

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS

Rafaela Potrich

***ME IN MY CITY: UMA PROPOSTA DE PROJETO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE
VOLTADA PARA *YOUNG-LEARNERS*.***

Porto Alegre

2021

Rafaela Potrich

***ME IN MY CITY: UMA PROPOSTA DE PROJETO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE
VOLTADA PARA YOUNG-LEARNERS.***

Orientadora: Prof^a Dra. Anamaria Kurtz de
Souza Welp

Monografia apresentada à Comissão de
Graduação do Curso de Letras da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, como requisito
parcial e obrigatório para a obtenção do título
de Licenciatura em Letras.

Porto Alegre

2021

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso apresenta uma proposta de Unidade Didática (UD) a ser aplicada nas aulas de inglês de uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de ensino localizada em Porto Alegre - RS. Os alunos em potencial para os quais a UD foi elaborada estão em idades entre oito e nove anos e, por isso, são caracterizados como *young-learners* (NGUYEN, 2018). Tendo como base uma concepção de educação bilíngue aliada à translanguagem, este trabalho adota uma perspectiva de língua heteroglóssica, em que não há separação de línguas dentro da mente do falante bilíngue, mas um repertório semiótico que é construído de acordo com as vivências que os sujeitos têm na sociedade (GARCÍA & WEI, 2015). Nesse sentido, o falante bilíngue faz suas escolhas ao adequar sua fala à interlocução, lançando mão dos recursos de seu repertório pessoal. Ademais, também é considerada a perspectiva educativa de projetos de trabalho (PEPT), de Hernández (1998), e o ensino por meio de tarefas, de Van den Branden (2006). Desse modo, a UD apresentada leva em consideração conexões entre a vida social dos alunos e as habilidades dispostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentando tarefas conectadas por meio de um projeto, e considerando os interesses e necessidades dos alunos, a fim de fazer com que os aprendizes se tornem protagonistas na realização de tarefas voltadas para o mundo real.

Palavras-chave: Currículo bilíngue. Educação bilíngue. *Young-learners*.

ABSTRACT

The present study aims to present a project proposal to be applied in English classes with a third-grade Elementary School group in a private school in Porto Alegre-RS. The potential students are between eight and nine years old, which categorizes them as young-learners (NGUYEN, 2018). Grounded on a concept of bilingual education aligned with translanguaging theory, this study adopts a heteroglossic language approach, in which there is no separation of languages within the mind of the bilingual speaker, but a semiotic repertoire built according to the individual's experience in society (GARCÍA & WEI, 2015). In this sense, the bilingual speaker makes his own choices when adjusting his discourse to the communicative situation, making use of resources from his personal repertoire. Furthermore, this study also considered the Project Work Educational Perspective, by Hernández (1998), and the task-based learning perspective, by Van den Branden (2006). Therefore, this project takes into account the connections between students' social lives and the skills laid out in *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* by using tasks logically sequenced through a project. By acknowledging students' interests and necessities, this work aims to help students become protagonists in the real world.

Keywords: Bilingual curriculum. Bilingual education. *Young-learners*.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	9
2.1 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PARA <i>YOUNG-LEARNERS</i>	9
2.2 BILINGUISTO, EDUCAÇÃO BILÍNGUE E TRANSLINGUAGEM	10
2.3 O CURRÍCULO BILÍNGUE	12
2.4 O ENSINO POR MEIO DE PROJETOS E DE TAREFAS	14
3 CONTEXTO	17
4 UNIDADE DIDÁTICA	19
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS	46

1 INTRODUÇÃO

Iniciei minhas experiências como professora em meu segundo semestre no curso de Letras, quando comecei a trabalhar como professora de inglês em escolas de educação infantil. Desde então, sempre trabalhei com crianças, inicialmente com o público da educação infantil e, atualmente, trabalho em uma escola regular da rede privada de educação básica com os segundos e terceiros anos do Ensino Fundamental. No início, foi desafiador ensinar com base somente nas minhas experiências de aprendizagem de inglês, pois, enquanto estudante de escola pública, tive acesso a um método de ensino tradicional, tendo o falante nativo como modelo e baseando o ensino através de pontos gramaticais não priorizando os usos da língua em contextos reais, o que não estava relacionado a minha realidade, tampouco me fazia pensar criticamente sobre a minha sociedade, somente quando já era pré-adolescente. Dessa forma, a formação na Letras trouxe muitas mudanças em relação à concepção de ensino que eu tinha, além de aprendizados necessários à formação, incluindo o entendimento do que seja um aprendizado significativo e que resulta na formação de cidadãos críticos para a sua sociedade. No entanto, para a área na qual tenho interesse, que é o ensino de língua para *young-learners*¹, senti falta de aprender sobre o assunto de forma mais específica e aprofundada, considerando que a graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul não traz ao foco o desenvolvimento de línguas na infância.

O desafio do ensino de línguas estrangeiras para crianças (LEC) não foi e não é somente meu, já que o Brasil carece de formação de professores para a área. Chaguri & Tonelli (2019, p. 288) defendem que “a falta de uma orientação metodológica, como também, de uma orientação legal para o ensino-aprendizagem de LEC, pode refletir na formação de professores de LE²”, já que não existe uma formação específica para profissionais que atuam nessa área. O público-alvo da LEC é característico e tem aspectos específicos, de modo que a atual formação não está sendo suficiente para a grande demanda que há, já que os cursos de licenciatura, tanto

¹ O termo *young-learners* é utilizado por Nguyen (2018) para se referir aos alunos com idades entre cinco e doze anos. Neste trabalho optei por utilizar o termo em inglês para me referir a este grupo etário.

² De acordo com a teoria translíngua de ensino, não há distinção entre as línguas de um falante já que, nesta linha, não há separação de línguas dentro da mente de uma pessoa bilíngua, mas só um repertório semiótico. No entanto, do ponto de vista social há uma categorização e uma nomeação das línguas, o que vai de encontro à linha teórica adotada neste trabalho. Apesar disso, serão utilizadas expressões como língua estrangeira ou língua adicional se o autor citado a utiliza originalmente, a fim de manter a autenticidade do texto.

a Pedagogia quanto os cursos de Letras, não têm foco na formação pedagógica e no ensino de língua estrangeira (LE), ao mesmo tempo. Consoante a Tonelli (2019) os cursos de Letras carecem de formação voltada para o ensino de LEC e os cursos de Pedagogia não oferecem formação em LE, já que não é seu foco. Nesse contexto, acredito que seja importante pontuar discussões acerca deste assunto, bem como trazer possíveis formas de aplicação da teoria na prática.

Quanto à crescente demanda, dados não oficiais³ sugerem que o número de escolas bilíngues vem crescendo no Brasil e, de acordo com estimativas da Associação Brasileira de Ensino Bilíngue (ABEBI), esse número chega a aproximadamente 3% do total de escolas privadas brasileiras, o que pode totalizar 1,2 mil escolas oferecendo algum tipo de atividade relacionada ao bilinguismo. Ou seja, a demanda cresce, e a formação de profissionais torna-se escassa.

Portanto, o presente trabalho de conclusão de curso tem a finalidade de propor uma unidade didática a ser aplicada em uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola privada localizada na região central de Porto Alegre, que atende um público de classe média alta. A escola compreende o ensino desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, e está em processo inicial para a implementação de um projeto bilíngue do qual faço parte. Atualmente, os alunos do Ensino Fundamental têm, semanalmente, cinco períodos de aula de Língua Inglesa, além de outros quatro períodos em diferentes disciplinas que são ministrados em inglês (dois em Educação Física, um em Música e um em Artes), totalizando nove, dos trinta e cinco períodos semanais, ministrados em Língua Inglesa.

Pensando, então, no contexto de ensino em que estou inserida, nas minhas experiências prévias de ensino de inglês na Educação Infantil e Ensino Fundamental e no interesse e na constante busca por formações relacionadas a minha atuação, penso que desenvolver uma unidade didática (UD) a ser aplicada futuramente no contexto de ensino em que atuo é uma forma de refletir sobre o ensino de línguas para crianças em um contexto bilíngue, bem como pensar em possíveis estratégias a serem aplicadas. Assim, alinhada às habilidades dispostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a UD que será apresentada propõe-se a ser interdisciplinar e ser aplicada em colaboração com a professora tutora da turma, considerando que, de acordo com a BNCC,

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto

³ Adaptado de Revista Educação. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2018/08/06/expansao-das-escolas-bilingues-no-brasil/>

seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente. (BRASIL, 2018, p. 59)

Assim sendo, o projeto compreenderá a reflexão sobre a noção de comunidade e da vida em sociedade dentro da cidade em que vivem, abordando aspectos históricos, geográficos e culturais, bem como a inclusão da noção de micro (casa/bairro) em relação ao macro (cidade, estado, país). Além disso, serão propostas tarefas relacionadas ao ensino de matemática de uma forma contextualizada à realidade dos alunos.

Este trabalho está dividido em cinco partes. O próximo tópico apresenta os pressupostos teóricos, incluindo definições acerca da educação linguística para *young-learners*, educação bilíngue e translinguagem. A terceira seção explicita o contexto para o qual o projeto se destina, e, após, é apresentada a unidade didática que está sendo proposta, intitulada “*Me in my city*”. Nas considerações finais serão trazidas as conclusões referentes às reflexões expostas durante a realização do trabalho e às contribuições esperadas.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PARA *YOUNG-LEARNERS*

O público alvo para a aplicação deste projeto consiste em alunos na faixa etária de oito e nove anos, o que os classifica como *young-learners*. De acordo com Nguyen (2018), *young-learners* são alunos com idades entre cinco e doze anos. Nesse viés, Ikhfi e Nargis (2017) afirmam que diferenciar os alunos pelas idades é crucial para determinar as abordagens de ensino a serem utilizadas e suas habilidades cognitivas. Além disso, os autores também mencionam que nessa etapa os alunos aprendem utilizando tudo que está ao seu redor, porém apresentam maior dificuldade em compreender conceitos abstratos. Assim, torna-se relevante que os conteúdos aplicados estejam de acordo com a faixa etária, de modo a fazer sentido no aprendizado e torná-lo concreto. Consoante a isso, Ikhfi e Nargis (2017) também afirmam que professores que entendem essa diferenciação são “mais bem equipados para ajudar os estudantes a navegar nos processos de atividades de aprendizado na sala de aula enquanto também criam um ambiente divertido e positivo” (IKHFI & NARGIS, 2017, p. 5)⁴.

Apesar de existir a necessidade de uma metodologia de ensino com enfoque para tal público, existe uma falta de preparação de profissionais para atuar neste campo. No Brasil, não existe uma formação específica para professores que atuam na Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental na área de ensino de línguas. As graduações de Letras possuem um enfoque mais linguístico, enquanto a Pedagogia foca no desenvolvimento infantil. Desse modo, Nguyen (2018) diz que os professores dessa área não recebem um plano de fundo sólido no treinamento básico para o ensino de inglês para *young-learners*.

Nguyen (2018) menciona, ainda, que a educação linguística para *young-learners* pode se tornar confusa com o uso de termos muito abstratos, considerando aspectos gramaticais da língua, por exemplo. De acordo com o autor, outros métodos de ensino, não relacionados à gramática ou à tradução, podem ser mais eficazes no ensino para crianças. Alinhando esse pensamento ao que consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o presente projeto trata de trazer o ensino de Língua Inglesa voltado ao cotidiano dos alunos, de uma forma que não tem como foco, necessariamente, o ensino da gramática, mas sim, o uso do inglês para fazer coisas no mundo através de conteúdos que estejam relacionados com a realidade e com

⁴ Tradução minha. Trecho original em inglês: “The teachers who understand the cognitive and social processes of second-language acquisition for English for Young Learners (EYL) are better equipped to help learners navigate the processes of classroom learning activities while also creating a fun, positive environment.” (IKHFI & NARGIS, 2017, p. 5)

as necessidades dos alunos. Além disso, conforme consta no documento, também é necessário direcionar o ensino da língua a aspectos culturais e identitários, identificando, conforme competência específica da Língua Inglesa para o Ensino Fundamental, “similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.” (BRASIL, 2018, p. 246).

Outro fato importante a ser mencionado é que o ensino para *young-learners* deve levar em consideração as situações reais vividas pelos sujeitos alvos do aprendizado. Nguyen (2018, p. 5) fala que o ensino de língua estrangeira conectado a elementos artísticos como música, dança, contação de histórias e desenhos “criou um contexto significativo que transformou as aulas primárias [Educação Infantil e Ensino Fundamental I] de um local de ensino e aprendizado para uma prática de vida real” (NGUYEN, 2018, p. 4-5)⁵. Desse modo, considera-se que o ensino para *young-learners* pode se dar através de um currículo bilíngue, já que pode integrar diferentes abordagens de ensino sempre conectadas à realidade e aos interesses dos alunos, considerando todas as experiências prévias que eles já possuem, bem como suas necessidades em relação ao aprendizado. Além disso, essa modalidade de ensino conduz os educandos a uma experiência de aprendizado com foco nos significados e não nas formas da língua.

2.2 BILINGUISMO, EDUCAÇÃO BILÍNGUE E TRANSLINGUAGEM

O bilinguismo no Brasil está cada vez mais em voga, considerando que uma educação de caráter elitista⁶ vem apontando para a necessidade de aprendizado de uma língua adicional como sinônimo de sucesso profissional. No intuito de suprir necessidades de uma parte da população de alta renda, escolas com propostas bilíngues, ou denominando-se bilíngues, surgem cada vez mais no país. No entanto, essas escolas não têm seguido um padrão, o que dificulta a inserção do bilinguismo em uma perspectiva geral da educação. Isso ocorre pois, no Brasil, ainda não existe uma legislação clara e explícita que guie o ensino bilíngue ou que regulamente as escolas denominadas bilíngues. No entanto, em julho de 2020 foram aprovadas

⁵ Tradução minha. Trecho original em inglês: “English combined with artistic elements created a meaningful context that transformed primary classes from a learning and teaching site to real-life practice.” (NGUYEN, 2018, p. 4-5).

⁶ O bilinguismo de caráter elitista, de acordo com García (2009), é considerado bilinguismo aditivo. Nessa perspectiva, uma língua se soma a outra, havendo uma separação ou compartimentação das línguas. Além disso, nessa perspectiva, a proficiência do falante nativo das línguas de instrução é o ideal a ser alcançado, e a língua, nesse sentido, é dissociada do falante.

pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e aguardam a homologação do Ministério da Educação (MEC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue⁷, que determinam parâmetros a serem seguidos pelas escolas bilíngues ou plurilíngues no Brasil.

De acordo com essas diretrizes, escolas bilíngues são caracterizadas por promover o ensino de língua adicional como língua de instrução, visando desenvolver as habilidades dos alunos tanto na língua materna quanto na língua adicional. Quanto à carga horária

Art. 7º A carga horária do tempo de instrução na língua adicional nas Escolas Bilíngues deve observar os seguintes parâmetros:

I - na Educação Infantil, o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 30% (trinta por cento) e, no máximo, 50% (cinquenta por cento) das atividades curriculares;

II - no Ensino Fundamental, o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 30% (trinta por cento) e, no máximo, 50% (cinquenta por cento) das atividades curriculares; e

III - no Ensino Médio, o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 20% (vinte por cento) da carga horária na grade curricular oficial, podendo a escola incluir itinerários formativos na língua adicional. (BRASIL, 2020, p.25)

A partir das diretrizes, é possível entender que a educação bilíngue não está relacionada ao ensino da língua adicional como matéria apenas, mas sim, relaciona-se com o seu uso como meio de instrução em sala de aula visando a construção de conhecimentos diversos, contando com uma carga horária extensa.

Pelo mesmo viés, Baker & Wright (2017) afirmam que o termo educação bilíngue é muito bem aplicado quando ambas as línguas são utilizadas para as instruções diárias em sala de aula, de modo que os alunos se tornem bilíngues e biletreados. Por biletreamento entende-se o acesso que o falante tem a informações, podendo escolher, dentro de seu repertório semiótico, aquilo que está mais conectado à situação de fala. García, Johnson e Seltzer (2017, p. 147) definem que “em uma sala de aula biletreada e translíngue, os alunos são esperados a analisar, inferir, sintetizar, apresentar evidências e performar [...] atividades”⁸ baseados em seus repertórios linguísticos. A educação bilíngue, então, conectada a isso, está diretamente associada ao ensino do currículo escolar tendo o conteúdo ministrado por meio de duas ou mais línguas.

García e Wei (2014) afirmam que o bilinguismo não deve ser visto de modo a diferenciar as línguas utilizadas pelos falantes, mas sim, de selecionar recursos, fazendo uso de uma ou de outra língua, apropriados e em conformidade com o contexto, tópico e interlocutor

⁷ Link para acessar “o documento: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue> < Acesso em 30 de novembro de 2021 >

⁸ Tradução minha. Trecho original em inglês: “In a translanguaging biliteracy classroom, students are expected to analyze, infer, synthesize, present evidence, and perform other higher order activities by drawing on the full features of their linguistic repertoires” (GARCÍA, JOHNSON & SELTZER, 2017, p. 147).

daquela situação específica, considerando que eles possam se manifestar de diversas formas de acordo com os fatores sociais, políticos e históricos dos sujeitos. Dessa forma, o bilinguismo envolve uma variedade multidimensional de aspectos, segundo Megalle (2017), o que, de acordo com Wei (2000) *apud* Megalle (2017, p. 18) decorre “do fato de que não se pode conceber o bilinguismo como um fenômeno estático”.

Partindo desse pressuposto, considera-se que o bilinguismo está associado à translanguagem, que, de acordo com García e Wei (2014), diz respeito à construção e uso dinâmico do repertório de falantes de duas ou mais línguas, composto por recursos linguísticos e semióticos, à medida que esses sujeitos vivem experiências através da língua. Neste trabalho consideram-se bilíngues aquelas pessoas que falam duas ou mais línguas, já que a perspectiva aqui adotada não separa as línguas de um falante. Nesse sentido, o falante bilíngue faz suas escolhas ao adequar sua fala à interlocução, lançando mão dos recursos de seu repertório pessoal. Ao encontro disso, e pensando em uma metodologia de ensino voltada para a translanguagem, Welp e García (2021, no prelo) afirmam que a translanguagem “incentiva o aluno a se tornar mais consciente de seu potencial expressivo e de seu poder de escolhas sobre a língua”, fazendo com que ele se engaje em atividades significativas.

Deste modo, a translanguagem permite que os falantes vão além das estruturas convencionais de uso da língua, atribuindo novos sentidos às relações humanas e favorecendo interações sociais mais justas por dar voz aos indivíduos linguisticamente marginalizados. Como consequência, a translanguagem promove novas práticas que permitem ao falante exercer seu poder de escolha em relação ao uso da língua.

Além disso, a translanguagem é uma prática natural de sujeitos bilíngues. Por seu caráter dinâmico, permite o trabalho integrado entre língua e conteúdo por meio das práticas linguísticas fluídas no desempenho das tarefas de sala de aula. Assim, alinhando-se à translanguagem em contextos bilíngues de ensino, professores contemplam as experiências de uso da língua dos alunos e valorizam todo o seu potencial, acolhendo os repertórios presentes em aula. Dessa maneira, de acordo com García e Welp (no prelo), unem-se língua e conteúdo de modo que colaboram para a formação do sujeito “num movimento dinâmico em que novos recursos da língua se desenvolvem juntamente com os já existentes no repertório do aluno e, ao mesmo tempo, com os entendimentos conceituais que emergem a partir do trabalho colaborativo.”

2.3 O CURRÍCULO BILÍNGUE

Pensando na definição de translinguagem como sendo o uso de diferentes recursos semióticos para construir sentidos, é imprescindível que isso seja oportunizado aos alunos em sala de aula no momento de construir um currículo bilíngue.

Partindo de tal pressuposto, considera-se importante que os alunos tenham, em seu currículo escolar, a experiência de aprender de modo a conectar saberes que se mobilizam nas formas de agir, ser e pensar em sociedade. A BNCC, de acordo com Liberali (2019), está pautada nessa concepção de currículo dinâmico, colaborativo e diversificado, contando com o engajamento e a participação dos alunos no seu exercício de cidadania e pensamento crítico. Além disso, a BNCC também já propõe a mobilidade de saberes através dos diferentes campos de conhecimento da vida humana, nos quais os alunos são propostos a desenvolver determinadas habilidades, de acordo com a etapa de educação em que se encontram e com a área de conhecimento que está sendo desenvolvida.

Nesse viés, Liberali (2019) afirma, ainda, que as vivências devem ser o ponto de partida para as reflexões a serem realizadas em aula, de modo que os alunos possam desenvolver suas potencialidades e saberes buscando formas de agir no mundo, fazendo uso da língua para isso.

Em relação ao que é previsto em legislação quanto ao currículo, conforme mencionado anteriormente, aguardam homologação as Diretrizes Curriculares para a oferta de Ensino Plurilíngue no Brasil. Estas também regulam sobre a organização curricular para a educação bilíngue, determinando, no artigo 15, parágrafo 2, que “os conteúdos devem respeitar o disposto na legislação e normas brasileiras, garantindo-se o direito de escolha metodológica pelas instituições, tendo em vista o desenvolvimento das competências e habilidades previstas na BNCC.” (BRASIL, 2020, p. 27).

Apesar de, como já mencionado, não existir uma regulamentação clara e nacional para a oferta de ensino bilíngue, no estado do Rio Grande do Sul, foi publicada uma resolução em seis de dezembro de 2019, na qual constam normas que devem ser seguidas por Escolas Bilíngues e Escolas Internacionais no estado. De acordo com o artigo 1º da Resolução CEEed Nº 348

Entende-se por Escola Bilíngue o ambiente em que se falam duas ou mais línguas vivenciadas por meio de experiências culturais, em diferentes contextos de aprendizado e número diversificado de componentes curriculares, de forma que o(a) aluno(a) incorpore ao longo do tempo o novo código linguístico como se fosse sua língua nativa. (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 1)

Desse modo, um currículo bilíngue apresenta habilidades e competências a serem cumpridas, as quais devem estar diretamente relacionadas com a realidade na qual os alunos estão expostos, a fim de que possam agir e pensar socialmente de forma crítica, levando em consideração os aspectos sociais e as habilidades segundo a BNCC.

2.4 O ENSINO POR MEIO DE PROJETOS E DE TAREFAS

A língua, assim como a experiência bilíngue, nunca é estática, não segue um roteiro e tampouco é previsível. Além disso, situações de comunicação pelas quais somos constituídos acontecem a todo momento, de modo que se faz uso da língua realizando tarefas do cotidiano. No momento em que iniciamos a construção de nosso repertório, quando crianças, somos expostos a diversas situações de comunicação, por meio das quais construímos nosso repertório linguístico. Blommaert, 2010 *apud* Liberali, 2019 (p.35)

explana que o repertório, compreendido como um conjunto complexo de recursos semióticos que envolve variedades linguísticas, registros, gêneros, modalidades, modos de planificação, marca uma guinada do conceito de escolha de línguas para o de escolha de recursos para a participação social.

Nesse contexto, Liberali (2019) também menciona que é possível ampliar o repertório dos alunos trazendo experiências translíngues de modo a gerar maior mobilidade aos sujeitos. Portanto, o aprendizado de uma língua estrangeira não poderia ser diferente, e, conforme Schlatter (2009, p. 12) “isso significa que a aula de LE deve criar condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso da língua a partir de temáticas relevantes ao seu contexto e de gêneros discursivos⁹ variados”. Para isso, o ensino de línguas, no intuito de ampliar o repertório dos alunos, deve considerar o contexto social em que o aluno está, bem como suas necessidades.

Partindo desse pressuposto, o ensino por meio de tarefas constitui-se importante dentro de uma proposta de ensino bilíngue, já que está diretamente relacionado com o uso da língua com finalidade social. Van den Branden (2006) define tarefa como uma atividade na qual estamos em busca de um objetivo e que, para atingi-lo, precisaremos fazer uso da língua. Ou seja, a grande maioria das tarefas desenvolvidas por seres humanos envolve o uso da língua. A

⁹ De acordo com Bakhtin (1992) “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.” (Bakhtin, 1992, p. 262). Desse modo, os gêneros discursivos estão relacionados a determinados campos de atuação da vida humana e seguem um padrão, por meio do qual conseguimos identificar que determinada instância da linguagem é de determinado gênero, o que os define como enunciados padronizados e que seguem um modelo. Portanto, é possível pensar em um gênero discursivo e saber que há um padrão, o que o torna estável, apesar de conter particularidades.

partir de uma perspectiva de aprendizagem baseada em tarefas, Van den Branden (2006) afirma que os indivíduos aprendem uma língua usando-a não *no intuito de fazer* coisas, mas de fato, *fazendo coisas*, sendo assim, o aprendizado se dá por meio do uso da língua. Portanto, o ensino de línguas por meio de tarefas promove a ação social de maneira crítica e ativa, sempre levando em consideração o contexto em que os sujeitos estão inseridos no espaço escolar.

A concepção de que os alunos devem possuir papéis ativos na escola vai ao encontro do que diz Hernandez (2014) sobre a Perspectiva Educativa de Projetos de Trabalho (PEPT), que consiste em uma forma de aprendizado por meio do diálogo, na qual os sujeitos encontram seu lugar para aprender. Welp e Vial (2016, p. 192) exemplificam que “quando planejamos a festa de aniversário de nossos filhos, nos envolvemos em algum concerto na nossa casa ou decidimos viajar, estamos envolvidos em projetos. Todas as tarefas relevantes em nossas vidas são projetos nos quais escolhemos nos engajar”. Portanto, o aprendizado por meio de projetos acaba trazendo aos alunos oportunidades de usar a língua através da resolução de problemas, de modo que eles também se preparam para a vida em sociedade, já que as situações diárias por que passamos envolvem planejamento no intuito de solucionar problemas ou colocar ideias em prática.

Dessa forma, a aprendizagem por meio de projetos permite que os alunos vão além do aprendizado dos conteúdos regulares, e se tornem conscientes e críticos em relação à sociedade em que vivem através de temáticas significativas ao contexto em que estão inseridos, ressignificando a escola, que passa a ter um papel ativo e de transformação social. Trabalhar com projetos, portanto, torna-se uma alternativa para promover um aprendizado abrangente, singular e situado, mas ao mesmo tempo global. Dessa forma, a construção de projetos “está sim em função do que cada aluno já sabe sobre um tema e da informação com a qual se possa relacionar dentro e fora da escola.” (HERNANDEZ & MONTSERRAT, 1998, p. 3), fazendo com que os aprendizes se tornem protagonistas na realização de tarefas voltadas para o mundo real e que vão além dos muros da escola.

Portanto, o ensino por meio de projetos e o uso de tarefas para concretizar o aprendizado estão conectados, de modo que se utilizam “situações de comunicação (cotidianas e institucionais) com diferentes propósitos e interlocutores, em determinadas condições de produção e recepção” (SCHLATTER, 2009, p. 12). Dessa forma, é de extrema importância expor os alunos a situações de uso cotidiano, para que eles passem a pensar criticamente e sejam sujeitos ativos na sociedade. Conforme mencionado previamente, o currículo bilíngue consiste no biletamento. Assim, o currículo organizado por meio de projetos e de tarefas

oferece oportunidades de ampliação do repertório dos alunos e permite sua circulação em práticas sociais diversas, fomentando o bilinguismo dos educandos.

Além disso, também é imprescindível que as temáticas trazidas em sala de aula sejam de interesse dos alunos, já que isso fará com que eles se sintam mais engajados nas tarefas, conectando o aprendizado escolar com a sua vida social fora da escola. Desse modo, o professor consegue fazer com que os alunos sintam que suas necessidades estão sendo atendidas e supridas, o que é de extrema importância em se tratando do ensino.

3 CONTEXTO

Conforme mencionado previamente, a presente UD foi desenvolvida com a finalidade de ser aplicada em uma escola privada localizada na região central de Porto Alegre - RS, atendendo um público de classe média-alta. A escola conta com os níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e atualmente está em processo inicial de implementação de um currículo bilíngue na etapa do Ensino Fundamental - anos iniciais. A turma para a qual o projeto foi desenvolvido é um terceiro ano do Ensino Fundamental, com aproximadamente 25 alunos, com idades entre oito e nove anos. Parte dos alunos já são capazes de manter um diálogo em Língua Inglesa, de realizar leituras e até mesmo produções textuais na língua alvo.

A carga horária para a qual o projeto foi desenvolvido conta com cinco períodos semanais de Língua Inglesa, cada um com 50 minutos de aula, divididos em três dias da semana. Além disso, os alunos também têm contato com o inglês em outros quatro períodos semanais, nas aulas de Artes, Educação Física e Música, o que facilita o planejamento de um projeto interdisciplinar. Ainda, por ser um projeto que se adequa ao ensino bilíngue, também abrange momentos interdisciplinares com a professora tutora da turma, nos quais as práticas translíngues fluem e os alunos são encorajados a usar todo o seu repertório.

A escola conta com uma grande variedade de recursos, o que permite que os professores planejem aulas com o uso individual de *tablets* ou *notebooks*, por exemplo. Além disso, a escola possui um amplo espaço físico, podendo ser realizadas aulas ao ar livre.

Atualmente, o projeto bilíngue da escola está em fase de testagem, portanto estão sendo realizados pequenos projetos a serem desenvolvidos nas aulas regulares de inglês, que, conforme já foi mencionado, ocorrem em cinco períodos semanais divididos em três dias na semana. Apesar disso, há momentos em que as aulas de inglês seguem uma dinâmica mais tradicional de ensino de línguas, na qual os professores devem seguir uma grade de conteúdos pré-estabelecidos e tópicos gramaticais que foram selecionados com base em livros didáticos utilizados para o ensino de Língua Inglesa. Dessa forma, os professores por vezes são limitados em sua prática, já que precisam trabalhar com determinadas temáticas e conteúdos gramaticais em suas aulas.

Assim, o projeto pensado para este contexto, leva em consideração o conteúdo que a BNCC sugere na fase do Ensino Fundamental, mais especificamente no terceiro ano, quando se estuda a cidade em que se vive, além de seguir os conteúdos pré-estabelecidos pela

coordenação escolar com base em um livro didático de ensino de Língua Inglesa¹⁰. Dessa maneira, o projeto tem como enfoque o aprendizado em relação à cidade de Porto Alegre, sempre levando em consideração o conhecimento prévio dos alunos e aquilo que está presente no seu dia a dia, bem como seus interesses pessoais. A temática foi escolhida pensando em aspectos sociais e históricos que não são frequentemente abordados em sala de aula, como a questão histórica de nomeação e a lógica de numeração das ruas, por exemplo, e que considero importantes à construção social e ao exercício da cidadania dos sujeitos desde a infância, visto que o papel da escola também é a formação de sujeitos críticos para a sociedade.

Considera-se, além disso, que é possível que o projeto, na prática, tome caminhos diferentes do planejado, já que os interesses dos alunos podem variar e ir além do que foi projetado. A seguir, apresenta-se a unidade didática planejada para o dado contexto, que terá a duração de seis semanas de aula.

¹⁰ O livro utilizado é o *Super Minds* da Editora Cambridge. A edição é de 2014 e os autores são Herbert Puchta, Günter Gerngross e Peter Lewis-Jones. Disponível em: <https://www.cambridge.org/br/cambridgeenglish/catalog/primary/super-minds/components> < Acesso em 30 de outubro de 2021 >

4 UNIDADE DIDÁTICA

ME IN MY CITY

<p>Competências específicas da BNCC</p>	<p>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>3 - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.</p> <p>6 - Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.</p> <p>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>3 - Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.</p> <p>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE MATEMÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>6 - Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados).</p> <p>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>7- Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e</p>
--	---

	comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado à localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.	
Objetivos de conteúdo e de língua	<p>Objetivos de conteúdo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer fatos históricos sobre a cidade de Porto Alegre; - Relacionar conhecimentos adquiridos em sala de aula com a realidade, aprendendo sobre o lugar onde vivem. - Aprender sobre o uso de meios de transporte e tempo; - Compreender a organização da cidade e como isso está relacionado ao nosso cotidiano. 	<p>Objetivos de uso da língua</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender e interpretar vídeos em língua inglesa relacionados ao tema do projeto; - Realizar uma produção oral em forma de vídeo com o objetivo de sintetizar os conteúdos aprendidos; - Comunicar-se com os colegas em situações pré-determinadas de uso cotidiano da língua; - Escrever frases simples articulando as pesquisas realizadas e novas descobertas.
Gêneros trabalhados	<p>Entrevista;</p> <p>Gráfico;</p> <p>Mapa (<i>on-line</i> e físico)</p> <p>Vídeos;</p> <p>Produção oral por meio de vídeo;</p>	
Componentes curriculares interdisciplinares	<p>Geografia;</p> <p>História;</p> <p>Matemática;</p>	

Organização da Unidade Didática

Semana	Tarefas Propostas	Gêneros trabalhados
1	Ativação de conhecimento prévio acerca da cidade de Porto Alegre; introdução de vocabulário de lugares da	Vídeo; Placas de ruas;

	cidade; reconhecimento dos nomes das ruas e de como elas são numeradas.	Charadas; Google Maps
2	Revisão sobre nomes das ruas e seus critérios de numeração; introdução sobre os bairros da cidade e seus nomes; construção e interpretação de gráfico numerando a quantidade de alunos que mora em cada bairro; pesquisa histórica sobre os bairros de Porto Alegre.	Mapa online e físico; Placas de ruas; Gráfico;
3	Pesquisa e conversa sobre os pontos turísticos da cidade; reconhecimento de meios de transporte e de como se locomover por diferentes pontos da cidade; uso do Google Maps para traçar rotas utilizando diferentes meios de transporte	Vídeo; Google Maps;
4	Reconhecimento e estudo do gênero entrevista; organização e orientações para a entrevista que será realizada pelos alunos;	Vídeo; Entrevista;
5	Elaboração do produto final: um vídeo falando sobre o lugar favorito em Porto Alegre; orientações para produção do vídeo por meio de instruções a serem utilizadas como guia.	Vídeo;
6	Apresentação dos produtos finais; <i>feedback</i> .	

Semana 1:

Objetivo

Introduzir o tema que será estudado durante o projeto e ativar conhecimento prévio dos alunos em relação ao que sabem sobre a cidade de Porto Alegre. Refletir sobre a noção de comunidade e da vida em sociedade está dentro da proposta desenvolvida pela professora tutora da turma, portanto, os alunos serão colocados em contato com a cidade em que vivem para se localizarem dentro do espectro micro (casa) em relação ao macro (cidade).

Ativando conhecimento prévio.

Neste primeiro momento os alunos assistirão a um vídeo e realizarão uma conversa com a professora. A conversa pode ser realizada de modo informal, sendo guiada pelas questões abaixo.

Watch the video (<https://www.youtube.com/watch?v=wXYwaDAselQ&t=26s>) answer:

a) Could you recognize any of these places? Which one(s)?

b) Where are they?

Após a conversa inicial, a professora projeta no quadro algumas imagens de diferentes lugares da cidade de Porto Alegre, a fim de que os alunos façam o reconhecimento dos locais, com base nas perguntas norteadoras.

Look at the pictures and think:

a) Do you know these places? Where are they?

b) Are they near or far from your school? And from your home?

c) Have you ever visited any of them?

d) What other places in the city do you know? What is/are your favorite one(s)?



Fonte: <https://bit.ly/3ifkpvV>



Fonte: <https://bit.ly/3zQo9OO>



Fonte: <https://bit.ly/3ifkpiV>



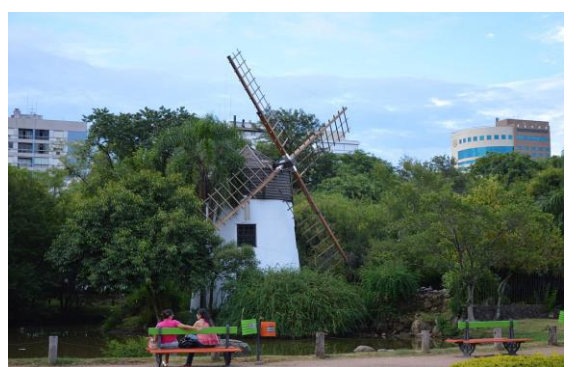
Fonte: <https://bit.ly/3ifkpiV>



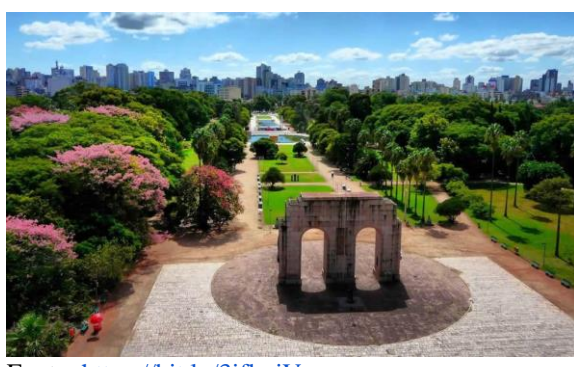
Fonte: <https://bit.ly/3ifkpiV>



Fonte: <https://bit.ly/3ifkpiV>



Fonte: <https://bit.ly/37921D2>



Fonte: <https://bit.ly/3ifkpiV>



Fonte: <https://bit.ly/3ifkpiV>



Fonte: <https://bit.ly/3jbSuAE>

Após a conversa pautada nas imagens, a professora pode realizar no quadro um *brainstorming* sobre os lugares que os alunos mencionaram, criando uma espécie de glossário e conversando com os alunos sobre os locais, incluindo os questionamentos previamente realizados (questões *a, b, c e d*).

Na intenção de manter a discussão, será realizada uma atividade baseada em charadas, considerando que os alunos gostam muito de desafiar e de serem desafiados.

Pair work. Get in pairs and challenge your partner to discover the place you are talking about.

 YOU GO THERE TO WATCH A SOCCER MATCH.	 YOU GO THERE WHEN YOU TRAVEL.
 YOU GO THERE TO BUY FOOD AND HOUSE ITEMS.	 YOU GO THERE TO PLAY WITH YOUR FRIENDS AND FAMILY.
 IT IS A PLACE WHERE THERE ARE PAINTINGS AND ARTISTIC WORKS.	 THE PLACE WHERE YOU TAKE THE BUS.
 YOUR TURN TO CHALLENGE YOUR FRIEND.	 YOUR TURN TO CHALLENGE YOUR FRIEND.
	

Fonte: elaborado pela autora

O próximo momento inclui uma conversa sobre lugares mais específicos que se localizam próximo às casas dos alunos. As perguntas podem ser realizadas, novamente, de uma maneira informal, configurando uma roda de conversa.

Conversa em grande grupo

a) What are the places we have near school?

- | |
|---|
| b) What are the places near your home? Is there any that you like going to? |
| c) Do you know the name of any street in Porto Alegre? What is it? |
| d) Have you ever seen the street signs in Porto Alegre? |

Em seguida ao jogo sobre os lugares da cidade, a intenção é que a professora conduza os alunos a um pensamento de conexão com o mundo, reconhecendo o lugar onde moram a partir da identificação das ruas da cidade. De início, serão mostradas placas de determinadas ruas de Porto Alegre, as quais contêm uma especificação, explicando quem são as pessoas/datas/fatos que nomeiam aquela rua. Dessa forma os alunos serão apresentados à informação e também serão incentivados a observar as identificações das ruas por onde passam.



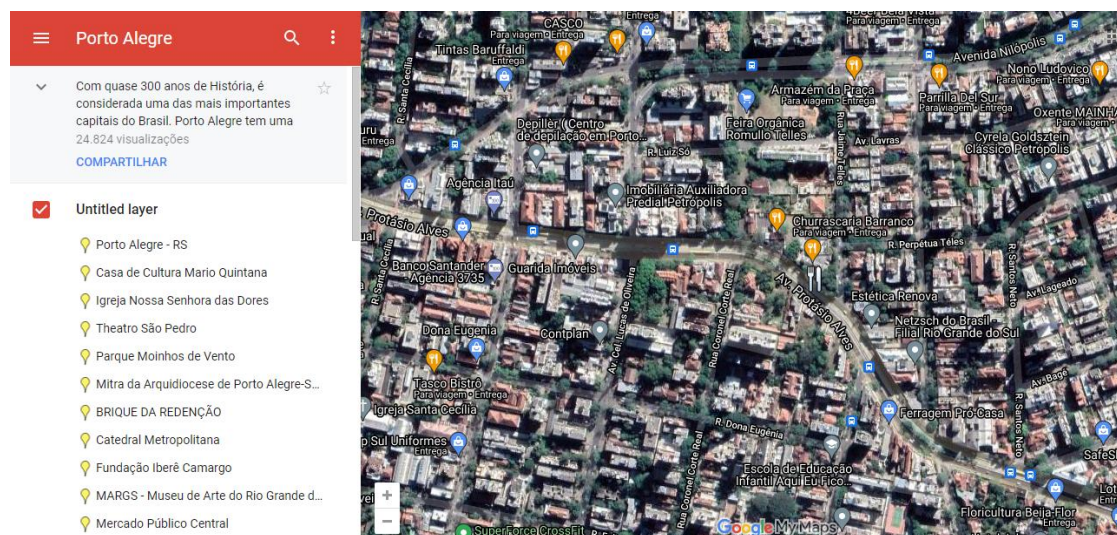
Fonte: elaborado pela autora

Em seguida, acontecerá a projeção do *Google Earth*, momento em que a professora partirá da imagem do planeta, ampliando até chegar à cidade e à escola.



Fonte: <https://www.google.com.br/intl/pt-BR/earth/>

A partir disso, será proposta uma tarefa em grupo com o uso de *notebooks* que estão à disposição, na qual os alunos navegam pelo site *Google Maps*¹¹ e buscam pela rua em que moram. Neste mesmo momento, a ideia é que os alunos respondam às perguntas norteadoras propostas abaixo.



Fonte: <https://www.google.com/maps>

Get together in groups of four and search for your streets.

a) Do you live near or far from your classmates? And from the school?

¹¹ <https://maps.google.com>

b) Do you have any idea why the name of your street is what it is? Search on the internet with your classmates and see what you discover.

Tarefas de casa

A tarefa de produção e *homework* dos alunos será a continuação da pesquisa acerca da rua onde moram para apresentar aos colegas no início da aula seguinte. Além disso, cada um terá a tarefa de tirar uma foto dos *street signs* das ruas em que moram e enviar por e-mail à professora. Caso não consigam tirar foto da rua, podem pesquisar na internet sobre a pessoa/fato que nomeia a rua.

Semana 2:

Objetivo

Relembrar a questão da nomeação das ruas além de incluir o estudo sobre a lógica por trás da sua numeração. Trabalhar com a localização das casas dos alunos, apresentando a noção de bairros por meio de mapas. Além disso, realizar uma pesquisa na internet acerca da história dos bairros de Porto Alegre, realizando um trabalho interdisciplinar com a professora tutora da turma.

Ativando conhecimento prévio

No primeiro momento será realizada uma roda de conversa com os alunos para compartilhar os resultados encontrados em suas pesquisas que eram tarefa de casa.

What did you discover in your research? Did you know that before? Share your findings with your classmates and see what is new for you.

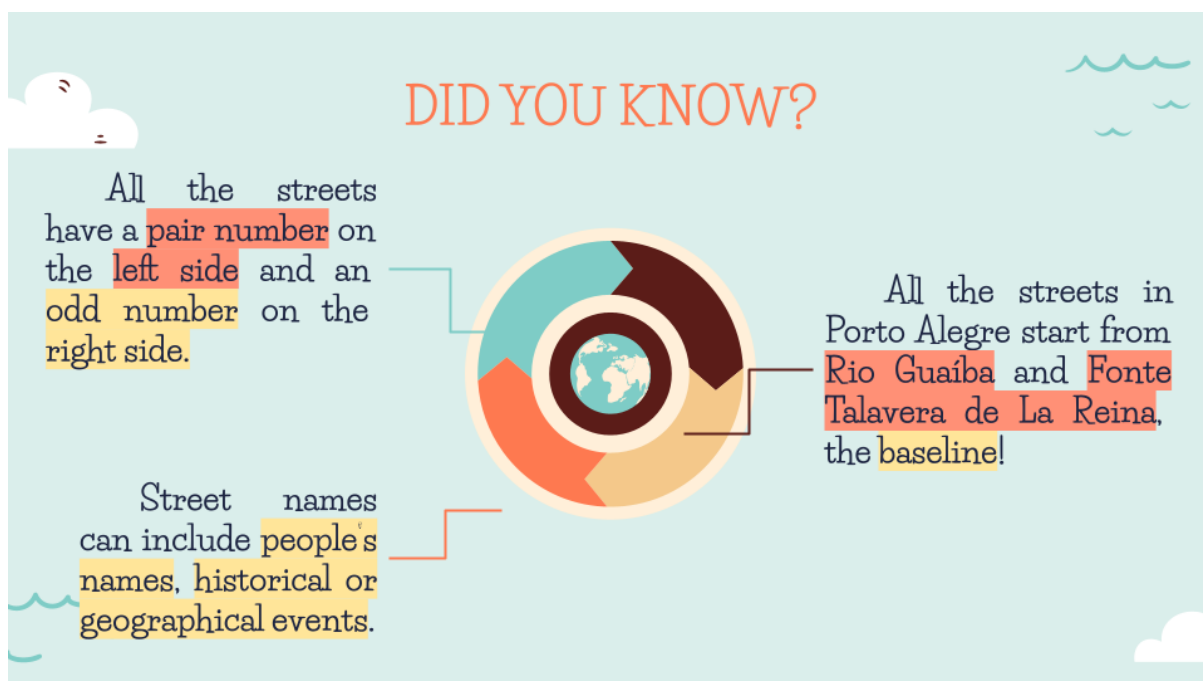
Além disso, serão projetadas no quadro as fotos que foram enviadas à professora, contendo as identificações das ruas onde os alunos vivem. A ideia é que os alunos estejam atentos aos fatores que podem nomear uma rua, sendo pessoas, datas ou fatos importantes na história.

Após os primeiros questionamentos, a ideia é atentar os alunos à lógica por trás da numeração das ruas. Para isso, serão apresentados alguns questionamentos no intuito de que os alunos conversem em pequenos grupos (de três ou quatro componentes), para em seguida levarem os resultados da conversa para o grande grupo.

Discuss with your classmates:

- a) What is your home address number? Is it near or far from the beginning of your street?
- b) What is your school address number? Is it near or far from the beginning of your street?
- c) Do you know the criteria that defines street numbering?

A partir disso, a professora explica a lógica por trás da numeração das ruas em Porto Alegre, trazendo curiosidades para os alunos por meio de *cards* que serão apresentados com o uso de um projetor. Além disso, a intenção também é trazer informações sobre a organização da cidade, contando como as ruas estão organizadas.



Fonte: elaborado pela autora

Fonte Talavera de La Reina



Porto Alegre's baseline.

<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2021/05/24/fonte-em-frente-a-prefeitura-de-porto-alegre-e-entregue-apos-revitalizacao.ghtml>

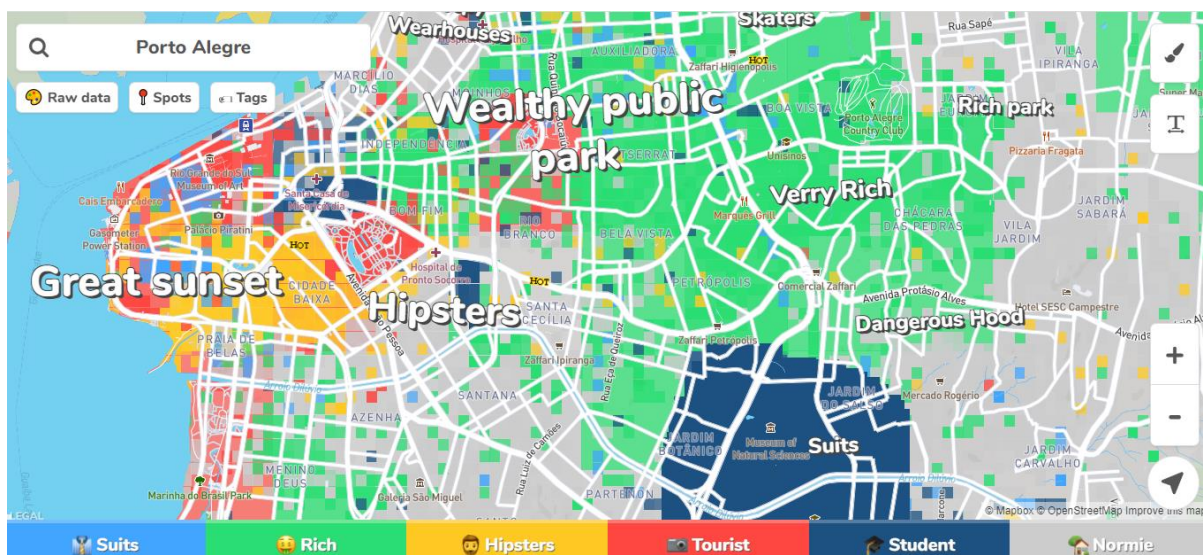
Fonte: elaborado pela autora

Atividade em grande grupo

Com o mapa da cidade de Porto Alegre em tamanho grande, a ideia é fazer com que os alunos se identifiquem, marcando com alfinetes coloridos, as ruas onde moram. A proposta é que o trabalho fique exposto em sala de aula durante a realização do projeto a fim de que os alunos possam consultar o mapa sempre que necessário.

Em seguida, serão observados os bairros da cidade neste mesmo mapa, identificando onde cada um dos alunos mora. Na intenção de realizar uma busca exploratória, os alunos terão acesso aos *notebooks* da escola acessando o website *Hoodmaps*¹² e explorando a cidade onde moram.

¹² <https://hoodmaps.com/porto-alegre-neighborhood-map>



Fonte: <https://hoodmaps.com/porto-alegre-neighborhood-map>

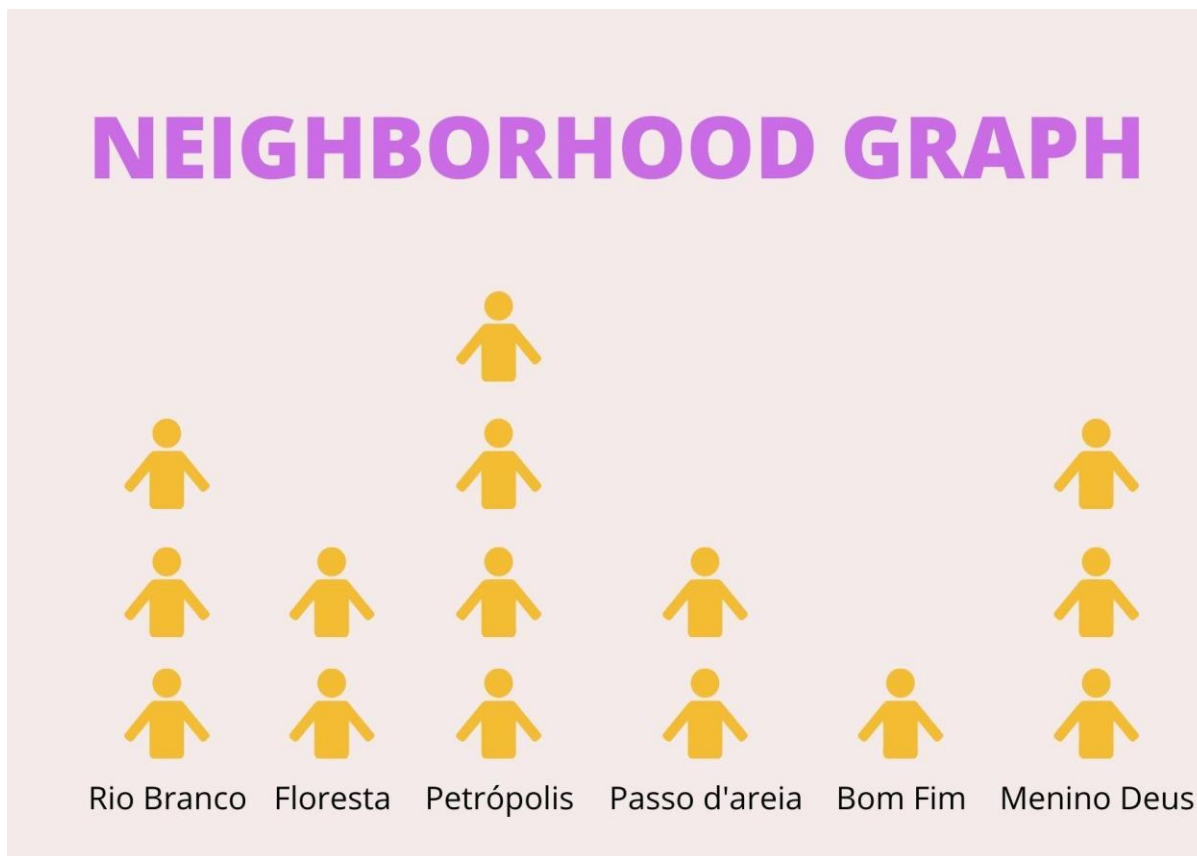
Para contribuir com o estudo dos mapas, algumas discussões serão apontadas no intuito de fazer com que os alunos se encontrem dentro da cidade, explorando as ruas e os bairros onde moram. As perguntas abaixo servirão de guia para uma discussão em pequenos grupos, na qual os alunos poderão reconhecer quais colegas moram perto de suas casas, no mesmo bairro ou até mesmo na mesma rua.

Discuss in small groups:
a) Is your home near the school?
b) What is the name of your neighborhood? If you don't know it, you can check out Prefeitura's website ¹³ .
c) Do you know the meaning of the name and why is it the neighborhood's name?
d) Do you have any classmates living in the same neighborhood as you do?

Depois de ativar conhecimento prévio em relação aos bairros onde moram, os alunos construirão um gráfico apresentando os bairros em que vivem, a fim de realizarem tarefas de interpretação, que também se incluem nas habilidades desenvolvidas pelo terceiro ano do ensino fundamental. O gráfico será organizado com a linha de acordo com o nome do bairro, e a coluna representando o número de alunos que lá moram, conforme exemplo abaixo, que é

¹³ <https://cdlweb.procempa.com.br/cdlmapafotos/CDLPesquisa.asp>

uma projeção de como o gráfico ficaria incluindo-se as informações relacionadas ao grupo em questão.



Fonte: elaborado pela autora

Em seguida, serão realizadas tarefas de interpretação de gráfico, no intuito de que os alunos respondam às questões propostas¹⁴.

a) In which neighborhood is the biggest number of students?
b) In which neighborhood is the smallest number of students?
c) Is the number of classmates that live in your neighborhood bigger or smaller than the number of classmates that live in your teacher's neighborhood?
d) Is the number of classmates that live in your neighborhood bigger or smaller than the number of classmates that live in Floresta neighborhood?
e) The number of classmates living in Rio Branco is:

¹⁴ As questões propostas abaixo baseiam-se no gráfico hipotético criado pela autora. É importante reforçar que as perguntas a serem feitas aos alunos vão variar de acordo com os gráficos produzidos na aplicação do projeto.

1. smaller than in Menino Deus.
2. smaller than in Bom Fim.
3. bigger than Petrópolis.
4. bigger than Floresta.

f) The number of classmates living in Floresta is:

1. smaller than in Menino Deus.
2. smaller than in Bom Fim.
3. bigger than Petrópolis.
4. bigger than Rio Branco.

A partir deste momento, após a parte matemática, ocorrerá um momento de interação com a professora tutora da turma. Reforçando o caráter interdisciplinar do projeto, a pesquisa realizada será de cunho histórico, já que os alunos terão de pesquisar sobre o bairro em que moram, incluindo sua história, sua formação e seu nome. Uma possibilidade é reunir os alunos de acordo com o bairro onde moram, para que façam as pesquisas em grupo, sempre dando ênfase à importância do trabalho em grupo. Para isso, serão indicadas algumas fontes onde os alunos podem realizar as pesquisas, incluindo o site da prefeitura, e também o site do Centro de Pesquisa Histórica (CPH) de Porto Alegre¹⁵, que explora diversas informações relacionadas à cidade, e que tem registros sobre a história dos bairros de Porto Alegre¹⁶. Dessa forma, os alunos realizarão anotações no caderno das informações que encontraram sobre a história do bairro onde moram, baseados nas questões a seguir:

a) What is the name of your neighborhood? Why?

b) How old is your neighborhood?

c) How big is your neighborhood?

Tarefa de casa

Para a semana seguinte, os alunos terão como tarefa realizar uma pesquisa respondendo à pergunta:

What are the landmarks and cultural places that we can visit in your neighborhood?

¹⁵ <https://cphpoa.wordpress.com/>

¹⁶ http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu_doc/historia_dos_bairros_de_porto_alegre.pdf

Semana 3:*Objetivo*

Abordar a questão cultural da cidade trazendo ideias e discussões acerca de locais que podem ser visitados por turistas e também trabalhar com os meios de transporte que estão disponíveis na cidade. Além disso, trabalhar com perspectivas temporais por meio do *Google Maps*, desenvolvendo o raciocínio temporal relacionado à localização, distância e tempo.

Ativando conhecimento prévio

No início da terceira semana, os alunos assistirão a um vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=xIh6Igroy8s>) falando um pouco sobre a cidade de Porto Alegre. Antes de assistirem ao vídeo, algumas perguntas de preparação serão realizadas aos alunos, de modo que eles possam ter acesso ao vídeo já buscando por informações específicas.

Before watching the video:
a) Which landmarks and famous places do you know in Porto Alegre? Which one(s) have you visited?
b) Write in your notebook the places you recognize in the video.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=xIh6Igroy8s>

Após o vídeo, os alunos e a professora realizam uma conversa sobre os estereótipos apresentados, no intuito de incentivar os alunos a terem um pensamento crítico sobre ele e sobre a sociedade que é apresentada pelos olhos da estrangeira. Além disso, também são feitas perguntas pensando nos lugares da cidade que são apresentados e como os alunos os reconhecem.

After the video, answer the questions:
a) Which places from the video could you recognize?
b) Have you ever visited any of them? Which one(s)?
c) Do you agree with what Sônia says about everybody in Porto Alegre being just as beautiful as Gisele Bundchen? Why/why not?
d) Why do you think she says that?

A fim de introduzir o vocabulário sobre meios de transporte, a professora entregará aos alunos uma tarefa de exercício vocabular. Desse modo, após a realização da tarefa, os alunos serão questionados sobre os meios de transporte que conseguiram identificar no vídeo (perguntas abaixo), mobilizando o vocabulário aprendido.

		
Fonte: https://bit.ly/3zXpNy8	Fonte: https://bit.ly/3DRdiqs	Fonte: https://bit.ly/3xgIdYX
T N A R I _____	A P A R E I N L _____	K E B I _____
		
Fonte: https://bit.ly/3laZVKf	Fonte: https://bit.ly/378RpEl	Fonte: https://bit.ly/2TO84tK

U B S B U L C I P _____	B N M I U S I _____	X A T I _____
----------------------------	------------------------	------------------

Conversa em grupo

Após, acontecerá uma roda de conversa entre alunos e professora, retomando o mapa construído no início do projeto. A ideia é falar sobre os aspectos culturais da cidade pensando nos locais que podem ser visitados e também mobilizar o vocabulário de meios de transporte.

Teacher asks to each student:
a) What are the means of transportation you see in the video?
b) What are the places/landmarks you can visit in your neighborhood? Show the results of your research to your classmates.
c) Now, look at the map. How would you go to your classmate's home? By bus or by bike?
d) Can you walk to school or do you need to get a ride? Do you take the school bus?
e) What are the means of transportation you can use to go to different places in Porto Alegre? See if you can identify them in the pictures and name them:

Depois, os alunos terão acesso aos *notebooks* da escola para realizar uma pesquisa no *Google Maps*. Inicialmente, a professora mostra aos alunos por meio de projeção no quadro como utilizar a ferramenta, explicando que é possível simular rotas para as quais o aplicativo apresenta tempo de deslocamento, distância e possíveis meios de transporte a serem utilizados. Dessa forma, a intenção é que os alunos pesquisem diferentes rotas para ir a diferentes lugares, respondendo às perguntas guiadas:

Search and answer:

How long do you take to go from your home to school by car? And by bike?

How long do you take to go from your home to Usina do Gasômetro by bus? And by car?

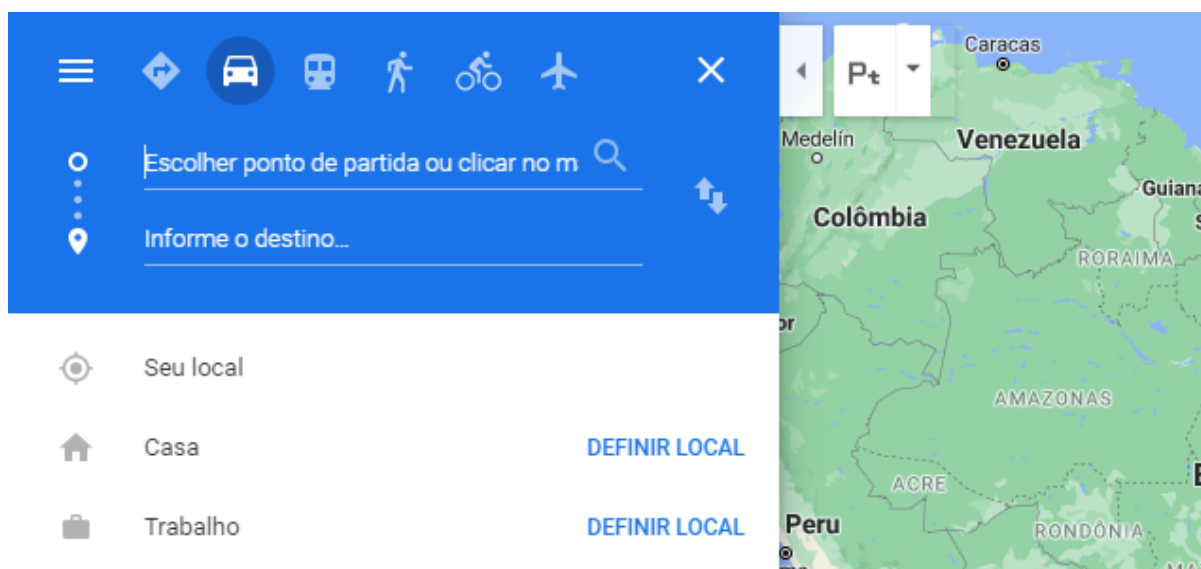
How can you go from school to Redenção Park?

How can you go from school to Iguatemi shopping?

How far is your home from school?

Which is faster: going from your home to school by car or by bus?

Fonte: elaborado pela autora



Fonte: <https://www.google.com.br/maps>

Por fim, acontecerá uma produção de escrita e de desenho, na qual os alunos responderão às perguntas por meio de desenhos a serem expostos na sala de aula.

MEANS OF TRANSPORTATION:	
a) How can you go from school to your home?	b) How can you go from your home to Redenção park?

c) How can you go from your home to the airport?	d) How can you go from your home to Italy?

Por fim, as produções serão expostas na sala e cada aluno apresentará sua criação aos colegas, no intuito de observar as diferenças e aprender com os trabalhos dos colegas.

Semana 4:

Objetivo

Trabalhar com o gênero discursivo entrevista, realizando um estudo sobre o gênero a fim de entender como ele funciona e quais são suas características. Organizar uma entrevista a ser realizada com um professor de história do colégio, com a finalidade de sanar as dúvidas dos alunos em relação à cidade de Porto Alegre.

Ativando conhecimento prévio

No início da quarta semana as professoras tutora e de inglês irão realizar, novamente, um momento em conjunto, conversando sobre possíveis dúvidas que os alunos têm sobre a cidade de Porto Alegre.

a) Do you have any unsolved questions about our city? Write them.
b) Can we have the answers through the internet, or should we ask someone else?
c) Who do you think could answer these questions?

A intenção dessa conversa é de que os alunos pensem em como é possível responder às dúvidas que eles ainda têm sobre a cidade, o que inclui um estudo histórico. Desse modo, os alunos convidarão o professor de história do colégio para realizar uma entrevista e esclarecer as dúvidas que ainda restam.

Trabalhando com o gênero entrevista

Iniciando o estudo do gênero entrevista, os alunos assistirão ao vídeo *Kids meet a 101 year old*¹⁷. Antes disso, como uma tarefa de preparação, serão realizadas algumas perguntas no intuito de instigar os alunos a pensar durante o vídeo, que serão respondidas por meio de uma conversa em grande grupo.

a) Have you ever been interviewed by or have interviewed anyone?
b) How does an interview work?
c) Pay attention to the video. Who speaks more: the kids or the old woman? Why?

Em seguida, os alunos assistirão à entrevista e, após, responderão aos questionamentos abaixo, também por meio de uma roda de conversa.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=69HgC2KghBc>

a) What is happening in the video? How do you call this kind of conversation?
b) What are the kids asking? Why?
c) How do people interact in an interview? Is it similar to the way you speak with your friends or is it different?

¹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=69HgC2KghBc>

d) If you were interviewing someone about Porto Alegre, what would you ask?

Tendo como base as respostas dadas pelos alunos, a professora tutora e a professora de inglês realizarão um roteiro para a entrevista, na qual os alunos, em decisão conjunta, selecionam as perguntas que mais lhes interessam, observando as dúvidas em comum, verificando se há perguntas repetidas, e decidindo quais serão incluídas na entrevista para produzir o questionário que será aplicado com o professor entrevistado.

Organizando a entrevista

A entrevista será organizada em dois momentos diferentes: primeiramente as perguntas dos alunos serão compiladas, e em seguida serão escritas em português e em inglês. Após, cada um será responsável por escolher uma pergunta para realizar no momento da entrevista, anotando no caderno. É importante reforçar que os questionamentos serão advindos de dúvidas trazidas pelos próprios alunos, trazendo autenticidade para a entrevista.

No momento seguinte, a entrevista acontecerá e os alunos terão o momento de interação com o professor de história.

Após a entrevista, alguns questionamentos serão realizados no intuito de observar as considerações finais dos alunos em relação à entrevista. A ideia é que os alunos possam selecionar e mobilizar informações que aprenderam na entrevista para a realização de seus produtos finais, que será construído na semana seguinte. Assim, é importante que os alunos anotem informações que consideram importantes no caderno, a fim de contribuir para suas produções.

After the interview, let's talk about some points:
a) What was something new that you learned with the information given?
b) What called your attention the most?
c) Were your questions answered?

Tarefa de casa

Por fim, os alunos são encaminhados para a tarefa de casa. Como *homework*, os alunos precisam pensar sobre o seu lugar favorito na cidade e anotar informações sobre esse lugar no caderno. É importante que, nas instruções para a realização da tarefa, os alunos sejam avisados

que as informações que eles buscarão serão utilizadas para as produções finais na semana seguinte.

Search about your favorite place in Porto Alegre:
a) Where is it? What is it near?
b) What can you do there? What do you like about it?

Semana 5:

Objetivo

Realização da produção final, que consistirá em um vídeo falando sobre o lugar favorito de Porto Alegre. O vídeo será compartilhado com os colegas em um momento especificamente dedicado para isso.

Ativando conhecimento prévio

No primeiro momento os alunos assistirão mais uma vez ao vídeo do canal Sônia's travels¹⁸ falando um pouco sobre a cidade de Porto Alegre.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=xIh6IgroY8s>

Em seguida, alguns questionamentos serão realizados:

¹⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=xIh6IgroY8s>

a) After getting to know so many things about our city, what was the fact that caught your attention the most?

b) If you were to make a video about Porto Alegre, what place would you like to choose? Why?

c) How is Sônia's video organized? What comes first? What kind of information does she include?

Início da produção final

A produção final consistirá na gravação de um vídeo sobre um lugar de Porto Alegre com o qual os alunos se identificam, gostam de visitar ou simplesmente se interessam. Dessa forma, a conversa sobre o vídeo anterior tem como objetivo contribuir para a organização dos pensamentos, vendo como o vídeo que serve de exemplo foi organizado. Em seguida, a professora continua trazendo questionamentos na intenção de realizar um roteiro para que os alunos saibam quais os elementos necessários na produção do vídeo.

a) What kind of information should appear in the video (pictures, name, location, history, etc)? Let 's make a list.

b) Is it important that you say why you like this place? Why/why not?

c) What else do you think is important to include in order to catch people's attention?

d) Who is going to watch the video? Where is it circulating?

Em seguida, a professora fará um momento em que realizará perguntas que irão contribuir com a criação dos alunos. A intenção é de que os alunos respondam às perguntas que servirão como guia para sua produção.

GUIDELINES:

What place did you chose? Why?

Where is it? What is it near?

Write three reasons why you like this place.

Write three things you can do there.

Why should people know it?

Fonte: elaborado pela autora

Para a realização do roteiro os alunos podem utilizar os *notebooks* da escola, a fim de realizar mais pesquisas sobre os lugares que escolheram. Após, a professora verifica as dúvidas dos alunos, orienta na formulação do guia e explica como deverá ser feita a gravação dos vídeos.

Tarefa de casa

Como tarefa de casa, os alunos realizarão as gravações dos vídeos para apresentar aos colegas na próxima semana de aulas. É possível que os alunos tirem fotos nos lugares que escolheram e façam as gravações também no lugar.

Semana 6:*Objetivo*

Apresentar as produções finais para os colegas. Realizar um *feedback* do projeto.

Apresentação das produções finais

Na última semana de aula o objetivo é que os alunos apresentem suas produções finais para o grande grupo. Essa tarefa será realizada por meio de um seminário, no qual os alunos apresentam o local que escolheram para falar e reproduzam seus vídeos para os colegas.

Como forma de avaliação, a ideia é que os próprios colegas contribuam. Isso será realizado de modo que, enquanto estiverem assistindo às apresentações, preencham um formulário de *peer assessment*, que consiste em avaliações e contribuições realizadas pelos colegas ao trabalho, com base em orientações pré-estabelecidas pelo professor. Este tipo de

avaliação também contribui para a reflexão sobre os trabalhos dos próprios colegas avaliadores, que desempenham um papel ativo na avaliação.

Peer assessment

Check the options that you agree with about the presentation of your classmate:	
CLASSMATE'S NAME:	
I learned new things about Porto Alegre.	
My classmate's video was attractive and well organized.	
I could understand clearly what my classmate was saying.	
My classmate showed that she/he knows a lot about the topic.	
My comment on/suggestions for the presentation:	

Por fim, após a finalização das apresentações, a professora solicitará que os alunos façam uma avaliação do que aprenderam durante o projeto, com base no quadro abaixo, que será entregue à professora ao final da aula.

Self-evaluation

What have I learned about my city?	
How have I learned that?	
What else would I like to learn about the topic?	

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi apresentada uma proposta de UD a ser aplicada em um contexto de implantação de currículo bilíngue em uma escola de educação básica privada localizada na região central de Porto Alegre - RS. Destinada à educação bilíngue de *young-learners*, e com base na perspectiva translíngue, a proposta teve como objetivo abranger habilidades e competências dispostas na BNCC a serem desenvolvidas através da temática da cidade de Porto Alegre, levando em considerações aspectos geográficos e culturais da cidade. Além disso, o trabalho teve vistas para o ensino por meio de tarefas, considerando que tudo aquilo que realizamos em nosso cotidiano a fim de solucionar problemas são tarefas (WELP e VIAL, 2016). Nesse sentido, o aprendizado se conecta à vida real e vai de dentro da sala de aula para além dos muros da escola. A perspectiva de ensino por tarefas considera que o aprendizado se concretiza por meio da ação, de modo que a escola transforma os alunos em sujeitos participativos na sociedade.

Levar à sala de aula um projeto cujo foco é a cidade em que vivemos parte do pressuposto de que os alunos demandam um conhecimento acerca do lugar social em que se encontram inseridos. Além de estar alinhada ao que está proposto na BNCC, a temática proposta tem o potencial de promover o engajamento dos alunos e ampliar seu repertório linguístico e semiótico, enquanto aprendem sobre o lugar em que vivem, conhecendo fatos que, habitualmente, não são abordados em sala de aula, de modo que passam a exercer sua cidadania por meio do que é proposto em sala de aula.

Nesse viés, o projeto apresentado contribui para a educação linguística já que tem como objetivo formar cidadãos críticos para a sociedade, considerando temáticas relevantes e de interesse dos alunos. Na mesma concepção, o trabalho é embasado na perspectiva educativa de projetos de trabalho (PEPT) de Hernández (1998). Essa perspectiva permite um aprendizado que vai além dos conteúdos regulares e promove a reflexão e a criticidade sobre a relação do educando com seu lugar no mundo. Assim, as atividades desenvolvidas na sala de aula ressignificam a escola, que passa a ter um papel de transformação social.

Além disso, as contribuições deste trabalho também estão relacionadas com o ensino de Língua Inglesa para *young-learners*, considerando que há uma lacuna na formação de professores para este grupo específico de alunos. Assim, trazer o tema ao foco fortalece a necessidade de acesso deste público ao aprendizado de uma língua adicional através de abordagens adequadas à sua idade e às suas necessidades cognitivas. O projeto também

pretende contribuir com a educação bilíngue, que surge como uma grande tendência na área de educação linguística, em especial para *young-learners*.

Portanto, entende-se o quanto é possível conectar o ensino na sala de aula à realidade vivida pelos alunos, tornando-o mais significativo. Em vista disso, os alunos se encontram em um espaço de aprendizado que vai muito além dos conteúdos curriculares da escola, mas que permite que os sujeitos se tornem conscientes de seu lugar na sociedade e preparados para opinar e discutir assuntos pertinentes de maneira informada.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 2/2020 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. Brasília, MEC: 2020. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue> > Acesso em: 24 de set. de 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso (1952-1953). In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo - SP: Martins Fontes, p. 262-306, 1992.
- NGUYEN, Chinh Duc. The construction of age-appropriate pedagogies for young learners of English in primary schools. **The Language Learning Journal**, 2018.
- CHAGURI, Jonathas de Paula; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no Brasil:(re) discutindo fundamentos. **Revista Linhas**, v. 20, n. 42, p. 281-302, 2019
- GARCÍA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century: A global perspective**. John Wiley & Sons, 2009.
- GARCÍA, Ofélia; WEI, Li. **Translanguaging: language, bilingualism and education**. Basingstoke. UK: Palgrave Macmillan, 2015.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. Os projetos de trabalho: uma forma de organizar os conhecimentos escolares. Artes Médicas, 1998.
- IKHFI IMANIAH, M.Pd; NARGIS, M.Hum. **Teaching English for Young Learners**. First Edition, October, 2017.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilíngue. **Educação Bilíngue no Brasil**, p. 29-42, 2019.
- MEGALE, Antonieta. Bilinguismo e educação bilíngue. **Educação bilíngue no Brasil (Bilingual Education in Brazil)**, p. 13-28, 2019.

MEGALE, Antonieta. Educação bilíngue no Brasil. Organização: Antonieta Megale; Prefácio: Ofélia García. Edição: Richmond. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Resolução CEEEd Nº 348, DE 06 DE NOVEMBRO DE 2019.** Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: <<https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202001/17155809-20191108111448resolucao-0348.pdf>> Acesso em 26 de nov. de 2021.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópio**, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.

VAN DEN BRANDEN, Kristiaan. **Introduction: Task-based language teaching in a nutshell.** Cambridge university press: Cambridge, 2006.

WELP, Anamaria Kurtz de Souza; GARCÍA, Ofélia. **A pedagogia translíngue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro.** 2021. No prelo.

WELP, Anamaria Kurtz de Souza; SARMENTO, Simone; KIRSCH, William. Entrevista com o professor Fernando Hernández. Tradução Letícia Machado Trindade. **Revista Bem legal**, v. 4, n. 1, 2014.

WELP, Anamaria Kurtz de Souza; VIAL, Ana Paula Seixas. Currículo com base em projetos pedagógicos: relato de uma experiência na educação superior. **Entrelinhas**, v. 10, n. 2, p. 230-254, 2016.

WRIGHT, Wayne E.; BAKER, Colin. **Key concepts in bilingual education.** In: Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education. 3rd ed. Cham, Switzerland: Springer, p. 65-80, 2017.