, ou seja: sem a perda da língua nativa pelo falante. Ele ainda teoriza que após a infância, torna-se mais difícil para as pessoas atingirem a perfeição ao aprenderem uma língua estrangeira. Este tipo de bilinguismo é o mais comum, de acordo com o autor. Não há uma maneira de definir um nível de perfeição no qual um indivíduo torna-se bilíngue, pois a distinção é relativa. Este argumento de Bloomfield é conflitante, já que inicialmente o teórico afirma que deve haver perfeição para que o sujeito seja bilíngue e posteriormente diz que não há um nível de perfeição.

Essa visão de Bloomfield transparece a perspectiva da década de 30. Os avanços nos estudos de aquisição de língua adicional modificaram a ideia do que é um indivíduo bilíngue.

Já Mackey (1957) postula que pode haver mais de duas línguas, ou qualquer número de línguas. Ao definir o bilinguismo, o autor postula que se deve conceituar o fenômeno como o uso alternado de duas ou mais línguas pelo mesmo indivíduo. Esta definição se assemelha à de Weinreich (1953) que define a prática de usar adequadamente duas línguas como o bilinguismo e as pessoas envolvidas são chamadas bilíngues. O autor ainda cita o multilinguismo, como o uso de três ou mais línguas. O conceito de bilinguismo de Weinreich se assemelha ao de Bloomfield, já que os autores tocam no mesmo ponto: falar outra língua “perfeitamente ou adequadamente”, fato que não qualifica o falante bilíngue.

Já Béziers & Van Overbeke (1968) conceituam o bilinguismo de uma perspectiva diferente. Para eles, o bilinguismo é a condição onde existem duas línguas diferentes faladas em um país, que são utilizadas pelo grupo nacional, representando uma grande proporção de pessoas.

⁴Native-like control of two languages.

A partir das diversas definições apresentadas, Beardsmore (1986) reitera que essa gama de conceitos pode trazer confusões para a definição do termo. O autor diz que o verbete “bilinguismo” parece ser uma palavra que todos sabem o significado, entretanto ninguém consegue dar uma definição precisa. Além disso, à época, toda a problemática em se estabelecer uma definição é justificada pela variedade de disciplinas que analisam o fenômeno (linguística, psicologia, sociologia ou pedagogia), cada um com uma abordagem particular.

Beardsmore (1986) ainda afirma que a maior dificuldade da definição encontra-se no campo da linguística. Isto se dá pelo fato de, até o momento da fala do autor, a maioria das teorias linguísticas estarem lidando com a compreensão sobre o funcionamento de uma única língua na mente do falante, considerando a estrutura como objetivo primário e minimizando o significado do uso da língua.

Assim, o bilinguismo, em contrapartida, pode considerar a presença de pelo menos duas línguas para o mesmo falante, lembrando que as habilidades nestas duas línguas podem ou não ser iguais, ou seja, o nível de proficiência em cada língua pode diferir, sendo que a maneira com a qual as línguas são utilizadas desempenha um papel significativo. Deste modo, uma abordagem teórica sobre o bilinguismo deve ter uma visão mais ampla sobre o discurso ao invés de se concentrar somente na estrutura. Os trabalhos mais respeitáveis que investigaram puramente os aspectos estruturais do discurso bilíngue resultaram em uma maior consciência sobre o fenômeno do bilinguismo ou, até mesmo, características específicas ao desempenho bilíngue (BEARDSMORE, 1986).

Chin Ng e Wigglesworth (2007) corroboram Beardsmore (1986) ao alegarem que o bilinguismo pode ter significados diferentes para indivíduos distintos, já que não há somente uma definição para o termo. Os autores ainda postulam que, quando se discute o bilinguismo, o foco recai somente na competência linguística do falante, o que negligencia fatores sócio-culturais e cognitivos, relevantes no que tange ao desempenho de um falante bilíngue.

Abordando justamente este problema E. García (2005) postula que nenhuma língua se desenvolve externamente dos seus contextos físico e social. O autor invoca os estudos de Chomsky de estruturas inatas e os estudos de hábitos de Skinner, que posteriormente se tornou um estudo interligado de Linguística, Psicologia e domínios sociais, que são independentes, mas convergem em uma tentativa de reconstruir a natureza da comunicação.

Tratando do bilinguismo de outra perspectiva, Baker (2011) versa sobre as questões do uso da língua (seja esporádico ou frequente) e do nível de fluência para que o indivíduo seja considerado bilíngue ou não. Em um primeiro momento, ele considera que devemos fazer uma distinção entre bilinguismo e multilinguismo e não simplesmente supor que o primeiro diz respeito a duas línguas e o segundo a três ou mais línguas: devemos diferenciá-los como uma característica individual e como uma característica de um grupo social. Baker (2011) afirma que esses tipos de bilinguismos são nomeados bilinguismo individual e bilinguismo social.

Harmers e Blanc (2000), citados por Megale (2005), encaram o bilinguismo como um fenômeno multidimensional, que deve ser pesquisado da mesma forma. Desta maneira, ressaltam seis dimensões para definir o bilinguismo. São elas: a competência relativa, a organização cognitiva, a idade de aquisição, a presença de indivíduos falantes da segunda língua no ambiente em questão, o status das línguas envolvidas e a identidade cultural.

A competência relativa dá prioridade para a relação entre duas competências linguísticas. Assim, surgem as definições de bilinguismo balanceado e bilinguismo dominante. O balanceado diz respeito ao indivíduo que possui a mesma competência linguística nas duas línguas. Já o dominante é aquele sujeito que têm maior competência em uma das línguas, geralmente a sua língua nativa.

Na dimensão de organização cognitiva, há os conceitos de bilinguismo composto e bilinguismo coordenado. O bilíngue composto é aquele que apresenta uma representação cognitiva para duas traduções equivalentes. Já o indivíduo que apresenta representações distintas para duas traduções equivalentes é o bilíngue coordenado.

No que concerne à idade de aquisição das línguas há vários aspectos que interferem diretamente no desenvolvimento do indivíduo bilíngue: desenvolvimento linguístico, neuro-psicológico, cognitivo e sócio-cultural. Dependendo da idade na qual o sujeito adquire a segunda língua, pode ocorrer o bilinguismo infantil, adolescente ou adulto. O bilinguismo infantil subdivide-se em simultâneo (a criança adquire duas línguas ao mesmo tempo, desde o seu nascimento) e consecutivo (a criança adquire a segunda língua na infância, todavia, já tendo adquirido as bases linguísticas da língua materna, até os cinco anos de idade). O bilinguismo adolescente se dá na fase da adolescência e o adulto ocorre com o indivíduo na idade adulta.

No que diz respeito à presença de indivíduos falantes da segunda língua no ambiente em questão, diferenciam-se dois tipos de bilinguismo: o endógeno e o exógeno. O bilinguismo endógeno se dá quando as duas línguas são utilizadas como nativas na comunidade, podendo ser utilizadas para propósitos institucionais. Já o bilinguismo exógeno, as duas línguas são oficiais, mas não são utilizadas com propósitos institucionais.

Já o *status* das línguas envolvidas nas comunidades em questão influencia como o sujeito irá desenvolver formas diferenciadas de bilinguismo. A primeira forma é o bilinguismo aditivo, onde as duas línguas são valorizadas da mesma maneira em relação ao desenvolvimento cognitivo da criança. Desta maneira a aquisição da segunda língua ocorre sem prejuízo para a língua materna. Já a segunda forma é o bilinguismo subtrativo, onde a língua materna é desvalorizada em detrimento da segunda língua, o que causa perdas no desenvolvimento das competências linguísticas da língua materna.

Em relação à identidade cultural, os sujeitos bilíngues podem ser diferenciados em: bilíngues biculturais, monoculturais, aculturais e desculturais. O bilíngue bicultural é aquele que se identifica positivamente com dois grupos culturais, sendo reconhecido por eles. Já o bilíngue monocultural se identifica e é reconhecido por apenas um dos grupos. O bilíngue acultural renuncia sua identidade relacionada à sua língua materna e partilha de valores culturais associados à cultura da segunda língua. O descultural, por outro lado, é aquele que abandona a sua identidade cultural, mas falha ao adotar aspectos culturais concernentes à segunda língua.

Neste trabalho, defendemos o bilinguismo como a oportunidade de desenvolvimento sócio-cognitivo, linguístico e cultural das crianças na aquisição de uma língua adicional – o inglês –no âmbito escolar.

Portanto, ao expormos vários conceitos de bilinguismo, saímos de uma visão simples do fenômeno (definição de Bloomfield), até chegarmos a um conceito mais complexo, cheio de minúcias, que vê o bilinguismo por uma perspectiva multidimensional, considerando suas várias facetas. Discutiremos adiante como ocorre o ensino bilíngue, escopo desta pesquisa.

1.3 A Educação Bilíngue

Ao discutir a educação bilíngue, Baker (2001) desmistifica o fato de que tal fenômeno seja inerente à contemporaneidade. O autor reitera que, nos Estados

Unidos da América, a educação bilíngue pode ter emergido nos anos 60. Já no Canadá, o movimento pode ter surgido em uma aula experimental para o jardim da infância, em Montreal, no ano de 1965. No País de Gales, a educação bilíngue data do ano de 1939 com o estabelecimento da primeira escola primária Galesa.

Baker (2001) declara veementemente que considerar a educação bilíngue como um fenômeno moderno é perigoso devido a dois fatos: primeiramente, não há reconhecimento de que a educação bilíngue já existia de uma forma ou de outra por 500 anos ou mais, como afirmou Mackey (1978). O bilinguismo e o plurilinguismo são características precoces das sociedades humanas e o monolinguismo é uma limitação induzida por algumas formas de mudanças sociais, culturais e desenvolvimentos etnocêntricos, como dito por Lewis (1977), teórico que estudava a educação bilíngue desde o Renascimento.

Em segundo lugar, não se pode isolar o bilinguismo atual e a educação bilíngue das suas raízes históricas. Em vários países, como EUA, Canadá, Inglaterra e Suíça, a educação bilíngue deve ser ligada ao contexto histórico da imigração assim como um movimento político (direitos civis, igualdade de oportunidades na educação, ações afirmativas, etc).

Harmers e Blanc (2000) conceituam a educação bilíngue como um sistema de educação, que em dado momento ou período, de maneira simultânea ou consecutiva, no qual as instruções são ministradas em pelo menos duas línguas. Eles ainda afirmam que a educação bilíngue se difere de programas de ensino de línguas, que utilizam a segunda língua (L2) para fins acadêmicos.

Megale (2005) elenca que, para Harmers e Blanc (2000) a educação bilíngue divide-se em dois grandes domínios: a educação bilíngue para crianças do grupo dominante e de grupos minoritários. Esta última diz respeito às crianças que geralmente estão situadas em comunidades socialmente desprovidas, a exemplo de grupos indígenas no Brasil. Já a primeira, está relacionada à educação de caráter elitista, que visa a aprendizagem de uma nova língua, conhecimento sobre outras culturas, comunicação em viagens e afins. Dentro do escopo do domínio da educação bilíngue para criança do grupo dominante que inserimos as escolas bilíngues e as que promovem o programa de educação bilíngue em Teresina, pois essas são escolas privadas, que oferecem a educação a uma pequena parcela abastada da população da cidade.

Há dentro do grupo dominante, dois tipos de programa bilíngue, o de imersão e as escolas internacionais multilíngues. As supracitadas escolas têm uma metodologia na qual combinam até quatro línguas em seu programa educacional. A Escola Internacional de Bruxelas é um exemplo deste tipo de programa bilíngue. Lá, estudam filhos de cidadãos europeus oriundos de países que pertencem à Comunidade Econômica Europeia. As crianças são divididas em vários grupos linguísticos, onde iniciam seus estudos na educação infantil em sua língua materna (L1), sendo francês, alemão, italiano ou inglês. Se não, elege-se uma dessas línguas para que ela inicie a sua educação. Só aí, em uma segunda etapa, é introduzida a L2. Então, no próximo estágio, todas as quatro línguas se tornam meios de instrução.

No que diz respeito ao programa bilíngue de imersão, a L1 é deixada de lado no momento da instrução em L2, que pode se estender por toda ou parte da instrução escolar. Neste programa as crianças são instruídas primeiramente na L2, e, em um segundo momento vão sendo gradativamente expostas à L1, que torna-se um segundo meio de instrução. Harmers e Blanc (2000) elucidam que os programas de imersão baseiam-se em duas hipóteses: a primeira é que L1 e L2 são aprendidas de modo equivalente e a segunda é que a L2 é internalizada de forma mais eficiente em um contexto cheio de estímulos.

Aqui classificamos as escolas de Teresina, dentro do programa de imersão, pois as mesmas utilizam um momento da língua alvo como instrumento de instrução.

O programa de imersão também está dividido em três tipos. Um deles é a “Imersão Total Inicial”, que estabelece que a instrução dada na educação infantil deve ser na L2. A L1 é introduzida, em menor tempo de exposição, que aumenta exponencialmente, a partir do terceiro ano do fundamental I, até que o tempo de instrução na L2 e na L1 seja equivalente. Há outro tipo de imersão, “Imersão Inicial Parcial”, onde L1 e L2 são utilizadas em instruções desde o início da vida escolar. E o último, é a “Imersão Tardia”, que diz respeito aos alunos do ensino médio, onde 85% das aulas são ministradas na L2 e em anos seguintes, o aluno tem a opção de escolha, podendo frequentar 40% das aulas em L2.

No que diz respeito ao tempo de exposição à língua, as escolas bilíngues de Teresina são do tipo imersão total inicial. Já as escolas que oferecem o programa bilíngue são do tipo imersão inicial parcial.

García (2009) complementa nossa discussão sobre ensino bilíngue. A autora é bem enfática ao abordar a educação bilíngue, afirmando que a educação bilíngue é a

única maneira de educar crianças no século XXI. Concordamos parcialmente com tal afirmação, já que nos parece radical, pois nem todas as crianças têm acesso a este tipo de educação. As crianças que hoje estão inseridas em um contexto de educação bilíngue são sujeitos ativos em mundo globalizado, familiarizados com muitos recursos tecnológicos que os permitem uma ligação síncrona com o mundo, o que desperta o interesse em usar a língua inglesa fora da sala de aula. Por esse motivo, configura-se uma necessidade desenvolver a habilidade de se comunicar em inglês, para que o aluno bilíngue torne-se um indivíduo que compreende a cultura do outro, pois participa de uma formação que amplia a sua visão crítica de mundo. Além disso, o aprendiz pode desenvolver ainda habilidades linguísticas, cognitivas, e sociais, deixando esta geração à frente das anteriores.

Parafraseando Cazden e Snow, García (2009) que diz que a educação bilíngue é “um rótulo simples para um fenômeno complexo”. García (2009) complementa que a educação bilíngue é diferente dos programas de educação de línguas tradicionais que ensinam uma segunda língua ou uma língua estrangeira, pois a maioria deles ensina a língua como conteúdo, e os programas de educação bilíngue, por outro lado, ensinam a língua como um meio de instrução, ou seja, ensinam o conteúdo através de uma língua adicional (como discutido na seção sobre aquisição), diferente da língua materna da criança.

Antes de qualquer coisa, a educação bilíngue é uma maneira de prover uma educação significativa e equitativa, assim como a uma educação que constrói tolerância para com outros grupos culturais e linguísticos. Ao fazê-lo a educação bilíngue provém à educação geral, educa em duas ou mais línguas, desenvolve entendimentos múltiplos sobre as línguas e as culturas e promove a apreciação da diversidade humana. Os programas de ensino de línguas estrangeiras/segunda língua geralmente têm por objetivo utilizar somente a língua alvo em suas instruções. Entretanto, a abordagem deve ser diferente, pois o desenvolvimento de alguns tipos de bilinguismo são conquistados nos dois tipos de programas – programas de ensino de línguas estrangeiras/segunda língua e programas de educação bilíngue (GARCÍA, 2009).

Ao fazer referências a esses dois tipos de programas, García (2009) explica que os dois podem ser confundidos. Ela diz que os programas de ensino de línguas do séc. XXI cada vez mais integram língua e conteúdo, o que lembra muito a educação bilíngue. Já os programas de educação bilíngue estão dando mais atenção que nunca

à linguagem explícita em instruções, o que, por outro lado, lembra a os programas de ensino de línguas. Outras características como uso da língua alvo em sala e ideologia da língua também parecem ser pontos de interseção entre os dois programas.

Entretanto, o que parece realmente separar os dois programas é que a educação bilíngue tem como principal objetivo o uso de duas línguas para “[...] educar comumente, significativamente, equitativamente e pela tolerância e apreciação da diversidade⁵” (GARCÍA, 2009, p. 24). Já a principal meta do programa de ensino de línguas é ensinar uma língua adicional. Desta maneira, pode-se concluir que a educação bilíngue foca não somente em ensinar a língua adicional, mas também em ajudar os estudantes a se tornarem cidadãos globais responsáveis, já que eles aprendem o funcionamento das culturas, o que ultrapassa limites em que a escola tradicional não consegue chegar.

Reproduziremos agora um quadro de García (2009) que mostra as diferenças entre a educação bilíngue e os programas de ensino de línguas.

Tabela 1 – Diferenças entre a Educação Bilíngue e Programas de ensino de língua estrangeira/segunda língua

	Educação bilíngue	Programas de ensino de língua estrangeira/segunda língua
Objetivo abrangente	Educar significativamente e algum tipo de bilinguismo	Competência na língua adicional
Objetivo acadêmico	Educar de modo bilíngue e ser capaz de funcionar em diferentes culturas	Aprender uma língua adicional e tornar-se familiar com a cultural adicional
Uso da língua	Línguas usadas como meios de instrução	Língua adicional ensinada como assunto
Uso da língua em instruções	Usa algumas formas de duas ou mais línguas	Usa a língua alvo na maioria dos casos
Ênfase pedagógica	Integração da língua ao conteúdo	Instrução explícita da língua

FONTE: Tabela, García. 2009.

Agora que já discutimos a educação bilíngue, seus tipos e classificamos as escolas de Teresina dentro do fenômeno, focaremos em um breve traçado histórico sobre o surgimento da educação bilíngue no estado do Piauí.

⁵[...] educate generally, meaningfully, equitably, and for tolerance and appreciation of diversity.

1.3.1 A educação bilíngue no Piauí

Vimos no tópico anterior que, em suma, a educação bilíngue pode ser caracterizada quando as aulas são ministradas em pelo menos duas línguas (HARMERS; BLANC, 2000) e que há vários tipos de educação bilíngue: que vão desde programas de imersão até a escola internacional. Situamos as escolas bilíngues como de educação bilíngue para crianças do grupo dominante, do tipo de imersão total inicial. Já as escolas tradicionais que oferecem o programa bilíngue na educação infantil são também classificadas como de educação bilíngue para crianças do grupo dominante, entretanto do tipo imersão total parcial.

No Piauí, a educação bilíngue surgiu através da inauguração da primeira escola bilíngue de Teresina, em 2010. A pioneira chegou ao estado com a proposta de educar crianças para comunicar-se em mundo globalizado, oferecendo aulas e outras atividades escolares (*afterschool*⁶, balé, futebol, artes plásticas entre outros) inteiramente ministradas em inglês⁷.

Ainda, há outra escola bilíngue (inaugurada em 2015), de origem canadense, que tem proposta semelhante.

Com a chegada de escolas especializadas no âmbito educacional, várias outras instituições da cidade decidiram implementar as aulas de língua inglesa na educação infantil por volta do ano de 2014. Essas escolas adotaram o material didático bilíngue do Sistema UNO e passaram a dedicar pelo menos uma hora por dia ao inglês.

A educação bilíngue, entretanto, só se fez presente na rede privada de ensino infantil. No que diz respeito à rede pública, a língua inglesa é trabalhada somente a partir do 6º ano, em cumprimento à LDB.

A partir dos fatos acima relatados, concluímos que a educação bilíngue é restrita e elitista, já que não se faz presente na educação pública.

No que diz respeito a escola em que atuo, o programa bilíngue foi implementado há seis anos. Neste período, percebo que as crianças estão familiarizadas com o processo de ensino-aprendizagem em língua inglesa e se sentem à vontade para arriscar-se a falar inglês, pois utilizamos uma abordagem natural, através de atividades motivadoras e lúdicas, baseadas na teoria de aquisição e aprendizagem de Krashen (1982). Para que eu consiga engajá-las em uma discussão, faço perguntas simples, que são pontapés iniciais para que elas consigam

⁶ Reforço escolar.

⁷ Informações retiradas do site www.brightbee.com.br (acesso em 23/09/2018).

fazem inferências. Ao se depararem com uma lacuna na comunicação, geralmente se comunicam por *code-switching*⁸.

Percebo ainda, que a educação bilíngue oferece benefícios para o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças, pois elas são capazes de entender e obtêm sucesso no uso da língua na execução de tarefas verbais e não-verbais.

Outro ponto positivo da educação bilíngue que aponto aqui é o desenvolvimento sócio-emocional: quando as crianças interagem com o professor, com o material, com os colegas, já que estabelecem o contato não só com o idioma, mas também com os indivíduos ao seu redor.

Tais percepções são validadas pelos argumentos de Aguiar (2015) ao versar sobre a educação bilíngue:

Uma escola bilíngue é aquela que faz com que o aluno fique imerso no universo sonoro de um segundo idioma. Ele recebe estímulos na segunda língua, e da mesma maneira que imita os gestos dos adultos que o rodeiam, reproduzirá os sons que ouve. Mas a definição de Educação Bilíngue não fica reduzida à questão fonética, ela aborda aspectos paralinguísticos valiosos, como, por exemplo, a abertura à diversidade cultural contida nas estruturas das línguas (AGUIAR, 2015, p. 168).

Além disso, Aguiar (2015), por meio de entrevista com a fundadora da primeira escola bilíngue do estado, descreve o contexto de seu surgimento. A fundadora e diretora da escola, afirmou que teve a ideia de inaugurá-la pela carência deste tipo de proposta educacional no estado. Então, foi conduzida uma pesquisa de mercado e uma avaliação sobre as franquias de escolas bilíngues do Brasil. Todavia, nenhum modelo se adequava ao ritmo de estudo de Teresina. Desta maneira, a fundadora afirma que criou o seu próprio currículo. Em seguida, a diretora realizou um *workshop* gratuito para vinte pais e dez crianças de um ano de idade. Com a aprovação do projeto, iniciaram-se as aulas para a primeira turma: crianças de um e dois anos.

Aguiar (2015) também afirma que há poucos estudos sobre a educação bilíngue, principalmente em Teresina, pois esta é uma modalidade de ensino que vem crescendo, entretanto não há muita bibliografia disponível sobre o funcionamento de um programa bilíngue, nem sobre a formação do profissional apto a atuar nesse tipo de educação.

⁸ Alternância de códigos (português/inglês).

2. MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS

É senso comum que em aulas de inglês, seja na escola ou em curso específico de idiomas, professores utilizam vários métodos, abordagens ou recursos didáticos, que contém várias semioses: imagens, músicas, vídeos, exercícios escritos, leituras. Essas semioses têm a função de facilitar a aprendizagem do idioma. A combinação e uso desses recursos é abordada pela multimodalidade, que explica como a integração dos mesmos auxilia na representação, na comunicação e na construção de significados.

Ademais, ao se considerar o contexto da educação bilíngue, deve-se também sopesar as práticas letradas que se fazem presentes. O bilíngue emergente, situado na conjuntura globalizada do século XXI, imprescindivelmente deve possuir habilidades específicas de sua geração: ser “letrado” nos domínios linguístico, visual e digital.

A seguir, discutiremos neste capítulo a teoria da multimodalidade, e; tendo em vista os vários tipos de letramento, os multiletramentos.

2.1 Multimodalidade

Saussure (1916) ao definir a Linguística, especifica que este campo de estudo é afiliado a uma ciência geral: a Semiologia. O linguista ainda fez uma espécie de predição, já que afirmava que tal ciência não existia, entretanto já tinha o seu lugar pré-definido. A Semiologia viria a ser “uma ciência que estuda a vida dos signos no seio da vida social” (SAUSSURE, 1916, p. 47). Saussure explicava que a língua constituía uma instituição social e que é formada por um sistema de signos que exprimem ideias, todavia, ela não é o único sistema de signos, mas seria o principal de todos eles, então a Semiologia se encarregaria de explicar os fenômenos atribuídos aos signos não-linguísticos.

Furtado da Cunha (2008) corrobora Saussure ao afirmar que a Semiologia ou Semiótica é uma ciência cujo campo de atuação é de difícil delimitação, contudo, costuma-se caracterizá-la como a ciência geral dos signos, interessando-se por qualquer sistema de signos fora a linguagem verbal (signos naturais – fumaça é sinal de fogo; ou culturais – sinais de trânsito, gestos, etc.).

Cauduro (1994) discute os termos Semiótica e Semiologia. O termo Semiótica surgiu em um contexto diferente. Utilizado por Charles Peirce, o verbete era usado

para designar o campo de pesquisa que estuda os processos mentais por trás do conhecimento e do comportamento humano. Jakobson elucida que o termo já era utilizado em círculos filosóficos, popularizado pelo filósofo inglês John Locke que escreveu o trabalho “*An essay concerning human understanding*”. Locke preconizava que a comunicação e a cognição humanas funcionam através de elementos básicos – os signos, que representam ideias.

Assim como Saussure, Jakobson também previa a ciência que se dedicaria a estudar a doutrina dos signos, os instrumentos de cognição. Pierce baseou-se em Locke para desenvolver sua teoria dos signos – a Semiótica – também a caracterizando inicialmente como doutrina. Entretanto, mais tarde, Pierce trilhou seu próprio caminho ao considerar a Semiótica um campo de inquisição científica, por causa da abordagem pragmática desenvolvida por ele no que diz respeito aos signos e significação (CAUDURO, 1994).

A Semiótica é uma ciência que desabrochou através de três escolas. A primeira escola foi a Escola de Praga (anos 30/40) que desenvolveu a base linguística a partir de formalistas russos. A segunda escola foi a Escola de Paris (anos 60/70) que propôs nomenclaturas como significante/significado, arbitrário/motivado, entre outros. Já a terceira escola, chamada de Semiótica Social, surgiu na Austrália através do Círculo Semiótico de Sidnei. Influenciada pelos estudos pós-estruturalistas, a terceira escola inaugura uma nova fase de estudos semióticos, já que assume o significado enquanto processo. Desta maneira, a Semiótica Social [SS] foca no processo de significação, como parte da construção social. Assim, têm-se como base da SS a abordagem historicizada e crítica, na qual o principal procedimento inclui a exploração e o mapeamento do significado, considerando as dinâmicas culturais e ideologias em contexto (NATIVIDADE; PIMENTA, 2009).

Hodge e Kress (1988) discorrem sobre a Semiótica Social da seguinte forma:

A Semiótica Social é primariamente preocupada com as semioses humanas como um fenômeno inerente ao social em suas fontes, funções, contextos e efeitos. Também se preocupa com os significados sociais construídos através de uma grande variedade de formas semióticas, através de textos semióticos e práticas semióticas, em todos os tipos de sociedades humanas, em todos os períodos da História humana (HODGE E KRESS, 1988, p. 261)⁹.

⁹ Social semiotics is primarily concerned with human semiosis as an inherently social phenomenon in its sources, functions, contexts and effects. It is also concerned with the social meanings constructed through the full range of semiotics forms, through semiotic texts and semiotic practices, in all kinds of human society at all periods of human history (tradução minha).

Tal afirmação é corroborada por Holanda (2013), que afirma que, em suma, a Semiótica Social:

[...] fundamenta-se na teoria do significado de Halliday para além da linguagem, por compreender o significado como realizado por uma gama de modos semióticos, moldados no seu uso social. O campo de estudo da multimodalidade é abrangente, descrevendo o potencial dos recursos semióticos na produção de sentido, bem como as inter-relações semióticas que investigam as relações entre e através de textos multimodais (HOLANDA, 2013, p.67).

Desta maneira, depreende-se da citação que a SS, ciência que estuda as semioses ou modos semióticos, analisa os significados em face ao seu processo de produção, sempre considerando o contexto social em que os signos estão inseridos, partindo não somente do signo, mas de qual forma as pessoas usam recursos semióticos para produzirem artefatos comunicativos e como os interpretam (VAN LEEUWEN, 2005).

Santos e Pimenta (2014) discutem que, a partir desta nova abordagem, trabalha-se a discussão de princípios semióticos amplos, nos quais se destacam: 1) a noção de escolha do sistema de linguagem; 2) as configurações de significado a partir do contexto; e 3) as funções semióticas da linguagem segundo a Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday – ideacional, interpessoal e textual.

As autoras dizem que, na SS a noção de escolha é fundamental, pois assume-se o pressuposto que quando certo indivíduo produz um signo, a partir de seus interesses, torna a relação significante e significado motivada, acabando por produzir signos motivados. Destarte, ao escolher um signo, o sujeito faz a sua escolha pautada em suas próprias convicções, pois o faz por achar que dado signo tenha a representação mais acertada para algo que o mesmo deseja externar. O que traz à tona a questão da motivação do signo. Bezemer e Kress (2016) fazem a análise de um desenho feito por uma criança de 3 anos de idade para entender mais sobre a relação que a criança tem com a imagem e a realidade. A criança desenha um "carro": são sete círculos, que o menino os denomina de rodas. Este arranjo de rodas, para ele é o que constitui um carro (os círculos são rodas e várias rodas são um carro). A partir da explicação da criança, os autores teorizam que:

O ponto é que este é o interesse (no sentido que foi dado) da produção de significado que dá forma ao que é tomado como critério sobre a entidade, no momento da representação. O desenho de John sugere e compreende que uma visão de uma parte do mundo que é historicamente, socialmente e culturalmente configurada. [...] O interesse é também ativo no engajamento com o signo ou com o complexo do signo, configurando atenção e seleção.

O desenho é o resultado do trabalho semiótico da criança no seu engajamento com parte do mundo, incorporando o seu interesse distinto (BEZEMER, KRESS 2016, p. 44)¹⁰.

Esta análise nos faz perceber como a interpretação do concreto é refletida na representação. A criança usa de uma sistemática (círculo>roda>carro) para construir o significado da sua interpretação semiótica do mundo. Esta representação não é arbitrária, uma vez que está ligada ao signo e a interpretação de "carro" para essa criança. Este desenho denota também como a subjetividade do indivíduo é engajada com a formação do sentido.

A partir da premissa que a subjetividade do indivíduo tem influência para a interpretação de significados, é possível afirmar que a criança interprete uma imagem de acordo com a sua experiência pessoal. As crianças, de 2 a 7 anos de idade, estão vivenciando uma fase egocêntrica (período pré-operatório, de acordo com Piaget), concentradas nelas mesmas, pois a sua concepção de mundo parte de si (TERRA, 2016).

Já os princípios semióticos amplos (escolha, contexto e função), mencionados anteriormente, são estruturados em congruência com os princípios teóricos de Halliday (1978), que via a linguagem a partir de uma visão sociosemiótica, estabelecendo assim a Gramática Sistêmico-Funcional. Na perspectiva da SS, a linguagem é um tipo de comportamento social, pois ela tem uma "função" que é constituída nas interações humanas e está organizada em "sistemas" que são sensíveis ao contexto de produção. Desse modo, a linguagem em uso está franqueada aos significados possíveis de acordo com certa situação influenciadas pelas organizações sociais e culturais (SANTOS; PIMENTA, 2014).

Todas essas considerações acerca da Semiótica Social em como nos comunicamos fazem todo o sentido no que tange ao ensino bilíngue, pois os professores utilizam diversos meios para se comunicar. Toda a dinâmica discutida pela Semiótica Social (como uma abordagem que abriga as teorias da multimodalidade e dos multiletramentos) é vista em prática em sala de aula, mesmo que passando despercebida.

¹⁰ "The point is that it is the interest (in the sense given) of the meaning-maker that shapes what is taken as criterial about an entity, at the moment of its representation. John's drawing suggests and realizes a view of a part of the world that is historically, socially and culturally shaped. [...] The drawing is the result of the child's semiotic work in his engagement with part of the world, embodying his distinct interest." (tradução minha)

Na contemporaneidade, os textos multimodais (combinam dois ou mais modos)¹¹ se fazem cada vez mais presentes. Comunicamos-nos através dos mais diversos modos. Vemos, até mesmo, que alguns modos parecem ser mais difundidos do que outros. Com o uso de smartphones bem difundido em nossa sociedade, nos comunicamos através de imagens. Imagens que estão acompanhadas ou não de uma parte verbal. Basta abrir uma conversa no *WhatsApp* que lá já encontramos *emojis* ou memes, que complementam ou até mesmo substituem nossas respostas verbais.

O termo multimodalidade é definido por Kress e van Leeuwen da seguinte maneira:

Nós definimos a multimodalidade como o uso de vários modos semióticos no design de um evento ou produto semiótico, juntos com a maneira particular em que esses modos são combinados – eles podem, por exemplo, reforçar um ao outro (dizer a mesma coisa de maneiras diferentes), preencher papéis complementares [...]. (KRESS e VAN LEEUWEN, 2001, p. 20)¹²

Por modo, eles entendem que são recursos semióticos que permitem, ao mesmo tempo, discursos e tipos de interação. Os modos podem realizar-se em vários contextos midiáticos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001). Ou seja, no texto multimodal há uma parte verbal e uma imagética, constituindo assim, o uso de duas semioses – isto seria o “produto semiótico” do qual os autores se referiram. Ou, um evento, que pode ser exemplificado pela aula da educação bilíngue. O professor, ao se comunicar com os alunos, usa da sua fala, sua expressão facial e seus gestos, cada um desses configurando um modo semiótico.

Kress (2010) argumenta que a Semiótica Social é a teoria que lida com todos os significados em todas as ocasiões sociais e em todos os sítios culturais. A multimodalidade está contida nesta categoria e chega com a tentativa de trazer todos os modos de fazer significado juntos em um só aporte teórico, uma teoria unificadora, pois anteriormente os modos (como a imagem ou o gesto) eram de interesse acadêmico, entretanto eram estudados em distintas áreas. Além disso, o autor afirma que as formas de comunicação do mundo mudaram e continuam a mudar até hoje, o que acarreta na combinação de novos recursos multimodais.

¹¹Multimodal texts combine two or more modes [...]. (The New London Group, 2000; Cope and Kalantzis, 2009)

¹²(Tradução nossa) We have defined multimodality as the use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event, together with the particular way in which these modes are combined – they may for instance reinforce each other (‘say the same things in different ways’), fulfill complementary roles [...].

É de conhecimento geral que a comunicação do século XXI não está mais limitada a formas impressas. Para que sejamos participantes efetivos da sociedade contemporânea, devemos nos tornar capazes e competentes usuários de todas as formas disponibilizadas pelos recursos tecnológicos. A produção de sentido está se transformando junto com a tecnologia. Semioses como o som, a linguagem escrita, imagem estática e imagens em movimento podem ser facilmente disseminadas em uma plataforma comum neste mundo digital do qual fazemos parte. O surgimento das novas tecnologias da comunicação aumentou a capacidade de combinação de modos representacionais. Esta é base da multimodalidade, ou, capacidade de combinar diferentes modos (KALANTZIS, COPE e CLOONAN, 2010).

Já a definição de Jewitt, Bezemer e O'Halloran (2016) está mais ligada ao evento que discutimos anteriormente, na definição de Kress e van Leeuwen (2001). Para os autores a multimodalidade é: "a construção do significado em uma variedade de maneiras ou comunicar-se em várias maneiras"¹³. Os teóricos também afirmam que a essas várias maneiras de construir o significado/sentido, estão sempre combinadas, por isso apresentam-se por vários modos. Por exemplo, a fala associada ao gesto e a escrita associada a imagem tornam-se mais efetivas na construção do significado.

Jewitt, Bezemer e O'Halloran (2016) ainda discutem a multimodalidade desde a sua origem. Os autores afirmam que o termo foi cunhado em meados dos anos 90, por Charles Goodwin, em um artigo que foi submetido para o *Journal of Pragmatics*. A multimodalidade também figurou no manuscrito de Gunther Kress e Theo van Leeuwen (*Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*) de 2001. Desde então, há um crescimento exponencial quanto ao número de publicações concernente a essa teoria.

À época, Goodwin abordava a multimodalidade a partir da etnometodologia e da análise de conversação nos EUA. Teóricos como Gunther Kress e Theo van Leeuwen, grandes expoentes da área, trabalhavam amplamente com o termo no Reino Unido, a partir da perspectiva da Semiótica Social.

Em um primeiro momento, o verbete é definido, em termos relativamente genéricos, como as várias formas que produzimos significado ou como nos comunicamos de diversas maneiras.

¹³ "[...] making meaning in a variety of ways or communicating in a variety of ways." (tradução minha)

Entretanto, antes que o termo fosse cunhado, os autores argumentam que já havia disciplinas como a Linguística, Semiótica e a Sociologia que estudavam as formas de se fazer significado. Porém, cada uma focava em seu objeto de estudo e não investigavam os modos em conjunto.

Sendo assim, a multimodalidade é caracterizada por conceber os diferentes modos não em separado, mas quase sempre se realizando juntos (imagem com escrita, discurso com gesto, símbolos matemáticos e escrita, etc.). É essa integração de modos, o ‘todo multimodal’ que os teóricos pretendiam destacar com o termo multimodalidade.

Outro fato que os primeiros estudiosos do termo perceberam é que os modos oferecem distintas possibilidades e até mesmo restrições. A questão é se um modo é mais significativo ou mais importante que o outro. Os autores postulam que Saussure e Vygotsky consideravam a linguagem como o modo de maior abrangência, pois permite as mais complexas formas de pensamento, e, dessa maneira, configura-se como o modo mais importante. Contudo, Goodwin, Kress e van Leeuwen era opostos a essa noção. Eles apontavam que há diferenças entre os recursos semióticos em relação às potencialidades que eles oferecem ao produzirem significado. Sendo assim, a multimodalidade desvanece a noção de oposição tradicional de comunicação ‘verbal’ e ‘não-verbal’, que assume que o verbal é primário e os outros meios de se fazer significado devem ser vistos como modos que não têm tanto potencial significativo.

Jewitt *et al.* (2016) discorre sobre as premissas da multimodalidade: 1) o significado é constituído através dos diferentes recursos semióticos; 2) a construção do significado envolve a produção de “todos multimodais”; 3) ao estudarmos o significado, devemos destacar todos os recursos semióticos sendo utilizados para constituir o todo significativo.

Porém, a autora conta que Saussure considerava a língua como a “mais importante” entre os sistemas de signos. Jewitt (2016) discorda desta afirmação, pois diz que a língua, ou qualquer outro modo têm suas limitações. A língua provém somente uma fração do que é requerido para que a comunicação aconteça. Deste modo, de uma perspectiva multimodal, a língua não é modo que possui mais potencial, mas tem um potencial diferente em relação à outras semioses, assim como os outros modos.

A autora também discute a consonância de elementos multimodais e se estes recursos podem ser utilizados isoladamente. Por exemplo, uma imagem por si só trás grande contribuição para a construção do significado para àqueles a quem a mensagem é destinada. Entretanto, não podemos deixar de lado os gestos, o discurso e a expressão facial de quem transmite a mensagem, já que tudo deve contribuir para que o sentido seja construído. O "todo significativo" (tradução minha) apontado pela autora deve ser como um corpo e todos os elementos significativos são com os órgãos que o constituem.

A multimodalidade, mesmo que de modo despercebido, já era uma "prática" utilizada em sala de aula. Indiretamente, o professor usa e estimula o letramento visual sem conhecer a pedagogia da multimodalidade e dos multiletramento. O que se propõe agora é uma nova abordagem dos recursos, para que sejam utilizados em todo o seu potencial.

2.2 Multiletramentos

Antes que possamos discutir o multiletramento precisamos abordar algumas considerações sobre o letramento. Soares (1998) debate este conceito ao informar o termo derivado do inglês *literacy* (utilizado para tanto para tratar de alfabetização quanto para letramento) é "[...] resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever" (SOARES, 1998, p. 18). Desta maneira, o indivíduo usa da leitura e da escrita em prática sociais por ter se apropriado das mesmas.

Entretanto, contrariando uma premissa que parece lógica, não é necessário o indivíduo ser alfabetizado para ser considerado letrado. A fim de ilustrar, a autora conta que há crianças que ainda não sabem ler e escrever, mas conseguem recontar histórias utilizando livros. Assim, conclui-se que elas são letradas, já que estão fazendo uso da função do livro em um contexto social.

No que tange à alfabetização, parafraseia-se aqui a definição de Rojo (2013) como a codificação e decodificação de palavras. Reafirmando o que foi dito anteriormente por Soares (1998), ela diz que o letramento é concebido como a prática social que a leitura confere aos seres humanos, práticas essas que vão além do conhecimento escolar.

No que tange ao bilinguismo há um termo que define a criança que é "letrada" em duas línguas: biletamento. Este termo surgiu através da visão de que o

desenvolvimento das habilidades linguísticas entre sujeitos bilíngues se estendia ao letramento desenvolvido em ambas as línguas, como se a evolução do letramento em uma língua estivesse espelhada no desenvolvimento da outra (Grosjean, 1989). Por esta razão o biletamento está intrinsicamente ligado ao bilinguismo, onde um não pode existir sem o outro.

Lüdi (1997), ao discutir o biletamento, retoma o conceito de bilinguismo e o define funcionalmente como a habilidade de comunicar-se em duas línguas (ou várias), independentemente do nível de competência, da idade de aquisição e de relações psicolinguísticas do repertório dos falantes. Desta maneira, o autor assevera que a competência bilíngue é assimétrica.

Ele ainda afirma que o biletamento, da mesma forma, não pode ser simplesmente conceituado como a capacidade de ler ou escrever em duas línguas, pois o processo é complexo e vai além desta simples definição.

Hornberger (2004) ao discutir a complexidade do fenômeno o conceituou como “qualquer e toda circunstância na qual a comunicação ocorre em duas (ou mais) línguas em torno da escrita” (HORNBERGER, 2004, p. 156). Esta visão vai além da simplória certificação de que o indivíduo bilíngue consegue ler e escrever em duas línguas.

Hornberger (2004) ainda postula que há uma inter-relação complexa entre o bilinguismo e o letramento e a importância do contexto, das mídias e do conteúdo pelo qual o biletamento se desenvolve. A autora pauta esta explicação sobre o fenômeno do biletamento a uma noção de “*continuum*”, pois ela afirma que estes elementos não são finitos, estáticos ou discretos.

Bauer e Gort (2012) contam que se sabe muito sobre a alfabetização precoce de crianças monolíngues, mas, há poucas pesquisas sobre o letramento desenvolvido em crianças bilíngues. Nisto se apresenta um problema prático, pelo número crescente de profissionais que trabalham com crianças que convivem com duas línguas, entretanto não têm um conhecimento sobre os caminhos de desenvolvimento do bilinguismo e do biletamento.

As autoras postulam que o biletamento é um fenômeno complexo em dimensões cognitivas, socioculturais e sociológicas. Através do envolvimento com sociedades multiculturais e diversas línguas, das quais não são acessíveis aos sujeitos monolíngues. Os bilíngues podem ter experiências com práticas de letramento e transitar entre dois mundos letrados, criando conhecimento e o

transformando, com propósitos significativos. Desta maneira, deve-se entender o biletamento como uma forma especial de letramento, que difere das experiências de letramento e processos dos monolíngues.

Pesquisas na área de desenvolvimento de biletamento apontam que as crianças bilíngues tem o potencial de desenvolver o letramento em duas línguas, simultaneamente ou em sucessão, em um contexto que dê apoio para tal: pode ser na sala de aula, em casa ou na comunidade.

Ainda, discutiremos aqui o termo multiletramentos. Este foi um termo criado pelo New London Group, nos anos 90. Anstey e Bull assim o conceituam:

Multiletramentos significa estar alfabetizado cognitivamente e socialmente para [entender] textos impressos e digitais. Também significa ser estratégico, ou seja, habilitado para reconhecer o que é necessário em um dado contexto, examinar o que já é conhecido, e então, se necessário, modificar esse conhecimento para desenvolver uma estratégia adequada ao contexto e à situação. (ANSTEY; BULL 2006, p. 23)¹⁴

Devido à época em que o termo surgiu e também pelo desenvolvimento e uso de tecnologias de comunicação e informação (ou TCIs), percebeu-se que o escrito migrou para as novas tecnologias, fazendo-se presente no contexto digital (como anteriormente abordado), que conseqüentemente também mudou a dinâmica da sala de aula.

Na contemporaneidade, há uma nova geração de alunos que têm conhecimentos bem distintos da geração anterior em termos de conhecimento em tecnologia. Prenksy (2001) nomeia os membros da geração atual como “falantes nativos” da linguagem digital presente em computadores e tecnologias do mesmo tipo. Logo, estes são denominadas de nativos digitais. Já a geração anterior, de pessoas que não nasceram neste “boom” da tecnologia, mas que aderiram em algum ponto de suas vidas a essas ferramentas digitais são consideradas como imigrantes digitais.

Já que as crianças que estão em sala de aula atualmente são nativos digitais, não há necessidade de explicações do professor de como operar um *tablet*, por exemplo, o que favorece a administração do tempo em outras atividades.

O avanço das TCIs é ainda um fator que contribui para a concretização do status da língua inglesa como língua franca, pois os dispositivos tem como língua

¹⁴Multiliteracies means being cognitively and socially literate with paper, live, and electronic texts. It also means being strategic, that is, being able to recognize what is required in a given context, examine what is already known, and then, if necessary, modify that knowledge to develop a strategy that suits the context and situation. (tradução minha)

padrão o inglês. Hoje, em salas de aula bem equipadas, há uma gama de recursos tecnológicos aos dispor do professor: são quadros interativos e *tablets*, projetores, sistema de som e computadores. Esses tipos de tecnologias permitem que o professor use de vários meios para tornar mais eficaz o processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo: trabalhando com crianças e tentando ampliar o conhecimento delas sobre a reciclagem, para que haja uma concretização da explanação abstrata, o professor tem a possibilidade de mostrar um vídeo sobre como o lixo é reciclado, cortando assim custos e viabilizando ainda mais o entendimento do assunto. Parece óbvio afirmar que as crianças, enquanto nativas digitais, já são letradas no que diz respeito às TCIs. Contudo, será que elas estão letradas visualmente? Será que são capazes de fazer uma análise de imagens ou outras semioses, extraindo destes modos o seu significado? Refletiremos sobre essas questões na próxima seção.

Para resumir, Kalantzis e Cope (2012) abordam os novos letramentos. Os autores contam que em meados do séc. XXI houve mudanças em como as pessoas se comunicavam, como, por exemplo, mudança nas tecnologias de comunicação. As imagens se tornaram cada vez mais difundidas em diversos planos – do papel ao digital. Desta maneira, a escrita foi perdendo o seu lugar privilegiado. Além disso, há uma fácil acessibilidade às novas mídias. Retomando o termo pluralizado - “letramentos” é aí que eles entram em cena, pois cada situação pede um tipo de letramento: ser “biletrado, visualmente letrado ou digitalmente letrado” são habilidades englobadas pelo termo multiletramento.

2.2.1 Letramento visual

Outro tema concernente à nossa pesquisa, que também é abrigado pela abrangente teoria do letramento é a questão do letramento visual. Soares (2002) discute que a noção de letramento precisa ser ampliada. Em consequência à mudança da cultura do papel para a cibercultura exigiu-se uma nova nomenclatura para englobar os novos tipos de letramento: foi quando se pluralizou o termo, tornando-se o termo “letramentos”.

No que diz respeito ao letramento visual Callow (1999, p.56) assim o conceituou:

Enquanto o termo ‘visual’ tornou-se mais comum em salas de aulas de letramento ao longo dos últimos cinco anos, o termo ‘leitura’ é agora definido de forma mais abrangente para englobar textos escritos e visuais. Ler textos

escritos e imagens visuais têm semelhanças. Ambos são processos dinâmicos, que envolvem não somente um texto (escrito ou visual), mas a pessoa que o lê/vê, os autores, e o contexto cultural mais abrangente dos três. Ambos envolvem trazer experiência de vida e conhecimento prévio sobre o que é lido e visto. Ao contrário dos textos escritos, alguns padrões e estruturas de imagens visuais permanecem implícitos e inexplorados por muitos leitores visuais experientes, jovens e velhos. Desenhar os paralelismos com a leitura de um texto escrito lembra-nos sobre a importância de se compreender e explorar todas as facetas que fazem parte do letramento visual (CALLOW, 1999, p. 2)¹⁵

Corroborando com esse pensamento, Wileman (1993), ao se referir sobre o letramento visual, afirma que esse é a habilidade de ler, interpretar e compreender uma informação que se faz presente em uma figura ou imagem gráfica.

Silvino (2012), para complementar nossa discussão, traz os conceitos de Strokes (2002) e Rocha (2008). Strokes (2008) o define como uma habilidade de ler ou interpretar informações que foram apresentadas em imagens e transformá-las em outras imagens a fim de que as mesmas ajudem na comunicação. Já Rocha (2008) postula que o letramento visual é uma capacidade; de ver, de compreender, interpretar e comunicar, algo que foi interpretado através de visualizações.

Sardelich (2006) discute sobre leitura de imagens ao afirmar que esta expressão foi disseminada na área de comunicação e artes, na década de 70, com o surgimento de sistemas audio-visuais; uma tendência de influências formalistas, fomentadas pela teoria da *Gestalt* e da Semiótica. Havia, ainda, a percepção da psicologia da forma. Nessa concepção, a imagem era compreendida com um signo. Trabalhos como o de Rudolf Arnheim, "*Art and Visual Perception*" (1957), ensinavam a ler imagens ao determinar categorias visuais básicas para se deduzir estruturas e como produzi-las. Há também a obra "*A Primer of Visual Literacy*" de Donis Dondis (1973), outro seguidor da tendência formalista, que introduziu o termo letramento visual e propõem um sistema de aprendizagem, identificação, criação e a compreensão de mensagens visuais, que fosse acessível para todos (não somente pessoas da academia).

¹⁵ "While the term 'viewing' has become more common in literacy classrooms over the last five years, the term 'reading' is now defined more broadly to encompass written and visual texts. Reading written texts and visual images have similarities. They are both dynamic processes, which involve not only a text (written or visual) but the person reading/ viewing, the authors, and the wider cultural context of all three. Both involve bringing life experience and background knowledge to what is read and viewed. Unlike written text, some of the patterns and structures of visual images remain implicit and unexplored by many experienced viewers, young and old. Drawing the parallels with reading written text reminds us of the importance of understanding and exploring all the facets that are part of visual literacy" (CALLOW, 1999, p. 2).

A leitura de imagens dentro da tendência formalista tem por fundação uma “racionalidade” perceptiva e comunicativa, que por sua vez, ajuda no desenvolvimento da linguagem visual e facilita a comunicação. Nas escolas, a leitura de imagens geralmente ficava a cargo dos professores de arte. Além disso, há abordagens que estão mais voltadas para questão estética, no que concerne à leitura das obras de arte. Autores como Ott (1984), Housen (1992) e Parsons (1992) fundamentam essa prática (SARDELICH, 2006).

2.2.1.1 Gramática do design visual

Vivemos em uma época cada vez mais visual. O advento da internet e a popularização das redes sociais nos fazem dos seus usuários, geradores de conteúdos. E imagens. Para nos comunicarmos através de aplicativos de mensagens, a exemplo do *WhatsApp*, basta um *emoticon*, um *gif* ou meme para estabelecer uma comunicação com nossos contatos. Os convites impressos estão cada vez mais escassos. Basta fazer o *download* de um aplicativo de edição de imagens para que possamos confeccionar uma imagem e compartilhá-la para convidar os amigos para algum evento.

Assim, a partir do supracitado exemplo, conseguimos perceber como as imagens fazem parte do nosso dia-a-dia: elas ilustram, explicam e comunicam.

Em suma ao que até agora foi exposto, concordo com Callow, que afirma que "imagens são partes muito importantes da cultura em que vivemos. Todos os dias, no entretenimento, propagandas e fontes de informações nos deparamos com uma variedade de imagens¹⁶." (CALLOW, 1999, p. 1). Não só nos meios dessa afirmação figuram as imagens, elas são artifícios imprescindíveis também para ensino de línguas. O seu uso constante, configura-se no meio educacional e em vários outros meios multimodais.

No que tange ao contexto escolar as vemos em livros. Falando especificamente da educação bilíngue, há um maior uso de imagens, pois além dos livros, elas são utilizadas em atividades de classe, em apresentação de vocabulário e em jogos e brincadeiras. A Gramática do Design visual encarrega-se de descrevê-las, a fim que o leitor visual possa apreender toda a significação de que as imagens são dotadas.

¹⁶ Images are very important parts of the culture in which we live. Each day in entertainment, advertising and information sources we come across a variety of images.

A Gramática do Design Visual [GDV] de autoria de Kress e Van Leeuwen (2006) analisa como as imagens comunicam um significado, baseada na Gramática Sistêmico-Funcional (GSF). Os autores explicam que mesmo com essa denominação de gramática, a mesma não intenta ditar regras como as gramáticas “convencionais”. Ao invés disso, a GDV busca analisar a conformidade e a organização das imagens a transmitir uma mensagem.

Por se basear na GSF de Michael Halliday (2004), a GDV apresenta três categorias de análise – as metafunções – que são análogas às metafunções da GSF (ideacional, interpessoal e textual).

A Linguística Sistêmico-Funcional, como também é conhecida a GSF, é uma teoria geral que discorre acerca do funcionamento da linguagem humana, que foi elaborada a partir de uma perspectiva descritiva do uso linguístico. Em linhas gerais, trata-se de uma teoria de descrição gramatical, que explica que a língua tem uma natureza intimamente ligada com as necessidades que a ela impomos, servindo a funções, dependendo do grupo de falantes e do contexto (GOUVEIA, 2009).

Brito e Pimenta (2009) afirmam que as implicações da teoria da GSF não se fazem importantes somente no que concerne ao estudo da linguagem, mas se faz presente na Semiótica Social, na Multimodalidade assim como na Análise Crítica do Discurso.

Ao criarem a Gramática do Design Visual Kress e van Leeuwen (2006) elucidam que a ela funciona como uma expansão à GSF, pois as metafunções propostas por Halliday podem ser utilizadas para outros tipos de semioses humanas, além da linguagem. Pois da mesma forma que a linguagem pode ser investigada à luz da teoria sistêmico-funcional de Halliday, os diversos modos semióticos também são engajados em propósito comunicativos, o que os elegeram para também serem objetos de estudo.

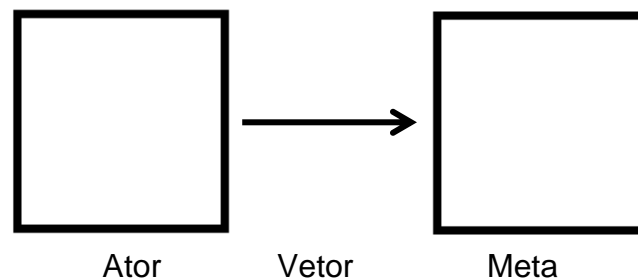
2.2.1.1.1 A metafunção ideacional

Na metafunção ideacional Kress e van Leeuwen (2006) analisam as imagens sob o seu aspecto de representação. Esta metafunção está dividida em duas categorias: as representações narrativas e as representações conceituais.

No que tange às representações narrativas Kress e van Leeuwen (2006) esclarecem que quando os participantes retratados em uma imagem são

representados fazendo algo para ou um ao outro eles estão conectados por um vetor. Os participantes estão sempre envolvidos em um evento ou ação/interação. Os vetores são setas imaginárias, que indicam para quem a ação se direciona. Eles podem ser identificados através do direcionamento no olhar dos participantes. Brito e Pimenta (2009) explanam que o “participante representado (PR) pode ser o ator, de onde surge um vetor, ou a meta, que é para onde o vetor indica” (BRITO; PIMENTA, 2009, p. 89). As autoras propuseram uma figura para ilustrar a relação ator e meta, a qual reproduzimos a seguir:

Fig. 01: Representação da imagem contendo ator, vetor e meta.



FONTE: Ilustração. Brito; Pimenta. 2009.

As representações narrativas subdividem-se em: de ação, de reação, verbal e mental, de conversão e de simbolismo geométrico. Discutiremos aqui somente aquelas que estão presentes no material didático UNO.

Há três tipos de representações narrativas de ações elencadas na GDV, que podem estar representadas em imagens: a ação não transacional, a ação transacional e a bidirecional.

A ação não transacional é caracterizada pela situação na qual o participante representado também será o ator da ação, já que a meta não está presente na imagem. Na figura 02, vemos que o participante representado está andando de bicicleta, projetando o seu olhar para a meta, que está fora da imagem, configurando assim uma ação não transacional.

Fig. 02: Exemplo de representação narrativa de ação não transacional



FONTE: UNO K2 Bilingual – Bimester 1. Beatriz Elias (diretora). 2018.

Já na ação transacional temos a presença de dois participantes, em que um é o ator e o outro é a meta (a que se dirige o objetivo da ação do ator), como exemplificado pela figura 03 (O Lobo Mal – ator – corre atrás de Chapeuzinho vermelho – meta).

Fig. 03: Exemplo de representação narrativa de ação transacional



FONTE: UNO K2 Bilingual – Bimester 1. Beatriz Elias (diretora). 2018.

A bidirecional ocorre quando dois participantes representados são ator e meta ao mesmo tempo, como mostrado na figura 04, onde todas as crianças dão as mãos, cada uma sendo meta da outra.

Fig. 04: Exemplo de representação narrativa de ação bidirecional



FONTE: UNO K2 Bilingual – Bimester3. Beatriz Elias (diretora). 2018.

Já no processode representação narrativa de reação, o vetor é formado pelo olhar do PR que reage a uma ação. Há uma subdivisão em representações narrativas reacionais transacionais e não transacionais. Na transacional, o olhar do participante

se dirige ao ator, que está presente na imagem. Na figura 05, por exemplo, o ator (criança que cochicha) causa uma reação de surpresa na meta (criança que escuta).

Fig. 05: Exemplo de representação narrativa reacional transacional.



FONTE: UNO K2 Bilingual – Bimester1. Beatriz Elias (diretora). 2018.

Na não transacional o olhar do participante se dirige para fora da imagem, pois o ator encontra-se fora da imagem. Na figura 06 a criança chora, mas não podemos ver o ator de sua reação.

Fig. 06: Exemplo de representação narrativa reacional não transacional.



FONTE: UNO K2 Bilingual – Bimester1. Beatriz Elias (diretora). 2018.

Diferentemente das representações narrativas, as imagens em que se apresentam as representações conceituais não há uma ação ou evento, há, entretanto, uma relação de taxonomia entre os seus participantes. Kress e van Leeuwen (2006) expõem que se apresentam três diferentes processos: o processo classificacional, o analítico e o simbólico.

No processo classificacional, os participantes relacionam-se de forma taxonômica, pois pertencem a uma mesma categoria, ou têm um tema em comum. No exemplo da figura 07, temos o tema mobilidade urbana, onde são mostradas figuras de meios de transporte diversos, que fazem parte de um mesmo grupo (BRITO; PIMENTA, 2009).

Fig. 07: Exemplo de representação conceitual classificacional.



FONTE: UNO K2 Bilingual – Bimester4. Beatriz Elias (diretora). 2018.

Em outras palavras, “há uma simetria a composição dos participantes na imagem que os relaciona como subordinados a uma categoria maior” (ALMEIDA, 2008).

2.3 O Texto Multimodal no Livro Didático

Nessa seção, nos limitaremos a falar do livro didático, mesmo que nosso *corpus* seja constituído por dois elementos didáticos: o livro e o manual do professor.

Lajolo (1996), ao discutir sobre o livro didático, define que o material escolar é um conjunto de objetos que estão envolvidos nas atividades da escola, os quais ajudam na aprendizagem: os mais diversos tipos de tecnologias: computador, livro, caderno, pincel e afins. Entretanto, a autora afirma que há objetos que são mais essenciais que outros, já que têm maior influência no processo de ensino-aprendizagem, como é o caso do livro didático. Lajolo (1996) ainda discute que o adjetivo “didático” confere maior peso na aprendizagem dos alunos, pois embora não seja o único material utilizado pelo professor, ele pode ser um elemento decisivo para a qualidade do ensino.

Frison et al. (2009) discute que o livro didático tem tanta importância que é utilizado com ferramenta norteadora do processo de ensino-aprendizagem, entretanto, deveria ser tratado como qualquer outro recurso que auxilie o trabalho do professor. Isso é motivado, contam os autores, até mesmo por um percurso histórico.

Os autores citam Gerárd e Roegiers (1998) para definir o livro didático como um instrumento, que é impresso, com uma estrutura intencional para se inscrever no processo de aprendizagem, com a finalidade de aprimorar a sua eficácia. Ademais,

no Brasil, há a legislação do livro didático, que foi criada em 1938, através do decreto-lei 1006. À época, o livro era considerado uma ferramenta altamente influenciadora na educação política e ideológica, e, desta maneira, o Estado fiscalizava e regulamentava o seu uso. Os professores escolhiam os livros em uma lista de livros didáticos aprovados pelo governo.

Já nas décadas de 1970 e 1980, a desvalorização do ensino público e a falta de qualificação dos professores também contribuíram para a hegemonia do livro didático, pois ele o tinha o “poder” de uniformizar o currículo escolar. Nos anos 1990, aconteceu uma série de reformas educacionais, para a alteração de conteúdos e de metodologias de ensino. Os programas de reforma do ensino foram elaborados e posteriormente surgiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que se propunha a avaliar os livros antes que eles chegassem à escola. Com a criação desse programa, se deu mais uma vez maior atenção para o livro didático, ao invés de repensar o seu papel (SANTOS; MARTINS, 2011).

Desta maneira, o livro didático configura-se não somente como um recurso didático, mas como um instrumento que norteia a prática do professor.

Além disso, o livro didático dispõe de vários recursos semióticos, como aponta Chen (2011):

Uma característica notável dos livros didáticos atuais é o uso difundido dos recursos multimodais que envolvem modos semióticos verbais e visuais. Esses recursos incluem balões de diálogo, ilustrações, rotulagem de ilustrações, textos incompletos que envolvem imagens e partes destacadas em textos multimodais¹⁷ (CHEN, 2011, p. 485).

O autor ainda assinala que o maior propósito social do livro didático de língua inglesa é o ensino-aprendizagem da língua, e, devido a esse fato, há um grande número de imagens ilustrativas que dão clareza e suporte ao seu texto verbal correspondente.

Consoante a esse pensamento, Callow (2013) disserta que os textos têm natureza multimodal e que analisá-los somente em sua parte visual separada da parte escrita, ignora o fato que é a combinação entre imagem e textos cria os significados. Às vezes, os significados estabelecidos nos textos escritos irão complementar o texto visual, ou, em outros casos, apresentarão informações diferentes.

¹⁷ One remarkable feature of the present-day textbooks is the pervasive use of the multimodal resources that involve both verbal and visual semiotic modes. These resources include dialogue balloons, illustrations, labelling on illustration, incomplete text that involve images, and highlighted parts in multimodal texts.

Desta maneira, aqui se configura a noção de imagem como texto, já defendida por Kress e van Leeuwen (2001). Deve-se assumir que os livros são multimodais, porque os modos visuais e verbais ou as várias semioses, se integram a fim de representar e comunicar significados.

O letramento multimodal está ligado à criação do significado, que ocorre por meio da leitura, do olhar, da compreensão e da resposta na produção e interação do texto escrito na conjunção com outros modos. O processamento dos modos, como imagem, palavras e sons, dentro do texto pode ocorrer simultaneamente, criando uma coerência síncrona (WALSH, 2011).

Neste sentido, o livro do nosso *corpus*, destinado a crianças, é multimodal em sua essência, porque contém vários textos verbais e visuais, além da combinação destes com outras semioses: som, movimentos corporais e gestos. O principal objetivo do uso das imagens no material UNO é facilitar e estimular o entendimento de enunciados, criar e comunicar significados, levando o aluno à compreensão da língua adicional.

Além da imagem, o texto escrito e som (áudio) são semioses recorrentes no material, pois a sua conjunção é mais significativa para que as crianças consigam reter informações, ampliar o letramento multimodal e a sua compreensão.

Desta forma, o texto visual no livro didático é uma realidade inegável, pois, hoje, não há mais lugar somente para o texto escrito. Os textos visuais também são influenciados pela cultura, valores, ideologias e visões de mundo, sendo lidos, processados e compreendidos da mesma maneira que o texto verbal. Sendo assim, a imagem no livro didático tem grande importância no processo de aquisição de língua adicional.

Na próxima seção apresentaremos a metodologia e as análises de nossa pesquisa.

3. METODOLOGIA E ANÁLISES

O livro didático é um importante recurso pedagógico, auxiliando o professor na rotina escolar. Muitas vezes, tal recurso possui um lugar de destaque na constituição do plano de curso de dada série, tornando-se, desta maneira, ferramenta norteadora do processo de ensino-aprendizagem. Geralmente, o livro é acompanhado do manual do professor: um apêndice que explana as atividades propostas no livro e dá sugestões de atividades de sala de aula e avaliação diária.

Discutiremos a seguir a metodologia utilizada para a condução da pesquisa, o *corpus* que a constitui, assim como os resultados das análises das semioses e imagens através das teorias da multimodalidade e Gramática do Design Visual, situadas no campo de estudo da Semiótica Social.

3.1 A Metodologia

De acordo com os capítulos que embasaram teoricamente este estudo, utilizaremos os conceitos de multimodalidade, multiletramento e a Gramática do Design Visual, subordinados à Semiótica Social, para analisar o manual e o livro didático do sistema UNO.

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, tem cunho descritivo. Para encaminhá-la, utilizaremos a metodologia de análise de conteúdo:

“É uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise comunicações. Trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações (SEVERINO, 2007, p. 121).

A escolha desta metodologia é justificada pelo fato do nosso *corpus* ser constituído por material que faz uso de linguagens diversas para a comunicação, considerando não só a parte verbal, mas as imagens e os gestos: ou seja, as múltiplas semioses que se fazem presente no manual do professor e no livro do estudante.

Severino (2007) ainda faz um paralelo desta metodologia com a Linguística. O autor explica que enquanto a Linguística estuda a língua e o sistema de linguagem, a análise de conteúdo descreve, analisa e interpreta todas as formas de mensagens, a fim de investigar o que está oculto.

Para proceder com nossa pesquisa, em um primeiro momento, adotamos como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica. Gil (1994) esclarece que esta amplia a obtenção de informações, auxiliando na construção e delimitação do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo.

A seleção do *corpus* foi motivada pela minha experiência pessoal, no trabalho com a educação infantil bilíngue. Por perceber que o livro é composto por seções padrão, que se repetem a cada semana, optamos por selecionar somente três dias de uma semana de atividades. A semana escolhida foi a 17, da unidade 4, do bimestre 2, que dentre as unidades trabalhadas em minha experiência profissional foi a que se destacou pelo grande entusiasmo e participação ativa das crianças.

Deste modo, seguiremos os seguintes procedimentos para a análise do corpus: 1) analisaremos a integração das semioses e suas possibilidades de uso de acordo com as sugestões contidas no manual do professor do Sistema UNO de ensino 2) descreveremos quais semioses estão em destaque no livro didático. Ainda, caracterizaremos as sugestões contidas no manual do professor, acerca do uso de semioses em sala de aula; 3) usaremos a metafunção ideacional da GDV como aporte teórico para classificar as imagens contidas no livro a fim de verificar como elas comunicam potenciais significados e ampliam o letramento visual das crianças e sua consonância com a proposta do manual do professor.

Dentre as três metafunções da Gramática do Design Visual, de Kress e van Leeuwen (2006), ideacional, interpessoal e textual, escolhemos a metafunção ideacional como principal categoria de análise das imagens do capítulo selecionado, pois se destacam por ilustrar palavras, expressar narrativas e expor categorias.

No tópico a seguir, daremos prosseguimento à descrição do material didático e às análises do *corpus*.

3.2 Constituição e descrição do *corpus*

Ao falar em material de didático nesta pesquisa, refiro-me ao livro e ao manual do professor. Propusemos-nos a analisá-los quanto a sua potencialidade de promover o uso de semioses em sala pelo professor bem como a ampliação do letramento visual no alunado. Ambos são concebidos especialmente para a educação bilíngue. O manual guia o professor através de sugestões de atividades detalhadas em *layout* de plano de aula.

O *corpus* da pesquisa é constituído pelo livro didático do Sistema UNO para educação bilíngue destinado para crianças de cinco anos de idade e o manual do professor do respectivo livro.

O livro didático em questão é proveniente do programa *BE Bilingual*, para escolas que disponibilizam uma carga horária de até 4 horas/aula por dia, exclusivamente para a educação bilíngue. O livro dispõe de oito unidades divididas em quatro bimestres. Cada unidade tem uma rotina de atividades diárias, que são subdivididas em projetos (semanais), com seções e exercícios padrões, que seguem uma mesma sequência. Por conta do tamanho do material, selecionamos três dias de uma semana de uma unidade do livro para que pudéssemos proceder com a nossa pesquisa, o que consideramos como uma amostra. Por conseguinte, selecionamos a unidade 4 – “*Animals Everywhere*^{18!}” para análise (*Week 17* – Semana 17), como explanado no tópico anterior. Além do livro e do manual, o programa bilíngue do Sistema Uno também dispõe de outros recursos como o *iPad* para professor e alunos, livros ampliados de histórias (*Big Book*), *iBooks*, *photo cards*, pôsteres, manual do professor, plataforma digital UNO Internacional e etc. O material é produzido pela editora Santillana e proveniente do México, com a direção de Beatriz Elias.

Assumindo que o material é multimodal, verificaremos como o livro didático e as sugestões do manual dão suporte ao professor para que o mesmo utilize as semioses para propiciar a aquisição da língua adicional.

O manual do professor é digital (disponível na plataforma). O professor deve conectar-se a plataforma UNO Internacional para acessá-lo. Nela ele encontrará os *teacher’s guide*¹⁹ (manual do professor) de cada unidade. Além disso, há os áudios, referentes às unidades, vídeos, *iBook* e *Guided Reading* (mostrados nas análises).

Logo no início do arquivo ‘*Teacher’s Guide*’ referente ao Bimestre 2 (no qual a unidade 4 encontra-se situada), há uma capa com as informações pertinentes à unidades 3 e 4, que são: o tema, a compreensão universal, a questão essencial e o valor.

Após essa capa, há uma carta direcionada ao professor. Nela, a equipe do programa “*BE*” informa que durante o ano escolar haverá a apresentação de cinco temas universais, que foram formulados para encorajar o desenvolvimento emocional

¹⁸ Animais em todo lugar! (tradução livre)

¹⁹ As descrições do *Teacher’s Guide* serão mostradas mais adiante.

dos alunos, bem como introduzir e promover os valores. Os temas serão abordados em profundidade, em todas as áreas temáticas das unidades.

No tocante á unidade 4, o tema transdisciplinar “Deixando que os outros saibam”, tem como objetivo desenvolver consciência sobre a interdependência das pessoas com coisas vivas e não vivas em ambientes naturais. Assim, a equipe convida o professor a motivar seus alunos, fazendo atividades que incentivam a expressão e comunicação como meio de tornar os pensamentos e sentimentos das crianças conhecidos por outras pessoas. Então, encerram a carta deixando o *email* de contato com a equipe para sanar dúvidas.

Em adição, o manual traz algumas considerações sobre o conteúdo, a estrutura do programa, a metodologia abordada, as características de uma sala de aula “UNO”, o programa Pré-escolar “BE”, o método de letramento, o programa de matemática, áreas de aprendizado, os componentes, os ícones de instrução, as dicas de ensino e os livretos *Guided Reading*, divididos em seções.

No que concerne à estrutura do programa, há uma explanação da proposta, que se baseiam três elementos-chave: o desenvolvimento profissional, avaliações diárias internas e externas e o ambiente digital. Baseia-se também nos cinco pilares de Educação da Unesco (aprendendo a fazer, aprendendo a saber, aprendendo a ser, aprendendo a conviver e aprendendo a transformar a sociedade e a si mesmo). A partir dos pilares desenvolvidos pela Unesco, o Sistema UNO produziu cinco temas transdisciplinares e um valor para cada tema, explicitados no quadro a seguir:

Tabela 2 – Temas transdisciplinares: Programa UNO K2 Bilingual

Bimestre 1 Conhecendo a nós mesmos	Bimestre 2 Conhecendo nosso lugar e nosso tempo	Bimestres 2 e 3 Deixando que os outros saibam	Bimestre 3 Conhecendo o nosso mundo	Bimestre 4 Conhecendo outros
Em “Conhecendo a nós mesmos” os estudantes focam no autoconhecimento (espiritual, espacial, físico e da saúde mental). Eles exploram e expressam os seus próprios sentimentos, crenças e valores e os dos outros. Eles aprendem sobre o seus direitos pessoais e suas responsabilidades.	Em “Conhecendo nosso lugar e tempo” os estudantes investigam a interconectividade entre comunidades e civilizações – local e globalmente. Eles ligam tais entendimentos às suas histórias pessoais. Eles analisam como grandes descobertas, explorações e	Em “Deixando outros saberem” os estudantes desenvolvem uma consciência acerca da interdependência de pessoas, coisas vivas e não-vivas, em ambientes naturais. Eles aprendem sobre os direitos e responsabilidades em compartilhar os recursos finitos do nosso planeta. Eles investigam sobre as	Em “Conhecendo nosso mundo” os estudantes exploram o impacto da ciência e tecnologia no crescimento e desenvolvimento das sociedades humanas em seus respectivos ambientes. Eles estudam as interações entre essas sociedades e mundo físico e biológico. Eles	Em “Conhecendo os outros” os estudantes investigam acerca das estruturas de tomadas de decisão e funções em comunidades locais e globais. Eles estudam a maneira como essas estruturas e suas funções estão interconectadas e a maneira na qual as decisões são

Eles investigam sobre a sua cultura e seus relacionamentos pessoais com as suas famílias, grupos de amigos e a comunidade.	migrações têm impactado suas vidas e suas comunidades. Eles exploram como as artes refletem esses eventos históricos.	diferentes maneiras que as comunidades negociam, colaboram ou resolvem conflitos para assegurar igual acesso. Eles apreciam a estética do mundo natural.	examinam os desafios que podem enfrentar como resultado dessas interações. Eles investigam como humanos usam seu entendimento de princípios científicos e leis para avançar a civilização. Eles expressam suas ideias e diferentes pontos de vista sobre o mundo científico.	tomadas. Eles exploram como tais estruturas expressam suas ideias e valores. Eles investigam como atividades políticas e econômicas impactam a sociedade e o meio ambiente.
Honestidade	Respeito	Tolerância	Responsabilidade	Solidariedade

FONTE: Tabela, Elias. 2018.

Ainda, em cada bimestre os alunos aprenderão os conteúdos ou habilidades específicas e as relacionarão com o tema transdisciplinar, através de um “*universal understanding* – compreensão universal” e uma questão essencial. A compreensão universal são afirmações que resumem ideias universais, que vão além do tempo e do espaço. São ideias que permitem que os alunos integrem suas habilidades a situações reais da vida. Já a questão essencial é uma indagação em aberto que motiva os alunos a investigar sobre a compreensão universal, já que as duas estão relacionadas. Esta última é trabalhada durante todo o semestre e culmina em um projeto ao final da unidade. Os projetos podem ser: um estudo de caso (analisa eventos passados, relacionando-os a uma nova situação), uma aprendizagem baseada em um desafio (os alunos identificam problemas em sua comunidade, criam possibilidades de resolução e então há a sua implementação) ou um projeto pessoal (análise interna de autorreflexão que motiva os alunos a criarem projetos que resolvam o conflito).

A tabela 3 apresenta todos os conceitos supracitados no que diz respeito à unidade 4 do livro UNO *K2 Bilingual*.

Tabela 3 – Estrutura do programa da unidade 4.

Bimestre 2
Unidade 4
Tema transdisciplinar: Deixando que os outros saibam
Compreensão universal: Brincar junto nos permite conhecer os outros melhor

Questão essencial:

Como podemos ser responsáveis com animais?

Unidade 4: Animais em todo lugar!

Nesta unidade nós falaremos sobre animais, os diferentes habitats em que vivem e as ações que eles fazem.

Projeto: Vamos limpar o jardim.**Valor:**

Tolerância é aceitar as visões diferentes das outras pessoas e tratar quem tem uma visão distinta de maneira justa. Tolerância é um valor importante em um amigo. Por esta razão, as crianças precisam entender a importância de aceitar os amigos e a opinião deles, como elas são.

FONTE: Tabela, Elias. 2018.

Quanto à metodologia do programa, neles são enumerados vários métodos²⁰ e abordagens²¹ que o embasam.²² São eles “*Inquiry-based Learning*”, “*Bloom’s Taxonomy*”, “*Multiple Intelligences*”, “*Differentiated Instruction*”, “*CLIL: Content and Language Integrated Learning*” e “*Repetition and Guided Practice*”.

Inquiry-based Learning é uma abordagem de ensino em que os alunos buscam respostas para suas próprias perguntas através de investigação no quanto a certo assunto ou explorando conceitos. As atividades a serem desenvolvidas são centradas nos alunos, que têm ativa participação. O professor será como um guia, que os orienta durante o processo.

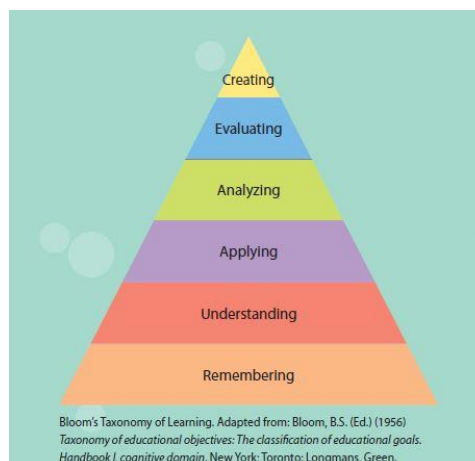
Bloom’s Taxonomy ou Taxonomia de Bloom é uma teoria de aprendizado que explica que os estudantes adquirem habilidades em uma ordem específica. Os níveis mais baixos da taxonomia – “*remembering* - lembrando”, “*understanding* - entendendo” e “*applying* - aplicando” são encontrados nos estágios de construção e núcleo de ensino. Os alunos devem atingir os níveis mais altos da taxonomia no estágio de conclusão. Desta maneira, os alunos praticam o que aprendem, o que levará aos estágios de análise, avaliação e criação. Ou seja, o professor deve guiar os alunos em diferentes atividades práticas, até que eles se tornem gradualmente independentes. Este processo é chamado de “*scaffolding* – construção de andaimes”, proposto por Vygotsky.

²⁰ Nesta pesquisa adotamos a concepção de Richards e Rodgers (1986), que definem método como um termo “guarda-chuva” para a inter-relação específica entre teoria e prática.

²¹ A abordagem refere-se às crenças e teorias sobre a língua, ensino e aprendizagem de línguas que fundamentam o método (RICHARDS; RODGERS, 1986).

²² Esclarecemos que nosso objetivo não é fazer um julgamento de valor sobre os métodos e abordagens adotados pelo livro, mas descrevê-los como apontados no manual.

Fig. 08: Taxonomia de Bloom.



FONTE: UNO K2 Bilingual – Bimester2. Beatriz Elias (diretora). 2018.

No que tange às Inteligências Múltiplas ou “*Multiple Intelligences*” o manual explana que o modelo de Howard Gardner elenca pelo menos oito tipos de inteligências. Todos as utilizamos de certa forma, mas algumas se desenvolvem mais que outras. Cada inteligência deve ser estimulada com atividades específicas, para que o indivíduo se desenvolva naquela área específica. As inteligências são:

- Corporal cinestésica: controle sobre o corpo e habilidades motoras finas;
- Interpessoal: empático ao humor alheio, seus sentimentos e motivações;
- Intrapessoal: consciente de si mesmo, capaz de entender e acessar os próprios sentimentos;
- Linguística: sensível à linguagem, significados e às relações entre palavras;
- Lógico-matemática: focado no pensamento abstrato, enumeração e organização;
- Musical: sensível ao ritmo, timbre e entonação. O indivíduo consegue facilmente lembrar músicas e ritmos;
- Naturalista: sensível à natureza e ao meio ambiente;
- Visual-espacial: observador atento e capaz de pensar em três dimensões.

Já a “*Differentiated Instruction*” ou Instrução Diferenciada permite aos alunos, que possuem diferentes habilidades de linguagem, interesses e necessidades de aprendizagem, consigam desenvolver, usar e entender os conceitos ensinados. Assim, os estudantes são capazes de assumir a responsabilidade e se apropriarem do seu próprio aprendizado, da mesma forma que eles compartilham conhecimento com seus iguais e trabalham cooperativamente. Há quatro estágios primários das

instruções diferenciadas, cada um direcionado a uma área de aprendizagem. O primeiro é diferenciar o assunto ou tópico trabalhado pela adaptação do conhecimento, habilidades e atitudes que os alunos devem aprender. O segundo é diferenciar o processo e as atividades variando os estágios de aprendizagem a fim de promover uma metodologia apropriada para que os alunos explorem conceitos. O terceiro é diferenciar a complexidade dos produtos que os estudantes devem criar, para demonstrar o domínio dos assuntos. Finalmente, o quarto estágio é diferenciar a instrução, manipulando o ambiente de sala de aula.

O CLIL, “*Content and Language Integrated Learning – Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem*” é uma abordagem que sustenta que a língua deve ser ensinada sob o contexto de outros assuntos, que podem ser disciplinas escolares, como matemática ou ciência; ou outros assuntos significativos, como valores humanos ou consciência ecológica. Um currículo CLIL não é baseado na gramática, ao invés disso, a língua é ensinada indutivamente através do conteúdo. Por essa razão, os professores desta abordagem corrigem os alunos quanto aos erros que dizem respeito ao conteúdo e não sobre a língua, propriamente. Somente são feitas exceções a erros de linguagem que podem impedir o entendimento ou que possam promover uma fossilização (internalização dos erros) dos mesmos.

Por sua vez, a “*Repetition and Guided Practice – Repetição e Prática Guiada*” são atividades importantes, pois promovem uma fundação para a aquisição da língua e a familiaridade com palavras simples e sons, e ainda, permite que os estudantes evitem imprecisões comuns, formando bons hábitos. De acordo com a psicologia behaviorista, repetir os mesmos erros conduz a formação de hábitos ruins. Além do mais, a língua nativa dos alunos nunca deve ser usada em sala de aula.

Já nas considerações sobre as características de uma sala de aula “UNO”, o material apresenta três tópicos: o ambiente de sala de aula, instruções e avaliação diária. São eles:

Tabela 4 – Características de uma sala de aula “UNO”.

Ambiente de sala de aula	Instruções	Avaliação diária
1. A compreensão universal, a questão essencial e os valores de cada bimestre serão dispostos na sala; 2. Regras estabelecidas pelos alunos serão dispostas e observadas. Os alunos deverão respeitar as regras;	7. O professor relaciona o que os alunos estão aprendendo à compreensão universal e aos valores do bimestre; 8. O professor utiliza instruções baseadas na investigação e em estratégias de aprendizagem cooperativa;	21. Ao início da aula, os alunos contam ao professoro que aprenderam na aula passada. Ao final da aula, os alunos contam ao professor o que aprenderam naquele dia;

<p>3. O ambiente físico da sala de aula deve promover o aprendizado. As decorações serão relacionadas ao resultado da aprendizagem;</p> <p>4. O professor exhibe o trabalho dos alunos;</p> <p>5. O arranjo das mesas promove a cooperação e o trabalho em equipe;</p> <p>6. A língua sendo estudada é a única que deve ser proferida em sala;</p>	<p>9. As lições têm as fases de construção, cerne do ensino e encerramento;</p> <p>10. O professor constantemente elogia os alunos que alcançam as expectativas esperadas;</p> <p>11. O professor constantemente adapta as instruções para adequá-las às necessidades de todos os alunos;</p> <p>12. O professor possibilita que os alunos descubram princípios e regras através de exemplos práticos;</p> <p>13. Os alunos falam mais que o professor;</p> <p>14. O professor enfatiza o uso de vocabulário de alto nível;</p> <p>15. A informação que os alunos aprendem é relacionada aos seus cotidianos e ambientes;</p> <p>16. Alunos exploram as suas inteligências múltiplas através das atividades;</p> <p>17. O professor usa mídia digital, diagramas, imagens, desenhos e linguagem corporal para comunicar significados;</p> <p>18. Os alunos podem expressar o que aprenderam na forma falada ou escrita e podem aplicar o seu novo conhecimento através de atividades diversas;</p> <p>19. O professor apresenta aos alunos oportunidades frequentes de revisar o material com questões, encenações, organizadores gráficos, exercícios em pares, debates e resumos;</p> <p>20. O professor motiva e desafia os alunos através de perguntas que requerem um alto nível de pensamento crítico;</p>	<p>22. O professor constantemente avalia a compreensão dos alunos através de avaliações formativas;</p> <p>23. Os alunos ligam a nova aprendizagem aos assuntos previamente ensinados.</p>
--	--	--

FONTE: UNO K2 Bilingual – Bimester2. Beatriz Elias (diretora). 2018.

Neste ponto, é pertinente destacar o item 17 da tabela 4, que diz que “O professor usa mídia digital, diagramas, imagens, desenhos e linguagem corporal para comunicar significados;”. Conclui-se assim que o material promove o uso de diversas semioses para auxiliar os professores a se comunicarem com seus alunos.

Na descrição do Programa Pré-escolar “BE” o material destaca que a sua abordagem é baseada em teorias atuais e pesquisas em progresso na área de aprendizagem na primeira infância, a fim de prover aos alunos benefícios cognitivos positivo, a longo prazo. Ainda, é baseado nas áreas de aprendizagem que constituem o conhecimento, as habilidades e experiências que as crianças necessitam para crescer e se desenvolver durante os anos de pré-escola. Deste modo, o programa fornece experiências positivas, como cantar músicas, participar de brincadeiras, ouvir

histórias e envolver-se em atividades de ativa participação; para ampliar chances de sucesso no futuro acadêmico e social. O programa “BE” proporciona oportunidades de crescimento consciente: as crianças expressa suas ideias e resolvem conflitos. No tocante à aquisição da nova língua, o objetivo é fazê-lo diante de uma atitude positiva, pois ela acontecerá de maneira natural, no desenvolvimento de habilidades essenciais de um modo divertido e motivador. Por esse motivo, o programa utiliza histórias, que são relacionadas à temática da unidade, para introduzir novo vocabulário, conceitos, além de motivarem a apreciação pela literatura. O material tem uma coleção original de histórias criadas para o programa. As histórias são previsíveis, pois incluem rimas, ritmo e repetição, além de ilustrações como suporte. Destacamos aqui mais uma vez a multimodalidade presente no material, pois as histórias incluem mais de uma semioses para auxiliar na construção de significados.

Ademais, nesta seção, há a menção de que qualquer criança, independente da sua habilidade linguística, pode participar e acompanhar as experiências de leitura. Dito isso, podemos observar que o material promove o letramento, pois envolve a criança em uma prática de leitura, mesmo que seu nível de proficiência na língua alvo seja inicial, assim como o letramento visual, pois no material é destacado o uso de ilustrações que dão “suporte” para a compreensão da história, ou seja, através de uma prática de letramento visual, a criança poderá atribuir significado às histórias.

Em seguida, é apresentado no material, detalhes dos conteúdos que o programa aborda em três anos de educação infantil (o programa “BE” é dividido em “Nursery²³”, “K1²⁴” e “K2²⁵”). Destacaremos aqui somente o que concerne ao material do *K2*, *corpus* da nossa pesquisa.

Na seção sobre o método de letramento, é evidenciado que antes que as crianças consigam efetivamente ler e escrever de acordo com as convenções, deve-se promover situações em que elas convivam com a língua. Sendo assim, elas adquirem as habilidades de comunicação fazendo associações entre a língua oral e o ambiente, relacionando símbolos e significados. Por exemplo, as crianças podem identificar palavras através de imagens, depois entender que as letras e sons formam palavras.

²³ Equivalente ao maternal – destinado a crianças de três anos.

²⁴ Equivalente ao jardim I ou infantil I ou infantil IV (dependendo da escola) – destinado a crianças de quatro anos.

²⁵ Equivalente ao jardim II ou infantil II ou infantil V (dependendo da escola) – destinado a crianças de cinco anos.

Com a finalidade de que as crianças desenvolvam a leitura e a escrita, o material salienta a necessidade de se criar um ambiente que seja rico em literatura. Por isso, o método de letramento do programa “BE” é baseado nos seguintes passos:

Tabela 5 – Passos do método de letramento do Programa “BE”.

Leitura	Estudantes ouvem a história, música ou rima.
Compreensão da leitura	Estudantes participam de atividades de compreensão de leitura baseadas na história que eles ouviram.
Leitura guiada	Estudantes leem a história de novo para identificar palavras “à vista” e famílias de palavras.
Palavras “à vista”	Uma vez identificadas, há exercícios baseados na leitura para reforçar que essas palavras podem ser misturadas usando diferentes sons.
Famílias de palavras	Os exercícios, baseados na leitura, são para reforçar como estas palavras podem ser misturadas usando sons diferentes.
Fonética	A fonética ajuda a desenvolver a habilidade de ouvir, identificar e manipular fonemas.
Escrevendo diários	Estudantes expressam seus pensamentos e experiências quando escrevem o diário. A escrita das crianças é expressa em desenvolvimento a princípio, e eventualmente se tornará convencional.
Tracejar	Estudantes aprenderão como escrever as letras corretamente ao tracejá-las no roteiro.

FONTE: UNO K2 Bilingual – Bimester2. Beatriz Elias (diretora). 2018.

Esses passos, como apontado no material, ajudam as crianças a atingir dois objetivos principais: interpretar e entender o significado de qualquer mensagem de outrem através da leitura e da escuta (habilidade receptivas) e ser capaz de produzir uma mensagem que reflita os seus pensamentos através da escrita e da fala (habilidades de produção).

O material ainda sugere uma sequência para que os sons (representados por letras no manual) sejam apresentados às crianças, porque promove a aprendizagem em estágios, considerando o seu conhecimento em português. A sequência referente ao livro *K2* é a seguinte: a, e, i, o, u, m, s, d, l, t, p, c, n, b, f, r, g, h, k, j, w, v, y, z, q, x, th, ch, sh.

A seção que explicita o programa de matemática inicia-se ressaltando que antes da pré-escola, as crianças já interagem com o ambiente natural, cultural e social, o que as possibilita ter uma base para um pensamento matemático mais complexo. A matemática na pré-escola oportuniza o reforço gradual para expandir o seu conhecimento e permiti-los alcançar um nível de aptidão, entendimento e habilidade

antes de apropriar-se de conceitos mais complexos. Devido ao motivo anteriormente discorrido, o programa de matemática tem como foco a forma, o espaço e a medida, assim como o desenvolvimento de conceitos numéricos. O foco nesses três tópicos possibilita que as crianças: construam sistemas de referência espacial, identifiquem sequências com base na repetição, ordem e crescimento, construam formas geométricas levando em conta suas características, usem unidades não convencionais para resolver problemas de medição. Esses objetivos são atingidos através da observação da cor, forma, tamanho, posição, do raciocínio lógico, da quantificação, do agrupamento, das sequências lógicas, dos números e das séries numéricas. Além disso, o programa de matemática ainda promove o uso apropriado do vocabulário em um contexto significativo (por exemplo: a forma retangular de uma janela, a metade de uma maçã).

Tratando da seção de áreas de aprendizado, o Programa “BE” reforça seis áreas de aprendizagem por intermédio do conhecimento, habilidades e experiências. Essas áreas são ensinadas em um ambiente divertido, integrado e estimulante.

Tabela 6 – Áreas de aprendizado do Programa “BE”.

Pensamento matemático	As crianças desenvolvem as habilidades de reflexão que as ajudam a resolver problemas à medida que exploram diferentes materiais, situações e ideias, assim como vários componentes do ambiente natural.
Desenvolvimento pessoal e social	As crianças se sentem competentes para expressar quem são e para interagir efetivamente em contextos sociais enquanto vivem brincar em ambientes caracterizados pelo respeito mútuo.
Boa condição física e saúde	As crianças desenvolvem habilidades motoras finas e grossas por meio de atividades relacionadas ao brincar com os seus pares e com adultos.
Expressão artística	As crianças refletem e respondem de maneiras criativas ao mundo em que vivem enquanto usam suas imaginações para criar novas possibilidades por meio de atividades, materiais e com outras pessoas.
Conhecendo nosso mundo e o meio ambiente	As crianças constroem conhecimento sobre o mundo em que vivem.
Linguagem	As crianças aprendem as habilidades de comunicação necessárias para interagir verbalmente e não verbalmente com outras crianças e adultos.

FONTE: UNO K2 Bilingual – Bimester2. Beatriz Elias (diretora). 2018.

Todas as áreas de aprendizagem são subordinadas à área da linguagem, devido ao fato de a aquisição de uma nova língua ser o principal objetivo do programa.

É conveniente destacar aqui que a área da linguagem considera não só a linguagem verbal, mas também a não-verbal na comunicação.

Já a seção que informa sobre os componentes, pormenoriza os materiais didáticos fornecidos pelo Programa “BE”. Há o livro do estudante, as faixas de áudio, o manual do professor, as páginas de lições, os pôsteres, o *Big Book* – Livro Grande de Histórias, os *photocards* – cartões fotográficos, material “*hands-on*²⁶” – “mão na massa” e as avaliações diárias (alguns desses itens já citados anteriormente). O livro do estudante traz uma variedade de ilustrações e atividades, com o propósito de evidenciar o desenvolvimento infantil. Ao final do livro, há o livreto “*Guided Reading* – Leitura Guiada” – que é parte do programa de letramento e utilizados desde o início da unidade, por todo o bimestre; as páginas “*Let’s say it!* – Vamos falar!”, que são tarefas de casa; além dos anexos “*cutouts* - recortes” e os adesivos. As faixas de áudios podem conter músicas, rimas, cantigas e histórias, podendo ser utilizadas dentro e fora de sala de aula, ajudando os alunos a aprender o vocabulário alvo e estruturas da língua, assim como reforçar as histórias que ouviram e aumentar a concentração e melhorar a memória. O manual do professor contém instruções fáceis de seguir, que integram todo o programa e oferecem planos de aulas desenvolvidos para aulas bem balanceadas. As páginas de lições apresentam o principal material do programa, disponibilizando o principal objetivo das aulas, uma lista de material e os componentes necessários e a preparação que precisa ser feita antecipadamente. Todas as semanas (em que as unidades são divididas) começam com um *planner* - planejamento de lições, que incluem as atividades sugeridas para aquele dia, dentro e fora de sala. Há ainda, os pôsteres interativos com os *cutouts* – recortes de cada unidade. São imagens grandes e coloridas que servem como recurso visual que permitem ao professor apresentar e praticar a língua de uma maneira simples e clara. Já o *Big Book* – Livro Grande é uma coleção de histórias originais e tradicionais: são livros ampliados que oferecem um contexto claro para o entendimento da linguagem alvo, estando subordinados ao programa de letramento (uma história por unidade). Os *photocards* – cartões fotográficos são cartões com imagens que objetivam apresentação de vocabulário, comunicação e jogos (mais um exemplo de uso da multimodalidade promovido pelo programa UNO). O material *hands-on* - “mão na massa” é útil para impulsionar a coordenação psicomotora das crianças, são eles:

²⁶ Atividades que requerem manuseio, com ativa participação das crianças.

letras ou números de borracha e símbolos. Por último, especifica-se as atividades de avaliação diária, que são duas páginas desenvolvidas para facilitar o processo de avaliação e auxiliar o professor a aferir o progresso individual. Essas atividades estão disponíveis na plataforma digital.

Na seção de ícones de instrução há somente as imagens e a ação que cada um representa, sem explicações. Eu, por ser usuária do material, sei que cada atividade proposta no livro traz os ícones do lado esquerdo da página, para que as crianças possam identificar o que farão na atividade. O que auxilia muito em sala, pois se há uma criança que não conseguiu entender a fala do professor ou não acompanhou o que foi dito, possivelmente agirá com autonomia e utilizar as imagens que são associadas às ações para se situar ou até mesmo entender o que professor diz. Assim, concluo que deveria haver aqui uma maior explanação sobre os ícones, para que os professores que não são familiarizados com o material o usem em toda a sua potencialidade (os ícones podem ser conferidos nos anexos).

Na seção dicas de ensino, especificamente para a unidade 4, o manual sugere atividades que envolvam ciências para crianças, justificando que esses tipos de atividades e o desenvolvimento de habilidades científicas são parte da rotina diária. Essas habilidades possibilitam que as crianças busquem sentido no mundo ao seu redor, vendo como eles se encaixam no ambiente. A primeira dica é que busca por conhecimento e as respostas para perguntas que iniciam-se com “por que...?” são os primeiros passos na direção correta. Outra dica apontada é que os alunos da pré-escola estão aprendendo sobre como as mudanças ocorrem através de suas ações. As crianças têm uma curiosidade natural sobre o mundo que os cerca. Desta maneira, elas desenvolvem habilidades de observação, que os ajudam a fazer previsões, categorizar e fazer conexões com informações prévias. Além do mais, as crianças devem motivadas a tornarem-se independentes e realizar tarefas com autonomia (abrir a garrafa de água, lavar as mãos ou alimentar-se); tarefas que acarretam mudanças que elas aprendem a reconhecer com o tempo. A dica final afirma que os experimentos “*hands-on*” ou “mão na massa” são uma ótima forma de interessar os alunos em ciências. Há vários experimentos que podem ser feitos em sala utilizando-se ingredientes simples, seguros e perfeitos para os alunos da pré-escola. O professor conduzir um projeto divertido mostra para os pais as descobertas que as crianças fizeram, de maneira lúdica.

Na seção sobre os livretos “*Guided Reading – Leitura Guiada*”, há a apresentação sobre a atividade feita com esse material didático. A leitura guiada é uma abordagem instrucional que envolve o professor trabalhando com estudantes que conseguem ler em níveis similares de textos. Os livretos do programa BE são desenvolvidos para que as crianças consigam ler em uma média de noventa por cento de precisão e, ademais, entender e apreciar as histórias, pois elas são acessíveis. Assim, as crianças desenvolvem suas próprias estratégias para: diferenciar a impressão das imagens, segurar o livreto e passar as páginas da esquerda para a direita (acredito que houve um erro de digitação no manual, mas transcrevo aqui como está no material) e começar a fazer correspondência de cada palavra, apontando-as com o dedo. Essas estratégias ajudam as crianças a tornarem-se leitores independentes com o tempo; elas serão capazes de monitorar suas próprias leituras e ler uma variedade de textos com facilidade e entendimento. No bimestre em que a unidade 4 está subordinada (*Bimester 2*), as crianças trabalharão com livretos de Nível A, que incluem imagens vivas e claras, com sentenças constituídas por cinco ou seis palavras de alta frequência, repetindo padrões de linguagem e trazendo tópicos familiares para as crianças. Essas características ajudam as crianças a tornarem-se leitores flexíveis desde o início.

Ainda na mesma seção, há instruções, direcionadas ao professor, de como usar esse material em sala: peça para as crianças cortarem os livretos *Guided Reading – Leitura Guiada* ao final da página e os ajude a formá-los (ambas as páginas, uma em cima da outra, seguindo o número de fólio e dobrando-as para produzir o livro); toque o áudio e deixe que as crianças leiam todo o texto ou parte dele; as encoraje a descobrir palavras novas enquanto leem e encontrem o significado; engaje os alunos em conversas e promova discussões onde eles consigam relacionar o conteúdo das histórias a suas próprias experiências (por exemplo: “Algo do tipo já aconteceu a você?”, “Você gostou do final da história? O que você mudaria?”, etc).

Então, após essas seções, há um calendário para o que o professor planeje suas atividades do bimestre, nos meses de abril e junho. Posteriormente, encontra-se o projeto da unidade. O projeto referente à unidade 4 é o “*Let’s clean the yard! – Vamos limpar o quintal*”. O texto é endereçado aos alunos, entretanto, não existe uma ajuda visual, como imagens ilustrativas ou fotos, somente o texto verbal. Esse texto sugere que nesse projeto os alunos pensem nos diferentes métodos para manter a escola limpa, por meio de perguntas: “Onde as pessoas armazenam o lixo?”, “Qual a

diferença entre lixo orgânico e inorgânico?”, “O que você pode fazer para descartar o lixo corretamente?”, “Onde você pode colocar latas de lixo na escola?”, “Que tipos de latas de lixo podem ser usadas?”, “Por que é importante manter os lugares limpos?”, “Que outros lugares fora da escola você pode manter limpo?”. Em sequência, apresentam-se os passos do projeto: “Tire fotos de lugares limpos e lugares com lixo”, “Faça um experimento para separar o lixo orgânico e inorgânico”, “Finalmente, vamos limpar o quintal” e “Faça recipientes de lixo orgânicos e inorgânicos”.

Até aqui, descrevemos todas as instruções iniciais do manual do professor e os materiais didáticos ofertados pelo Programa *BE*. Procederemos agora com a análise do material didático.

3.3 Analisando o Material Didático

A Semana 17 da Unidade 4 do livro *UNO K2 Bilingual*, escolhida como *corpus* da presente dissertação, trata dos animais do oceano e seu habitat. A capa da unidade apresenta duas partes: uma verbal e uma imagética. A parte verbal diz respeito ao nome da unidade: “*Animals Everywhere! – Animais em todo lugar!*”. Já a parte imagética é composta por uma criança e pombos, no que se assume que seja uma praça ou local aberto de uma cidade.

Fig. 09: Capa da unidade 4.



FONTE: UNO K2 Bilingual – Bimester2. Beatriz Elias (diretora). 2018.

A imagem da figura 09 poderia ser um ótimo ponto de partida para discutir o tema transdisciplinar, o conhecimento universal, a questão essencial e o valor da

unidade, contudo, não há, no manual, nenhuma menção sobre a exploração desta imagem.

Potencialmente, podem ser extraídos tanto da parte verbal, quanto da imagética, diversos significados. A combinação das duas partes forma um todo significativo que remete ao conteúdo da unidade: a ideia de que há animais por toda parte, apoiado pela imagem da criança em um local público, interagindo com um animal. Há aqui uma relação de composição, pois um completa o outro.

Fig. 10: Análise da capa da unidade 4.



FONTE: FRANCO, Y. (2019)

Isolando somente a parte imagética (figura 10) e a analisando-a sob a perspectiva da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001), atribuiu-se um vetor ao olhar da PR1 (criança – ator) em direção ao PR2 (pombo - meta). A ação de pegar o pombo pelo ator está sendo direcionada à meta. Dessa maneira, a imagem pode ser classificada como uma representação narrativa de ação transacional, já que o pombo é a meta da ação “pegar”, executada pela criança, contando uma história. A imagem poderia ser usada como pano de fundo de perguntas para desencadear uma discussão sobre a unidade. Em um primeiro momento, o professor pediria aos alunos que descrevessem a imagem, apontando o local em que a criança se encontra, com qual animal ela está interagindo e o que ela está tentando fazer. A partir daí, fazer perguntas que façam os alunos refletirem sobre o tema transdisciplinar, a compreensão universal, a questão essencial e o valor da unidade 4.

No início da Semana 17 há um quadro que especifica as áreas de aprendizagem que serão trabalhadas, o vocabulário, a linguagem (enunciados), materiais necessários para as atividades e a preparação. Em seguida, há as transcrições dos áudios 14 ao 24.

A partir daí começam as sugestões de atividades do manual. As semanas são divididas em dias, e os dias em seções e subseções, como explicitado a seguir:

Tabela 7 – Seções e subseções das sugestões de atividades.

Dia 1	
I.	Abertura <ul style="list-style-type: none"> • Rotina diária
II.	Desenvolvimento <ul style="list-style-type: none"> • Iniciando • Apresentação • História • Livro do estudante
III.	Consolidação

FONTE: FRANCO, Y. 2019.

3.3.1 Dia 01

O dia 01, que começa com a seção “Abertura”, inicia-se com a subseção “rotina diária”, que consiste em o professor perguntar aos alunos “*What Day is today?* – Que dia é hoje?” a fim de que os estudantes respondam (*Monday* - Segunda, *Tuesday* - Terça, etc). Então é solicitado que o professor escreva no quadro o dia em questão. Aqui já temos o uso de duas semioses: a fala e a escrita.

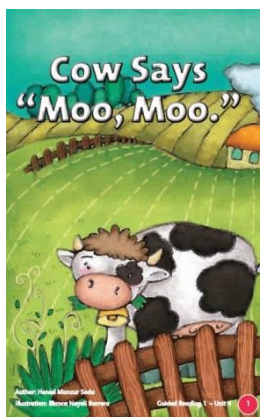
Além disso, o manual também sugere na seção “rotina diária” que o professor pergunte às crianças se há algum aniversariante no dia e se há algo que os alunos queiram compartilhar com a turma. Neste passo, não há sugestões de usos de outras semioses, o que seria bem mais efetivo se na sala houvesse um quadro de aniversariantes, com imagens de balões e um bolo de aniversário para que fosse ainda mais significativo, assim como não há sugestão que a turma comemore o aniversário da criança cantando “*Happy Birthday* – Parabéns pra você”.

Para começar o dia, o manual sugere que o professor toque o *Track 8* – Faixa 8, que traz a música “*There was na old lady who swallowed a fly* – Havia uma velha senhora que engoliu uma mosca”, para que as crianças cantem e façam gestos. Aqui, elas estariam integrando à música aos gestos, usando de mais de uma semiose para

expandir o seu significado. A letra da faixa em questão trata de vários animais, contando uma história engraçada de maneira lúdica. Entretanto, não há no manual nenhuma especificação para que na apresentação da música sejam integradas imagens para ilustrar os animais, o que dificulta a compreensão se a criança não está familiarizada com o vocábulo.

Em sequência, temos a seção “Desenvolvimento”, que a subseção “Iniciando” sugere ao professor que peça aos alunos para acompanhem a leitura do *Guided Reading Booklet* – Livreto de Leitura Guiada (livreto de história que vem no final do livro para ser destacado) com o dedo, enquanto o professor lê, o aluno vai apontando para cada palavra. Neste momento, o manual ainda pede que o professor peça às crianças que descrevam a primeira página do livreto e façam previsões sobre o conteúdo da história “*Cow says ‘Moo, Moo’* - A vaca diz ‘Mu, mu’” através de perguntas gatilho como: “*What do you see?* – O que você vê?” (figura 11).

Fig. 11: Capa do livreto “*Cow says ‘Moo, Moo’*”.



FONTE: UNO K2 Bilingual – Bimester2. Beatriz Elias (diretora). 2018.

Nesse ponto temos um exemplo claro de atividade de letramento. Na escola em que atuo, as crianças de 5 anos estão em uma fase do processo de letramento da escrita bem avançado no Infantil II. Ao discutir esse fenômeno, citei o exemplo de Soares (1998), que conta que, crianças que ainda não tinham se apropriado da leitura e da escrita em português conseguiam reproduzir histórias de livros, constituindo assim uma situação de letramento, pois elas fazem uso da função do livro.

Ainda, podemos apontar que o manual poderia sugerir uma maior exploração da imagem. Através do conhecimento das metafunções da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), o professor pode guiar os alunos para uma

compreensão de significado mais precisa. Neste processo, o professor não vai necessariamente ensinar a Gramática, mas utilizar suas categorias para auxiliar as crianças a interpretarem significados potenciais na exploração de imagens.

Na subseção “Apresentação”, o manual sugere o professor introduza palavras com o som /oo/, fazendo os alunos perceberem a presença desse som no final das sentenças que rimam e com o mesmo som. Além disso, é preciso destacar que o início das sentenças é referente ao vocabulário de membros da família. O professor deve pedir que as crianças nomeiem cada membro e os apontem nas imagens do livro. Aqui não há maior especificação sobre como o professor deve auxiliar os alunos a perceberem o som /oo/. Seria mais eficiente que isso fosse feito com auxílio da faixa 14 (áudio referente à história), adicionando o uso de mais uma semiose além da fala e da escrita.

Já na subseção consecutiva, “História” (abordando a história do livreto “*Cow says ‘Moo, Moo’*”), o manual sugere que o professor peça novamente às crianças para abrir o referido livreto, enquanto o professor exibe as páginas. Então, há a orientação de que as crianças analisem as imagens, nomeando e descrevendo o máximo que elas podem. Em seguida, o professor deve tocar a faixa 14 para que os estudantes acompanhem a história em seus livretos, passando as páginas ao ouvirem um som de sineta. O professor deve tocar áudio novamente e assim incitar uma discussão sobre a história, se os estudantes gostaram dela ou não. Nesta sugestão há a combinação do áudio, com a parte escrita das histórias, mais a parte imagética, que, são suficientes para a constituição do todo significativo, ampliando, dessa forma o multiletramento, propiciados pelo conjunto de pelo menos três recursos semióticos.

Fig. 12: Página 134.



FONTE: UNO K2 Bilingual – Bimester2. Beatriz Elias (diretora). 2018.

Em sequência, na subseção “Livro do estudante” (figura 12), os alunos devem abrir os livros e o professor pedirá para alguns voluntários – leiam – as imagens, desse modo, o termo “ler” equivale ao letramento visual. Logo, o manual sugere que se toque novamente a faixa 14 e que as crianças apontem para as imagens enquanto o ouvem, entretanto, não há todas as imagens da história na atividade do livro. No que concerne à atividade do livro, o professor deve pedir aos alunos que circulem as imagens da história no momento em que a ouvem. Em seguida, o professor tocará o áudio novamente e pausará nos momentos oportunos para que as crianças circulem as imagens. O professor transita pela sala, observando se as crianças estão circulando as imagens corretamente.

Na atividade desta subseção há dois potenciais problemas: o primeiro com a explanação da atividade e o segundo com a atividade em si. Há na parte superior esquerda da imagem os símbolos que guiam os passos, mas não há menção nas sugestões de que esses símbolos sejam explorados. A partir daí, os próprios alunos poderiam descobrir o que fazer. Isso impulsionaria a autonomia que é um dos fatores que o material afirma desenvolver nas crianças em sua apresentação. O segundo problema é que ao final da atividade todas as imagens serão circuladas. Dado que as atividades do livro se repetem e este é o capítulo 4, as crianças já estão acostumadas com este tipo de atividade, pois a fizeram em capítulos anteriores. Por isso, devido a minha experiência, percebo que muitas crianças acabam circulando todas as imagens sem nem mesmo acompanhar o áudio, por acharem que este é o único objetivo da tarefa. Daí a importância de explorar os símbolos, pois reforça os comandos com várias semioses, utilizando tanto a fala quanto a imagem, ampliando também o letramento visual.

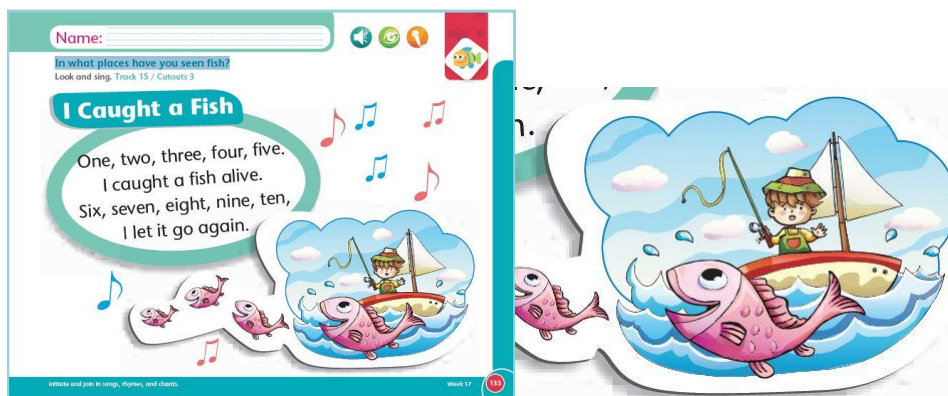
Na subseção “Iniciando – Qual número está faltando?”, o professor deverá escrever os números de um a dez no quadro. Enquanto escreve, os pronuncia e então aponta para os números aleatoriamente e os alunos dizem os números em coro. O professor, em seguida, pede aos alunos que fechem seus olhos e apaga um ou dois números. Os alunos abrem os olhos e identificam o número que foi apagado através da pergunta “Qual número está faltando?”. Temos, então, o uso de duas semioses, a fala e a escrita, que se complementam.

A subseção “Apresentação – Vocabulário: tubarão e peixe”, traz as orientações que os professor(a)s devem pedir aos alunos que localizem os *Cutouts* – Recortes 3, apontem para o tubarão e digam “*shark*” e façam o mesmo com a figura do peixe e

digam “fish”. Em seguida, eles devem contar os peixes, pintar e cortar as figuras. O professor irá distribuir uma folha de papel azul para cada aluno, que irá colocar o tubarão como se estivesse perseguindo cada peixe e colá-los ao papel. Ao explicar este último passo da atividade, seria mais efetivo que o professor utilizasse gestos para fazer alusão ao vocábulo “chase- perseguir” e assim ajudar os alunos com o arranjo dos animais na tarefa, ou até mesmo uma encenação com os alunos, utilizando mais semioses para auxiliá-los na compreensão. No material não há imagem desta página do livro - *Cutouts – Recortes 3* – e nem mesmo uma indicação de onde fica a página.

Os alunos utilizaram mais uma vez o livro, na seção “Livro do Estudante”, que orienta o professor a pedir que eles abram seus livros e apontem para as palavras da música na página enquanto cantam (figura 13). Então, o professor irá salientar que a leitura das palavras em inglês é feita da esquerda para a direita, de cima para baixo. O professor reproduzirá o áudio 15 – com a música “*I Caught a Fish – Eu capturei um peixe*” e as crianças apontaram para a figura na página. Essa parte pode ser difícil de realizar, pois há somente a imagem de uma criança surpresa em um barco e quatro peixes, sendo que a música vai até o número dez.

Fig. 13: Página 135 e aproximação da imagem.



FONTE: UNO K2 Bilingual – Bimester2. Beatriz Elias (diretora). 2018.

Ao analisarmos o recorte da imagem, podemos classificá-la como uma representação narrativa de reação transacional, pois o menino (PR) dirige o seu olhar para o peixe, motivo da sua surpresa. Já o peixe é classificado como fenômeno, porque ele é o objeto do olhar do menino. Ao utilizar as informações contidas na Gramática do Design Visual, a narrativa visual expressa na imagem é ampliada através da integração com a música.

Ao final da atividade, o professor discutirá a pergunta no início da página: “*In what places have you seen fish?* - Em que lugares você viu um peixe?”.

Além de o problema com a atividade, não há apresentação da música para que as crianças cantem.

A fim de apresentar o vocabulário sobre a vida no oceano, a subseção “Iniciando” sugere que o professor mostre, no pôster da unidade quatro (não há imagem do pôster no manual) a parte do oceano e os *Cutouts* dos animais que lá vivem e peça aos alunos que repitam seus nomes em associação com a sua cor: “*What’s this? It’s a dolphin. It’s gray. Repeat.* - O que é isso? É um golfinho. É cinza. Repitam.” Nesta atividade há o uso de várias semioses e a exploração da imagem, pois os alunos devem relacionar o animal com a sua descrição através da cor.

Fig. 14: Pôster Unidade 4.



FONTE: UNO K2 Bilingual – Bimester2. Beatriz Elias (diretora). 2018.

O cenário em questão da figura 14 representa uma narrativa, mas não há ator nem meta, pois este é um pano de fundo a ser preenchido com os animais dos *Cutouts*.

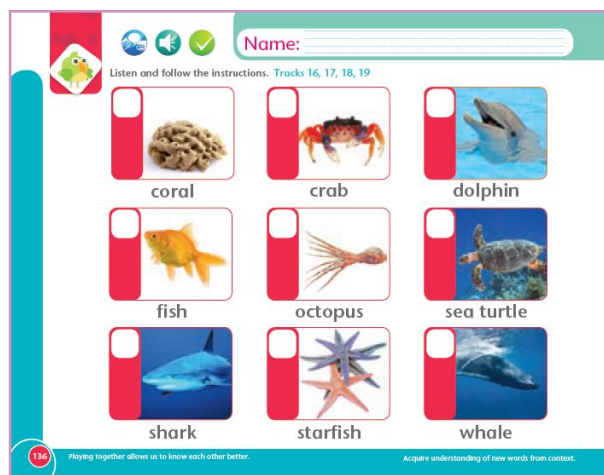
Na subseção “Livro do Estudante” há atividade de apresentação de vocabulário “*ocean life – vida no oceano*”, na página 137 (figura 15), que traz o vocabulário alvo da semana, do qual o objetivo é que as crianças adquiram e entendam as novas palavras em um dado contexto.

Para a realização dessa atividade, o professor precisa, além do livro didático, dos *tracks* (áudios) assinalados no enunciado da página, que estão disponíveis na plataforma. Para reproduzir os *tracks*, o UNO disponibiliza para o professor um *tablet*

iPad, uma *AppleTV* e um projetor com saída de áudio, para que as crianças possam ouvir e ao mesmo tempo visualizar no quadro a projeção do livro.

Como sugerido no manual do professor, as crianças devem fechar os olhos e manterem os livros fechados. Nessa primeira atividade as crianças irão somente ouvir o *track* 16 (áudio de uma criança dizendo cada palavra do vocabulário da página).

Fig. 15: Página 136.



FONTE: UNO K2 Bilingual – Bimester2. Beatriz Elias (diretora). 2018.

Em seguida, o professor auxiliará os alunos a encontrar a página em questão e então, tocará o *track* 17, onde as crianças devem ouvir e apontar para a figura correta de cada animal. Então, o professor tocará o *track* 18 e explicará aos alunos que este áudio está fora de ordem, e, que eles devem apontar para as figuras novamente e marcar um “X” a cada palavra que foi ouvida (o manual assume que as crianças ainda não sabem escrever). Enquanto isso o professor monitora a atividade.

Finalmente, o professor tocará pausadamente o *track* 19, solicitando aos alunos que repitam cada palavra e apontem novamente para a respectiva figura no seu livro. Como sugestão de variação da atividade, o manual recomenda que essa atividade seja feita em pares ou trios.

Até agora, podemos perceber que vários modos estão envolvidos para que a realização dessa atividade atinja seu objetivo. Se considerar só o professor, ele deverá usar de pelo menos três modos para repassar os comandos para os alunos (fala, expressão e gesto). Ao pedir que os alunos apontem para cada figura ao escutarem ao áudio, o professor dirá o comando “*listenandpoint*” (escute e aponte) ao mostrar no semblante uma expressão séria e imperativa, que condiz com o momento

da aula, e, ao mesmo tempo gesticular com o dedo indicador os verbos “escute” e “aponte”, levando o dedo ao seu ouvido e ao livro de um estudante, para ilustrar a atividade.

Ao considerarmos as tecnologias, como o livro, o áudio, o projetor, além do professor, constituímos aqui o todo significativo para que seja atingido o objetivo sugerido no manual, ao criamos um ambiente propício para tal. Kalantzis, Cope e Cloonan (2010) discutem como a multimodalidade e o multiletramento são essenciais à educação. Para os teóricos, ser “multiletrado” é desenvolver proficiência em uma gama de modos que constroem significado: modos linguístico, visual, musical, gestual, espacial, designs multimodais, com a multimodalidade sendo a combinação de outros modos.

No tocante às imagens da figura 17, analisando-as à luz da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), podemos classificá-las como representações conceituais classificacionais de processos simbólicos, pois os participantes têm uma relação entre si: todos pertencem ao grupo de animais cujo habitat é o oceano. Conclui-se assim que, esta é precisamente a ideia proposta pelo material didático UNO, pois cada semana desta unidade é dedicada a um grupo de animais distintos que se diferencia pelo ambiente em que vivem.

Por fim, a parte da Consolidação “Vamos pescar!”, é atividade final do dia 1. Aqui, os alunos vão desenhar a silhueta de um peixe em um papel colorido e dentro dele escrever uma palavra que aprenderam no vocabulário da subseção anterior. Então, eles brincarão de pescaria. Os alunos irão cortar os peixes, pôr um clipe neles e os colocar dentro de uma grande panela. Então, construirão uma vara de pescar, utilizando uma linha, que será amarrada à um palito de madeira e um ímã, que será colado ao final da linha, para pescar os peixes através do clipe. O manual afirma que o objetivo da atividade é que as crianças peguem um par de peixes do oceano imaginário, mas não dá nenhuma dica de como o professor estabelecerá este contexto. Imagino que isso pode ser facilmente resolvido através do uso de imagens do oceano e gestos, combinando as semioses para auxiliar a explanação da atividade.

3.3.2 Dia 02

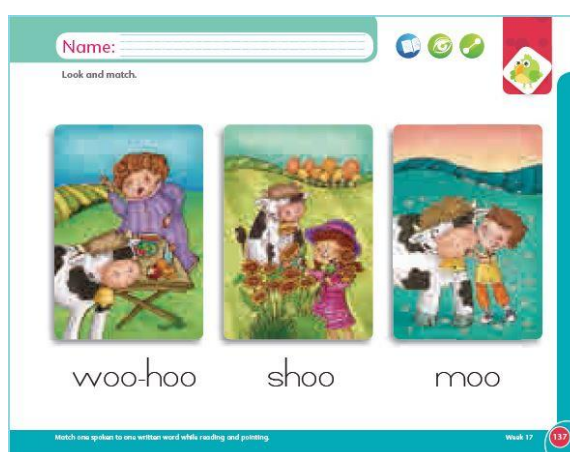
O dia 2 da semana 17 inicia-se com mesma rotina diária que analisamos na seção “Abertura” do dia 1. Em suma, os alunos devem dizer o dia da semana em que

se encontram, se há alguém aniversariando ou se há algo que eles queiram dividir com o resto da sala. Em seguida, o professor deve tocar a música “*I Caught a Fish – Eu capturei um peixe*” e pedir que os alunos façam mímicas. Na apresentação da música, não houve orientação para a integração do som com as mímicas, o que, como comentamos anteriormente, é muito mais eficaz.

Na seção “Desenvolvimento”, subseção “Iniciando: Revisão da história”, a orientação é que o professor peça aos alunos que peguem os seus livretos “*Cow says ‘Moo, Moo’- A vaca diz ‘Mu, mu’*”, revisando para a fim de aferir o quanto eles lembram da história e dizer novamente o que eles mais gostaram sobre a mesma. O professor deve, ainda, apontar para os personagens da história e pedir para as crianças nomeá-los, desta maneira combinando duas semioses.

Já na subseção “História: “*Cow says ‘Moo, Moo’*”, o manual pede, por vez, que o professor aponte para os membros da família e pergunte aos alunos o que os diferentes personagens dizem (“O que a mãe diz?”) e então fazer a releitura da história, apontando para as palavras que rimam, exagerando na pronúncia ao lê-las. Os alunos irão ouvir novamente a história, através da faixa 14, acompanhando pelo livreto. Em sequência, o professor repete a faixa e conduz os alunos a ler a história em uníssono. Novamente, temos a associação de várias semioses, no caso a fala, o gesto, a imagem e o áudio.

Fig. 16: Página 137.



FONTE: UNO K2 Bilingual – Bimester2. Beatriz Elias (diretora). 2018.

O próximo passo é utilizar o livro, como detalhado na subseção “Livro do Estudante”. O professor apresenta aos alunos as palavras em destaque e as pronuncia. Logo, mostra as imagens da história e pede que eles as descrevam. O

professoraponta para a primeira imagem e identifica que palavra ela representa/ está relacionada. Então, faz-se o mesmo procedimento com as outras duas imagens e requisita-se que os alunos liguem as imagens às palavras. A combinação multimodal entre os vários recursos semióticos: a escrita, a imagem e a fala; usados na página 137 (figura 16), culmina na construção do significado, e, portanto, na compreensão do texto.

Fig. 17: Página 137 (imagem 1).



FONTE: UNO K2 Bilingual – Bimester2. Beatriz Elias (diretora). 2018.

No que tange às três imagens em destaque, analisaremos cada uma isoladamente. A primeira imagem, na figura 17, mostra a PR “mamãe” afugentando a vaca, que é a meta da imagem, pois o olhar da primeira se dirige à última. Assim, constituísse uma imagem de representação narrativa de ação transacional. O estudante deve identificar através da narrativa contada pela imagem que o termo correto a fazer a correspondência é “shoo”, porque ele representa “afungentar” a vaca. Assim, como os movimentos da PR (mão e boca) remetem a isso.

Fig. 18: Página 137 (imagem 2).

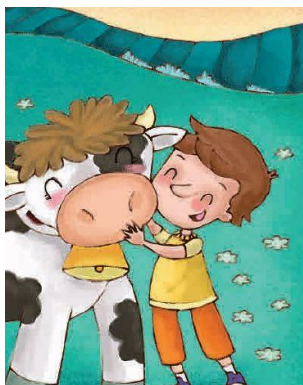


FONTE: UNO K2 Bilingual – Bimester2. Beatriz Elias (diretora). 2018.

A segunda imagem da figura 18, em contrapartida, tem duas situações. Ao considerarmos a vaca como ator, podemos perceber que ela está observando a “*sister- irmã*”, portanto, ela se torna a sua meta, pois é o objeto da observação. Já ao considerarmos a irmã, ela está colhendo flores, que são a meta e o objeto de sua ação. Então, esta imagem também se classifica como representação narrativa de ação transacional, pois tanto ator (vaca) quanto meta (irmã) estão representadas na narrativa, em interação. Deste modo, o aluno será levado a fazer a associação com a palavra “moo”, pois aqui a vaca interage com a irmã.

Observamos ainda que os elementos podem assumir diferentes papéis, tanto de ator como meta, dependendo da perspectiva em que se encontram inseridas.

Fig. 19: Página 137 (imagem 3).



FONTE: UNO K2 Bilingual – Bimester2. Beatriz Elias (diretora). 2018.

A terceira imagem, na figura 19, apresenta a vaca (que dessa vez é a meta) recebendo um carinho do “*brother – irmão*” (ator), que provoca uma reação na vaca (reação de felicidade). De acordo com a metáfora ideacional essa imagem pode ser classificada como uma representação narrativa reacional transacional, pois o carinho do PR – ator provoca uma reação no PR – meta. Nesse contexto, o aluno pode relacionar esta imagem ao verbete “*woo-hoo*” que é uma interjeição que expressa felicidade.

Em relação à subseção “Iniciando – Vocabulário: Vida no Oceano”, o professor deve utilizar o pôster 4 para iniciar a discussão, ao dizer que vários animais moram no oceano. Em seguida, o professor utiliza os *Cutouts* dos animais do oceano para apresentá-los, nomeando-os e pedindo que as crianças os coloquem no lugar apropriado no pôster, sempre os associando às suas cores: “Que animal é esse? Um golfinho. É cinza. Repitam.” Nesta atividade há a integração da imagem do pôster, as

imagens dos animais que estão associados à cor, outro recurso multimodal. Na sequência, as crianças participarão do jogo “Pescar nós iremos!”. Uma criança será o pescador e os outros receberão os *cutouts* de animais. Os alunos sentarão em roda e cantarão a cantiga:

<p>A fishing we will go. A fishing we will go. We want to be in the sea. A fishing we will go!</p>	<p>Pescar nós iremos²⁷ Pescar nós iremos Queremos estar no oceano Pescar nós iremos</p>
--	--

O pescador então responderá: “*I want to catch a big fat fish!*– Eu quero pegar um peixe grande e gordo!”. A criança que está com o *cutout* do peixe irá correr ao redor da roda até o seu lugar de origem, antes do pescador. Se ele chegar primeiro, a criança sentará ao meio da roda. Assim, com o andamento do jogo outras crianças poderão ser o pescador, que deve alternar os animais que ele irá “pescar”. Nesta brincadeira temos a integração da fala, da imagem, da música e da ação, o que cria um contexto bem significativo para esta atividade lúdica. Através da encenação, as crianças poderão perceber toda a conjuntura da narrativa criada para a apreensão do novo vocabulário.

Fig. 20: Página 138.



FONTE: UNO K2 Bilingual – Bimester2. Beatriz Elias (diretora). 2018.

Em continuidade, há a atividade do livro, na subseção “Livro do estudante”. A sugestão de utilização é que o professor mostre a página 138 e distribua lápis de cor. Os alunos devem apontar para cada número e identificar as cores. Então, o professor dirá um número para os alunos identificarem a cor em questão. Após a identificação da cor, os alunos devem nomear os animais e as plantas e observar os números nos

²⁷ Tradução minha.

animais do oceano para encontrar a cor correspondente no início da página, seguindo o código: “Aponte para o polvo. Qual número você vê? Qual cor é corresponde ao número ___? Pinte o polvo da cor _____.” Outra orientação concernente à página em questão é que o professor caminhe pela sala, fazendo questionamentos individualmente, enquanto as crianças colorem. Ainda, o professor deve ler a pergunta na parte superior da página para que os alunos digam quais animais eles já tiveram a oportunidade de ver em suas vidas. Aqui, temos a associação do recurso semiótico imagem, com a fala e com a escrita (números). Na realidade, os números ganham uma ressignificação, pois estão correlacionados às cores, que uma semiose importante para a condução da atividade. No que diz respeito à imagem da figura 20, a classificamos como representações conceituais classificacionais, já que é estabelecida uma relação de taxonomia entre os elementos dispostos: vida no oceano.

Na seção “Iniciando - Jogo”, o professor deve solicitar que as crianças sentem em círculo, coloque os *cutouts* - recortes de animais do oceano no meio da roda e jogar uma *beanbag*²⁸ para acertar um animal a ser nomeado. Então, a criança joga a *beanbag* para outro colega de classe.

Fig. 21: Página 139.



FONTE: UNO K2 Bilingual – Bimester2. Beatriz Elias (diretora). 2018.

Em outra subseção, “Livro do estudante” (figura 21), as crianças escutam ao áudio e circularão a figura em questão. Aqui, o manual sugere que o professor toque o *track* 21 pausadamente. As crianças irão ouvir sentenças em que as palavras do

²⁸ Saco selado cheio de feijões ou bolinhas de isopor, utilizado em diversos jogos pedagógicos.

vocabulário alvo da semana aparecem. Elas irão ouvir, relacionar a figura ao som e após isso circulam a palavra correspondente.

A realização desta atividade também envolve diversos modos semióticos (fala, imagem, áudio, escrita). Diferentemente da primeira atividade, a associação aqui não envolve somente imagens e áudio, mas também palavras.

Nesta atividade, o áudio não tem só o vocabulário alvo, esta se insere em uma sentença simples. Entretanto, o desafio aqui é identificar qual palavra se deve circular, qual sequência de letras correspondem a sequência de sons que foi proferido. Nessa conjunção, os outros modos tornam-se essenciais para que o aluno consiga realizar a tarefa satisfatoriamente, pois confirmam a compreensão do áudio.

Apesar de o livro e o manual fomentarem uma prática pedagógica que contemple vários modos semióticos, esse fato não é garantia que os alunos apreendam todo o conteúdo da maneira como foi idealizado. Nesse sentido, Barbosa (2017) traz à tona alguns pressupostos teóricos que envolvem a multimodalidade e o ensino. A autora ratifica que o uso social de modos semióticos distintos resulta na produção de significados diversos e que nem todos os alunos irão compreender os significados do mesmo modo; a construção do significado é resultado da interação entre linguagem verbal e outras semioses e os recursos para a produção de significado são “fluídos e não-estáveis e/ou estáticos” – ou seja, os recursos semióticos são utilizados para atender às necessidades de comunicação da sociedade.

Além do mais, no que tange à GDV classificamos as imagens da página 139 (figura 21) como representações conceituais classificacionais, já que o objetivo da mesma é a consolidação do vocabulário alvo da semana: desta maneira todas as figuras referem-se à palavras que estão relacionadas a um mesmo grupo taxonômico – animais cujo habitat é o oceano.

Na seção de Consolidação “Cenário de oceano”, para a finalização do dia 02, as crianças confeccionarão um cenário. Cada uma irá desenhar um animal do vocabulário alvo. O professor deverá levar para a sala uma caixa, com um dos lados cortado, para a construção do cenário. As crianças irão ajudá-lo a pintá-la de azul, amassar o papel celofane para fazer os corais e colá-lo no fundo do oceano. O professor deve instruir os alunos a recortar os seus animais, enquanto faz furos no topo da caixa para pendurar os animais, que serão presos à uma linha. Quando o cenário estiver pronto, os alunos descreverão os animais. No que concerne esta

atividade, além da integração das semioses (fala e imagem), há a produção de imagens, sendo essa a parte mais importante. Esta atividade prática remete ao letramento visual, pois o mesmo diz que os alunos visualmente letrados são capazes de ler e produzir textos visuais.

3.3.3 Dia 03

O dia 03 inicia-se na seção “Abertura” com a rotina usual, descrita no dia 01. Em seguida, a sugestão é que se toque novamente a música ““*There was na old lady who swallowed a fly*”, entretanto, desta vez, as crianças irão cantar e fazer os gestos em pares. Esta atividade propõe a integração de duas semioses.

Na seção de desenvolvimento, subseção “Iniciando”, os estudantes pegarão novamente os seus livretos *Guided Reading* “*Cow says ‘Moo, Moo’*”. O manual supõe que as crianças já saibam a história. O professor deve tocar o áudio novamente (áudio 14) e pedir que as crianças apontem para as palavras enquanto fazem a leitura, lembrando-os que a leitura se faz de cima para baixo, da esquerda para a direita. Aqui, as semioses em uso são a língua falada, a escrita e as imagens do livreto.

No que diz respeito à subseção “Apresentação”, a proposta é que o professor escreva as palavras “*moo*”, “*shoo*” e “*woo-hoo*” no quadro. Então, divide-se a turma em três grupos, onde cada um é associado a uma das três palavras. O professor toca o áudio 14, referente à história. Todas às vezes que a palavra é mencionada as crianças do grupo a que foram atribuídas devem levantar-se, indicando que compreenderam o comando. Logo, o professor tocará novamente o áudio para que os alunos do mesmo grupo digam a sentença no mesmo momento que o ouvirem. Nesta proposta há integração dos recursos escrita, a ação (uma palavra associada às crianças levantarem ao ouvi-la) e o áudio.

Já na subseção “Livro do estudante”, a recomendação é que os alunos descrevam as figuras da página 140. Em continuidade, o professor deve apontar para as palavras da primeira coluna e lê-las em coro. Então, o professor lerá as palavras das outras duas colunas, enquanto os alunos o acompanham apontando para as palavras. Os alunos dirão a primeira sentença e irão conectá-las desenhando linhas e assim por diante, enquanto o professor observa o desempenho dos alunos. Nesta atividade há uma relação entre oralidade, escrita e imagens.

Fig. 22: Página 140.



FONTE: UNO K2 Bilingual – Bimester2. Beatriz Elias (diretora). 2018.

No que concerne às imagens da figura 22, podemos classificá-las como representações narrativas reacionais transacionais. Na primeira o pai (ator) espanta a vaca (meta), o que nela provoca uma reação (susto). Já na segunda, a irmã (ator) também expulsa a vaca (meta), que fica assustada. Deste modo, remetendo aos enunciados “*Dad says shoo, shoo./Sister says shoo, shoo*”. No material observamos a ausência de uma terceira imagem que exprima o significado da frase “*Cow says moo, moo.*” Ou seja, as duas imagens estão em consonância com as duas frases da atividade, formando um todo significativo.

A escolha dos modos semióticos é muito importante para os significados, para que os significados sejam construídos, porque cada modo tem uma potencialidade e as imagens são componentes da combinação multimodal no material e que tem significado epistemológico (KRESS, 2003B).

A subseção “Iniciando” sugere que as crianças fiquem em pares, ouçam novamente o áudio 14 e encenem a história. Eles devem repetir as falas enquanto as ouvem. Nessa atividade há a combinação da escuta, da fala, ações e gestos. Já a subseção “Apresentação” solicita que seja escolhido um voluntário para relatar qual cena da história é a sua favorita (“*I like the scene with the cow and the dad* - Eu gosto da cena com a vaca e o pai”). Então, o professor mostrará que há várias maneiras de se expressar: através de palavras escritas, rabiscos, desenhos ou letras isoladas com ou sem um som relacionado a elas. O professor deve dar um modelo de rabisco, repetindo o que o voluntário disse. Se o voluntário disse algo na sua língua materna, o professor dará o modelo em inglês para que o aluno repita. O professor, ainda, perguntará aos alunos se eles já viram alguém se comunicar através de rabiscos. Em

seguida, o professor dirá aos alunos que algumas pessoas escrevem desta maneira. Enquanto desenha, o professor repetirá mais uma vez a fala do aluno. Desta vez, o professor perguntará aos alunos se eles viram histórias “escritas” desta maneira, enquanto escreve letras isoladas repetindo o procedimento anterior, até que todas as palavras sejam escritas.

Este último exercício discute justamente a multimodalidade, mesmo que de maneira intuitiva, sem abordar o assunto de maneira direta. É importante que os alunos entendam que há várias maneiras de se comunicar, pois ao se depararem com alguma lacuna ao fazerem tentativas na língua alvo, poderão utilizar outros modos para estabelecer uma comunicação efetiva.

Fig. 23: Página 141.

The image shows a worksheet page with a teal header. At the top left, there is a 'Name:' field. To the right of the header are three small circular icons: a red one with a white heart, a green one with a white leaf, and an orange one with a white fruit. Below the header, the text reads 'What things do the family see and do on the picnic?' followed by 'Journal Writing'. The main area of the page is divided into two sections: a large square on the left with a colorful, multi-colored border, intended for drawing, and a series of horizontal lines on the right for writing. At the bottom left, there is a small instruction: 'Draw pictures to illustrate facts.' At the bottom right, there is a small circular icon with the number '41' and the text 'Week 17'.

FONTE: UNO K2 Bilingual – Bimester2. Beatriz Elias (diretora). 2018.

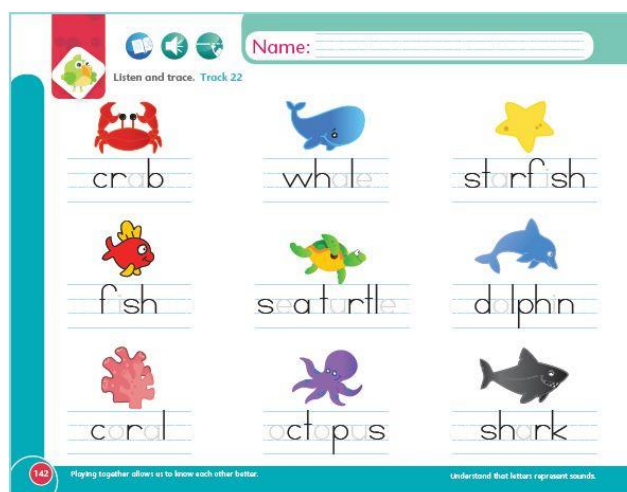
Na seção “Livro do estudante” (figura 23), os alunos confeccionarão um “*journal* - diário”. O professor explicará que eles irão escrever sobre as coisas que a família vê e faz em um piquenique. Ele distribuirá lápis e giz de cera e lembrará aos estudantes que eles podem escrever como quiserem (rabiscando, desenhando, escrevendo letras isoladas ou palavras). Depois que os alunos “escrevam” no diário, peça-os para lerem suas produções.

Esta atividade de produção escrita, que é a consolidação da anterior, proporciona a vivência do que foi explanado anteriormente pelo professor. As imagens (escrita ou desenho) representam aspectos do mundo, que comunicam as relações sociais, que é um processo de criação que leva à seleção e combinação de recursos disponíveis para que a criança produza textos multimodais (MAVERS, 2014). Os alunos terão a oportunidade de tentar se comunicar através de diversas semioses de

sua escolha. Além disso, esse exercício envolve a multimodalidade e o multiletramento, pois faz uso de práticas de leitura e escrita e produção de imagens (letramento visual).

A próxima subseção, “Iniciando: Jogando pedras”, o professor deve colocar os *cutouts* do vocabulário alvo em uma roda, no chão. Os alunos irão se revezar para jogar pedras e tentar acertar uma figura. Ao acertar, eles devem soletrar a palavra. Se por acaso o aluno cometer erros, outro voluntário deve tomar o seu lugar e tentar soletrar a mesma palavra. Aqui, há o uso de imagens associados à fala, relacionando também a escrita, já que os alunos devem soletrar vocábulos.

Fig. 24: Página 142.



FONTE: UNO K2 Bilingual – Bimester2. Beatriz Elias (diretora). 2018.

Na subseção “Livro do estudante”, os alunos irão ouvir o áudio 22 (palavras e sentenças), então irão tracejar as letras que estão faltando para completar as palavras (figura 24). O áudio deve ser pausado ao final de cada sentença para que os alunos tenham tempo para concluir o tracejado das letras. Ao terminarem, o professor pedirá para algumas crianças lerem os verbetes. Nesta atividade a escuta, a fala e a escrita são integradas.

Em relação às imagens, podemos classificá-las como representações conceituais classificacionais, já que os PRs são relacionados entre si, pertencendo a uma mesma categoria. Fato que ajuda as crianças a apreender o assunto e ampliar o seu letramento visual multimodal ao fazer a relação entre imagem e texto.

Finalizando o dia 03, com a seção de “Consolidação”, os alunos irão desenhar o seu animal preferido em um papel, cortar e o afixar em um palito, a fim de fazer um

fantoche. A turma será dividida em dois grupos pequenos. Cada grupo fará uma apresentação com seu fantoche, onde os alunos ficarão sentando embaixo de uma mesa. Os dois grupos devem apresentar o seu pequeno show. Nesta proposta a uma atividade de letramento visual, com a produção de imagens, a associação com o vocabulário alvo (fala) e a escuta (show de fantoches, que também envolve o movimento).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa investigou o material didático do ensino bilíngue do Sistema UNO, em destaque o manual do professor e o livro didático a partir do olhar da multimodalidade e do multiletramento. Assim como, analisou as imagens presentes no material a partir da perspectiva da metafunção ideacional da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Defendemos que a multimodalidade e o multiletramento são parte constitutiva do livro didático e do manual do professor, destacando que as semioses podem ampliar o potencial comunicativo no contexto da educação bilíngue. Assim como os recursos imagéticos do material podem contribuir positivamente na aquisição da língua adicional. É evidente que o poder semiótico da imagem e o impacto que elas têm no material em discussão desempenham um papel importante no processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, apresentamos o referencial teórico para contextualizar nossa pesquisa dentro do escopo da educação bilíngue, além de embasar nossas análises do *corpus*.

No que concerne à multimodalidade apontamos os modos semióticos em destaque no manual e no livro, descrevendo-os, como também ressaltamos as atividades que promovem o multiletramento: letramento tradicional (leitura e escrita) e visual.

Procuramos ainda alcançar os objetivos propostos: 1) descrever três dias de uma semana da unidade quatro do livro didático *Bilingual K2 – Bimester 2*, apontando as semioses em destaque; 2) caracterizar as orientações acerca do uso de recursos multimodais presentes no manual do professor, da mesma unidade selecionada; 3) analisar as imagens de acordo com metafunção ideacional da Gramática do Design Visual (KRESS, VAN LEEUWEN; 2006) a fim de verificar a consonância entre os significados potencias das imagens e a proposta pedagógica sugerida pelo manual do professor.

A fim de atingi-los destacamos os recursos semióticos presentes no manual e utilizamos a metafunção ideacional da Gramática do Design Visual de Kress e van Leuween para sistematizar os dados. No objetivo “1” descrevemos detalhadamente três dias da semana 17 na unidade quatro do livro didático *Bilingual K2 – Bimester 2*, destacando as semioses. Percebemos que o material é bastante rico em termos de uso de imagens, estas têm grande potencialidade comunicativa. Conforme discutimos

na fundamentação teórica, Jewitt (2016) afirma que na perspectiva multimodal, não há um modo semiótico mais importante que a outro, entretanto, cada uma possui um potencial distinto. Consoante a tal afirmação, podemos declarar que as imagens têm notável potencial na construção de significado, já que esse recurso semiótico consegue comunicar uma narrativa, por exemplo.

O segundo objetivo nos impulsionou a caracterizar as semioses contidas no manual, onde nos propomos a analisar a integração das mesmas. Contudo, acreditamos que seria mais interessante que as orientações do manual permitissem que o professor explorasse mais as múltiplas semioses contidas no material. Por exemplo, antes de iniciar uma tarefa de uma página do livro, seria mais proveitoso utilizar os símbolos que estão no topo esquerdo das páginas para complementar os comandos dados através da fala, sem assumir que a criança conheça os ícones utilizados no livro didático.

O terceiro e último objetivo diz respeito às análises das imagens de acordo com a metafunção ideacional da GDV. As imagens são destinadas ao público infantil, por este motivo, são simples, para auxiliar na compreensão de enunciados na nova língua.

Diante dos resultados das análises apresentados no capítulo anterior, podemos concluir que as sugestões do manual do professor do sistema UNO de ensino, tanto no que diz respeito ao livro do estudante, quanto nas atividades propostas (brincadeiras, jogos ou trabalhos manuais) promovem a integração de diversas semioses em sala de aula assim como, o letramento visual através de atividades de recepção e produção de imagens.

Assim como seria pertinente, no manual, uma explicação sobre letramento visual e leitura de imagens em sala. Já que o mesmo traz a explanação sobre as várias teorias e abordagens que o embasam, acreditamos que poderia haver uma maior discussão sobre o uso das imagens em sala, já que há tantas atividades sugeridas que envolvem o uso desse recurso semiótico.

Neste sentido, seria pertinente uma introdução à Gramática do Design Visual. É importante que o profissional da educação se familiarize com as suas categorias, devido ao grande número de imagens presente no livro. Não há a necessidade de ensino da gramática às crianças, mas ter conhecimento sobre ela certamente faz de nós melhor leitores de imagens, pois as metafunções nos ajudam a explorar as imagens e apreender todo o potencial significado que elas comunicam. Além de reconhecer a importância da multimodalidade e do letramento visual multimodal no

ensino da educação bilíngue hoje, pois não há a imagem também é texto, comunicando significados.

Assumindo ainda que todo texto (seja falado ou escrito) é multimodal, percebemos ainda, que o manual sugere a integração das semioses e que com o tempo, o número dela vai diminuindo, o que deve dar mais importância à língua falada, automatizando o discurso das crianças, para que o mesmo não exija tanto o uso de outros modos significados.

Outro ponto pertinente é que o material assume que todas as crianças se sairão bem ao falar inglês, sem interferência da língua materna. Há, na realidade, em todo o nosso *corpus*, uma atividade que menciona que talvez as crianças possam responder em suas línguas maternas.

Concluimos, assim, que o material fomenta o uso de semioses para desencadear a aquisição da língua adicional, mesmo que, algumas vezes, negligencie a potencialidade dos recursos semióticos. Além disso, as imagens estão em conjunção com as outras semioses usadas no material, comunicando um mesmo significado e ajudando na construção de sentido por parte das crianças. Entretanto, em algumas ocasiões observamos que a falta do contexto no uso da imagem pode levar à uma incompreensão, pois o elemento representado em destaque não está de acordo com a proposta do material.

Assim, é necessário que os produtores do material didático, incorporem ao mesmo uma prática multimodal, explorando mais a conjunção dos modos que fortaleça o ensino bilíngue assim como ampliem a compreensão do bilíngue emergente da língua inglesa. Esperamos que esta pesquisa abra caminho para discussões sobre a multimodalidade e multiletramentos no ensino bilíngue.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, G. E.. Processo ensino aprendizagem de uma língua estrangeira na educação infantil. In: Germaine Elshout de Aguiar. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas diferentes: diferentes vertentes em prática**. 11ed.Teresina: EDUFPI, 2015, v. 1, p. 163-200.
- ALMEIDA, D.B.L. Revistando a Gramática Visual em Cartazes de Guerra. In: **Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog** (Org.) João Pessoa: Editora da UFPB, 2008, p. 11-31.
- ANSTEY, M.; BULL, G. Defining Multiliteracies. In: **Teaching and learning multiliteracies: changing times, changing literacies**. Australia: International Reading Association, 2006, p. 19-55.
- BAUER, E. B.; GORT; M. **Early Biliteracy Development: Exploring Young Learners' Use of Their Linguistic Resources**. New York: Routledge, 2012.
- BAKER, C. An Introduction to Bilingual Education. In: BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. Clevedon: Multilingual Matters, 3ª edição, 2001, p. 181-202.
- _____. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. Bristol: Multilingual Matters, 5ª edição, 2011.
- BARBOSA, VÂNIA SOARES. **MULTIMODALIDADE E LETRAMENTO VISUAL: uma proposta de intervenção pedagógica para integrar as habilidades de ler e ver no processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2017. 420. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.
- BEARDSMORE, H. **Bilingualism: Basic Principles**. Avon: Multilingual Matters LTD, 1986.
- BEE CHIN, N; WIGGLESWORTH, G. Describing bilingualism. In: BEE CHIN, N; WIGGLESWORTH, G. **Bilingualism: An Advanced Resource Book**. London: Bloomsbury, 2001, p. 3-18.
- BEZEMER, J.; KRESS, G. **Transformative engagement**. In: *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. Routledge: London, p. 37-61.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRITO, R.; PIMENTA, S. A Gramática do Desgin Visual. In: LIMA, C.; PIMENTA, S.; AZEVEDO, A. **Incursões Semióticas: Teoria e Prática de Gramática Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009, p. 87-118.

BROWN, Douglas. **Principles of language learning and teaching**. New York: Longman, 2000.

CHEN, Y. **Exploring dialogic engagement with readers in multimodal EFL textbooks in China**. *Visual Communication*, London, vol. 9(4), 2011, p. 486-506.

CALLOW, J. **Reading the visual: An introduction**. In: *Image Matters: visual texts in the classroom*. Australia: PETAA, 1999, p. 1-13

_____. **The shape of text to come: How image and text work**. Australia: PETA, 2013.

CAUDURO, F. V. . **Semiótica e Semiologia: Contrastes**. PORTO ARTE, Porto Alegre - UFRGS, v. 5, n.8, p. 89-95, 1994.

COPE, C. KALANTIZIS.M. **Literacies**. New York: Cambridge, 2012.

DAVID, Ana Maria Fernandes. **As concepções de ensino-aprendizagem do projeto político-pedagógico de uma escola de educação bilíngue**. São Paulo: 2007. Dissertação de mestrado em linguística aplicada e estudos da linguagem. PUC/SP.

E. GARCÍA, EUGENE. **Teaching and Learning in Two Languages: Bilingualism and Schooling in the United States**. New York: Teachers College Press, 2005

FRISON, M. D.; VIANNA, J. ; CHAVES, J. M. ; BERNARDI, F. N. . **Livro Didático como Instrumento de Apoio para Construção de Propostas de Ensino de Ciências Naturais**. In: VII Enpec - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009, Florianópolis - SC. Anais do Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências. Florianópolis, 2009.

FURTADO DA CUNHA, M. A.. Funcionalismo. In: Mário E. Martelotta. (Org.). **Manual de lingüística**. 1ed. São Paulo: Contexto, 2008, v. 1, p. 157-176.

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective**. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GROSJEAN, F. Neurolinguists beware! The bilingual is not two monolingual in one person. *Brain and Language*: n 36, 3-15, 1989.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. New York: Cornell, 1988.

HOLANDA, M. E. F. **A multimodalidade no CD-ROM Interchange Third Edition: uma investigação à luz da gramática visual**. 2013. 218 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado Interinstitucional, UFPE/IFPI/UESPI, Recife, PE, 2013.

JEWITT, C. BEZEMER, J. O'HALLORAN, K. **Introducing Multimodality**. New York: Routledge, 2016.

HARMERS, J e BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HORNBERGER, N. **The Continua of Biliteracy and the Bilingual Educator: Educational Linguistics in Practice**. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Volume 7, Edições 2&3, janeiro de 2004.

KENNEDY, Eduardo. Gerativismo. In: MARTELOTTA, M. E. (org.) **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008, 2. Ed., p.127-140.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003b.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication**. New York: Hodder Arnold, 2001.

_____. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

LAJOLO, M. P.; ORG, D. B. . **Livro didático: um (quase) manual didático**. Em aberto, Brasília, DF, v. 00, n.69, p. 40-49, 1996.

LEFFA, V. ; IRALA, Valesca Brasil . **O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas**. In: Leffa, Vilson; Irala, Valesca.. (Org.). Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil. 1ed.Pelotas: EDUCAT, 2014, v. , p. 21-48.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. **How Languages are Learned**. Oxford: Oxford University Press, 3ª edição, 2011, p. 29-52.

LÜDI, G. Towards a better understanding of biliteracy. In: PONTECORVO, C. **Writing Development: an interdisciplinary view**. Amsterdã: John Benjamins Publishing Company, 1997, p. 205-218.

MAVERS, D. Children's Drawing In: JEWITT, C. **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London: Routledge, 2014.

MARCELINO, Marcello. **Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas**. Revista Intercâmbio, volume XIX: 1-22 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

MEGALE, Antonieta Heyden. **Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

NATIVIDADE, C.; PIMENTA, S. A Semiótica Social e a Multimodalidade. In: LIMA, C.; PIMENTA, S.; AZEVEDO, A. **Incursões Semióticas: Teoria e Prática de Gramática Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009, p. 21-47.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor(a) de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84

PRENSKY, M.: Digital Natives, Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. **On the Horizon**. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001). Disponível em <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em 17/06/2018.

RICHARDS, Jack C. & Rodgers, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

ROJO, R. **Educação no Século XXI: Multiletramentos**. Vol. 3 São Paulo: Fundação Telefônica, 2013.

SANTOS, V. A. ; MARTINS, L. . **A importância do Livro Didático**. Candombá: Revista Virtual, v. 7, p. 20-33, 2011.

SANTOS, Z. B.; PIMENTA, S. M. O. **Da semiótica social à multimodalidade: a orquestração de significados**. CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada, v.12, n.2, 2014, p. 295-324.

SARDELICH, M. E. **Leitura de Imagens e Cultura Visual: Desenredando Conceitos Para a Prática Educativa**. Educar, n. 27; p.203-219, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo e Izidoro Beinkstein. São Paulo; Cultrix, [1916] 1975.

SILVINO, F. F. Letramento Visual. In: **Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC**, 2012, Belo Horizonte. I STIS - Anais, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SOARES, M. B.. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n.81, p. 143-160, 2002.

SOARES, Maria Lúcia de Amorim; NOGUEIRA, Eliete Jussara ; PETARNELLA, Leandro. **Juventude, gadgets e educação: reflexões contemporâneas.. Série- Estudos (UCDB)**, v. 38, p. 47-57, 2014.

TENORIO, V. **Educação bilíngue: possibilidades no contexto brasileiro**. E-Book. Disponível em: <<http://educacaoemingles.com/downloads>>. Acesso em: 18/07/2018.

TERRA, Márcia Regina. **O desenvolvimento Humano na Teoria de Piaget**. Disponível em:

<<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>> Acesso em: 25/04/2018.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing social semiotics**. London: Routledge, 2005.

VENTURI, M. A. Aquisição de língua estrangeira numa perspectiva de estudos aplicados. In: DEL RÉ, A. **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2006, p. 45-73.

WALSH, M. **Multimodal Literacy**: Classroom research and practice. Australia: E:Lit, 2011.

WILEMAN, R. E. **Visual Communicating**. New Jersey: Educational Technology Publications, 1993.

ANEXOS

Preschool K2



bimester 2

Teacher's Guide

Projects **Let's talk about community workers.**

Let's clean the yard.



Unit 3

Theme: Knowing Our Place and Time

Universal Understanding: Communities work in different ways.

Essential Question: What is a community?

Value: Respect

Unit 4

Theme: Letting Others Know

Universal Understanding: Playing together allows us to know each other better.

Essential Question: How can we be responsible with animals?

Value: Tolerance



Dear Teacher,

The BE Team welcomes you to the start of a new bimester. During this year, BE will cover five universal themes. These themes have been formulated to encourage considerable emotional development on the part of the student, as well as to introduce and promote values. The themes will be looked at in depth in all subject areas.

The unit 3 theme, **Knowing Our Place and Time**, focuses on students' surroundings. Students will think about how they interact with their environment both in school and in their homes. They will investigate and acquire the relevant knowledge by asking themselves and each other questions about their environment and also by doing reflective activities.

The unit 4 theme, **Letting Others Know**, focuses on students' developing an awareness of the interdependence of people with living and non-living things in natural environments. As the theme of the unit 3, this is a universal theme of great importance to all of us because it encourages considerable emotional development on the part of the student and introduces and promotes values. We invite you to motivate your students, by doing activities that encourage expression and communication as a means of making their thoughts and feelings known to other people.

We are sure that you will enjoy this bimester's material.

If you have any comments or questions, we would love to hear from you. Please speak to your consultant or send us an email.

Best wishes,

The BE Team

contacto@uno-internacional.com



INTRO

3

Contents

BE Program Framework	INTRO 5	Components	INTRO 14
BE Program Methodology	INTRO 7	BE Icons	INTRO 16
Characteristics of an UNO Classroom	INTRO 9	Teaching Tips	INTRO 17
The BE Preschool Program	INTRO 10	Guided Reading Booklets	INTRO 19
Literacy Method	INTRO 11	Calendars	INTRO 20
Math Program	INTRO 12	Projects	INTRO 24
Areas of Learning	INTRO 13		



Unit 3

My Community

Week 10	T20
Week 11	T36
Week 12	T52
Week 13	T68
Week 14	T84
Week 15	T100



Unit 4

Animals Everywhere!

Week 16	T118
Week 17	T134
Week 18	T150
Week 19	T166
Audio Tracks	T184
Guided Reading booklets	

4

BE Program Framework

The BE Program proposal has three key elements: professional development, external and internal assessments, and digital environment. This program is based on five transdisciplinary themes. These themes were developed analyzing UNESCO's Five Pillars of Education: learning to know, learning to do, learning to be, learning to live together, and learning to transform oneself and society. UNO Internacional selected the common elements in each pillar and created five transdisciplinary themes.

In addition, students will explore and reinforce a value in each theme. Each theme has a definition of the key concepts students will learn as they progress through school.

Transdisciplinary Themes

Bimester 1 KNOWING OURSELVES	Bimester 2 KNOWING OUR PLACE AND TIME	Bimesters 2 and 3 LETTING OTHERS KNOW	Bimester 3 KNOWING OUR WORLD	Bimester 4 KNOWING OTHERS
In Knowing Ourselves students focus on self knowledge (spiritual, social, physical, and mental health). They explore and express their own feelings, beliefs and values and those of others. They learn about their personal rights and responsibilities. They inquire about their culture and personal relationships with their families, groups of friends, and communities.	In Knowing Our Place and Time students investigate the interconnectedness between communities and civilizations locally and globally. They link these understandings to their own personal histories. They analyze how major discoveries, explorations, and migrations have impacted their lives and their communities. They explore how the arts reflect those historic events.	In Letting Others Know students develop an awareness of the interdependence of people, living, and non-living things in natural environments. They learn about the rights and responsibilities in sharing our planet's finite resources. They inquire into the different ways communities negotiate, collaborate, or solve conflicts to ensure equal access. They appreciate the aesthetics of the natural world.	In Knowing Our World students explore the impact of science and technology on the growth and development of human societies in their respective environments. They study the interactions between these societies and the physical and biological world. They examine the challenges they may face as a result of these interactions. They inquire how humans used their understanding of scientific principles and laws to advance civilization. They express their ideas and different points of view about the scientific world.	In Knowing Others students inquire about societal decision-making structures and functions in local and global communities. They study the way these structures and their functions are interconnected and the manner in which decisions are made. They explore how these structures express their ideas and values. They investigate how economic and political activities impact society and the environment.
Honesty	Respect	Tolerance	Responsibility	Solidarity



INTRO

5

BE Program Framework

In each bimester, the students will learn specific skills and contents, and will relate them to the transdisciplinary theme(s) through the universal understanding and the essential question. The universal understandings are statements summarizing universal ideas that go beyond time and space. These ideas allow students to find meaning and integrate skills to real life situations. Students explore them through essential questions. An essential question is open-ended and motivates students to inquire about the universal understanding. The question is addressed throughout the bimester and culminates in a project.

There are three types of projects: case studies, challenge-based learning, and personal projects. The case studies analyze past events and relate them to a current situation. In the challenge-based learning projects, students identify a problem in their community, create an action plan to solve it, and then they implement it. The personal project is an internal analysis of self-reflection that motivates the students to create a project to solve the conflict.

Bimester 2

Unit 3

Transdisciplinary Theme
Knowing Our Place and Time

Universal Understanding
Communities work in different ways.

Essential Question
What is a community?

Unit 3: My Community
In this unit we will talk about the community, its workers and the tools people use to work.

Project: Let's talk about community workers.

Value:
Respect is showing consideration and appreciation to others. It means accepting people as they are. Respecting friends, family and teachers is an important value. For this reason, children need to listen to others and share their ideas in a polite and respectful manner.

Unit 4

Transdisciplinary Theme
Letting Others Know

Universal Understanding
Playing together allows us to know each other better.

Essential Question
How can we be responsible with animals?

Unit 4: Animals Everywhere!
In this unit we will talk about animals, the different habitats they live in and the actions they can do.

Project: Let's clean the yard.

Value:
Tolerance is accepting the differing views of other people, and treating the people who hold these different views fairly. Tolerance is an important value in a friend. For this reason, children need to understand the importance of accepting friends and their opinions as they are.

6

INTRO

BE Program Methodology

The methodology behind BE Program is eclectic, meaning that the system incorporates a variety of methods and approaches. Here you will find a summary.

Inquiry-based Learning

The inquiry approach allows students to seek their own knowledge, resolve any doubts they may have, and solve problems. Students are engaged in activities that are open-ended, student-centered, and hands-on. Effective inquiry is more than just asking and answering questions. Students need to find answers to their questions by investigating the issue or exploring the concepts. Then, they convert the information they learned into useful knowledge. Teachers guide students throughout this process. The activities in BE foster the inquiry approach.

Recommended reading:

<http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/inquiry/index.html>



Bloom's Taxonomy

Benjamin Bloom developed a theory of learning in according to how students acquire skills in a specific order. Lorin Anderson, a former student of Bloom, later adapted the taxonomy. BE follows the new version of the taxonomy in the didactic sequences. The lower levels of the taxonomy—remembering, understanding, and applying—are found in the Build-up and the Core Teaching stages. Students achieve the higher levels of the taxonomy in the Wrap-up stage. Students practice what they have learned. Practicing will lead to the higher steps of analyzing, evaluating, and creating. This implies guiding students through different practice activities, until they gradually become independent. This process is referred to as scaffolding.



Bloom's Taxonomy of Learning. Adapted from: Bloom, B.S. (Ed.) (1956) *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1, cognitive domain.* New York, Toronto: Longmans, Green.

Recommended reading:

http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Bloom%27s_Taxonomy



INTRO

7

Multiple Intelligences

Howard Gardner's framework of intelligences is well accepted in the educational world. According to Gardner, there are at least eight intelligences. Everyone uses them to a certain degree, but some are more developed than others. Each intelligence can be stimulated with specific activities, so that a person can grow in that area. The intelligences are:

- bodily-kinesthetic: good body control and fine motor skills
- interpersonal: sensitive to other's moods, feelings, and motivations
- intrapersonal: sense of self, able to understand and access one's own feelings
- linguistic: sensitive to language, meanings, and the relationship of words
- logical-mathematical: focused on abstract thinking, counting, and organizing
- musical: sensitive to rhythm, pitch, and intonation. You can remember tunes and rhythms easily
- naturalist: sensitive to nature and environment
- visual-spatial: keen observer and able to think in three dimensions

In BE, specific MI activities are incorporated into the Student's Book and expanded upon in the Teacher's Guide.

Recommended reading:

<http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>



Differentiated Instruction

Differentiated instruction allows students with different language abilities, interests, or learning needs to develop, use, and understand the concepts taught. It allows students to take greater responsibility for, and have ownership of, their own learning as they peer teach and work cooperatively.

There are four primary strategies for differentiated instruction, each directed to an area of learning. The first is to differentiate the content or topic of instruction by adapting the knowledge, skills, and attitudes students should learn. The second is to differentiate the process or activities by varying the learning strategies to provide appropriate methods for students to explore the concepts. The third is to differentiate the complexity of the product that students must create to demonstrate mastery of the concepts. The fourth is to differentiate instruction by manipulating the look and feel of the classroom environment.

In BE, specific differentiated activities are described in the Teacher's Guide.

Recommended reading:

<http://www.readingrockets.org/article/263/>



CLIL: Content and Language Integrated Learning

The CLIL approach sustains that language should be taught in the context of other subjects, which can be school subjects like science and math, or other meaningful content such as human values or ecological awareness. A CLIL syllabus is not grammar-based; instead, the language knowledge is taught inductively around subject content. By the same token, CLIL teachers correct students when they make errors with the content material. In a CLIL classroom, language errors are corrected when they impede understanding or when students make the same mistakes repeatedly, to avoid fossilization of errors. The CLIL approach is at the heart of the BE system.

Recommended reading:

<http://www.teachingenglish.org.uk/clil>



Repetition and Guided Practice

Learning a second language takes time. An important foundation for language acquisition is the familiarity with simple words and sounds. Repetition and guided practice are important because they provide this foundation, as well as enable students to avoid common inaccuracies and form good habits. According to behavioral psychology, making frequent mistakes is conducive to forming bad habits. Furthermore, the students' native language should never be used. These are some of the guiding principles in the **BE a Speaker** section.

Characteristics of an UNO Classroom

Classroom Environment

1. The universal understandings, essential questions, and values for each bimester are posted in the classroom.
2. Clear rules established by the students are posted and observed. Students respect the rules.
3. The physical classroom environment promotes learning. All decorations are related to a learning outcome.
4. Teacher displays student work.
5. Seating configurations promote cooperation and teamwork.
6. The language being studied is the only language spoken in class.

Instruction

7. The teacher relates what the students are learning to the universal understanding and value of the bimester.
8. The teacher uses inquiry-based instruction and cooperative learning strategies.
9. The lessons have build up, core teaching, and wrap-up phases.
10. The teacher consistently praises students that reach the established expectations.
11. The teacher adapts instruction to meet the needs of all students.
12. The teacher allows students to discover principles and rules through practical examples.



13. Students speak more than the teacher does.
14. The teacher emphasizes high-level vocabulary use.
15. The information students are learning is related to their daily lives and surroundings.
16. Students explore multiple intelligences through activities.
17. The teacher uses digital media, diagrams, pictures, drawings, and body language to communicate meaning.
18. Students can express what they have learned in spoken and written forms, and can apply new knowledge through different activities.
19. The teacher presents the students with frequent opportunities to review the material with questions, role-plays, graphic organizers, think-pair-share exercises, debates, and summaries.
20. The teacher motivates and challenges students by asking questions that require high level critical thinking.

Assessment

21. At the beginning of the class, students tell the teacher what they learned in the previous class. At the end of the class, students tell the teacher what they learned that day.
22. The teacher constantly assesses students' understanding through formative assessments.
23. Students link new learning to previously taught subjects.



Components

Student's Book

The Student's Book contains a wide variety of fun and beautiful illustrations and activities. Its purpose is to serve as evidence of the child's development.

At the end of the book, you will find the Guided Readings students will use in the literacy program, as well as the Let's Say It! pages, that students will do for homework. You will also find the cutouts and stickers.

Guided Readings are designed as booklets to be assembled at the beginning of the unit. You should keep them for the students to use during the bimester. At the end, students can take their wonderful readings home.

Audio Tracks

All the songs, rhymes, chants, and stories used inside and outside the classroom are in the Audio Tracks. They help students learn the new vocabulary and language structures as well as reinforce the stories they have heard. Remember that repeating songs, rhymes, and stories that students enjoy is a powerful learning tool that increases concentration and improves memory.

Teacher's Guide

The Teacher's Guide contains easy-to-follow teacher's notes that integrate the whole program and offer carefully developed lesson plans that will ensure well-balanced classes.

Lesson Pages

The Lesson Pages present the core material for the program. They provide the main objectives of the class, a list of materials and components that will be needed, and any preparation that needs to be done in advance.

Each week begins with a lesson planner that includes the activities suggested for each day, inside or outside the classroom.



Posters

There is an interactive Poster with cutouts for each unit. These large and colorful visual aids allow you to present and practice language simply and clearly.

Big Book

The Big Book is a collection of original and traditional children's literature that will delight and animate students. Giant full-color illustrations offer a clear context for understanding and clarifying key language. They are a basic element for the literacy program. There is one story per unit.

Photo Cards

Photo Cards are a very useful tool to frontload vocabulary. You will find a great number of Photo Cards to use each unit.

Hands-on Material

There are Materials useful to foster psychomotor coordination, such as foam rubber manipulatives and symbols.

Assessments

Each unit comes with a two-page Assessment. These Assessments are designed to facilitate the evaluation process and help the teacher gauge individual progress. They are available on the digital platform.



BE Icons (Instructions)



16 INTRO

Teaching Tips

Unit 4

Science for Kids

Science skills for pre-school students are part of everyday activities. These skills allow them to make sense of the world around them and how they fit into their environment.

- Their search for knowledge and answers to the "why" questions are the first steps in the right direction.
- Pre-school students are also learning about how changes may occur because of their actions.
- Children have a natural curiosity about the world around them. As they grow they learn the skills of observation. This skill helps them predict and categorize as well as make connections to information they already know.
- Children of this age are strongly motivated to become independent and complete chores related to themselves such as opening drink bottles, washing their own hands and feeding themselves. These chores and their accomplishment are part of the changes they learn to recognize overtime.

Hands-on experiments are a great way to enjoy science. Learn interesting science and technology facts by experimenting with different materials that react in surprising ways. You'll find that a lot of experiments can be done using simple ingredients. Basic materials can help you perform experiments that are simple, safe and perfect for pre-school students. Make cool projects with easy ideas for children, show friends & family what you've discovered and most importantly, have fun!



18 INTRO

Guided Reading Booklets

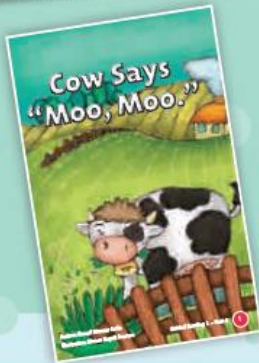
Guided Reading

Guided reading is an instructional approach that involves the teacher working with students that can read similar levels of text. The BE *Guided Reading Booklets* are designed to allow children read with about 90% of accuracy; children can also understand and enjoy the stories because they are accessible to them. Besides, children are developing their own strategies to:

- Differentiate print from pictures;
- Hold the book and turn the pages from left to right; and
- Begin to match word-by-word, pointing with one finger under words.

These strategies will help children to become independent readers in time; children will be able to monitor their own reading and will be able to read various texts with ease and understanding.

This bi-semester children will be practicing with Level A *Guided Reading Booklets*. These booklets include clear and colorful pictures, up to five or six words on one line, high frequency words, repeating language patterns, and topics that are familiar to the children. These characteristics help students become flexible readers from the very beginning.



How to Use the Guided Reading Booklets

- Have children cut out their *Guided Reading Booklets* at the end of the page and help them form their booklets (both pages, one on top of the other following the folio numbers and folded to form the booklet).
- Play the audio track and have children read the whole text or a part of it.
- Encourage students to figure out new words while reading for meaning.
- Engage students in conversation and encourage them to relate the stories to their experience, for example, *Has anything similar happened to you? Do you like the ending of the story? Would you like to change the end? Would you like to add anything to the story? Do you like the story?, etc.*

INTRO

19

July BE

S	M	T	W	T	F	S
Sunday	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday

INTRO

23

Project

Unit 4

Let's clean the yard!

In this project you will think about different methods for keeping your school clean. Think about the following questions: Where should people put their garbage? What is the difference between organic and inorganic garbage? What can you do to throw garbage away correctly? Where can you put garbage cans in school? What types of garbage cans can be used? Why is it important to keep places clean? What other places outside school can you keep clean?

Draw pictures of clean places and places with garbage.

Do an experiment to separate organic and inorganic garbage.

Make organic and inorganic garbage containers.

Finally, let's clean the yard.

INTRO

25

Animals Everywhere!



Unit
4

Week 17

Planning

Areas of Learning	Vocabulary	Language	Materials and Preparation <i>Make sure you always have: Big Books or Guided Reading Booklets, Audio Tracks, Photocards, puppets, Unit Poster, and Cutouts, Foam Rubber Letters, and Numbers.</i>
<ul style="list-style-type: none"> Learn about position of objects. Identify sea animals and plants. Identify numbers and colors. 	behind blond boy brown coral crab dolphin fence fish girl hair in front of octopus sea turtle shark starfish table whale	<i>What is it? It's a shark. Where is it? It's behind the coral. Is he in front of or behind the fence? Behind. What color is the seaweed? It's brown. Where does a starfish live? A starfish lives in the sea.</i>	Day 1 A4 blue paper (1 per student), a picture of a classroom, drawings or pictures of real classroom objects (book, chair, pencil, scissors, lunch box, etc.), color construction paper, markers, paper-clips, wooden stick, string, magnet, dishpan
			Day 2 Make large number cards, 40–50; 1 piece of paper per student, markers, crayons, colored cellophane, scissors, hole puncher, string, big box
			Day 3 Balloon, small stones, long sticks, glue
			Day 4 Number cards with numbers 10, 20, 30 (1 per student)
			Day 5 Ten different colors of construction paper, blue piece of construction paper, black marker, scissors, index cards, glue, paper-clips, magnet, wooden stick, piece of string To make paper fish: Cut 10 different-colored fish shapes from construction paper. Attach paper-clip and number card to each fish. To make fishing pole: Attach piece of string to one end of the wooden stick. The magnet to the other end of the string. Write numbers 41 to 50 on number cards; Magazines with pictures of organic and inorganic garbage, 2 trash cans labeled organic and inorganic, photocopies of Unit 4, Assessment 1 (1 per student)

Playing together allows us to know each other better.

Audio Script

Track 14

Story: *Cow Says "Moo, Moo"*
 Mom says, "Shoo, shoo."
 Cow says, "Moo, moo."
 Dad says, "Shoo, shoo."
 Cow says, "Moo, moo."
 Sister says, "Shoo, shoo."
 Cow says, "Moo, moo."
 Brother says, "Woo-hoo!"

Track 15

Song: *I Caught a Fish*
 One, two, three, four, five,
 I caught a fish alive.
 Six, seven, eight, nine, ten,
 I let it go again.
 Why did you let it go?
 Because it bit my finger so.
 Which finger did it bite?
 The little one on the right.

Track 16

Listen.
 coral, crab, dolphin, fish, octopus,
 sea turtle, shark, starfish, whale

Track 17

Listen and point.
 coral, crab, dolphin, fish, octopus,
 sea turtle, shark, starfish, whale

Track 18

Listen and check.
 whale, coral, starfish, crab, shark,
 dolphin, sea turtle, fish, octopus

Track 19

Listen, point, and repeat.
 dolphin, fish, whale, sea turtle, coral,
 starfish, octopus, crab, shark

Track 20

Rhyme: *Ten Little Fishies*
 (Ten) little fishes, swimming in the sea.
 (Ten) little fishes, swimming happily.
 Along comes a shark,
 As hungry as can be.
 Snap!
 Mmmmm!
 Tasty!

Following verses:

2. nine
 3. eight
 4. seven
 5. six
 6. five
 7. four
 8. three
 9. two
 One little fish, swimming in the sea.
 One little fish, swimming happily.
 Along comes a shark,
 As hungry as can be.
 Snap!
 You missed me!

Track 21

Listen and circle.
 Dolphin. A dolphin is a mammal. Dolphin.
 Crab. Look at the crab on the beach. Crab.
 Fish. This little fish lives in the lake. Fish.
 Octopus. The octopus is a funny animal. Octopus.
 Whale. The whale is the biggest animal. Whale.
 Shark. There's a shark in the aquarium. Shark.

Track 22

Listen and trace.
 Crab. Look at the crab on the beach! Crab.
 Whale. The whale is the biggest animal. Whale.
 Starfish. A starfish has five arms. Starfish.

Fish. This little fish lives in the lake. Fish.
 Sea turtle. The sea turtle is green and yellow. Sea turtle.
 Dolphin. A dolphin is a mammal. Dolphin.
 Coral. You can find coral in the sea. Coral.
 Octopus. The octopus is a funny animal. Octopus.
 Shark. There's a shark in the aquarium. Shark.

Track 23

Song: *Point to the Lion* (karaoke version)

Track 24

Play, listen, and connect the dots.
 octopus, whale, coral, sea turtle, starfish,
 crab, dolphin, shark, fish

Day 1

I. Opening

• Everyday Routine

Start with the calendar routine. Elicit everyday information, for example:

T: *What day is today?*

SS: *(Monday, Tuesday, etc.)*

Write the day on the board.

T: *Is today anybody's birthday? Is there anything you want to share with the rest of the class?*

Song: *There Was an Old Lady Who Swallowed a Fly* Track 8

Start the day with a song or a rhyme. Play Track 8, *There Was an Old Lady Who Swallowed a Fly* for students to sing and act out the song. Then ask students to find a partner. Play the track again and encourage them to sing and act out the song in pairs.

II. Development

• Getting Started

Have students open their Guided Reading booklets. Read the title *Cow Says "Moo, Moo"* and deliberately point to each word as you read it. Ask students what they see on the first page or cover, and encourage them to describe the page. You can ask students to predict what the story is going to be about.

T: *What do you see? What are the family doing? What is the cow doing? Are they friendly to the cow? Etc.*

• Presentation

Introduce the new words with the /oo/ sound. Have students notice how the words at the end of the sentences rhyme with the same sound. Show them how the words at the beginning of the sentences refer to the family members. Name the family members and encourage them to point to the corresponding people in the pictures.

• Story

Story: *Cow Says "Moo, Moo"*

Have students open their Guided Reading booklet to *Cow Says "Moo, Moo"*. Display each page one at a time. Ask students to look carefully at each picture and to name and describe as many things as they can. Then play Track 14 and have students turn the page as they listen to the ringing sound. Play the track one more time. Have students talk about the story and whether they liked it or not.

• Student's Book

Read and circle. Track 14

Have students open their books. Ask a few volunteers to point to the pictures and "read" them. Then play Track 14 and have students point to the pictures as they listen. Explain that students need to circle the pictures in the order they hear them mentioned. Play the track again. Pause at appropriate moments for the students to circle the pictures. Make sure they are circling the correct pictures.



T134

Playing together allows us to know each other better.

Notice and derive information from pictures.

• Getting Started

Which number is hiding?

Write numbers one through ten on the board. Identify the numbers one at a time as you point to them.

T: *One, two, three...*

Then point to the numbers randomly. Have students identify them chorally. Tell students to close their eyes while you erase one of the numbers. Ask them to open their eyes and identify the missing number. Write the number again. Repeat the procedure with each of the numbers.

T: *Which number is hiding?*

S: *Nine.*

• Presentation

Vocabulary: *Shark and Fish* Cutouts 3

Ask the students to turn to Cutouts 3. Have them point to the shark and fish.

T: *Point to the shark. Say shark.*

S: *(Students point to the shark.) Shark.*

Ask them to count the fish. Have them color and cut out the pictures. Distribute blue paper.

Ask them to arrange the shark on a piece of paper as though it were chasing the fish. Have them glue the pictures into position.

• Student's Book

Look and sing. Track 15

Ask students to open their Student's Books.

Point to the song on the page.

Lead students in singing the song and point to the words as they sing them. After the song, talk about how we read from top to bottom, left to right in English.

Play Track 15, *I Caught a Fish*. Ask students to sing the song and point to the corresponding pictures on the page.

Read the question at the top of the page and ask students to say places they saw fish and what the fish they saw looked like.



Initiate and join in songs, rhymes, and chants.

Week 17

T135

Getting Started

Vocabulary: Ocean Life
 Display Poster 4 and point to the ocean. Tell students many animals live in it. Introduce them to the ocean animal Cutouts one at a time. Name the different animals and describe their colors. Then have students repeat.
 T: *What's this? It's a dolphin. It's gray. Repeat.*
 Ss: *It's a dolphin. It's gray.*
 Repeat the procedure with the remaining cutouts.

Student's Book

Listen and follow the instructions.
 Tracks 16, 17, 18, 19

Listen. Track 16
 Make sure students have their books closed. Have them close their eyes. Play Track 16.

Listen and point. Track 17
 Help students open their book. Play Track 17. Have students point to the pictures as they hear them.

Listen and check. Track 18
 Explain students will hear the list of words again, but in a different order. As students do not know yet how to write, have them check in the box by the picture in the order they hear it. Play Track 18. Monitor.

Listen, point, and repeat. Track 19
 Play Track 19. Have students listen to each word. Pause the recording after each word and have students point to and repeat the words. To vary the activity, have students repeat the word in pairs, groups of three or four students.

III. Consolidation

Let's Go Fishing!
 Have students draw an outline of a fish on a piece of colorful construction paper. Inside their "fish," have them write the new vocabulary from the lesson. After this, they cut out their "fish." Then students put a paper-clip on their "fish" and place them inside a large dishpan. The class makes a fishing pole from a wooden stick. They tie a piece of string to one end of the pole, and then at the other end of the string, they tie a magnet. The idea is that the magnet will catch one of their paper-clip "fishes." Each student is allowed to have a turn fishing in the dishpan. The goal is to try and catch a pair of "fish" from the imaginary sea.

T136

Playing together allows us to know each other better.

Acquire understanding of new words from context.

Day 2

I. Opening

Everyday Routine

Start with the calendar routine. Elicit everyday information, for example:
 T: *What day is today?*
 Ss: *(Monday, Tuesday, etc.)*
 Write the day on the board.
 T: *Is today anybody's birthday? Is there anything you want to share with the rest of the class?*

Song: I Caught a Fish Track 15
 Start the day with a song or a rhyme. Play Track 15. *I Caught a Fish*. Lead students in singing the song and miming the actions.

II. Development

Getting Started

Story Review
 Ask students to take out their Guided Reading booklet. Review how well they remember the story. Have them look through the story from the previous day, *Cow Says "Moo, Moo"* and say what they liked about the story. Point to the different characters and review who they are.
 T: *Who is this?*
 Ss: *It's mom.*

Story

Cow Says "Moo, Moo"
 Distribute students' Guided Reading booklets. Point to the family members again and identify what the different people say.
 T: *What does mom say?*
 Ss: *Shoo, shoo.*
 Then reread the story and point to the rhyming words as well as exaggerating their pronunciation as you read.
 Have students open their booklets and play Track 14. Encourage students to follow along in their books. Play the track again and lead students in reading the story aloud chorally.

Student's Book

Look and match. **Track 14**
 Ask students to open their books. Have students look at the words. Point to the words and say them for the students to repeat. Then point to the pictures from the story and describe what they can see. Point to the first picture and have them identify which word it represents.
 T: *What word is it?*
 Ss: *Shoo.*
 Repeat with the remaining two pictures. Have students match the information correctly.

Match one spoken to one written word while reading and pointing.

Week 17

T137

Getting Started

Vocabulary: Ocean Life

Display Poster 4 and point to the ocean. Tell students many animals live in it. Introduce them to the ocean animal Cutouts one at a time. Name the different animals and have students attach them to the appropriate place on the poster.

T: *What's this? It's a dolphin. It's gray. Repeat.*
 S: *It's a dolphin. It's gray.*
 Repeat the procedure with the remaining cutouts.

Game: A Fishing We Will Go!

Choose a student to be the fisherman and give different students an ocean animal Cutout to hold. Sit students in a circle and teach them to chant the following rhyme:

*A fishing we will go,
 A fishing we will go.*

We want to be in the sea.

A fishing we will go!

The fisherman then chants:

I want to catch a big fat fish!

The student holding the fish Cutout gets up and runs around the circle back to his or her place before the fisherman can catch him or her. If caught, the student has to go and sit in the middle of the circle. Play the game again, giving other students a chance to be the fisherman and calling out the names of different ocean animals to catch.

Student's Book

What ocean animals have you seen in real life? Look, say, and color.

Display the Student's Book. Distribute colored pencils. Have students point to each of the numbers and identify the color. Then call out a color and have students identify the corresponding number.

T: *Read! What number is it?*

S: *One!*

Next, have students identify the different sea animals and plants.

T: *What's this?*

S: *It's a whale.*

Have students observe the numbers on the sea animals and plants and find the corresponding color on the numbers at the top of the page.

T: *Point to the octopus. What number do you see?*

S: *Five.*

T: *What color is number five?*

S: *Purple.*

T: *Color the octopus purple.*

Students color in the rest of pictures according to the code. Walk around the classroom and ask individual students questions while they are coloring.

T: *What color is the seaweed?*

S1: *It's brown.*

T: *Where does a starfish live?*

S2: *A starfish lives in the sea.*

Read aloud the question at the top of the page and ask students to say which ocean animals they have seen.



T138

Playing together allows us to know each other better.

Use words to describe ocean animals and colors.

Getting Started

Game: Toss It and Name It!

Have students sit in a circle. Put the ocean animal Cutouts in the middle. Toss a beanbag and name the animal it falls on.

S1: (Tossing the beanbag) *Shark!*

The student then tosses the beanbag to another student. The game continues on accordingly.

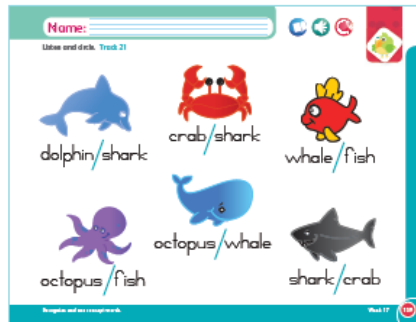
Student's Book

Listen and circle. Track 21

Ask students to open their books. Play the track and have students listen to the words and the sentences. Ask them to circle the words that they hear. Play the track again if necessary.

make the coral. Glue the coral to the bottom of the ocean. Instruct students to cut out their ocean animals and punch a hole on the top of their animals with a hole puncher. Tie a piece of string through each animal and secure it in the diorama. Once the large classroom diorama is complete: Ask students to describe the animals.

S1: *This is a dolphin.*



III. Consolidation

Ocean Diorama

Tell your students you are going to make an ocean diorama. Give each student a different ocean animal to draw from the key vocabulary. Get a large box (big enough to fit everyone's animals) and cut the top off, so that it is like a stage with four walls with a base. Have students help you paint it blue. Then invite students to help you crumple up colored cellophane to

Recognize and use concept words.

Week 17

T139

Day 3

I. Opening

Everyday Routine

Start with the calendar routine. Elicit everyday information, for example:

T: *What day is today?*

SS: (*Monday, Tuesday, etc.*)

Write the day on the board.

T: *Is today anybody's birthday? Is there anything you want to share with the rest of the class?*

Song: *There Was an Old Lady Who Swallowed a Fly* **Track 8**

Start the day with a song or a rhyme. Play **Track 8**, *There Was an Old Lady Who Swallowed a Fly* for students to sing and act out the song. Then ask students to find a partner. Play the track again and encourage them to sing and act out the song in pairs.

II. Development

Getting Started

Guided Reading: *Cow Says "Moo, Moo"*

Have students open their Guided Reading booklets. Students should know the story by now. Play **Track 14**. As the class reads, have them point to the words. Remind students that we read from top to bottom, and left to right.

Presentation

Write *moo*, *shoo*, and *woo-hoo* on the board. Divide the class into three parts. Give each part a word. Play **Track 14**. Have students stand up when they hear their word mentioned in the story. Play the track again and have them say the sentence with their word at the same time they hear it.

Student's Book

Listen and connect. **Track 14**

Ask students to describe the picture on the page. Point to the words in the first column and read them chorally with the students. Then read the words in the remaining columns and have them follow with their finger while you read. Finally, have students say the first sentence. Allow them time to draw lines to match the information. Repeat with the remaining two sentences. Check the students are matching the information correctly.

T140

Playing together allows us to know each other better.

Pick up on key information.

Getting Started

Act It Out. **Track 14**

Divide the class into pairs. Play **Track 14**, *Cow Says "Moo, Moo."* Ask students to listen and act out the story. Encourage them to repeat the language while they are acting.

Presentation

Ask a volunteer to come to the front and say what his or her favorite scene is.

S1: *I like the scene with the cow and the dad.* Show students there are different ways they can express themselves: through writing words, scribbling, drawing, and/or writing isolated letters with or without any sound relationship. Model scribbling. As you scribble, repeat exactly what the student said, "I like the scene with the cow and the dad." If the volunteer spoke in his or her mother tongue, model it in English and have the students repeat it in English. Ask students if they have seen people write like that (scribbling).

Next, say that some people write like this and then draw. As you draw, repeat again what the volunteer said again. Ask students if they have seen people write like those in the story. Then model writing isolated letters repeating the procedure above. Continue until you write words.

Student's Book

Journal Writing

Ask students to open their books and tell them they are going to write what things the family sees and does on the picnic. Distribute colored pencils or crayons. Remind students to write in any way they want (scribbling, drawing, writing isolated letters with or without any sound relationship, and/or writing words.) After students write in their journal, ask them to read you what they wrote.

Draw pictures to illustrate facts.

Week 17

T141

Getting Started

Throwing Stones

Introduce cutouts of the key vocabulary to the students in a circle. Put the pictures on the floor and have students take turns throwing stones and trying to land on a picture. Whichever picture they land on, have them spell the word out loud. If the student makes a mistake, another volunteer has the opportunity of spelling that word.

Student's Book

Listen and trace. Track 22

Ask students to open their books. Play Track 22. Have students listen to the words and the sentences. Ask them to listen carefully and trace the letters to complete the words. Pause the track after each sentence to give students time to trace the letter. When they finish, ask several volunteers to read their words.

III. Consolidation


Puppet Show

Have students draw their preferred ocean animal from the key vocabulary on a piece of paper and cut it out. Then have them glue their ocean animal to the end of a long stick. Divide the class into small groups and ask each group to come up with a small puppet performance using their ocean animals. Show the students how to sit beneath a table and have their animals pop out from behind it, using their sticks. Afterwards, have each group present their short show to the rest of the class.



Name: _____

Listen and trace. Track 22

 crab	 whale	 starfish
 fish	 sea turtle	 dolphin
 coral	 octopus	 shark

Playing together allows us to know each other better. Subsequent activities depend on each.