

O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA CRIANÇAS: ATIVIDADES DE COMPREENSÃO TEXTUAL POR MEIO DE LETRAMENTOS MULTIMODAIS EM SALA DE AULA

Josenia Antunes VIEIRA¹

Professora Titular da Universidade de Brasília - UnB

Samara de Souza FERNANDES²

Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da UnB e professora de língua portuguesa no Instituto Federal do Goiás, IFG.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir o ensino do português como língua adicional (LA) para crianças por meio de práticas de letramento, considerando as especificidades características da faixa etária entre sete e dez anos. Salientamos também o papel crucial do professor no processo de ensino e de aprendizagem, motivando e proporcionando tarefas que ensejem a interação entre todos os alunos da turma. Ao trabalhar com letramento multimodal para os estudantes, lembramos que ao professor cabe motivá-los a ir além do conhecimento gramatical, transformando-o em prática social no âmbito da língua adicional em estudo. O uso da multimodalidade possibilita a elaboração de rico material didático, visando o letramento multimodal no ensino de línguas, bem como as práticas sociais requeridas para o ensino de uma língua adicional no âmbito do ensino de língua portuguesa. Nesse processo, percebe-se como a utilização da multimodalidade em ambientes educacionais concorre para uma aprendizagem sólida e motivada. Acredita-se que a forma de trabalhar a LA por meio de letramentos multimodais expõe o aprendiz ao incentivo de aprendizagem, no que diz respeito ao letramento social e escolar. O aporte teórico está fundamentado em Koch (2012), Kress (1997), Vieira (2015, 2018), Bortoni-Ricardo (2005), Lôpo-Ramos (2008), Marcuschi (2001) entre outros.

Palavras-chave: Letramento multimodal. Língua adicional. Práticas sociais. Crianças. Aprendizagem.

Introdução

Está cada dia mais difundida a definição de língua adicional, geralmente associada ao público aprendiz adulto, mas pouco se trata sobre as mesmas temáticas no ensino de português como língua adicional para crianças.

Um questionamento importante foi o que fez Lima (2008, p. 3): Como ensinar outra língua para crianças antes ou durante a fase de alfabetização, se ela está ainda “aprendendo” a

¹ Endereço eletrônico: josenia.unb@gmail.com

² Endereço eletrônico: fernandes.samara.unb@gmail.com

primeira língua (L1). É o que muitos profissionais que ensinam línguas a crianças se perguntam, pois são distintos processos de aquisição e de aprendizagem que ocorrem, dependendo da imersão ou não dessas crianças, além da influência do letramento da L1 no letramento da LA (que pode ser L2, L3 e assim por diante), como Fernandes (2016, p. 43) identificou. Muito é dito sobre o fator idade no que diz respeito ao ensino de línguas e, por esse motivo, é bem difundida a ideia de que crianças aprendem línguas com mais facilidade, fazendo perfeitamente o *code-switching* [troca de código – língua -, tradução livre do inglês] entre duas ou mais línguas etc, mas pouco se fala sobre as formas de fazê-lo. O papel motivador que configura a riqueza dos usos das multissemoses e dos múltiplos letramentos no ensino e na aprendizagem de uma língua adicional faz a diferença em sala de aula para garantir e para consolidar o conteúdo. Assim, o trabalho com os letramentos na construção das imagens e dos textos relacionados às práticas sociais vivenciadas, é extremamente relevante para a construção do conhecimento dos aprendizes.

O letramento multimodal no ensino de uma LA para crianças é essencial, pois contribui para a (re)significação de mundo ao transpor uma língua (L1) para a outra (LA). Além da adaptação da linguagem, das imagens e dos recursos disponíveis, o ensino para crianças deve ser lúdico e instigante, pois estas são curiosas, adoram desafios e jogos. Tendo em vista a especificidade desse tipo de ensino, o letramento no ensino de LA é responsável pela reconfiguração do enquadre multimodal, em seus recursos semióticos, relacionado às práticas que essa modalidade exige, já que apenas a competência linguística é insuficiente para cobrir todas as mudanças.

O português como língua adicional para crianças

É extremamente relevante para um aprendiz de língua adicional (LA), receber insumo linguístico e cultural da língua ou do país alvo por meio das multissemoses envolvidas nas informações a ele direcionadas diariamente, as quais, muitas vezes, por estarem inseridas em uma dada prática social, em certo contexto cultural, orientam a construção do significado e do uso da LA. Desse modo, o estudante de LA depara-se com textos cotidianos carregados de diferentes semioses. Assim, como o texto e a fala (verbais), a imagem também é carregada de significados definidos culturalmente.

Sendo assim, o discurso constrói significados em contextos de situação e de cultura específicos, conforme Vieira (2015, p. 35). Tal fato ocorre o tempo todo nas redes sociais e nas

mídias, com uma forma diferente para a escrita e para a relação da escrita com as imagens. A autora cita a multimodalidade como a combinação de diferentes modos semióticos utilizados na construção do artefato ou de evento comunicativo.

Ao tratar de português como LA para crianças, uma questão extremamente relevante é a do uso do lúdico no contexto escolar. Lúdico é uma palavra de origem latina, "ludus", que quer dizer "jogo". Ainda é comum associar o lúdico apenas às crianças e aos contextos de infância escolar, mas o lúdico "não está nas coisas, nos brinquedos ou nas técnicas, mas nas crianças, ou melhor dizendo, no homem que as imagina, organiza e constrói" (OLIVEIRA, 2000, p.10).

FANTIN (2000, p.17) também reforça que o lúdico auxilia no desenvolvimento da confiança dos alunos e, em situações sociais, orienta-os no julgamento das situações presentes nas interações sociais. Segundo Serafim (2010, p. 29), o lúdico é redimensionado em diferentes fases da vida humana e, na idade infantil, apresenta-se com o intuito pedagógico. Muitas vezes, uma criança opõe-se à escola pelo fato desta não ser instigante, prazerosa e lúdica.

Crianças que convivem com uma aprendizagem lúdica e agradável têm mais possibilidades de estabelecer relações baseadas em experiências que foram vivenciadas. Dessa forma, estabelecerá relações proporcionais entre essas práticas, ao passo que os textos e as relações de semiose aumentam o nível de dificuldade, o que é um processo natural de transformação dos diferentes letramentos, seja na primeira língua, seja na LA. (VIEIRA & FERNANDES, 2018, p. 6).

Carvalho (2009) faz menção ao planejamento das atividades do professor na educação infantil, aqui entendido como de LA, na qual a linguagem utilizada precisa ser repleta de alguns artifícios como, por exemplo, recursos visuais, áudios, expressões faciais, forma de falar, gestos e expressão corporal. A autora sugere questões que ajudam na prática dos professores que trabalham com crianças, já que essa área envolve não apenas o ensino de gramática, mas também parte da interação para alcançar a competência linguística e comunicativa, pois, como bem lembra a autora, o professor de línguas que trabalha com educação infantil precisa ter ciência que o processo de aprendizagem desse público-alvo é lúdico.

Aliás, saber as especificidades da turma e conhecer os estudantes é crucial para a profissão e sobre esse preceito, Lima (2008, p. 302-303) revela que "Para que os alunos aprendam uma língua eles precisam estar motivados e interessados, cabendo ao professor propiciar momentos de aprendizagem relevantes, fazendo da sala de aula um ambiente de interação."

Aquisição x Aprendizagem: a infância e a(s) língua(s)

Por meio da exposição e da interação social em uma dada língua é que a criança adquire sua primeira língua, mediada pela sociedade que a rodeia, local em que esta também deixa sua marca. Por esse motivo, é relevante que se estabeleça a diferença entre aquisição de linguagem e aprendizagem de uma língua adicional. De acordo com Krashen (1985, p. 1), vamos especificar a distinção entre Aquisição e Aprendizagem.

Para Krashen, há dois caminhos distintos no processo de apropriação de uma língua estrangeira:

1) Aquisição: trata-se de um processo que se desenvolve no subconsciente, por meio da força de necessidade de comunicação, semelhante ao processo de assimilação que ocorre com a aquisição da L1. Não há esforço consciente por parte do falante nem ênfase no aspecto formal da língua, mas sim no ato comunicativo em si. Para que a aquisição aconteça é preciso grande interação do aprendiz com a língua-alvo. Por exemplo, imigrantes que chegam a um país em que língua falada é diferente da sua e, por necessidade comunicativa, adquirem a língua local sem possuir quase ou nenhum conhecimento formal e explícito sobre tal língua são caso de aquisição.

2) Aprendizagem: trata-se de um processo que se dá conscientemente, resultando no conhecimento formal em relação a língua (KRASHEN, 1985, p. 1). Por meio da aprendizagem (dependente do esforço mental necessário para acontecer), o indivíduo é capaz de explicitar as regras existentes na língua meta.

A aquisição da primeira língua decorre naturalmente, mas a aprendizagem de uma segunda língua, uma língua adicional, que pode ser segunda, terceira ou quarta língua, é aprendido construído, que depende de muitos fatores, como o papel do professor, do contexto e da cultura, e também das práticas sociais de letramento multimodal para que essa aprendizagem se desenvolva mais rapidamente.

Segundo Schütz (2006), a aquisição de uma língua é resultado de um processo natural de assimilação, que acontece em interação da criança com sua L1, língua familiar, geralmente. Além disso, a aquisição procede de um processo natural de comunicação, da intuição, muitas vezes inconsciente, pois compreende além da competência linguística que está sendo

desenvolvida, das estruturas mentais, da influência de fatores externos e da unicidade e da personalidade, por exemplo. Sendo assim, a aquisição não é previsível, é não uniforme.

São em situações reais do dia a dia que as crianças são expostas à língua-alvo, em um sistema fluído e efetivo, sendo entendidas e compreendendo os demais, por mediação e negociação, até mesmo sem nunca ter tido um ensino formal sobre a língua.

Em contrapartida, o que é denominado aprendizagem engloba o estudo formal da língua, das regras gramaticais, necessitando de exercício na língua-alvo. Segundo Schütz (2006), a aprendizagem da LA tem relação com a abordagem de ensino mais tradicional, requerida nas escolas regulares, em cursos de idiomas etc. Durante a aprendizagem é esperado que o estudante depreenda a estrutura dessa língua por intermédio da língua verbal escrita.

Os conhecimentos são passados ao estudante de uma LA ao longo da aprendizagem, baseada na estrutura gramatical, por meio da didática de memorização de vocabulário, para sistematizar os conhecimentos. O aprendizado é mensurado no número de acertos do estudante, sendo muitas vezes artificial e distante das práticas sociais mais naturais, a depender, é claro, do tipo de abordagem escolhida nessa aprendizagem. Por esse motivo, é importante que o professor saiba adequar a aula às situações, mais próximas do ambiente natural, das práticas de fala e de escrita, dos contextos, utilizando metodologia adequada à realidade social local.

Richter (2000, p. 36) comenta a necessidade de tornar o processo de aprendizagem autêntico, para facilitar a experiência de ambientação externa à situação de sala de aula. O autor explica que as simulações em sala de aula apoiam a situação de não imersão, fornecendo autenticidade, moldando o agir de maneira similar à prevista (de forma consensual) quando ocorrerem tais situações.

Em um contexto simulativo de sala de aula, o professor precisa ter em mente que deve usar a língua adicional para todas as situações, fazendo uma ligação e preparando o estudante para novos desafios fora do ambiente de estudo da LA. É esperado que os estudantes consigam se expressar sobre diversos temas e assuntos, opinando e se posicionando nessa sociedade em questão. Ao agir dessa maneira, o professor faz com que os estudantes demonstrem seus conhecimentos e compreensão acerca das temáticas trabalhadas em classe, aproximando-as cada vez mais das práticas sociais reais.

Para que uma criança perceba o sentido em algum conteúdo mostrado pelo professor, é preciso que a contextualização esteja bem-feita, para que as relações de conhecimento de mundo sejam ativadas ou construídas em coletividade. O contato social com as outras crianças

possibilita a experiencição de construções feitas em coletividade, gerando novas compreensões por meio da troca de experiências.

Por esses motivos, é essencial que o professor para crianças aprendizes de uma LA conheça diferenças e interferências tanto no processo de aquisição como no de aprendizagem de uma LA. Não tratar o erro como uma questão abominável já é um bom começo, pois esse faz parte do processo. É imprescindível também saber o tempo ideal para se trabalhar os temas e os conteúdos, facilitando todo o processo por meio de uma sequência didática, um *syllabus* lógico e coerente.

O letramento multimodal: crianças em foco

Com as mudanças tecnológicas advindas da globalização, é cada vez mais consensual a necessidade de adequar às práticas de letramento e de ensino essa realidade. Não é adequado ignorar essas novas práticas. Mais que isso, é preciso incorporá-las, aliando-as ao ensino das práticas educacionais. Atualmente, a sociedade é atingida por informações conduzidas por diversos meios nos quais são utilizados diferentes modos e modalidades de linguagem, com múltiplas semioses aplicadas ao discurso, sendo a escrita o modo que pode agregar imagens, cores, sons e movimentos em seu uso. É imprescindível que estudantes de uma segunda língua estejam preparados para entender e vivenciar essas transformações também na língua alvo do aprendiz.

De acordo com Kress (1997, p.42), o ritmo dessas transformações tecnológicas da pós-modernidade provocou mudanças na língua escrita. Essas transformações estão presentes nas mídias e nos modos de comunicação. Um texto apresenta aparatos tecnológicos, recursos visuais, imagens, cores, frases e períodos que podem se articular até mesmo com sons e movimentos.

Sobre o letramento, elemento norteador deste artigo, Vieira (2015) mostra que:

(...) o letramento deve englobar tanto o letramento visual quanto o letramento midiático, pois o conceito de letramento, referente à habilidade de ler e de escrever como resultado de uma prática social, tornou-se insuficiente para cobrir todas as formas de representação do conhecimento presentes em nossa sociedade, pois para que o sujeito seja considerado letrado nos dias atuais

deverá ser capaz de construir sentidos em diferentes discursos, usando múltiplas fontes de possibilidades. (VIEIRA, 2015, p. 1-10).

Ao tratar dos tipos específicos de letramento que compõem o conceito geral deste, a autora cita o aumento cada vez incisivo da combinação de aspectos visuais com os de escrita, na linguagem verbal e não verbal. Não se pode ignorar que a sociedade está na era da informação, sobretudo visual e de que a representação é feita por imagens, produzindo textos notadamente construídos para revelar as relações dos cidadãos com a sociedade e com o que ela representa. Essa é a forma como o letramento visual se relaciona diretamente com a forma de organização das sociedades e, por conseguinte, influenciando a forma de organização dos gêneros textuais.

Sendo assim, é preciso atentar para as culturas que, geralmente, possuem modos de comunicação visual específicos, evidenciados pela ideologia e pela cultura, pois, fazer a leitura de metáforas visuais em textos multimodais no mundo globalizado é conseguir construir sentidos. Por este motivo, a autora também cita que a multimodalidade é a designação para definir a combinação desses diferentes modos semióticos na construção do artefato ou do evento comunicativo.

Segundo Lôpo-Ramos (2008, p.7), o processo de letramento em segunda língua é histórico e sociocognitivo, de apropriação do uso de linguagem (escrita, oral, imagética e sonora) em contextos formais e informais, para o exercício (construção, consolidação e mudança) das práticas socioculturais. O letramento será crítico se questionar o discurso construído para captar ideologias, perceber relações de poder implícitas e elaborar nova significação para a sociedade ao compreender e proporcionar reflexão acerca do mundo. Para proporcionar aos alunos de L2 um letramento eficaz, é preciso mediar, ponderar e equilibrar estruturas linguísticas com textos multimodais sobre temas atuais e interessantes, mostrando sempre os vários pontos de vista e referenciais da sociedade, seja em contexto político e econômico, seja em defesa das questões ambientais e populares.

Bortoni-Ricardo (1984, p.76) afirma que as questões sobre a primeira língua podem ser transferidas para a segunda por interferência linguística, sendo o uso de uma regra ou padrão linguístico presente na primeira língua transferido para a segunda língua. Ainda dentro desse saber, Menezes (2012) pontua que não se pode falar em interferência linguística, colocando de lado a interferência cultural, se levarmos em conta que a língua é uma forma de expressão cultural e que o contato entre línguas é também um contato entre culturas. Continuando esse

raciocínio, é impossível pensar em dissociar por completo as línguas que o falante aprendiz domina. O letramento e toda a multissemiose que o permeia, uma vez concretizado, farão a diferença no modo desse aprendiz ver o mundo. E, se as línguas de fato influenciam mesmo umas às outras, o letramento em todas as línguas é importante pelo social, pelo cultural, pela experiência e pelas ideologias carregadas, considerando que esses letramentos se completam ao construírem o sentido.

A interação social, sem dúvida é relevante na aprendizagem de uma LA, porém não se pode esquecer da prática social. Além da interação social, base fundamental da Sociolinguística e papel relevante no aprendizado de uma LA, a prática social para a aprendizagem de LA está ligada diretamente ao letramento e à Análise de Discurso Crítica. A aquisição de escrita é decorrente de práticas sociais e, se o objetivo é o êxito no aprendizado de uma língua-alvo, é preciso investir na criação de contextos sociais e culturais que espelhem o mundo multimodal presente na escrita atual, enriquecida com extensa lista de símbolos, ícones, cores etc. No ensino infantil, os elementos portadores de significados, recorrem a elementos simbólicos de experiência cotidiana e imaginária das crianças, na tentativa de atrair a atenção dos pequenos leitores e associar essas novas práticas ao seu universo, incorporando-as de forma aparentemente sutil e natural. (CARVALHO, 2013, p. 25)

O papel do(a) professor(a) de português como segunda língua para crianças

O professor tem o dever de incentivar o estudante com diversas formas de textos, promovendo a interação no processo de aprendizagem de uma língua adicional, já que os próprios estudantes serão o canal de comunicação ao interagir. No ambiente de sala de aula, é importante que o professor propicie aos estudantes toda e condição favorável de uso da língua portuguesa aos estudantes, em diversificadas situações, para que sejam capazes de resolver um problema, utilizando as estratégias que lhes forem mais apropriadas.

Dessa maneira, o professor contribuirá para a transformação do estudante, sendo este mais criativo, o que contribui para um processo de aprendizagem eficaz. O professor deverá sempre ter boas atividades planejadas, sendo um indicador de caminho a ser percorrido, indicando os materiais para essa fase, criando a contribuição na vida, deixando-os construírem seus próprios significados de mundo e que contribuam para o desenvolvimento dos alunos, levando-os a descobrirem conceitos e significações próprias.

Em um processo de aprendizagem de português como LA por crianças, certamente será mais prazeroso e profícuo, caso conte com o apoio dos pais ou familiares próximos. Acontece de a criança ser encorajada a prosseguir, a continuar aprendendo cada vez mais e demonstrando esse conhecimento, ora em casa, ora na escola, em apresentações, por exemplo.

Foi elaborada uma atividade para trabalhar o gênero textual entrevista em uma turma de português como língua adicional de nível intermediário, com crianças de 7 a 10 anos. O texto escolhido é relacionado a aspectos de um filme infantil, que faz referência a um esporte mundialmente conhecido, podendo o professor trabalhar a temática, buscando o conhecimento de mundo dos estudantes e esclarecendo alguns pontos do texto. É possível, ainda, trabalhar o gênero entrevista, fazendo com que as crianças trabalhem as especificidades de tal texto. Não obstante, o professor pode trazer um vídeo sobre a trajetória do entrevistado, além do *trailer* do filme em questão.

Planejamento das atividades - Ficha de Planejamento

Data:	Domínio/Matéria:	Sessão 1/1
Nível: Intermediário	Língua Portuguesa como LA	Duração: 1h30
Objetivo:	Trabalhar o gênero entrevista em turma de nível intermediário de português como língua adicional. Níveis de leitura e compreensão do texto. Conhecimento de um personagem (entrevistado). Conhecimento de mundo acerca da temática da entrevista.	
Competência:	Utilizar o contexto para entender uma palavra. Ler silenciosamente um texto, reformulá-lo e responder a perguntas.	
Material:	Texto em fotocópia, quadro, pincel, apagador.	
Ordem:	Leitura silenciosa. Leitura compartilhada com a turma. Definição do gênero textual entrevista. Vídeo sobre Emerson Fittipaldi e comentários. Fragmentação do texto para melhor compreensão. Relação do texto com o vídeo e o personagem entrevistado.	

	<p>Perguntas sobre o tema do texto / Definição do personagem.</p> <p>Resposta de algumas questões sobre o texto lido (por escrito).</p> <p>Rápida revisão sobre o que foi visto e finalização da aula.</p>	
Progresso:	Minutagem:	10 minutos: Leitura silenciosa.
		10 minutos: Leitura compartilhada com a turma.
		3 minutos: Definição do gênero textual entrevista.
		10 minutos: Vídeo sobre Emerson Fittipaldi e comentários.
		15 minutos: Fragmentação do texto para melhor compreensão.
		5 minutos: Relação do texto com o vídeo e o personagem entrevistado.
		15 minutos: Perguntas sobre o tema do texto / Definição do personagem.
		15 minutos: Resposta de algumas questões sobre o texto lido (por escrito).
		7 minutos: Rápida revisão sobre o que foi visto e finalização da aula.
Comportamento esperado:	<p>É esperado que muitas crianças não conheçam especificamente o piloto Emerson Fittipaldi, mas que consigam compreender sua importância, que é brasileiro, que foi piloto e que agora dubla um personagem de um filme animado cuja relação com sua profissão é a mesma. É esperado também que alguma criança não tenha o interesse despertado pela temática do texto em questão. Por esse motivo, é importante a mediação do professor, fazendo perguntas para as crianças responderem e construir coletivamente o sentido do texto.</p>	

Tarefa do professor:	Acompanhar a leitura juntamente com os alunos. Conduzir a tiragem de dúvidas, fazer perguntas sobre o tema do texto, o entrevistado, o filme envolvido etc. Esclarecer os principais pontos do texto. Fazer perguntas.
Resultado:	A ser preenchido após a aula. Inserir o que foi proveitoso e o que não foi, sugestões de mudanças, ou seja, um <i>feedback</i> para a próxima utilização da atividade.

Atividades de compreensão textual para crianças: o letramento multimodal em contexto de LA

O material a seguir foi aplicado em uma escola bilíngue situada em Brasília, durante uma oficina ministrada no horário contrário do horário escolar. Como não houve autorização para a divulgação dos resultados, deixaremos aqui as atividades e o plano de aula, para que se possa ter a dimensão do trabalho feito e de como aplicar atividades em contextos parecidos com este, de língua adicional, seja ela em imersão ou não. Há bons materiais que se dedicam ao ensino de uma segunda língua, tanto físicos como pela internet, no entanto, ainda é necessário fazer adaptações de acordo com a situação.

Exemplo de atividade elaborada para o ensino de português para crianças

O seguinte texto foi adaptado para ser trabalhado na oficina. Trata-se de uma entrevista, com imagem e posteriormente um vídeo. Como a turma é composta por crianças de três níveis linguísticos e diferentes idades (7 a 10 anos), é importante trabalhar a multimodalidade, pois essa ajuda na composição do texto verbal e no imaginário infantil.



PILOTANDO NO ESTÚDIO

Bicampeão mundial de Fórmula 1, o piloto brasileiro Emerson Fittipaldi é um dos dubladores do filme Carros 2.

Como foi fazer a dublagem?

Foi muito divertido. Eu já era fã do primeiro filme, a que assisti várias vezes com meu filho de 4 anos.

E como é a participação do seu personagem?

É pequena. Ele está na recepção do GP Mundial quando chegam o McQueen e o Mate. Aí ele pergunta para o McQueen: “Quem é esse cara sem noção que está com você?”, referindo-se ao Mate...

Conta um pouco mais sobre ele.

Meu personagem é um grande campeão que está competindo no GP Mundial contra o McQueen. Ele é respeitado por todos os outros competidores...

Como você vê o automobilismo?

Como todos os esportes, exige que se comece cedo. Então, já tem um número muito grande de crianças correndo de kart. Meus netos, Pietro e Enzo, começaram com essa idade nos EUA. Hoje, o Pietro já corre em uma categoria de formação da Nascar, aos 14 anos.

Com quantos anos começou?

Desde muito pequeno já sabia que queria ser um piloto de corridas. Meu pai me levava para Interlagos e eu ficava fascinado. Logo que pude, comecei a correr com tudo o que tinha rodas e depois motor (carrinho de rolimã, bicicleta, kart, moto, barco e carro). No profissional, comecei com um Renault da equipe Willys em 1964, aos 18 anos.

Ao longo de sua carreira, quanto títulos acumulou?

Mais de 300 vitórias. Foram dois títulos de campeão mundial de Fórmula 1, um de campeão mundial de Fórmula Indy, duas vezes as 500 Milhas de Indianápolis, campeão inglês de Fórmula 3...

O que é importante saber para dar certo?

Uma criança que sonha em ser piloto deve ter perseverança, determinação e muita seriedade. Tem de levar o esporte a sério e estar preparado para enfrentar todas as dificuldades que ele tem. O certo é começar pelo kart.

O Estado de S. Paulo, 25 de jun. 2011. Estadinho. (Com adaptações)

O professor, antes de propor a leitura do texto, precisa certificar-se de que os alunos conheçam o tema do filme *Carros 2*. Caso não conheçam, é necessário informar que é o segundo filme em desenho de uma série cuja personagem principal é um carro de corrida. Os conflitos das histórias sempre envolvem corridas entre carros, que apresentam personificação, comportando-se tipicamente como humanos (falam, têm emoções etc). O nome da personagem principal é Relâmpago MacQueen.

Também é importante perguntar aos alunos se eles já ouviram falar de Emerson Fittipaldi e outros pilotos brasileiros ou estrangeiros. Dica de site para pesquisa: <http://disney.com.br/carros/#/home>.

É importante perguntar após, após as leituras:

- a) Quem é o entrevistado?
- b) Qual é a profissão dele?
- c) Qual é a semelhança entre Emerson Fittipaldi e o personagem do qual ele faz a voz?
- d) Como você sabe qual é a fala do entrevistado e do entrevistador?
- e) Você sabe o que significa “sem noção” no texto?
- f) Quando eu quero saber algo, como eu faço a pergunta? (Deixa para os alunos citarem os pronomes, advérbios...). O professor pode pedir que eles circulem no texto essas ocorrências).

O vídeo sobre o tema utilizado como recurso multimodal



Figura 1 - A primeira vitória de Emerson Fittipaldi na F1. Fonte:

<https://www.youtube.com/watch?v=42MjnNNDpvQ>

A divisão dos exercícios é feita para que a criança possa gradualmente progredir na língua-alvo, com muitos exercícios de vocabulário, gramática, escuta, desenho, imagens, vídeos e músicas, facilitando a aprendizagem de estudantes que ainda estão iniciando. Essa adaptação aos níveis possibilita a evolução de cada aluno ao longo do curso.

Se o professor não dispuser de muitos recursos digitais e tecnológicos, pode buscar outros meios de deixar a aula mais dinâmica, já que crianças geralmente se entediam mais facilmente, dado o nível de energia que possuem e se estão em uma jornada de aulas em turno contrário, por exemplo, caracterizando muitas horas de necessidade de concentração.

Há a possibilidade de o professor explorar personagens, fazer uma mascote para a turma, criando situações que façam as crianças explorarem e aprenderem mais vocabulário por meio de imagens, áudio e pronúncia. Todavia, a aprendizagem pode vir em forma de um jogo de palavras, estruturado em partes, pois quando a criança aprendiz aumenta o seu vocabulário, reforça o aprendizado e o professor consegue verificar a relação entre o que foi ensinado e o que foi realmente fixado.

VERBUM – CADERNOS DE PÓS GRADUAÇÃO – ISSN 2316-3267

Pontos trabalhados com os alunos sobre o texto escolhido

Título: Por quê?



PILOTANDO NO ESTÚDIO

Bicampeão mundial de Fórmula 1, o piloto brasileiro Emerson Fittipaldi é um dos dubladores do filme Carros 2.

Como foi fazer a dublagem?
Foi muito divertido. Eu já era fã do primeiro filme, a que assisti várias vezes com meu filho de 4 anos.

E como é a participação do seu personagem?
É pequena. Ele está na recepção do GP Mundial quando chegam o McQueen e o Mate. Aí ele pergunta para o McQueen: "Quem é esse cara sem noção que está com você?", referindo-se ao Mate...

Conta um pouco mais sobre ele.
Meu personagem é um grande campeão que está competindo no GP Mundial contra o McQueen. Ele é respeitado por todos os outros competidores...

Como você vê o automobilismo?
Como todos os esportes, exige que se comece cedo. Então, já tem um número muito grande de crianças correndo de kart. Meus netos, Pietro e Enzo, começaram com essa idade nos EUA. Hoje, o Pietro já corre em uma categoria de formação da Nascar, aos 14 anos.

Com quantos anos começou?
Desde muito pequeno já sabia que queria ser um piloto de corridas. Meu pai me levava para Interlagos e eu ficava fascinado. Logo que pude, comecei a correr com tudo o que tinha rodas e depois motor (carrinho de rolimã, bicicleta, kart, moto, barco e carro). No profissional, comecei com um Renault da equipe Willys em 1964, aos 18 anos.

Ao longo de sua carreira, quanto títulos acumulou?
Mais de 300 vitórias. Foram dois títulos de campeão mundial de Fórmula 1, um de campeão mundial de Fórmula Indy, duas vezes as 500 Milhas de Indianápolis, campeão inglês de Fórmula 3...

O que é importante saber para dar certo?
Uma criança que sonha em ser piloto deve ter perseverança, determinação e muita seriedade. Tem de levar o esporte a sério e estar preparado para enfrentar todas as dificuldades que ele tem. O certo é começar pelo kart.

O Estado de S. Paulo, 25 de jun. 2011. Estadinho. (Com adaptações)

Tipo de escrita, estrutura utilizada

Bi

GP

Nascar

EUA

McQueen

Kart

Ao trabalhar os letramentos em textos multimodais com o público infantil em LA é preciso fragmentar, fazer a divisão do texto por partes, juntamente com os alunos para que

possam compreender a unidade de sentido do texto. É interessante também fazer com as crianças a leitura das imagens e de qualquer outro recurso multimodal.

O professor pode tratar de alguns termos e siglas neste texto, para facilitar e reforçar a compreensão por parte dos estudantes. A começar pelo título: Pilotando no estúdio. Pode ser que nem todas as crianças compreendam o título logo de início, pois é uma construção interpretativa, um intertexto, que faz alusão a outras duas situações: o fato de Fittipaldi ser piloto de Fórmula 1 e estar fazendo a dublagem de um personagem é um carro de corrida e, por isso, está em um estúdio. Não é tão simples para crianças fazerem esta relação, sobretudo se não conhecem o filme ou o piloto entrevistado. Algumas ainda podem não saber o que é um estúdio. Por isto, o professor não pode pressupor que as crianças aprendizes de português como LA saibam todas estas informações. É importante trabalhá-las, pois para alguns, será novidade e para os que já sabem, um reforço. Da mesma forma que é importante dar uma atenção extra a algumas questões do texto, como por exemplo, as siglas GP (Grande Prêmio), EUA (Estados Unidos da América), a prefixos como em Bi(campeão) e sobrenomes (McQueen), pois esses são pontos cruciais para a construção do entendimento do texto.

A defesa de uma interpretação processual com os estudantes, de construção de sentidos que ocorre no ato de leitura é direcionado pelo gênero do texto que está sendo lido. Segundo Koch (2012), ao passo que os aprendizes são expostos a um número interminável de gêneros textuais, adquirem competência metagenérica, possibilitando a interação adequada com os mais distintos textos que circulam nas várias esferas das práticas sociais, pois será com base na identificação do gênero que o leitor terá ciência do que buscar no texto lido. Dessa forma, a competência metagenérica orienta a nossa compreensão sobre os gêneros textuais materializados nos diferentes suportes de texto. O objetivo do ensino da leitura com o objetivo de formar leitores capazes de perceber o jogo que frequentemente se faz por meio de manobras discursivas nas mais diferentes esferas da comunicação humana. (KOCH, 2012).

Após o trabalho com a leitura e interpretação do texto, o professor pode pedir que os estudantes respondam algumas questões, oralmente ou por escrito, tanto sobre questões próprias do texto ou do gênero entrevista, para certificar-se de que o conteúdo foi fixado. Pode ser pedido também um dever de casa para aulas posteriores, como uma entrevista com um conhecido sobre profissões, por exemplo, a depender, é claro, do conteúdo que estará sendo trabalhado nas aulas de português como língua adicional.

Conclusão

Ao analisar a proposta de atividade citada, percebe-se como a utilização da multimodalidade no ensino de português como LA possivelmente concorre para uma aprendizagem mais eficaz: tornar uma atividade mais lúdica, dinâmica e atraente.

Atividades situacionais desenvolvidas para sala de aula podem ser implementadas para fins específicos, com conteúdos selecionados. Nesse artigo, o foco foi o ensino de uma segunda língua adicional e a relação com o letramento multimodal, que podem ser utilizadas em diversos conteúdos, como verbos, vocabulário etc., provando que sua utilização pode ser eficaz também nas idades iniciais, dependendo, é claro, da adaptação necessária para a faixa etária (com crianças, por exemplo) e da motivação do aprendiz. Passa a ser estratégico por parte do profissional que ensina português como LA, a utilização de estratégias mais especializadas para o trabalho com crianças, sobretudo no âmbito visual e didático.

Crianças geralmente se interessam por uma aprendizagem de temática infantil e, dessa forma, o ensino de uma LA por meio de recursos multimodais precisa ser contextualizado e específico para o público-alvo a que se refere, caso contrário, nem o próprio o lúdico do *site* será um atrativo. A multimodalidade pode estar presente em toda a organização do exercício ou da situação de ensino, pois, de acordo com pesquisas mais recentes, essa está fortemente situada nas práticas de letramento.

O uso do desenvolvimento textual por meio da multimodalidade no contexto de uma língua adicional, pois os letramentos multimodais contribuem bastante no ensino nesta faixa etária. É na infância que as relações de significação do mundo se estabelecem primordialmente e, por isso, são de suma importância para as demais interpretações e intertextos dependentes de alusões de conhecimento de mundo que a vida oferece.

O ensino de português como LA na educação infantil torna-se proposta viável, quando percebido de forma processual e contínua. Ao adentrar no universo infantil, é preciso perceber que as crianças também têm sonhos, dúvidas, medos, ilusões e muita criatividade. É por esse motivo que, uma vez disposto a trabalhar com ensino de português com LA, todos os recursos possíveis e disponíveis devem ser utilizados para o êxito do ensino e aprendizagem do conteúdo, extrapolando a mera repetição de palavras isoladas e descontextualizadas, sem deixar que o lúdico se perca. Portanto, é viável a utilização da abordagem do letramento multimodal,

a qual utiliza múltiplas semioses no letramento em uma língua adicional no que diz respeito à necessidade de se trabalhar práticas textuais de letramento.

Referências

- CAMERON, Lynne. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press, 2001.
- CARVALHO, Flaviane Faria. *Temas Contemporâneos em Semiótica Visual*. Brasília: CEPADIC, 2013. 93p.
- CARVALHO, Raquel Cristina Mendes. *A educação infantil descobrindo a língua inglesa: interação professor/aluno*. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 48(2): 317-332, Jul./Dez. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tla/v48n2/09.pdf>
- FANTIN, M. *Jogos e brincadeiras e brincadeiras – A cultura lúdica na educação infantil*. In: *Síntese da qualificação da educação infantil*. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação: 2000.
- KOCH, INGEDORE G.V. & ELIAS, VANDA M.. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. *O texto e a construção dos sentidos*. 2ª. ed., São Paulo: Contexto, 1998.
- KRASHEN, S. (1985). *The Input Hypothesis: issues and implications*. 4.ed. New York, Longman.
- KRESS, Gunther. *Literacy in the New Media*, Routledge, 2003.
- _____ and Theo van Leeuwen. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Oxford UK: Oxford University Press, 2001.
- _____. *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*, New York: Routledge, 1997.
- LIMA, A. *Ensino de língua estrangeira para crianças: o papel do professor*, 2008. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/48/41>.
- LÔPO-RAMOS, Ana Adelina. *Um caminho estrangeiro na compreensão do gênero: estratégias cognitivas em produção textual do CELPE-Bras*. 2007. 240 f. Tese (Doutorado em Linguística) -Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- OLIVEIRA, V.B. (ORG). *Introdução In: O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MENEZES, Leonarda Jacinto José Maria. *O ensino bilíngue em Moçambique: entre a casa e a escola / por Leonarda Jacinto José Maria Menezes*. - 2012.

- RICHTER, Marcos Gustavo. *Ensino de Português e Interatividade*. Santa Maria: UFSM, 2000.
- SERAFIM, Amanda. *A visão de educadores infantis sobre o lúdico*. Monografia apresentada ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.
- SCHÜTZ, Ricardo. *Assimilação natural x ensino formal*. English Made in Brasil, (2006). <http://www.sk.com.br/sk-laxll.html>. Disponível online.
- VIEIRA, J. A.. *Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica e Semiótica Social*/ Josenia Antunes Vieira e Carminda Silvestre. – Brasília, DF: Josenia Antunes, Vieira, 2015.
- VIEIRA, J. & Fernandes, S. *A Gamificação nas Práticas Multimodais de Letramento em Segunda Língua (L2)*. 2018 (No prelo). Revista Discursos Contemporâneos em Estudo, ISSN 2237-7247.
- WALLACE, L. C. *Linguistic differences produced by differences between speaking and writing*” In: *Literacy, language and learning*. Cambridge: University Press, 1988.

THE TEACHING OF PORTUGUESE AS AN ADDITIONAL LANGUAGE FOR CHILDREN: ACTIVITIES OF TEXTUAL UNDERSTANDING BY MEANS OF MULTIMODAL LITERACIES IN A CLASSROOM

ABSTRACT

This article aims to discuss the teaching of Portuguese as an additional language for children (LA), through literacy practices, considering the specific characteristics of this age group between seven to ten years old. We also emphasize the teacher's crucial role and role in the teaching and learning process, motivating and providing tasks that provide interaction among all of the class. By working on providing multimodal literacy to students, the teacher motivates them to go beyond grammatical knowledge, turning it into social practice within the scope of the additional language. The use of multimodality allows the elaboration of didactic material aiming at literacy in language teaching and social practices in the field of multimodal literacy. In this process, one realizes how through multimodality in educational environments competes for a solid and motivated learning. It is believed that the way of working to LA through multimodal literacy exposes the learner to the learning incentive, with regard to social and school literacy. The theoretical contribution is based on Koch (2012), Kress (1997), Vieira (2015, 2018), Bortoni-Ricardo (2005), Lôpo-Ramos (2008), Marcuschi (2001) among others.

Keywords: Multimodal Literacy. Additional language. Social practices. Children. Learning.

Envio: outubro/2018
Aceito para publicação: novembro/2018