

## ***SINK OR FLOAT: UM PROJETO INTERDISCIPLINAR BILÍNGUE*** A BILINGUAL INTERDISCIPLINAR PROJECT

Caique Fernando da Silva Fistarol<sup>1</sup>  
<https://orcid.org/0000-0001-7650-7324>

Isabela Vieira Barbosa<sup>2</sup>  
<https://orcid.org/0000-0003-1939-572X>

Mariana Aparecida Vicentini<sup>3</sup>  
<https://orcid.org/0000-0001-6256-2904>

Sandra Pottmeier<sup>4</sup>  
<https://orcid.org/0000-0001-7328-8656>

### **Resumo:**

O objetivo desse artigo é apresentar reflexões sobre os processos de ensinar e de aprender por meio de um projeto interdisciplinar desenvolvido em duas turmas do primeiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola de Educação Bilíngue da Rede Privada situada no Vale do Itajaí/SC. Compreende-se que a Educação Bilíngue envolve, para além das línguas, o acesso e à promoção da interculturalidade, baseando-se na Teoria Histórico-Cultural, e aos interesses coletivos da sociedade e que a interdisciplinaridade é um diálogo entre diferentes áreas do saber e dos componentes curriculares que as integram. Trata-se de uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa a partir da aplicação de uma sequência didática envolvendo 43 estudantes do primeiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Bilíngue da Rede Privada localizada no Vale do Itajaí/SC. Os resultados apontaram que o desenvolvimento de práticas de letramentos favoreceram o aprendizado de conceitos e conhecimentos de outros campos do saber, em virtude da interdisciplinaridade em Língua Inglesa e promoveram processos de ensino e aprendizagem inclusivos e significativos para os estudantes. Considera-se que, tal prática pedagógica que vislumbrou a pesquisa, instiga a autonomia, o protagonismo e o engajamento dos estudantes na, pela e com a mediação dos professores.

**Palavras-chave:** educação bilíngue; interdisciplinaridade; biletamento, inclusão.

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau/Santa Catarina, Brasil.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau/Santa Catarina, Brasil.

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau/Santa Catarina, Brasil.

<sup>4</sup> Pós-doutora em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau/Santa Catarina, Brasil.

**Abstract:**

The aim of this article is to present reflections on the processes of teaching and learning through an interdisciplinary project developed in two classes of the first year of primary education in a private Bilingual Education School located in Vale do Itajaí, SC. It is understood that bilingual education, in addition to languages, includes access to and promotion of interculturality based on historical-cultural theory and the collective interests of society, and that interdisciplinarity is a dialogue between different fields of knowledge and the curricular components that integrate them. This is a research with a quali-quantitative approach based on the application of a didactic sequence involving 43 students in the first year of primary education in a private bilingual school located in Vale do Itajaí/SC. The results showed that the development of literacy practices favored the learning of concepts and knowledge from other fields of knowledge due to the interdisciplinarity of the English language and promoted inclusive and meaningful teaching and learning processes for the students. It is suggested that such a pedagogical practice, as envisioned by the research, instigates the autonomy, protagonism, and engagement of students in, through, and with the mediation of teachers.

**Keywords:** bilingual education; interdisciplinarity; biliteracy, inclusion.

**INTRODUÇÃO**

O processo de aprendizagem de uma segunda língua na Educação Básica é resultante da soma de distintos aspectos manifestados em sala de aula, na e pela interação dialógica (BAKHTIN, 2011[1979]) com o outro: entre pares e entre estudantes e professores e, em especial, por meio da ludicidade (SCHÜTZ, 2019[2003]). A partir dessa premissa, este artigo tem por objetivo apresentar reflexões acerca dos processos de ensinar e de aprender de um projeto interdisciplinar desenvolvido em duas turmas de primeiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de uma Escola de Educação Bilíngue, da Rede Privada, situada no Vale do Itajaí/SC.

Nossas discussões se orientam a partir de uma concepção de linguagem afiliada em uma perspectiva enunciativa-discursiva baseada em Bakhtin e seu Círculo (BAKHTIN, 2011[1979]) e Geraldi (2013[1991]; 2015) por direcionar seus estudos acerca da língua(gem)<sup>5</sup>. Assentamo-nos, ainda, nos estudos do letramento, os quais se voltam para a etnografia e para práticas sociais plurais (FISCHER, 2007; GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014; LILLIS, 2008; STREET, 2013; 2014), constituídas por letramentos múltiplos e/ou multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; KALANTZIS; COPE, 2005; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; ROJO, 2012)<sup>6</sup>.

Isso significa que os usos da linguagem, por diferentes sujeitos, serão perpassados por questões sócio-históricas, contextuais, ideológicas e por relações de poder (STREET, 2013; 2014). Isso, pois, dentre as diferentes teorias que amparam tal concepção, fundada pelos estudos dos letramentos, está a proposta pelo Círculo de Bakhtin, que compreende a linguagem como modo de interação. O que implica dizer que a linguagem pressupõe um interlocutor, um outro, que vai ouvir ou ler nossas palavras e agir sobre elas, construindo sentidos, uma vez que “[...] *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem*

<sup>5</sup> Termo cunhado pelo autor ampliando o sentido da palavra para além da estrutura da língua, ou seja, a língua(gem) é uma “atividade constitutiva da subjetividade” humana (GERALDI, 2015, p. 125).

<sup>6</sup> Os letramentos múltiplos são discutidos por Rojo (2012, p. 13) como práticas letradas múltiplas e variadas “valorizadas ou não nas sociedades”. Os multiletramentos baseiam-se na “multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais” (ROJO, 2012, p. 13), os sujeitos ao fazerem uso da linguagem, interagem, produzem sentidos.

se dirige. [...] A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor” (BAKHTIN [VOLÓCHINOV], 2017[1929], p. 205, grifos do autor).

Na mesma direção Geraldi (2013[1991], p. 6, grifos do autor) corrobora tal perspectiva quanto aos usos da linguagem marcada cronotipicamente, ou seja, em tempos e espaços distintos nas e pelas relações dialógicas empreendidas entre o sujeito e a interação verbal, uma vez que “[...] os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” desse mesmo processo”. A partir do que discute este autor, entendemos que a linguagem como constitutiva da subjetividade do sujeito (GERALDI, 2015) é social, histórica e ideológica, assim como o próprio sujeito o é. Um sujeito datado, inacabado se fazendo e refazendo na e pela interação com o outro. “[U]m sujeito se completando e se construindo nas suas falas” (GERALDI, 2013[1991], p. 6) nos e pelos fios que tecem a sua história, as suas vivências, os seus aprendizados, como é o caso da sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011[2004]) sobre o gênero textual/discursivo relatório de experiência oral envolvendo o vocabulário em Língua Inglesa de objetos que afundam e boiam, a qual foi experienciada por estudantes do primeiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresentada neste artigo.

A sequência didática apresentada como metodologia desta prática pedagógica interdisciplinar envolvendo as áreas das Ciências Exatas e Naturais e das Ciências da Linguagem dialoga com a perspectiva enunciativa-discursiva de Bakhtin e seu Círculo e com os estudos do letramento, porque considera o sujeito e a linguagem diante das situações de aprendizagens em um dado tempo e espaço. O gênero é compreendido por Schneuwly e Dolz (2011[2004]) assentados em Bakhtin (2011[1979]) e Vigotski (2009; 2010) como um instrumento de mediação. Na prática pedagógica desenvolvida com estudantes do primeiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a mediação ocorre a partir dos artefatos materiais e simbólicos (objetos que afundam ou boiam) e pelos esquemas de sua utilização (procedimentos) que envolvem essa experiência na sala de aula com a utilização da Língua Inglesa e da comprovação científica dos objetos que afundam ou boiam.

Assim, para melhor compreensão do projeto e análise de dados, o artigo foi estruturado com a apresentação da concepção de Educação Bilíngue em uma perspectiva de alfabetização e biletamento, seguida de uma abordagem correlacionando a Educação Bilíngue com a interdisciplinaridade (VIEIRA; DA SILVA FISTAROL, 2019), partindo para as reflexões advindas do processo de aprendizagem dos estudantes com as atividades desenvolvidas na Escola da Rede Privada e finalizando com as considerações finais a respeito das experiências vivenciadas a partir do aprendizado proposto.

## **ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE E BILETRAMENTO**

A definição de Educação Bilíngue não se limita ao processo do ensino formal realizado nas Escolas e ultrapassa a perspectiva do ensino apenas da língua. Esta Educação Bilíngue envolve o encontro de outros agentes sociais como a própria família, os amigos (BARTLETT, 2014), os artefatos culturais e a mediação dos conhecimentos empíricos e científicos (VIGOTSKI, 2009; 2010; VIGOTSKII, 2010; VIGOTSKY; COLE, 2007; VYGOTSKI, 2014[1934]) e o próprio

contexto de usos da linguagem (BLOMMAERT; SMITS; YACOUBI, 2018; COPE; KALANTZIS, 2000; KALANTZIS; COPE, 2005; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; LILLIS, 2008) aos quais os estudantes têm acesso e interação com outro (pai, mãe, irmãos, professores, colegas de escola, amigos).

Deste modo, é preciso compreender o lugar de onde falam/enunciam estudantes a partir da constituição de sua subjetividade na esfera escolar e em outras esferas sociais da atividade humana (BAKHTIN, 2011[1979]) em se pensando nas “[...] identidades socialmente situadas [...]” (BARTLETT, 2014, p. 76, tradução nossa)<sup>7</sup> em relação às práticas de letramento dos sujeitos participantes desta prática pedagógica envolvendo o gênero relatório de experiência oral nas aulas de Língua Inglesa e Ciências. Estudantes matriculados em uma turma de primeiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que utilizam a linguagem ou “línguas sociais” (oralizadas, escritas ou sinalizadas) “[...] que incluem diferentes estilos, registros, vocabulários e gramáticas [que] reforçam uns aos outros” (BARTLETT, 2014, p. 76-77, acréscimo nosso, tradução nossa)<sup>8</sup>.

Hornberger (2010) destaca que a Educação Bilíngue, em uma perspectiva formal, institucionalizada, é aquela quando dois idiomas são utilizados como instrumento de ensino de conhecimentos para as diversas práticas sociais. Para tanto, ainda se complementa na visão de professores atuantes nessa organização de ensino, que a Educação Bilíngue envolve desde o acesso e à promoção da interculturalidade, a partir da Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2009; 2010; VIGOTSKI, 2010; VIGOTSKY; COLE, 2007; VYGOTSKI, 2014[1934]), e aos interesses coletivos da sociedade. Instiga, a partir desta perspectiva, processos de ensino e aprendizagem inclusivos e significativos para os estudantes, assim como possibilita o desenvolvimento da autonomia, do protagonismo e do engajamento dos estudantes na, pela e com a mediação dos professores diante da sequência didática envolvendo o gênero relatório de experiência oral, a qual busca desenvolver o domínio da oralidade em Língua Inglesa acerca de objetos que afundam ou boiam. De acordo com Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2011[2004], p. 184, grifo dos autores), “Do ponto de vista comunicativo, a exposição permite construir e exercer o papel de “especialista”, condição indispensável para que a própria ideia de transmitir conhecimento a um auditório tenha sentido”. Neste sentido, o gênero relatório de experiência oral é constituído pela exposição realizada entre os estudantes e professores, ou seja, estes expõem suas hipóteses, suas ideias, comprovam cientificamente qual objeto afunda, qual objeto boia.

Além disso, no tocante aos estudos do letramento direcionado para uma perspectiva etnográfica e de práticas sociais de leitura e escrita plurais, de acordo com a literatura (FISCHER, 2007; GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014; LILLIS, 2008; STREET, 2013; 2014), o contexto também precisa ser considerado a partir do lugar de fala/enunciação dos estudantes, do texto (falado, escrito, sinalizado) que orienta as mediações nos processos de aprendizagem, neste caso, envolvendo sujeitos inscritos em uma turma de primeiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e do desenvolvimento da sua oralidade científica. Blommaert, Smits e Yacoubi

---

<sup>7</sup> No original: “[...] socially situated identities [...]” (BARTLETT, 2014, p. 76).

<sup>8</sup> No original: “[...] “social languages,” [...] that include different styles, registers, vocabularies, and grammars reinforce one another.” (BARTLETT, 2014, p. 76-77).

(2018, p. 1, tradução nossa)<sup>9</sup> apontam que o contexto apresenta dois aspectos que precisam de atenção, a estrutura social e as atividades cotidianas, visto que

[...] desde o início do século XXI as realidades da estrutura social e a gama e modos das atividades cotidianas foram profundamente afetadas pela introdução generalizada de uma camada de vida social online, complicando o mundo social offline em que essas formulações anteriores de contextualização foram baseadas.

Tal afirmativa sublinhada pelos autores coaduna com a Educação Bilíngue ao lançarmos um olhar para as práticas sociais de estudantes e, também, de professores que interagem por meio de suportes impressos e também digitais em diferentes esferas sociais (familiar, escolar, religiosa, midiática, dentre outras). Logo, há um entendimento de que os processos envolvem o uso da linguagem, numa perspectiva etnográfica, orientada por textos (LILLIS, 2008) em contextos reais de uso da linguagem e de práticas situadas plurais (de escrita, de leitura, de oralidade), têm se mostrado importantes ao refletirmos sobre e qual é a “noção de contexto e seu papel na interação social” (BLOMMAERT; SMITS; YACOUBI, 2018, p. 1, tradução nossa)<sup>10</sup>. O que requer pensarmos em práticas de escrita, de leitura e de oralidade contextualizadas, pontualmente, àquelas ensinadas e mediadas na Educação Bilíngue, neste estudo, a elaboração de um relatório de experiência oral utilizando vocabulário em Língua Inglesa sobre objetos que afundam e boiam.

Neste sentido, tais práticas de letramento possibilitam aos sujeitos desenvolverem-se, ampliarem seu repertório linguístico e cultural em se tratando do ensino bilíngue. Para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 328), os letramentos “[...] ajudam-nos a aprender a pensar de novas maneiras, que evoluem para características da cognição adulta. [...] Assim, à medida que se engajam em letramentos, as crianças [...] entendem o significado do mundo como consequência de uma boa parte do trabalho representacional”.

Aproximam-se do que discorrem esses autores acerca dos estudos do letramento (BLOMMAERT; SMITS; YACOUBI, 2018; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), o que preconizam as legislações vigentes sobre as Escolas de Educação Bilíngue como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de uma Educação Plurilíngue no território brasileiro, Parecer CNE/CEB nº 2/2020 (BRASIL, 2020). De acordo com este documento, deve-se privilegiar a promoção da bilinguagem, bem como dos conhecimentos socioculturais com o intuito não apenas da aprendizagem do idioma, mas de ampliar o repertório cultural dos estudantes promovendo a mobilidade e as interações reais de uso da língua/linguagem, numa perspectiva de uma Educação Linguística (BRASIL, 2018), com o intuito de criar mobilidade, agenciamento e autonomia linguística a partir dos saberes científicos desenvolvidos a partir do projeto ocorrido na turma/ano na qual se inscreve o estudante. Na Escola de Educação Bilíngue da Rede Privada, onde foi realizada a sequência didática baseada no gênero relatório de experiência oral (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011[2004]), o bilinguismo ocorre de forma simultânea. Megale (2005, p. 4) define que o

---

<sup>9</sup> No original: “[...] for since the beginning of the 21st century the realities of social structure and the range and modes of everyday activities have been profoundly affected by the generalized introduction of a layer of online social life, complicating the offline social world on which these earlier formulations of contextualization were based” (BLOMMAERT; SMITS; YACOUBI, 2018, p. 1).

<sup>10</sup> No original: “[...] the notion of context and its role in social interaction” (BLOMMAERT; SMITS; YACOUBI, 2018, p. 1).

bilinguismo consecutivo de infância ocorre quando “a criança adquire a segunda língua ainda na infância, mas após ter adquirido as bases linguísticas da L1”.

A aquisição da segunda língua (L2) com práticas bilíngues proporciona à criança uma grande quantidade de estímulos, através da exposição a conhecimentos de diferentes áreas. Vigotsky e Cole (2007) abordam que a aquisição das linguagens precede a aquisição dos pensamentos, e dentro de um ambiente bilíngue, os diferentes incentivos de cunho prático e/ou teórico fomentam a cognição e a percepção do estudante, proporcionando o que é considerado biletamento.

Neste artigo, é adotado o conceito de língua adicional a partir dos trabalhos empreendidos por Leffa e Irala (2014, p. 32, grifo dos autores), uma vez que “O uso do termo ‘adicional’ traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do estudante (segunda ou terceira língua)”. Assim, compreendemos a linguagem como social, histórica e constitutiva dos sujeitos (BAKHTIN, 2011[1979]; GERALDI, 2013[1991]; 2015), a qual medeia os processos de ensino e aprendizagem do desenvolvimento cognitivo e social dos aprendizes (VIGOTSKI, 2009; 2010; VIGOTSKII, 2010; VIGOTSKY; COLE, 2007; VYGOTSKI, 2014[1934]). Nessas perspectivas, o biletamento, refere-se a qualquer e todas as oportunidades em que a comunicação ocorra em dois (ou mais) idiomas de forma escrita ou verbal (HORNBERGER, 2010), ampliando o repertório cultural e linguístico dos estudantes. E, diante da sequência didática gênero textual/discursivo relatório oral que envolve o desenvolvimento da exposição oral dos estudantes do primeiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em sala de aula, “[...] a exposição é também lugar de conscientização de seu próprio comportamento, o que força o expositor [enunciador] a interrogar-se sobre a organização e a transmissibilidade do conhecimento” (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO; ZAHNA, 2011[2004], p. 186), neste caso, diante da experiência científica empreendida a partir de objetos que afundam e que boiam.

## **EDUCAÇÃO BILÍNGUE E INTERDISCIPLINARIDADE**

A Educação Bilíngue, com caráter de Educação Linguística formativa, em que os conceitos das diferentes áreas do saber e dos componentes curriculares se integram para a aprendizagem em meio a práticas de oralidade, de leitura e de escrita em primeira e segunda línguas, desenvolvem-se trabalhos em torno da interdisciplinaridade. Esta que é definida por Japiassu (1976), pela intensidade das trocas entre a integração dos diferentes componentes curriculares no interior de um projeto bem como da relação entre os diferentes professores dessas áreas de conhecimento. O autor ainda destaca que “do ponto de vista integrador, a interdisciplinaridade requer equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese” (JAPIASSU, 1976, p. 65-66).

Nesse sentido, de acordo com o autor, a amplitude seria responsável por assegurar uma larga base de conhecimento e informação. Enquanto profundidade assegura o requisito do componente curricular e ou da área de conhecimento e informação interdisciplinar para que o projeto seja executado. A síntese, assegura o processo integrador (JAPIASSU, 1976). Deste modo, as diferentes abordagens teóricas e metodológicas que visam definir interdisciplinaridade, evidenciam que as práticas interdisciplinares, independentemente da área onde essa é aplicada, buscam não apenas ampliar o conhecimento, mas propõem uma revisão do pensamento e aplicação

dos componentes curriculares. Para que haja interdisciplinaridade, é necessária uma intensificação do diálogo e trocas entre diferentes conceitos e metodologias de variados campos do saber, assim como dos sujeitos que atuam nessas áreas do conhecimento.

Os dados gerados para este artigo são parte integrante de um projeto piloto interdisciplinar<sup>11</sup> desenvolvido na tentativa de reunir diferentes campos do saber (Ciências Exatas e Naturais, Ciências da Linguagem) a partir do uso da segunda língua, a saber da Língua Inglesa nessa Escola de Educação Bilíngue da Rede Privada, localizada no Vale do Itajaí/SC. O projeto interdisciplinar partiu da problematização por parte dos estudantes sobre a diferença entre objetos que afundam e boiam. Ao abordar o conceito de massa e peso, o questionamento emergiu de alguns estudantes, e a partir da inquietude coletiva, construiu-se uma pergunta de indagação: “Por que alguns objetos afundam e outros não?”.

Utilizando-se de conhecimentos matemáticos e científicos, foi possível realizar práticas de oralidade, de leitura e de escrita em Língua Inglesa, desenvolvendo estratégias de escuta de textos, compreensão de informações sobre o vocabulário e o tema relacionados com os diferentes componentes curriculares (Ciências, Matemática, Língua Inglesa) e identificação de mensagens gerais. Nessa perspectiva, acompanhamos a compreensão de Japiassu (1976, p. 75) quando o autor defende que

[...] nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados.

Nessa perspectiva dialógica, compreende-se que essa integração entre os conceitos das áreas do saber e de diferentes componentes curriculares auxiliam o desenvolvimento cognitivo dos estudantes para práticas sociais mais críticas e conscientes e para o desenvolvimento linguístico em situações reais e contextualizadas de uso mediadas pelo texto (BLOMMAERT; SMITS; YACOUBI, 2018; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; LILLIS, 2008) e pela sequência didática envolvendo o relatório de experiência oral.

## PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia a qual se afilia este estudo é a de abordagem quali-quantitativa aplicada explicativa. Segundo discutem Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) quanto aos métodos qualitativos, estes

[...]buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas.

Esta pesquisa também se identifica como sendo de abordagem quantitativa pelo número de estudantes que dela participaram. A pesquisa quantitativa, nas palavras de Moresi (2003, p. 8), “[...]considera que tudo pode ser quantificável” e, deste modo, acaba complementando os registros

---

<sup>11</sup> Aprovado pelo Comitê de Ética da instituição sob o número 08881918.0.0000.5370.

obtidos durante a aplicação da sequência didática sobre gênero textual/discursivo relatório de experiência oral (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011[2004]), a 43 estudantes que frequentavam o primeiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Privada, localizada no Vale do Itajaí/SC.

A utilização da sequência didática sobre gênero textual/discursivo relatório de experiência oral (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011[2004]) como instrumento para coleta dos dados desse projeto piloto, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos já mencionados nas seções anteriores, fundamentam essa prática pedagógica na Educação Básica e corroboram com as análises dos resultados preliminares obtidos e experienciados durante o primeiro semestre de 2021. Esta sequência didática ainda está sendo desenvolvida com o mesmo grupo de estudantes buscando dialogar sobre os conceitos de outros componentes curriculares em Língua Inglesa, em desenvolver práticas de oralidade e também de escrita e em integrar de forma interdisciplinar as áreas do saber, mais precisamente dos componentes curriculares de Língua Inglesa, Matemática e Ciências.

Neste caso, o problema que envolveu 43 estudantes de duas turmas, sendo 20 estudantes da turma A e 23 da turma B, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Privada de Santa Catarina, consistiu na seguinte pergunta de partida: “Por que alguns objetos afundam e outros não?” que deu início a sequência didática aplicada com enfoque no gênero relatório de experiência oral. A escolha por esta escola se deu por esta apresentar um projeto consolidado de Ensino Bilíngue que utiliza o conteúdo integrado à aprendizagem de idiomas. Estas duas turmas têm estudantes com a faixa etária entre seis e sete anos de idade, ou seja, estes estudantes encontram-se em processo de alfabetização formal, de acordo com o que preconizam os documentos educacionais legais vigentes, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018) e o Parecer CNE/CBE nº 2/2020 (BRASIL, 2020), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020) em acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

Por esta pesquisa ter sido realizada com seres humanos, consideramos essencial apontar a abordagem ética desta pesquisa. A imagem dos estudantes será preservada através da distorção das imagens, e a presente pesquisa passou pela aprovação do Comitê de Ética da Universidade. A este respeito, consideramos que a ética deve embasar todos os percursos de uma pesquisa, conforme Flick (2009, p. 54) explica, ao citar que “[...] as questões éticas serão enfrentadas em cada uma das etapas da pesquisa”. Flick (2009) nos lembra que os aspectos éticos devem ser desenvolvidos ao longo de toda a pesquisa, desde a seleção dos sujeitos e da prática analisada, bem “[...] como o pesquisador entra no campo, o modo como lida com ele e como seleciona os participantes de sua pesquisa” (FLICK, 2009, p. 54). Para isso, devemos não apenas contar com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), mas devemos informar aos atores sociais envolvidos nas entrevistas “a respeito da pesquisa e seus propósitos, assim como sobre suas próprias expectativas” (FLICK, 2009, p. 54).

Por isso, outros critérios foram adotados nesta pesquisa, como a confidencialidade dos dados e dos entrevistados. Sobre isso, Flick (2009, p. 55) explicita que “[...] quando o pesquisador entrevista diversas pessoas na mesma empresa ou vários membros de uma família, a necessidade



de confidencialidade não ocorre apenas em relação ao público externo àquele ambiente”. Reforçamos assim, o nosso compromisso com os atores sociais e o contexto em que nos inserimos.

## A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ALGUMAS REFLEXÕES

Com o intuito de trabalhar a autonomia, o protagonismo e o engajamento das crianças que chegam ao primeiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pensamos na elaboração de um projeto interdisciplinar, em que estes sujeitos assumissem a posição de protagonistas de suas próprias descobertas. Desta maneira, os estudantes foram convidados a participar do projeto “*Sink or Float*”, traduzido para a Língua Portuguesa “Afunda ou Flutua”, com o objetivo de responder a um questionamento prévio, tensionado pelos próprios estudantes. Nesse sentido, pensamos em associar a necessidade de se trabalhar o desenvolvimento da criticidade dos estudantes articulado com a revisão do vocabulário em Língua Inglesa utilizado diariamente pelos estudantes e professores e os conceitos que caberiam para esta prática pedagógica inicial a partir de uma sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011[2004]). Quanto à sequência didática, baseamos-nos em Schneuwly e Dolz (2011[2004]), psicólogos que integram o grupo de estudiosos de Genebra e desenvolveram a abordagem dos gêneros textuais/discursivos, alicerçados em Bakhtin e seu Círculo (BAKHTIN, 2011[1979]) e Vigotski (2009; 2010), compreendendo-os como instrumentos linguísticos que vêm a promover a interação social entre os atores sociais (aprendizes, professores). Instrumentos de aprendizagem estes que devem ser mediados pelo texto a partir de um contexto, conforme destaca a abordagem etnográfica da linguagem a partir dos estudos dos letramentos (LILLIS, 2008).

Para isso, definimos como objetivos de as atividades realizadas ao longo do projeto despertarem o interesse pela Língua Inglesa nos estudantes iniciantes na esfera escolar por meio de uma experiência e tornar a aprendizagem significativa, uma vez que o estudante é motivado pelo que lhe causa interesse, e assim, associa o que já sabe (conhecimento prévio/empírico) ao conhecimento a ser adquirido (conhecimento científico) (VYGOTSKI, 2014[1934]). A sequência didática pautada no gênero textual/discursivo relatório de experiência oral (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011[2004]) foi planejada para que o estudante fizesse o uso da Língua Inglesa em sala de aula em práticas reais de uso e não artificializadas, num contexto comunicativo que permitisse a interação entre estudantes e estudantes e estudantes e professor, assumindo assim, uma perspectiva dialógica da linguagem e dos letramentos, conforme indicado na seção introdutória deste artigo.

Ainda, é relevante destacar que, durante as análises, emergiram dados relacionados à pedagogia dos múltiplos letramentos e ou multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; KALANTZIS; COPE, 2005; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; ROJO, 2012), como já sinalizado anteriormente neste artigo. A pedagogia dos multiletramentos foi afirmada, pela primeira vez, em um manifesto publicado pelo *New London Group* (NLG)<sup>12</sup>. Com base em sua avaliação de como as tecnologias digitais estavam influenciando a sociedade, o grupo de pesquisadores desenvolveu a abordagem de multiletramentos para lidar com essas mudanças, em

<sup>12</sup> Grupo de Nova Londres, surgiu em 1996, a partir do manifesto “*A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*”, na Língua Portuguesa “Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”, o qual resultou em “um colóquio do Grupo de Nova Londres”, constituído por pesquisadores, dos quais destacam-se “Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata” dentre outros (ROJO, 2012, p. 11).

particular, como as mudanças tecnológicas que estavam afetando a educação, afirmando a necessidade de a escola considerar esses novos letramentos emergentes e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula (COPE; KALANTZIS, 2000; KALANTZIS; COPE, 2005; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; ROJO, 2012).

Para o desenvolvimento desta pedagogia, o NLG (COPE; KALANTZIS, 2000) tomou como norte a necessidade de uma educação heterogênea e inclusiva. Assim, reflexões emergiram acerca do que é apropriado para todos em um contexto de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos. O termo ‘multiletramentos’ surge com o objetivo de abranger dois ‘multi’ - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, abrindo precedentes para o desenvolvimento de uma epistemologia do pluralismo que permita acesso ao conhecimento sem que as pessoas tenham que apagar ou deixar para trás diferentes subjetividades (ROJO, 2012). O trabalho da escola sobre esses letramentos é voltado para as possibilidades práticas de que os estudantes se transformem em criadores de sentidos (GEE, 1996; 1999). Para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar os discursos e significações, seja na recepção ou na produção.

Para o planejamento desse projeto interdisciplinar o trabalho pedagógico foi embasado na proposta da Educação Bilíngue da Escola campo deste estudo, onde surgiu a problematização de como trabalhar a densidade de diferentes objetos associando a Língua Inglesa, a Matemática e as Ciências, buscando desenvolver o conhecimento científico, a autonomia e a interação real entre os estudantes. Neste sentido, Vigotsky e Cole (2007), abordam o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Na visão dos autores, a ZDP é a área potencial de crescimento do estudante. Ou seja, é o espaço entre o conhecimento já desenvolvido pelo estudante, e o conhecimento potencial. O professor neste sentido, irá atuar como mediador, para que o estudante possa com o seu auxílio, alcançar a ZDP.

Para isso, foi elencada uma experiência que mobilizasse diferentes processos de aprendizagem, uma vez que a multiplicidade de mídias contribui para a construção de uma linguagem mais crítica, mais significativa e multimodal (COPE; KALANTZIS, 2005), conforme os pressupostos teóricos dos multiletramentos. Para dar início a sequência didática baseada na elaboração de um relatório de experiência oral, inicialmente, foi realizada uma introdução ao tema, através de um vídeo<sup>13</sup> em Língua Inglesa em que os estudantes foram apresentados ao que seria em seguida colocado em prática. O momento de introdução do tema, serviu como um aquecimento para aguçar a curiosidade dos estudantes, mas ao mesmo tempo para que o interesse pelo tema fosse a força motriz da atividade que viria a seguir.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011[2004], p. 82) falam que a sequência didática se caracteriza por “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, na atividade proposta, o gênero textual/discursivo abordado foi o relatório de experiência oral. A partir deste gênero textual/discursivo, os estudantes

### 13

SCISHOW KIDS. Sink or Float? Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=eQuW8G2QV\\_Q&t=120s](https://www.youtube.com/watch?v=eQuW8G2QV_Q&t=120s). Acesso em: 20 fev. 2023.

inseriram-se em uma prática na qual poderiam discutir as características do gênero, mas ao mesmo tempo desenvolver os conceitos sobre densidade dos materiais, utilizado nas aulas de Matemática.

Este primeiro momento, no qual foi feita a contextualização do que seria abordado com os estudantes, é chamado por Cope e Kalantzis (2005) como Experienciamento ou ainda Prática Situada. Nesse primeiro momento, quando o tema da experiência a ser realizada é introduzida, o foco principal é partir do já conhecido pelo estudante, relacioná-lo com sua vida diária e contextualizar o objetivo da atividade. Nesse instante, o que será abordado, é associado aos conhecimentos (empíricos e científicos) que já constituem a subjetividade desse estudante, valorizando as suas experiências anteriores e informações prévias. Ou seja, é dar voz e vez, compreender o lugar de onde está falando/enunciando este sujeito para, assim, poder desenvolver e potencializar conhecimentos que ainda não foram aprendidos por ele, conforme também sinalizam Schneuwly e Dolz (2011[2004]) com o trabalho assentado na sequência didática com gêneros orais e escritos na escola.

Em seguida, os estudantes participaram da segunda parte da atividade, em que, após tomarem conhecimento do que seria realizado, eles puderam utilizar do vocabulário em Língua Inglesa que já era de seu conhecimento, para revisá-lo e colocá-lo em prática de forma dinâmica e lúdica. Nesta etapa, os estudantes foram expostos ao gênero textual/discursivo relatório de experiência oral, a partir de um *checklist* de itens que eles iriam utilizar e das instruções para as anotações a serem realizadas ao longo da experiência. Nesta etapa, foi abordada a relevância do tema (Para que esse conhecimento é relevante?), em seguida, os estudantes foram instigados a refletir sobre algumas questões que seriam abordadas ao longo da experiência como: O que é densidade? Qual a diferença entre peso e densidade?

Após essa fase de apresentações e introduções ao tema sobre a densidade dos objetos, os estudantes foram desafiados a elaborar suas hipóteses sobre os resultados da primeira etapa da investigação. Neste sentido, os estudantes deveriam analisar, quais objetos haviam selecionado para a experiência, e qual a hipótese elaborada. Quais itens boiaram e quais deveriam afundar? Os estudantes ainda foram estimulados a elaborar justificativas e tentar solucionar o desafio proposto sem mediações ou qualquer auxílio do professor, utilizando suas experiências prévias, fazendo uso da oralidade.

Em diversos momentos foi possível observar como muitas vezes para a criança é um desafio externalizar sua opinião, mesmo que ela não seja corrigida ou chamada atenção. Observamos, por exemplo, que alguns estudantes se sentiam ansiosos por terem que falar em público, outros tinham medo de se expressar de maneira incorreta. Quando o professor questionava, por exemplo, sobre as hipóteses, evidenciamos que muitos estudantes levantavam a mão, mas quando era necessário que um estudante justificasse ou se expressasse oralmente, alguns demonstravam estar mais inseguros.

Dessa etapa inicial, emerge o princípio da prática situada, a qual visa inserir os estudantes em práticas significativas de letramentos, fazendo-os acreditar que, como aprendizes, também são capazes de desempenhar papéis múltiplos e diferentes com base em seus históricos e experiências. Este aspecto do currículo deve valorizar as identidades e necessidades dos estudantes, pelo recrutamento de experiências prévias e atuais, bem como suas comunidades e discursos informais, como parte integrante da experiência de aprendizagem (COPE; KALANTZIS, 2000). Segundo

Fischer (2007), nessas práticas, incluem-se a fala, os textos e os artefatos que podem auxiliar os estudantes a simular contextos que simbolizam o que está sendo ensinado. Na prática situada, a relação entre professor e estudante é a de colaboração e as práticas desenvolvidas entre esses sujeitos devem ser de caráter socialmente situado, permitindo que os estudantes construam sentidos e se posicionem criticamente perante ao que estão aprendendo, propiciando a construção de relações entre o que é aprendido e seus possíveis usos. Em outras palavras, os estudantes devem acreditar que, de acordo com seus próprios interesses, são capazes de fazer usos ou adaptações de seus conhecimentos a diferentes cenários que não apenas o da sala de aula (COPE; KALANTZIS, 2000; FISCHER, 2007).

Após este momento, os estudantes têm a possibilidade de criação de hipóteses, de forma colaborativa com o professor e os colegas, etapa que se relaciona ao princípio da instrução explícita que, apesar de possuir uma vertente explicativa, não preza pela transmissão direta, exercícios e memorização mecânica. Ao invés disso, inclui intervenções ativas por parte do professor, situando o aprendiz nas características importantes de suas experiências e atividades prévias, dentro da comunidade de estudantes (COPE; KALANTZIS, 2000). O movimento, nesta pedagogia, é o de identificar o que o estudante já sabe e realizou e, a partir disso e do trabalho colaborativo entre professores e estudantes, abrir precedentes para a realização de tarefas mais complexas. Isso permite a construção de sentidos acerca de outros aspectos do que está sendo aprendido. O objetivo aqui é que se tenha consciência e o controle sobre o que está sendo aprendido. Um aspecto definidor da instrução aberta é o uso de metalinguagens, linguagens de generalização reflexiva que descrevem a forma, o conteúdo e a função dos discursos da prática (COPE; KALANTZIS, 2000; FISCHER, 2007).

A este respeito, Schneuwly, Dolz e Noverraz (2011[2004], p. 87) explicam que a etapa posterior a produção inicial, tem como objetivo “trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de oferecer aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”. Ou seja, após a primeira etapa da investigação, na qual cada estudante elaborou suas hipóteses e discussões a respeito do que acreditava que iria ocorrer, o professor, como mediador entre a experiência, os conceitos e o estudante, começa a introduzir os direcionamentos para que o estudante se aproprie efetivamente dos conceitos abordados.

Em outras palavras, o momento de Conceituação, ou Instrução Explícita (COPE; KALANTZIS, 2005), ocorre justamente quando os estudantes podem se envolver e colocar em prática os conceitos expostos anteriormente (VIGOTSKI; COLE, 2007). Para os estudantes, esse foi o momento para tornar a aprendizagem significativa, uma vez que, estes são motivados pelo que lhes causam interesse, e assim, associam o que já sabem (conhecimento prévio) ao conhecimento adquirido (VYGOTSKI, 2014[1934]). A partir dessa interação, emerge o terceiro princípio, intitulado enquadramento crítico, o qual visa ajudar os estudantes a enquadrarem seu domínio crescente na prática e controle consciente e compreensão no concernente às relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas e centradas no valor de sistemas particulares de conhecimento e prática social. Aqui, crucialmente, o professor deve ajudar os estudantes a se desnaturalizarem e a tornarem estranho o que já conhecem. Por meio de um enquadramento crítico, os aprendizes podem obter a distância pessoal e teórica necessária do que aprenderam, criticá-lo construtivamente, explicar sua localização cultural, estendê-lo e aplicá-lo criativamente e, eventualmente, inovar por conta própria, dentro de comunidades antigas e novas. Utilizando-se

dos materiais que os estudantes possuíam em sala de aula, como lápis, moedas, régua, borracha, dados e clips de papel, eles se revezam colocando à prova suas hipóteses, debatendo os resultados e reconstruindo suas experiências, conforme ilustrado nas Figuras 1 e 2.

**Figuras 1 e 2** – Os estudantes observam a experiência



Fonte: Arquivo dos autores.

Após a observação, a vivência da experiência, os estudantes foram instigados a responder um questionário inicial e a confrontar suas previsões e hipóteses e checar os resultados da experiência. Esse momento propiciou aos estudantes, não apenas observarem “erros” ou “acertos”. Os estudantes puderam observar o que aconteceu com cada objeto, refletir sobre quais experiências prévias utilizaram para tentar prever o resultado, o que efetivamente se confirmou, e refletirem sobre quais possibilidades existem para que os resultados fossem comprovados de maneira científica, conforme a atividade foi realizada. Nessa etapa, são analisadas as causas e efeitos, bem como ficam claros os objetivos, as razões e intenções, bem como os pontos de vista acerca do tema abordado.

Schneuwly, Dolz e Noverraz (2013) ainda justificam que é nesta etapa, posterior ao momento de Instrução Explícita que o professor pode observar quais objetivos foram efetivamente alcançados, e quais aspectos da sequência didática precisam efetivamente serem retomados, para que os estudantes possam efetivamente se apropriar dos conceitos trabalhados.

Na experiência, esse momento de análise (COPE; KALANTZIS, 2005) compreendeu não apenas as respostas aos questionamentos iniciais da pesquisa, mas também, o momento de reflexão acerca da densidade dos materiais, do peso, da influência da água sobre o material do objeto utilizado, dentre outras possibilidades a serem pensadas, conforme retrata a Figura 3.

**Figura 3** - Objetos utilizados na experiência



Fonte: Arquivo dos autores.

Analisando a partir dos dados coletados sobre o projeto, na parte sobre a experiência prévia, pode-se destacar que os momentos de experienciação, de conceituação e análise (COPE; KALANTZIS, 2005) são momentos que possibilitam aos estudantes mobilizar conceitos prévios, vivenciar a experiência e, conseqüentemente, formular novas bagagens, outras hipóteses, bem como refletir sobre esses momentos pelos quais eles passaram, internalizaram nos e pelos processos de aprendizagem com o outro (VIGOTSKI, 2009; 2010; VIGOTSKII, 2010; VIGOTSKY; COLE, 2007; VYGOTSKI, 2014[1934]). Essa oportunidade de vivenciar a prática situada, possibilita ao estudante não apenas reproduzir conhecimentos descontextualizados, mas vivê-los e atribuir significados e sentidos as novas aprendizagens (BLOMMAERT; SMITS; YACOUBI, 2018; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; LILLIS, 2008).

Conforme discute Vigotskii (2010), o processo de apropriação de conhecimento e do desenvolvimento cultural da criança segue alguns passos: em que, inicialmente, existem atores sociais que atuam sobre e com a criança, promovendo a partir daí, uma interação da criança com o meio onde ela está inserida, para, no fim, a criança se tornar capaz de atuar com as demais e consigo mesma.

Na experiência realizada, além de trabalhar a autonomia dos estudantes, buscando instigar o olhar científico e a curiosidade, o objetivo geral do projeto era desenvolver a compreensão auditiva de textos, por meio do entendimento de informações fatuais simples relacionadas na segunda língua, na Língua Inglesa, na Escola de Educação Bilíngue da Rede Privada, aos componentes curriculares de Matemática e Ciências. É justamente no quarto elemento, chamado de Aplicação e ou Prática Transformada (COPE; KALANTZIS, 2005) que a mediação do professor atuará para consolidar os conhecimentos dos estudantes, e se necessário, realizar ajustes nesse processo. Ainda, tal princípio propõe fomentar a prática reflexiva nos e dos estudantes, acerca do conhecimento que está sendo produzido, além de simplesmente internalizá-lo (COPE; KALANTZIS, 2000).

O papel do professor, aqui, é o de desenvolver, junto dos e com os estudantes, maneiras pelas quais possam projetar e realizar, de forma reflexiva, novas práticas inseridas em seus próprios interesses e valores. O objetivo é o de que estudantes possam fazer uso de seus entendimentos por meio da instrução aberta e do enquadramento crítico em práticas que os permitam revisar e ampliar o que aprenderam (COPE; KALANTZIS, 2000; FISCHER, 2007). Este princípio, ainda, representa um espaço de avaliação situado para os estudantes, os quais podem, de acordo com Fischer (2007), recriar e ressignificar suas práticas de letramentos, as quais poderão, também, transformá-los e redimensioná-los em seus papéis sociais.

As propostas do grupo, para um trabalho com os multiletramentos, de acordo com NLG (COPE; KALANTZIS, 2000), portanto, superam as abordagens tradicionais, enfatizando como negociar as múltiplas diferenças linguísticas e culturais em sociedade, permitindo que os estudantes alcancem objetivos como, usar a linguagem em prol de seu crescimento pessoal e promovendo engajamento crítico para que projetam seu futuro como atores sociais. Na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018), o documento vigente traz indicações de um novo olhar para essas práticas, buscando áreas de conhecimento, integração e não apenas a reprodução de conhecimentos prévios ou a gestão de uma educação bancária. Para Freire (2019[1968], p. 80, grifo do autor), a educação bancária, ocorre quando “Em lugar de comunicar-

se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem.”. Assim, compreendemos que a educação científica na escola deve ocorrer não apenas nas aulas de Ciências, mas de forma integrada, e que permita aos estudantes não apenas absorver o conhecimento do professor, mas dialogar com este e buscar alcançar suas próprias conclusões, sendo guiados pelo docente a novas descobertas.

Para a execução desse artigo e da sequência didática realizada, baseada no gênero textual/discursivo relatório de experiência oral, foram observadas habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) de diferentes áreas do conhecimento. Enquanto na Língua Inglesa, foi possível trabalhar o vocabulário relacionado aos materiais utilizados, a compreensão auditiva para as instruções e a realização da atividade, no campo das Ciências e da Matemática, as propriedades físicas dos materiais, grandezas e medidas também se fizeram presentes, bem como explorar o gênero textual/discursivo relatório de experiência oral, no qual os estudantes interagiram ao longo de toda a experiência com diálogos, e que refletiu na apropriação do conhecimento científico desses estudantes na sua relação dialética/dialógica com o outro.

Buscamos então, dentro da atividade proposta, proporcionar uma experiência em que os estudantes pudessem explorar esses fenômenos da vida cotidiana, de forma interdisciplinar com o componente curricular de Língua Inglesa para que o professor atuasse como mediador e os estudantes como cientistas em busca de suas próprias respostas. Libâneo (2004, p. 5), ressalta que o professor ao atuar como mediador, possibilita o “desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas” dos seus estudantes, posto que ele provê os meios necessários para que os estudantes possam se apropriar dos conhecimentos científicos. Nesse sentido, o papel da didática e, portanto, dos processos de ensinar e aprender, segundo elenca Libâneo (2011, p. 92), consiste em “[...] ajudar os alunos a pensar teoricamente (a partir da formação de conceitos); b) ajudar o aluno a dominar o modo de pensar, atuar e investigar a ciência ensinada; c) levar em conta a atividade psicológica do aluno (motivos) e seu contexto sociocultural institucional”.

Para este autor “O processo de ensino é um constante vai-e-vem entre aprendizagem dos estudantes. É isto que caracteriza a dinâmica da situação didática numa perspectiva histórico-cultural” (LIBÂNEO, 2011, p. 89). Outrossim, ao tratar do ensino, Libâneo afirma que este (2011, p. 91) “propicia a apropriação da cultura e da ciência, e o desenvolvimento do pensamento, por meio da formação e operação de conceitos”. Nessa perspectiva, o estudante descobre o que realmente é válido na, pela e com a mediação do professor, e o que efetivamente deve ser aprendido. Nessa relação entre professor-estudante constituída na, pela e com a mediação é que a aprendizagem acontece, ampliando os conhecimentos, que podem ser definidos como “o processo de conectar as coisas da mente com as coisas do mundo” (KALANTZIS; COPE, 2005, p. 70) e ampliando a bagagem histórico-cultural. Além disso, podemos depreender que as rotas pedagógicas que irão definir e redefinir nossos percursos de aprendizagem (rotas de viagem) é que irão também nos constituir como sujeitos de linguagem, de aprendizagem, de produção de sentidos por meio desta bagagem histórico-cultural, a qual exige do professor saber de onde quer partir e aonde deseja chegar (GERALDI, 2013[1991]; 2015). Diante de tais rotas e sequências didáticas, o professor jamais pode perder de vista a intencionalidade pedagógica pautada no conhecimento prévio do estudante, seu lugar de fala/enunciação e no conhecimento científico, a ser desenvolvido na, pela e com a mediação com o outro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo, a partir de uma abordagem quali-quantitativa, teve por objetivo apresentar reflexões sobre os processos de ensinar e de aprender por meio de um projeto interdisciplinar desenvolvido em duas turmas do primeiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola de Educação Bilíngue da Rede Privada situada no Vale do Itajaí/SC. Os dados apontaram que o projeto realizado conseguiu auxiliar no desenvolvimento de práticas de letramentos e multiletramentos que favoreceram o aprendizado e estímulo da Língua Inglesa. As atividades realizadas ao longo do projeto propiciaram além dos estímulos na segunda língua, conhecimentos relacionados a outras áreas de conhecimento (Ciências e Matemática) e aos componentes curriculares que foram abordados em virtude da interdisciplinaridade.

Nesse sentido, evidenciamos um maior êxito na apropriação do conhecimento científico, portanto, mais complexo, pelos estudantes a partir da interdisciplinaridade (VIEIRA; DA SILVA FISTAROL, 2019). Além disso, podemos observar que a escola e o professor atuam de forma a desenvolver nos estudantes, não só a consolidação dos conhecimentos científicos, mas também na capacidade de aprender e conduzir sua própria aprendizagem com engajamento e colaboração entre pares.

Moran, Almeida e Carvalho (2013) expressam em seus estudos a necessidade de desenvolver nos estudantes competências que vão além dos conhecimentos específicos, mas que englobam o que os autores chamam de uma “inteligência geral” que possibilite ao estudante discernir os diferentes contextos e a interação dos elementos. Freire (2019[1996]; 2019[1992]) amplia essa discussão, apontando a importância de processos de ensino e aprendizagem que envolvam a dialética e a autonomia do estudante como aquele capaz de refletir sobre si, sobre o outro e sobre o mundo do qual participa ativamente como sujeito da história e que faz a história.

Assim, quando os estudantes são colocados como agentes de produção de seus próprios conhecimentos, eles deixam de absorver os conhecimentos postos pelo professor como sendo únicos e verdadeiros, e são conduzidos na, pela e com a mediação para construção de uma inteligência geral, de conhecimentos científicos e do uso da linguagem em contextos reais. Capaz não apenas de compreender a atividade proposta e constituir a sua subjetividade a partir dela e da sua relação com o outro, mas também e para além a de construir uma visão crítica sobre e com o mundo ao seu redor. Compreende-se a partir deste estudo inscrito em uma sequência didática pautado no gênero textual/discursivo relatório de experiência oral, que os estudantes passam a reconhecer os conteúdos já assimilados e aprendidos, carregando essa bagagem prévia para a construção de novos/outros pensamentos e análises críticas posteriores permeadas por práticas de letramentos na esfera escolar mediada pelo texto. Podemos depreender e evidenciar que esses estudantes são autores de sua própria aprendizagem em diálogo com o outro, sempre se fazendo e refazendo, se constituindo e constituindo o outro nos, pelos e com os processos de aprendizagem. São estudantes protagonistas e engajados que trabalham coletivamente e que aprendem na relação com o outro, na e pela subjetividade que constitui o eu e o outro.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1979].



BARTLETT, Lesley. To Seem and To Feel: Situated Identities and Literacy Practices. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 73-96, 1º sem. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/016146810710900109>. Acesso em: 20 fev. 2023.

BLOOMMAERT, Jan; SMITS, Laura; YACOUBI, Noura. Context and its complications. **Tilburg papers in Culture Studies paper 208**, Tilburg University, 2018. p. 1-19. Disponível em: [https://www.tilburguniversity.edu/sites/default/files/download/TPCS\\_208\\_Blommaert-Smits-Yacoubi\\_2.pdf](https://www.tilburguniversity.edu/sites/default/files/download/TPCS_208_Blommaert-Smits-Yacoubi_2.pdf). Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. EI/EF/EM. Versão integral final. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 2/2020**, aprovado em 9 de julho de 2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category\\_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 fev. 2023.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the desing of social futures**. New York: Routledge, 2000.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011[2004], p. 125-154.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-Francois de; ZAHND, Gabrielle. A exposição oral. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011[2004], p. 183-212.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 341p. Tese (doutorado) – Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764>. Acesso em: 20 fev. 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019[1968].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 26. ed. Prefácio de Leonardo Boff; notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019[1992].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019[1996].

GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies: Ideology in discourses**. 2. ed. London: Taylor & Francis, 1996.

GEE, James Paul. **An introduction to discourse analysis: Theory and method**. London: Routledge, 1999.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013[1991].

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens – Estudos bakhtinianos**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVIERA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOURLAY, Lesley; HAMILTON, Mary; LEA, Mary Rosalind. Textual practices in the new media digital landscape: Messing with digital literacies. **Research in Learning Technology**, v. 21, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.3402/rlt.v21.21438>. Acesso em: 20 fev. 2023.

HORNBERGER, Nancy H. The Continua of Biliteracy and the Bilingual Educator: Educational Linguistics in Practice. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**. Pennsylvania, USA, v. 7, Issues 2&3, 2010, p.155-171. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13670050408667806>. Acesso em: 20 fev. 2023.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Learning by Design Project Group**. Learning by Design, Victorian Schools Innovation Commission & Common Ground, Melbourne, 2005.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Trad. P. Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

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

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira e Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, Set/Out/Nov/Dez 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300002>. Acesso em: 20 fev. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, José Carlos.; SUANNO, Marilda V. R.; LIMONTA, Sandra V.. (Org.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática**. 1. ed. Goiânia (GO): CEPED/EDITORA DA PUC GOIAS, 2011, v. 1, p. 85-100.

LILLIS, Teresa. Ethnography as Method, Methodology, and “Deep Theorizing”. Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. **Written Communication**, v.

25, p. 353-388, 2008. Disponível em: <http://wex.sagepub.com/cgi/content/abstract/25/3/353>. Acesso em: 27 ago. 2022.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 3, n. 5, agosto de 2005. Disponível em: [http://revel.inf.br/files/artigos/revel\\_5\\_bilinguismo\\_e\\_educacao\\_bilingue.pdf](http://revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf). Acesso em: 20 fev. 2023.

MORESI, Eduardo (Org.). **Metodologia da pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003. Disponível em: [http://ftp.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/1370886616.pdf](http://ftp.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1370886616.pdf). Acesso em: 20 fev. 2023.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis (Orgs.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011[2004].

SCHÜTZ, Ricardo. **A idade e o aprendizado de Línguas**. 2019[2003]. Disponível em: <https://www.sk.com.br/sk-apre2.html>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SCISHOW KIDS. **Sink or Float?** Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=eQuW8G2QV\\_Q&t=120s](https://www.youtube.com/watch?v=eQuW8G2QV_Q&t=120s). Acesso em: 20 fev. 2023.

STREET, Brian. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QksKdVBDHJ4pmgSFPY63Vfw/>. Acesso em: 01 mar. 2023.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIEIRA BARBOSA, Isabela; DA SILVA FISTAROL, Caique Fistarol. Drop painting: um caso de interdisciplinaridade no Ensino Bilíngüe. **Revista De Letras - Juçara**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 224–238, 2019. Disponível em: <https://www.ppg.revistas.uema.br/index.php/jucara/article/view/2045>. Acesso em: 11 set. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N.

**Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117.

VIGOTSKY, Lev Semenovich; COLE, Michael. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **Escogidas II: Pensamiento y Lenguaje Conferencias sobre Psicología.** Madrid: Machado Libros, 2014[1934].

Recebido em: 15 de março de 2023

Aprovado em: 19 de junho de 2023