



Programa de Pós-Graduação em
LINGUÍSTICA

**PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO DA ESCRITA EM INGLÊS PARA
CRIANÇAS: UM ESTUDO A PARTIR DE UMA UNIDADE DIDÁTICA**

SÃO CARLOS

2025



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

EMANUELLE AVELAR GOMES COSTA

**PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO DA ESCRITA EM INGLÊS PARA
CRIANÇAS: UM ESTUDO A PARTIR DE UMA UNIDADE DIDÁTICA**

SÃO CARLOS

2025

EMANUELLE AVELAR GOMES COSTA

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO DA ESCRITA EM INGLÊS PARA
CRIANÇAS: UM ESTUDO A PARTIR DE UMA UNIDADE DIDÁTICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes

SÃO CARLOS

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Emanuelle Avelar Gomes Costa, realizada em 05/09/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes (UFSCar)

Prof. Dr. Juscelino da Silva Sant'Ana (SEDF)

Profa. Dra. Luciana Cristina da Costa Audi (UESC)

Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin (UFSCar)

Profa. Dra. Taísa Pinetti Passoni (UTFPR)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Dedico este trabalho ao meu avô Manoel Gomes (*in memoriam*), repentista e exemplo de bondade, que nos deixou durante esta jornada. Sua sabedoria e generosidade continuam a me inspirar.

Ao meu amado marido, meu maior incentivador, cuja parceria, amor e apoio incondicional tornaram este sonho possível.

AGRADECIMENTOS

Onde não há conselho fracassam os projetos, mas com os muitos conselheiros há bom êxito. Provérbios 15:22

Grandes momentos em nossa jornada sempre revivem a lembrança de seus começos, de suas histórias entrelaçadas. Buscamos compreender as origens, o ponto inicial de tudo. Contudo, ao avançar, percebemos que não existe uma única raiz solitária, mas sim diversas ramificações que sustentam o que somos e conquistamos. É justamente desse pluralismo que parto para expressar minha gratidão.

Minha eterna gratidão à Prof^ª. Dra. Rita de Cássia Barbirato, minha querida orientadora, que me acolheu com generosidade desde 2016, quando, ainda como aluna especial, participei de sua disciplina de Planejamento de Cursos. Naquele momento, tive o prazer de elaborar um planejamento voltado ao ensino de língua inglesa para crianças, sem imaginar que ali se iniciava uma longa e feliz trajetória de aprendizados ao seu lado.

Ao meu esposo Vinícius, meu maior incentivador, minha gratidão mais profunda. Obrigada por caminhar ao meu lado com tanto amor, paciência e confiança, por acreditar nos meus passos mesmo quando a jornada se tornava difícil, e por nunca permitir que eu desanimasse. Obrigada, meu amor, por ser presença, apoio e parceria em todos os momentos.

Aos meus pais, minha eterna gratidão por sempre incentivarem meu crescimento pessoal e profissional, oferecendo não apenas condições dignas para que eu pudesse seguir meus caminhos, mas também os valores que me formam. Obrigada por me ensinarem, antes de qualquer título, a buscar o bem.

Ao meu irmão, cuja alegria pelas minhas conquistas me alcança mesmo de longe, e à sua família, que cresceu nesse tempo e me presenteou com Benício e Levi — meus amados sobrinhos, fonte de luz e inspiração diária.

Às professoras Taísa Passoni e Luciana Audi, minha sincera gratidão por terem me iniciado, ainda na graduação, nos caminhos da pesquisa, despertando em mim o entusiasmo e o compromisso com a investigação acadêmica. É profundamente significativo tê-las agora nesta banca de doutorado, um reencontro que carrega simbolismo e afeto. Agradeço a generosidade em aceitarem esse convite e pelas contribuições tão ricas, sensíveis e precisas, que ampliaram meu olhar e fortaleceram esta trajetória.

À professora Poliana Zuin, minha profunda gratidão por ter ampliado, com tanta sensibilidade e competência, meus horizontes sobre o ensino de crianças. Obrigada por me acolher em suas salas de aula e por compartilhar generosamente seus saberes, tanto por meio das palavras quanto pela postura sempre gentil.

Ao professor Juscelino Sant'ana, pela gentileza em aceitar compor a banca desta defesa, pela disponibilidade e pelas valiosas contribuições — tanto as futuras quanto as já oferecidas como avaliador em evento acadêmico.

À minha querida *sister* de doutorado, Fernanda, por uma parceria tão singular e inspiradora. Sua alegria contagiante e seu entusiasmo foram combustível nos momentos em que o caminho parecia mais desafiador. As trocas de saberes, experiências e inquietações compartilharam não só conhecimento, mas também esperança - me ajudaram a acreditar, com mais força, na possibilidade da chegada.

Aos colegas Daniel e Jaqueline, minha sincera gratidão pela constante disposição em contribuir com este trabalho, enriquecendo-o por meio de diálogos, reflexões e fundamentações teóricas valiosas.

Aos professores envolvidos diretamente nesta pesquisa, meu profundo agradecimento. Esta pesquisa não teria sido possível sem a generosa colaboração e a prontidão de cada um de vocês. Recebam meu muito obrigada, com toda sinceridade.

Aos alunos participantes da pesquisa, meu reconhecimento e apreço pela colaboração essencial na concretização deste estudo, que tanto significa para mim.

Aos professores do PPGL da UFSCar, agradeço pelos ensinamentos preciosos e pela dedicação em cada disciplina cursada. Foram essas experiências que me proporcionaram a base teórica e metodológica necessária para a realização deste trabalho.

Aos funcionários do PPGL, meu agradecimento pela disponibilidade, atenção e prontidão com que sempre me atenderam ao longo dessa jornada.

Ao próprio PPGL, pelo apoio institucional e pelo fornecimento de auxílio para participação em eventos acadêmicos, tão importantes para minha formação.

Aos amigos, de perto ou de longe, que estiveram presentes em diferentes momentos dessa caminhada: obrigada por tornarem o percurso mais leve, alegre e possível. A companhia de cada um de vocês foi, sem dúvida, fundamental.

À CAPES, pela bolsa, que viabilizou a continuidade e finalização deste doutorado.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, deixo aqui minha gratidão mais sincera.

Por fim e acima de tudo, rendo graças a Deus, criador e sustentador de todas as coisas, inclusive da minha existência. Foi Ele quem, com sabedoria e cuidado, escreveu cada linha desta jornada, guiando meus passos com graça e fortalecendo meu espírito nos momentos de cansaço. Em Sua presença, encontrei direção, sentido e sustento ao longo de todo o caminho.

Muito obrigada!

Pois tudo o que no passado foi escrito, para o nosso ensino foi escrito, a fim de que, pela paciência e pela consolação das Escrituras, tenhamos esperança. (Romanos 15.4)

COSTA, E. A. G. **Percepções docentes sobre o ensino da escrita em inglês para crianças: um estudo a partir de uma unidade didática**, 2025. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2025.

RESUMO

A presente tese investiga o papel da escrita no ensino de Língua Inglesa para Crianças (LIC) nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a fim de contribuir para a inserção significativa dessa habilidade nas aulas de LE. A partir de uma unidade didática desenvolvida com base na abordagem comunicativa (AC) e fundamentada nos princípios da teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky (TSHC), esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como a prática da escrita em LI pode ser desenvolvida com crianças, promovendo uma ressignificação do ensino da escrita como prática comunicativa sob a perspectiva da TSHC, a partir das percepções dos professores sobre suas práticas em sala de aula. A pesquisa foi realizada em quatro escolas da rede pública do interior do estado de São Paulo, com turmas de 5º ano. Para a coleta de dados, foram utilizados questionários, entrevistas semiestruturadas com professores, gravações de reuniões e observação das produções escritas dos alunos. Os dados, ancorados nas percepções docentes permitiram identificar como os professores compreendem e experienciam o trabalho com a escrita em sala de aula. O estudo também explora o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), destacando o papel da mediação na aprendizagem da escrita e a importância do *scaffolding* para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como a autonomia na produção textual. Nosso estudo propõe uma reflexão crítica sobre o ensino da habilidade escrita, sugerindo que ela seja trabalhada de maneira integrada e contextualizada, em alinhamento com as demais habilidades linguísticas. Os resultados apontam que a inserção contextualizada da escrita nas aulas de LIC, sustentada por aportes teóricos consistentes, tende a enriquecer a aprendizagem e pode favorecer o desenvolvimento das competências linguísticas. Os professores relataram indícios de maior engajamento dos alunos, avanços nas quatro habilidades e redução da ansiedade diante da escrita em inglês. A experiência também contribuiu para que as docentes revissem algumas de suas concepções, aproximando-se de uma abordagem mais processual e integrada, orientada pela mediação e pelo protagonismo dos estudantes. Por fim, a pesquisa aponta possíveis encaminhamentos para práticas pedagógicas que poderiam ampliar a valorização da escrita no ensino de inglês para crianças.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de línguas; Crianças; Escrita.

COSTA, E. A. G. Percepções docentes sobre o ensino da escrita em inglês para crianças: um estudo a partir de uma unidade didática, 2025. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2025.

ABSTRACT

This doctoral research investigates the role of writing in the teaching of English to Young Learners (EYL) in the early years of primary school, aiming to contribute to a more meaningful inclusion of this skill in English language classes. Based on a didactic unit designed according to the Communicative Approach (CA) and grounded in the principles of Vygotsky's Sociocultural Theory (SCT), the study seeks to understand how writing practices in English can be developed with children, reframing writing as a communicative practice from an SCT perspective and drawing on teachers' perceptions of their own classroom practices. The research was conducted in four public schools in the interior of São Paulo state, with 5th-grade classes. Data were collected through questionnaires, semi-structured interviews with teachers, recorded meetings, and analysis of students' written productions. Anchored in teachers' perceptions, the data made it possible to identify how they understand and experience the teaching of writing in the classroom. The study also discusses the concept of the Zone of Proximal Development (ZPD), highlighting the role of mediation and scaffolding in learning to write and in the development of higher psychological functions such as autonomy in textual production. Findings suggest that contextualized writing practices in EYL classes, supported by consistent theoretical foundations, tend to enrich learning and may foster the development of linguistic competencies. Teachers reported indications of greater student engagement, progress across the four skills, and reduced anxiety regarding writing in English. The experience also appears to have encouraged teachers to revisit some of their conceptions, moving toward a more process-oriented and integrated approach guided by mediation and student agency. Finally, the study outlines possible directions for pedagogical practices that may enhance the value of writing in English language teaching for children.

Keywords: Language teaching and learning; Young learners; Writing.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dissertações e teses sobre escrita em língua estrangeira para crianças.

Quadro 2: Informações sobre contexto e carga horária das escolas pesquisadas.

Quadro 3: Informações sobre participantes da pesquisa.

Quadro 4: Informações sobre instrumentos de coleta de dados

Quadro 5: Síntese das respostas às perguntas de pesquisa

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Características desejáveis ao professor de LI para crianças.
- Figura 2:** Pêndulo das metodologias de ensino de línguas.
- Figura 3:** Representação pictórica das fases de uma aula convencional de LE.
- Figura 4:** Níveis do desenvolvimento na perspectiva da ZDP.
- Figura 5:** Fundamentos teóricas para o ensino de escrita em LIC
- Figura 6:** Etapas da coleta dos dados da pesquisa.
- Figura 7:** Articulação entre os fundamentos teóricos e o diálogo com o Currículo Paulista na unidade didática.
- Figura 8:** Recorte das competências e habilidades do *Lesson Plan*.
- Figura 9:** Recorte da Unidade Didática com os personagens nomeados.
- Figura 10:** Ciclo para produção escrita em LE.
- Figura 11:** Atividade número 2 Aluno A.
- Figura 12:** Atividade número 2 Aluno B.
- Figura 13:** Atividade número 2 Aluno C.
- Figura 14:** Atividade número 5 Aluno D.
- Figura 15:** Atividade número 5 Aluno E.
- Figura 16:** Atividade número 5 Aluno F.
- Figura 17:** Atividade número 5 Aluno G.
- Figura 18:** Atividade número 5 Aluno H.
- Figura 19:** Atividade número 5 Aluno I.
- Figura 20:** Atividade número 5 Aluno J.
- Figura 21:** Atividade número 5 Aluno K.
- Figura 22:** Atividade número 5 Aluno L.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Abordagem Comunicativa
AG	Abordagem Gramatical
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CP	Currículo Paulista
EFI	Ensino Fundamental I
ETI	Escola de Tempo Integral
GSF	Gramática Sistemico-Funcional
LE	Língua Estrangeira
LEC	Língua Estrangeira para Crianças
LI	Língua Inglesa
LIC	Língua Inglesa para Crianças
LM	Língua Materna
LSF	Linguística Sistemico-Funcional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Programa de Ensino Integral
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEE	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÕES

Ocorrências	Sinais
Alongamento de vogal.	::
Comentários explicativos p/ contextualização.	(comentários)
Ênfase acentuada	Negrito
Fala em inglês	<i>Itálico</i>
Fala incompleta ou interrompida.	...
Falas simultâneas ou sobreposição de vozes.	[]
Pausa preenchida.	<i>Eh, ah, oh, ih::, mhm, ãh, ahã, yeah, well</i> etc.
Texto incompreensível.	(xxxx)
Trecho registrado na gravação, mas que não foi transcrito.	[...]

Fonte: Baseado em Marcuschi (1998) e Silva (2012)

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	17
1. INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO	17
1.1. Estudos sobre o ensino de Escrita em Língua Estrangeira.....	22
1.2. Justificativa	28
1.3. Objetivos do Estudo	29
1.3.1. <i>Objetivo Geral</i>	29
1.3.2. <i>Objetivos Específicos</i>	30
1.4. Perguntas de Pesquisa	30
1.5. Organização da Tese	30
CAPÍTULO II.....	32
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	32
2.1. O Ensino e aprendizagem de LEC	32
2.1.1. <i>Características da criança como aprendiz de línguas</i>	37
2.1.2. O professor de LIC e as práticas pedagógicas nas séries iniciais do Ensino Fundamental	43
2.1.3. Representações de professores	52
2.2. Caminhos da implementação do ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas: um panorama histórico e o contexto paulista.....	54
2.3. Perspectivas para o ensino de línguas: a Abordagem Comunicativa e a Teoria Sócio-Histórico-Cultural	59
2.3.1. <i>Métodos de ensino-aprendizagem de línguas</i>	59
2.3.1.1. <i>Abordagem Comunicativa para o ensino de inglês para crianças</i>	63
2.3.2. <i>Teoria Sócio-Histórico-Cultural no Ensino de Línguas</i>	67
2.3.2.1. <i>A mediação e a ZDP</i>	69
2.3.2.2. <i>Scaffolding</i>	73
2.3.2.3. <i>Lúdico</i>	76
2.4. A escrita e seu papel social.....	78
2.4.1. <i>Por que falar em escrita em LI nas séries iniciais?</i>	80
2.4.2. <i>Métodos de ensino e aprendizagem da escrita em língua estrangeira</i>	82
2.4.3. <i>Ensino-Aprendizagem de Escrita em LIC</i>	86
2.5. Desenvolvimento e avaliação de material didático	91
CAPÍTULO III	96
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	96
3.1. Natureza da pesquisa	96

3.2. Procedimentos para coleta de dados.....	98
3.3. O contexto de pesquisa	103
3.3.1. <i>Contexto do mapeamento de necessidades e primeira aplicação do material (piloto)</i>	103
3.3.2. <i>Contexto da segunda aplicação do material</i>	104
3.4. Participantes da pesquisa.....	108
3.4.1. <i>Participantes do mapeamento de necessidades e primeira aplicação</i>	108
3.4.2. <i>Participantes da segunda aplicação</i>	108
3.5. Instrumentos de pesquisa.....	112
3.5.1. <i>Reuniões online</i>	113
3.5.2. <i>Questionário e TCLE</i>	113
3.5.3. <i>Entrevistas semiestruturadas</i>	116
3.5.4. <i>Relatos sobre a utilização do material nas aulas</i>	117
3.5.5. <i>Unidades didáticas</i>	118
3.6. Procedimento de análise dos dados.....	118
CAPÍTULO IV	122
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	122
4.1. Da teoria à sala de aula: materialização das concepções teóricas e sentidos para o ensino da escrita.....	123
4.1.1. <i>Da escuta à criação: elaboração da unidade didática em diálogo com a teoria</i> 124	
4.2. Percepções docentes sobre os impactos da unidade didática na aprendizagem de língua inglesa pelas crianças	146
4.2.1. <i>Engajamento e a participação nas aulas</i>	146
4.2.2. <i>Percepções sobre o desenvolvimento da Autonomia</i>	156
4.2.3. <i>Percepções sobre a produção escrita</i>	163
4.3. Impactos da unidade didática na prática pedagógica dos professores	174
4.4. Sintetizando as respostas	183
CAPÍTULO V	185
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
5.1. Contribuições da pesquisa	185
5.2. Limitações da pesquisa.....	187
5.3. Encaminhamentos para pesquisas futuras.....	188
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	189

CAPÍTULO I

*I believe the children are our future (and present)
Teach them well and let them lead the way
Show them all the beauty they possess inside
Give them a sense of pride to make it easier
Let the children's laughter remind us how we used to be.
Greatest love of all - Whitney Houston (M.Lasser- L. Creed)*

1. INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Como nasce a escrita em uma criança¹? Talvez a resposta nos transporte de volta à nossa própria infância, quando nossos pensamentos se misturavam às primeiras tentativas de desenhar o mundo com traços desajeitados, transformando garatujas em letras. Letra por letra, como se cada uma fosse um tijolo na construção do pensamento, a criança ergue palavras, que por fim se unem para serem lidas. Ao concluir essa jornada inicial, acreditava-se que o aluno estaria pronto para moldar ideias no papel. Mas será que a escrita realmente floresce tão facilmente?

A escrita, como uma semente lançada ao solo, precisa de tempo, paciência e cuidado para florescer. Nesta pesquisa, nos ancoramos na visão de que a escrita é um processo contínuo, em que é difícil imaginar que alguém, mesmo com pleno domínio, possa simplesmente derramar suas ideias sobre o papel - ou, nos dias de hoje, sobre a tela de um computador - em um único fôlego (Oliveira, 2015). Cada palavra brota do esforço, do rascunho, da revisão. Se, em nossa Língua Materna (LM), essa jornada é complexa e requer um cultivo cuidadoso, como então podemos contribuir para o processo de desenvolvimento da escrita de uma criança, ajudando-a a fazer florescer suas ideias em um solo de língua estrangeira² (LE)?

Essa foi a pergunta que nos inquietou desde o início, nos guiando por um caminho pouco trilhado e, à primeira vista, árido. No entanto, talvez árido não seja a palavra certa. Esse terreno que exploramos é mais como uma floresta densa, rica em vida oculta, onde nos aventuramos a entrar sem sinalizações claras, mas munidos de uma bússola e guiados pelas clareiras onde a luz do sol penetra. A metáfora da floresta se mostra bastante adequada, pois revela a profundidade deste tema, como sabiamente apontou Ortega y Gasset (2019, p.45): “a floresta verdadeira é composta pelas árvores que não vejo”.

¹ De acordo com o Artigo 2º da Lei no 8.069 (BRASIL,1990), que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos.

² Nesta tese, utilizamos o termo "Língua Estrangeira" para nos referirmos a aprendizagem de uma língua que não seja a língua materna do aluno.

À medida que adentramos essa mata espessa, encontramos clareiras - vestígios de que outros já passaram por aqui, iluminando partes do caminho. A nossa floresta, vasta e complexa, é o próprio processo de escrita em LE para crianças. A bússola que nos orienta são as teorias que nos sustentam, enquanto as clareiras representam os estudos já realizados, os esforços de nossos colegas que trouxeram luz a alguns aspectos desse campo.

No entanto, o fato de ser uma floresta fechada não é um obstáculo, mas uma riqueza a ser desvendada. A densidade desta floresta não deve ser vista como uma barreira, mas como um convite ao aprendizado e à descoberta. Nosso objetivo não é desmatá-la, mas sim compreender melhor seus caminhos, os segredos que ela guarda sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas para crianças. Aqui, cada passo é uma descoberta, cada ponto de luz, um avanço, e cada árvore, uma parte essencial da paisagem que buscamos entender.

Houve um tempo, não muito distante, em que parecia haver um consenso de que ensinar uma LE para crianças era uma atividade simples, que demandava pouco conhecimento tanto linguístico quanto pedagógico (Pires, 2001). Consequentemente, essa atividade poderia ser realizada por qualquer pessoa (Cox e Assis-Peterson, 2002), muitas vezes como um emprego temporário até que chegasse a realização profissional em outra área. No entanto, essa crença vem se dissipando. Nos últimos anos, o ensino de LE para crianças tem crescido significativamente, tanto no Brasil quanto globalmente (Rocha, 2008; Miller et al., 2019), especialmente em relação ao inglês, considerando seu status atual como língua mundial.

O crescente interesse pela aprendizagem de LI por crianças reflete um movimento de ampliação desse ensino em nosso país, especialmente no setor privado, em que escolas regulares e institutos de idiomas passaram a lecionar LE para crianças cada vez mais novas. No setor público, observamos um despertar gradual, com iniciativas pontuais surgindo em diferentes municípios do Brasil (Rocha, 2008), como pequenas luzes que começam a iluminar o vasto campo do ensino de línguas estrangeiras para crianças.

No estado de São Paulo, contexto em que esta pesquisa foi realizada, testemunhamos uma transformação significativa: durante o desenvolvimento deste estudo, no ano de 2022, o Estado incorporou o ensino de inglês ao currículo do Ensino Fundamental I em todas as suas escolas públicas da rede estadual. Essa grata surpresa marcou um avanço decisivo, antes restrito a iniciativas isoladas, e representa não apenas uma mudança prática, mas um passo crucial na trajetória da educação pública, cujos desdobramentos discutiremos em detalhe mais adiante.

A expansão da oferta de Língua Inglesa para Crianças (LIC) também tem impulsionado o desenvolvimento de pesquisas brasileiras sobre o tema. Raizer e Yokota (2016) apontam que os estudos em Linguística Aplicada, especialmente aqueles voltados para o ensino e aprendizagem de línguas no contexto infantil, vêm crescendo consideravelmente. Tonelli, Pádua e Oliveira (2017) corroboram essa tendência, destacando a importância de investigações que se dediquem a esse novo cenário emergente. Concordamos com essas autoras, reforçando a necessidade de compreender como o ensino de inglês para crianças tem sido desenvolvido, especialmente no contexto da educação pública.

Acreditamos que a recente inserção do inglês no currículo do Ensino Fundamental I na rede estadual de São Paulo tem o potencial de intensificar essa tendência, atraindo ainda mais a atenção de pesquisadores para essa nova realidade educacional e seus impactos no ensino de LIC. Esse movimento se somará às diversas pesquisas que já se debruçaram sobre o ensino de inglês para crianças em escolas públicas (Abe, 2016; Agra, 2016; Périco, 2018; Lima, 2019; Costa, 2020), contribuindo para um panorama cada vez mais robusto sobre o desenvolvimento dessa prática no Brasil.

Diversos aspectos envolvem o ensino de LIC como a formação de professores especializados, o desenvolvimento de materiais didáticos, o ensino bilíngue e as políticas linguísticas. Apesar do aumento no número de pesquisas na área, ainda há lacunas a serem exploradas, uma vez que se trata de um campo relativamente recente. Neste estudo, focalizamos as possibilidades de desenvolvimento da produção escrita em LI com alunos do 5º ano, por meio de uma unidade didática que inclui atividades de escrita fundamentadas nos princípios da Abordagem Comunicativa (Almeida Filho, 2005), organizadas com base nas reflexões de Vigotsky³ (1998) sobre a perspectiva sócio-histórico-cultural, com ênfase nos conceitos de mediação e *scaffolding* na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

O ensino sob os princípios da abordagem comunicativa, conforme aponta Almeida Filho (2005), compreende a língua como um meio de comunicação viva, centrando-se em situações reais de uso, em que o foco reside no sentido e no processo de aprendizagem. Para Cameron (2001), a qualidade do ensino de LIC está intrinsecamente ligada à abordagem que prioriza o processo, e não apenas o resultado, criando condições que espelhem a realidade para que a aquisição da LE ocorra de forma orgânica (Portela, 2006). Nesse sentido, Rocha (2006,

³ Nesta tese, uso a grafia 'Vigotsky' – aquela à qual primeiro tive acesso quando estudei sua teoria. Outro tipo de grafia só será mantido em casos de citação literal.

p.23) reforça que a relevância da abordagem comunicativa para o ensino de LIC “recai na importância de o ensino orientar-se por uma visão de linguagem em uso, a qual, por sua vez, mostra-se mais condizente com a natureza da aprendizagem da criança, centrada no ‘aqui e agora’”. Assim, a criança imerge em um contexto de aprendizado onde a LE não é um fim, mas um meio de interação e descoberta do mundo ao seu redor.

Mais do que promover uma experiência meramente técnica com a escrita, buscamos, neste estudo, aproximar as crianças das dimensões culturais, sociais e afetivas do ato de escrever. Conforme Vigotsky (1998), a aprendizagem ocorre no contexto de interações significativas, nas quais os indivíduos co-constroem seu conhecimento. Embora Vigotsky não tenha centrado seus estudos especificamente no processo de aprendizagem de uma LE, suas teorias sobre o desenvolvimento infantil têm importantes implicações para o ensino desse campo. Além disso, Vigotsky (2007) introduz o conceito de ZDP, no qual esta pesquisa se fundamenta, pois almejamos que as crianças desenvolvam autonomia⁴ na habilidade de escrita. Segundo o autor, o que uma criança é capaz de realizar com assistência hoje, poderá fazê-lo de forma independente no futuro.

Com esse propósito, elaboramos uma unidade didática voltada para turmas do 5º ano de escolas públicas do interior do estado de São Paulo, que integrou o ensino da escrita por meio de atividades contextualizadas, com ênfase na construção de sentido. A proposta buscou valorizar momentos significativos de mediação docente, reconhecendo o papel fundamental do professor no apoio ao desenvolvimento dos alunos, auxiliando-os a avançar em direção a novas conquistas e a superar os limites do que ainda não dominam. A aplicação da unidade foi realizada pelos próprios professores das turmas envolvidas, sendo que os dados coletados ao longo do processo foram baseados em suas percepções e observações de suas próprias práticas pedagógicas.

Mello (2002) ressalta que, ao realizar tarefas que vão além de seu nível de desenvolvimento com a ajuda de um educador, a criança se prepara para realizá-las de forma independente, à medida que esses processos de aprendizado gradualmente se integram às suas capacidades reais. Partimos do pressuposto de que uma unidade didática construída a partir dos

⁴ O conceito de 'autonomia' diz respeito à habilidade dos estudantes de se envolverem de maneira reflexiva e crítica no processo de aprendizagem (Shield e Weininger, 1999), além de se tornarem progressivamente responsáveis por sua própria trajetória de aprendizado (Benson, 1997).

princípios anteriormente mencionados pode contribuir para o desempenho da autonomia dos alunos em atividades de escrita.

Salientamos que nosso objetivo não se limita ao ensino isolado da escrita em LE, mas sim à sua plena integração nas aulas de LIC. Sob a perspectiva da abordagem comunicativa, a sala de aula é um ambiente natural e autêntico de aprendizado (Almeida Filho, 1993; Barbirato, 2005). Nesse cenário, compreendemos que as habilidades linguísticas estão profundamente interligadas, não devendo ser tratadas de forma fragmentada ou negligenciada, pois, na prática real da língua, elas coexistem e se complementam. Dessa forma, acreditamos que há espaço para incluir a escrita à luz da abordagem comunicativa, enfatizando o processo de comunicação com ênfase no sentido.

No contexto do ensino de Língua Inglesa para Crianças (LIC), seguimos a perspectiva de Cameron (2003) ao reconhecer a centralidade da oralidade no processo de ensino-aprendizagem. A própria autora destaca que a leitura e a escrita, longe de se oporem à oralidade, podem ser incorporadas de forma enriquecedora, desde que as crianças já estejam alfabetizadas e com habilidades básicas bem desenvolvidas. Partindo dessa perspectiva, entendemos que a leitura e a escrita não apenas integram a aprendizagem da língua estrangeira, mas também ampliam o horizonte social e cognitivo da criança. Martins (2009) reforça essa concepção ao afirmar que a prática da escrita em contextos reais de uso possibilita que a criança se expresse genuinamente como sujeito social. Dessa forma, acreditamos que a inclusão da escrita no ensino de inglês não apenas potencializa o processo de aprendizagem, mas também contribui para o desenvolvimento integral da criança, fortalecendo sua conexão com o mundo e com seu papel social.

Diante do exposto, destacamos a inquietação que nos motivou a propor esta pesquisa. Estudos indicam que o ensino de LI nas séries iniciais do Ensino Fundamental se concentra predominantemente no desenvolvimento da habilidade oral (Rocha, 2006; Costa, 2020). Durante a realização de minha⁵ pesquisa de mestrado (Costa, 2020), observei como as aulas de inglês para crianças eram conduzidas e percebi que o foco recaía quase exclusivamente sobre a oralidade. Ademais, os programas de ensino nas escolas observadas estipulavam que o ensino da língua deveria ocorrer apenas por meio de atividades orais, sem a inclusão da escrita.

⁵ Optamos, neste trecho, pela utilização da primeira pessoa do singular, uma vez que se trata da descrição de experiências acadêmicas e profissionais vivenciadas pela própria autora no contexto desta pesquisa.

Esse fato despertou minha atenção, pois, em diversas ocasiões, as crianças indagavam à professora - participante da pesquisa - sobre a grafia de determinadas palavras, mas não havia espaço, nas aulas, para sistematizar o ensino da escrita. Ao conversar com a professora participante, ela confirmou que as perguntas sobre a escrita eram frequentes, mas, conforme as diretrizes do projeto pedagógico que seguiam naquele momento, essa habilidade não poderia ser abordada em sala de aula. Durante a defesa de minha dissertação, quando apresentei e destaquei esse dado, uma das participantes da banca sugeriu que eu refletisse mais profundamente sobre o tema, questionando como eu acreditava que a escrita poderia ser incorporada ao contexto observado. Essa provocação permaneceu comigo e se transformou na questão de pesquisa desta tese.

Ao refletir sobre essa problemática, recorri à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora o documento esteja alinhado à LDB — que atualmente torna obrigatória a oferta de Língua Inglesa apenas a partir do 6º ano — eu buscava compreender quais expectativas existiam para o primeiro ano de contato com a LI na escola pública. No início desta pesquisa, ainda não havia diretrizes estaduais específicas para o ensino de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tampouco a disciplina estava formalmente integrada ao currículo paulista. Ao analisar a BNCC, observei que o documento já apresentava orientações para a inclusão do eixo da escrita como uma das competências a serem desenvolvidas. Essa constatação evidenciou, para mim, um descompasso entre as diferentes etapas da educação básica, levando-me a considerar que essa ruptura poderia gerar discontinuidades e impactos negativos no processo de aprendizagem da língua inglesa, especialmente no desenvolvimento gradual das habilidades linguísticas das crianças.

Diante desse cenário, esta pesquisa busca justamente compreender como a prática da escrita em LI pode ser desenvolvida com crianças, promovendo uma ressignificação do ensino da escrita como prática comunicativa sob a perspectiva da TSHC, a partir das percepções dos professores sobre suas práticas em sala de aula.

1.1. Estudos sobre o ensino de Escrita em Língua Estrangeira

Com o objetivo de fortalecer a base desta pesquisa, realizamos um mapeamento das clareiras que já iluminaram a densa floresta que é o campo do ensino de escrita em LE para crianças. Nesse percurso, buscamos identificar teses e dissertações que discorrem sobre o tema, a fim de compreender o terreno já desbravado e as lacunas que ainda permanecem inexploradas.

Esse levantamento permitiu-nos delinear os conceitos e preocupações já suscitados e debatidos na área, construindo, assim, um referencial teórico robusto que nos ancorará nas discussões subsequentes. De acordo com Lösch, Rambo e Ferreira (2023), o levantamento bibliográfico é considerado crucial na pesquisa exploratória, pois envolve a busca e a análise de fontes de informação relevantes que estejam relacionadas ao tema da pesquisa.

Portanto, para expandir nossa compreensão e identificar as pesquisas anteriores, realizamos uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Optamos por essa plataforma por seu papel significativo na compilação de trabalhos acadêmicos desenvolvidos em nosso país, proporcionando-nos uma visão mais clara sobre o que já foi investigado a respeito do ensino de escrita para LIC no Brasil. Embora tenhamos também consultado o banco de teses e dissertações da CAPES, a BDTD revelou-se mais abrangente nesse tema específico, reunindo um número maior de trabalhos relevantes, número esse que incluiu todos os trabalhos relacionados à escrita de crianças em LE do Banco de Teses e Dissertações da Capes, o que justificou a nossa escolha.

Com a intenção de abranger o máximo possível de estudos, não restringimos nossa busca a um período específico, visto que a temática ainda é relativamente pouco explorada na literatura nacional. Nossa busca, assim, é guiada por um sentimento de gratidão e reconhecimento às contribuições de pesquisadores que desbravaram esses primeiros caminhos, permitindo que pudéssemos construir sobre suas fundações.

Ao descrever os passos que seguimos nesta investigação, baseamo-nos na proposta de Reis (2008), que detalha o processo de levantamento bibliográfico no campo do Letramento Crítico. Segundo a autora, revisões bibliográficas constroem uma rede intertextual, permitindo ao leitor visualizar o campo de estudo sob novas perspectivas (Lather, 1999 apud Reis, 2008, p.52). Inspirados por essa metodologia, seguimos uma abordagem semelhante ao expor cada etapa da nossa pesquisa.

A BDTD, consolidada como uma das mais importantes iniciativas para disseminação de teses e dissertações no mundo, integra dados de diversas instituições de pós-graduação do Brasil, facilitando o acesso aos metadados essenciais e aos textos na íntegra. É por meio dessa plataforma que ancoramos nossa busca, reconhecendo a importância das contribuições anteriores para a nossa jornada de pesquisa.

A busca na BDTD foi iniciada em janeiro de 2023 e concluída em março de 2024, um período extenso, mas justificado pelo nosso interesse em abranger desde as pesquisas pioneiras até as mais recentes sobre o tema, compondo assim um levantamento robusto. Utilizamos as opções de busca avançada da plataforma, que permite a inserção de múltiplos termos de pesquisa. Para nosso estudo, os termos selecionados foram: escrita, língua inglesa e crianças, sem aspas. Essa combinação resultou em 59 trabalhos. Também utilizamos a combinação com os termos: escrita, língua estrangeira e crianças, sem aspas, e encontramos 58 resultados, sendo que esse segundo grupo de palavras excluiu um dos trabalhos que consideramos importante e bem alinhando ao nosso objetivo.

Embora tenhamos utilizado termos específicos para refinar a nossa busca, entre os trabalhos encontrados tivemos pesquisas desenvolvidas em áreas diferentes do ensino e aprendizagem de línguas, bem como em diferentes línguas, além da língua inglesa. Para ajustar os resultados ao foco da nossa pesquisa e destacar os trabalhos que mais se aproximavam do nosso objetivo, examinamos os títulos dos trabalhos e, quando necessário, lemos os resumos para obter informações adicionais. Após essa análise, constatamos que apenas cinco estudos abordavam a escrita em língua estrangeira voltada para crianças.

Os cinco trabalhos que mais se aproximaram do nosso foco foram lidos integralmente, auxiliando tanto na construção do referencial teórico quanto na identificação de lacunas ainda não exploradas no campo do ensino de inglês para crianças. Esses estudos evidenciaram espaços de pesquisa que reforçam a relevância e a necessidade de nossa investigação. O quadro 1 sumariza os trabalhos encontrados em nosso levantamento bibliográfico.

Quadro 1: Dissertações e teses sobre escrita em língua estrangeira para crianças.

Ano	Título	Autor	Nível
2012	Uma investigação sobre a natureza da relação entre Consciência Morfológica, Leitura e Escrita	Jacqueline Travassos de Queiroz	Mestrado em Psicologia
2013	Características de narrativas em inglês de crianças do Ensino Fundamental I a partir da Linguística Sistêmico-Funcional	Maria Cláudia de Góes	Mestrado em Linguística Aplicada
2013	Ensinando e aprendendo inglês a partir de narrativas à luz da linguística sistêmico-funcional	Eliana Pinto	Mestrado em Linguística Aplicada
2014	Escrita em Língua Estrangeira no Ensino Fundamental I: ensino, aprendizagem e desenvolvimento por meio do texto persuasivo	Lilian de Melo Fernandes Martinelli	Mestrado em Letras

2020	Leitura e produção escrita em língua alemã com 13 de alunos de um 1º ano de uma escola plurilíngue do Rio Grande do Sul	Luíse Breunig	Mestrado em Linguística Aplicada
------	---	---------------	----------------------------------

Fonte: Própria autora

Os cinco trabalhos mais alinhados ao nosso objetivo foram desenvolvidos em pesquisas de mestrado, sendo quatro deles concluídos há mais de dez anos. Esse panorama parece indicar não apenas a escassez de investigações mais aprofundadas sobre o tema, mas também o lugar ainda periférico que a escrita tende a ocupar no ensino de LE para crianças. O distanciamento temporal desses estudos sugere a existência de um hiato na produção recente, apontando para a necessidade de pesquisas que considerem as transformações pedagógicas, as políticas educacionais e as demandas atuais dos alunos. Esse cenário pode estar relacionado ao desinteresse histórico pela escrita em LIC, resultado de uma combinação de fatores — desde tradições pedagógicas centradas na oralidade e lacunas curriculares até inseguranças formativas e desafios metodológicos. Tais elementos parecem contribuir para a marginalização da escrita no contexto escolar, alimentando um ciclo de invisibilidade: não se pesquisa porque não se pratica, e não se pratica porque não se pesquisa.

Góes (2013), Pinto (2013) e Martinelli (2014) em seus trabalhos, tiveram como base teórica de análise os preceitos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). De acordo com Meurer e Balocco (2009) a LSF é amplamente reconhecida por sua relevância em dois aspectos principais: sua aplicabilidade no ensino, uma vez que se apresenta como uma abordagem útil para a análise textual, facilitando seu uso em sala de aula; e pelos fundamentos teóricos que introduz aos estudos da linguagem. Esses fundamentos incluem a defesa da linguagem como interação, o foco na dimensão paradigmática da língua, e a concepção da linguagem como uma semiótica social, enfatizando a produção de sentidos dentro de contextos culturais e históricos.

A presença da LSF no Brasil começou a ser notada no final da década de 1980, especialmente ligada à formação de professores de inglês como LE (Meurer e Balocco, 2009). Contudo, foi durante a década de 2000 que a LSF ganhou maior visibilidade, disseminando-se entre educadores e sendo incorporada aos programas de pós-graduação. Esse período de expansão coincide com um aumento no número de pesquisas utilizando a LSF, o que sugere que o ambiente acadêmico e o interesse crescente pela abordagem possam ter influenciado as pesquisas realizadas naquele momento. Seu caráter prático para a análise textual fortalece a justificativa das autoras que optaram por utilizá-la como base teórica em suas investigações.

Góes (2013) em sua dissertação teve como objetivo analisar o desenvolvimento de narrativas em LI produzidas por sete crianças de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, em situação formal de aprendizagem em uma escola pública. A pesquisa buscou compreender como essas produções se caracterizavam, com o intuito de mapear tais características e oferecer subsídios que pudessem auxiliar os professores de LI a aprimorar o ensino de narrativas nas séries iniciais. Além disso, o estudo propôs sugestões para que os professores dessem continuidade ao trabalho com clássicos infantis em inglês, como forma de primeiro contato formal com o idioma, ajudando os alunos a dominar as etapas da produção narrativa em ambiente escolar. A análise foi realizada a partir de sequências didáticas baseadas na contação do clássico infantil *The Three Little Pigs*, que não foram desenvolvidas pela própria autora.

Pinto (2013) também desenvolveu seu estudo com base no gênero narrativo, utilizando a história "Os Três Porquinhos". A pesquisa foi realizada com crianças de 9 a 11 anos (4º e 5º ano do Ensino Fundamental integral) de uma escola pública, e seu objetivo foi analisar como os alunos escreveriam a história em sua LM e, posteriormente, como a reescreveriam em inglês, após uma sequência de aulas baseadas em uma versão adaptada da mesma narrativa. A autora acompanhou uma professora de inglês da turma, que elaborou e conduziu a unidade didática. Durante o estudo, Pinto observou tanto as atividades desenvolvidas pela professora quanto o desempenho dos alunos ao longo das aulas e o processo de realização das atividades. Após as observações, a pesquisadora concluiu que o professor, ao possuir um conhecimento prévio dos elementos sistêmicos e de organização textual fundamentados na Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), pode utilizar esse material de forma mais precisa. Esse direcionamento facilita o processo de ensino, potencializando os resultados no aprendizado de inglês por meio de narrativas infantis.

Martinelli (2014), em seu estudo, propôs uma intervenção pedagógica focada no desenvolvimento da habilidade de escrita de textos persuasivos em alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada. O objetivo central da pesquisa foi aprimorar a compreensão e produção de textos de opinião, favorecendo a expansão do conhecimento e o aperfeiçoamento das habilidades de escrita dos estudantes. A intervenção foi fundamentada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (Vigotsky, 2007). Segundo a autora, os resultados, analisados à luz da LSF indicaram uma melhora significativa na produção de textos de opinião após a intervenção, em comparação com o pré-teste realizado antes do processo.

A pesquisa de Queiroz (2012), na área da Psicologia Cognitiva, investigou a relação entre a consciência morfológica e o desenvolvimento de leitura, escrita e vocabulário receptivo em crianças. Especificamente, buscou-se compreender a natureza dessas relações e analisar a contribuição da consciência morfológica para o desenvolvimento da leitura, da escrita e do vocabulário, controlando os efeitos da consciência fonológica. A pesquisa também examinou como diferentes tarefas de consciência morfológica se associam às habilidades de decodificação, compreensão, fluência, escrita e vocabulário. A amostra incluiu 90 crianças do 3º, 4º e 5º anos de escolas particulares de Recife. Os resultados indicaram que a consciência morfológica influencia positivamente as habilidades de leitura, escrita e vocabulário, e que essas habilidades também se reforçam mutuamente, sendo preditoras de sucesso umas das outras.

O estudo mais recente alinhado ao nosso escopo é o de Breunig (2020), que investigou o processo de letramento em aulas de Língua Alemã como terceira língua em uma escola bilíngue (português-ínglês) de Porto Alegre. A autora observou práticas plurilíngues em sala, onde professoras e alunos faziam conexões entre as línguas para facilitar a aquisição do alemão. A análise das produções textuais e da leitura dos alunos do 1º ano revelou que essas práticas não prejudicam a escrita e leitura na L1, mas, ao contrário, promovem uma reflexão linguística que favorece a aquisição de novas línguas.

Entre os estudos levantados também identificamos um eixo que, embora não trate especificamente da escrita em LEC, apresenta maior proximidade com os objetivos desta pesquisa: trata-se de investigações que abordam o uso de gêneros textuais no ensino de Língua Estrangeira para Crianças (Tonelli, 2005; Rocha, 2006; Pavani, 2009; Périco, 2018). Esses trabalhos, apesar de não focalizarem diretamente a prática da escrita, oferecem contribuições relevantes por explorarem práticas significativas de linguagem no contexto do ensino de LEC, aproximando-se, assim, da proposta que desenvolvemos.

Pavani (2009), Périco (2018) e Tonelli (2005) utilizaram os contos e histórias infantis como recursos para o ensino de LE. Pavani (2009), em sua pesquisa analisou a prática de contação de histórias para crianças na aula de LI, como sendo um instrumento enriquecedor para a aprendizagem da língua alvo pelas crianças, enriquecendo e estimulando a imaginação. Tonelli (2005) corrobora e aponta que as histórias infantis contemplam “a necessidade infantil de imaginação e fantasia” (Tonelli, 2005, p.9). Périco (2018) utilizou contos para desenvolver um material temático baseado em tarefas e o aplicou para fazer a análise em uma turma de 1º

ano. A pesquisadora concluiu, por meio dos seus resultados, que essa metodologia contribuiu para a produção de turnos curtos na língua alvo e uma aprendizagem mais espontânea. As pesquisas apresentadas também sugerem o ensino da LI utilizando gêneros textuais como caminho, entretanto as propostas se atentam, predominantemente, à habilidade oral.

Rocha (2006), com o objetivo de investigar e traçar possibilidades de ensino, também destaca a utilização de gêneros nas aulas de LI, considerando-a como um caminho a ser seguido. Além disso, a pesquisadora aborda questões relacionadas às crenças e percepções dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Rocha (2006, p.174) chega a apresentar em seus dados que as atividades de escrita em LI “são percebidas como as que os alunos menos gostam”, no entanto, a autora não propõe ações interventivas para uma melhor compreensão dos aprendizes sobre a escrita ou uma melhor maneira para trabalhar essa habilidade por não ser o foco de sua pesquisa.

Diante do panorama apresentado, reforçamos que todas as pesquisas voltadas ao ensino de LIC têm desempenhado um papel fundamental na construção de conhecimentos e no avanço da área. Cada estudo analisado ao longo desta seção contribuiu para delinear nosso olhar e fundamentar a elaboração da proposta que ora apresentamos. Reconhecemos, contudo, que esta pesquisa não pretende esgotar as reflexões acerca da escrita em LIC. Espera-se, antes, que os caminhos aqui traçados possam inspirar novas indagações e fomentar futuras investigações que deem continuidade ao diálogo com este campo em constante construção.

1.2. Justificativa

As pesquisas anteriormente mencionadas (Quadro 1) abordam o ensino da escrita em língua estrangeira (LE) para crianças, contexto que se aproxima do foco deste trabalho. No entanto, a proposta que apresentamos se diferencia em diversos aspectos, como o cenário de investigação, o recorte teórico e a metodologia adotada.

O ensino de inglês no Ensino Fundamental I, especialmente em escolas públicas, tem ganhado espaço, mesmo sem a obrigatoriedade prevista em âmbito nacional. Essa expansão, ainda que pontual, reflete um movimento crescente por parte de diferentes municípios que buscam incluir a língua inglesa desde os anos iniciais da escolarização (Rocha, 2006). Nesse cenário, o Estado de São Paulo se destaca por estar na vanguarda dessas iniciativas, sendo o primeiro a oficializar a obrigatoriedade da oferta de Língua Inglesa nas escolas estaduais do Ensino Fundamental I.

Apesar dessa iniciativa pioneira, permanecem escassas as orientações específicas que apoiem os professores na implementação de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da escrita em língua estrangeira com crianças. Há uma evidente carência de materiais didáticos, de formações continuadas e de diretrizes nacionais que orientem, de maneira sistemática, o trabalho com a produção textual nessa etapa de ensino. Tal lacuna reforça a pertinência e a relevância deste estudo, que busca justamente contribuir para esse campo em construção.

Inserido nesse contexto emergente, o presente trabalho propõe-se a oferecer subsídios teórico-práticos que dialoguem com as diretrizes estabelecidas pelo Currículo Paulista e que possam, de alguma forma, preencher as lacunas observadas nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas vigentes. Alinhado aos esforços de professores e profissionais da educação que têm buscado aprimorar o ensino de inglês nas escolas públicas (Rocha, 2008; Santos, 2009; Lima, 2019), o estudo tem como foco central o desenvolvimento da escrita com crianças.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa fundamenta-se na construção e aplicação de uma unidade didática ancorada na Abordagem Comunicativa (Almeida Filho, 1993) e em uma perspectiva sociocultural, especialmente inspirada nas concepções de ensino e aprendizagem de Vigotsky (1998). As atividades propostas foram elaboradas com o intuito de promover um ensino significativo e contextualizado, visando não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a ampliação da autonomia comunicativa dos alunos (Almeida Filho, 2022).

Ao analisar as práticas pedagógicas por meio da escuta de professores e da implementação de uma proposta didática centrada na escrita com sentido social, esta pesquisa busca oferecer uma contribuição concreta ao campo de estudos sobre o ensino de inglês nos anos iniciais. Espera-se que os resultados obtidos possam inspirar a formulação de futuras diretrizes, apoiar a formação docente e fomentar o desenvolvimento de materiais e propostas pedagógicas mais alinhadas às necessidades reais das escolas públicas brasileiras.

1.3. Objetivos do Estudo

1.3.1. Objetivo Geral

Considerando a nossa inquietação, o foco principal de nossa pesquisa é compreender como a prática da escrita em LI pode ser desenvolvida com crianças, promovendo uma

ressignificação do ensino da escrita como uma prática comunicativa sob a perspectiva da TSHC, a partir das percepções dos professores sobre suas práticas em sala de aula.

1.3.2. Objetivos Específicos

Como objetivos específicos desta tese destacamos: i) compreender as percepções dos professores sobre as práticas de ensino da escrita em LI para os alunos; ii) investigar de quais modos uma unidade didática que integre as abordagens comunicativa e a TSHC, considerando as necessidades e contextos dos alunos do 5º ano, pode contribuir para o ensino mais significativo da escrita; iii) analisar de que forma a unidade didática pode promover um ensino de escrita que conecte as crianças às dimensões culturais, sociais e afetivas do ato de escrever; iv) identificar em que medida a unidade didática produzida pode encorajar e mobilizar os alunos em suas produções escritas.

1.4. Perguntas de Pesquisa

Para alcançar esses objetivos, pretendemos com esta pesquisa responder às seguintes perguntas:

1. De que maneira um material didático, elaborado a partir das abordagens comunicativa e da Teoria Socio- Histórico Cultural, pode materializar essas concepções teóricas e contribuir para um ensino mais significativo da escrita no 5º ano do Ensino Fundamental?
2. De que forma, segundo a percepção dos professores, o uso da unidade didática impactou a aprendizagem de língua inglesa pelas crianças?
3. De que maneiras o uso da UD impactou na prática de ensino da escrita dos professores participantes?

1.5. Organização da Tese

Esta tese está organizada em quatro capítulos, além das considerações finais. O Capítulo 1, Introdução, apresenta o tema, a justificativa da pesquisa, seus objetivos, as perguntas norteadoras e o embasamento teórico utilizado.

No Capítulo 2, Fundamentação Teórica, discutimos os principais conceitos que sustentam este estudo, como ensino e aprendizagem de Língua Inglesa para Crianças (LIC),

abordagens de ensino, a Perspectiva Sociointeracionista no ensino de línguas e o ensino-aprendizagem da escrita em língua inglesa.

O Capítulo 3, Metodologia, detalha a natureza da pesquisa, o contexto, o período de coleta de dados e os participantes. Também são descritos os instrumentos de coleta e os procedimentos de análise.

No Capítulo 4, Análise de Dados, os dados coletados são apresentados e discutidos, de acordo com as perguntas de pesquisa e as teorias mencionadas no Capítulo 2.

Por fim, na seção considerações finais, apresentamos os resultados, sugerimos encaminhamentos pedagógicos e apontamos possibilidades para futuras pesquisas. A tese é concluída com as referências, apêndices e anexos.

CAPÍTULO II

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes.

(Rubem Alves)

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam nossa pesquisa. Para isso, iniciamos com uma contextualização do ensino de inglês como língua estrangeira (LE) para crianças, evidenciando sua importância no cenário educacional da época. Em seguida, discutimos as principais características da criança enquanto aprendiz de línguas estrangeiras, assim como o papel do professor nesse processo, com destaque para as implicações pedagógicas nas práticas docentes voltadas às séries iniciais do ensino fundamental. Na sequência, traçamos um panorama histórico da implementação do ensino de Língua Inglesa para Crianças (LIC) no Brasil, com ênfase na realidade das escolas estaduais do estado de São Paulo. Também apresentamos as principais metodologias de ensino de línguas, com foco na abordagem comunicativa, que constituiu a base metodológica desta pesquisa. Posteriormente, exploramos os fundamentos da teoria sociocultural, com ênfase nos conceitos de mediação, *scaffolding* e ensino lúdico. Por fim, discutimos a questão da escrita no ensino de LIC, com uma análise de sua historicidade, função social e métodos de ensino e aprendizagem da escrita em língua estrangeira, com atenção especial às especificidades do ensino e aprendizagem da escrita no contexto de LIC.

2.1. O Ensino e aprendizagem de LEC

No Brasil, a inclusão obrigatória de uma LE no currículo escolar tem início apenas nos anos finais do Ensino Fundamental. Dessa forma, a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental não são contemplados com a obrigatoriedade do ensino de uma LE. No entanto, a ausência de uma política nacional clara para o ensino de línguas estrangeiras não impede que essa disciplina seja inserida nas séries iniciais. Assim, diversas iniciativas, em

diferentes contextos - como escolas privadas, cursos de idiomas e algumas instituições públicas, tanto estaduais quanto municipais - já oferecem esse ensino.

Tais iniciativas refletem a crescente preocupação com a relevância da LI na sociedade contemporânea. No âmbito do ensino público, projetos pontuais têm sido implementados em alguns municípios e, mais recentemente, na rede estadual de São Paulo, com o objetivo de sistematizar e organizar o ensino de línguas. Esses projetos, desenvolvidos por especialistas da área (Augusto-Navarro, 2003; Silva, Rocha e Sandei, 2005; Tonelli, Ortenzi e Gimenez, 2013; Lima e Souza Neto, 2017; Barbirato et al., 2019; Saviolli e El Kadri, 2023), incluem ações como planejamento de cursos, formação de grupos de pesquisa, oferta de cursos de formação para professores, elaboração de materiais didáticos e a promoção de eventos acadêmicos voltados para o ensino de línguas para crianças.

Essas iniciativas, entre outras que contemplam diferentes línguas, são importantes passos com vistas à realidade plurilíngue que caracteriza o Brasil. Trata-se, mais precisamente, de um processo já em curso, embora ainda pouco explorado no campo das políticas linguísticas. Nesse horizonte, destaca-se a aprovação, em julho de 2020, pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta da Educação Plurilíngue - medida que busca enfrentar o histórico de invisibilização da diversidade linguística brasileira e regulamentar o funcionamento das escolas bilíngues em todo o território nacional. Ainda que o documento se refira especificamente à educação bilíngue voltada para línguas de prestígio - distinta do ensino de línguas estrangeiras, foco deste trabalho - consideramos relevante destacar essa importante movimentação em direção ao reconhecimento de uma sociedade plurilíngue.

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define as aprendizagens essenciais da educação básica, ainda não tenha formalizado diretrizes para o ensino de LE nos anos iniciais do Ensino Fundamental, observa-se um movimento significativo entre os profissionais e pesquisadores do campo. Esse movimento se evidencia nas pesquisas, intervenções e projetos desenvolvidos com ênfase em LIC, que têm contribuído para consolidar práticas, ampliar discussões e impulsionar avanços na área. Tais iniciativas configuram um marco relevante na história do ensino de línguas no Brasil, especialmente no reconhecimento da importância de abordar a aprendizagem de línguas desde os primeiros anos escolares.

Ao refletirmos sobre as razões que têm impulsionado o aumento da inserção de Línguas Estrangeiras no ensino infantil, especialmente a LI, é inevitável considerarmos o impacto da globalização. As distâncias geográficas foram significativamente reduzidas pelo avanço tecnológico, o que tem dissolvido fronteiras e intensificado as relações interculturais no cotidiano dos brasileiros. O contato com línguas estrangeiras se tornou mais frequente, e a presença de termos estrangeiros nos meios de comunicação tem ocupado um espaço crescente, refletindo a influência dessas línguas no dia a dia da população.

Shin e Crandall (2014) explicam o crescimento do ensino e aprendizagem da LI a partir de dois principais fatores: a relevância da LI para a educação e o mercado de trabalho, bem como os benefícios da aprendizagem precoce de línguas. A primeira justificativa das autoras ressalta o caráter global que o inglês adquiriu nas últimas décadas. De acordo com Crystal (2003), uma língua é considerada global quando assume um papel especial em diferentes países, cenário que, segundo o autor, já se reflete no fato de aproximadamente um quarto da população mundial ser fluente ou possuir algum grau de competência em língua inglesa.

A segunda justificativa para o ensino de uma língua estrangeira (LE) na infância diz respeito aos benefícios da aprendizagem precoce. Durante algum tempo, acreditou-se que o contato com uma LE poderia comprometer a aquisição da língua materna (LM). No entanto, apoiando-nos no princípio de interação formulado por Vigotsky (1998), que orienta esta reflexão, compreendemos que o aprendizado de uma LE pode, ao contrário, contribuir positivamente para o desenvolvimento da LM. Isso porque, ao entrar em contato com o "outro", ampliamos nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre a própria linguagem.

Para Vigotsky (1998), a interação social é elemento central na aprendizagem, sendo a relação entre desenvolvimento e aprendizagem indissociável desde os primeiros anos de vida. O autor defende que um bom processo de aprendizagem é aquele que se antecipa ao desenvolvimento, contribuindo para impulsioná-lo. Aprender favorece o desenvolvimento, ao mesmo tempo que o desenvolvimento cria condições para novas aprendizagens. Nessa perspectiva, Rocha (2007) também argumenta que o ensino de línguas na infância traz benefícios significativos, ao permitir que as crianças ultrapassem barreiras culturais, ampliem seus horizontes e desenvolvam-se de forma integrada nos aspectos cognitivo, linguístico, sociocultural e psicológico.

A importância do contato com uma LE desde a infância é evidente, e, portanto, o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de LE para crianças não pode ser negligenciado. É essencial considerar as particularidades desse contexto, dado que o ensino de uma LE para crianças é uma tarefa complexa e desafiadora (Pires, 2001). Brown (1994) reforça essa ideia ao destacar que os professores devem reconhecer que ensinar uma LE aos pequenos aprendizes exige intuição e habilidades específicas.

Além disso, é fundamental considerar os alunos inseridos nesse contexto, buscando entender de que forma podemos contribuir para que o processo de aprendizagem de uma LE nas salas de aula seja realmente proveitoso, evitando que se torne uma experiência traumática. Johnstone (2009) observa que o início precoce pode trazer vantagens relevantes - como maior sensibilidade aos sons da nova língua, menor propensão à ansiedade linguística e mais tempo disponível para o desenvolvimento da aprendizagem. Contudo, tais benefícios não se concretizam automaticamente. A máxima “quanto mais cedo, melhor” reduz um fenômeno complexo, pois começar cedo, por si só, não garante resultados positivos, assim como iniciar mais tarde não constitui necessariamente uma solução.

Nesse sentido, embora o início precoce amplie o tempo de exposição e permita explorar características próprias da infância, tais potencialidades só se tornam efetivas quando o ensino é planejado de forma intencional, alinhado ao contexto e às necessidades da faixa etária. Sem uma ação pedagógica cuidadosa, as vantagens se diluem. Por isso, é essencial que o professor compreenda essas especificidades e organize práticas que realmente favoreçam a aprendizagem.

Pires (2001) destaca que o domínio da língua, por si só, não garante uma prática docente adequada com crianças, pois a falta de preparo para lidar com esse público pode gerar nelas sentimentos de rejeição em relação à língua-alvo. Nesse contexto, evidencia-se a importância de o professor desenvolver tanto o conhecimento linguístico quanto as competências pedagógicas necessárias para uma atuação responsável e significativa. Rocha (2007, p. 276) argumenta que “os resultados da aprendizagem de línguas por crianças dependem substancialmente de diversos fatores, incluindo a proficiência, as habilidades e os conhecimentos do professor acerca de como as crianças pensam e aprendem línguas”.

No mesmo sentido, Horwitz (1996) destaca que a falta de habilitação adequada para o ensino de LE pode gerar insegurança e dificuldades em sala de aula, resultando em prejuízos

significativos para a aprendizagem dos alunos. Cameron (2003) também contribui para essa discussão ao afirmar que os professores de LE para crianças precisam não apenas dominar a língua, mas também compreender como as crianças pensam e aprendem, além de conhecer seus interesses para utilizá-los como ferramentas no processo de ensino. A autora afirma que "os alunos buscam o significado no uso da linguagem, o que torna o ensino de LE para crianças uma atividade ainda mais dependente de profissionais bem preparados" (Cameron, 2003, p.15).

Essa visão se alinha às reflexões de estudiosos anteriores, como Brown (1994) e Pires (2001), que ressaltam a necessidade de intuição e habilidades específicas para ensinar LE a pequenos aprendizes. Concordamos, portanto, que a formação dos profissionais que atuam nesse contexto deve ser sólida, englobando não apenas conhecimentos linguísticos, mas também pedagógicos e teóricos relacionados ao desenvolvimento infantil. Rinaldi (2014) reforça essa perspectiva, destacando a importância de o professor estar familiarizado com teorias de desenvolvimento infantil, evitando que sua prática seja conduzida apenas por tentativa e erro ou intuição.

No que diz respeito ao ensino da escrita em LE, essas considerações reforçam a necessidade de o professor estar profundamente envolvido tanto com o contexto quanto com o conteúdo abordado, compreendendo e identificando estratégias, ritmos e atividades que sejam realmente benéficos para o desenvolvimento da produção escrita. Cameron (2003) ressalta que é fundamental realizar uma análise cuidadosa das atividades que envolvem a leitura e a escrita, a fim de garantir que as oportunidades de aprendizagem não sejam limitadas pelas demandas excessivas dessas habilidades. Nesse sentido, o profissional precisa estar plenamente consciente tanto de seu processo de ensino quanto do contexto no qual está inserido.

A visão do professor sobre o ensino da escrita é igualmente crucial, influenciando diretamente a maneira como ele conduz esse processo em sala de aula. Richards (1990) argumenta que o professor bem-sucedido de escrita não é aquele que segue rigidamente um método específico, mas sim aquele que é capaz de criar um ambiente favorável ao desenvolvimento da escrita. Isso ocorre porque não existe um método prescritivo que atenda todas as necessidades nesse campo, o que torna o papel do docente ainda mais desafiador. Dessa forma, é necessário que o professor tenha flexibilidade e capacidade de adaptação, promovendo práticas que considerem as particularidades de seus alunos e do contexto escolar.

Na próxima seção, aprofundaremos a discussão sobre o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras na infância, explorando com maior detalhe as características das crianças enquanto aprendizes de uma LE.

2.1.1. Características da criança como aprendiz de línguas

O ensino de LE no contexto infantil apresenta desafios únicos que exigem abordagens pedagógicas e metodológicas ajustadas às necessidades dessa faixa etária. A criança, diferentemente de um adulto, possui características cognitivas próprias, o que implica em processos de aprendizagem específicos. Diversas áreas do conhecimento, como Filosofia, Educação, Psicologia e Linguística Aplicada, apontam que a criança deve ser compreendida como um aprendiz com estruturas cognitivas e emocionais distintas, e não como um adulto em miniatura (Antonini, 2009). Essa distinção demanda que o ensino de LE seja cuidadosamente planejado, considerando as particularidades cognitivas e socioemocionais dessa faixa etária para promover uma aprendizagem significativa e adequada. Sendo assim, Lima (2019, p.55) considera que “é importante que os professores conheçam as características das crianças, pois elas podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem-avaliação de LI”.

Ao examinar o desenvolvimento intelectual infantil, Vigotsky (2007) distingue dois tipos essenciais de conceitos que moldam o processo de aprendizagem: os conceitos científicos e os espontâneos. O conceito científico é caracterizado por seu caráter formal e estruturado, adquirido predominantemente através da instrução escolar e das interações sociais. Por sua natureza mais abstrata e sistemática, ele permite uma análise crítica e aprofundada da realidade. Em contraste, os conceitos espontâneos emergem das vivências cotidianas das crianças, sendo mais intuitivos e informais, e tendem a variar conforme as experiências pessoais. Essa interdependência entre os dois tipos de conceitos desempenha um papel central no desenvolvimento cognitivo infantil, oferecendo uma base sólida para o processo de aprendizagem e sua aplicação no ensino de LE.

Portanto, ao lecionar para crianças, é fundamental considerar tanto os conhecimentos prévios que elas trazem para a sala de aula quanto mediar a construção do conhecimento científico. Conforme destacado por Vigotsky (2007, p. 243)

O crescimento contínuo desses níveis elevados no pensamento científico e o rápido crescimento no pensamento espontâneo mostram que o acúmulo de conhecimentos leva invariavelmente ao aumento dos tipos de pensamento científico, o que, por sua

vez, se manifesta no desenvolvimento do pensamento espontâneo e redonda na tese do papel prevalente da aprendizagem no desenvolvimento do aluno escolar.

No que tange à aprendizagem de uma LE, Vigotsky (2007) argumenta que este processo difere significativamente da aquisição da LM. Segundo o autor, esperar que o desenvolvimento de uma LE siga os mesmos caminhos da LM seria ilusório, o que reforça a necessidade de abordagens pedagógicas distintas para a aprendizagem de uma nova língua. Isso destaca a importância de metodologias que reconheçam a singularidade desse processo e promovam o desenvolvimento linguístico de forma adequada. Portanto, para atuação nesse contexto é necessário considerarmos tanto as características específicas da idade, quanto as características de ensino de uma LE para crianças.

Johnstone (2009) corrobora essa discussão ao afirmar que o ensino de uma língua estrangeira para crianças (LEC) pode ser altamente proveitoso, desde que ocorra em um contexto favorável, que respeite as especificidades do desenvolvimento infantil. O autor destaca uma série de vantagens associadas a esse processo, entre elas a relativa facilidade na aquisição do sistema sonoro da nova língua, a menor probabilidade de ocorrência de ansiedade linguística e o potencial de ampliação de habilidades cognitivas, linguísticas, emocionais, sociais e interculturais. Tais benefícios, segundo o autor, contribuem para a formação de uma identidade que, inevitavelmente, será distinta daquela construída por aprendizes que iniciam o contato com a língua estrangeira em fases mais tardias da vida.

Marini (2010) e Rocha (2008) destacam que, embora as crianças compartilhem certas características no processo de aprendizagem de uma nova língua, esse processo não segue um padrão uniforme. As autoras ressaltam a importância de o professor estar atento às necessidades específicas de cada faixa etária e turma, o que inclui a constante avaliação da adequação das atividades propostas em relação ao nível de conhecimento dos alunos, assegurando, assim, um ensino estratégico e transformador. No entanto, torna-se pertinente estabelecer algumas generalizações com o objetivo de entender como o ensino da LI nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem sido abordado por estudiosos da área, bem como suas possíveis implicações para o papel dos professores nesse contexto, o que será discutido na seção subsequente.

Carvalho (2009) enfatiza a relevância de utilizar uma linguagem contextualizada, conectada à realidade atual das crianças, para que a aprendizagem se aproxime do concreto e do cotidiano. Nesse sentido, Pinter (2006, apud Sunti, 2012) observa que as crianças são naturalmente atraídas por elementos como fantasia, imaginação e movimento. Diante disso, é

fundamental que o professor de LE leve essas especificidades em consideração desde a fase de planejamento das aulas, visando adaptar suas abordagens pedagógicas às necessidades dessa faixa etária.

Roth (1998, apud Carvalho, 2009) identifica características que são intrínsecas aos pequenos aprendizes, tais como: sua energia e atividade constantes, a rapidez tanto para aprender quanto para esquecer, o uso frequente dos sentidos, além de sua imaginação fértil e entusiasmo natural. Essas particularidades, comuns no cotidiano escolar, podem ser erroneamente interpretadas como indisciplina, especialmente por professores que carecem de formação pedagógica adequada. Nesse contexto, Pires (2001) reforça que uma formação robusta, tanto em termos pedagógicos quanto linguísticos, é imprescindível para que os educadores estejam preparados para lidar com as peculiaridades do ensino de LE para crianças.

Lima (2019), com base em diversos autores da área (Brewster; Ellis; Girard, 2002; Cameron, 2001; Leventhal; Zadjenweg; Silvério, 2007; McKay, 2006), observa que as crianças tendem a se engajar de forma espontânea nas atividades em sala de aula, desde que as considerem motivadoras. Atividades que envolvem movimento são particularmente atrativas, enquanto longos períodos de inatividade ou tarefas monótonas rapidamente levam ao desinteresse. Brown (1994) corrobora que uma das principais diferenças entre aprendizes adultos e infantis é o foco de atenção, sendo este último mais disperso e espontâneo. Brewster, Ellis e Girard (2002) complementam essa ideia ao apontar que a atenção das crianças é mais periférica, o que as torna suscetíveis ao tédio e à distração com maior facilidade. Portanto, é fundamental que as atividades propostas sejam dinâmicas e envolventes, adequadas ao perfil dos alunos.

A necessidade de movimento e interação, tanto com os colegas quanto com o professor, desempenha um papel central no processo de aprendizagem infantil. A diversidade de atividades que incorporem esses elementos ajuda a manter o foco das crianças e contribui para um ambiente de sala de aula mais produtivo. Nesse contexto, conversas, brincadeiras e “barulhos” característicos do ambiente pedagógico se tornam parte integrante da construção do conhecimento.

Leventhal, Zadjenweg e Silvério (2007) identificam diversas características físicas, sociais, emocionais, linguísticas e intelectuais que podem nos ajudar a compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem de uma LE por crianças. No contexto desta pesquisa, são

consideradas as particularidades de crianças de 10 anos, faixa etária correspondente, em geral, ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Segundo as autoras, crianças de 10 anos tendem a demonstrar interesse em exibir suas habilidades motoras, especialmente em atividades que envolvem música, o que sugere a inclusão de danças e atividades que estimulem o movimento corporal como estratégias pedagógicas motivadoras.

Além disso, elas costumam gostar de competir, vencer e ser reconhecidas, características que indicam o potencial de atividades baseadas em jogos. No âmbito social, demonstram solidariedade em trabalhos em grupo, favorecendo, assim, a implementação de atividades colaborativas em sala de aula. As crianças dessa idade também se preocupam mais com a percepção que os outros têm delas do que com sua própria autoimagem, esforçando-se para serem compreendidas por seus interlocutores. Ademais, começam a desenvolver interesse por hipóteses, teorias e ideias mais abstratas e elaboradas, o que abre espaço para a introdução de atividades com maior grau de complexidade.

Cameron (2001) reforça que o trabalho com crianças pode ser uma experiência extraordinária para os professores, trazendo novas perspectivas e surpresas a cada aula. Sendo assim, é fundamental que haja uma diversidade de atividades nas aulas de LE, alternando entre momentos mais calmos e outros que envolvam maior movimento, explorando diferentes espaços e ações dentro da sala de aula. Slattery e Willis (2014) destacam que o professor de inglês pode alcançar avanços significativos no processo de ensino e aprendizagem infantil ao tornar o aprendizado da língua um processo divertido e envolvente, incentivando os alunos a apreciar o estudo da língua, ao invés de enxergá-lo como uma obrigação.

Moon (2000) enfatiza a importância de um ambiente de aprendizagem positivo e acolhedor, sugerindo que os professores transformem a sala de aula em um espaço atrativo e estimulante. Para isso, recomenda o uso de pôsteres, a exposição de atividades nas paredes, a criação de cantinhos de leitura, além da inclusão de jogos, projetos e histórias em inglês. Tais estratégias tornam o ambiente mais agradável e favorecem o engajamento e a aprendizagem das crianças.

As características mencionadas evidenciam a diversidade de possibilidades para o trabalho com a língua inglesa nesse contexto. Moon (2000) reforça essa perspectiva ao afirmar que as formas como as crianças aprendem uma língua estrangeira são múltiplas e variadas, o que torna inadequado reduzir o processo de aprendizagem a práticas restritas, como repetição

mecânica, imitação, tradução ou brincadeiras sem um propósito pedagógico claro. Nesse sentido, o ensino de uma LE na infância deve ser compreendido como uma oportunidade de ampliar o horizonte cultural das crianças, oferecendo-lhes um contexto de aprendizagem rico e significativo, que funcione como uma verdadeira janela para o mundo.

Consideramos que a simples oferta do ensino de língua inglesa no ambiente escolar não se mostra suficiente se não estiver acompanhada de um planejamento cuidadoso, intencional e eticamente comprometido com o desenvolvimento integral das crianças. No contexto desta pesquisa, especialmente no trabalho com a escrita, limitar-se a práticas como a cópia de palavras da lousa revela-se inadequado e pouco significativo para a construção de sentidos. Como ressalta Santos (2009), as crianças têm direito a um ensino que seja, ao mesmo tempo, significativo, prazeroso e de qualidade, gerando benefícios que extrapolam o futuro e se concretizam já no presente de suas trajetórias escolares.

Souza (2019) amplia essa reflexão ao destacar a necessidade de um ensino centrado na prática social dos usuários da língua - no caso desta pesquisa, as próprias crianças, e não o sistema em si. A centralidade do sujeito-aprendiz emerge, assim, como eixo fundamental de qualquer proposta pedagógica que vise o desenvolvimento linguístico com sentido. Embora o ensino de inglês para crianças seja frequentemente associado à preparação para o mercado de trabalho, Souza (2019) chama a atenção para o risco dessa visão reducionista, ao afirmar que o que move 90% dos pais para quererem que as crianças aprendam inglês é o mercado de trabalho e o vestibular. Tal perspectiva instrumentaliza a infância desde os seus primeiros dias, subordinando o processo educativo a lógicas produtivistas que pouco dialogam com o universo infantil.

Frente a isso, torna-se essencial ampliar os objetivos que orientam o ensino de uma língua estrangeira na infância. Mais do que preparar para o futuro, trata-se de oferecer às crianças uma visão expandida de mundo, criando oportunidades para novas experiências, descobertas e aprendizagens que façam sentido no aqui e agora de suas realidades sociais e culturais. Ainda segundo Souza (2019), é fundamental que o ensino de uma LEC desperte o senso crítico da sensibilidade linguística, entendido como a capacidade de perceber que pessoas agem, pensam, falam e se expressam de formas distintas em diferentes contextos. Essa diversidade, como destaca o autor, não se restringe ao vocabulário ou ao conteúdo lexical, mas abrange diferenças na concepção de tempo, no uso do corpo e na forma como o mundo é significado.

Partindo dessa reflexão, compreendemos que o ensino da escrita deve ser conduzido a partir de uma concepção mais ampla e profunda. A criança não pode ser reduzida a “um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons” (Ferreiro, 2011, p. 41). Suas primeiras produções escritas precisam ser reconhecidas dentro de um quadro teórico bem fundamentado, que valorize o processo de construção de sentidos e respeite os ritmos e as particularidades de cada aprendiz.

É preciso, portanto, afastar a ideia de que a aprendizagem da escrita se dá apenas por meio de um ensino sistemático ou que a ignorância persista até que a criança receba instrução formal. Como nos lembra Ferreiro (2011), o processo de apropriação da escrita é contínuo, dinâmico e integrador, envolvendo interações significativas com o mundo e com os outros, em um movimento de constante construção de conhecimento.

Guedes (2011) corrobora essa visão ao destacar que tratar a língua como um objeto social, necessário e significativo desde a infância, pode transformar as práticas de ensino dessa habilidade. A linguagem escrita deve ser abordada de maneira contextualizada, afastando-se de métodos artificiais e treinamentos mecânicos que muitas vezes limitam o desenvolvimento pleno das crianças. Quando a língua é apresentada como parte integrante da vida social e cultural dos alunos, ela passa a assumir maior relevância e propósito, favorecendo um aprendizado mais autêntico e significativo. Dessa forma, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar um processo contínuo de mudança, desenvolvimento e transformação, perceptível tanto por eles próprios quanto por seus professores e familiares (Liberali, 2009).

Considerando esses aspectos, as atividades direcionadas ao desenvolvimento das habilidades escritas no ensino de línguas estrangeiras devem ser planejadas de modo a atender às especificidades de cada turma e contexto, respeitando tanto o ritmo de aprendizagem quanto as necessidades individuais dos alunos. É essencial que tais atividades sejam instigantes e baseadas em situações reais e significativas, de modo que as crianças possam atribuir sentido ao que estão aprendendo, aplicando o conhecimento de maneira prática em suas vivências cotidianas. Nesse contexto, o ensino não deve se limitar à simples reprodução de palavras, mas sim promover uma experiência de escrita que amplie o olhar para o uso da língua como meio de expressão e construção de conhecimento.

Concluindo essa discussão, a seção seguinte abordará o papel do professor no ensino de línguas estrangeiras para crianças, considerando os desafios inerentes e as práticas

pedagógicas que favorecem o desenvolvimento da LI, destacando como a mediação docente pode potencializar o aprendizado de maneira significativa e efetiva nesse contexto educacional.

2.1.2. O professor de LIC e as práticas pedagógicas nas séries iniciais do Ensino Fundamental

Após discutirmos o ensino e aprendizagem de inglês para crianças, bem como as características das crianças enquanto aprendizes de uma LE, chegamos ao papel de outro agente fundamental nesse processo: o professor, responsável por mediar o ensino da LIC. Nesta pesquisa, fundamentada na abordagem comunicativa e na perspectiva sociocultural, compreendemos que o ensino de LIC deve ser contextualizado e significativo, atendendo às necessidades específicas do público infantil.

Conforme já mencionado, historicamente prevaleceu a visão equivocada de que qualquer pessoa, independentemente de sua formação ou competência linguística, poderia lecionar inglês. No caso específico do ensino de Língua Inglesa para Crianças (LIC), essa opinião era ainda mais acentuada, sustentada pela falsa premissa de que ensinar crianças seria uma tarefa mais simples do que ensinar adolescentes ou adultos. Subjacente a essa perspectiva estava a ideia de que as atividades dirigidas ao público infantil poderiam ser incluídas com pouco conhecimento por parte do docente, uma vez que, concluídas, as crianças esqueceriam o conteúdo aprendido e só mais tarde teriam uma 'verdadeira' oportunidade de aprender a língua de forma formal e estruturada, corrigindo, então, as lacunas deixadas durante a infância. Tal lógica, além de subestimar a complexidade do trabalho docente, desconsiderava o potencial formativo das primeiras experiências linguísticas e o papel decisivo que elas exercem na constituição da identidade e da sensibilidade linguística dos aprendizes.

Felizmente, essa visão reducionista vem sendo gradualmente superada ao longo dos últimos anos e, em grande parte dos contextos educacionais, já se reconhece que o ensino de inglês para crianças constitui uma prática complexa e exigente. Tal reconhecimento envolve a compreensão de que essa atividade demanda não apenas um conhecimento sólido da língua, mas também o domínio de competências pedagógicas específicas, sensíveis às particularidades do universo infantil. Como destaca Suzumura (2016, p. 18), essa prática “exige muito preparo do professor, tanto na parte didática, quanto em outras questões que vão além do ensinar inglês”. Esse preparo deve incluir a capacidade de promover um ambiente de aprendizagem adequado e engajador, que respeite as particularidades da infância.

Santos (2019, p.161) reforça essa perspectiva, afirmando que, para alcançar resultados satisfatórios, é fundamental que o professor compreenda os aspectos diretamente ligados ao processo de ensino e aprendizagem, "como, por exemplo, as condições em que a educação é desenvolvida e o contexto em que os indivíduos estão inseridos". Além disso, Rinaldi (2014) e Magalhães (2013) destacam a importância de uma compreensão abrangente do desenvolvimento infantil, que abarca não apenas os aspectos físicos e psicomotores, mas também fatores afetivos e cognitivos. A ausência dessa compreensão pode levar à elaboração de atividades pedagógicas inadequadas, comprometendo o processo de ensino.

Diante dos apontamentos apresentados, emergem discussões significativas acerca da formação necessária para o professor que atua no ensino de inglês para crianças, bem como dos saberes indispensáveis a esse profissional. A questão da formação docente tem sido amplamente debatida por estudiosos da área (Santos, 2009; Silva, 2013; Moretti, 2014; Piato, 2014; Lima, 2019; Tutida, 2016), considerando tanto a formação inicial quanto as oportunidades de formação continuada.

As reflexões sobre o processo formativo desse professor envolvem preocupações que vão além da qualificação básica, estendendo-se às condições que impactam diretamente o desempenho docente. Nesse sentido, é essencial discutir os saberes teóricos e metodológicos que devem compor o repertório de competências desse profissional, garantindo que ele esteja apto a enfrentar os desafios inerentes ao ensino de inglês para crianças (Seganfredo e Benedetti, 2009; Santos, 2009; Tutida, 2016; Lima, 2019). Essas discussões indicam a necessidade de uma formação robusta, que aborde não apenas os aspectos linguísticos, mas também as especificidades pedagógicas e psicológicas do contexto infantil.

Considerando que o ensino de Língua Inglesa (LI) nos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda não é uma obrigatoriedade prevista em todo o território nacional, observamos que grande parte dos cursos de Letras oferece uma formação limitada para a docência nesse contexto. Essa lacuna formativa também se explica pelo fato de que, de acordo com a legislação vigente, o curso de Letras habilita o docente, de modo geral, apenas para atuar a partir do Ensino Fundamental II. Como consequência, muitos professores que atuam com crianças pequenas acabam buscando, por iniciativa própria, cursos de formação continuada que lhes permitam aprofundar conhecimentos didáticos, metodológicos e linguísticos adequados a esse público. Nesse sentido, Lima (2016) apesar de ressaltar a importância da formação continuada para a atualização dos conhecimentos docentes, também adverte que, no Brasil,

esses cursos têm sido procurados como uma forma de suprir lacunas deixadas pela formação inicial, o que é particularmente relevante no contexto do ensino de inglês para crianças.

Araujo (2016, p.54) complementa essa discussão ao afirmar que "a formação que o docente recebe nos cursos de Letras o habilita para o ensino da língua, suas normas e estruturas. Porém, o lidar com o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos é característica da formação recebida pelos professores no curso de Pedagogia". Isso evidencia a necessidade de uma formação mais completa e integrada para os professores que atuarão com esse público específico.

Portanto, torna-se imprescindível a inclusão de disciplinas que abordem o ensino de inglês para crianças de maneira mais ampla no currículo dos cursos de Letras, de forma a atender às demandas contemporâneas. Pires (2001) sugere que a formação inicial do professor de LIC deve ser repensada, reconhecendo que esse novo público-alvo exige profissionais tão qualificados quanto os que atuam em outras faixas etárias, a fim de garantir uma educação de qualidade e adequada às especificidades infantis.

Dada a lacuna existente na formação dos professores atuantes no contexto de inglês para crianças, Costa (2020) argumenta que, possivelmente, grande parte do aprendizado desses profissionais advinha de suas próprias práticas em sala de aula, fruto de suas experiências e do desejo de desenvolvimento no exercício da docência. Esse cenário, pode ter representado um obstáculo tanto para os professores quanto para o sucesso do ensino de LI, uma vez que o desenvolvimento de metodologias adequadas e o conhecimento sobre o contexto e os alunos requerem tempo e vivência.

Contudo, nos últimos anos, observa-se uma mudança positiva nesse panorama, impulsionada por diversas iniciativas de formação continuada para professores atuantes nesse campo. Nesse mesmo movimento, a Universidade Estadual de Londrina (UEL) revisou o currículo da licenciatura em Letras Inglês, passando a oferecer duas possíveis ênfases de formação: educação bilíngue e ensino de inglês para crianças⁶. Essas iniciativas têm sido extremamente valiosas, pois influenciam diretamente o processo de aprendizagem das crianças e permitem uma qualificação mais consistente dos docentes.

⁶ Para mais informações, ver: https://sites.uel.br/prograd/wp-content/uploads/catalogo_cursos/2023/organizacao_curricular/letras_lingua_inglesa_noturno.pdf. Acesso em: 27 ago. 2025.

A profissionalização dos docentes que atuam no ensino de LIC é um aspecto central para a construção de um corpo estruturado de saberes que sustentem uma prática pedagógica significativa. Gauthier et al. (1998) apontam que todas as profissões devem formalizar os conhecimentos essenciais à execução de suas funções. No entanto, o campo educacional, de maneira paradoxal, ainda apresenta dificuldades em refletir sistematicamente sobre essa formalização, evidenciando a necessidade de avanços nesse processo.

Segundo Tardif (2008), o domínio do conteúdo a ser ensinado, embora imprescindível, não é suficiente para a prática pedagógica significativa. Rocha (2008, p. 17) reforça a importância de uma formação docente sólida, que inclua competências adequadas ao ensino de línguas para crianças, além de destacar a necessidade de mais estudos sobre a adequação dos objetivos de ensino em relação à faixa etária e ao contexto específico. No campo do ensino de LEC, alinhamo-nos às reflexões de Rocha (2007, 2008), que concebe a LEC como uma ferramenta transcultural e semiótica. A autora defende que o ensino de línguas estrangeiras vai além da aprendizagem linguística, configurando-se como uma oportunidade para o desenvolvimento integral da criança, ao mesmo tempo em que oferece uma base sólida para futuras experiências de aprendizagem.

Para Rocha, o ensino de LEC na atualidade visa auxiliar a criança na construção de conhecimentos que ampliem sua compreensão sobre si mesma e sobre a sociedade em que está inserida. O objetivo é fortalecer a percepção crítica e positiva da criança em relação às diferenças, integrando-a no mundo plurilíngue e pluricultural em que vivemos. Além disso, o ensino da LEC busca proporcionar oportunidades equitativas para que a criança desenvolva habilidades de comunicação em LE, engajando-se de forma satisfatória em interações cada vez mais complexas, o que contribui para a sua autoestima e para a igualdade de oportunidades, incluindo o acesso a esse tipo de ensino (Rocha, 2008).

De acordo com Rocha (2007), é essencial que o professor adote uma linguagem autêntica e relevante nas aulas de LI, oferecendo às crianças uma experiência de aprendizado significativa. Para isso, o uso de vocabulário relacionado a músicas ou histórias dramatizadas em sala pode tornar as aulas mais envolventes, à medida que os alunos percebem um sentido prático e real na aprendizagem (Rocha, 2007; Silva, 2013).

Embora a formação acadêmica formal seja indispensável e enriquecedora, a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo e individualizado. Piato (2014)

defende que esse processo é progressivo, iniciando-se nas experiências pessoais de aprendizagem vivenciadas ao longo da infância e adolescência e se estendendo pelas disciplinas cursadas durante a formação inicial. Essa formação é formalizada em instituições como universidades ou centros universitários, que certificam os professores para atuarem profissionalmente no ensino de uma língua. No entanto, o desenvolvimento profissional não se encerra com essa certificação; ele continua ao longo da vida docente, abrangendo todas as experiências profissionais que o professor acumula após a obtenção da licença para ensinar.

Estudiosos como Silva (2013), Gini (2017) e Costa (2020) reforçam essa visão, ressaltando que a formação contínua não deve se limitar aos cursos de pós-graduação. Ela deve, igualmente, ocorrer no cotidiano escolar, a partir das vivências concretas de cada professor. Essas experiências podem estimular reflexões, pesquisas e autoavaliações com base na própria prática pedagógica, visando a constante melhoria do ensino e da aprendizagem nas escolas.

Nesse contexto, Mizukami (2004) elucida que a base de conhecimento necessária para o ensino é composta por um conjunto de compreensões, habilidades, saberes e disposições que o professor deve possuir para facilitar os processos de ensino e aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base abrange conhecimentos de diversas naturezas, todos essenciais para a prática profissional. Embora seja mais restrita durante os cursos de formação inicial, torna-se mais abrangente, diversificada e flexível à medida que o docente acumula experiência profissional, a qual deve ser refletida e sistematizada. Essa base de conhecimento não é fixa nem imutável; ela requer uma construção contínua, visto que ainda há muito a ser descoberto, inventado e criado.

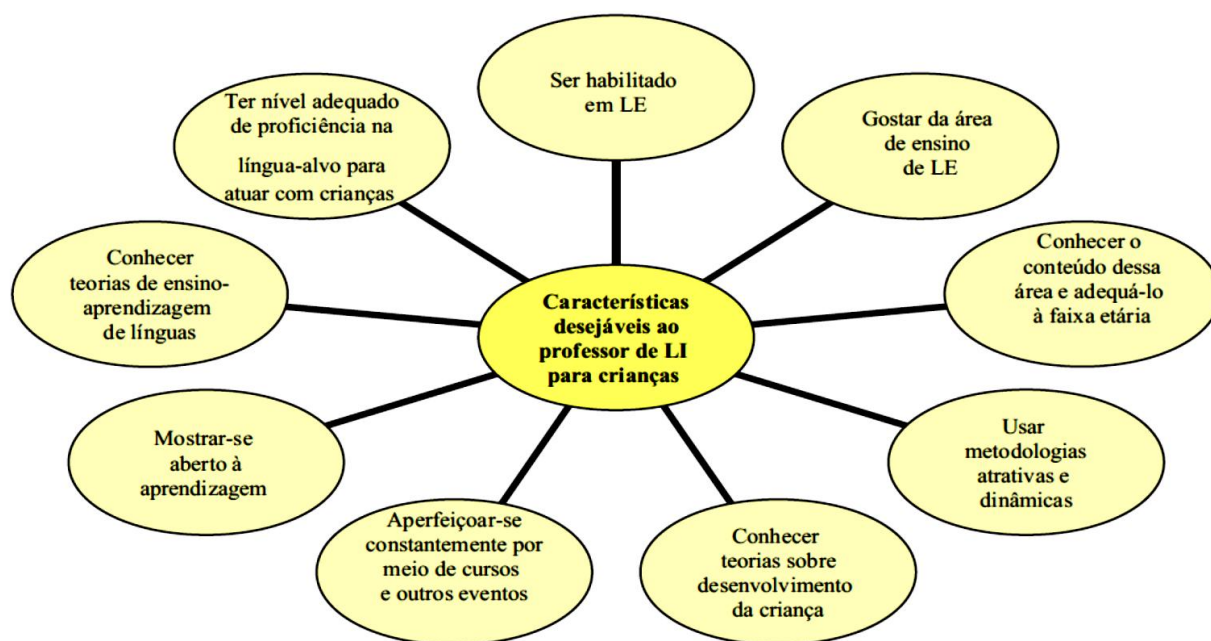
Para Tardif (2008), o saber docente possui natureza plural e é constituído por um conjunto inter-relacionado de diferentes tipos de saberes: os **profissionais**, adquiridos nas instituições formadoras; os **pedagógicos**, derivados de reflexões teóricas sobre a prática educativa; os **disciplinares**, vinculados aos campos específicos do conhecimento; os **curriculares**, relacionados à seleção e organização dos conteúdos escolares; e os **experenciais**, construídos a partir da vivência e da prática cotidiana do professor. Essa diversidade confere à docência o status de uma prática erudita, sustentada pela articulação desses múltiplos saberes, que são fundamentais para a construção da identidade e da competência profissional docente. Nesse contexto, o professor ideal é aquele que domina sua área de conhecimento, compreende a estrutura curricular que orienta sua disciplina, possui

fundamentos teóricos das ciências da educação e da pedagogia e, sobretudo, desenvolve um saber prático que se consolida na experiência diária com seus alunos.

Tutida (2016) argumenta que os saberes docentes estão intrinsecamente ligados à identidade do professor e não podem ser dissociados de suas relações interpessoais, conhecimentos e experiências anteriores, personalidade e valores. A autora afirma que "os saberes profissionais são também saberes sociais. Ademais, são dependentes das relações construídas no espaço da sala de aula, entre professor e alunos, assim como entre os próprios alunos" (Tutida, 2016, p. 107). Portanto, é possível compreender que o professor está em um processo constante de formação. No caso do professor de LE para crianças, seus saberes são influenciados desde a primeira experiência com a língua e são continuamente complementados e transformados por meio de sua prática reflexiva e formação contínua.

Para delinear as características desejáveis em um professor de LIC, Santos (2009) apresenta um diagrama que mapeia esses atributos. Concordamos com as observações da autora e consideramos pertinentes todos os aspectos que ela elucida, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1: Características desejáveis ao professor de LI para crianças.



Fonte: Santos (2009, p.176).

Concluimos que a qualificação para o ensino de LE para crianças é fundamental para a compreensão das teorias que regem o ensino e a aprendizagem de línguas. A expectativa é

que essa formação forneça subsídios essenciais para o desenvolvimento da proficiência linguística na língua-alvo. Além disso, ressaltamos a importância de incluir no currículo formativo disciplinas que abordem os diversos aspectos do desenvolvimento infantil, oferecendo aos professores um suporte teórico robusto que permita a aplicação de metodologias dinâmicas e atraentes, adaptadas às demandas específicas desse público.

Seganfredo e Benedetti (2009) reforçam a importância do gosto por lecionar LE, salientando que essa disposição pessoal é fundamental, já que a realização profissional pode impactar diretamente o desempenho docente. Miccoli (2016) acrescenta que essa escolha deve ser feita de maneira consciente, com o professor preparado para enfrentar os desafios inerentes à função, certificando-se de que realmente se identifica com a carreira docente. Outro aspecto relevante é o interesse específico pelo ensino de LE para crianças, um fator que motiva o educador a se manter aberto ao aprendizado contínuo, a buscar oportunidades de formação e a participar de eventos relacionados à sua área, contribuindo assim para seu desenvolvimento profissional. Vale ressaltar que gostar de trabalhar com crianças é um aspecto distinto de apenas gostar de estar com elas, sendo uma característica essencial para o docente nesse contexto.

Em síntese, tais características se entrelaçam e constituem um alicerce essencial para uma atuação docente mais consciente no ensino de língua estrangeira para crianças. Uma formação sólida, acompanhada de um movimento contínuo de aprimoramento profissional, tende a refletir diretamente na prática docente e nas escolhas didáticas.

Nesse sentido, para aprofundar a discussão sobre o papel do professor de LIC, avançamos agora para a apresentação de algumas abordagens metodológicas voltadas ao ensino de Língua Inglesa para Crianças. O objetivo é explorar como as escolhas e ações docentes se materializam em práticas pedagógicas que impactam diretamente os resultados educacionais, com atenção especial à construção de um ambiente de aprendizagem ativo, significativo e sensível às necessidades e particularidades do público infantil.

Moon (2000) destaca dois fatores frequentemente apontados como centrais em relação ao interesse das crianças pelo aprendizado de inglês: o professor e a metodologia utilizada. Essa ênfase evidencia o papel essencial do professor, não apenas na mobilização dos alunos para o envolvimento nas atividades, mas também na seleção de materiais que tenha sentido para as crianças, no planejamento de atividades instigantes e na criação de um ambiente que favoreça

o aprendizado. O professor, nesse sentido, atua como mediador entre o conhecimento e a criança, buscando transformar o *input* linguístico em algo acessível e compreensível.

Concordamos com o autor que estes são dois fatores importantes, no entanto, é preciso reconhecer que o processo de ensino-aprendizagem não acontece em um vácuo social. Cada criança carrega consigo histórias, experiências e realidades que atravessam o espaço da sala de aula de maneiras diversas e, muitas vezes, invisíveis aos olhos. Contextos de vulnerabilidade, marcados por privações como a fome, a violência ou a insegurança emocional, impõem desafios que vão além do alcance de qualquer metodologia ou intervenção pedagógica isolada. Por isso, ainda que o papel do professor e das escolhas metodológicas seja inegavelmente relevante, torna-se indispensável adotar uma compreensão mais ampla e sensível, que considere as condições sociais, afetivas e estruturais que permeiam a vida de cada aluno e que, de forma direta ou sutil, impactam suas possibilidades reais de aprender.

Sendo assim, o “sucesso educativo” não pode ser reduzido a uma fórmula simples ou a um único agente. Logo, reconhecer e considerar essa complexidade é, antes de tudo, um posicionamento ético e político, para que as discussões sobre ensino de língua estrangeira na infância não recaiam sobre uma responsabilização exclusiva do professor, mas avancem em direção a propostas mais integradoras e socialmente comprometidas com o direito de todas as crianças a uma educação significativa.

Bons professores de LIC também utilizam o conhecimento prévio dos alunos para auxiliá-los na compreensão de novos conteúdos, explorando temas que lhes são familiares. Dessa forma, o ensino deve ir além da simples transmissão de regras gramaticais, envolvendo as crianças em práticas comunicativas que se alinhem à sua realidade. A abordagem proposta deve proporcionar oportunidades para que os alunos participem de situações autênticas de comunicação, colocando-os no centro do processo de aprendizagem.

Gagné (1974) propõe uma sistematização do processo de ensino que pode ser aplicada nas aulas de LE para crianças. Embora esses passos não sejam rigidamente fixos, eles englobam atitudes importantes que o professor pode adotar para organizar uma aula atraente e transformadora. Primeiramente, é fundamental que o docente capte a atenção e o interesse dos alunos. Em seguida, é importante esclarecer os objetivos da aula, explicando o que será aprendido. Esse momento também pode ser utilizado para estimular a recordação do conteúdo abordado na aula anterior.

Após essa etapa, o professor poderá apresentar o novo conteúdo. É crucial que, neste momento, sejam empregadas estratégias adequadas de apresentação, tais como: i) utilizar repetições para reforçar a ideia central e destacar palavras-chave; ii) adequar a linguagem e reduzir a complexidade das formas gramaticais para facilitar a exposição do conteúdo; iii) incorporar marcadores temporais, como “*first*” e “*for example*”, para organizar a apresentação; iv) estabelecer conexões entre o conteúdo e a realidade dos alunos, utilizando referências que despertem seu interesse; v) relacionar o conteúdo novo com os conteúdos anteriores. Essas práticas visam não apenas transmitir informações, mas também criar um ambiente de aprendizado dinâmico, significativo e envolvente.

Após a apresentação do conteúdo, é fundamental criar oportunidades para que os alunos assimilem o aprendizado por meio de atividades colaborativas, mediadas pelo professor ou por colegas mais experientes (Vigotsky, 2007). Em seguida, poderão ser propostas atividades que aprofundem e consolidem o conhecimento adquirido. Esse processo, centrado no aluno, promove o desenvolvimento de sua autonomia e competência.

É importante destacar que essa sequência não deve ser encarada como um modelo rígido, mas como um caminho viável. Como argumenta Almeida Filho (2002), as metodologias de ensino não são fórmulas prontas a serem aplicadas de maneira uniforme em todos os contextos. Elas são moldadas pelos conhecimentos, crenças e experiências dos professores, e, portanto, variam conforme o contexto educacional.

Nesse contexto, Kumaravadivelu (2001) sublinha a necessidade de o professor adotar uma postura reflexiva em sala de aula, observando, ouvindo e avaliando de maneira contínua o que funciona ou não com diferentes grupos de alunos e para diferentes objetivos. Essa reflexão crítica permite que o docente identifique as mudanças necessárias para que suas práticas pedagógicas atinjam os resultados almejados.

Nesta seção, tratamos acerca do professor de LIC e as práticas pedagógicas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, destacando a importância de uma abordagem centrada nas necessidades e interesses dos alunos, assim como a necessidade de um ambiente de aprendizagem participativo e significativo. Ao enfatizar a relevância da interação e da contextualização do ensino, pudemos observar como essas práticas se alinham às metodologias que favorecem uma aprendizagem efetiva e engajadora. Na próxima seção, discorreremos acerca das representações de professores.

2.1.3. Representações de professores

Voltamo-nos agora para as percepções dos professores sobre o uso do material produzido para a coleta de dados, assim como sobre os processos de aprendizagem vivenciados em sala de aula. Consideramos importante trazer reflexões sobre as representações docentes, pois nossos dados são atravessados pelos olhares desses profissionais, tanto no que diz respeito à aprendizagem dos alunos quanto à própria atuação pedagógica.

De acordo com Moscovici (1978), as representações sociais possuem uma natureza dual: por um lado, apresentam uma estrutura psicológica própria; por outro, estão intrinsecamente ligadas à cultura e à sociedade em que se formam. Dessa forma, o autor entende a representação social como um ponto de interseção entre o indivíduo e o social, sendo atravessada por elementos tanto sociológicos quanto psicológicos.

De modo convergente, Alves-Mazzotti (2008) reforça a concepção de que sujeito e sociedade estão em constante inter-relação. Para a autora,

[...] não existe separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito: em sua atividade representativa, ele não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, na medida em que, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material (Alves-Mazzotti, 2008, p. 22-23).

Nesse sentido, ao considerar que o conceito de experiência está intrinsecamente ligado à vivência, recorreremos à definição proposta por Vygotsky (1994), que compreende a experiência como a forma pela qual o sujeito toma consciência do mundo em que está inserido. Para o autor, essa consciência pode ser entendida como um reflexo da própria vivência, ou seja, uma resposta interna do organismo à sua interação com o meio, funcionando como uma espécie de pacto consigo mesmo. Moscovici (2004, p. 298) afirma que, “do ponto de vista de Vygotsky, a origem das funções mentais mais elevadas deve ser buscada não nas profundezas da mente ou nos tecidos nervosos, mas na história social, fora do organismo individual”.

Jodelet (2001) observa que as representações sociais são frequentemente associadas a formas de conhecimento do senso comum, compreendidas como um saber considerado ingênuo ou natural. Embora se diferenciem do conhecimento científico, essas representações têm valor acadêmico, pois contribuem para a compreensão dos processos cognitivos e das interações sociais, configurando-se como um objeto de estudo legítimo nas ciências humanas e sociais.

No contexto do ensino de línguas, o conceito de “representações” tem sido empregado por autores como Celani e Magalhães (2002) e Freire e Lessa (2003), para analisar as concepções que alunos e professores constroem sobre o processo de ensino-aprendizagem. Freire e Lessa (2003) entendem as representações como formas de perceber e atribuir significado aos fenômenos de maneira socialmente construída, sendo essas interpretações mediadas pela linguagem e expressas por meio das escolhas lexicais realizadas pelos sujeitos.

Alves-Mazotti (2010) destaca que as investigações sobre as representações docentes a respeito dos alunos costumam estar centradas no contexto da escola pública e, em grande parte dos casos, essas representações assumem um caráter negativo. Segundo a autora, é comum que os professores associem o perfil dos estudantes da rede pública à pobreza e às diversas limitações tradicionalmente ligadas a essa condição. Essa percepção contribui para a construção de expectativas reduzidas em relação ao desempenho desses alunos, o que pode impactar negativamente suas trajetórias escolares.

A análise de Alves-Mazotti (2010) é particularmente relevante para esta pesquisa, pois dialoga diretamente com o contexto no qual ela foi desenvolvida. Tal constatação nos convida a refletir sobre as condições que cercam o ambiente escolar e os sujeitos envolvidos nesse processo. É fundamental promover essa discussão, uma vez que as representações construídas pelos professores não apenas descrevem uma realidade percebida, mas também podem reforçar visões estigmatizadas baseadas em modelos ultrapassados e memórias pejorativas.

Torna-se, portanto, urgente repensar essas representações, abrindo espaço para a construção de novas percepções que estejam alinhadas às transformações sociais e que reconheçam, com respeito e sensibilidade, as singularidades das famílias e das crianças que compõem esse cenário educacional.

Celani e Collins (2003) enfatizam a importância de que programas de formação continuada promovam espaços que favoreçam a reflexão dos professores sobre a diversidade de significados que compõem suas representações, valores, intenções e práticas. Nessa perspectiva, torna-se essencial o diálogo entre diferentes campos do conhecimento, a fim de aprofundar a compreensão sobre os sujeitos em suas práticas sociais e nos contextos histórico-culturais em que estão inseridos. Isso permite analisar suas percepções a partir das realidades que vivenciam. Da mesma forma, cabe a nós, enquanto pesquisadores, acolher e considerar o

discurso docente sem cair em idealizações, reconhecendo suas vozes dentro de suas condições concretas de atuação.

Na próxima seção, traçamos um breve panorama da implementação da Língua Inglesa nas escolas públicas, com especial atenção ao contexto paulista, onde essa disciplina passou a integrar oficialmente o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Buscamos destacar os caminhos percorridos, os desafios enfrentados ao longo desse processo e suas implicações para a formação e a atuação dos professores.

2.2. Caminhos da implementação do ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas: um panorama histórico e o contexto paulista

Para compreender a implementação do ensino de LI no Brasil, é essencial revisar o histórico da educação no país, desde suas origens até os dias atuais. A educação formal no Brasil começou em 1549 com a missão dos jesuítas, que, além da catequese, buscavam a alfabetização dos indígenas na língua portuguesa, considerada uma LE para eles na época (Colombo & Consolo, 2016).

O desenvolvimento do ensino no Brasil passou por diversas fases históricas, incluindo o período colonial, a chegada da Família Real e a primeira República, com influências variadas, como a reforma pombalina e a contribuição dos jesuítas (Assis, 2018). Durante o domínio português, houve um crescimento das instituições culturais e educacionais, que visavam a formação de uma mão de obra qualificada. O ensino de línguas, incluindo o inglês, foi formalmente instituído em 1809 com a criação das primeiras cadeiras de inglês e francês (Assis, 2018).

No século XX, o ensino de línguas no Brasil passou por três momentos centrais: o período pós-Segunda Guerra Mundial, o regime militar e o período contemporâneo (Bohn, 2003). Na primeira fase, predominava uma abordagem behaviorista, na qual o conhecimento linguístico era visto como domínio técnico e erudito. Durante o regime militar, o foco deslocou-se para o ensino voltado ao mercado de trabalho, favorecendo o surgimento de cursos livres de idiomas. Com as reformas educacionais das últimas décadas, a inclusão de línguas estrangeiras tornou-se obrigatória no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, consolidando uma nova etapa para a política linguística educacional (Colombo & Consolo, 2016).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, representou um marco regulatório importante, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de ao menos uma língua estrangeira a partir do sexto ano do Ensino Fundamental II (Brasil, 1996). Apesar disso, a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental permaneceram à margem de uma diretriz oficial para o ensino de línguas, o que não impediu a adoção de iniciativas pontuais, inclusive em redes públicas.

Na virada dos séculos XX para XXI, começou a ganhar forma um movimento histórico que, gradualmente, vem consolidando a presença da LI nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa que, até então, recebia pouca atenção quanto ao ensino de línguas nas escolas brasileiras. Trata-se da introdução, ainda que facultativa, da chamada LIC, conforme observa Assis (2018). A ausência de regulamentação para o ensino de línguas estrangeiras nesse segmento decorre da não obrigatoriedade legal em âmbito nacional. Contudo, essa lacuna normativa não tem impedido a oferta antecipada do ensino de inglês para crianças, que vem sendo implementado de forma gradual por meio de diferentes iniciativas.

A influência de fatores políticos e econômicos sobre o ensino de línguas é notável, especialmente em um contexto de crescente globalização, que tem ampliado a demanda por proficiência em idiomas (Passoni & Gomes, 2016; Raizer & Yokota, 2016). Soma-se a isso o desejo de alcançar elevados níveis de competência linguística desde a infância, impulsionado pela crença de que a aprendizagem precoce favorece o domínio da língua (Rocha, 2007).

Nesse cenário, observamos a existência de uma “bela valsa”, cuja coreografia encobre passos políticos cuidadosamente ensaiados. As ações que marcam esse percurso histórico estão atravessadas por múltiplos interesses, compondo um quadro que exige atenção e análise crítica. No entanto, embora reconheçamos a importância de refletir sobre cada etapa com profundidade, neste trabalho optamos por apresentar, de maneira objetiva, os principais marcos desse processo, sem nos aprofundarmos muito em leituras analíticas, uma vez que tal abordagem escapa ao foco central de nossa investigação. Ainda assim, convidamos o leitor a manter um olhar sensível às entrelinhas desse percurso.

Foi em 2013 que São Paulo deu os primeiros passos rumo à inserção da Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual. Naquele ano, firmou-se uma parceria entre a Secretaria da Educação do Estado e o Ministério da Educação e Cultura da Holanda, a

partir do *Projeto Early Bird*⁷. A proposta, conforme relata Assis (2018), buscava oferecer aulas de inglês para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, com ênfase no desenvolvimento da oralidade e o cuidado de não comprometer o ensino da língua materna. A iniciativa começou de forma tímida, sendo implementada, inicialmente, em apenas 10 escolas - um experimento que anunciava mudanças mais amplas no horizonte educacional paulista.

Após alguns meses de experimentação nas 10 escolas piloto, o Projeto Early Bird ganhou respaldo oficial. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) formalizou a iniciativa por meio da publicação de três resoluções - SE-3, SE-29 e SE-43 - lançadas ao longo de 2014, nos meses de janeiro, maio e agosto, respectivamente. Esses documentos passaram a nortear tanto a implementação do projeto quanto a formação dos docentes das unidades escolares que decidissem incorporá-lo em seus currículos. O ano mal havia terminado e, em setembro, a proposta já se expandia: agora, 56 escolas integravam a iniciativa, e professores, veteranos e recém-chegados, eram convocados para participar de ações formativas que sustentariam os novos caminhos do ensino de inglês nos anos iniciais.

Entre 2015 e 2016, o projeto ganhou novo fôlego e atravessou mais uma fase de expansão, alcançando 203 escolas da rede estadual. O crescimento vinha acompanhado de mudanças significativas. Durante uma videoconferência promovida em março de 2016 pelo Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), foram anunciadas modificações relevantes a partir daquele momento, o trabalho com o ensino de inglês para crianças da rede pública deixaria de ser identificado como Projeto Early Bird e passaria a integrar oficialmente a matriz curricular dessas escolas como disciplina obrigatória. Com a publicação da Resolução SE-6, de 19 de janeiro de 2016 (São Paulo, 2016), o nome Early Bird foi retirado da matriz dos anos iniciais, marcando simbolicamente o encerramento da parceria com a instituição europeia.

A partir dessa reformulação, as aulas de Língua Inglesa para os anos iniciais continuaram sendo oferecidas nas escolas da rede estadual que haviam participado do projeto, embora já desvinculadas do projeto original, até o ano de 2020. Nesse ano, a disciplina foi retirada do currículo e sua carga horária foi substituída pelo Projeto de Convivência (São Paulo, 2020).

⁷ Essa página apresenta informações sobre o projeto Early Bird e seu funcionamento na Holanda. Disponível em: <http://www.earlybirdie.nl/>. Acesso em: 20 abr. 2025.

Para compreender melhor as complexidades envolvidas na trajetória do projeto Early Bird, é fundamental analisar as especificidades de seu processo de implementação. Assis (2018) dirige sua crítica a todo o processo de implementação do projeto, começando pela adoção de uma metodologia estrangeira, de origem europeia e com pouca presença nas pesquisas acadêmicas brasileiras, o que já lhe conferia um caráter atípico. Ao longo do tempo, o que inicialmente fora concebido como um programa experimental passou a assumir novos contornos, sendo, em determinado momento, incorporado como disciplina permanente na matriz curricular do Ensino Fundamental I. No entanto, essa institucionalização ocorreu de forma desigual, uma vez que a disciplina não foi implantada em todas as escolas da rede, revelando a fragmentação do processo e suas lacunas estruturais.

Assis (2018) destaca a falta de transparência nos documentos oficiais do projeto Early Bird, que não detalham a contratação nem os investimentos realizados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE) na parceria com a Holanda. A única justificativa oficial é a reputação do país europeu como referência no ensino precoce de uma segunda língua. Embora, na videoconferência inaugural, Karel Philippsen (Diretor do centro Early Bird na Holanda) tenha mencionado que o projeto integrava um amplo time de cooperação educacional entre Brasil e Holanda, a autora observa que informações sobre a natureza dessa parceria são inexistentes até mesmo na página da universidade holandesa envolvida.

Após um período de descontinuidade, o ensino de Língua Inglesa voltou a integrar a grade curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede estadual paulista. Com o objetivo de ampliar esse acesso, o estado de São Paulo implementou, em 2022, o ensino de LI nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual. A medida foi formalizada pela Resolução SEDUC nº 107, de 28 de outubro de 2021, que estabeleceu diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental I. Essa iniciativa busca desenvolver a proficiência linguística desde os primeiros anos escolares, preparando os alunos para um mundo cada vez mais globalizado, no qual o domínio de línguas estrangeiras se configura como um diferencial relevante.

Em 2022, o Currículo Paulista (CP) - elaborado de forma colaborativa por profissionais das redes Municipais, Estadual e Privada - reuniu saberes, procedimentos e reflexões sobre a prática docente em diversos componentes curriculares. Este documento busca traduzir as especificidades sociais, econômicas, regionais, culturais e históricas dos 645 municípios do estado de São Paulo, contemplando as competências gerais estabelecidas pela Base Nacional

Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada em 20 de dezembro de 2017. Além disso, integra orientações curriculares das redes públicas e privadas, consolidando um direcionamento comum.

O CP define as competências e habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes, com foco em sua formação integral, a partir da perspectiva do desenvolvimento humano. Nesse contexto, os componentes de Tecnologia, Projeto de Convivência e Língua Inglesa foram incorporados à matriz curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de promover tanto o crescimento cognitivo quanto o socioemocional dos alunos.

À medida que avançam nesse período de formação, os estudantes ampliam sua capacidade de internalizar conceitos linguísticos mais complexos e de estabelecer interações significativas com o mundo, enriquecendo seu repertório cultural e envolvendo-se em diversas práticas de letramento. As habilidades relacionadas à Língua Inglesa para os Anos Iniciais foram desenvolvidas com base nas Competências Específicas da área de Linguagens e estruturadas em um contínuo progressivo que se estende até os Anos Finais do Ensino Fundamental. Organizadas em unidades temáticas, eixos de aprendizado, competências e objetos de conhecimento, essas habilidades promovem uma formação completa e integrada (São Paulo, 2022).

Apesar desses avanços nas políticas públicas e das formalizações curriculares, as questões relativas à transparência, à clareza das informações e à regulamentação mínima, apontadas por Assis (2018) durante as fases iniciais do projeto Early Bird, continuam a ecoar nesta nova etapa da implementação do ensino de Língua Inglesa no estado de São Paulo. Isso porque o CP apresentado permanece bastante inicial, sem um aprofundamento teórico explícito.

Assim, concluímos este panorama histórico sobre a implementação do ensino de Língua Inglesa nos Anos Iniciais no estado de São Paulo. Na seção seguinte, serão discutidas as perspectivas para o ensino de línguas, com foco na Abordagem Comunicativa e na Teoria Sócio-Histórico-Cultural, a fim de refletir sobre caminhos possíveis para práticas pedagógicas mais significativas e alinhadas ao desenvolvimento integral das crianças.

2.3. Perspectivas para o ensino de línguas: a Abordagem Comunicativa e a Teoria Sócio-Histórico-Cultural

Nesta pesquisa, tomamos como base a perspectiva teórica de Almeida Filho (2005) sobre a Abordagem Comunicativa, bem como os pressupostos da Teoria Sócio-Histórico-Cultural (TSHC), fundamentados em Vigotsky (2007). Nesta seção, organizada em subseções, traçaremos um percurso histórico sobre os métodos de ensino e aprendizagem de línguas, contextualizando o surgimento da Abordagem Comunicativa e sua implementação no ensino de Língua Inglesa para Crianças (LIC). Em seguida, apresentaremos a TSHC como referencial para o ensino de línguas, discutindo os conceitos centrais mobilizados nesta pesquisa.

2.3.1. Métodos de ensino-aprendizagem de línguas

Para a discussão sobre métodos, tomamos como base a definição proposta por Almeida Filho (2005), que entende o método como um conjunto de princípios metodológicos e didáticos que se concretizam no processo de ensino e aprendizagem de uma língua. Segundo o autor, o método está inserido dentro de uma abordagem, a qual possui um escopo mais amplo, abrangendo o método. A abordagem é caracterizada como uma filosofia que reflete as concepções fundamentais do indivíduo sobre o ensino de línguas. Para o autor, a abordagem adotada pelo professor constitui a força motriz que orienta e determina tanto o desenvolvimento quanto os procedimentos pedagógicos escolhidos para fundamentar sua prática docente.

Almeida Filho (2013) destaca a existência de duas abordagens principais: a abordagem gramatical (AG), também chamada de formal, e a abordagem comunicativa (AC), ou interativa. A Abordagem Comunicativa se contrapõe à visão estruturalista ao conceber a linguagem como um meio de comunicação, que promove as relações interpessoais e valoriza o contexto social. Seu foco recai sobre o sentido e a interação entre os interlocutores (Rocha, 2006). Em contrapartida, a Abordagem Gramatical está alicerçada na concepção da língua como um sistema fixo, enfatizando a forma em detrimento da função comunicativa.

Dessa forma, nesta seção, apresentaremos um panorama histórico dos métodos de ensino de línguas estrangeiros mais utilizados ao longo da história, até chegarmos a Abordagem Comunicativa, que fundamenta esta pesquisa. Ao longo desse percurso histórico, observamos um movimento pendular que, em determinados períodos, priorizava o foco na gramática, enquanto em outros, direcionava-se para a oralidade. Conforme argumenta Almeida Filho (2015, p. 63), não há uma dicotomia simplista entre "vilões" e "heróis" no campo das

abordagens metodológicas: “não se trata de uma cena maniqueísta entre o bem e o mal.” Nosso objetivo, portanto, é traçar esse panorama histórico, destacando as especificidades que cada fase procurou atender.

O percurso histórico inicia-se em 1880 com o Método Gramática e Tradução, reconhecido por Leffa (1988) como o mais antigo no ensino de línguas estrangeiras e, simultaneamente, um dos mais criticados. Esse método não priorizava a oralidade; pelo contrário, seu objetivo principal era proporcionar ao aprendiz o contato com a cultura e a literatura da língua-alvo. O ensino, portanto, era centrado em textos literários clássicos, longos e complexos. A aquisição da língua ocorria por meio da tradução de textos e da aplicação de instruções para a gramática dedutiva, acompanhada da memorização de vocabulário.

Após o Método Gramática e Tradução, que enfatizava o ensino de línguas por meio da gramática dedutiva e da tradução de textos literários, o cenário metodológico passou por uma transformação significativa. Em 1910, surge o Método Direto, marcado por um movimento pendular que desloca o foco da escrita para a oralidade. O objetivo principal dessa abordagem era capacitar os aprendizes a se comunicarem em contextos reais, especialmente em viagens internacionais, promovendo uma experiência cultural imersiva. Neste método, o uso da língua materna era proibido, e o ensino baseava-se em diálogos, conversações e no uso de recursos como mapas e referências culturais. A gramática era abordada de forma indutiva, com atividades de leitura em voz alta e prática de conversação.

Na década de 1930, o pêndulo se move novamente, desta vez em direção à ênfase na gramática, com a introdução da Abordagem de Leitura. Nessa fase, o foco retorna para a gramática dedutiva, com o objetivo de ensinar estudantes a acessar conteúdos escritos em outras línguas, sem a necessidade de se comunicar oralmente. As aulas concentravam-se em leituras graduadas, ajustadas ao nível de conhecimento gramatical e de vocabulário dos alunos. A proficiência oral não era priorizada, e a avaliação dos conhecimentos adquiridos era realizada por meio de testes escritos. Esse método se expandiu nas escolas secundárias dos Estados Unidos até o final da Segunda Guerra Mundial, quando o Método Audiolingual emergiu como uma reação à Abordagem de Leitura.

Em 1940, o Método Audiolingual surge, trazendo novamente a ênfase na oralidade e na gramática indutiva. Desenvolvido em resposta à necessidade de treinar soldados americanos para se comunicarem com aliados e inimigos durante a Segunda Guerra Mundial, o método

visava formar falantes fluentes em línguas estrangeiras de maneira rápida e eficaz. Baseado nos princípios do behaviorismo, o método propunha o ensino da língua por meio da formação de hábitos, focando inicialmente nas habilidades orais de compreensão e produção. Somente após a automatização dessas habilidades a escrita e a leitura seriam aprofundadas (Murari, 2022).

Entre as décadas de 1960 e 1980, o movimento pendular entre as habilidades oral e escrita continuou, agora sob a influência dos métodos cognitivo, humanista e de compreensão, culminando na Abordagem Comunicativa. O ensino de línguas percorreu, ao longo do tempo, um caminho marcado pela constante tentativa de aprimorar os métodos anteriores. No entanto, a partir dos anos 1980, observa-se uma mudança significativa na concepção de que existiria um método único e ideal a ser seguido.

Murari (2022) destaca que, a partir desse período, a heterogeneidade social passa a ocupar um papel central na formulação de métodos de ensino. Considerando que os alunos vivem em contextos sociais e culturais distintos, torna-se inviável adotar um único método capaz de abranger todas as peculiaridades humanas. Esse reconhecimento desafia a noção de um método ideal. Conforme Ortale (2016, p. 46)

o reconhecimento da inexistência de um método ideal, desvinculado das peculiaridades de cada contexto de ensino, representou também o fim da ilusão de que o sucesso da sala de aula poderia ser atribuído exclusivamente ao material didático. O caráter prescritivo, que ditava o que seria correto ou incorreto na prática docente, é substituído por uma suspensão de julgamentos, em prol da atenção às especificidades de cada contexto de ensino.

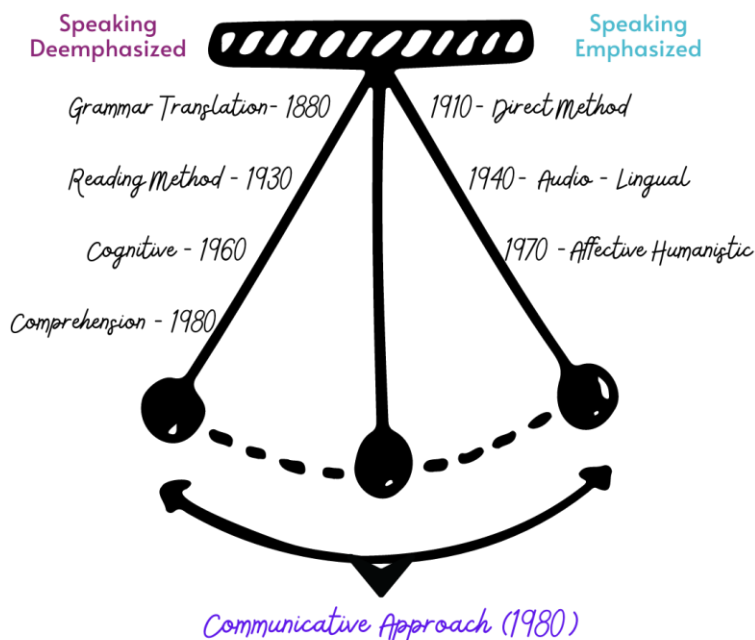
Com o advento dessa nova perspectiva, o movimento pendular perde sua força na década de 1980, e a Abordagem Comunicativa surge como uma proposta de ensino que valoriza a exploração integrada de todas as habilidades linguísticas em sala de aula. Nessa abordagem, o ensino é orientado para situações reais de comunicação, de modo que as habilidades – leitura, escrita, produção oral e compreensão oral – não são trabalhadas de forma isolada, mas de maneira integrada, com o objetivo de promover uma aprendizagem contextualizada e próxima das situações reais de uso da língua-alvo. Além disso, propõe-se o uso de materiais autênticos, com conteúdo voltado para os interesses dos alunos, reforçando o caráter funcional e comunicativo do ensino.

Ao refletir sobre a trajetória das teorias de ensino-aprendizagem e considerando o ensino de língua inglesa como língua estrangeira para crianças, ressalta-se a importância de que os professores compreendam essa evolução histórica. O conhecimento sobre esse percurso

permite que os docentes façam escolhas mais conscientes e fundamentadas em suas práticas pedagógicas, compreendendo o porquê das metodologias que adotam (Almeida Filho, 2012). Assim, os professores estarão mais bem preparados para desenvolver planejamentos e atividades adequadas ao ensino de Língua Inglesa, promovendo uma prática educativa mais robusta e contextualizada.

Consideramos pertinente apresentar esse percurso histórico para contextualizar e justificar nossa escolha pela Abordagem Comunicativa (AC). Ao longo da trajetória do ensino de línguas, observa-se certa polarização metodológica, com momentos em que uma ou outra habilidade era priorizada em detrimento das demais. Ao nos aproximarmos da AC, buscamos uma proposta que valorize a integração de todas as habilidades, incluindo a escrita, dentro do contexto das aulas de LIC. Essa escolha procura favorecer um ensino mais abrangente e sensível às necessidades comunicativas dos alunos, minimizando a fragmentação que, em alguns momentos, marcou métodos anteriores. Com o intuito de facilitar a compreensão desse processo histórico e das diferentes abordagens de ensino, elaboramos a Figura 2, que ilustra o desenvolvimento metodológico ao longo do tempo.

Figura 2. Pêndulo das metodologias de ensino de línguas.



Fonte: Própria autora

No contexto de ensino de LIC no Brasil, ainda é perceptível uma tendência que trata a língua como uma estrutura fixa (Costa, 2020). Embora os materiais didáticos frequentemente

consideram-se alinhados com a metodologia comunicativa, o uso efetivo em sala de aula muitas vezes se restringe a um treinamento de padrões de uso do idioma (Mattos e Valério, 2010). O foco em situações reais e contextualizadas de comunicação acaba sendo secundário, sendo priorizada a aprendizagem gramatical (Almeida Filho, 2015). Isso se deve, em grande parte, à visão da língua como um sistema fechado, composto por regras predefinidas. Essa ênfase na gramática se torna ainda mais evidente nas atividades de escrita, que, em sua maioria, são vistas apenas como oportunidades de praticar estruturas gramaticais, em vez de promover o uso significativo da língua em contextos reais. Diante desse cenário, no próximo tópico, apresentaremos a Abordagem Comunicativa, que se mostra, a nosso ver, mais alinhada aos objetivos desta pesquisa.

2.3.1.1. Abordagem Comunicativa para o ensino de inglês para crianças

No contexto específico do ensino de inglês para crianças, a aplicabilidade da Abordagem Comunicativa ganha ainda mais relevância. O processo de ensino é pensado de forma a respeitar o estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, considerando que o aprendizado é mais pertinente quando contextualizado e interativo. A língua é ensinada por meio de atividades lúdicas, diálogos, jogos e situações do cotidiano, o que facilita o engajamento das crianças com o conteúdo. Nesse sentido, o papel do professor é mediar e incentivar a participação ativa dos alunos, ao mesmo tempo em que valoriza suas experiências individuais, criando um ambiente de aprendizagem que estimula a curiosidade e o desenvolvimento das habilidades linguísticas de maneira integrada.

A partir dessa perspectiva, a língua passa a ser entendida não mais como um conjunto de frases isoladas, mas como uma sequência de eventos comunicativos inseridos em práticas sociais (Leffa, 1988). A aprendizagem de uma língua estrangeira, portanto, vai além da simples aquisição de um código linguístico. Ela deve abranger o contexto do aluno, estabelecendo conexões com outras áreas do conhecimento, seus interesses e a sociedade em que está inserido. Dessa forma, o ensino de uma língua estrangeira visa à formação integral do indivíduo, capacitando-o a atuar de maneira crítica e reflexiva em diferentes contextos sociais, extrapolando os limites do ambiente escolar.

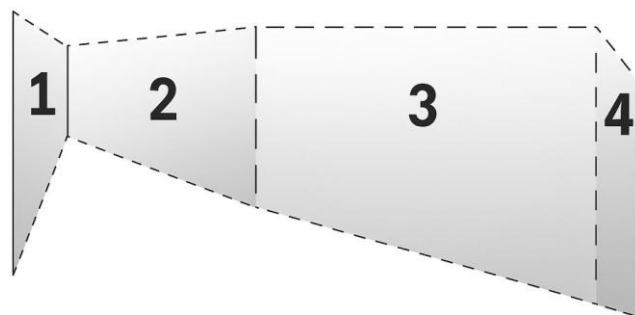
Nessa abordagem, o aluno assume um papel central e ativo no processo de aprendizagem, o que requer uma ênfase maior em práticas significativas para sua realidade cotidiana. O professor, por sua vez, desempenha o papel de mediador, valorizando o

conhecimento prévio dos alunos e garantindo-lhes um espaço de expressão, promovendo um ambiente de aprendizagem mais participativo e colaborativo. Acredita-se que essa abordagem seja particularmente adequada para o ensino de línguas estrangeiras para crianças, pois considera as especificidades desse público, além de propor uma prática pedagógica mais envolvente, pautada nas necessidades e interesses do aprendiz.

Cameron (2001) e Portela (2006) apontam que, para que o ensino de línguas estrangeiras para crianças seja adequado, é essencial que a abordagem adotada esteja centrada no processo de aprendizagem, e não apenas nos resultados finais, proporcionando condições que reflitam situações reais para a aquisição da língua. Rocha (2006, p. 23) destaca que a relevância da Abordagem Comunicativa no ensino de línguas para crianças está na ênfase que se dá ao uso da linguagem em contexto, o que se alinha à forma como as crianças aprendem, uma aprendizagem que se concentra no "aqui e agora". No que se refere ao papel do professor dentro da AC, Littlewood (1981, citado por Nunes, 2001) sublinha a importância de que esse profissional adquira estratégias pedagógicas que promovam a relação entre a estrutura da língua e suas funções comunicativas em situações autênticas de uso.

No que tange à aula de língua estrangeira, Almeida Filho (2015) a concebe como um processo significativo e contextualizado, que ultrapassa a apresentação linear e fragmentada de gramática e vocabulário. Seu modelo prototípico organiza-se em quatro fases interligadas: **(1) clima e confiança**, dedicado à criação de um ambiente seguro e motivador; **(2) apresentação**, que introduz insumos linguísticos de forma contextualizada e conectada a situações reais; **(3) ensaio e uso**, que promove a prática significativa por meio da experimentação e interação; e **(4) pano**, momento de consolidar e integrar o que foi aprendido. A articulação entre essas fases transforma a aula em um espaço autêntico de interação e construção coletiva de sentido, no qual a mediação do professor conduz o aluno gradualmente à autonomia, distanciando-se de práticas tradicionais baseadas na repetição mecânica e descontextualizada, e aproximando-se de experiências ricas e significativas de uso da língua. A Figura 3 apresenta, de forma pictórica, as quatro fases de uma aula convencional de língua estrangeira segundo esse modelo.

Figura 3. Representação pictórica das fases de uma aula convencional de LE



Fonte: Almeida Filho (2015, p.46).

Embora reconheçamos a relevância da abordagem comunicativa para o ensino de línguas, é importante considerar as críticas que têm sido feitas a essa proposta ao longo do tempo (Castaños, 1993; Moita Lopes, 1996; Cox & Assis-Peterson, 2001), pois elas nos ajudam a refletir com mais profundidade sobre seus limites e potencialidades.

Castaños (1993), por exemplo, observa que, apesar das promessas feitas por essa abordagem, seus resultados nem sempre correspondem às expectativas. O autor aponta uma tensão teórica ao se conceber a linguagem como comunicação, o que implica necessariamente a mediação do outro e, ao mesmo tempo, esperar que os aprendizes descubram sozinhos os significados e regras gramaticais. Além disso, ele questiona a tendência de reduzir a linguagem apenas à sua função comunicativa, o que, em sua visão, empobrece sua complexidade e compromete o próprio processo de ensino-aprendizagem.

Na mesma direção, Cox e Assis-Peterson (2001) alertam para os riscos de uma concepção de ensino voltada exclusivamente para a oralidade e para o desenvolvimento da competência comunicativa. Elas argumentam que essa perspectiva pode acabar invisibilizando as dimensões político-ideológicas que atravessam o ensino de línguas.

Já Moita Lopes (1996) discute a visão idealizada do ensino de inglês como um meio de integração cultural e aproximação entre povos. Em sua análise, ele critica a ênfase na oralidade e na motivação integrativa, baseada no desejo de pertencimento à cultura do outro. Para o autor, essa proposta pode carregar um potencial assimilacionista e até mesmo colonizador. No contexto brasileiro, ele propõe uma valorização da leitura, por considerá-la

mais condizente com os objetivos pragmáticos e instrumentais que movem a maioria dos estudantes.

Apesar das críticas mencionadas anteriormente, entendemos que a abordagem comunicativa ainda oferece contribuições relevantes para o ensino de línguas. Por isso, neste trabalho, nos ancoramos nessa perspectiva, justamente por reconhecermos seus aspectos positivos e por acreditarmos na possibilidade de diálogo com outras abordagens, como o letramento crítico (Mattos & Valério, 2010).

Compreendemos que, ao conceber a linguagem como comunicação, o foco do ensino passa a recair sobre a construção de sentidos e significados. Essa proposta não toma as formas linguísticas descritas na gramática normativa como modelo suficiente, mas também não descarta a criação, em sala de aula, de momentos de explicitação de regras do subsistema gramatical, quando necessários (Almeida Filho, 2015).

Outro ponto importante é que a abordagem comunicativa prevê o desenvolvimento integrado das quatro habilidades linguísticas - leitura, escrita, escuta e fala - evitando a ênfase exclusiva em uma delas. Além disso, acreditamos que comunicar-se com o outro é também uma via para aprofundar o conhecimento de si e para ampliar a compreensão de mundo, indo além da mera absorção de uma cultura estrangeira.

No que diz respeito às possibilidades de interseção com outras abordagens, Mattos e Valério (2010) destacam que, apesar das diferenças, há princípios e conceitos que dialogam entre si. As autoras ressaltam, por exemplo, a valorização do protagonismo do aprendiz e o reconhecimento da heterogeneidade como aspectos centrais tanto na abordagem comunicativa quanto nas propostas de letramento crítico.

No próximo tópico, será discutida a perspectiva sócio-histórico-cultural, que constitui outra base teórica desta pesquisa. Entendemos que essa abordagem dialoga com a Abordagem Comunicativa, complementando-se em direção à proposta de ensino de escrita em LIC apresentada neste estudo. Conforme destacado por Brewster, Ellis e Girard (2002), ambas as abordagens, comunicativa e sociointeracionista, compartilham princípios que ressaltam a natureza social da aprendizagem de línguas, com ênfase na interação e no uso da linguagem em contextos significativos.

2.3.2. Teoria Sócio-Histórico-Cultural no Ensino de Línguas

A Teoria Sócio-Histórico-Cultural (TSHC) e a Abordagem Comunicativa (AC) apresentam significativas convergências, especialmente no que diz respeito à ampliação do ensino para além das situações formais de ensino-aprendizagem, incorporando o contexto sociocultural e a colaboração entre os sujeitos envolvidos nesse processo. Diante disso, este trabalho também se apoia na TSHC, pois reconhecemos que essa teoria abrange os aspectos essenciais para uma aprendizagem colaborativa e contextualizada, levando em consideração não apenas o aluno, mas também seu ambiente sociocultural e os propósitos de sua aprendizagem (Murari, 2022).

A TSHC foi inicialmente proposta por Lev Semenovitch Vigotsky, renomado psicólogo russo, que desenvolveu suas ideias nas primeiras décadas do século XX. Contudo, seu trabalho permaneceu inacessível por vários anos após sua morte, devido às circunstâncias políticas repressivas da antiga União Soviética. Como assinala Figueiredo (2019), foi apenas a partir da década de 1970 que as ideias de Vigotsky ganharam maior visibilidade, especialmente nos países ocidentais. No Brasil, sua teoria começou a ser difundida nos anos 1980, contemporaneamente ao surgimento da Abordagem Comunicativa, e tem sido amplamente utilizada como referencial teórico em pesquisas que tratam da interação e mediação na construção social da aprendizagem.

No âmbito dos estudos sobre aprendizagem, a teoria desenvolvida por Vigotsky e seus colaboradores é referida por distintas terminologias, incluindo Teoria Histórico-Cultural, Teoria Sócio-Histórico-Cultural, Sociointeracionismo e Teoria Sociocultural (Figueiredo, 2019). Neste trabalho, adota-se a nomenclatura Teoria Sócio-Histórico-Cultural (TSHC), uma vez que, conforme ressaltado por Audi (2018), apesar das convergências conceituais quanto à compreensão do sujeito enquanto ser social e da aprendizagem como fenômeno situado em contextos sociais, as abordagens se distinguem em função do objeto de análise que cada uma privilegia. A TSHC, em particular, tem sido amplamente empregada por antropólogos, educadores e sociolinguistas para investigar a aprendizagem mediada por práticas sociais historicamente situadas, enfatizando os processos de mediação, interação e participação em atividades sociais significativas.

É fundamental que os professores se apropriem dessas teorias de ensino, pois compreender suas propostas nos permite refletir sobre como elas moldam o processo de ensino-

aprendizagem. Esse conhecimento também facilita uma reflexão crítica sobre nossa prática pedagógica, de modo que aprimoramentos intencionais possam ser realizados. Nesse sentido, o educador deve manter uma postura dialética entre teoria e prática, assegurando que o trabalho pedagógico seja orientado por bases teóricas sólidas e coerentes.

A TSHC, como já mencionado, busca compreender o desenvolvimento cognitivo da criança a partir de seu contexto social, histórico e cultural (Araujo, 2023; Figueiredo, 2019; Vygotsky, 1998). Segundo Figueiredo (2019, p. 18), "o foco da TSHC está no modo como a participação em interações sociais e atividades culturais influencia o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos." No campo do ensino de línguas estrangeiras para crianças, essa abordagem se revela particularmente relevante, ao considerar as especificidades do contexto do aprendiz e promover uma aprendizagem colaborativa e contextualizada. Nessa perspectiva, o aluno é visto como um agente ativo, profundamente imerso em seu processo de aprendizagem, em diálogo constante com seu contexto de vida.

Dessa forma, entendemos que essa visão de ensino contribui para uma ampliação da compreensão do aluno sobre o mundo, superando a mera aquisição de estruturas gramaticais e promovendo uma percepção da língua como um meio de ação e interação. No que se refere à escrita, essa abordagem permite que o aluno veja a produção textual como uma forma de expressão social. A TSHC, ao focar no desenvolvimento integral do ser humano, considera o indivíduo em sua totalidade, ligado intrinsecamente ao seu contexto histórico e cultural. Essa visão está alinhada à célebre frase de Ortega y Gasset (2018, p.32): "Eu sou eu e minha circunstância", destacando a importância do contexto no desenvolvimento do ser humano.

Vygotsky (1987) enfatiza que a interação da criança com o ambiente e com outras pessoas é essencial para sua aprendizagem e desenvolvimento. Assim, ao ensinar línguas a crianças, criamos oportunidades para que elas ampliem tanto seu conhecimento sobre o mundo quanto sobre si mesmas (Marini, 2010). Embora tenha havido uma preocupação inicial de que a aprendizagem de uma língua estrangeira na infância pudesse prejudicar o desenvolvimento da língua materna, Vygotsky argumenta que essa experiência, na verdade, fortalece a língua nativa, elevando-a a um nível superior. O autor afirma que o pensamento linguístico da criança se expande além das formas linguísticas, concentrando-se na comunicação (Vygotsky, 2001).

Na perspectiva sociointeracionista, o desenvolvimento da linguagem ocorre em diversos contextos sociais, com a criança situada no centro desse processo. A interação com

adultos e com o ambiente ao redor, seja por meio de interações verbais ou não verbais, promove a aquisição tanto da língua materna quanto de uma segunda língua. Essas interações ampliam as habilidades linguísticas da criança, promovendo seu crescimento cognitivo e comunicativo (Vygotsky, 1987). Conforme argumenta o autor, a aprendizagem é intrinsecamente social, na qual o aprendiz mais experiente desempenha o papel de mediador, compartilhando seu conhecimento com o aprendiz menos experiente e promovendo o avanço mútuo no processo de desenvolvimento linguístico.

Como já abordado, a TSHC ressalta a importância das interações para o desenvolvimento infantil, e a escola se constitui em um espaço privilegiado para que essas interações ocorram. Através da colaboração entre professores e alunos, bem como entre os próprios alunos, a criança é capaz de realizar tarefas que, de forma independente, seriam inatingíveis. A aprendizagem, portanto, está profundamente vinculada à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se define a partir dessas interações sociais e das experiências compartilhadas (Vygotsky, 2000). Os conceitos de mediação e ZDP serão explorados com maior profundidade na próxima seção.

2.3.2.1. *A mediação e a ZDP*

Ivić (1989, apud Figueiredo, 2019, p. 18) argumenta que "os seres humanos não podem existir nem se desenvolver de maneira adequada à sua espécie como elementos isolados: parte deles está necessariamente ancorada em outros seres humanos. Em isolamento, eles não são seres completos." Essa reflexão oferece uma base sólida para o início desta subseção, ao destacar um aspecto crucial do desenvolvimento humano: a interação com outros indivíduos. Como aponta o autor, o ser humano não se desenvolve plenamente quando isolado, o que evidencia que os fatores biológicos, por si só, não são suficientes para garantir o desenvolvimento integral. Em particular, no processo de aquisição da linguagem, e mais especificamente no desenvolvimento da escrita, que é o contexto desta pesquisa, o aspecto social se torna indispensável. A escrita, nesse contexto, ultrapassa o mero domínio de uma habilidade motora e se configura como um ato essencialmente social, cujo objetivo principal é a comunicação.

No processo de aprendizagem infantil, a presença de um "par mais experiente" é fundamental para que o desenvolvimento se efetive, conceito que Vygotsky denomina de *mediação*. Cole e Wertsch (1996) destacam que a mediação é o aspecto central da psicologia

vygotskiana, na qual a utilização de ferramentas - construídas social e culturalmente - influencia tanto a mente dos indivíduos que as utilizam quanto o contexto em que estão inseridos. De acordo com Figueiredo (2019), a mediação consiste na intervenção de um elemento intermediário em uma relação, seja entre o ser humano e um objeto, outros indivíduos ou consigo mesmo. Esse elemento mediador pode ser um instrumento, um signo ou outros seres humanos.

No campo do ensino de línguas estrangeiras, Donato e McCormick (1994) apontam que a mediação pode assumir diferentes formas, como materiais didáticos, recursos audiovisuais, oportunidades de interação ou instruções diretas. Todas essas formas de mediação ocorrem em um contexto que as transforma em processos essencialmente socioculturais. Os meios de interação têm se transformado ao longo do tempo, e os avanços tecnológicos, sobretudo os aparatos de comunicação e aprendizagem, têm ganhado cada vez mais espaço no cotidiano humano. Muitos desses dispositivos utilizam a escrita como principal meio de interação, o que reforça a importância de nos aprofundarmos no estudo do desenvolvimento dessa habilidade.

De acordo com a teoria vigotskiana, a criança desenvolve suas funções psicológicas superiores por meio da interação assistida de um adulto ou de uma criança mais experiente. Mas o que são essas funções psicológicas superiores? Rego (2014, p. 39) esclarece que elas se referem aos modos de funcionamento psicológico tipicamente humanos, tais como a capacidade de planejar, a memória voluntária, a imaginação, entre outros. Esses processos mentais são considerados "superiores" por se caracterizarem por mecanismos intencionais e conscientes, que permitem ao indivíduo controlar suas ações e exercer independência em relação às circunstâncias imediatas.

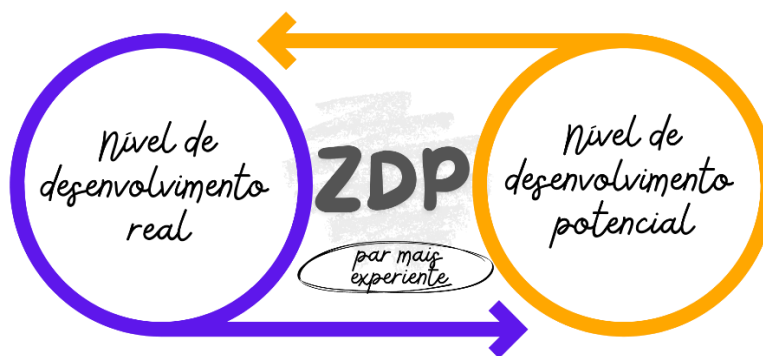
Esses processos, no entanto, não são inatos, mas resultam das interações sociais e se desenvolvem ao longo do processo de internalização das formas culturais de comportamento. Diferenciam-se, portanto, dos processos psicológicos elementares, que são de origem biológica e estão presentes tanto em crianças pequenas quanto em animais, como as reações automáticas, os reflexos e as associações simples. As funções superiores envolvem, assim, um nível de sofisticação mental e controle que transcende as respostas imediatas e automáticas, destacando-se pela sua intencionalidade e pela mediação sociocultural que as molda ao longo do desenvolvimento humano.

Vygotsky sustenta que as características tipicamente humanas não são inatas, nem resultam exclusivamente das pressões do ambiente externo, mas são construídas através da interação dialética entre o indivíduo e seu meio sociocultural. Essas interações mediadas e assistidas são centrais ao conceito de ZDP. Vygotsky (1987) desenvolveu o conceito de ZDP como uma metáfora para ilustrar o processo de aprendizagem social e colaborativa. Segundo o autor, a ZDP é definida como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 2007, p. 97).

Vygotsky (2007, p. 98) ainda ressalta que “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente”. Esses diferentes níveis de desenvolvimento podem ser mais bem compreendidos por meio da Figura 4, que ilustra o potencial de aprendizado na interação com indivíduos mais experientes. Essa teoria destaca a importância de ambientes de aprendizagem que promovam a mediação e a colaboração, visando o crescimento cognitivo do aprendiz a partir da integração com seu contexto sociocultural.

Figura 4: Níveis do desenvolvimento na perspectiva da ZDP.



Fonte: Própria autora

No conceito de ZDP, Vygotsky diferencia dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. Conforme explicado por Magalhães (1996), o nível de desenvolvimento real refere-se às habilidades já consolidadas, ou seja, aquelas que a criança domina e consegue executar de forma independente, sem o auxílio de um adulto ou de um colega mais experiente. Já o nível de desenvolvimento potencial, por sua vez, abrange as habilidades em processo de aquisição,

que a criança pode realizar, mas apenas com a orientação de um adulto ou com a colaboração de um par mais avançado.

Para Vygotsky, o nível potencial oferece um indicador mais preciso do desenvolvimento mental da criança do que suas conquistas independentes. Isso se deve ao fato de que, ao desempenhar tarefas com o apoio de alguém mais experiente, a criança se prepara gradualmente para realizar tais atividades sozinha. Figueiredo (2019) complementa, enfatizando que, para progredir na ZDP, o aluno deve estar pronto para a aprendizagem, ou seja, deve ter alcançado um nível adequado de preparação cognitiva para lidar com determinado conteúdo. Esse princípio fundamenta a escolha de turmas do quinto ano para esta pesquisa, considerando que os alunos precisam ter um nível prévio de conhecimento da linguagem escrita para que possam adquirir novos conhecimentos de maneira satisfatória.

Trabalhar com a ZDP no contexto do ensino de língua estrangeira (LE) em sala de aula exige um profundo conhecimento do professor sobre os estágios de desenvolvimento dos alunos. Esse entendimento permite o planejamento de intervenções pedagógicas que promovam transformações qualitativas no processo de ensino, orientando-o para metas específicas de aprendizagem. O professor, para identificar as ZDPs dos alunos, pode utilizar questionamentos direcionados sobre o que eles já sabem a respeito de determinado tema, valorizando o conhecimento prévio e permitindo a identificação dos desafios que precisam ser superados.

A ZDP também pode ser observada por meio das interações em sala de aula, tanto entre os próprios colegas quanto entre alunos e professor. Dessa forma, o docente terá condições de ajustar sua instrução para facilitar o avanço cognitivo dos alunos. Não se trata apenas de instruir o estudante sobre "como fazer" uma atividade, mas sim de fomentar um ambiente em que o aluno possa refletir sobre suas dificuldades e estar disposto a receber apoio no momento certo.

Vale destacar que a ZDP não se resume à simples transferência de conhecimento de um indivíduo mais experiente para outro menos experiente. Moll (1990) argumenta que o papel do adulto não é apenas fornecer dicas estruturadas, mas sim envolver-se em diálogos exploratórios e outras formas de mediação social que incentivem a criança a se apropriar do processo de aprendizagem e a desenvolver autonomia sobre ele. O objetivo final é que a criança tome consciência de como está vivenciando a construção do conhecimento, tornando-se um sujeito ativo em seu próprio desenvolvimento.

Ao compreendermos a importância da Zona de Desenvolvimento Proximal no ensino de língua estrangeira, especialmente no contexto de uma abordagem pedagógica que valoriza a interação e a mediação, surge a questão de como essas práticas podem ser aplicadas às habilidades de escrita. Dessa forma, cabe discutir de maneira mais detalhada porque é fundamental abordar o ensino da escrita em Língua Inglesa nas séries iniciais, garantindo que esse processo ocorra de maneira contextualizada e significativa para os alunos, esse é o tópico da próxima seção.

2.3.2.2. *Scaffolding*

A aprendizagem da linguagem escrita, sobretudo em uma língua estrangeira, é um percurso repleto de descobertas, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando a criança ainda está construindo seus modos de se expressar e compreender o mundo por meio da linguagem. Nesse caminho, o papel do professor é muito importante, pois ele ajuda a construir as pontes para a travessia do aluno, que parte do lugar em que se encontra para aquele onde o conhecimento da escrita começa a tomar forma.

É nesse contexto que o termo *scaffolding* se apresenta como um conceito oportuno para referir-se ao apoio pedagógico que se dá de maneira intencional, sensível e temporária. Nesta subseção, propomos uma reflexão sobre o conceito de *scaffolding* no processo de ensino da escrita, considerando sua relevância na construção da autonomia do aprendiz. Em português, o termo pode ser traduzido como “andaime” ou “andaimento” e funciona como uma metáfora que descreve o tipo de apoio oferecido por um adulto, ou por um par mais experiente, durante a realização de tarefas que envolvem desafios cognitivos ou resolução de problemas (Figueiredo, 2019).

Na construção, o andaime, é uma estrutura temporária erguida para viabilizar obras ou reparos; à medida que o trabalho avança e cada parte é concluída, ele é desmontado. No processo de ensino e aprendizagem, o andaime também funciona como um suporte que é ajustado às necessidades do aprendiz, e permite à criança realizar aquilo que, sozinha, ainda não conseguiria realizar. Ao ser progressivamente retirado, esse andaime pedagógico não apenas revela o avanço do aluno, mas também o fortalece em sua autonomia e em sua relação ativa com a linguagem (Gibbons, 2015).

Embora comumente associado às contribuições teóricas de Vigotsky, é importante ressaltar que o autor nunca utilizou diretamente o termo *scaffolding*. No entanto, suas ideias

sobre a importância da interação social para o desenvolvimento humano - especialmente por meio do conceito de ZDP - dialogam profundamente com essa noção. O termo *scaffolding* foi introduzido por Wood, Bruner e Ross (1976) como uma metáfora para descrever o apoio oferecido por adultos a crianças pequenas durante a realização de tarefas desafiadoras, como a construção de pirâmides com blocos.

Posteriormente, Bruner (1978) aprofundou essa metáfora ao conceber o andaime como um conjunto de estratégias destinadas a reduzir os graus de liberdade na execução de certas tarefas, permitindo que a criança direcione seus esforços à habilidade que ainda está em processo de aquisição. O autor também estabeleceu, de forma explícita, a conexão entre o conceito de *scaffolding* e as teorias vigotskianas, associando-o à mediação do outro e ao apoio entre pares como condições essenciais para o avanço no desenvolvimento.

Essa interlocução conceitual permanece viva até os dias de hoje, sendo amplamente incorporada aos estudos inspirados na obra de Vigotsky. O *scaffolding*, nesse sentido, não apenas se alinha aos princípios da TSHC, mas amplia as possibilidades de compreensão sobre o papel do professor como mediador sensível e intencional no processo de aprendizagem. Wood, Bruner e Ross (1976), ao introduzirem o conceito, identificaram seis funções essenciais do parceiro mais experiente no processo de *scaffolding*: engajar o aprendiz na tarefa; simplificar sua execução; manter a motivação; destacar os aspectos mais relevantes; reduzir frustrações e, por fim, oferecer sugestões ou soluções parciais que orientem o avanço até a conclusão.

Percebemos, assim, que o *scaffolding* vai além de uma estratégia pontual: trata-se de um gesto de presença e escuta, que só se efetiva quando oferecido no momento oportuno e de maneira sensível às necessidades do aprendiz. Quando bem conduzido, constitui-se como elemento central no processo de construção da autonomia, uma autonomia que não surge da ausência de apoio, mas da retirada gradual e intencional desse suporte, à medida que o aprendiz se fortalece. Nessa mesma direção, Figueiredo (2019) compreende o *scaffolding* como o conjunto de estratégias instrucionais utilizadas por professores ou mediadores experientes, com o propósito de oferecer apoio temporário que possibilite ao aprendiz compreender progressivamente uma tarefa e, posteriormente, realizá-la de forma autônoma. Dessa forma, o *scaffolding* ultrapassa a noção de técnica de ensino, configurando-se como uma prática fundamentada na escuta atenta, na presença significativa e na confiança no potencial da criança de crescer com e por meio da linguagem.

Cazden (1979) acrescenta uma imagem poderosa à compreensão do conceito, ao afirmar que o *scaffolding* funciona como um “andaime que se autodestrói” gradualmente, à medida que sua função vai sendo cumprida. Tal ideia remete à metáfora da construção: o andaime está presente enquanto necessário, mas, uma vez erguida a estrutura - isto é, quando o conhecimento se sustenta por si - ele pode (e deve) ser retirado.

Gibbons (2015) ressalta que o *scaffolding* não deve ser confundido com qualquer forma de ajuda ou apoio. Trata-se, segundo a autora, de um tipo específico de intervenção pedagógica, que tem por finalidade conduzir os alunos à construção de novas habilidades, conceitos ou níveis de compreensão. A metáfora do andaime, nesse contexto, remete a um suporte provisório, sensível às necessidades do aprendiz e retirado gradualmente à medida que este avança em direção à autonomia. Nessa mesma perspectiva, Michel e Sharp (2005) afirmam que o *scaffolding* não se refere a qualquer apoio docente, mas àquele que viabiliza a realização de tarefas que o aluno, por si só, ainda não seria capaz de executar, permitindo-lhe, com o tempo, realizá-las de forma independente. Trata-se, portanto, de um suporte intencional e cuidadosamente calibrado ao estágio de desenvolvimento do aprendiz.

No campo da aquisição de uma língua estrangeira, Richards e Rodgers (2014) ampliam a noção de *scaffolding*, compreendendo-o como o apoio que emerge das interações entre duas ou mais pessoas durante o processo de aprendizagem. Esse suporte pode ser oferecido não apenas pelo professor, mas também por um colega que possua maior domínio sobre determinado conteúdo. No ensino de Língua Inglesa para crianças, essa dinâmica de apoio assume um papel central, especialmente no desenvolvimento da linguagem escrita - momento em que sentido, expressão e estrutura se entrelaçam de forma complexa. Para que esses elementos ganhem vida de maneira significativa, é essencial uma mediação sensível e cuidadosamente ajustada às necessidades da criança.

Ao ensinar escrita em LEC, é comum que os primeiros textos sejam mais curtos e que as crianças precisem de mais apoio durante o processo, inclusive nas etapas em que já começam a escrever de forma mais independente. Se já estiverem alfabetizadas em sua LM, essa pode ser uma aliada importante: escrever na língua que já dominam pode ajudar a construir pontes para a nova língua, fortalecendo o desenvolvimento da escrita em inglês e contribuindo para um bilinguismo mais sólido (Gibbons, 2015).

Quando os recursos disponíveis são limitados, a LM também pode ajudar a diminuir a frustração diante das dificuldades naturais desse processo. É aí que a ideia do *scaffolding* faz todo sentido: nenhuma criança deve ser colocada sozinha diante de uma tarefa que ainda não compreende completamente. Em vez disso, cada passo é cuidadosamente pensado para oferecer apoio e orientação, ao mesmo tempo em que convida a criança a avançar, assumir riscos e crescer em sua jornada linguística. Aos poucos, com o suporte certo, elas passam a realizar sozinhas aquilo que antes parecia difícil e esse movimento, ao mesmo tempo guiado e libertador, é o que faz a aprendizagem acontecer (Gibbons, 2015).

2.3.2.3. *Lúdico*

Ao refletirmos sobre o ensino voltado às crianças, especialmente sob a ótica da TSHC, torna-se inevitável reconhecer a presença essencial do lúdico nesse processo formativo. A origem etimológica da palavra, *ludus*, remete ao brincar, ao jogo, ao entretenimento. Essas experiências, à primeira vista, nos remetem a leveza e espontaneidade (ROLOFF, 2009), mas carregam uma força formadora que vai muito além do mero divertimento. Nunes (2004, apud Araujo, 2018, p. 78) destaca que “as atividades lúdicas correspondem a um impulso natural da criança, e neste sentido, satisfazem uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica”. Segundo a autora, o lúdico é marcado por dois elementos fundamentais: o prazer e o esforço espontâneo. O aspecto prazeroso, por sua vez, resulta da capacidade que o lúdico tem de envolver o indivíduo de forma profunda, criando um ambiente de entusiasmo e motivação.

Contudo, como observa Santos (2010, p. 18), o lúdico vai além do simples ato de divertir; ele envolve elementos de ilusão e simulação que despertam a imaginação, nutrem os sonhos e ampliam as possibilidades de compreensão e desenvolvimento da criança. Vigotsky (2007) também adverte que reduzir o brincar a uma atividade que apenas proporciona prazer é um equívoco, pois há muitas outras experiências prazerosas na infância - como chupar chupeta - que não envolvem o brincar. Além disso, nem todo jogo é agradável em si; há brincadeiras que só se tornam interessantes para a criança pelos resultados que oferecem. Negar, portanto, que a brincadeira atende a uma necessidade profunda da infância seria, segundo o autor, uma “intelectualização pedante” do ato de brincar. Assim, o lúdico não se limita ao prazer do jogo: ele se configura como um espaço de criação, descoberta e aprendizagem, contribuindo não apenas para o acesso ao conhecimento, mas também para o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo, em um movimento que integra razão, emoção e fantasia (COSTA, 2020).

No contexto do ensino de línguas, as atividades lúdicas têm o potencial de criar momentos de interação e engajamento entre os alunos. Araujo (2018) destaca que esse envolvimento pode ser estimulado pelo professor por meio de propostas lúdicas, como os jogos, que favorecem a participação ativa e colaborativa dos estudantes. Para o autor, além de incentivar a interação, essas atividades também contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa, ao integrarem o uso real e significativo da língua em situações de aprendizagem.

Nesse mesmo sentido, Figueiredo (2019) observa que as práticas lúdicas representam ferramentas pedagógicas valiosas para promover a troca entre os alunos em sala de aula. Ao incorporar jogos e dinâmicas ao ensino, o professor oferece oportunidades para que os estudantes não apenas interajam socialmente, mas também reflitam sobre a língua em processo de aprendizagem. Durante essas experiências, aspectos como pronúncia, gramática, vocabulário e sintaxe são trabalhados de forma integrada, permitindo que o conhecimento surja de maneira mais viva, contextualizada e significativa.

De acordo com Lima (1992), qualquer conteúdo voltado ao público infantil pode ser explorado por meio de atividades lúdicas, desde que essas sejam escolhidas com critério e sensibilidade. É fundamental que tais propostas estejam alinhadas ao nível de desenvolvimento e à faixa etária das crianças, pois é nesse equilíbrio que reside a possibilidade de alcançar os objetivos pretendidos e obter resultados satisfatórios (Rufino, 2014). Nessa perspectiva, torna-se essencial que o professor reconheça o potencial formativo do lúdico e o incorpore intencionalmente ao seu planejamento, como parte integrante do processo de desenvolvimento infantil (Santos, 2010).

Embora as atividades lúdicas favoreçam a interação entre os alunos (Araujo, 2016), é importante destacar que trabalhar em duplas ou grupos não garante, por si só, uma dinâmica verdadeiramente colaborativa (Figueiredo, 2019). Em muitos contextos, os estudantes não estão habituados a construir o conhecimento junto aos colegas, e por isso precisam aprender a colaborar. Nesse processo, o papel do professor é fundamental: cabe a ele orientar, mediar e incentivar práticas que fortaleçam a parceria entre os alunos. Afinal, a colaboração também pode ser desenvolvida, ela é parte do próprio percurso formativo.

Diante do que discutimos, fica claro para nós que o lúdico desempenha um papel essencial no ensino de línguas para crianças, especialmente por favorecer a interação, o

envolvimento e o desenvolvimento integral dos pequenos aprendizes. Contudo, mais do que propor atividades que encantam, precisamos também direcionar nosso olhar para o desenvolvimento integral da criança.

Para além das práticas lúdicas, também discutiremos acerca dos sentidos e os desafios de se abordar a escrita em Língua Inglesa desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. É sobre essa questão que nos debruçaremos na próxima seção.

2.4. A escrita e seu papel social

O surgimento e o desenvolvimento da escrita configuram um marco fundamental na história da civilização, pois possibilitaram o registro e a disseminação do conhecimento construído ao longo do tempo. A escrita, ao evoluir, consolidou-se como um meio essencial para a perpetuação do saber, que, de outra forma, estaria sujeito à extinção, especialmente considerando que, nos períodos iniciais da humanidade e até tempos relativamente recentes, o acesso às tecnologias de comunicação era extremamente limitado. Ao retrocedermos à sua origem, observamos que a escrita emergiu dos símbolos e das pinturas rupestres, utilizados como formas primárias de registro para as gerações futuras (Schmandt-Besserat e Erard, 2010). Esse fato revela a função social primordial da escrita desde seus primeiros momentos de existência, indicando sua importância no estabelecimento e na continuidade da cultura humana.

A escrita desempenhou um importante papel como ponte que uniu diferentes povos ao longo da história, servindo como meio de interação entre civilizações antigas e a disseminação de seus pensamentos, costumes, culturas e tradições. Conforme observa Bazerman (2007), "a escrita é um meio de comunicação entre pessoas através do tempo e do espaço [...] ativando mecanismos psicológicos pelos quais construímos significados e nos alinhamos às comunicações dos outros" (Bazerman, 2007, p. 13).

Assim, a escrita ultrapassa sua função meramente registral, emergindo como um instrumento crucial para a disseminação do saber humano. Possui, portanto, uma dimensão social e cultural que garante a perpetuação e o intercâmbio das experiências coletivas ao longo das gerações. Ao considerarmos este trabalho sob tal perspectiva, reconhecemos a influência de diversos pensadores que, ao consignarem suas ideias no passado, criaram ressonâncias que reverberam e influenciam nosso modo de pensar até hoje.

Os estudos de Higounet (2003) sobre a historicidade da escrita ressaltam sua importância não apenas como um meio de comunicação, mas como um elemento fundamental na formação do pensamento humano. Inicialmente, a escrita era constituída por inscrições baseadas em imagens, como representações de árvores, animais, sinais geométricos e figuras que capturavam movimentos corporais. Com o tempo, essa forma primitiva foi gradualmente refinada e sistematizada, culminando na complexidade da escrita contemporânea. Dessa maneira, a escrita não apenas reflete uma evolução técnica, mas também o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social do ser humano ao longo da história, funcionando como um espelho da progressiva sofisticação do pensamento humano e da organização social.

Com o passar do tempo, a escrita transitou do âmbito cotidiano para o espaço escolar, onde pôde ser moldada e refinada, retornando, então, à vida social sem perder sua essência como representação do autor, ou seja, sem abdicar de sua função como expressão social. Moritz (2011) sublinha que a linguagem não é apenas influenciada e determinada pelas práticas sociais, mas também exerce um papel ativo ao moldar e direcionar como essas práticas sociais se manifestam. Dessa forma, a escrita se configura como um meio pelo qual diferentes culturas interagem, compartilhando e assimilando aspectos sociais diversos.

Nesse sentido, ao escrevermos, não estamos apenas compartilhando uma parcela de nosso conhecimento, mas também transmitindo os saberes adquiridos ao longo de nossa trajetória. Cada texto, assim, pode reunir uma multiplicidade de saberes e perspectivas. Reis (2018) enfatiza que o ato de escrever constitui uma forma específica de linguagem, cuja prática é impulsionada por causas ou circunstâncias intencionais, refletindo não apenas a subjetividade do escritor, mas também o contexto social e cultural em que está inserido. Além disso, é importante destacar que, mesmo em seus primórdios, antes da invenção das tecnologias modernas, a escrita já se configurava como uma forma de hipertexto. Os primeiros registros escritos, compostos por símbolos e representações, estabeleciam conexões e relações entre diferentes conceitos, experiências e culturas, funcionando como um sistema interligado de significados.

Essa concepção da linguagem, como meio de expressão e posicionamento no mundo, destaca a construção de saberes e a necessidade de organizar o pensamento diante da abundância de informações que permeia a contemporaneidade. É a partir dessa perspectiva, alicerçada na TSHC, que buscamos ressaltar a importância do ensino da escrita, entendida não apenas como uma habilidade técnica, mas como um processo fundamental para o

desenvolvimento cognitivo e social. Segundo essa visão, o desenvolvimento do pensamento humano ocorre, primordialmente, através do contato e da interação com o outro, em um processo dialógico que permite a ampliação e a profundidade da compreensão.

Nesse sentido, a capacidade de se expressar em uma língua estrangeira não só amplia o alcance da nossa mensagem, mas também configura o ponto de partida para um processo mais amplo de diálogo e posicionamento no mundo. A linguagem, assim, transcende a mera comunicação de ideias, tornando-se um veículo de intercâmbio cultural e de construção de uma rede de saberes que atravessa fronteiras geográficas e temporais, enriquecendo o entendimento e a vivência coletiva.

2.4.1. Por que falar em escrita em LI nas séries iniciais?

Pictografia, logografia. Desenhos em cavernas, papiro, papel. Livro, Bíblia. Carta, *e-mail*, *whatsapp*. Monografia, dissertação, tese. Todos esses elementos têm em comum a escrita, desejo de registro, de alcançar alguém. Talvez, no início, o homem não imaginasse que a sua escrita, a sua mensagem chegaria a tantos, contemporâneos ou não, perpetuando seus pensamentos, mesmo que tais ideias houvessem de mudar, uma vez registradas, elas existiram. Independente da finalidade, a escrita surge como representação de si mesmo, de ideias e ideais que perduram, mesmo que o pensador não.

A linguagem escrita é um objeto cultural que desempenha funções sociais, não sendo uma simples transcrição da língua falada ou uma simbolização secundária a seu serviço (Martins, 2009). Este trabalho adota essa visão, compreendendo a escrita como uma prática social (Vygotski, 1995). Conforme Martins (2009, p. 51), quando a escrita é inserida em um contexto social, ela "ganha significado", permitindo que a criança "se expresse de forma autêntica, ao invés de apenas copiar letras e palavras", além de possibilitar uma participação ativa na comunidade a que pertence.

Martins (2009) também enfatiza a importância do processo de "desritualização" da escrita, que, segundo a autora, refere-se à superação de uma abordagem que privilegia a forma (letra por letra), desprovida de função significativa para o aprendiz. Assim, a escrita deve ser entendida como prática social e pode ser trabalhada nas aulas de LI sob os fundamentos da Abordagem Comunicativa (AC) e da Teoria Sócio-Histórico-Cultural (TSHC), conforme propomos neste trabalho, sem preconceitos ou restrições, desde que os alunos já estejam alfabetizados e possuam o conhecimento formal da escrita. Dessa forma, evitamos tratar a

escrita de maneira descontextualizada e passamos a promovê-la como uma ferramenta de expressão autêntica e significativa no contexto de ensino de LI.

Vygotsky (1995) argumenta que a inserção da escrita na educação infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental tradicionalmente é tratada de forma desproporcional à sua verdadeira importância para o desenvolvimento cultural da criança. O foco excessivo em aspectos mecânicos, como ortografia e caligrafia, negligencia a profundidade e a função reflexiva da escrita, ignorando as necessidades naturais da criança ao longo de suas fases de desenvolvimento. Essa abordagem reflete uma visão reducionista, que enxerga a escrita apenas como uma soma de palavras.

No entanto, Vygotsky (1995) enfatiza que o processo de aprendizagem da linguagem escrita é intrinsecamente complexo, envolvendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o planejamento, a memória e a imaginação. A escrita não é apenas uma técnica, mas um meio de organizar o pensamento, permitindo que o sujeito tenha plena consciência tanto do conteúdo de sua expressão quanto da forma e do propósito por trás de suas palavras. Dessa forma, a escrita não só possibilita a comunicação, mas também desempenha um papel essencial na estruturação do pensamento e na autorreflexão crítica, ela é uma virada crítica no desenvolvimento cultural da criança.

A simples habilidade de formar palavras de maneira automatizada não assegura que a criança esteja apta a se comunicar ou a expressar suas ideias de forma satisfatória pela escrita. Isso ajuda a explicar as dificuldades recorrentes observadas no ensino dessa habilidade. É por esse motivo que nos arriscamos a tocar nesse ponto, pois torna-se indispensável uma reflexão acerca do ensino da escrita em direção a uma abordagem mais ampla e contextualizada, que considere tanto os aspectos cognitivos quanto os sociais do desenvolvimento infantil, promovendo uma prática que integre a escrita como uma ferramenta ativa de expressão e comunicação no contexto sociocultural. A experiência que os proficientes têm nessa habilidade hoje, é resultado de um longo desenvolvimento desde a infância.

Blonski, citado por Vygotsky (1995, p. 199), argumenta que uma criança que começa a ler e escrever aos 4 anos e meio pode ser considerada um prodígio, e que o aprendizado entre essa idade e os 5 anos e 3 meses reflete um elevado nível de inteligência. Hetzer, também citado por Vygotsky (1995), aponta que aos 3 anos, cerca de 80% das crianças já são capazes de associar signos a significados, percentual que atinge 100% por volta dos 6 anos. Embora o

ensino da leitura e escrita seja psicologicamente viável nessa fase, trata-se de um processo desafiador. No entanto, considerando seus impactos para o desenvolvimento integral da criança, a escrita deve ser compreendida como uma habilidade essencial, além de um simples exercício motor, sendo um elemento central na formação cultural e cognitiva.

Quando se trata do ensino da escrita em LE, o desafio torna-se ainda mais complexo, porém repleto de possibilidades. Trata-se de um campo vasto e rico, que requer uma exploração mais aprofundada. É fundamental refletirmos sobre como a escrita tem sido tratada nas aulas de LE: será que estamos limitando essa habilidade a traduções mecânicas, campos lexicais isolados, ou estamos de fato utilizando textos significativos que permitam a comunicação e a expressão autêntica por meio da linguagem escrita? Franchi (2012, p. 77) ressalta a necessidade de questionamentos como: "O que pensam os alunos a respeito da escrita?", "Para que ela lhes servirá?" e "Qual o papel da escrita como instrumento social e ideológico?" Essas questões devem guiar a prática docente ao abordar essa habilidade.

Martins (2009) critica a abordagem superficial dada à escrita, que muitas vezes é reduzida a "etiquetas usadas para classificar objetos do mundo ao redor". Esse tratamento limitado reforça a ideia equivocada de que as aulas de língua estrangeira se restringem à tradução de rótulos da língua materna para a língua alvo, desconsiderando a riqueza inerente ao ato de escrever.

Diante disso, propomos a integração da escrita em língua estrangeira (LE) nas aulas de inglês do Ensino Fundamental I, entendendo que essa prática tem um papel social essencial, ao permitir que a criança se expresse de forma autêntica. A escrita, nesse contexto, não é apenas uma habilidade isolada, mas uma ferramenta que contribui para o desenvolvimento integral do aluno, alinhando-se à perspectiva da TSHC. Ao considerar as dimensões cognitivas, sociais e culturais, essa abordagem promove uma aprendizagem significativa e contextualizada, em que a criança é protagonista de sua própria formação.

2.4.2. Métodos de ensino e aprendizagem da escrita em língua estrangeira

Segundo Oliveira (2015), a compreensão do conceito de escrita adotado pelo professor é fundamental para o ensino dessa habilidade. O professor deve refletir de forma consciente se enxerga a escrita como produto ou como processo, uma vez que essa concepção influencia diretamente suas práticas pedagógicas. A escolha entre essas abordagens não é meramente teórica, mas define o modo como a escrita será ensinada e desenvolvida em sala de aula. Neste

trabalho, adotamos uma visão que integra o processo, sem descartar a importância do produto final.

A abordagem da escrita como produto, de acordo com Oliveira (2015), privilegia a análise de modelos textuais, com ênfase na forma e estrutura. A escrita é vista como um objetivo a ser alcançado, com atenção às regras e convenções linguísticas. Por outro lado, a perspectiva processual entende que o texto é fruto de uma construção contínua, que começa antes mesmo da ação de colocar a caneta no papel. Nessa abordagem, o foco está no processo reflexivo e criativo que culmina no texto final.

O ato de escrever, nessa visão processual, envolve uma série de etapas que incluem a geração de ideias, a organização do pensamento e a criação de um esboço textual. Esse esqueleto inicial serve como guia para a construção do texto e permite ao escritor delinear o caminho a ser seguido. Tal abordagem pode ser aplicada a diferentes gêneros textuais, pois a escrita, em todas as suas formas, exige preparação e planejamento, refletindo um movimento contínuo de criação e aperfeiçoamento.

Ramos (2011) observa que, na literatura sobre estratégias de aprendizagem de línguas, existe uma multiplicidade de termos empregados para descrever as estratégias de escrita. O autor faz referência a Roca de Larios e Murphy (2008), que destacam uma variedade de expressões usadas de forma intercambiável para se referir a essas estratégias. Entre elas, encontram-se termos como: comportamentos de escrita, comportamentos de composição, operações de composição, estratégias e comportamentos de escritores de L2, técnicas de escrita, procedimentos, processos de composição, processos de produção e habilidades relacionadas ao processo de escrita.

Hyland (2019) ressalta a profundidade do processo de escrita, sublinhando a necessidade de compreendê-lo plenamente para uma prática pedagógica satisfatória. Estar familiarizado com concepções sobre o ensino e a aprendizagem da escrita possibilita uma reflexão crítica sobre a abordagem adotada, permitindo-nos analisar de maneira informada tanto os métodos de ensino contemporâneos quanto os objetivos de desenvolvimento dessa habilidade em cada nível educacional. Para o autor, as decisões do professor em sala de aula são constantemente influenciadas por suas teorias e crenças sobre o que significa escrever e aprender a escrever. Assim, aspectos como as atividades propostas, a metodologia adotada e a escolha dos materiais didáticos refletem aquilo que Almeida Filho (2015) denomina como a

abordagem do professor. Tornar esse conhecimento explícito pode contribuir para que tais decisões sejam mais conscientes e alinhadas aos objetivos formativos, favorecendo, assim, práticas mais intencionais e pertinentes ao contexto.

Hyland (2019), apresenta e intitula algumas concepções acerca da escrita e aprendizagem da escrita de maneira separada a fim de organizar melhor a sua apresentação, porém compreende que esses procedimentos não precisam ser aplicados de maneira isolada; pelo contrário, podem ser combinados e adaptados conforme as necessidades didáticas e os objetivos de cada aula. O autor defende que a integração dessas propostas metodológicas pode proporcionar uma visão mais abrangente da escrita, permitindo que os professores alternem ou combinem diferentes métodos de forma sincronizada. Portanto, é útil entender essas teorias como opções curriculares, cada uma organizando o ensino da escrita em LE em torno de um foco diferente, são eles: estrutura, função do texto, expressão criativa, processo de escrita, conteúdo e gênero.

Para Hyland (2019) a primeira entende o texto como uma extensão da gramática, em que a escrita é vista como uma sequência de estruturas linguísticas organizadas por regras gramaticais. Já a segunda metodologia aborda a relação entre a estrutura do texto e o sentido que ela gera, considerando a função comunicativa e a organização textual em partes estruturadas, como introdução, desenvolvimento e conclusão.

O terceiro método de ensino da escrita enfoca a expressão criativa do autor, compreendendo a escrita como um processo de autoconhecimento e autoexpressão. Nesse contexto, o papel do professor é criar um ambiente propício à imaginação e à exploração pessoal, incentivando os alunos a desenvolverem seus próprios significados através de atividades de pré-escrita, com ênfase nas ideias geradas, em detrimento dos erros formais. Embora esse método represente uma mudança significativa ao valorizar o escritor e seu processo criativo, apresenta certas limitações.

Em primeiro lugar, ao priorizar a criatividade, este método tende a minimizar a importância de aspectos formais fundamentais, como a coesão e a organização do texto, que são essenciais para sua clareza e eficácia comunicativa. Além disso, a abordagem pode subestimar o contexto cultural e social da escrita, bem como os objetivos comunicativos que se estendem para além do ambiente escolar, elementos cruciais para a formação de um escritor competente no mundo real. Assim, embora estimule a criatividade, corre o risco de deixar os

alunos despreparados para lidar com as demandas comunicativas e textuais em situações práticas (Capozzoli, 2020).

O quarto método de ensino da escrita é a editoração, que requer do autor um cuidado minucioso devido ao caráter público do texto. A revisão crítica e detalhada é essencial para garantir a forma final adequada, permitindo ao escritor aprimorar seu trabalho antes de sua publicação ou divulgação. Hyland (2003) ressalta que esse método busca desenvolver nos alunos uma consciência metacognitiva acerca das suas próprias estratégias de escrita, promovendo um olhar mais atento para o processo de revisão. Contudo, ele também critica a perspectiva cognitivista por negligenciar a influência de fatores contextuais, como tópicos, públicos, propósitos e normas culturais, que são essenciais na produção textual.

O quinto método, por sua vez, coloca o conteúdo no centro do processo de ensino, orientando-se pelas necessidades e interesses dos alunos. Essa abordagem busca estabelecer coerência e intencionalidade nas aulas, com o conteúdo sendo selecionado em função de sua relevância para o contexto dos estudantes. Hyland (2003) enfatiza que esse método explora a estreita relação entre leitura e escrita, aproveitando práticas de leitura para aprimorar a escrita em uma segunda língua. Contudo, o autor observa que, apesar dessa proposta, muitos professores acabam recorrendo a abordagens mais tradicionais, como os métodos estruturais, funcionais ou baseados no processo, priorizando o estudo da estrutura retórica dos textos.

O sexto método se foca no leitor e nas convenções sociais que organizam o gênero textual, sustentando que a escrita deve ser orientada por objetivos claros e adequados ao público-alvo. Nessa abordagem, o professor estimula os alunos a refletirem, inicialmente, sobre suas intenções comunicativas e, em seguida, a selecionarem o tipo de texto mais apropriado para expressá-las. Essa escolha é fundamentada no estudo detalhado das características e estruturas dos diferentes gêneros textuais, permitindo que os alunos adaptem suas produções às expectativas e normas sociais de cada contexto.

Diante dos métodos apresentados, é importante destacar que, embora cada um ofereça caminhos para o desenvolvimento da escrita, concordamos com Hyland (2003) ao afirmar que nenhum deles deve ser adotado como uma verdade absoluta ou única no ensino. Acreditamos que a escrita é um processo complexo, e sua abordagem no ensino de língua estrangeira (LE) desde as séries iniciais do Ensino Fundamental contribui de maneira significativa para o

desenvolvimento não apenas das habilidades linguísticas, mas também de diversos aspectos cognitivos e sociais inerentes à prática da escrita.

Dessa forma, o papel de mediação exercido pelo professor em sala de aula e os "andaimes" construídos durante esse processo de aprendizagem se tornam pilares centrais para uma educação significativa. A mediação, aqui entendida à luz da TSHC, assume um papel fundamental, pois orienta e sustenta o desenvolvimento da escrita por meio da interação entre alunos e professores.

Nesta pesquisa, evitamos uma adesão rígida a qualquer enfoque específico, embora reconheçamos uma afinidade com a abordagem baseada em gêneros textuais, dada sua relevância para o ensino de LE. Contudo, nossa proposta busca alinhar os princípios da AC e da TSHC. Esse alinhamento visa proporcionar uma prática pedagógica mais holística e integrada, voltada para o ensino de inglês para crianças de forma que o desenvolvimento da escrita ocorra de maneira natural e socialmente contextualizada.

2.4.3. Ensino-Aprendizagem de Escrita em LIC

Até aqui, percorremos um caminho extenso e detalhado pelas teorias de ensino e abordagens pedagógicas relacionadas ao ensino de línguas, com o intuito de fundamentar a nossa proposta e consolidar uma alternativa para a inserção da escrita em LE desde as séries iniciais do Ensino Fundamental. Nosso objetivo é superar práticas limitadas, como a mera cópia de frases ou respostas automáticas, oferecendo uma abordagem mais significativa.

Compreendemos que a escrita em LE é um processo complexo. Richards (2002) destaca que essa é, muitas vezes, a habilidade mais desafiadora para os aprendizes, especialmente quando ainda possuem proficiência limitada. Além de exigir planejamento e organização de ideias, a escrita envolve também o domínio de aspectos formais, como ortografia, pontuação e regras gramaticais (Freitas, 2019).

Propomos, assim, um contato com a escrita em LE que seja lúdico e contextualizado, integrado ao universo das crianças e ao ambiente em que elas estão inseridas, o que pode facilitar a internalização dos conceitos linguísticos de forma orgânica. Na Figura 5, podemos visualizar de forma mais clara a trajetória teórica construída até este ponto, que sustenta a viabilidade dessa proposta.

Figura 5: Fundamentos teóricos para o ensino de escrita em LIC



Fonte: Própria autora

Sob o guarda-chuva teórico da TSHC para o ensino de crianças e da Abordagem Comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras, foram delineadas as principais perspectivas que sustentam o ensino de LEC. Discutimos também metodologias voltadas ao desenvolvimento da escrita em LE. Agora, à luz desse referencial teórico, passamos a apresentar nossa proposta para o ensino da escrita em LIC.

Ao refletirmos sobre o ensino de inglês como LE no contexto das escolas públicas - cenário em que esta pesquisa foi realizada - adotamos a Abordagem Comunicativa, que busca desenvolver, de forma integrada, as habilidades de produção oral, compreensão auditiva, leitura e escrita. Nessa perspectiva, o aluno ocupa uma posição central no processo de aprendizagem, participando ativamente da construção do conhecimento em diálogo com o professor. Essa concepção se articula aos princípios da TSHC, que também enfatiza o caráter social e colaborativo da aprendizagem, entendendo que o desenvolvimento da linguagem se dá nas interações e na interdependência entre os sujeitos. Assim, a língua é concebida não apenas como um sistema de regras, mas como um meio de interação que se materializa na prática comunicativa.

Oliveira (2015) destaca que professores alinhados à abordagem comunicativa devem evitar a compreensão equivocada de que esse método exclui o ensino de aspectos estruturais da língua. Embora essa abordagem tenha como foco principal o sentido, o significado e a interação,

Almeida Filho (2015) enfatiza que ela não descarta a inclusão de momentos voltados à explicação de regras gramaticais e à prática sistemática dos subsistemas da língua.

Vale destacar que o desenvolvimento da linguagem escrita não ocorre de maneira linear e contínua, mas sim de forma dinâmica e, muitas vezes, imprevisível. Baldwin (1906), citado por Vigotsky, ao discutir o desenvolvimento da escrita em língua materna pelas crianças, afirma que o processo envolve tanto evoluções quanto involuções, repleto de descontinuidades. O desenvolvimento cultural e psíquico da criança ocorre de maneira revolucionária, e isso também se reflete no desenvolvimento da escrita (Vigotsky, 2007).

Entendemos que a escrita em língua estrangeira é um processo dinâmico, marcado por avanços e retrocessos. Nesse contexto, o papel do professor como mediador intencional torna-se fundamental, pois é ele quem conduz os alunos no desenvolvimento dessa habilidade. Oliveira (2015) aponta que a linguagem escrita não se resume à combinação de palavras ou frases desconexas, mas envolve a construção de uma mensagem organizada e com sentido. O autor também destaca que o processo de escrita tem início muito antes do ato de escrever em si, começando pela organização do pensamento em torno do conteúdo a ser abordado. É o professor, portanto, quem mobiliza essa organização dos sentidos que antecede a produção escrita, orientando os alunos na construção de significados desde os momentos iniciais da tarefa.

O CP organiza as habilidades de acordo com o nível de ensino. Para os Anos Iniciais, as habilidades em Língua Inglesa foram elaboradas com base nas Competências Específicas da área de Linguagens e seguem o continuum das habilidades previstas para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Assim, as competências estão estruturadas em unidades temáticas, eixos, habilidades e objetos de conhecimento.

No que tange ao eixo da escrita no 5º ano, contexto desta pesquisa, o CP destaca as seguintes habilidades a serem desenvolvidas: i) Planejar textos, com o apoio do professor e colegas, considerando o contexto, os interlocutores e a finalidade comunicativa, em meios impressos e/ou digitais; ii) Produzir textos de diferentes gêneros, utilizando recursos linguísticos e imagéticos, a partir dos temas abordados em sala. Quanto aos objetos de conhecimento, o documento ressalta: i) Pré-escrita: planejamento de produção escrita com mediação do professor; ii) Produção de textos curtos, também mediada pelo professor.

Essa estrutura curricular enfatiza a importância de uma abordagem mediada, que reconhece a complexidade do desenvolvimento da escrita e a necessidade de um suporte pedagógico contínuo ao longo do processo. Trata-se de uma proposta alinhada à perspectiva da TSHC, na medida em que o professor atua como mediador intencional, oferecendo ao aluno o apoio necessário, ou seja, o andaime que o ajuda a construir seu conhecimento com segurança e, gradualmente, avançar para etapas mais autônomas.

Apesar de sua complexidade, a escrita não deve ser entendida apenas como um produto da escola, mas como um objeto cultural construído historicamente pela humanidade. Ferreiro (2011) argumenta que a criança pode ter contato com essa linguagem antes mesmo do ambiente escolar, já que está imersa em um mundo permeado por sistemas simbólicos socialmente elaborados. Segundo a autora, é por meio de um processo construtivo contínuo que a criança começa a perceber as propriedades desse sistema.

Com base em suas pesquisas, Ferreiro (2011) também aponta que a aquisição da linguagem escrita ocorre de forma anterior e independente das estruturas formais da escola, e que a evolução desse processo não segue, necessariamente, uma sequência rígida de condutas. Essa visão encontra ressonância na perspectiva de Vigotsky (2007), que compreende o desenvolvimento cultural e psíquico da criança como um processo de natureza revolucionária, o que impacta diretamente sua relação com a escrita.

Johnstone (2009), a partir de sua pesquisa, destaca o valor de introduzir a leitura e a escrita desde os primeiros anos de aprendizagem de uma língua estrangeira, em vez de restringir o ensino às habilidades de escuta e fala. Com base em uma experiência observada na Croácia, na década de 1990, o autor relata que crianças de sete ou oito anos aprendiam conceitos gramaticais em uma língua estrangeira - como francês, alemão, inglês ou italiano - com base em referências em sua língua materna, majoritariamente o croata. Desde cedo, essas crianças também eram incentivadas a desenvolver habilidades de leitura e escrita, construindo simultaneamente um sistema sólido de conhecimento linguístico e utilizando as quatro habilidades comunicativas: ouvir, falar, ler e escrever.

Essa abordagem contrastava com a concepção predominante na época, que defendia que crianças em processo de aquisição de uma língua estrangeira deveriam se concentrar apenas na oralidade, sem se envolver com aspectos mais analíticos da linguagem. No entanto, Johnstone (2009) observou que o contato precoce com a leitura e a escrita em língua estrangeira favorecia

o desenvolvimento do pensamento analítico e estratégico, permitindo às crianças monitorar seu próprio aprendizado. Além disso, essa experiência contribuía para o fortalecimento de uma autoconsciência linguística relevante para o processo de aprendizagem.

Ao nos ancorarmos nas perspectivas da TSHC e da AC, compreendemos que o ensino da escrita não deve seguir um formato rígido ou linear. O desenvolvimento da linguagem escrita é marcado por avanços e recuos, e, por isso, é fundamental que os conteúdos sejam retomados de forma cíclica ao longo do processo de aprendizagem. Ainda assim, é possível pensar em uma sequência para o ensino da escrita, entendida não como algo fixo ou imutável, mas como uma orientação flexível que apoie o progresso dos alunos de maneira contextualizada.

No ensino da escrita em língua inglesa para crianças, à luz dos pressupostos da TSHC e da AC, compreende-se que o processo de aprendizagem deve partir da mediação intencional do professor, que atua como sujeito mais experiente e guia os alunos em seu percurso de desenvolvimento linguístico. Inicialmente, é fundamental que o professor mobilize a atenção e o interesse dos estudantes por meio de uma linguagem clara, acessível e significativa, lançando mão de recursos visuais e estratégias que despertem a curiosidade e promovam a participação ativa dos aprendizes nas atividades propostas.

Para que o conteúdo trabalhado seja internalizado e tenha aplicabilidade além do contexto da sala de aula, ele precisa ser significativo, relevante e conectado aos conhecimentos prévios dos estudantes. A ativação ou construção de esquemas mentais é, portanto, uma etapa essencial, pois permite que os alunos estabeleçam relações com o tema abordado e elaborem produções escritas com sentido e intencionalidade.

No âmbito da escrita, é imprescindível que as crianças compreendam que sua produção textual possui um propósito comunicativo. A escrita não deve ser vista como uma justaposição de palavras, mas como um processo de construção de sentido orientado por uma intenção discursiva. Assim, o professor precisa explicitar o objetivo da atividade e oferecer o suporte necessário para que os estudantes compreendam o gênero textual trabalhado e desenvolvam, com autonomia progressiva, as etapas da escrita.

Essa mediação requer que o professor reconheça o estágio de desenvolvimento de cada aluno e os auxilie, quando necessário, por meio de práticas guiadas que antecedem a atuação independente. À medida que os estudantes se apropriam dos conhecimentos e estratégias,

espera-se que avancem em direção a práticas mais autônomas, em consonância com o conceito de *scaffolding*.

Após a produção textual, o papel do professor assume uma nova dimensão: mais do que corrigir erros formais, é necessário que ele se posicione como leitor e avaliador do texto, reconhecendo-o como uma produção significativa. Como enfatiza Oliveira (2015), a avaliação da escrita deve ultrapassar a lógica da marcação de erros e ser concebida como um processo de leitura atenta, que valorize os sentidos construídos pelo aluno. Dessa forma, promove-se uma prática avaliativa formativa e dialógica, em consonância com os princípios da TSHC.

Na sequência, passaremos a desenvolver alguns conceitos centrais relacionados ao material didático, com ênfase especial em aspectos ligados à sua produção e avaliação.

2.5. Desenvolvimento e avaliação de material didático

Graves (2000) observa que a definição precisa de material didático apresenta certa complexidade. Por muito tempo, o termo foi associado quase exclusivamente ao livro didático, utilizado como seu sinônimo. No entanto, essa visão mostra-se hoje excessivamente limitada, diante da diversidade de recursos atualmente disponíveis para fins educativos. Segundo a autora, materiais didáticos podem abranger não apenas suportes impressos, como livros-texto, textos avulsos, imagens e folhas de atividades, mas também recursos de outras naturezas, como gravações em áudio, vídeos, projeções, dispositivos computacionais e até mesmo objetos concretos, desde que empregados com objetivos pedagógicos.

Tomlinson (2001) compreende o material didático (MD) como qualquer recurso que atue como facilitador no processo de aprendizagem de uma LE. Esses materiais podem assumir diversas formas - linguísticas, visuais, performativas ou tecnológicas - como apresentações ao vivo, gravações em fita cassete, CD-ROM, DVD ou conteúdos disponíveis na internet.

No entendimento de Dudley-Evans e St. John (1998), os materiais didáticos exercem papel central na exposição dos aprendizes à língua-alvo, sendo fundamental que essa exposição ocorra de forma próxima ao uso real da linguagem no cotidiano. Para os autores, a eficácia dos materiais está vinculada à sua confiabilidade, o que implica serem funcionais, consistentes e estruturados com padrões reconhecíveis.

Além disso, os materiais devem estimular a reflexão e o uso ativo da linguagem pelos alunos. Dudley-Evans e St. John (1998) defendem que, para mobilizar os aprendizes, os materiais devem apresentar as seguintes características:

- ser desafiadores, mas acessíveis;
- ofertar novas ideias e informações, ancorando-se nas experiências e conhecimentos prévios dos alunos;
- incentivar a criatividade e proporcionar momentos de diversão;
- oferecer motivos autênticos para a comunicação;
- ter objetivos claros e conexão com a realidade vivida pelos estudantes.

Suzumura (2016) reconhece os materiais didáticos como recursos valiosos no ensino de línguas estrangeiras, embora ressalte que sua elaboração está longe de ser simples - especialmente quando se trata de crianças como público-alvo. Ao incluir a escrita no contexto de LEC, essa complexidade tende a se ampliar. Diferentemente de propostas focadas apenas em vocabulário ou oralidade, o trabalho com a escrita demanda atenção ao estágio de desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças e às formas pelas quais constroem sentido por meio do registro escrito. Elaborar materiais adequados, portanto, exige que o autor se aproxime do universo infantil, compreendendo seus interesses, modos de expressão e formas de interação com o mundo. Dessa forma, a dificuldade não reside apenas na ausência de modelos consolidados, mas na necessidade de conciliar aspectos linguísticos, cognitivos e pedagógicos em propostas que façam sentido para as crianças e possam sustentar, de maneira gradual, sua participação na escrita em LE.

Machado (2008) destaca que o material didático pode funcionar como ponto de partida para a realização de práticas de linguagem, contribuindo para o desenvolvimento de atividades que favoreçam novas interações e experiências de aprendizagem. Nesse sentido, Vilaça (2009) afirma que sua principal função é facilitar o processo de aprendizagem do aluno, ao mesmo tempo em que oferece suporte à ação docente.

Rinaldi (2006, p. 211) destaca que nenhum material é capaz de atender plenamente às necessidades de todas as turmas, dada a diversidade de perfis e objetivos dos alunos. Gotheim e Pereira (2013, p. 236) reforçam essa ideia ao afirmar que nenhum material é completo e que sempre demanda complementações por parte do professor. Assim, como apontam Pires (2001) e Rinaldi (2006), a adaptação de materiais torna-se prática frequente — especialmente no ensino

de língua estrangeira para crianças pequenas, em que as especificidades do contexto exigem ajustes constantes.

Nesse cenário, Ramos e Roselli (2008) observam que o ensino de língua estrangeira para crianças nem sempre recebeu grande atenção dos sistemas educacionais. Contudo, nas últimas décadas, esse panorama tem se transformado: o aumento no número de materiais didáticos voltados à infância indica que essa etapa tem ganhado maior visibilidade e relevância nas práticas escolares.

Nicolaides e Tílio (2011) destacam que o mercado editorial costuma responder à demanda existente. Por isso, afirmam que a formação de professores e aprendizes críticos, capazes de expressar suas visões de mundo, angústias e desejos de transformação social, é fundamental para impulsionar a criação de materiais que questionem e dialoguem com a realidade em que vivemos. Para os autores, esse caminho exige um olhar atento e criterioso sobre os materiais que colocamos à disposição dos alunos, buscando sempre uma utilização mais consciente e significativa no processo educativo.

Nesse contexto, Graves (2000) destaca que os materiais didáticos refletem concepções e crenças sobre o que é ensinar e aprender uma língua, estando intrinsecamente ligados às particularidades de cada curso e ao seu contexto de aplicação. Para a autora, o desenvolvimento de materiais consiste em transformar princípios pedagógicos em práticas concretas, sendo comparável ao planejamento de aulas, em que o professor estrutura unidades e lições com o intuito de alcançar os objetivos propostos.

Rinaldi (2012) reforça que, na elaboração de materiais didáticos, é importante que os autores levem em conta as concepções linguísticas e metodológicas que sustentam a obra. Esses princípios devem guiar a organização da coleção, garantindo que os conteúdos escolhidos estejam alinhados aos objetivos propostos. Também é essencial manter coerência e equilíbrio entre as habilidades trabalhadas, como leitura, escrita e oralidade, assegurando uma boa articulação entre as diferentes partes do material.

No que diz respeito à avaliação de materiais didáticos, Cunningsworth (1984) propõe alguns princípios gerais que, mesmo diante da diversidade de abordagens e contextos educacionais, podem servir como referência para essa tarefa. Esses princípios se baseiam em boas práticas de ensino e aprendizagem de línguas e oferecem um olhar mais abrangente sobre

o material, independentemente das especificidades de alunos e professores. De forma resumida, os princípios envolvem:

- estabelecer relações entre as necessidades dos aprendizes e os objetivos do ensino;
- garantir que a linguagem apresentada seja significativa e funcional, ajudando o aluno a perceber diferenças entre a linguagem da sala de aula, dos livros e a do mundo real;
- reconhecer as diferentes formas de aprender, oferecendo estratégias que favoreçam a aprendizagem;
- considerar o papel central do aprendiz, levando em conta seus desejos, sentimentos e a relação que constrói com a língua, de modo a mediar o conteúdo, o processo de aprendizagem e o próprio sujeito.

Esses princípios se mostram particularmente relevantes para este trabalho, pois orientam uma análise mais ampla e integrada do material didático, indo além de critérios pontuais. A proposta de Cunningsworth (1984) favorece a construção de um olhar crítico, permitindo ao avaliador compreender como os diferentes elementos do material se articulam. Nesse sentido, os critérios sugeridos contribuem significativamente para esta pesquisa, ao oferecerem uma base para novos questionamentos que ampliam a compreensão da unidade didática desenvolvida.

Cabe destacar, nesta seção, que o material didático analisado nesta pesquisa não corresponde a um livro didático tradicional, nem a um recurso projetado para ser utilizado durante todo o ano letivo. Trata-se, na verdade, de uma unidade didática composta por atividades interligadas, concebidas para articular saberes de mundo, conhecimentos sobre a organização textual e aspectos do sistema linguístico, com o propósito de favorecer não apenas a produção escrita, mas também o desenvolvimento de outras habilidades linguísticas. A elaboração da unidade seguiu um processo que envolveu etapas de criação, seleção, adaptação e organização de conteúdos, conforme sugerido por Graves (2000).

Nesta seção, apresentamos a nossa concepção de material didático, entendendo-o como qualquer recurso utilizado ou construído na interação entre professor e alunos, com potencial para mediar o processo de ensino e aprendizagem. Consideramos que esses materiais refletem diretamente as abordagens teóricas e metodológicas do ensino, sendo uma de suas manifestações mais concretas. A partir dessa perspectiva, este estudo busca articular fundamentos teóricos e práticos para a elaboração de um material didático voltado à introdução

da linguagem escrita nas aulas de língua inglesa para crianças, respeitando suas especificidades e os desafios próprios desse contexto.

A partir das concepções teóricas que fundamentam esta pesquisa, passamos à exposição dos procedimentos metodológicos que orientaram sua condução. No capítulo seguinte, serão apresentados o percurso investigativo adotado, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os critérios empregados para sua análise.

CAPÍTULO III

Nada foi
feito o sonhado
mas foi bem-vindo
feito tudo
fosse lindo.
(Paulo Leminski)

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A escolha de uma metodologia de pesquisa que atenda de forma clara e organizada às expectativas dos objetivos propostos é fundamental para o êxito de qualquer investigação. O percurso metodológico define o caminho que o pesquisador seguirá em busca dos resultados almejados. Neste capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados neste estudo, com uma descrição detalhada dos estágios percorridos. São abordados a classificação da pesquisa, o contexto em que foi realizada, os participantes envolvidos, os instrumentos de coleta de dados utilizados e os métodos de análise aplicados aos dados coletados.

3.1. Natureza da pesquisa

Neste estudo, buscamos compreender como a prática da escrita em LI pode ser desenvolvida com crianças, promovendo uma ressignificação do ensino da escrita como uma prática comunicativa sob a perspectiva da TSHC, a partir das percepções dos professores sobre suas práticas em sala de aula. Para isso, optamos por uma abordagem qualitativa e de natureza transversal, por entendermos que investigar ensino e aprendizagem com crianças requer sensibilidade para captar nuances que não cabem apenas nos números.

A abordagem qualitativa, como explicam Gerhardt e Silveira (2009), permite explorar aspectos da realidade que escapam à quantificação, favorecendo a escuta atenta dos sujeitos envolvidos e a compreensão das dinâmicas das relações sociais. Nessa mesma direção, Paiva (2019) e Nascimento (2016) observam que esse tipo de pesquisa se apoia na interpretação de fenômenos em contextos reais, buscando não apenas descrevê-los, mas também compreendê-los em sua complexidade e singularidade. Essa abordagem leva em consideração a realidade em que os fenômenos estão inseridos, bem como as particularidades de cada sujeito envolvido na pesquisa, abordando múltiplas perspectivas internas.

Mason (1998 apud Grande, 2011) destaca que a pesquisa qualitativa recorre a métodos de geração de dados que se ajustam ao contexto social no qual são produzidos, priorizando as

experiências vividas pelos participantes. Nessa mesma linha, Alves-Mazzotti (2001, p. 131) observa que o paradigma qualitativo parte do princípio de que “as pessoas agem conforme suas crenças, percepções, sentimentos e valores, e que seu comportamento sempre tem um sentido e um significado que precisam ser desvendados”. Trata-se, portanto, de uma abordagem que acolhe a subjetividade como parte constitutiva da pesquisa, uma vez que o pesquisador interpreta os dados à luz de suas conexões com o referencial teórico (Stubbs et al., 2007). Assim, as interpretações produzidas não são absolutas, mas representam apenas uma entre tantas possíveis formas de compreender a realidade investigada.

No interior do campo qualitativo, a abordagem exploratória busca lançar luz sobre fenômenos ainda pouco estudados, considerando-os em seus contextos específicos. No âmbito das Ciências Humanas e Sociais, esse tipo de estudo favorece uma análise mais sensível e aprofundada dos comportamentos, práticas e sentidos que emergem do tecido social. Como apontam Losch, Rambo e Ferreira (2023), a investigação exploratória permite uma leitura minuciosa e sistematizada dos dados, ampliando as possibilidades de interpretação dos fenômenos pesquisados.

Nos estudos educacionais, a pesquisa exploratória tem se consolidado como uma ferramenta valiosa para investigar fenômenos complexos, especialmente aqueles ainda pouco compreendidos. Ao buscar responder a questões específicas, ela permite identificar lacunas e compreender áreas da educação que demandam maior aprofundamento (Losch, Rambo e Ferreira, 2023). Nesse contexto, consideramos que essa abordagem se alinha aos propósitos deste estudo, pois possibilita diagnosticar a realidade investigada e propor alternativas e caminhos que contribuam para a ampliação do debate e a construção de novas possibilidades.

No que se refere ao recorte transversal, Junger (2004) explica que esse tipo de pesquisa é conduzido em um período delimitado, diferindo das abordagens longitudinais, que acompanham o fenômeno ao longo de um período mais extenso. Neste estudo, optou-se por um delineamento transversal, em virtude de sua adequação às condições e aos contextos em que a pesquisa foi realizada. Cabe mencionar que, em um primeiro momento, a proposta previa um percurso longitudinal, com a aplicação de um número mais amplo de unidades. No entanto, em razão de circunstâncias específicas, que serão discutidas posteriormente, tornou-se necessário ajustar a metodologia inicialmente planejada. Ainda assim, acredita-se que o recorte adotado possibilitou captar aspectos relevantes para os objetivos do estudo, sem comprometer a profundidade da análise.

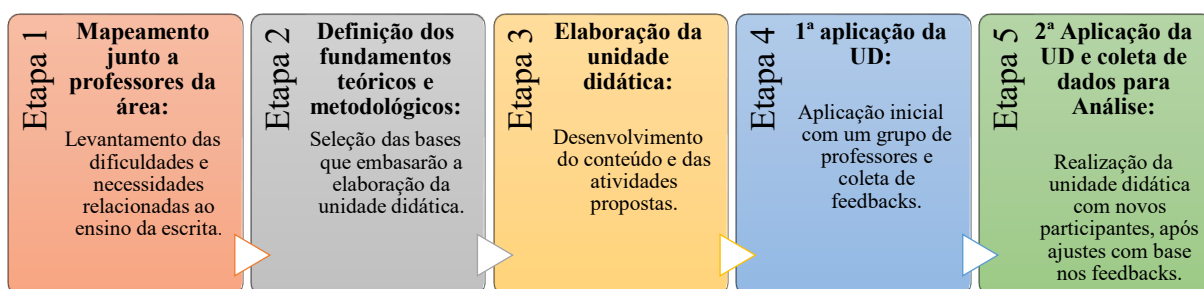
Na seção seguinte, serão apresentadas as etapas e os procedimentos adotados ao longo da pesquisa.

3.2. Procedimentos para coleta de dados

Nesta seção, serão abordados os procedimentos adotados para a coleta dos dados, com ênfase nas adaptações que se fizeram necessárias ao longo do percurso. A relevância desta seção advém das mudanças que foram implementadas durante o desenvolvimento da pesquisa, as quais resultaram de circunstâncias imprevistas, porém positivas, que trouxeram avanços significativos para o ensino de inglês voltado às crianças no Brasil. Essas transformações, alicerçadas em conquistas importantes, reconfiguraram as estratégias inicialmente traçadas, enriquecendo o processo investigativo e oferecendo novas perspectivas para a área de estudo.

O desenvolvimento do estudo foi estruturado em cinco etapas principais: (1) mapeamento, junto a professores da área, das dificuldades e necessidades relacionadas ao ensino da escrita; (2) definição dos fundamentos teóricos e metodológicos que embasaram a elaboração da unidade didática; (3) produção da unidade didática; (4) pilotagem com um grupo inicial de professores; e, por fim, (5) aplicação da versão revisada da unidade didática com novos participantes. A Figura 6 apresenta uma visão geral dessas etapas.

Figura 6: Etapas da coleta dos dados da pesquisa



Fonte: Própria autora

Na Etapa 1, realizamos um mapeamento com professores que atuam no ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de identificar as principais necessidades e dificuldades relacionadas ao desenvolvimento de atividades voltadas à habilidade de escrita em língua estrangeira. Esse levantamento foi conduzido na fase inicial

da coleta de dados e envolveu docentes participantes de um Projeto Universal do CNPq⁸, do qual também fizemos parte como integrantes da equipe de pesquisa. O projeto, desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de um município do estado de São Paulo, previa momentos formativos com professores da rede municipal, responsáveis pelo ensino de inglês para crianças. Durante esses encontros coletivos, que eram feitos de maneira remota, os docentes compartilharam experiências relacionadas à aplicação de unidades didáticas previamente elaboradas para o projeto, fornecendo feedbacks sistemáticos sobre os resultados observados em sala de aula. As informações obtidas nesse processo foram fundamentais para que compreendêssemos os desafios enfrentados na prática pedagógica, especialmente no que se refere ao trabalho com a escrita em língua inglesa.

A partir das necessidades identificadas e dos constantes apontamentos feitos pelos professores em relação às atividades que envolviam a habilidade de escrita, passamos a nos dedicar à escuta atenta desses profissionais e à elaboração de uma proposta que pudesse apoiá-los nesse processo. Concordamos com Graves (2000), que destaca o professor como o agente mais adequado para identificar as necessidades de ensino e aprendizagem de seus alunos. Assim, essa etapa revelou-se fundamental, fornecendo subsídios valiosos para a construção da proposta pedagógica que viria a seguir.

Com base nessas contribuições, avançamos para a Etapa 2, em que refletimos sobre estratégias para o desenvolvimento da escrita nesse contexto específico. As unidades didáticas utilizadas no Projeto Universal já haviam sido elaboradas com base na Abordagem Comunicativa, a qual pressupõe o desenvolvimento integrado das quatro habilidades linguísticas. Decidimos, portanto, também nos ancorar nessa abordagem para propor, de forma mais intencional, atividades que contemplassem a escrita, mantendo o foco na comunicação significativa.

Diante dos relatos dos professores sobre a necessidade de orientações mais sistemáticas para o trabalho com essa habilidade, buscamos apoio nos pressupostos da TSHC, com ênfase nos processos de mediação, interação e *scaffolding*. Acreditamos que o diálogo entre a Abordagem Comunicativa e a TSHC oferece fundamentos teóricos complementares que

⁸ Projeto Universal intitulado Roteiro para elaboração de material didático mediador para o ensino significativo de inglês para crianças no ensino público, aprovado na Chamada CNPq/MCTI/FNDCT N° 18/2021 – Faixa A – Grupos Emergentes (Processo n° 403025/2021-4), com vigência de 20/03/2022 a 31/03/2025. Instituição de execução: Universidade Federal de São Carlos. Coordenadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes.

contribuíram para a elaboração de uma unidade didática mais sensível às necessidades apontadas, capaz de promover o desenvolvimento da escrita de forma contextualizada e apoiada.

Partimos, então, para a terceira etapa da pesquisa: a elaboração da unidade didática. Nessa fase, desenvolvemos a proposta pedagógica implementando os fundamentos teóricos e metodológicos previamente definidos, com o intuito de contribuir para o ensino da escrita em língua inglesa. A materialização desses fundamentos será apresentada com mais detalhes no capítulo seguinte.

A unidade, intitulada *The Red-Headed League*, foi construída com base na Abordagem Comunicativa e TSHC e contempla uma diversidade de atividades voltadas à produção escrita. Por meio de seu desenvolvimento, buscamos investigar, a partir das percepções dos professores, em que medida essa abordagem contribuiu para a mobilização dos alunos na realização de produções escritas. Assim, esta etapa representou o esforço de transpor os aportes teóricos para a prática pedagógica, consolidando um direcionamento metodológico coerente com os objetivos da pesquisa.

Na quarta etapa da pesquisa, realizamos a primeira aplicação da unidade didática, iniciada em agosto de 2022. Três professoras, participantes do Projeto Universal, demonstraram disponibilidade para aplicar o material em turmas de 5º ano do Ensino Fundamental. Cada docente implementou a proposta em uma turma distinta, o que nos permitiu testar, de forma preliminar, os instrumentos e procedimentos metodológicos definidos até então. Essa etapa foi fundamental para identificar aspectos que poderiam ser aprimorados antes da realização da coleta de dados. A primeira aplicação revelou-se produtiva, gerando reflexões significativas tanto para as professoras quanto para nós, pesquisadoras, contribuindo diretamente para o amadurecimento do processo investigativo. Após a aplicação e feedback recebidos, realizamos as adaptações e revisões na unidade.

As observações feitas pelas docentes durante o desenvolvimento das atividades de escrita foram fundamentais para a reestruturação do material, permitindo maior clareza nos encaminhamentos e melhor adequação às realidades das salas de aula. Nosso objetivo, naquele momento, era dar início à reaplicação do material no primeiro bimestre de 2023, já com as melhorias implementadas, pelas mesmas professoras e em turmas distintas. Além disso,

pretendíamos expandir a proposta com a inclusão de outras unidades didáticas elaboradas segundo os mesmos princípios teórico-metodológicos.

Contudo, foi nesse ponto que a pesquisa enfrentou sua primeira reviravolta, o que exigiu replanejamentos e adequações em sua condução. Durante essa fase, a Secretaria Municipal de Educação do município parceiro, em articulação com a Diretoria de Ensino do Estado, decidiu incorporar às aulas de inglês da rede municipal o novo material didático fornecido pela rede estadual.

Até então, o município não contava com um material próprio para o ensino de Língua Inglesa, e a adoção oficial do recurso estadual representou uma mudança significativa no cenário pedagógico local. Como consequência, houve uma redução na carga horária disponível para a implementação das unidades didáticas do projeto, inclusive da versão reestruturada da unidade *The Red-Headed League*, o que impactou diretamente o cronograma inicialmente previsto para a pesquisa.

Diante dessa nova realidade, a adaptação da unidade didática tornou-se mais desafiadora, especialmente devido à limitação da carga horária disponível para as aulas de inglês. Ainda assim, as professoras envolvidas demonstraram interesse em continuar aplicando as atividades propostas, desde que fossem realizadas as devidas adequações para que o material se ajustasse ao tempo disponível em sala.

Com o intuito de respeitar tanto a disponibilidade das escolas quanto o período de adaptação dos professores ao novo material adotado pela rede, a Secretaria Municipal de Educação solicitou que a implementação da unidade didática ocorresse a partir do terceiro bimestre de 2023. Essa decisão demandou um replanejamento do cronograma da pesquisa, de modo a alinhar nossas ações às condições reais do contexto escolar.

A partir desse momento, entretanto, a aplicação de outras unidades didáticas previstas inicialmente no projeto tornou-se inviável, restringindo a continuidade do trabalho apenas à unidade *The Red-Headed League*. Essa limitação impactou diretamente o escopo da pesquisa, exigindo a redefinição de prioridades metodológicas e analíticas.

Durante esse período, acompanhávamos os professores em um processo formativo vinculado ao Projeto Universal anteriormente mencionado. Ainda mantínhamos o objetivo de integrar nossa unidade didática ao cotidiano escolar, adaptando-a à nova realidade. No entanto, um novo obstáculo surgiu: a coordenação de Língua Inglesa para os anos iniciais no município

elaborou um material complementar, que passou a ser adotado pelas turmas do 1º ao 5º ano, reduzindo ainda mais o espaço disponível para a implementação da nossa proposta.

Diante desse novo cenário, tornou-se inviável aplicar a unidade didática nas escolas da rede municipal parceira. Essa limitação nos levou a buscar um novo grupo de participantes para a aplicação da unidade reestruturada, de modo a dar continuidade ao processo de investigação e ao aprimoramento da proposta pedagógica desenvolvida.

Embora a necessidade de encontrar novos participantes tenha, inicialmente, gerado certa preocupação e desânimo, compreendemos que essa situação também representava uma oportunidade para reconfigurar os rumos da pesquisa. Esse processo exigiu, no entanto, a redefinição de prazos e a realização de ajustes no cronograma, uma vez que pesquisas na área da educação demandam o cumprimento de requisitos e etapas específicas junto aos órgãos responsáveis pela gestão educacional dos municípios envolvidos.

Além de superarmos as questões burocráticas, foi necessário identificar novos professores dispostos a participar da pesquisa e aplicar a unidade didática reestruturada em suas turmas. Buscamos docentes que acreditassem no potencial pedagógico da proposta e estivessem abertos a contribuir com o processo de investigação por meio de sua prática em sala de aula.

Dando continuidade ao processo de adaptação da pesquisa, convidamos novos professores de turmas de 5º ano, tanto da rede estadual quanto da rede municipal, para integrarem o estudo. Para viabilizar essa etapa, entramos em contato com a Diretoria de Ensino de uma região do estado de São Paulo, apresentando o projeto acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), já aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos. O mesmo procedimento foi realizado junto à Secretaria Municipal de Educação de dois municípios do interior do estado.

Submetemos o projeto às comissões responsáveis pela avaliação de pesquisas em ambiente escolar, as quais solicitaram um período para análise detalhada do conteúdo e dos procedimentos propostos. Após a avaliação, os órgãos estaduais e municipais concederam a autorização para a realização da pesquisa, condicionando-a à anuência dos professores das escolas envolvidas, conforme previsto nas diretrizes éticas e administrativas que regem pesquisas educacionais no âmbito das redes públicas.

Com a autorização concedida, visitamos diversas escolas, estaduais e municipais, para apresentar o projeto aos diretores. Após a aprovação dos gestores, o próximo passo consistiu

em compartilhar a proposta com os professores, assegurando que a participação fosse voluntária. O estudo teve início somente após a concordância dos docentes envolvidos.

Vale destacar que o novo grupo, composto por quatro professoras, difere substancialmente do grupo inicial, o que pode enriquecer a pesquisa com dados ainda mais relevantes, considerando a diversidade de contextos e a heterogeneidade dos participantes. Com essa nova composição, elaboramos um questionário para conhecer melhor o perfil dos professores e, antes da aplicação do material didático, realizamos uma primeira entrevista. Essa etapa inicial foi fundamental para investigar as experiências prévias dos docentes em atividades que envolviam a produção escrita, permitindo compreender como cada professor abordava essas práticas em sala de aula.

Na quinta etapa, as quatro professoras participantes implementaram o material didático em suas respectivas turmas de 5º ano, entre maio e setembro de 2025. Durante o desenvolvimento das atividades, as docentes enviavam, após cada aula, relatos detalhados sobre suas experiências diárias com o uso do material, por meio de áudios ou relatos escritos. Ao término da aplicação, realizamos uma nova entrevista individual com cada professora, com o objetivo de investigar como transcorreu o processo, além de identificar os principais desafios e conquistas observados ao longo da prática pedagógica.

Em seguida, procedemos à análise minuciosa dos dados coletados, o que nos permitiu refletir criticamente sobre os resultados obtidos e as implicações dessa experiência para o ensino de Língua Inglesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Esta seção apresentou um panorama geral do percurso da pesquisa. Nas seções subsequentes, serão detalhados o contexto da investigação, o perfil dos participantes e os instrumentos empregados para a coleta de dados.

3.3. O contexto de pesquisa

3.3.1. Contexto do mapeamento de necessidades e primeira aplicação do material (piloto)

O mapeamento de necessidades e a primeira aplicação do material foram realizados com o mesmo grupo de professores vinculados a um projeto de pesquisa financiado pelo edital Universal-CNPq. A maior parte desses docentes atuava em uma Secretaria Municipal de

Educação de um município específico, exceto por uma professora que exercia suas atividades em um contexto distinto.

Esses professores participaram de um ambiente virtual de aprendizagem hospedado na plataforma *Google Classroom*, que contou com a participação de 14 docentes. Nesse espaço, eram disponibilizados relatórios contendo observações sobre o desenvolvimento das unidades didáticas aplicadas. Além disso, eram realizados encontros síncronos de maneira remota com os participantes. As turmas em que os professores lecionavam eram variadas, o que fez com que nem todos tivessem turmas de 5º ano para a aplicação do material proposto nesta pesquisa. Além disso, os ritmos de aplicação diferiram, ocasionando implementações em períodos não simultâneos.

Tanto os relatórios reflexivos postados na plataforma quanto os encontros online destinados à discussão das atividades aplicadas e da fundamentação teórica que orientou a elaboração dos materiais favoreceram o aprofundamento crítico das práticas pedagógicas. Esses momentos também possibilitaram a reelaboração contínua da proposta pedagógica do material didático.

3.3.2. Contexto da segunda aplicação do material

Nesta seção, apresentamos o contexto da segunda aplicação do material utilizado para a coleta de dados, considerando os apontamentos e sugestões oferecidos pelos professores participantes durante a primeira implementação.

A pesquisa foi realizada em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I, pertencentes a quatro escolas da rede pública de três municípios do interior do estado de São Paulo - sendo duas municipais e duas estaduais. A aplicação do material foi conduzida exclusivamente pelos professores participantes da pesquisa, sem a presença da pesquisadora em sala de aula, a fim de evitar interferências externas no processo de ensino-aprendizagem.

Optamos por esse segmento educacional por compreendermos que o conhecimento da língua materna (LM), especialmente no que se refere às habilidades de leitura e escrita, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento dessas mesmas habilidades em uma língua estrangeira (LI). Além disso, por se tratar de turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I, espera-se que os estudantes já tenham adquirido, em alguma medida, competências básicas de leitura e escrita em LM, o que também poderia favorecer o processo de aprendizagem em LI.

Consideramos ainda o fator decisivo da disponibilidade das turmas por parte dos professores participantes, o que viabilizou a realização da pesquisa nesse contexto específico.

A seleção de três diferentes municípios foi motivada pela necessidade de formar um novo grupo de participantes, uma vez que os colaboradores inicialmente envolvidos na pesquisa descontinuaram, conforme relatado anteriormente. No total, quatro professores demonstraram interesse e disponibilidade para participar do estudo. Para preservar a confidencialidade das informações, os municípios foram identificados como Município A, Município B e Município C, e as escolas, como Escola 1, Escola 2, Escola 3 e Escola 4.

As Escolas 1 e 2 são instituições estaduais localizadas no Município A. Ambas contam com uma carga horária de duas aulas semanais de Língua Inglesa, com duração de 50 minutos cada. Apesar de pertencerem à mesma rede e compartilharem essa estrutura curricular, apresentam contextos bastante distintos.

A Escola 1 está situada na região central da cidade, em uma área urbana densamente povoada, sendo reconhecida como a escola pública mais antiga do município. Atende exclusivamente turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e se destaca pelo forte engajamento das famílias no processo educacional. Funciona em dois turnos - matutino e vespertino -, atendendo aproximadamente 680 estudantes distribuídos em 22 turmas. Em 2023, alcançou a nota 7,8 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

No que diz respeito à sua estrutura, a Escola 1 integra o conjunto de 126 instituições públicas construídas pelo Governo do Estado de São Paulo entre os anos de 1890 e 1930, reconhecidas por seu valor cultural, histórico e arquitetônico. Seu espaço físico é amplo, arejado e bem distribuído, contando com 11 salas de aula regulares, além de ambientes destinados a atividades específicas, como sala de leitura, laboratório de informática, cozinha, refeitório, banheiros, sala dos professores, setores administrativos e áreas livres de convivência. A escola é equipada com recursos de conectividade e atende plenamente às normas de acessibilidade e inclusão, garantindo um ambiente escolar mais equitativo e acolhedor.

Na escola 1, o material utilizado nas aulas de Língua Inglesa é disponibilizado pelo Estado, o que levou a professora responsável a incorporar, de forma intercalada, o material proposto por esta pesquisa. A sequência didática baseada no conto *The Red-Headed League* foi aplicada em duas turmas do 5º ano, ao longo de seis encontros. Contudo, sua implementação não ocorreu de maneira contínua e linear, devido à necessidade de conciliar o novo material

com o currículo oficial da rede estadual e aos imprevistos cotidianos inerentes à dinâmica escolar.

A Escola 2, igualmente situada no município A, localiza-se em uma área mais periférica em relação ao centro urbano e atende aproximadamente 470 estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em sua maioria provenientes de famílias de baixa renda. A instituição organiza-se em 18 turmas, distribuídas entre os turnos matutino e vespertino. Um de seus principais diferenciais é o investimento em tecnologias educacionais: a escola oferece acesso à internet banda larga, computadores portáteis, laboratório de informática e tablets voltados ao uso dos alunos. Com nota 6,1 no IDEB de 2023, a escola conta com 11 salas de aula, além de espaços destinados a atividades pedagógicas, cozinha, refeitório, banheiros, sala de professores, quadra coberta e áreas livres de convivência. Toda a infraestrutura é conectada e equipada para favorecer um ambiente de ensino acessível, integrado e tecnologicamente atualizado.

Assim como na Escola 1, a Escola 2 adota o material didático da rede estadual. No entanto, segundo relato da docente responsável, esse material possui um formato mais conciso, o que possibilita maior margem para a incorporação de recursos pedagógicos complementares. Nesse contexto, o material elaborado no âmbito desta pesquisa foi aplicado em quatro turmas do 5º ano. Cabe destacar, porém, que a implementação sofreu interrupções pontuais devido à coincidência com exames nacionais e outras demandas do calendário escolar. Ao todo, foram realizadas seis aulas com o uso do material investigativo proposto.

A Escola 3 integra a rede municipal de ensino do município B e atende cerca de 460 estudantes do Ensino Fundamental I em regime de tempo integral. A carga horária destinada à disciplina de Língua Inglesa corresponde a uma aula semanal de 50 minutos. Com nota 6,3 no IDEB (2023), a instituição destaca-se pelo compromisso com a acessibilidade, dispondo de rampas, pisos táteis e uma sala de recursos multifuncionais voltada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em termos de infraestrutura, a escola conta com 19 salas de aula, das quais três são adaptadas para alunos com deficiência, além de diversos ambientes que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, como salas de leitura, música e artes, auditório, biblioteca, cozinha, refeitório, laboratório de informática com acesso à internet, quadra poliesportiva coberta, área verde e parque. Tais espaços contribuem significativamente para o desenvolvimento pedagógico, social e cultural dos alunos.

Nas aulas de inglês da Escola 3, são utilizados tanto os materiais fornecidos pelo Estado quanto os disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, compondo o conteúdo previsto para o bimestre. No entanto, durante o período de coleta de dados, o material municipal ainda não havia sido entregue à escola, o que abriu espaço para a implementação do material didático proposto por esta pesquisa. A sequência didática foi aplicada em uma turma do 5º ano, ao longo de seis aulas.

A Escola 4, pertencente à rede municipal de ensino, está situada em um distrito do município C e é caracterizada como uma escola do campo. Atende aproximadamente 320 estudantes do Ensino Fundamental I, organizados em 16 turmas distribuídas entre os turnos matutino e vespertino, abrangendo do 1º ao 5º ano. A maioria dos alunos é composta por filhos de trabalhadores das indústrias locais. No IDEB de 2023, a escola obteve a nota 5,7.

No que se refere à infraestrutura, a instituição conta com 8 salas de aula, laboratório de informática, cozinha, biblioteca, quadra esportiva, banheiros, sala de professores e outros espaços que contribuem para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. A carga horária destinada à disciplina de Língua Inglesa é de uma aula semanal com duração de 50 minutos.

Para o ensino de inglês, a escola utiliza um material didático específico, produzido por uma editora e fornecido pela prefeitura municipal. Esse material é distribuído tanto aos alunos quanto aos professores, sendo o principal recurso pedagógico utilizado na disciplina. No contexto desta pesquisa, a unidade didática desenvolvida foi implementada em duas turmas do 5º ano, ao longo de seis aulas.

Com o objetivo de oferecer uma visão comparativa da carga horária destinada à disciplina de Língua Inglesa nas escolas participantes da pesquisa, apresenta-se a seguir o demonstrativo no Quadro 2.

Quadro 2: Informações sobre contexto e carga horária das escolas pesquisadas.

Escolas	Município	Rede de ensino	Carga Horária	Quantidade de turmas	Aulas para o material
Escola 1	A	Estadual	2h aula/ semana	2	6h aulas
Escola 2	A	Estadual	2h aula/ semana	4	6h aulas
Escola 3	B	Municipal	1h aula/ semana	1	6h aulas
Escola 4	C	Municipal	1h aula/ semana	2	6h aulas

Fonte: Própria autora

3.4. Participantes da pesquisa

3.4.1. Participantes do mapeamento de necessidades e primeira aplicação

Nesta seção, apresentamos o grupo de professores que integrou as Etapas 1 e 4 (Figura 6) desta pesquisa, com o objetivo de situar o leitor quanto ao perfil e às contribuições desses participantes para o desenvolvimento do estudo. Conforme mencionado anteriormente, esses docentes faziam parte do Projeto Universal. Com exceção de uma participante, todos atuavam na mesma rede municipal de ensino de um município do interior de São Paulo.

Esse grupo desempenhou papel significativo na Etapa 1, dedicada ao mapeamento de necessidades, ao relatar dificuldades importantes relacionadas ao trabalho com atividades escritas. Suas contribuições foram fundamentais para delinear possibilidades de inserção da escrita em LIC. Além disso, três professores desse mesmo grupo, que lecionavam para turmas de 5.º ano, se dispuseram a participar da Etapa 4, correspondente à primeira aplicação do material didático. A partir dos feedbacks dessa aplicação inicial, foi possível realizar ajustes e aprimorar o material.

Esses participantes atuavam em diferentes turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, lecionando do 1º ao 5º ano. Durante os encontros síncronos remotos, compartilhavam experiências variadas sobre seus contextos de sala de aula, o que ampliou a compreensão sobre as demandas do ensino de inglês para crianças. Para fins analíticos, optamos por identificá-los por meio de códigos, diferenciando-os das professoras participantes da segunda aplicação. Como o questionário de perfil docente foi utilizado apenas nessa etapa posterior, apresentamos aqui uma caracterização mais geral do grupo. O código adotado é composto pela letra P (professor), seguida de um número.

3.4.2. Participantes da segunda aplicação

As participantes da pesquisa são professoras de LI que lecionam no 5º ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas tanto da rede municipal quanto da rede Estadual de São Paulo. As professoras das escolas 1, 2, 3 e 4 serão nomeadas de Bruna, Marcela, Joana e Bárbara, respectivamente, conforme escolha aleatória da pesquisadora. Por se tratar de um estudo que envolve seres humanos, é necessário um cuidado especial com questões éticas. Para tanto, antes de iniciarmos a pesquisa, um termo de consentimento livre esclarecido foi

elaborado e juntamente com o projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil e submetido à avaliação do Comitê de Ética⁹.

O termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) para todos os participantes é imprescindível. Esse termo garante o anonimato dos entrevistados, bem como preserva o direito à liberdade de desvincular-se da pesquisa a qualquer momento. É importante destacar que, ao pesquisar o outro, é necessário zelar pelos participantes envolvidos, e é sob esta compreensão de ética que esta pesquisa se encontra, “pela cultura do cuidado com o outro” (Moll & Arnot-Hopffer 2005 apud Passoni et. al, 2010). Sendo assim, as escolas, municípios, alunos e professores receberam códigos e codinomes a fim de manter em sigilo a sua identidade.

A professora Bruna atua na Escola 1, localizada no município A. Ela trabalha com a LI tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do Ensino Fundamental. Graduada em Letras desde 2005, Bruna possui 15 anos de experiência como docente de LI, embora tenha iniciado sua atuação no ensino de LI para crianças apenas cinco meses antes da entrevista. A professora não possui formação específica voltada para o ensino de LI a esse público, mas tem interesse em formação continuada. Em relação a carga horária semanal de 30 horas, distribuída entre duas escolas, Bruna destacou que considera adequada, pois permite um tempo razoável para o planejamento de suas aulas. Durante a entrevista, Bruna explicou que começou a lecionar para crianças para atender à necessidade da escola e para complementar sua carga horária na mesma cidade, já que, por meio de concurso, estava alocada originalmente em outra cidade, mas conseguiu a realocação. Ela destacou que essa experiência tem sido extremamente gratificante, além de se sentir privilegiada por trabalhar em uma instituição onde o envolvimento das famílias no processo educativo é notável, o que, segundo ela, contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

A professora Marcela leciona na Escola 2, localizada no município A, e é graduada em Letras – Português e Inglês desde 2017. Possui mestrado em Linguística e tem interesse na área de ensino de línguas e na formação inicial de professores. Desde 2022, Marcela se dedica exclusivamente ao ensino de LIC no Ensino Fundamental I, após ter adquirido experiência em contextos de ensino médio e técnico. Com uma carga horária de 30 horas semanais, a professora considera esse horário adequado, pois proporciona tempo suficiente para o planejamento das aulas, elaboração e adaptação de materiais didáticos, além da correção de avaliações. Marcela

⁹ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o número de CAAE: 77067524.4.0000.5504.

demonstra grande interesse na formação continuada, visando o aperfeiçoamento de suas práticas docentes. Ela também foi aluna do curso de aperfeiçoamento "Elaboração de Material Didático de Inglês para Crianças¹⁰", o que reflete seu compromisso com a atualização e qualificação profissional.

Joana leciona na Escola 3, localizada no município B. É licenciada em Letras e Pedagogia, e dedica-se exclusivamente ao ensino de LI no Ensino Fundamental I. Com 9 anos de experiência no ensino de inglês, desde o início de sua carreira Joana trabalha com crianças nesse contexto. Em 2022, ela participou do curso de aperfeiçoamento "Elaboração de Material Didático de Inglês para Crianças", já mencionado anteriormente. Além disso, possui diversas especializações em áreas da educação, incluindo o ensino de inglês para crianças, demonstrando um forte compromisso com a formação continuada e a atualização de seus conhecimentos. A carga horária de Joana é de 20 horas semanais, o que, segundo ela, permite conciliar outras atividades profissionais e pessoais. No entanto, ela ressalta que considera essa carga horária insuficiente para os alunos, uma vez que eles dispõem de apenas uma aula de 50 minutos por semana, o que, em sua visão, é um tempo muito curto.

A professora Bárbara leciona na Escola 4, situada no município C. Graduada em Letras desde 2021, ela atua como docente de inglês no Ensino Fundamental I e como professora de redação no Ensino Fundamental II. Bárbara possui 5 anos de experiência no ensino de LI, e desde o início de sua carreira, dedica-se ao ensino de inglês para crianças. Com uma carga horária total de 48 horas semanais, a professora considera que essa quantidade de horas não é a ideal, pois sente que falta tempo para o planejamento das aulas e para corrigir as avaliações dos alunos. Durante a entrevista, Bárbara mencionou estar cursando duas especializações: uma voltada ao ensino de LI e outra focada em literaturas e Língua Portuguesa. Demonstrando um forte compromisso com o aprimoramento contínuo, a professora expressou grande interesse na formação continuada, buscando sempre expandir e aprimorar sua formação profissional.

As quatro professoras demonstraram-se bastante receptivas à pesquisa, expressando interesse em contribuir para os estudos na área da educação. Todas as participantes também manifestaram interesse em cursos de formação continuada, sendo que três delas já participaram de formações voltadas especificamente para o ensino de LI a crianças. É importante destacar

¹⁰ O curso de aperfeiçoamento "Elaboração de Material Didático de Inglês para Crianças", realizado antes do Projeto Universal, foi ministrado pela Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbirato e contou com monitoria exercida pela autora desta tese.

que os professores que atuam nessa área têm buscado, cada vez mais, uma formação específica para o contexto infantil, como podemos observar pela trajetória da maioria das professoras participantes. Observamos, ainda, que a maior parte das docentes atua no ensino de inglês no Ensino Fundamental I há mais de cinco anos, o que evidencia que as iniciativas para a inserção da LI em escolas públicas já vêm ocorrendo há algum tempo. Essas ações têm se mostrado fundamentais para os avanços que estamos observando atualmente no ensino de línguas nesse contexto. Para uma melhor visualização das informações das professoras participantes, apresentamos o Quadro 3.

Quadro 3: Informações sobre participantes da pesquisa.

Professores	Bruna	Marcela	Joana	Bárbara
Escola	1	2	3	4
Município	A	A	B	C
Graduação	Letras – Português e Inglês	Letras – Português e Inglês	Letras – Português e Inglês	Letras – Português e Inglês
Possui formação para atuar no contexto infantil	Não	Sim	Sim	Sim
Tempo que leciona inglês	15 anos	5 anos	9 anos	5 anos
Tempo que leciona inglês para crianças	5 meses	3 anos	9 anos	5 anos
Leciona outras disciplinas	Não	Não	Não	Literatura
Carga horária de trabalho semanal	30 h/semana	30 h/semana	20 h/semana	48 h/semana

Fonte: Própria autora

As informações referentes aos participantes desta pesquisa são fundamentais para uma análise mais aprofundada dos dados, uma vez que a formação específica para o ensino na infância e a experiência prévia com crianças podem influenciar de maneira significativa, tanto a prática pedagógica quanto o desenvolvimento das atividades propostas.

É importante destacar que pesquisas realizadas no campo de atuação desses profissionais não visam apenas à produção de novos conhecimentos, mas também à promoção de reflexões que contribuam para o aprimoramento das práticas educativas. Nesse contexto, espera-se que os professores envolvidos compreendam a pesquisa não como um processo externo e distanciado de sua realidade, mas como uma oportunidade concreta de desenvolvimento profissional.

Dessa forma, o compartilhamento e a devolutiva dos resultados deste estudo assumem caráter indispensável, considerando que sua concretização só se tornou possível graças à valiosa colaboração e disponibilidade desses educadores.

3.5. Instrumentos de pesquisa

Nesta seção, apresentamos os instrumentos utilizados para a coleta de dados da pesquisa, bem como o papel que desempenham na produção das evidências que sustentam as análises realizadas. Conforme discutido por Bogdan e Biklen (1998), os dados correspondem aos materiais brutos coletados diretamente no ambiente investigado e, após reunidos, precisam ser processados e analisados para que possam ser interpretados com clareza e descritos de maneira precisa. Esses registros constituem, portanto, a base empírica que fundamenta os resultados do estudo. Nesse sentido, a escolha de instrumentos adequados é essencial para assegurar a qualidade e a pertinência das informações obtidas. Como afirma Oya (2017, p. 60), “os instrumentos de coleta de dados empregados pelo pesquisador são fundamentais para garantir que as perguntas de pesquisa sejam devidamente respondidas”.

Com o intuito de promover a triangulação dos dados, utilizamos diferentes instrumentos de coleta, tais como: reuniões online com os professores participantes, questionários de perfil, duas entrevistas semiestruturadas, registros e gravações de aulas, além das unidades didáticas respondidas pelas crianças. A adoção de múltiplos instrumentos fundamentou-se no princípio da triangulação metodológica, que visa ampliar a confiabilidade dos dados e será discutido de forma mais aprofundada na seção dedicada aos procedimentos de análise.

Na sequência, apresentamos um quadro demonstrativo com os instrumentos utilizados nas diferentes etapas da pesquisa. Em seguida, discutimos cada uma dessas ferramentas em maiores detalhes nas subseções específicas.

Quadro 4: Informações sobre instrumentos de coleta de dados

Fases de coleta	Instrumentos de Coleta de Dados
Mapeamento de necessidades	Reuniões online com os professores
Primeira aplicação – Grupo 1	Relato de aplicação da UD
Segunda aplicação – Grupo 2	- Questionário de perfil- Entrevistas semiestruturadas (pré e pós-aplicação)- Relatos de aula- Unidades didáticas respondidas pelas crianças

Fonte: Própria autora

3.5.1. Reuniões online

As reuniões quinzenais com os professores integravam as atividades formativas do Projeto Universal, no qual as pesquisadoras desta investigação estavam inseridas. Com duração média de uma hora, esses encontros eram registrados em áudio e vídeo, mediante consentimento dos participantes. Embora tivessem como objetivo principal promover a troca de experiências e saberes entre os docentes envolvidos no projeto, as reuniões também foram utilizadas como instrumento de coleta de dados para esta pesquisa.

Grande parte dos professores participantes do Projeto Universal comparecia regularmente a esses encontros, o que contribuía para a consolidação de um espaço coletivo de diálogo, reflexão e aprendizagem colaborativa. Entre os diversos temas discutidos, destacaram-se as trocas de experiências sobre a aplicação das unidades didáticas e as práticas pedagógicas voltadas às atividades de produção escrita. Como destaca Figueiredo (2001), a interação entre pares configura-se como uma prática enriquecedora, na medida em que possibilita momentos significativos de construção conjunta do conhecimento.

3.5.2. Questionário e TCLE

Aplicamos o questionário aos professores participantes da segunda aplicação da UD. Nosso objetivo foi levantar informações gerais e traçar o perfil profissional dos respondentes, identificando seu nível de envolvimento e atuação na área. A aplicação ocorreu logo após apresentarmos o projeto e obtermos o consentimento formal dos participantes para integrarem o estudo. Com o intuito de facilitar o acesso, disponibilizamos o questionário em dois formatos: por meio do *Google Forms*, para os participantes de municípios mais distantes, e em versão impressa, entregue presencialmente aos professores que residiam em localidades próximas à nossa cidade.

De acordo com Vieira- Abrahão (2006), os questionários podem facilitar o trabalho do pesquisador, pois dentre suas vantagens, podemos destacar a fácil aplicabilidade, pois podem ser coletados em diferentes ocasiões, permitindo que sejam respondidos em diferentes lugares. Apesar das vantagens, o questionário também pode apresentar desvantagem, Barbosa (2016) aponta que o questionário pode não apresentar respostas concretas aos questionamentos, sendo necessário a utilização de outros instrumentos para agregar mais evidências. Wilkinson e Birmingham (2003), também salientam que os questionários podem ser uma fonte de coletada de dados que oferece ao pesquisador uma ampla gama de informações. Porém, segundo os

autores, eles têm pontos negativos, uma vez que podem ser mal elaborados e conter questões ambíguas.

O questionário que utilizamos nesta pesquisa, disponível na íntegra no Apêndice 3, foi do tipo misto, composto predominantemente por perguntas fechadas e complementado por algumas questões abertas, conforme a tipologia descrita por Moreira e Callefe (2008). Segundo Barbosa (2016), os itens fechados apresentam alternativas pré-definidas, o que facilita a tabulação e o tratamento estatístico dos dados. Por outro lado, os itens abertos buscam respostas mais descritivas e detalhadas, permitindo uma análise qualitativa mais aprofundada em termos de conteúdo e diversidade informacional.

Organizamos o instrumento em seções temáticas, com o objetivo de reunir informações abrangentes sobre os participantes. As seções contemplaram:

- **Identificação pessoal**, com dados como nome e informações de contato;
- **Informações profissionais**, incluindo o contexto de atuação e a carga horária semanal;
- **Formação docente**, com dados sobre a graduação, a formação específica para o trabalho com crianças e outros aspectos formativos;
- **Experiências e contexto de vida**, abrangendo vivências com a língua inglesa fora do país, participação em cursos livres de idiomas, presença em eventos da área de ensino, entre outros elementos relevantes para a caracterização do perfil profissional dos participantes.

Juntamente com os questionários, encaminhamos aos professores o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 3), por meio do qual obtivemos a autorização formal para a utilização e análise dos dados no âmbito desta pesquisa. Desde o início, comprometemo-nos com a garantia do anonimato e da confidencialidade das informações fornecidas pelos participantes. Piato (2014, p. 42) ressalta que “a preservação da identidade é uma forma de não acarretar qualquer possibilidade de risco para a imagem da pessoa diante da Instituição Pública na qual trabalha”. Com base nesse princípio, e com o objetivo de resguardar os professores envolvidos, optamos pela utilização de nomes fictícios ao longo desta investigação.

Ressaltamos que toda pesquisa envolvendo seres humanos implica, inevitavelmente, riscos, ainda que de diferentes naturezas e intensidades. No caso desta investigação, garantimos que as perguntas presentes nos questionários e nas entrevistas foram elaboradas com o devido cuidado ético, sem caráter invasivo. No entanto, reconhecemos que a participação pode, eventualmente, gerar certo nível de estresse ou desconforto, sobretudo por envolver a exposição de opiniões pessoais e reflexões críticas sobre a própria prática docente.

As gravações de áudio das reuniões e entrevistas, por sua vez, embora importantes para a análise do processo pedagógico, podem provocar constrangimento ou inibição, interferindo no comportamento natural dos participantes. Existe ainda o risco de que informações sensíveis, mesmo que não intencionais, sejam captadas, o que pode causar incômodo, ansiedade ou mal-estar emocional.

Além disso, é possível que os professores encontrem desafios durante a aplicação das Unidades Didáticas desenvolvidas, especialmente se não tiverem familiaridade prévia com o tema proposto. Essa situação pode gerar sentimento de insegurança ou desconforto, bem como a sensação de pressão para alcançar resultados positivos, o que tende a aumentar a percepção de responsabilidade e, por vezes, o constrangimento.

Para mitigar esses riscos, garantimos aos participantes a liberdade de pausar ou interromper as entrevistas, podendo se recusar a responder perguntas que considerem constrangedoras. A qualquer momento, eles podem desistir da pesquisa sem consequências. Caso se sintam desconfortáveis, forneceremos orientações e, se necessário, encaminharemos os participantes a especialistas para garantir seu bem-estar.

Implementamos medidas rigorosas para garantir a segurança das gravações das entrevistas, que são armazenadas em ambiente seguro e acessível apenas a nós, pesquisadoras. Os participantes têm o direito de revisar e validar as transcrições e podem solicitar a remoção de qualquer informação pessoal captada inadvertidamente. No caso das Unidades Didáticas, oferecemos apoio contínuo, permitindo a adaptação do material pelos professores, visando criar um ambiente mais confortável e flexível.

Armazenamos as gravações das entrevistas e das aulas em uma nuvem segura, com acesso restrito a nós, pesquisadoras, assim como os questionários respondidos por meio do *Google Forms*. Todos os dados coletados serão mantidos sob rigorosas normas de segurança e

confidencialidade pelo período de cinco anos após a conclusão da pesquisa, em conformidade com as diretrizes éticas e regulamentares vigentes.

3.5.3. *Entrevistas semiestruturadas*

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas apenas com o grupo de professores da segunda aplicação. Realizamos a primeira entrevista individualmente com cada professora antes da aplicação da unidade didática, com o objetivo de aprofundar nossa compreensão sobre o desenvolvimento de atividades voltadas à habilidade de escrita. Já a segunda entrevista foi conduzida após a conclusão da aplicação das unidades, também de forma individual, buscando compreender de que maneira o processo implementado influenciou a prática docente e a mobilização dos alunos para as produções escritas.

Conforme destacam Dörnyei (2007), Moreira e Caleffe (2008), e Wilkinson e Birmingham (2003), as entrevistas constituem ferramentas essenciais para a geração de dados em pesquisas qualitativas, uma vez que possibilitam aos participantes expressarem-se com maior profundidade em relação aos questionários. Além disso, promovem oportunidades significativas de reflexão sobre a própria prática pedagógica em sala de aula.

Nosso objetivo com o uso desse instrumento foi esclarecer aspectos que motivaram a investigação, assim como problematizar o tema central da pesquisa. A entrevista semiestruturada, compreendida por Barros (2018, p. 70) como uma “técnica de coleta de dados da pesquisa qualitativa”, destaca-se, conforme Colombo (2014), por combinar planejamento prévio com flexibilidade na condução, permitindo maior abertura ao diálogo e à escuta ativa.

Elaboramos dois roteiros de entrevista - um aplicado antes e outro após a implementação do material - cada um composto por 13 perguntas. Esse formato nos permitiu explorar informações além do previsto inicialmente, uma vez que os participantes puderam compartilhar experiências e percepções de forma mais livre, enquanto nós, pesquisadores, tivemos a flexibilidade de adaptar as perguntas de acordo com o andamento da conversa (Lüdke e André, 1986). As entrevistas presenciais foram registradas em áudio, e as realizadas remotamente, em áudio e vídeo. Optamos por transcrever os registros de forma parcial, priorizando os trechos mais relevantes para a resposta às perguntas de pesquisa. Rocha (2006, p. 48), ao citar Van Lier (1988), ressalta que as gravações das entrevistas são instrumentos “que nos permitem avaliar com maior clareza as concepções verbalizadas dos participantes” sobre a área de estudo.

Destacamos que, ao elaborar as entrevistas, buscamos construir perguntas que estimulassem a reflexão dos participantes, e com cuidado para não os induzir a respostas específicas. Para assegurar a clareza e a confiabilidade do instrumento, realizamos um teste piloto com dois professores de inglês para crianças, que não fizeram parte da pesquisa, mas participaram voluntariamente. O objetivo desse procedimento foi, conforme destaca Burns (1998, apud Vieira-Abrahão, 2004, p. 221), “solucionar qualquer ambiguidade ou dificuldade de compreensão antes da aplicação definitiva”. Os professores não relataram dificuldades quanto à compreensão das perguntas nem identificaram ambiguidades, o que nos levou a considerar o instrumento adequado para a coleta de dados.

3.5.4. Relatos sobre a utilização do material nas aulas

Os relatos sobre a utilização do material didático configuraram um instrumento relevante de coleta de dados, pois permitiram acompanhar como a unidade foi implementada nas aulas e quais aspectos se mostraram mais desafiadores ou produtivos para os professores. Esses registros foram considerados tanto na primeira aplicação do material quanto na segunda, contribuindo para compreender a experiência docente em diferentes momentos do processo.

Na primeira aplicação da UD, os professores registraram suas percepções ao final da aplicação da unidade didática, compartilhando como vivenciaram o uso do material em sala de aula. Dois professores optaram por enviar seus relatos por escrito, enquanto uma professora preferiu o formato em áudio. Para aqueles que desejaram um maior direcionamento, disponibilizamos um roteiro de apoio (Apêndice 5), com sugestões de aspectos a serem observados durante a prática pedagógica.

Na segunda aplicação da UD, os relatos foram produzidos ao término de cada aula, permitindo o acompanhamento contínuo das experiências em sala. Assim como na primeira aplicação, os participantes tiveram liberdade para escolher entre o registro escrito ou em áudio, conforme sua preferência. O roteiro de apoio continuou disponível para orientar aqueles que desejassem uma estrutura mais definida.

Nesses relatos, os professores descreveram o desenvolvimento das atividades, refletiram sobre o envolvimento dos alunos e analisaram o desempenho nas tarefas propostas. Esses registros, além de oferecerem uma perspectiva concreta sobre a implementação do material, nos proporcionaram insights valiosos para compreender o impacto da metodologia adotada e as interações construídas ao longo do processo educativo.

3.5.5. Unidades didáticas

As Unidades Didáticas foram coletadas apenas na segunda aplicação da UD. Reunimos as atividades aplicadas em sala de aula e respondidas pelos alunos com o objetivo de observar o desempenho dos estudantes nas tarefas propostas. Esses materiais, considerados registros documentais, compõem parte do corpus de análise desta pesquisa.

A análise dessas produções busca, sobretudo, complementar as percepções relatadas pelas professoras sobre o processo de aprendizagem após a implementação da proposta metodológica. Assim, procuramos estabelecer uma relação entre o discurso docente e as evidências concretas de aprendizagem presentes nas atividades desenvolvidas em sala.

3.6. Procedimento de análise dos dados

De acordo com André e Lüdke (1986), a análise de dados qualitativos envolve o tratamento cuidadoso de todo o material reunido ao longo da pesquisa, como relatos de observação, transcrições de entrevistas, registros documentais e demais informações coletadas no campo.

Antes de descrevermos os procedimentos adotados na análise dos dados, consideramos essencial destacar a atenção que dedicamos tanto aos participantes quanto ao tratamento ético e criterioso do material obtido. Conduzimos as entrevistas assumindo uma postura de escuta atenta e não intervencionista, evitando influenciar as respostas das professoras ou direcioná-las para conclusões previamente esperadas.

Minayo (1992) adverte que antecipar resultados logo no início da pesquisa pode comprometer a análise, pois a suposição de que os dados já estão “resolvidos” tende a ofuscar informações mais significativas do que aquelas inicialmente previstas. Nesse mesmo sentido, Bartelmebs (2012, p. 2) alerta que essa atitude se assemelha a “nossas teorias prévias ‘sabotando’ os possíveis resultados de uma nova interpretação da realidade”.

Diante disso, procuramos manter uma postura de vigilância epistemológica e responsabilidade interpretativa, conscientes de que toda análise é atravessada por nossos referenciais teóricos e experiências anteriores. Nosso objetivo foi minimizar possíveis interferências subjetivas que pudessem comprometer a integridade dos dados ou distorcer os resultados da investigação.

Piato (2014) destaca a importância de utilizar diferentes instrumentos na tentativa de responder às perguntas de pesquisa, enfatizando que os dados obtidos por meio desses instrumentos devem ser devidamente organizados, categorizados e analisados com rigor. A autora chama atenção para a necessidade de cautela na escolha da metodologia de análise, recomendando que essa decisão seja pautada pelas especificidades do contexto investigado.

Há diversas abordagens analíticas que podem ser adotadas para aprofundar a compreensão dos dados, entre elas: racionalização, triangulação, identificação de padrões de pensamento e comportamento, análise de eventos-chave, estudo de documentos (como mapas, fluxogramas, organogramas e matrizes), análise de conteúdo, aplicação de métodos estatísticos básicos e cristalização (Piato, 2014).

Nesta pesquisa, adotamos a triangulação de dados e a análise de conteúdo como metodologias complementares para o tratamento e interpretação das informações coletadas. A triangulação contribui para a ampliação da confiabilidade dos resultados, ao permitir a convergência de diferentes fontes de dados, enquanto a análise de conteúdo oferece suporte no processo de categorização e sistematização das informações.

Optamos por utilizar ambas as abordagens de forma integrada, pois entendemos que sua combinação enriquece a investigação e proporciona uma compreensão mais ampla e aprofundada dos fenômenos observados. Como ressalta Audi (2018, p. 49), cabe ao pesquisador “constituir um método ao longo do processo, uma vez que cabe a ele transformar os dados brutos em fontes de análises coerentes com a visão adotada”.

Cohen e Manion (1981, apud Rocha, 2006) destacam que a triangulação de dados possibilita a obtenção de múltiplas perspectivas sobre um mesmo fenômeno, o que enriquece tanto a compreensão quanto a análise dos fatos investigados. Essa abordagem amplia o olhar do pesquisador, permitindo uma leitura mais equilibrada, contextualizada e próxima da realidade estudada. Além disso, quando diferentes instrumentos de coleta convergem para resultados semelhantes, a confiabilidade das conclusões é fortalecida, contribuindo significativamente para a robustez da pesquisa.

Realizamos a categorização dos dados com base na Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (1977), por entendermos que essa metodologia permite a construção de categorias analíticas coerentes com os objetivos da investigação. De acordo com Caregnato e Mutti (2006), na AC o texto é interpretado como uma forma de expressão do sujeito, cabendo

ao pesquisador identificar e agrupar unidades recorrentes, sejam palavras, frases ou ideias, a fim de inferir categorias representativas do conteúdo.

Antes de iniciarmos a análise propriamente dita, nos dedicamos à identificação de características comuns entre os dados, buscando elementos que funcionassem como eixos integradores das informações. Esses elementos foram posteriormente validados por meio da triangulação, o que contribuiu para reforçar a consistência e a profundidade das interpretações realizadas.

Campos e Turato (2009) destacam que a Análise de Conteúdo é um método amplamente empregado em pesquisas qualitativas, especialmente por sua capacidade de interpretar discursos e explorar os significados subjetivos presentes nos documentos e materiais coletados. Trata-se de uma abordagem que envolve estratégias sistemáticas para identificar sentidos implícitos e recorrências nos dados, indo além da aparência literal dos textos. Nesse mesmo sentido, Moraes (1999, p. 7) afirma que a Análise de Conteúdo “ajuda a reinterpretar as mensagens e a alcançar uma compreensão de seus significados em um nível que transcende uma leitura superficial”, ampliando, assim, o potencial interpretativo do pesquisador diante do material empírico.

Bardin (1977) organiza a Análise de Conteúdo em três etapas fundamentais: (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados, que compreende a realização de inferências e interpretações. Na etapa de pré-análise, realiza-se a seleção e organização dos materiais a serem examinados. No contexto desta pesquisa, essa etapa envolveu a sistematização dos dados provenientes das observações dos encontros online, dos questionários, das entrevistas com professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental I e dos relatos docentes.

A fase seguinte, destinada à exploração do material, envolveu a identificação, codificação e categorização dos dados, com atenção especial aos elementos recorrentes presentes nas falas e nos registros dos participantes. Por fim, o tratamento dos resultados buscou interpretar as informações coletadas, estabelecendo relações significativas entre os dados e possibilitando uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos investigados à luz dos objetivos da pesquisa.

Desse modo, ao seguir as etapas propostas por Bardin (1977), estruturamos a análise com o compromisso de articular rigor metodológico e sensibilidade interpretativa, de modo a compreender as vozes e experiências compartilhadas pelos participantes.

No capítulo seguinte, apresentamos os resultados e as categorias emergentes, conduzindo a reflexão de maneira ética e responsável sobre as contribuições oferecidas pelos professores ao longo da pesquisa.

CAPÍTULO IV

O meu espírito rebela-se contra a estagnação. Deem-me problemas, muito trabalho, o mais complicado criptograma ou a mais intrincada análise e eu estarei no meu meio.
Sherlock Holmes

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Ao longo do percurso desta pesquisa, buscamos aproximar as crianças do 5º ano do Ensino Fundamental de práticas de escrita significativas, que ultrapassem a lógica do exercício de tradução ou cópia de palavras e se conectem com suas vivências e modos de ver o mundo. Com base nessa perspectiva de ensino, construímos uma proposta didática inspirada em dois referenciais teóricos que dialogam entre si: a Abordagem Comunicativa e a Teoria Sociocultural da História Cultural. Ambas as perspectivas teóricas nos oferecem caminhos para compreender a linguagem como prática social e a aprendizagem como processo mediado, situado e dialógico.

Neste capítulo, serão apresentados e discutidos os dados coletados e gerados pelos instrumentos de pesquisa, à luz do referencial teórico previamente exposto. O objetivo é fornecer respostas às seguintes perguntas orientadoras da investigação:

1. De que maneira um material didático, elaborado a partir das abordagens comunicativa e da Teoria Sociocultural da História Cultural, pode materializar essas concepções teóricas e contribuir para um ensino mais significativo da escrita no 5º ano do Ensino Fundamental?
2. De que forma, segundo a percepção dos professores, o uso da unidade didática impactou a aprendizagem de língua inglesa pelas crianças?
3. De que maneiras o uso da UD impactou na prática de ensino da escrita dos professores participantes?

O capítulo está organizado em três seções principais, que correspondem diretamente às perguntas de pesquisa que orientaram o estudo. Cada seção desdobra-se em subseções para maior detalhamento das análises.

4.1. Da teoria à sala de aula: materialização das concepções teóricas e sentidos para o ensino da escrita

Nesta seção, compartilhamos o processo de elaboração da unidade didática à luz das concepções teóricas que sustentam esta pesquisa, a AC e a TSHC. Nosso objetivo é evidenciar de que maneira essas perspectivas foram incorporadas à construção e implementação de um material didático voltado ao ensino da escrita, entendida aqui como uma prática social situada, carregada de sentidos.

Além disso, a análise dos dados nos permitiu identificar articulações relevantes entre a proposta desenvolvida e as diretrizes do Currículo Paulista. Com o intuito de compreender como a unidade didática dialoga com as orientações da rede pública estadual para o ensino de língua inglesa no 5º ano, buscamos evidenciar as aproximações, ressignificações e contribuições sugeridas pelo material. Consideramos que esse movimento analítico torna possível evidenciar a convergência entre os referenciais teóricos que sustentam a pesquisa, as escolhas didáticas que orientaram sua construção e o contexto escolar em que a proposta se insere. Por essa razão, optamos por apresentar o processo de elaboração nesta seção entendendo que ele oferece elementos fundamentais para responder à primeira pergunta desta pesquisa.

É válido ressaltar aqui que a proposta não é um material pensado para abranger um ano letivo completo, mas para adequar-se ao contexto em que a pesquisa está inserida. Para tanto, elaboramos uma unidade didática composta por um conjunto de atividades que se conectam entre si, formando um fio condutor que orienta o percurso dos estudantes e favorece a construção progressiva de sentidos. Cada atividade foi planejada com o cuidado de ampliar o olhar dos alunos sobre a escrita, compreendida não como simples transposição da fala, mas como prática social significativa, conforme ressalta Martins (2009).

A produção final da unidade se concretiza em um cartaz escrito, representando a culminância do processo vivido em sala de aula. No entanto, reconhecemos que cada etapa tem seu valor formativo, pois entendemos a escrita como um processo em constante construção, marcado por avanços, retomadas, reflexões e trocas, como aponta Oliveira (2015). Por isso, valorizamos tanto os momentos de planejamento, trocas e aprendizado até a etapa final.

Além de apresentar e analisar os resultados, queremos narrar todo o processo, compartilhando os caminhos percorridos, os sentidos construídos coletivamente e os aprendizados que emergiram ao longo da trajetória. Assumimos, assim, um olhar atento e sensível,

comprometido com o desenvolvimento da escrita de maneira mais significativa e mais conectada com o contexto de ensino de LIC.

Conforme apresentado na Figura 7, a unidade didática desenvolvida nesta pesquisa está ancorada em dois pilares fundamentais: a Abordagem Comunicativa e a Teoria Socio-histórico-cultural. Além desses referenciais, o Currículo Paulista passou a compor o escopo da proposta, à medida que a análise dos dados evidenciou um diálogo significativo entre os princípios do documento e os encaminhamentos didáticos adotados. Com base nessa estrutura, esta seção organiza-se em três partes: inicialmente, apresentamos o processo de construção da unidade didática; em seguida, discutimos como os fundamentos teóricos se materializam nas atividades propostas; por fim, analisamos as articulações entre a unidade e o Currículo Paulista, conforme indicam os dados da pesquisa.

Figura 7: Articulação entre os fundamentos teóricos e o diálogo com o Currículo Paulista na unidade didática.



Fonte: elaboração própria.

4.1.1. Da escuta à criação: elaboração da unidade didática em diálogo com a teoria

Nesta subseção, discorreremos sobre o percurso que se iniciou com a escuta das necessidades do contexto investigado e culminou na elaboração do material didático utilizado nesta pesquisa. Esse processo teve origem em uma inquietação central: de que forma poderíamos contribuir para o desenvolvimento da prática da escrita em LI com crianças, promovendo uma ressignificação do ensino da escrita como uma prática comunicativa?

Movidas por essa pergunta, seguimos por um caminho que não começou com respostas prontas, mas com a escuta. Escuta do contexto, das vozes docentes, dos silêncios que também

falam, das dúvidas que insistem. Foi nesse espaço entre o perguntar e o ouvir que a proposta deste material didático começou a se desenhar, não como um produto acabado, mas como gesto de diálogo. Sendo assim, para que essa proposta se alinhasse de forma mais coerente às necessidades do contexto escolar, tornou-se fundamental ouvir os próprios professores que atuavam nesse cenário, a fim de compreender quais eram as principais dificuldades encontradas no trabalho com a língua escrita e de que maneira realizavam as atividades de produção textual com seus alunos.

Para tanto, realizamos um levantamento sistemático dessas necessidades e percepções durante encontros e reuniões com docentes de um município paulista que, além de lecionarem inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental, integravam o Projeto Universal, já mencionado anteriormente. Essa escuta possibilitou identificar desafios recorrentes, refletir sobre as práticas em curso e delinear caminhos que subsidiassem a elaboração de materiais didáticos mais sensíveis às demandas concretas dos profissionais e das crianças.

A unidade didática que surgiu desse processo foi, assim, tecida com escuta e intenção. Inspiradas por Graves (2000), seguimos um percurso que envolveu criação, seleção, adaptação e organização de conteúdos, sempre orientados pela pergunta inicial e pelas vozes que escutamos ao longo do caminho. Cada atividade, cada objetivo e teoria escolhida carrega, em alguma medida, a marca dessa construção compartilhada.

E o que nos disseram os professores? Que a escrita, para muitas crianças, é um terreno árido quando se trata da língua inglesa. Que, embora saibam o que querem dizer em português, não sabem como fazê-lo na LI. Falta-lhes vocabulário, estrutura, caminhos gramaticais. Falta-lhes, sobretudo, um lugar de segurança para se aventurar na escrita. Assim, as propostas de produção textual se tornam uma atividade difícil. Isso pode ser observado nos excertos a seguir.

Senti dificuldade na hora de produzir escrita fugindo de algo mecânico. precisei retomar o vocabulário do quadro palavra por palavra para eles selecionarem os adjetivos.

(P1 - Excerto de reunião de professores – mapeamento de necessidade)

Eles (os alunos) vão falando a resposta em português e eu vou colocando no quadro em inglês.

(P2 - Excerto de reunião de professores – mapeamento de necessidade)

Nos excertos apresentados, percebemos que, nas atividades de escrita em aulas de inglês, há uma constante necessidade de intervenção direta por parte do professor. Essas intervenções, porém, nem sempre se configuram como mediações voltadas à construção gradual

do conhecimento. A partir da fala da professora P1, identificamos que a escrita assume um caráter “mecânico”: os alunos copiam da lousa e, embora preencham as atividades, podem não estar efetivamente interagindo com o conteúdo ou refletindo sobre o que produzem. Esse tipo de repetição reduz o potencial formativo da tarefa, pois, ao limitar-se a copiar, o estudante deixa de mobilizar recursos cognitivos essenciais para compreender e internalizar o uso da língua, comprometendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Rego, 2014).

À luz do conceito de ZDP, de Vigotsky (1998), compreendemos que o espaço para uma aprendizagem verdadeiramente mediada não é plenamente explorado. Embora o professor auxilie na execução de tarefas que os alunos ainda não realizam sozinhos, um apoio excessivamente direcionado e repetitivo não promove avanços significativos nem fortalece a autonomia. É como se o “andaime” estivesse presente, mas não conduzisse a construção a novos patamares. Como lembra Fino (2001), para que a criança avance dentro da ZDP, é necessário que esteja pronta para aprender determinado conteúdo, cabendo ao professor criar as condições para que essa prontidão se desenvolva.

Nesse sentido, o apoio docente deve funcionar como uma estrutura temporária que sustenta o aprendiz enquanto ele desenvolve, passo a passo, a capacidade de agir de forma independente. Não basta que a mediação do professor garanta apenas a execução de uma tarefa no momento; é necessário que seja planejada de forma intencional, contextualizada e gradual, para que o aluno avance em direção à autonomia e se reconheça como autor de seus próprios textos.

Nos próximos excertos, percebemos que as professoras ressaltam a importância de um andaime que auxilie os alunos a dar os primeiros passos nas atividades — um “pontapé inicial”, ou o “norte”, como destaca a professora P3. Essas falas reforçam a urgência de intervenções capazes de tornar a escrita em língua inglesa uma prática mais significativa e emancipadora.

Eles não conseguem escrever do nada...Eh... Eles não conseguem fazer uma produção do zero. Eles precisam de um norte, eles não sabem como fazer. Até para a produção oral, eles têm essa dificuldade de criar do zero. [...] Acho que eles precisam de um norte, mesmo que seja um norte simples, sabe? Acho que uma modelagem.
(P3 - Excerto de reunião de professores – mapeamento de necessidade)

Sem um modelinho, eles ficam meio perdidos nas atividades de escrita. [...] eles ficam parados ali... só olhando, ou falando, mas na hora de escrever, não escrevem.
(P4 - Excerto de reunião de professores – mapeamento de necessidade)

Nos excertos apresentados, observamos que as professoras demonstram preocupação com a postura dos alunos diante das atividades de escrita, sugerindo a adoção de um “modelo” que auxilie no desenvolvimento das produções. Embora não utilizem explicitamente o termo *andaime*, o conceito aparece em expressões como “norte”, “modelagem” e “modelinho”. De acordo com Figueiredo (2019), o *scaffolding* consiste em um diálogo instrucional que pode ocorrer de diversas formas — perguntas, demonstrações, incentivos, instruções, explicações ou modelos que orientem a execução da tarefa. Nesse sentido, as professoras evidenciam a necessidade de um apoio que vá além da simples execução imediata, promovendo avanços dentro da ZDP. Como destaca Bruner (1978), esse suporte deve ser temporário e gradualmente retirado à medida que o aprendiz desenvolve autonomia.

À luz dessa perspectiva, oferecer um modelo não significa apenas mostrar como realizar a tarefa, mas mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos e levá-los a refletir sobre suas ações (Figueiredo, 2019). Essa preparação antes da escrita é fundamental, pois, como observa a professora P3, “eles não conseguem fazer do nada”. Tal mobilização evita que, diante da atividade, os alunos permaneçam inertes, como descreve a professora P4: “eles ficam parados ali só olhando, ou falando, mas na hora de escrever, não escrevem”.

Portanto, cabe ao professor criar condições para que o aluno ative ou construa esquemas mentais relacionados ao tema, tornando-se capaz de iniciar e desenvolver sua produção escrita. Como salienta Sanchez (2000), citado por Oliveira (2015), o *input* linguístico deve funcionar como um trampolim para a produção textual. Essa ideia dialoga com Gagné (1974), que destaca a importância de estratégias eficazes na apresentação do conteúdo e das tarefas: simplificar inicialmente a linguagem, organizar a apresentação, direcionar a atenção para os conhecimentos que serão mobilizados e relacionar o conteúdo à realidade ou aos saberes prévios do estudante. Tais práticas criam um cenário de aprendizagem mais acessível e significativo, favorecendo a participação ativa e a autonomia no processo de escrita.

Outro ponto relevante levantado pelas professoras é que as dificuldades de escrita não se restringem à língua inglesa, mas também estão presentes na LM como evidenciam os excertos:

Meus alunos lidam com muitas dificuldades de escrita mesmo em português.
(P1 - Excerto de reunião de professores – mapeamento de necessidade)

[...]eles (alunos) têm dificuldade de escrita em português mesmo. Mas acho que eles precisam de algum input. [...] Talvez o professor poderia fazer um jogo.
(P3 - Excerto de reunião de professores – mapeamento de necessidade)

Essas observações indicam que as dificuldades na produção escrita em LI não ocorrem de forma isolada, mas dialogam com lacunas já presentes na escrita em LM. Isso mostra que o obstáculo não se limita à proficiência na LI, mas envolve aspectos mais amplos do letramento dos alunos. Nessa perspectiva, a escolha de priorizar exclusivamente a oralidade na fase inicial do ensino de LI mostra-se questionável, pois não ataca a raiz do problema. A carência pode estar menos na sequência de ensino das habilidades e mais na ausência de experiências consistentes e significativas com a escrita, tanto na LM quanto na LI.

Diante disso, práticas que tratem a escrita como prática social, em ambas as línguas, podem contribuir para ampliar as oportunidades de uso da linguagem escrita e transformar a percepção dos alunos sobre seu papel (Martins, 2009). Oliveira (2015) lembra que, mesmo antes de dominar a leitura e a escrita, as crianças já estão expostas a textos no cotidiano, de modo que não há um isolamento completo das habilidades. Ainda que desenvolvam primeiro a compreensão e a produção orais, continuam em contato com manifestações da escrita, o que reforça a importância de não separar rigidamente as habilidades no ensino. Assim, integrar as habilidades desde o início pode potencializar a aprendizagem e auxiliar na superação de dificuldades comuns às duas línguas (Almeida Filho, 2015).

Outra questão apontada pelos professores, e que também consideramos no desenvolvimento do material, diz respeito ao nível de complexidade das atividades. Esse ponto surgiu durante a reunião, quando a professora Joana comentou sobre um material utilizado em turmas de 2º ano:

P5: [...] Essa atividade, gente, foi muito fácil ‘pras’ crianças. [...] Ah, foi fácil demais. Foi fácil demais. A.: ‘fulana’ coloca para o infantil. Vai ser legal para o infantil.

P6: Eu pensei também nisso. Para o infantil [...]

[...]

P5: [...] Então, é de se pensar o nível sim.

P6: Então, ficou fácil de fato. Mas eu achei que quando a gente..., estou tentando lembrar..., quando a gente produziu, a gente pensou, ... não, segundo ano não escreve ainda, tem muita criança que tem dificuldade. Então, vamos facilitar. Só que daí a gente facilitou demais. Você lembra, ..., o que a gente pensou na hora de produzir?

P5: Foi isso mesmo.

(Excerto de reunião de professores – análise de necessidade)

Esse relato evidencia uma tensão recorrente no ensino de LI nos anos iniciais: a busca por equilíbrio entre o nível das tarefas e o nível de desenvolvimento dos alunos. A decisão de não incluir atividades escritas partiu do pressuposto de que, por não dominarem plenamente a escrita na LM, tais propostas em LI seriam excessivamente difíceis. No entanto, a alternativa escolhida mostrou-se simples demais, não oferecendo desafio suficiente.

Retomamos aqui, mais uma vez, o conceito de ZDP de Vygotsky (1998), já discutido anteriormente, segundo o qual a aprendizagem é mais efetiva quando o aluno enfrenta tarefas situadas entre o que consegue fazer sozinho e o que é capaz de realizar com apoio. Atividades excessivamente fáceis podem levar-nos a subestimar o potencial dos estudantes e limitar seu avanço, enquanto propostas demasiadamente complexas tendem a gerar frustração e desmotivação. Nessa perspectiva, concordamos com Dudley-Evans e St. John (1998) ao afirmar que os materiais didáticos devem ser acessíveis, mas também apresentar um grau de desafio que estimule a progressão das habilidades.

Uma possibilidade para alcançar esse equilíbrio entre desafio e acessibilidade poderia estar no uso de propostas lúdicas. Isso foi apontado pela professora P3, que sugeriu: “*Talvez o professor poderia fazer um jogo*”. Essa sugestão evidencia a compreensão de que engajamento e motivação são fatores estratégicos que podem contribuir para abordagem da escrita em LI. Costa (2020) argumenta que o lúdico vai além do prazer momentâneo, configurando-se como um espaço de criação, descoberta e aprendizagem que integra dimensões cognitivas, emocionais e físicas, articulando razão, emoção e fantasia. Nessa perspectiva, jogos e dinâmicas podem assumir função mediadora, estimulando a participação ativa do aluno e favorecendo a apropriação de novos conhecimentos linguísticos.

Assim, longe de serem recursos acessórios, atividades lúdicas constituem estratégias que fortalecem a aprendizagem significativa. De modo complementar, Dudley-Evans e St. John (1998) ressaltam que materiais didáticos criativos e prazerosos contribuem para manter a motivação e o engajamento contínuo dos estudantes, elementos essenciais para o desenvolvimento das habilidades de escrita.

A análise coletiva das atividades e o diálogo que estabelecemos com os professores sobre suas potencialidades e limitações configuram-se como momentos importantes para ajustarmos e aprimorarmos as propostas, buscando um equilíbrio entre seus objetivos e a realidade das turmas. Nessas discussões, além das preocupações com o nível de dificuldade,

identificamos também reflexões sobre a escolha dos temas apresentados nas unidades. Para que a proposta didática seja efetiva, entendemos ser fundamental que o conteúdo desperte o interesse da faixa etária e esteja em consonância com o nível de desenvolvimento das crianças. Como aponta Rufino (2014), é nesse equilíbrio entre relevância temática e adequação ao desenvolvimento que reside a possibilidade de alcançarmos os objetivos pretendidos e obtermos resultados satisfatórios.

Essa preocupação, que já havia surgido em outros momentos da análise, reaparece de forma clara no comentário da professora P3 sobre uma unidade trabalhada com alunos do 4º ano:

Não sei se os alunos gostaram muito do tema... é que:... a unidade está bem bonita, mas a história não chamou a atenção dos alunos. Alguns alunos relataram que a história estava um pouco chata, a unidade tá grande... eles cansaram.... Acho que a história é um pouco infantil para as crianças do quarto ano.
(P3 - Excerto de reunião de professores – análise de necessidade)

Nesse caso específico, o desafio não estava no nível de dificuldade das atividades, mas na escolha do tema. Embora o material apresentasse qualidade estética, a narrativa não gerou engajamento, sendo considerada “chata” ou “infantil” para estudantes do 4º ano, de acordo com a percepção da professora. Essa inadequação compromete um dos princípios centrais da AC, segundo o qual o ensino de línguas deve ser contextualizado, relevante e conectado à realidade dos aprendizes (Almeida Filho, 2015).

Além disso, a ausência de novidade ou de elementos significativos para os alunos pode ter reduzido seu interesse pela unidade. Como defendem Dudley-Evans e St. John (1998), para mobilizar o aprendiz é necessário oferecer não apenas conteúdos acessíveis, mas também novas ideias e informações, ampliando o repertório a partir das experiências e conhecimentos prévios dos estudantes. No caso analisado, o distanciamento entre o tema e o universo de significados da turma limitou o potencial da atividade para promover engajamento e aprendizagem significativa.

No ensino de inglês para crianças, é fundamental propor atividades que articulem linguagem e contexto de forma significativa e que dialoguem com os interesses e a maturidade do grupo. Quando o tema não desperta interesse, a motivação diminui e o potencial comunicativo das interações se enfraquece. A fala de P3 sobre uma unidade que não atraiu a atenção da turma ilustra essa situação, reforçando a necessidade de selecionar narrativas e

assuntos que favoreçam a participação ativa, conectando a língua estrangeira às experiências pessoais e ao cotidiano dos alunos.

A situação descrita pelas professoras P5, P6 e P3 evidencia que não se trata apenas de adequar o conteúdo à faixa etária, mas de alinhar tema, interesse e função comunicativa. Quando o tema não ressoa com o grupo, mesmo estratégias visuais e organizacionais bem estruturadas perdem eficácia, reforçando a importância de unir relevância temática e intencionalidade pedagógica no planejamento.

Essas observações tiveram impacto direto em nosso processo de elaboração do material, levando-nos a refletir que não basta escolher *um* tema, mas *o* tema, aquele que conversa com a idade, o momento de vida e as curiosidades das crianças. Entendemos que atividades significativas são aquelas que mobilizam o aluno, instigando-o a pensar, relacionar, criar, errar e tentar novamente. Nesse sentido, o lúdico deixa de ser mero recurso complementar e se torna potencial para abrir caminhos de engajamento e participação genuína.

Também compreendemos que o apoio docente precisa assumir a forma de um andaime, firme o suficiente para sustentar, mas transitório o bastante para ser retirado no momento certo, permitindo que o aluno avance de forma independente. Não se trata de uma “escora” que mantém de pé sem promover progresso real, como ocorre quando o professor traduz e o estudante apenas copia, num gesto automático que se encerra no papel. Trata-se, antes, de um convite para que o aprendiz construa sentido, se reconheça no que escreve e perceba que, passo a passo, vai construindo conhecimento. Esse movimento aproxima-se do que Martins (2009) denomina “desritualização” da escrita, a superação de práticas mecânicas e desprovidas de significado, inserindo-a em contextos reais de uso. Ao fazer isso, ampliamos não apenas o potencial de aprendizagem da LI, mas também fortalecemos competências na LM, já que a escrita, vivida como prática social autêntica, desenvolve de forma integrada habilidades cognitivas, reflexivas e comunicativas que se reforçam mutuamente.

A partir das observações e análises realizadas, constatamos que a AC e a TSHC dialogam de forma direta com as necessidades apontadas pelas professoras, especialmente no que se refere à inserção significativa da escrita em língua inglesa. Ambas reconhecem o papel central da interação, da contextualização e da mediação no processo de aprendizagem, princípios que se alinham ao nosso propósito de promover a escrita como prática social no ensino de LI. Com base nesses pressupostos, iniciamos a elaboração da UD buscando articular

fundamentos teóricos e demandas concretas, de modo que cada decisão sobre conteúdos, atividades e estratégias pedagógicas estivesse orientada por esse duplo compromisso: responder às especificidades do contexto e mobilizar a prática da escrita.

Na construção da UD, optamos por não seguir uma sequência linear e progressiva nos moldes mais tradicionais. Inspirados pela AC, partimos do entendimento de que a língua, fora da sala de aula, não se apresenta de forma fragmentada, mas emerge de situações reais, significativas e carregadas de sentido. Assim, estruturamos a UD em torno de um tema central, permitindo que conteúdos gramaticais e lexicais surgissem de forma contextualizada, a partir das demandas e oportunidades geradas pelo próprio tema.

O fio condutor escolhido foi um conto de Sherlock Holmes, em torno do qual todas as atividades se articulam. A partir dessa narrativa, três gêneros textuais são incorporados à Unidade Didática: conto, anúncio de jornal e ficha técnica. Eles surgem ao longo do desenvolvimento da proposta, não de forma isolada ou com abordagem sistemática, mas integrados ao enredo, revelando-se naturalmente no desenrolar da história. Dessa forma, evidenciamos que a linguagem se constrói no uso e adquire sentido quando inserida em um contexto mais amplo e significativo.

Os contos de Sherlock Holmes, protagonizados pelo célebre detetive e seu inseparável parceiro Dr. Watson, compõem um universo de mistério e investigação criado por Sir Arthur Conan Doyle. Por estarem em domínio público, podem ser utilizados livremente, um cuidado que esteve presente desde o início de nossas escolhas. Entre as diversas histórias, elegemos “*The Red-Headed League*” para o desenvolvimento da Unidade Didática, considerando sua adequação ao público infantil. Buscamos evitar enredos excessivamente pesados ou crimes que pudessem provocar impressões negativas nas crianças, preservando o caráter lúdico e instigante da narrativa, sem abrir mão de seu potencial investigativo. A escolha não foi motivada por critérios lexicais ou gramaticais, mas pela força e coesão da trama, que serviu como fio condutor para a construção de toda a UD, inspirando atividades diretamente conectadas à história.

De forma resumida, o conto apresenta Jabez Wilson, um senhor cujo negócio atravessava dificuldades. Seu único funcionário lhe mostra um anúncio de jornal com uma proposta de trabalho incomum: o candidato deveria possuir características físicas específicas — exatamente as que Wilson tinha. A função consistia em copiar verbetes da *Enciclopédia Britânica*. Ele se candidata, é aceito e começa a trabalhar. Porém, certo dia, ao chegar ao local,

descobre que tudo havia desaparecido, como se jamais tivesse existido. Intrigado, recorre a Sherlock Holmes para ajudá-lo a desvendar o mistério. A partir dessa trama, toda a Unidade Didática se desenrola, convidando os alunos a acompanhar Holmes na investigação e a participar ativamente da resolução do caso.

A UD foi elaborada e aplicada em caráter piloto por professoras integrantes do Projeto Universal, participantes deste estudo. A etapa de pilotagem, mais do que um simples teste, funcionou como um momento de diálogo entre o material e a realidade da sala de aula. A partir dessa experiência, recebemos feedbacks valiosos que, embora não tenham exigido mudanças profundas, revelaram ajustes sutis, porém fundamentais, para que a unidade fluísse de forma mais harmoniosa e cumprisse plenamente seus objetivos.

Esse percurso encontra ressonância na concepção de Graves (2000), para quem a elaboração de materiais didáticos consiste em transformar princípios pedagógicos em práticas concretas, num processo que demanda constante revisão. Ao incorporar as impressões da pilotagem, confirmamos o que Rinaldi (2006) e Gotheim e Pereira (2013) apontam: nenhum material é perfeito ou completo, sendo sempre passível de adaptações para atender às especificidades de cada contexto. Do mesmo modo, Dudley-Evans e St. John (1998) ressaltam que a eficácia do material depende de sua proximidade com o uso real da língua e de sua capacidade de responder às necessidades percebidas em sala.

Como nosso olhar analítico se volta para a versão final, é sobre ela que nos debruçaremos. Ainda assim, apresentaremos as impressões colhidas na etapa piloto, explicitando as alterações realizadas e refletindo sobre como essas intervenções, embora pontuais, reforçaram a coerência interna da proposta. Afinal, elaborar um material didático é também um ato de escuta e refinamento contínuo, processo que, como observa Suzumura (2016), exige do autor sensibilidade para compreender o universo do público-alvo, seus interesses e formas de interação. Nesse sentido, a UD não é um produto estático, mas o resultado vivo de um movimento em que teoria e prática se entrelaçam, retroalimentando-se a cada nova experiência vivida.

Essa compreensão reforça ainda que o material didático, por mais cuidadosamente elaborado que seja, não deve engessar a prática docente. Ao contrário, o professor precisa ter liberdade para adaptá-lo, recriá-lo e reorganizá-lo conforme as demandas e singularidades do

seu contexto, reconhecendo que cada sala de aula é única e que a vitalidade do ensino reside justamente nessa capacidade de diálogo entre o planejado e o vivido.

Para a reelaboração da UD, consideramos atentamente os dois tipos de feedback recebidos: preservamos os elementos avaliados de forma positiva e promovemos ajustes nos aspectos que demandavam aprimoramento. Entre os pontos mais valorizados pelas professoras, destacou-se o tema da UD, apontado como um diferencial da proposta. A partir desse reconhecimento, estruturamos a nova versão, ancorada nos princípios da AC, em que o tema não funciona apenas como pretexto para ensinar a língua, mas como oportunidade de oferecer aos alunos um contato autêntico com a obra literária. Assim, o conto de mistério foi mantido como eixo central, constituindo-se como elemento essencial para sustentar a proposta de ensino.

Os alunos têm se demonstrado interessados nas aulas, ficam atentos e compreendem o contexto da UD, mesmo não sabendo se comunicar apenas na língua inglesa. Vieram de um contexto em que as aulas tinham foco apenas no léxico, palavras soltas, músicas decoradas e não tinham esse trabalho com leitura e interpretação e isso tem chamado bastante a atenção deles e despertado mais interesse.

(P5 - Excerto de roteiro reflexivo)

Os alunos gostaram bastante do tema, foi motivador pelo desafio que a UD propõe.

(P7- Excerto de roteiro reflexivo)

O tema trouxe um layout mais sério e adequado para a faixa etária deles, mesmo com algumas atividades mais coloridas, o clima de mistério prevaleceu nas páginas da UD.

(P7 – Excerto de roteiro reflexivo)

Esses excertos indicam que a UD rompeu com o modelo de materiais centrados prioritariamente em aspectos gramaticais, aproximando-se de uma proposta potencialmente comunicativa e significativa (Almeida Filho, 2015). Essa percepção aparece claramente na fala da professora P5, ao comentar que os alunos “vieram de um contexto em que as aulas tinham foco apenas no léxico, palavras soltas, músicas decoradas”. Sua observação também evidencia que, mesmo sem domínio pleno da língua inglesa, os estudantes foram capazes de compreender o contexto da UD, o que demonstra que as atividades foram planejadas para favorecer a compreensão global e não apenas a decodificação de termos isolados, princípio que converge com a perspectiva da AC.

O relato da professora P7, ao afirmar que o tema foi motivador “pelo desafio que a UD propõe”, reforça a ideia defendida por Dudley-Evans e St. John (1998) de que bons materiais devem ser desafiadores, mas acessíveis, oferecendo razões autênticas para o uso da língua.

Nesse sentido, o “layout mais sério” e o “clima de mistério” foram percebidos como elementos adequados à faixa etária, evitando a infantilização e mantendo o engajamento.

Outro ponto destacado pelas professoras foi a organização da UD, que acompanhou o desenrolar da narrativa do conto. A história foi sendo apresentada gradualmente, e as atividades foram estruturadas de forma a dialogar diretamente com o avanço da trama, criando uma conexão orgânica entre conteúdo e proposta pedagógica. O layout foi percebido positivamente pelas professoras, por aparentemente refletir visualmente o tema do conto, o que pode ter contribuído para a compreensão e o envolvimento dos alunos.

A UD está muito bem elaborada e estruturada, apresenta atividades que estimulam o raciocínio, a abordagem do gênero “anúncio de jornal” foi muito válida ainda mais por se tratar de turmas do 5º ano que já possuem uma bagagem de conhecimento embora poucos alunos nunca tinham visto um jornal físico mas já estudaram a estrutura do gênero com a professora polivalente, além de uma turma já ter tido contato também com a mesma professora com o conto do Sherlock Holmes.
(P5 – Excerto de roteiro reflexivo)

Bem organizada (a unidade) e o entendimento vai sendo construído através das atividades até chegar ao seu ápice. Excelente.”
(P7 – Excerto de roteiro reflexivo)

As falas evidenciam que a UD foi reconhecida como bem estruturada, conduzindo o aluno gradualmente, a partir de conhecimentos prévios, para novas aprendizagens. Esse encadeamento atua como um apoio temporário — à maneira do “andaime” proposto por Wood, Bruner e Ross (1976) e por Vygotsky (1998) — que impulsiona o estudante da realização com auxílio para a autonomia e autoria no processo. Além disso, as observações das professoras mostram que as habilidades e competências previstas no planejamento da UD foram efetivamente contempladas, como sintetizado na Figura 8.

Figura 8: Recorte das competências e habilidades do *Lesson Plan*,

TEMA DA UNIDADE: Conto de mistério	
TÍTULO DA UNIDADE: The Red Headed League	
Competências e Habilidades	<ul style="list-style-type: none">- Estimular raciocínio lógico- Reconhecer o gênero “anúncio de jornal”- Reconhecer características físicas- Descrever características de uma pessoa

Fonte: Própria autora

Quanto aos aspectos a serem aprimorados, as professoras destacaram que a unidade se mostrava extensa demais para o tempo disponível, apenas uma aula semanal de 50 minutos, o

que tornava sua conclusão demorada. Também observaram que as propostas envolvendo desenhos eram pouco atrativas para a faixa etária do 5º ano e que alguns alunos apresentaram dificuldade para acompanhar a narrativa devido à quantidade e aos nomes dos personagens, o que, por vezes, os fazia perder o fio da história. Esses apontamentos revelam a importância de equilibrar a densidade e a natureza das atividades com o tempo e o perfil do grupo, de modo a manter o engajamento e favorecer a compreensão.

A Ud está bem longa, conta com 13 atividades e cada uma delas demanda uma boa atenção para que todos consigam atingir o objetivo esperado, como contamos com apenas 1 aula por semana de apenas 50 minutos, levamos um bom tempo para finalizar a UD.

(P5 – Excerto de roteiro reflexivo)

Sobre as atividades de desenho, alguns reclamaram que não gostam ou não sabem desenhar, mas no geral, gostaram de todas as atividades.

(P7– Excerto de roteiro reflexivo)

Os alunos gostaram da história, mas se perderam nos personagens.

(P1 - Excerto de roteiro reflexivo)

Diante disso, reestruturamos a UD para adequá-la ao contexto real de sala de aula. As mudanças incluíram a redução do número de atividades, a revisão da quantidade de tarefas que envolvem desenho e a criação de estratégias para facilitar o acompanhamento da narrativa, evitando que os alunos se perdessem em relação aos personagens. Essas intervenções, ainda que pontuais, buscaram preservar a essência e os pontos fortes do material, ao mesmo tempo em que o tornaram mais fluido, equilibrado e ajustado às necessidades concretas dos estudantes.

Encerrando esta seção, destacamos que a elaboração, pilotagem e revisão da Unidade Didática foram guiadas por um processo de escuta e adaptação, garantindo um material coerente, flexível e alinhado às necessidades reais da sala de aula. Na próxima seção, apresentaremos a UD, descrevendo sua construção e evidenciando como as teorias que a fundamentam, especialmente a AC e a TSHC, se materializaram nas atividades, favorecendo a inserção significativa da escrita em LI.

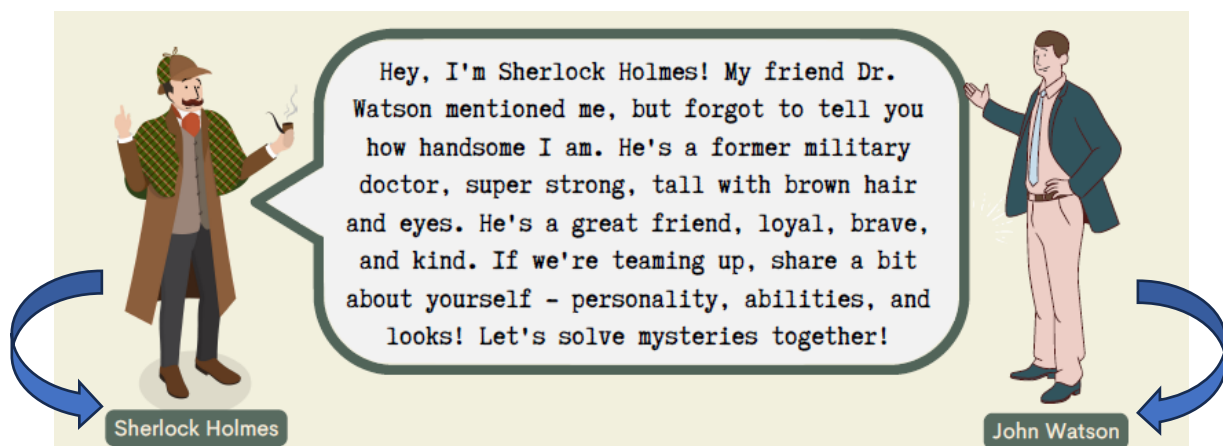
4.1.2. Construindo pontes: da teoria à prática nas atividades de escrita

Iniciamos, a partir desta seção, o percurso pela Unidade Didática em sua forma “final” - final até segunda ordem, pois entendemos que sempre há espaço para adaptações. A unidade é o resultado de um processo de criação, experimentação e refinamento conduzido à luz das

percepções das professoras que a vivenciaram em sala de aula. O que aqui se apresenta não é apenas uma sequência de atividades, mas uma tessitura de escolhas pedagógicas moldadas pela escuta atenta e pela observação sensível, onde cada ajuste reflete o diálogo entre teoria e prática, intenção e realidade.

Após a reestruturação, realizada após o piloto, a partir das contribuições dos professores, a UD passou a contar com 11 atividades, planejadas para serem mais concisas e compatíveis com o tempo real de execução, sem abrir mão da profundidade necessária para envolver e desafiar os alunos. Entre os ajustes, destacamos o cuidado na apresentação dos personagens: cada figura da narrativa foi descrita com riqueza de detalhes físicos e traços de personalidade, convidando o aluno não apenas a entender a história, mas a vivenciá-la. Para intensificar essa imersão, cada aparição de personagem na unidade foi acompanhada de uma etiqueta com seu nome — um recurso simples, mas eficaz, que reforça a memória e estreita o vínculo com a trama, como ilustrado na Figura 9. Tais elementos visuais funcionam como mediadores, auxiliando o estudante a construir uma compreensão mais sólida e integrada da narrativa (Donato e McCormick, 1994).

Figura 9: Recorte da Unidade Didática com os personagens nomeados



Fonte: Própria autora

Para o desenvolvimento da produção escrita, propomos um ciclo de atividades para os alunos terem mais insumo antes de chegarem à produção final. Isso atendeu aos feedbacks das professoras P3 e P4, que destacaram a necessidade de fornecer modelos de escrita, como evidenciado nos excertos: “Eles não conseguem fazer uma produção do nada. [...] Acho que eles precisam de um norte. Acho que uma modelagem.” e “Sem um modelinho, eles ficam meio perdidos nas atividades de escrita...”. Nesse ciclo, os alunos primeiro precisam compreender o

que precisa ser feito, observar como deve ser feito, praticar com auxílio e, por fim, alcançar a produção de forma mais independente. Esse processo pode ser melhor visualizado na Figura 10.

Figura 10: Ciclo para produção escrita em LE



Fonte: Própria autora

Inicialmente, o aluno tem contato com o conceito abordado para a produção escrita, o que se configura como insumo. Nesta etapa, denominada “o que é”, é essencial que o professor deixe claro o que se espera da atividade proposta. Conforme Oliveira (2015), o professor deve explicitar aos alunos o que precisam escrever. Alunos proficientes na escrita de uma língua já necessitam de objetivos claros para traçar sua rota de produção textual; aqueles que estão em processo de aprendizagem precisam disso ainda mais, a fim de organizar e direcionar seus pensamentos em torno da atividade. É igualmente importante que o professor, nessa fase, crie oportunidades para os alunos compartilharem seus conhecimentos prévios sobre o tema e os motive a interagir. O conteúdo deve ser atrativo, estimulante e capaz de gerar interesse.

Em seguida, na etapa “Como faz”, o objetivo é que os alunos compreendam melhor como realizar a tarefa. Nessa fase, podem ser apresentados exemplos e destacadas as

características do gênero textual que os alunos precisam produzir. A terceira etapa, “Vou tentar”, permite que o aluno experimente a atividade, seja de forma individual ou colaborativa. Aqui, fica evidente o conceito de mediação de Vigotsky (2007), em que o par mais experiente contribui para o aprendizado do outro. Desde a primeira até a terceira etapa, é fundamental que o professor atue como mediador, oferecendo andaimes para que o aluno construa seu conhecimento. Aos poucos, à medida que o aluno se sinta mais confiante, o professor se distancia e remove esses andaimes gradualmente (Wood, Bruner & Ross, 1976).

Na quarta etapa, “É isso!”, o aluno tem a oportunidade de refletir sobre seu aprendizado e colocá-lo em prática, consolidando seus conhecimentos. Vale ressaltar que não ignoramos a criatividade dos alunos ao criarem textos em LM e pedirem ao professor que os traduza, mas o objetivo deste ciclo é que o aluno desenvolva maior autonomia nas produções em LI. O ciclo é flexível, e todas as etapas podem ser repetidas até que o aluno chegue à consolidação na etapa final.

A unidade foi planejada para ser desenvolvida em seis aulas, embora esse número seja flexível, podendo variar conforme a necessidade. Reconhecemos que o ambiente escolar é dinâmico e sujeito a mudanças na logística a qualquer momento. Cada aula contempla as macrofases e suas características, conforme proposto por Almeida Filho (2015) e também pode ser observada no *Lesson Plan* (Apêndice 2). Observa-se ainda que essas macrofases se manifestam no conjunto da unidade didática como um todo.

Veremos, portanto, como esse ciclo se concretizou em nossa UD. A unidade se inicia com a seção *warm-up*. Nessa etapa, apresentamos uma cena do conto, o encontro entre os amigos Sherlock e Watson. As características de Sherlock são introduzidas por meio do diálogo. Desde o começo, os personagens interagem com os alunos e os convidam a participar da solução do mistério. Esse ponto é fundamental para captar a atenção dos alunos, motivando-os a se envolver com a unidade.

Para reforçar o caráter lúdico e interativo, a atividade 1 apresenta um *quiz* que “avalia” se os alunos estão aptos a se tornarem assistentes da dupla de detetives. Em seguida, são introduzidas as características físicas e de personalidade de Watson, mantendo o foco na construção do cenário e no enriquecimento da narrativa. Essas seções correspondem à etapa “o que é”, momento em que os alunos têm o primeiro contato com o vocabulário-alvo, aprendendo como descrever pessoas e, simultaneamente, aprofundando o conhecimento dos personagens.

Nosso objetivo foi alinhar vocabulário e contexto, evitando que as palavras fossem ensinadas de forma fragmentada e desprovida de sentido. Nessa perspectiva, dialogamos com Almeida Filho (2015), que defende que a aprendizagem da LE deve integrar forma e significado, inserindo o léxico em situações comunicativas autênticas. Assim, a descrição dos personagens não se apresenta como um fim em si mesma, mas como parte orgânica da trama, reforçando a coerência temática e mantendo o aluno imerso no enredo.

Na atividade 2, os alunos devem preencher três fichas propostas. As fichas 1 e 2 devem ser preenchidas com as características dos detetives, já apresentadas anteriormente. Na terceira ficha, os alunos são convidados a descrever um amigo ou colega de classe. Nesta atividade, observamos as etapas de “organizando as ações” e “experimentando”. Inicialmente, os alunos preenchem as fichas com base no conteúdo apresentado na UD e, em seguida, “experimentam” como aplicar esse conhecimento, preenchendo a terceira ficha de forma autônoma. Para as primeiras fichas, os alunos receberam as informações previamente, embora não em forma de banco de palavras, já que o conteúdo foi integralmente contextualizado dentro da narrativa do conto.

Em sequência, a história se inicia. Cabe ressaltar que o conto foi adaptado, tomando como base o original. A versão original é extensa e utiliza um vocabulário denso, não sendo adequada ao público infantil. Para marcar as partes da unidade que narram o conto, mantivemos uma configuração de layout uniforme sempre que a história é apresentada.

Na atividade 3, os alunos são apresentados a um jornal impresso, uma vez que esse gênero aparece no conto. É importante que o professor apresente esse material aos alunos, visto que a leitura de jornais impressos não é comum à geração atual. Aqui, o professor tem a oportunidade de explorar o conteúdo apresentado, utilizando *flashcards* conforme sugerido no *lesson plan*. Esta atividade faz parte da etapa de compreensão do conceito, permitindo que os alunos entendam “o que é” um jornal.

Na atividade 4, os alunos têm contato com anúncios de jornal ou classificados. Eles são convidados a observar os anúncios, compreendendo como são construídos e suas características. Esta atividade integra a etapa de “organizando as ações”, ajudando os alunos a entenderem melhor “como se faz” a construção de um anúncio, além de permitir que observem as estruturas e informações recorrentes nesse gênero textual.

A atividade 5 apresenta o anúncio de jornal conforme aparece no conto. Nesse momento, o professor pode explorar diversos conteúdos, como diferentes moedas, salários e outros elementos culturais. Na atividade 5 (a), é proposta uma discussão em sala sobre quais seriam os requisitos necessários para ocupar determinada vaga de emprego. Aqui, os alunos são convidados a refletir sobre questões que transcendem a LI, pensando criticamente sobre os requisitos mencionados no anúncio. Essa atividade faz parte da etapa de experimentação da escrita, em que, com base nas discussões realizadas em sala, os alunos podem destacar quais requisitos seriam realmente necessários para a vaga.

A atividade 5 (b) é o momento em que o aluno pode concretizar seu aprendizado. Após ter tido contato com o texto e observado como um anúncio é construído, o aluno é convidado a escrever seu próprio anúncio, aplicando todo o conhecimento adquirido até o momento.

Após a atividade 5, o conto prossegue, e na atividade 6, os alunos são convidados a refletir sobre o que poderia ter acontecido na história. Eles podem registrar suas previsões e debater com os colegas sobre o enredo. Essa atividade promove interação e retoma o papel de detetive que os alunos desempenham ao longo da unidade. Em seguida, é introduzida mais uma ficha, desta vez de um novo personagem, retomando o conteúdo trabalhado desde o início da UD.

Na atividade 7, propomos aos alunos uma atividade lúdica, na qual devem identificar elementos suspeitos em uma imagem. Concordamos com Melo et al. (2024) que atividades desse tipo não apenas favorecem a motivação, mas também tornam o processo de aprendizagem mais prazeroso e satisfatório. Além de estimular a observação crítica, essa proposta está diretamente vinculada ao conto trabalhado, representando uma cena específica da narrativa original, o que pode ampliar o engajamento e a compreensão dos alunos. Em seguida, o conto avança para a atividade 8, em que os alunos participam de um jogo de encontrar as diferenças. Embora, à primeira vista, essa atividade pudesse parecer focada apenas na forma, buscamos integrá-la de maneira contextualizada à narrativa, contribuindo assim para a interpretação do mistério que permeia a história.

A atividade 9 dá sequência ao caráter lúdico das propostas anteriores, desta vez com foco na construção de pistas fundamentais para a resolução do enigma. Embora possa aparentar ter um enfoque predominantemente lexical, sua função foi estratégica para o avanço da trama.

Por fim, a atividade 10 marca o desfecho da narrativa, conduzindo os alunos à solução final do mistério e proporcionando-lhes uma sensação de conclusão com a resolução do enigma.

Essas atividades, ao enfatizarem aspectos lúdicos, não apenas mantêm o engajamento dos alunos, mas também favorecem a construção de um campo lexical que será essencial para a atividade final, a atividade 11. Na conclusão da unidade didática, esta última atividade representa a fase de consolidação do aprendizado. Todo o conteúdo trabalhado ao longo da unidade é integrado e aplicado, permitindo que os alunos solidifiquem seus conhecimentos. Além disso, essa atividade possui um caráter lúdico, incentivando os alunos a expressar suas emoções e reflexões sobre a narrativa.

O nosso objetivo, ao final da unidade, é que os alunos se sintam mais autônomos e confiantes em suas produções escritas, uma vez que todo o conteúdo necessário para a realização da composição final havia sido cuidadosamente trabalhado e desenvolvido ao longo das atividades. Dessa forma, a unidade não apenas favorece a aquisição de novos conhecimentos, mas também contribui para o fortalecimento da capacidade dos alunos de se expressarem de maneira criativa e crítica, refletindo os princípios de um ensino de línguas estrangeiras mais significativo e contextualizado.

Essa experiência também gerou subsídios valiosos para refletirmos sobre a coerência entre a proposta da UD e as diretrizes mais amplas de ensino, o que nos conduz ao diálogo com o Currículo Paulista, tema da próxima seção.

4.1.3. Em diálogo com o Currículo Paulista: articulações e ressignificações

A Unidade Didática que desenvolvemos não foi, no início, pensada a partir das diretrizes do *CP*, já que, na época de sua elaboração, o documento ainda não existia. Com a sua implementação, no entanto, vimos a importância de revisitar o material à luz dessas orientações, procurando identificar pontos de encontro e entender de que forma nossa proposta poderia dialogar com o currículo em vigor.

Ao fazermos essa análise retrospectiva, percebemos que, mesmo sem ter sido planejada com base no documento, a UD apresenta muitos pontos de alinhamento com os princípios e habilidades previstos para o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais. Esse diálogo aparece, por exemplo, na preocupação em favorecer o desenvolvimento do estudante em todas as suas potencialidades, fortalecendo sua capacidade de lidar com as demandas e

transformações de um mundo em constante mudança. Além disso, o CP traz objetivos e habilidades que se apoiam nas competências gerais da BNCC, o que amplia as possibilidades de articulação com o nosso material.

O documento ressalta que,

nos Anos Iniciais, as crianças vivenciam mudanças importantes em seu desenvolvimento, ampliam as interações dentro e fora da escola, ganham maior autonomia em relação ao uso das múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da oralidade, bem como os processos de percepção, compreensão e representação, fundamentais para aquisição de um novo idioma. (São Paulo, 2023, p.4)

Essa visão dialoga diretamente com o que buscamos na UD: inserir a escrita em contextos comunicativos reais, para que os alunos se reconheçam como participantes ativos do processo, construindo autonomia e engajamento desde as primeiras atividades. O CP também se aproxima dessa perspectiva ao afirmar que o desenvolvimento das habilidades em língua inglesa, iniciado já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, deve contribuir para a formação integral dos estudantes.

O documento organiza o ensino a partir de cinco eixos: oralidade, estudo do léxico, leitura, escrita e dimensão intercultural. Cada eixo apresenta um conjunto de habilidades e, dentro delas, são definidos os objetos de conhecimento a serem explorados. Inicialmente, o CP descreve as habilidades de Língua Inglesa para os anos iniciais de forma geral, abrangendo do 1º ao 5º ano. Em seguida, detalha as habilidades específicas de cada ano, permitindo um direcionamento mais preciso para o planejamento pedagógico.

Considerando a extensão e a riqueza do documento, não é nosso objetivo analisar cada habilidade de forma exaustiva, mas destacar aquelas que se relacionam mais diretamente com a nossa proposta. Dessa forma, buscamos evidenciar pontos de diálogo que sejam relevantes para compreender como a UD se articula e, em alguns casos, ressignifica as orientações do CP.

No eixo de oralidade, encontramos habilidades do *CP* que se aproximam bastante do que propomos na UD. A **EF12LI02** - utilizar os conhecimentos da língua inglesa para expressar-se em situações cotidianas - aparece, por exemplo, nas primeiras seções da unidade, quando os alunos são convidados a “entrar no jogo” como assistentes de Sherlock Holmes e a trocar informações sobre os personagens. Nessas interações, o vocabulário e as estruturas da língua surgem sempre dentro do contexto da narrativa, sem listas isoladas, o que aproxima o uso da língua de situações reais.

Já a **EF15LI01** - interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos - também está bem presente no material. Isso acontece, por exemplo, nas tarefas em dupla ou em grupo, quando os alunos precisam compartilhar pistas, discutir hipóteses e trabalhar juntos para resolver o mistério. O caráter lúdico dessas interações não é só para “deixar a aula divertida”, mas funciona como estratégia para aumentar a participação, o engajamento e a construção coletiva do sentido.

Em relação ao eixo de estudo do léxico, a habilidade **EF15LI02**, que propõe construir repertório lexical em língua inglesa relativo ao cotidiano infantil, se alinha à nossa proposta de desenvolver conhecimentos conectados ao contexto dos alunos. No entanto, o *Currículo Paulista* apresenta como objetos de conhecimento exemplos como números, cores, brinquedos, família, roupas, partes do corpo, animais, alimentos, rotina e objetos escolares. Dependendo da forma como essa habilidade for trabalhada, há o risco de se tornar excessivamente estrutural, com foco apenas em listas de palavras. Isso difere da abordagem adotada na nossa UD, em que o léxico é sempre trabalhado a partir de um tema central e inserido em contextos comunicativos significativos, de modo que seu uso esteja diretamente relacionado à narrativa e às situações propostas.

No eixo de leitura, a habilidade **EF15LI04**, que propõe compreender histórias contadas por meio de recursos verbo-visuais e/ou relato do professor, a partir da partilha da leitura com mediação, dialoga com a proposta da UD. Ao longo da unidade, a narrativa do conto é apresentada em partes, acompanhada de imagens e pistas visuais que ajudam os alunos a montar o sentido da história. Assim, mesmo quem ainda não domina todo o vocabulário consegue acompanhar, e a mediação do professor entra para transformar esse momento em uma experiência de leitura viva e significativa.

No eixo de escrita, a habilidade **EF12LI03**, que trata de produzir registros por meio de representações pictóricas, gráficas ou fotográficas, também aparece no nosso material. Embora a UD vá além dessa proposta, ela inclui momentos em que os alunos usam desenhos, anotações e outros recursos não verbais como apoio para construir o texto final. Isso amplia as formas de expressão e reforça o protagonismo dos estudantes na produção.

No eixo de dimensão intercultural, a habilidade **EF15LI06**, que propõe conhecer aspectos culturais de países anglófonos e relacioná-los com os nossos, também está

contemplada. Ao trazer elementos do universo de Sherlock Holmes, a UD coloca os alunos em contato com aspectos culturais do Reino Unido. Essa perspectiva ajuda a ampliar o olhar dos alunos e a entender a língua como parte de um contexto social e cultural maior.

Depois dessa visão geral dos eixos e das habilidades que mais se aproximam da nossa proposta, vamos agora olhar com mais atenção para o quadro de habilidades de Língua Inglesa do 5º ano. Nessa etapa, o *CP* organiza as orientações a partir dos eixos de oralidade, conhecimentos linguísticos, leitura e escrita. A intenção aqui é entender, de forma mais pontual, como a UD se conecta a essas orientações, em que ela vai além do que está proposto e de que forma contribui para que a escrita seja trabalhada de maneira significativa no 5º ano.

No **eixo de oralidade**, a habilidade **EF05LI02** - interagir com autonomia em situações de intercâmbio oral- está presente nas trocas entre os alunos durante as tarefas de investigação do mistério. Já a **EF05LI05** que diz - planejar e aplicar conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, incluindo informações pessoais, gostos, preferências e rotinas- aparece nas descrições dos personagens e de colegas, sempre inseridas no contexto narrativo.

No **eixo de conhecimentos linguísticos**, a **EF05LI07** -utilizar o presente do indicativo do verbo *to be*-, a **EF05LI08** - utilizar o presente simples para descrever rotinas e preferências- e a **EF05LI09** -reconhecer e usar adjetivos relacionados aos temas trabalhados- apontam para um foco mais estrutural. Na UD, esses conteúdos surgem de forma contextualizada na narrativa, evitando o ensino isolado de regras e priorizando o uso comunicativo.

O **eixo de leitura** também se alinha bem à proposta. A **EF05LI10** -identificar informações explícitas em um texto relacionando aspectos verbais e não verbais- é contemplada no uso de imagens e pistas gráficas para avançar na história. A **EF05LI11** -inferir a finalidade do texto a partir de pistas gráficas, estrutura e organização- aparece na leitura e análise do anúncio de jornal. Já a **EF05LI12** -ler e compreender textos para ampliar o repertório lexical-, é trabalhada a partir de textos integrados à narrativa do mistério.

No **eixo de escrita**, a **EF05LI14** -planejar textos considerando contexto, interlocutor e finalidade comunicativa- é desenvolvida nas etapas de pré-escrita e discussões coletivas. A **EF05LI15**- produzir textos curtos de diferentes gêneros utilizando recursos linguísticos e imagéticos- se concretiza na produção do anúncio de jornal e em outras atividades de escrita, sempre com mediação do professor.

No geral, a análise mostra que a nossa UD conversa bem com as habilidades previstas para o 5º ano no CP, mesmo sem ter sido pensada a partir dele. Em eixos como oralidade, leitura e escrita, o alinhamento é direto; já no eixo de conhecimentos linguísticos, seguimos um caminho mais contextualizado e menos focado em estruturas isoladas. Essa aproximação, mesmo que não tenha sido intencional no início, reforça o potencial da UD para atender às orientações curriculares sem abrir mão da sua identidade e coerência. Na sequência, avançamos para a seção “Percepções docentes sobre os impactos da unidade didática na aprendizagem de língua inglesa pelas crianças”, em que analisamos como os docentes perceberam a utilização do material em sala de aula e quais reflexões emergiram a partir dessa experiência.

4.2. Percepções docentes sobre os impactos da unidade didática na aprendizagem de língua inglesa pelas crianças

Esta seção responde à segunda pergunta de pesquisa: “De que forma, segundo a percepção dos professores, o uso da unidade didática impactou a aprendizagem de língua inglesa pelas crianças?”. Na visão das professoras, o desenvolvimento da escrita esteve muito ligado a dois aspectos que ganharam força ao longo da aplicação da UD: o engajamento e a autonomia dos alunos. O interesse e a participação ativa nas propostas, somados a uma maior capacidade de agir de forma independente, foram percebidos como elementos que impulsionaram as produções escritas das crianças.

Para nós, foi muito significativo perceber que as categorias destacadas pelas professoras conversam diretamente com os pressupostos teóricos que deram sustentação à nossa proposta e orientaram a elaboração da UD, especialmente a AC e a TSHC. Com isso em mente, organizamos a análise em três eixos que se conectam: no primeiro, falamos sobre o engajamento e a participação nas aulas; no segundo, discutimos o desenvolvimento da autonomia; e, no terceiro, mostramos como esses dois aspectos se refletiram nas produções escritas.

4.2.1. Engajamento e a participação nas aulas

O primeiro aspecto que emerge das falas das professoras é o engajamento das crianças durante a aplicação da UD. Na maior parte das turmas, não se tratou de um entusiasmo passageiro, mas de uma presença viva que se manteve ao longo das aulas, alimentada por propostas próximas à realidade dos alunos, por narrativas do conto que despertavam curiosidade

e por momentos em que podiam criar e se expressar. Para a maior parte delas, esse envolvimento criou um clima positivo na sala e teve papel importante nos avanços percebidos na escrita.

Quando as crianças vivenciam uma UD contextualizada e próxima de seus interesses, o engajamento surge de forma natural. Elas se sentem à vontade para participar e expressar ideias, sem o peso de um ambiente centrado na avaliação constante entre o certo e o errado. Essa abertura, que se aproxima do que Martins (2009) chama de “desritualização” da escrita, faz com que o texto deixe de ser um exercício mecânico para ganhar significado, tornando-se um espaço genuíno de expressão e de comunicação com propósito. Ao longo desta seção, apresentamos as percepções das quatro professoras sobre como esse engajamento se manifestou, o que o estimulou e de que forma ele se conectou ao desenvolvimento das atividades.

A professora Bruna, foi enfática em destacar o quanto os alunos gostaram do material, conforme pode ser visto por meio dos excertos dos relatos de aula:

Olha, eu trabalhei então com os quintos anos ontem e hoje, o quinto A e o quinto B. **Eles gostaram muito do tema**, prestaram muita atenção, ficaram quietinhos.
(Bruna - Relato de aula 22/05/24)

[...] comecei a trabalhar os anúncios, né, da parte lá do Sherlock Holmes. **Eles estão gostando**, estão indo bem.
(Bruna - Relato de aula 03/06/24)

Bruna: Estou trabalhando aqui com os alunos em sala. Retomei o vídeo hoje. **Eles estão gostando muito**. Vocês estão gostando, gente, do trabalho do Sherlock?
Crianças: **Si::::::::::::m!**
Bruna: Eles estão gostando muito. E está fluindo muito bem, viu, a aula? Eles gostaram. A gente tá tentando encontrar as pistas, levantando hipóteses e tá indo muito bem, eu achei. [...] Então, ambas as salas estão se saindo bem e gostaram muito. Os professores também, a coordenadora viu minha aula, ela gostou muito e tá tudo certinho, viu?
(Bruna - Relato de aula 12/06/24)

Os excertos analisados evidenciam, de forma consistente, a boa receptividade da UD pelas crianças. A afirmação da professora “eles gostaram muito do tema, prestaram muita atenção, ficaram quietinhos” revela não apenas o interesse pelo conteúdo, mas também a postura atenta dos alunos diante da história apresentada. A expressão “ficaram quietinhos” pode ser compreendida, nesse contexto, como indicativo de atenção e envolvimento com a narrativa, reforçando o impacto positivo da proposta inicial.

Na sequência do trabalho, ao explorar as atividades previstas no material, a professora observa que “eles estão gostando, estão indo bem”, o que sugere que o engajamento não foi

pontual, mas se manteve ao longo do desenvolvimento da UD. Esse dado é relevante, pois aponta para uma participação ativa e contínua, fator essencial para a consolidação dos objetivos de aprendizagem.

Conforme destaca Moon (2000), o professor e a metodologia adotada são elementos importantes que podem contribuir para uma mobilização contínua do interesse dos alunos no processo de aprendizagem. Sob essa perspectiva, a postura da professora na condução da UD mostra-se determinante: ao assumir o papel de mediadora, ela utiliza o material como recurso linguístico significativo, potencializando, assim, os resultados pedagógicos pretendidos.

Outro aspecto relevante observado nesse excerto é a interação direta estabelecida pela professora com os alunos, quando pergunta: “Vocês estão gostando, gente, do trabalho do Sherlock?”. A resposta entusiasmada em coro — “Siiiiim!” — evidencia o envolvimento coletivo com a proposta. Além disso, a docente ressalta que, em ambas as turmas nas quais aplicou o material, as crianças demonstraram interesse, como registrado em “ambas as salas estão se saindo bem e gostaram muito”. Esse dado indica que o engajamento não foi pontual nem restrito a uma turma ou a um momento específico da UD. Ao contrário, demonstra que o conjunto de atividades, aliado ao tema e à condução da professora, contribuiu de maneira consistente para sustentar o interesse dos alunos ao longo de todo o processo.

Do ponto de vista da Abordagem Comunicativa (Almeida Filho, 2013), a valorização do “tema” e da narrativa central indica a importância de propostas contextualizadas e significativas, capazes de mobilizar atenção e curiosidade. Já à luz da TSHC (Vigostky, 2007), o trabalho coletivo de “encontrar pistas” e “levantar hipóteses” constitui uma atividade socialmente mediada, na qual o sentido é construído por meio da interação entre os participantes. Assim, a fala de Bruna não apenas confirma que o material despertou interesse e participação dos alunos, mas também que esse engajamento se consolidou como um elemento central no andamento das aulas, criando condições propícias para a aprendizagem de forma contextualizada e socialmente mediada.

Outro aspecto relevante é a menção da professora à boa aceitação do trabalho por outros atores da comunidade escolar: “os (outros) professores também [gostaram], a coordenadora viu minha aula, ela gostou muito”. Essa observação revela um diálogo e uma circulação positiva da proposta no contexto institucional, algo que favorece a criação de um ambiente colaborativo para sua implementação.

Outro elemento que Bruna destaca é a participação ampla dos alunos:

Eu diria que uns 90 a 95% estavam engajados. Até os que normalmente não participam muito, como os com TDAH ou TEA, se envolveram de algum jeito”. A maioria participava, às vezes, um ou outro aluno que não participava tanto, **mas um pedia pro outro ficar quieto, que ele queria ouvir**, que ele queria assistir, que o outro tava atrapalhando, aí o outro parava. Então, eles mesmos davam um jeito e fluiu, foi muito bem. [...] Eles gostaram muito de fazer um cartaz de procura, criar o valor da recompensa e perguntavam “Mas eu posso colocar qualquer valor?” Eu posso desenhar do jeito que eu quiser?... Então, eles querem usar a criatividade deles e eles gostaram. Eles adoraram decidir a recompensa, desenhar, inventar os detalhes... parecia que estavam dentro da história.

[...] **um ajudou o outro**, o que não conseguia fazer, eles iam fazer um deles e ajudavam. Então, teve um trabalho de equipe gostoso. Eles aprenderam muita coisa.

Isso daqui é muito mais interessante pra eles.[...] Tentar desvendar o mistério, os desafios que eles tiveram na aula, **o trabalho em equipe é muito melhor**

E quando precisava, **um ajudava o outro**. Eu deixei, eu dei essa liberdade porque muitos têm muita dificuldade. Então, **sempre tem um com uma facilidade a mais ali que acabou ajudando o coleguinha do lado**.

(Professora Bruna - 2º entrevista)

A professora Bruna também destacou momentos de colaboração espontânea, nos quais os alunos ajudavam colegas a escrever ou a elaborar ideias para incluir nas atividades. Essa dimensão colaborativa está em consonância com o princípio da mediação proposto por Vigotsky (2007) e com o conceito de ZDP, segundo o qual a aprendizagem se desenvolve por meio de apoios ajustados e da interação social. Como a própria docente observa: “sempre tem um com uma facilidade a mais ali que acabou ajudando o coleguinha”. Esse excerto evidencia a ocorrência de interações significativas em sala de aula, apontando para a construção de conhecimento mediada pela relação entre a criança e um par mais experiente.

As atividades criativas também desempenharam um papel importante para o engajamento dos alunos. A confecção do cartaz de “procura-se” foi mencionada como um dos momentos mais motivadores: “Eles adoraram decidir a recompensa, desenhar, inventar os detalhes... parecia que estavam dentro da história”. Ao possibilitar que os alunos tomassem decisões e imprimissem marcas pessoais no trabalho, a proposta materializa o que Martins (2009) e Almeida Filho (2015) ressaltam: o momento em que o texto deixa de ser apenas um exercício escolar para se transformar em uma produção com sentido e objetivo comunicativo. Além disso, o caráter lúdico da atividade amplia esse envolvimento, conforme aponta Costa (2020), ao afirmar que o lúdico vai além do prazer momentâneo, configurando-se como um espaço de criação, descoberta e aprendizagem que integra dimensões cognitivas, emocionais e físicas, articulando razão, emoção e fantasia.

Para Bruna, o engajamento não surge apenas como consequência de propostas atrativas, mas como um elemento estruturante da aprendizagem, sustentado por atividades significativas, narrativas envolventes e oportunidades de autoria. Ao se envolverem nas tarefas, os alunos também constroem um espaço colaborativo de aprendizagem, no qual a interação entre pares evidencia a ZDP (Vigotsky, 2007), permitindo que aprendam uns com os outros e ampliem suas capacidades a partir dessas trocas.

Os relatos de Marcela revelam um engajamento que se manifesta de forma oscilante ao longo da aplicação da UD. Em alguns momentos, a recepção foi calorosa; em outros, a própria professora reconhece sinais de menor envolvimento:

Tem salas que estão muito interessadas na história. Tem uma sala que eu cheguei e o menino falou: hoje vai ser do Sherlock. Eu falei, vai. Ele falou: *yes!*
(Marcela – Relato de aula 29/05/24)

Então eu falei, ah, então a gente vai fazer do Sherlock! E o aluno respondeu: — Nossa... de novo!?! Como assim de novo, sabe? Tudo pra eles dura assim... 5 minutos. Depois eles já cansam.
(Marcela - Relato de aula 12/06/24)

Eles não querem fazer as coisas em inglês, eles querem fazer tudo em português.
(Marcela - Relato de aula 05/06/24)

Acho que são uma geração mais imediatista. [...] A gente tem tido muito problema com leitura também. Os alunos não leem, não escrevem, não sabem interpretar. Então, percebo isso, sabe? [...] E eles acham que fazer atividade é você copiar a resposta correta. Então, eu percebo isso também deles. Mas isso é de forma geral.
(Marcela - Relato de aula 05/06/24)

Esses excertos mostram que, nas experiências de Marcela, o engajamento não se mantém de forma linear e, muitas vezes, não se dá por meio do uso efetivo da LE. Há momentos de entusiasmo — como nas reações iniciais ao mistério do Sherlock — e outros de desinteresse ou impaciência diante da repetição de uma mesma proposta, mesmo que esta mantenha uma continuidade narrativa e pedagógica.

Sob a ótica de Lima (2019), tal comportamento é coerente com características do público infantil, cuja atenção tende a ser mais periférica e suscetível à dispersão. Entretanto, como a própria professora observa no excerto “se você traz coisas novas o tempo todo, eles não acompanham”, a solução não está apenas em oferecer estímulos novos continuamente, pois o excesso de novidade pode prejudicar o acompanhamento e a consolidação da aprendizagem.

O trecho “E eles acham que fazer atividade é você copiar a resposta correta ” também revela a abordagem que os próprios alunos têm em relação à aprendizagem. Como destaca Almeida Filho (2012), os aprendizes carregam concepções próprias sobre o que significa aprender, e essas concepções influenciam diretamente o modo como se engajam nas atividades.

Ainda assim, houve momentos de vínculo claro com a proposta. Ao final da UD, quando informados de que a sequência terminara, parte da turma reagiu com surpresa e desapontamento: “Ah, acabou? Que pena!” (Marcela - Relato de aula 01/07/24). Essa reação sugere que, mesmo nos períodos de aparente dispersão, houve envolvimento com a narrativa e o contexto trabalhado.

Marcela também destaca que o material abriu oportunidades para expandir o conhecimento de mundo dos alunos:

Eles perguntaram o que era libra, e aí eu expliquei que era a moeda da Inglaterra. [...] Eu falei que antigamente, para revelar foto, tinha todo um processo com filme e produto químico.[...] Teve também a discussão sobre o salário, o tipo de trabalho... eles ficaram curiosos.”

(Marcela - Relato de aula 05/06/24)

Esse tipo de abertura reforça a perspectiva de Moon (2000), para quem o ensino de uma língua estrangeira na infância deve ser uma oportunidade de ampliar o horizonte cultural das crianças, oferecendo um contexto rico e significativo que funcione como uma “janela para o mundo”. Ao abordar temas culturais, históricos e cotidianos, Marcela mobiliza a língua não apenas como código, mas como meio para compreender realidades mais amplas, em consonância com os princípios da AC e da TSHC. A curiosidade expressa pelos alunos, como no trecho “eles ficaram curiosos”, indica que o material também contribuiu para engajá-los em discussões que extrapolaram o enredo central.

Outro momento de envolvimento mais profundo ocorreu quando a atividade combinou desafio cognitivo e contexto significativo. Em uma das turmas, durante a análise das pistas, a professora relata que os alunos, trabalhando em conjunto, chegaram à solução do mistério:

Eles sacaram na hora [...] Os alunos começaram a conversa e chegaram à conclusão de que o empregado mandou o cara lá ficar trabalhando durante dois meses pra ele cavar o túnel enquanto isso. Foi engraçado, porque eu achava que nessa turma eles nem estavam prestando atenção na história... mas olha aí, eles estavam. Agora na turma que eles ficavam quietinhos ouvindo, tiveram dificuldades para entender o final, justamente por não terem compreendido todo o enredo anterior.

(Marcela - Relato de aula 10/06/24)

Nesse episódio, a colaboração entre colegas e o compartilhamento de hipóteses revelam a aprendizagem como prática social, com o professor atuando como mediador e organizador das interações, conforme proposto por Vygotsky (2007). Observou-se ainda que a própria professora demonstrou surpresa ao perceber que a turma havia “matado a charada”, especialmente por se tratar de um grupo geralmente mais agitado. Esse fato corrobora a afirmação de Cameron (2001) de que o ensino para crianças pode trazer surpresas e descobertas a cada dia, reforçando a imprevisibilidade e a riqueza desse processo.

Assim, a experiência de Marcela evidencia que o engajamento é influenciado por múltiplos fatores — desde o perfil e a abordagem dos alunos até as escolhas pedagógicas e o equilíbrio entre novidade e continuidade. Apesar das resistências pontuais, os estudantes se envolveram com a narrativa, valorizaram a diversidade de temas emergentes e ampliaram seu repertório cultural. A UD, mesmo com limitações no contexto específico, funcionou como um ponto de partida para um trabalho que, para atingir seu pleno potencial, precisaria se estender no tempo, mantendo a integração entre interesse, desafio e sentido. Também nos mostrou que muitos fatores contribuem para criar uma atmosfera de engajamento — e que outros, nem sempre identificáveis, se manifestam de formas sutis no cotidiano da sala de aula.

Os relatos da professora Joana evidenciam que a Unidade Didática (UD) conseguiu despertar e sustentar o interesse dos alunos, articulando narrativa envolvente, recursos visuais e oportunidades de interação significativa. Em diferentes momentos, a professora registra sobre a participação dos alunos e também o interesse em produzir na LI.

Os alunos estão bem participativos, de início ficam vergonzados, mas depois se soltam. Nas atividades também indicaram as respostas na língua inglesa.
(Joana - relato de aula 23/05/24)

Pesquisadora: Gostaram das atividades?
Sim, e alguns alunos inclusive quiseram ler em língua inglesa, são bem participativos.
(Joana - relato de aula 23/05/24)

Essa disposição para arriscar-se no uso da língua estrangeira é coerente com as observações de Cameron (2003) e Lima (2019), que destacam que crianças tendem a se engajar espontaneamente quando as atividades são motivadoras e conectadas ao seu universo de interesse. A narrativa, estruturada como uma história de mistério, contribuiu para criar um clima de expectativa e curiosidade. Segundo Joana, a pergunta “o que vai acontecer?” e a busca por “quem é o culpado” mantinham a atenção da turma, estimulando retomadas de conteúdo, formulação de hipóteses e comentários entre os colegas. Esse aspecto dialoga diretamente com

a Abordagem Comunicativa (Almeida Filho, 2015), que compreende a língua como prática social e defende que o ensino deve oferecer contextos significativos de uso, favorecendo a construção de sentido e a participação ativa do aluno.

Eles gostaram bastante do material, das imagens e da história. Ficaram comentando sobre o que ia acontecer, tentando adivinhar o final.

(Joana – Relato de aula - 13/06)

Uma coisa que prendeu a atenção deles foi assim, e agora? O que vai acontecer? Quem é? Quem é o culpado? Então eles chegavam meio querendo desvendar o mistério, né?

(Joana – 2º Entrevista)

No que se refere aos recursos, Joana enfatiza o papel dos elementos visuais — *flashcards*, ilustrações e jogos de observação — para apoiar a compreensão e também ajuda a manter o foco da turma. De acordo com a professora, “Os *flashcards* ajudaram bastante, eles prestavam atenção para identificar e lembrar o que significava cada imagem” (Joana – Relato de aula - 13/06). Esses elementos ofereceram suporte temporário para que os alunos avancem na compreensão da LI.

Outro ponto observado foi a ampla participação em atividades colaborativas, como a resolução de pistas e a comparação de imagens, que combinavam desafio cognitivo e caráter lúdico. Nesses momentos, segundo Joana, a sala “se envolvia de forma colaborativa, discutindo e ajudando uns aos outros” (Joana – Relato de aula – 13/06). A ludicidade dessas propostas — presente na dinâmica de “descobrir” e “comparar” — atuava como um gatilho para o engajamento, tornando o aprendizado mais prazeroso e significativo (Santos, 2010; Araujo, 2018). Nesse sentido, Nunes (2004, apud Araujo, 2018) destaca que as atividades lúdicas correspondem a um impulso natural da criança, satisfazendo uma necessidade interior. Ao conjugar prazer e esforço espontâneo, o lúdico envolve o aluno de forma profunda, criando um ambiente de entusiasmo e motivação, o que se evidencia no engajamento coletivo observado durante essas tarefas.

Essa combinação de diversão e cooperação reforça a centralidade da interação social para a aprendizagem (Vygotsky, 2007) e ilustra a ZDP em ação, na qual os alunos mais experientes ou mais confiantes podem apoiar os colegas, promovendo avanços coletivos. Ao mesmo tempo, o ambiente lúdico criado por essas atividades favoreceu a espontaneidade, a troca de ideias e a construção conjunta de sentido, aspectos centrais para um ensino de língua estrangeira contextualizado e motivador (Brewster; Ellis; Girard, 2002; Moon, 2000).

Os relatos também indicam que a motivação e o engajamento não foram uniformes ao longo do tempo. Em semanas com festas ou mudanças na rotina, a atenção diminuía, mas, em aulas com continuidade e sem interrupções, “os alunos lembravam do que já tinha sido feito, retomavam a história com facilidade e mostravam mais disposição para participar” (Joana - 2º Entrevista – 24/07). Considerando que a escola é um ambiente dinâmico e, em turmas com crianças, essa dinamicidade é ainda mais acentuada, confirma-se a importância do ambiente e das condições externas para a aprendizagem (Moon, 2000; Slattery & Willis, 2014), ressaltando que a motivação infantil é sensível às circunstâncias e que cabe ao professor perceber essas variações e adotar estratégias para restabelecer o foco sempre que necessário.

O fechamento da história reforçou o vínculo afetivo da turma com a proposta: “Eles ficaram empolgados para ver o final. Comentaram bastante depois e disseram que queriam continuar com histórias assim” (Joana – Relato de aula– 13/06). Essa reação indica que, além de alcançar objetivos linguísticos, a UD promoveu uma experiência positiva com a língua, aspecto crucial para a formação de uma relação duradoura e construtiva com o aprendizado (Rocha, 2008; Souza, 2019).

Em síntese, a experiência relatada por Joana exemplifica como o ensino de LIC, fundamentado na AC e TSHC pode criar situações de aprendizagem autênticas, significativas e afetivamente positivas. A narrativa envolvente, o uso estratégico de recursos visuais e a valorização da interação social contribuíram para que a UD não apenas mantivesse o interesse dos alunos, mas também promovesse a participação ativa, a colaboração e o uso significativo da língua inglesa. Ainda que a motivação variasse em função de fatores externos, o saldo geral aponta para um cenário em que teoria e prática se encontram, favorecendo um aprendizado vivo e socialmente situado.

Os dados da professora Bárbara também revelam que a proposta didática despertou, desde o início, elevado interesse e participação ativa dos alunos. Como ela relata: “eles ficaram muito empolgados, amaram a unidade, ficaram muito interessados” (Bárbara – Relato de aula – 19/08/24). Esse entusiasmo, assim como observado pela professora Bruna, não se limitou ao momento inicial de apresentação do material — quando é comum ocorrer uma “euforia” por se tratar de um elemento novo na aula —, mas se manteve ao longo do desenvolvimento das atividades. Tal engajamento foi especialmente evidente em propostas de escrita, como a reescrita de anúncios, sobre a qual Bárbara destacou: “eles gostaram bastante do conteúdo [...], demonstraram estar engajados” (Bárbara – Relato de aula – 02/10/24).

Entre os elementos da UD destacados por Bárbara como fundamentais para a mobilização contínua dos alunos, o conto ocupou lugar de destaque. A narrativa despertou interesse, favoreceu a curiosidade e manteve a atenção ao longo das aulas. A expectativa pela resolução da história funcionou como um forte fator de motivação, como exemplifica a professora: “estão criando várias hipóteses sobre o que aconteceu e eu disse que na semana que vem a gente vai descobrir” (Bárbara – Relato de aula – 02/10/24). Como aponta Lima (2019), as crianças podem se engajar facilmente em atividades dinâmicas e relacionadas aos seus interesses; contudo, mantê-las motivadas ao longo do tempo é o que contribui para um engajamento efetivo.

Os registros também evidenciaram um envolvimento cognitivo expressivo por parte dos alunos. Eles mobilizavam conhecimentos prévios e o repertório linguístico trabalhado anteriormente para formular hipóteses, interpretar textos e produzir novas versões de anúncios.

Eu fui mostrando pra eles, ah, então a gente precisa dessa palavra, como que a gente faz pra colocar essa palavra? Aí eles foram me ajudando, ah, mas pra construir a frase precisa do verbo, né? E assim foi, aí a gente foi construindo e aí eu dei, assim, o que eles falaram e fui colocando na lousa e aí eu disse a eles, cada um coloca a sua ideia, o que você de fato acha. Eles utilizaram algumas palavras já do conhecimento deles e também aquilo que a gente já tinha visto nos exemplos, acho que do anúncio da babá e professor né? (Bárbara – Relato de aula – 17/10/24)

Como relata a professora: “eles conseguiram realizar todas as atividades, [...] gostaram bastante da unidade, de todas as partes dela” (Bárbara – Relato de aula – 17/10/24). Esse tipo de participação ativa está alinhado à perspectiva de Vigotsky (1998, 2007), segundo a qual a aprendizagem se constrói por meio da interação social e pode se antecipar ao desenvolvimento, impulsionando-o. Quando inseridas em um contexto colaborativo e significativo, as crianças não apenas assimilam novos conhecimentos, mas também desenvolvem, de forma integrada, habilidades linguísticas e cognitivas.

Outro aspecto relevante é a inclusão e participação de todos os estudantes, respeitando diferentes ritmos e formas de expressão. Bárbara observa que “todos conseguiram, do jeitinho de cada um, criar sozinhos” (Bárbara – Relato de aula – 17/10/24). Esse registro mostra que a professora, a partir de seu contexto e do conhecimento que tem sobre seus alunos, foi capaz de compreender transformações significativas no processo de aprendizagem. Tal postura está em consonância com o que Pires (2001) e Cameron (2003) defendem como prática docente sensível às especificidades do desenvolvimento infantil. Ao propor atividades contextualizadas e significativas, o professor não apenas evita a aprendizagem mecânica da escrita, mas também

cria oportunidades que ampliam o repertório cultural e linguístico dos alunos (Ferreiro, 2011; Guedes, 2011).

Dessa forma, os relatos analisados demonstram que a unidade didática foi capaz de gerar alto engajamento — que a professora chega a estimar em “90%” (Bárbara – Relato de aula – 17/10/24) — e participação ativa, não apenas pela atratividade do conteúdo, mas pelo modo como este foi trabalhado: em consonância com os interesses infantis, valorizando o conhecimento prévio, alternando atividades e criando oportunidades reais de uso da língua. Esse resultado evidencia que ensino não se limitou à transmissão de conteúdos, mas promoveu interações significativas que articularam o contexto da criança, seus saberes e sua participação efetiva no processo de aprendizagem.

Na próxima seção, discutiremos em que medida a UD contribuiu para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, analisando como estimulou a iniciativa e a responsabilidade no processo de aprender.

4.2.2. Percepções sobre o desenvolvimento da Autonomia

Além do engajamento e da participação ativa, os dados também evidenciaram que a autonomia dos alunos foi um aspecto marcante durante a aplicação da UD. Essa autonomia se manifestou de diferentes maneiras, revelando como a proposta favoreceu que as crianças tomassem iniciativa, fizessem escolhas e assumissem responsabilidade por etapas do próprio aprendizado. Nesta seção, apresentamos como esse processo foi percebido por cada professora, destacando o que seus registros revelam e discutindo em que medida esses dados apontam para a formação de alunos mais independentes e protagonistas do próprio aprender.

Nos relatos de Bruna, a autonomia dos alunos se manifesta de forma clara ao longo da UD, resultado de um percurso em que o apoio docente foi intencionalmente ajustado para que os estudantes assumissem maior protagonismo. Logo no início, a professora comenta: “Eu tentei não dar muito mastigado para eles, pedi para procurarem, voltarem no texto, verem onde estava” (Bruna – Relato de aula – 03/08). A escolha do verbo “tentei” indica um esforço consciente para não recorrer à prática, possivelmente habitual, de oferecer respostas prontas. Essa decisão representa uma opção por um caminho mais desafiador, e pedagogicamente mais potente, em que os alunos precisaram mobilizar estratégias próprias para chegar às respostas.

Essa postura conecta-se à perspectiva sociocultural de Vigotsky (2007), segundo a qual o professor atua como mediador, oferecendo apoios ajustados que possibilitam ao aluno avançar dentro de sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). No caso de Bruna, esse apoio se configura como um *scaffolding* (Wood, Bruner & Ross, 1976; Gibbons, 2015): um suporte intencional, sensível e temporário, calibrado às necessidades da turma, que foi sendo gradualmente retirado à medida que os alunos ganhavam confiança e competência para agir sozinhos.

O relato sobre a diminuição da cópia da lousa na etapa final reforça esse avanço: “Eles copiaram menos da lousa, conseguiram criar mais com as palavras que já conheciam e as que a gente foi trabalhando” (Bruna – 2ª Entrevista). Aqui, a autonomia aparece como resultado direto de um percurso de andamento bem conduzido: as palavras foram introduzidas ao longo da UD de maneira contextualizada, integradas às situações comunicativas propostas, e não como listas isoladas. Essa abordagem favoreceu a apropriação gradual do léxico, permitindo que os alunos o mobilizassem de forma independente na produção final.

Outro ponto importante é o apoio espontâneo entre pares: “Sempre tinha um que ajudava o outro, explicava, dava ideia... até para quem tinha mais dificuldade” (Bruna – 2ª Entrevista). Esse comportamento expande a noção de autonomia para além do trabalho individual, evidenciando o que Richards e Rodgers (2014) e Gibbons (2015) ressaltam: o *scaffolding* não é exclusivo do professor, podendo ser exercido também por colegas mais experientes, que atuam como mediadores temporários para o avanço do outro, além disso corroboram a afirmação que “os indivíduos aprendem melhor quando trabalham junto com outras pessoas em situações de colaboração” (Shabani, Khatib e Ebadi, 2010 *apud* Figueiredo, 2019, p.46).

Assim, nos dados de Bruna, a autonomia parece emergir como um produto do *scaffolding* bem calibrado: inicialmente presente de forma mais direta, depois retirado de modo intencional, abrindo espaço para que os alunos decidissem, criassem e cooperassem entre si. Esse movimento evidencia que a autonomia não é ausência de apoio, mas sim resultado de um suporte planejado e sensível, retirado no momento certo para que o aprendiz se torne protagonista de seu processo de aprendizagem.

Nos relatos da Marcela, a autonomia dos alunos aparece como algo ainda em construção, marcada por momentos de avanço e outros de maior dependência. Em especial nas

atividades finais, ela comenta que os alunos “já sabiam o que fazer, iam se organizando sozinhos” e “decidiam o que colocar sem precisar perguntar o tempo todo” (Marcela – Relato de aula – 01/07/25). Para ela, esse resultado está ligado à forma como a UD trabalhou o vocabulário — “não era como no material deles, de lugares na cidade... aqui era diferente” (Marcela – Relato de aula – 01/07/25) — de maneira gradual e sempre contextualizada. As palavras não surgiam soltas, como uma lista de adjetivos para decorar, mas faziam sentido dentro da narrativa, o que acabou preparando os alunos para usar esse repertório com mais segurança na produção final. Ela mesma questiona: “Veja assim, quem que falou que o material de inglês tem que ser roupas, animais, família? Quem que inventou isso? Sabe? De onde tiraram esses temas? Que fingem ser da vida cotidiana, mas na verdade é um monte de palavras jogadas, né?” (Marcela – Relato de aula – 01/07/25).

Outro ponto destacado pela professora foi a utilização do vocabulário aprendido na UD sendo aplicado em situações diferentes da aula, como destacado no excerto seguinte:

Eu vejo que as crianças, elas vão aos poucos pegando palavras, assim. Então... Tem alguma coisa que chamou atenção ali, sei lá, a palavra *grumpy*. Eles ficam falando, ele é *grumpy*, o João Pedro é *grumpy*, sabe? Essas coisinhas deles, assim, chamam muito a atenção. E eu acho que impacta que o material é diferente porque a gente tem a possibilidade de comparar com o outro, né? [...] A gente sai do material desse que a gente estava estudando um conto em inglês e a gente vai pro material que atividade é. Vamos lá gente, *number one*, *shopping mall*. Eles têm que colocar o número um na imagem que é um shopping. Não desafia eles nem um pouco, né? Assim, daí eu vejo que eles têm muito menos vontade de fazer” (Marcela – Relato de aula – 01/07/25).

Para Marcela, a diferença está no desafio: enquanto a UD mobiliza vocabulário, contexto e autoria, o material oficial limita-se a associações óbvias, que não instigam o raciocínio nem a tomada de decisão. Dessa forma, ela sugere que, por mais que o material traga propostas que estimulem a autonomia, esse potencial só se concretiza se houver um trabalho intencional em sala, que a construa e fortaleça ao longo das aulas. Afinal, a autonomia não é um efeito automático da proposta, mas algo que precisa ser cultivado no dia a dia, com oportunidades reais para que os alunos decidam, testem e se responsabilizem pelo que produzem.

Marcela também ressalta os desafios de fomentar autonomia “Outro ponto, ninguém quer falar inglês, ninguém quer escrever inglês. [...] Eu tenho que parar a aula, ensinar esse aluno a escrever essa resposta. [...] Depois a gente faz junto inglês na lousa” (Marcela – Relato de aula – 01/07/25). Em seguida, ela reflete: “Eu achei que eu fui muito, muito assim, traduzindo, sabe, isso vai mal acostumando eles. De tipo, ah, então tudo tem que ser traduzido,

tudo tem que ser mastigadinho, senão eles não entendem” (Marcela – Relato de aula – 01/07/25). Essa fala mostra que ela está consciente de como um apoio excessivamente direto pode gerar dependência e limitar a disposição dos alunos para buscar o sentido por conta própria, usando o contexto, pistas visuais e o que já conhecem da língua. Esse dilema dialoga com a noção de *scaffolding* (Wood, Bruner & Ross, 1976; Gibbons, 2015), que prevê que o suporte seja temporário e calibrado, retirado no momento certo para que o aprendiz possa sustentar seu próprio avanço.

Ao avaliar o impacto da UD na autonomia, Marcela diz:

Eu acho que teve esse impacto, agora sim eu entendi e eu vou tentar falar o máximo que eu vi de diferença. Eu acho que essa parte de... esse material ele traz uma maior autonomia para o aluno. Eu observei que eles não sabem desenvolver a autonomia ainda. Eles não conseguem ser autônomos ali. [...] Eu acho que é um desafio no geral. (Marcela – 2ª entrevista)

Esse material ele propõe, ele pede uma autonomia maior do aluno [...] mas muitos alunos ficaram ali. Alguns tentaram escrever, outros ficam esperando eu colocar na lousa para copiar. Outros não fazem nada. (Marcela – Relato de aula – 01/07/25)

Para Marcela, o impacto observado está ligado à percepção de que o desenvolvimento da autonomia ainda precisa ser mais trabalhado nas aulas. Por mais que a UD traga propostas que estimulem a autonomia, seu potencial só se concretiza quando há um trabalho intencional em sala, capaz de construí-la e fortalecê-la ao longo do tempo. Essa reflexão abre uma possibilidade importante: investir, já em unidades anteriores, em atividades que desenvolvam sistematicamente a autonomia, preparando os alunos para lidar com desafios mais abertos. Como lembra Gibbons (2015), se o “andaime” for retirado antes que a estrutura esteja firme, o risco de desistência ou de passividade é maior. Nesse sentido, de acordo com Moll (1990), a noção de ZDP deve nos levar a criar circunstâncias instrucionais em que as crianças possam aplicar conscientemente o que estão aprendendo para enfrentar atividades novas e mais complexas, consolidando assim um avanço real em sua aprendizagem.

Por fim, Marcela pondera que os resultados também são atravessados por outros fatores: “Eu não sei se eu tivesse aplicado essa unidade mais para o começo do semestre, se teria uma coisa diferente. [...] São muitos fatores, né? [...] Talvez se fossem escolas diferentes” (Marcela – Relato de aula – 01/07/25). Com isso, ela reconhece que o desenvolvimento da autonomia não depende apenas da proposta didática, mas do encontro entre a proposta, o momento da turma e o contexto escolar em que ela se insere.

Joana, em seus relatos, destacou que um dos pontos centrais para a construção da autonomia foi o fato de a UD oferecer modelos claros e recursos de apoio que serviram como ponto de partida, ajudando os alunos a orientarem de maneira mais autônoma. Ela comenta que

facilitou bastante esse recurso ‘pra’ eles, né, dando ali um modelo antes, mostrando de onde eles poderiam tirar as características e tudo mais. [...] Eles conseguiram buscar mais a informação ali na atividade, mesmo que um fazia uma frasezinha simples, o outro uma palavra, mas eles conseguiram ter mais autonomia para buscar o que precisavam (Joana – 2ª entrevista).

Essa fala mostra que a autonomia não veio simplesmente por deixar de dar instruções, mas sim pelo equilíbrio entre um apoio inicial e a liberdade para que cada aluno, do seu jeito, encontrasse caminhos para realizar a tarefa. E mesmo com o “modelo” que a professora menciona, não era algo pronto, como um quadro de palavras para copiar. O input estava ali, mas o aluno precisava se envolver na atividade para perceber, compreender e usar essas informações.

A professora também atribui esse resultado à clareza e à organização da sequência: “Eu achei que a unidade está bem estruturada, bem dividida, cada etapa [...] de bem fácil entendimento para eles, mesmo que não seja um material que eles estão acostumados a usar na rotina, mas eles conseguiram identificar, sim” (Joana – 2ª entrevista – 24/07/24). Para Joana, essa estrutura bem amarrada foi fundamental para que pudesse ir retirando os apoios aos poucos, o que chama de “soltar” os alunos: “É que quando solta, né?... Fala assim, ah, façam sozinhos. Você dá autonomia para o aluno, né? Aí tem uns que vão, outros têm dificuldade. Mas, assim, eles conseguiram se achar ali dentro da atividade no que estava pedindo” (Joana – 2ª entrevista – 24/07/24).

Além disso, Joana reconhece que a UD também ofereceu contato com diferentes gêneros textuais e formatos comunicativos, como a estrutura de um jornal ou de um anúncio de emprego, conforme pode ser observado no excerto seguinte.

Eu achei a unidade ótima. Tudo vai desenrolando [...] eles foram acompanhando etapa por etapa, também a estrutura de um jornal, de um anúncio de emprego, que é muito importante de ele saber como que é feito, como que é dividido as seções de jornais, onde que encontra isso. [...] Acho que se tivesse um material dessa qualidade para trabalhar com uma frequência... ia render muito (Joana – 2ª entrevista – 24/07/24).

O comentário de Joana reforça um aspecto central para a efetividade do *scaffolding*: a construção sequencial e progressiva das tarefas. Ao destacar que “tudo vai desenrolando” e que os alunos acompanharam “etapa por etapa”, ela evidencia que a UD proporcionou um

encadeamento lógico de atividades, no qual cada passo preparava o terreno para o próximo. Esse tipo de organização é apontado por Gibbons (2015) como fundamental para que o andaime pedagógico seja eficaz, pois permite que o professor introduza novos elementos gradualmente, sustentando o engajamento e a compreensão.

Ao mencionar que os alunos tiveram contato com a “estrutura de um jornal” e de um “anúncio de emprego”, Joana mostra que o suporte oferecido não se limitou a vocabulário ou gramática isolados, mas incluiu a exploração de gêneros textuais e suas convenções — o que amplia o repertório do aluno e favorece a transferência para contextos reais de uso da língua. Nessa perspectiva, o *scaffolding* não é apenas um auxílio pontual, mas um trabalho contínuo de mediação que dá sentido às aprendizagens, preparando o aluno para enfrentar desafios de forma mais autônoma.

Por fim, ao afirmar que, se tivesse um material dessa qualidade com frequência, “ia render muito”, Joana não apenas reconhece o papel da recorrência, mas também aponta para o potencial de que, com propostas assim, os alunos poderiam se tornar mais autônomos. No entanto, essa autonomia não se constrói de forma imediata: exige um trabalho processual, especialmente no campo da escrita, em que cada etapa funcione como base para a próxima, permitindo ao aluno testar, errar, revisar e avançar. Sendo assim, a continuidade desse tipo de proposta, não só ampliaria a participação dos alunos, como contribuiria para uma produção escrita de maneira mais independente e significativa.

Nos relatos de Bárbara, a autonomia dos alunos também já aparece, e a professora destaca que esse processo de construção é sempre marcado por avanços e momentos em que o apoio da professora é essencial. Desde as primeiras aulas, ela percebeu entusiasmo e envolvimento com a UD, mas também notou que, na produção escrita, muitos ainda dependiam de suporte. Na atividade de reescrita do anúncio, por exemplo, relata que “eles conseguiram fazer o uso do inglês, mas com auxílio” e que precisou “explicar o gênero textual, [...] a estrutura, como poderiam começar, que informações tinham que ter ali” (Bárbara – 2ª entrevista). Essa mediação inicial já era esperada nessa fase da atividade, já que ela era uma fase de experimentação, realizando a atividade com a mediação. Essa fase está alinhada ao que Gibbons (2015) define como *scaffolding*: oferecer apoio ajustado ao estágio de desenvolvimento do aluno, permitindo que avance em tarefas que ainda não conseguiria realizar sozinho.

Bárbara comenta que tentou, inicialmente, deixar que os alunos buscassem soluções por conta própria, oferecendo apenas informações organizadas em tópicos como referência. Alguns conseguiram elaborar anúncios “bem bonitinhos” dessa forma, adaptando o que já sabiam, mas a maioria precisou que ela colocasse um modelo parcial na lousa para iniciar a escrita: “No final, eu coloquei um exemplo na lousa para eles irem adaptando, mas não era o texto pronto, era só para eles terem uma base e aí mudarem as informações” (Bárbara – 2º Entrevista). Esse modelo parcial funcionou como um “andaime” (Wood, Bruner & Ross, 1976), servindo de ponto de apoio para a ação, mas exigindo que o aluno fizesse escolhas e adaptações, movimento que fortalece a autonomia por meio da ação guiada.

Ao longo das atividades, a professora foi calibrando o nível de apoio. Ela relata: “fui lendo com eles, fazendo aquele mesmo processo, pedindo para grifar algumas palavras e tudo mais [...] e aí eles já foram tendo mais autonomia” (Bárbara – Relato de aula – 19/08/24). Essa retirada gradual do suporte está no cerne da proposta de *scaffolding*. Essa intencionalidade fica evidente no cartaz de “procura-se”, em que Bárbara recusou-se a fornecer um modelo pronto: “Não vai ter modelo, não vai ter nada, vocês que se virem”. Mesmo assim, manteve o papel de mediadora, discutindo as características do gênero e orientando para que cada aluno construísse seu próprio texto. Em outras situações, a autonomia foi sendo construída de forma compartilhada. “Eles foram olhando lá naquela página, voltando, colocando, perguntava para mim, eu dava alguma ideia, mas como que eu posso escrever isso então? Aí eu colocava lá na lousa para essa pessoa e assim foi. E foi aí que surgiu bastante coisa” (Bárbara – 2ª Entrevista).

A construção da autonomia também esteve ligada ao fortalecimento da confiança. “Essa atividade foi bem interessante. Foi algo para mostrar para eles que eles conseguem, sabe? Porque eles estavam muito apreensivos quando eu disse que eles iam ter que reescrever. Daí, eles já surtaram. Ah, meu Deus, eu não vou conseguir. Como que eu vou fazer isso?” (Bárbara – 2ª Entrevista). Esse momento ilustra o que Gibbons (2015) defende, que o apoio não se limita ao aspecto linguístico, mas também à redução da ansiedade e ao encorajamento, fatores fundamentais para que o aprendiz se arrisque e atue de forma mais independente.

Essa percepção de competência foi confirmada quando Bárbara levou para a prova uma atividade inspirada na UD: “coloquei uma atividade do Sherlock, parecida com essa aqui, de habilidades, personalidade [...] e pedi pra eles analisarem se as características eram do Sherlock ou eram do Watson. E eles gostaram de fazer também, e foi assim, a parte que eles mais, assim, arrasaram” (Bárbara – Relato de aula – 17/10/24). Ao mobilizar o conhecimento

em um contexto avaliativo, os alunos demonstraram que o aprendizado não estava restrito ao momento da aula, mas podia ser transferido para novas situações.

No caso de Bárbara, a UD pareceu funcionar como um ponto de inflexão, oferecendo situações em que os alunos puderam experimentar mais independência e assumir um papel ativo nas produções. As estratégias adotadas — equilibrando suporte e espaço para ação — criaram bases importantes para que avancem nesse sentido ao longo do tempo. Na próxima seção, vamos observar como esses mesmos elementos se conectaram às práticas de escrita.

4.2.3. Percepções sobre a produção escrita

Nesta seção, reunimos as percepções das professoras sobre as atividades de escrita, com foco nas experiências vivenciadas durante a aplicação da UD e também em observações mais amplas sobre o desenvolvimento desse tipo de tarefa em sala de aula. A partir desses relatos, analisaremos como aspectos destacados anteriormente — como engajamento e autonomia — se manifestaram no processo de produção textual, e de que forma princípios da Abordagem Comunicativa (AC) e da Teoria Socio-histórico-cultural (TSHC) puderam ser identificados nas práticas e resultados obtidos.

Algumas reflexões das professoras sobre as atividades de escrita merecem destaque, pois apontam aprendizagens que podem ser incorporadas no planejamento de futuras unidades com esse foco. A primeira delas vem da professora Marcela, que observa que as propostas de escrita mais conectadas à vivência e à personalidade dos alunos tendem a gerar maior engajamento e, conseqüentemente, mais interesse no seu desenvolvimento. Essa percepção pode ser ilustrada no excerto a seguir.

Agora pensando assim, refletindo. A hora que é uma atividade, que puxa para o lado deles, que eles conseguem ver. Por exemplo, a atividade de falar o que é necessário nesse trabalho. Eles fizeram mais cópia. Atividade de escrever seu amigo. Eles se empolgaram mais para responder. Puxou mais para eles, entendeu? Veio mais para a realidade deles. Então entendo isso também assim. Percebo isso nas outras atividades descritas do material do Estado. Responda aqui, complete com as palavras. Atividade boba. Pergunte para seu amigo qual é o sabor de sorvete que ele mais gosta. Eles gostam mais. Então, quando traz mais para o pessoal, talvez eles se envolvam mais com o desenvolvimento dessa atividade. (Marcela – 2ª Entrevista)

O relato de Marcela evidencia a importância da relevância pessoal e do significado no processo de produção escrita. Ao comparar atividades mais mecânicas — “responda aqui, complete com as palavras” — com aquelas que mobilizam experiências e relações próximas

aos alunos — como “escrever sobre seu amigo” ou “perguntar o sabor de sorvete que mais gosta” —, ela percebe um engajamento maior quando a proposta se conecta ao universo dos estudantes. Esse movimento de “puxar para o lado deles” aproxima-se do princípio da Abordagem Comunicativa (Almeida Filho, 2005), que valoriza o uso da língua em contextos significativos e relevantes para quem aprende, indo além da prática descontextualizada de estruturas linguísticas.

A observação também dialoga com a perspectiva da Teoria Socio-histórico-cultural (Vygotsky, 2007), que entende a aprendizagem como um processo situado, no qual a interação com conteúdos próximos da vivência do aluno potencializa a construção de sentido e amplia a motivação para agir. Ao notar que a atividade de “falar sobre o amigo” gerou mais entusiasmo e participação do que a tarefa de “dizer o que é necessário para um trabalho”, Marcela aponta para um aspecto central: a proximidade temática não apenas incentiva a escrita, mas também favorece a expressão mais autêntica e criativa, reduzindo a tendência à mera cópia.

Dessa forma, o relato da professora reforça que, na escrita em LEC, propostas que exploram vínculos afetivos e referências do cotidiano tendem a criar um ambiente mais propício para a autoria e para a mobilização dos recursos linguísticos já conhecidos. Esse é um ponto que se articula com as análises anteriores sobre engajamento e autonomia, pois indica que o investimento pessoal do aluno no tema é um elemento-chave para que ele assuma um papel mais ativo no processo.

Observamos que, nessa atividade, os alunos buscaram no texto as informações necessárias para completar as características dos personagens e, a partir delas, criaram descrições de um colega. Em alguns casos, as propostas foram adaptadas para ampliar as possibilidades de produção, incluindo a descrição do próprio professor ou de si mesmos. Como relata Marcela: “Eu pedi para que eles me descrevessem, ou descrevessem o professor da turma” (Marcela – Relato de aula – 29/05/24). Bárbara, por sua vez, fez uma adaptação diferente: “Eu pensei em cada um escrever a sua habilidade, as suas características, por conta de tempo mesmo” (Bárbara – Relato de aula – 19/08/24).

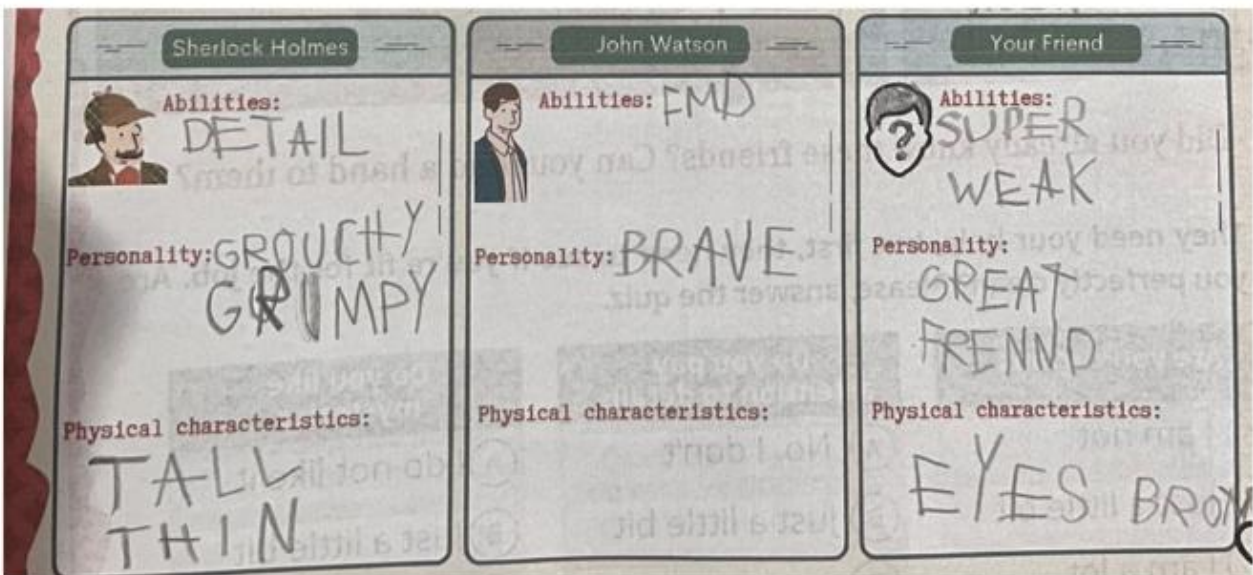
As Figuras 11, 12 e 13 apresentam recortes da Atividade 2, produzidos por diferentes alunos. Nessas imagens, observamos as respostas elaboradas a partir da proposta, cujo enunciado orientava os estudantes a identificar as características dos personagens do conto e a completar o quadro também com informações sobre um colega.

Figura 11: Atividade número 2 Aluno A



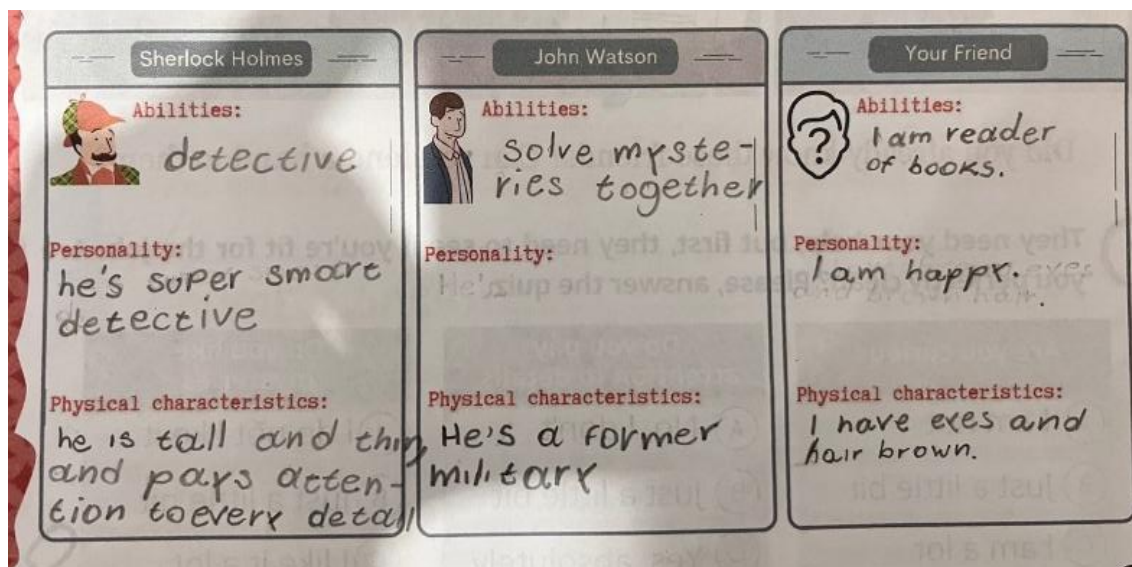
Fonte: Acervo de dados da autora (2024)

Figura 12: Atividade número 2 Aluno B



Fonte: Acervo de dados da autora (2024)

Figura 13: Atividade número 2 Aluno C



Fonte: Acervo de dados da autora (2024)

Essas atividades evidenciam um movimento de apropriação e ressignificação do conteúdo, no qual os alunos não apenas identificam informações no texto, mas também as reelaboram para atender a diferentes finalidades comunicativas — descrever um colega, o professor ou a si mesmos, como pode ser observado nas Figuras 11, 12 e 13, os alunos acrescentaram palavras para além das habilidades e adjetivos propostos na UD, tais como: “*Good Teacher*” e “*Super Weak*”.

Ao realizar essas adaptações, eles passam a mobilizar processos cognitivos mais complexos, como seleção, organização e utilização do conhecimento em novos contextos, o que se relaciona diretamente com o que Vygotsky (2007) descreve como o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Segundo o autor, essas funções — como atenção voluntária, memória lógica e pensamento conceitual — não se desenvolvem isoladamente, mas por meio da mediação social e do uso de instrumentos culturais, como a linguagem. Nesse caso, a tarefa de descrever outra pessoa ou a si mesmo, a partir de um vocabulário trabalhado coletivamente, funciona como um espaço de mediação: o aluno não apenas reproduz palavras, mas reorganiza e combina elementos linguísticos para o sentido próprio.

Outro ponto observado na atividade 2 foi destacado pela professora Joana: “Questionei oralmente algumas identificações dos 2 personagens e retornaram com respostas na língua

inglesa” (Joana – Relato de aula – 20/05/24). Esse episódio sugere que, ao responderem oralmente em inglês, os alunos mobilizaram compreensão e produção de forma integrada, o que se aproxima do que propõe a AC ao incentivar o uso da língua em situações interativas.

Outra proposta de produção escrita foi a atividade 5, que desafiou os alunos a discutir questões que iam além da narrativa, levando-os a refletir sobre quais seriam, de fato, os requisitos necessários para desempenhar determinada função. Trata-se de uma tarefa mais complexa, pois envolve, primeiro, o debate oral para a construção coletiva das ideias e, em seguida, o registro escrito. Nesse processo, o papel do professor como mediador é essencial, já que os alunos precisam articular conhecimentos prévios, novo vocabulário e estruturas linguísticas para responder à proposta. Sobre essa atividade, a professora Bárbara descreve como realizou essa mediação, conforme ilustra o excerto a seguir:

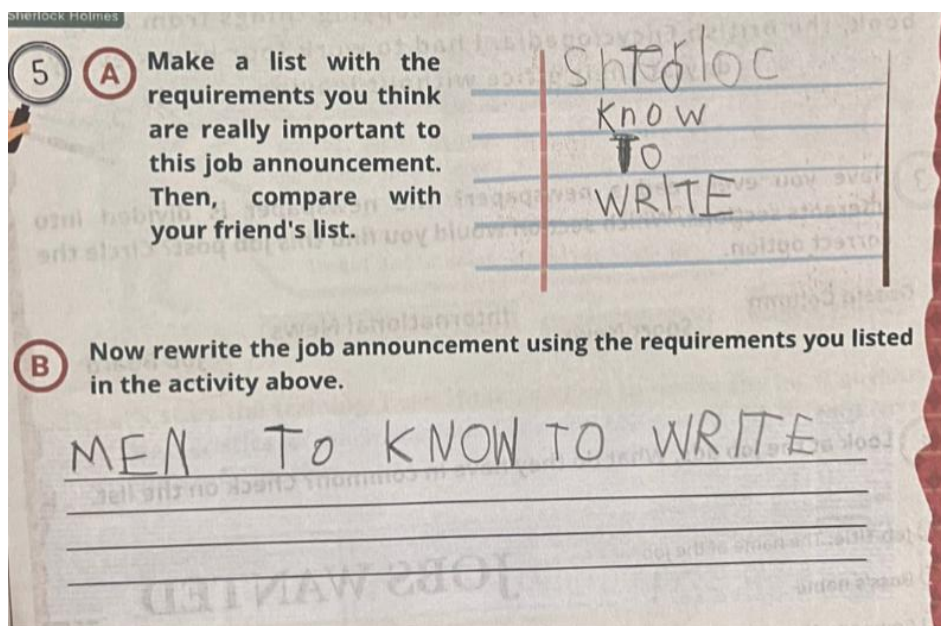
Em relação à parte escrita da atividade, eu peguei os modelos que tinha ali na apostila, expliquei para eles o gênero textual, do anúncio, né? Do anúncio mais especificamente esse para divulgar vagas e tal, expliquei para eles mais ou menos a estrutura, como eles poderiam começar, que informações que tinham que ter ali, e aí eles foram, e aí eu coloquei as informações na lousa, em tópicos, para eles. Na primeira eu tentei não colocar na lousa, aí alguns já conseguiram sem eu colocar na lousa, depois eu coloquei na lousa um comezinho para que eles conseguissem, sabe, começar a pensar. Então eu coloquei um comezinho ali de como eles poderiam começar [...] e aí alguns alunos conseguiram com isso, só com as informações em tópicos, eles conseguiram juntar e criar um anúncio bem bonitinho. Outros alunos, às vezes, eles perguntavam alguma palavra, alguma coisa que eles queriam usar ali, então aí eu entendi que teve o uso da língua inglesa para conseguir produzir o anúncio e outros tiveram mais dificuldade, o que é natural. (Bárbara – 2ª Entrevista)

O relato de Bárbara mostra um trabalho planejado de mediação na produção escrita, ajustando o nível de apoio conforme a necessidade dos alunos. Ao explicar o gênero textual do anúncio, apresentar sua estrutura e indicar as informações essenciais, ela cria um contexto claro para a atividade. A decisão de, inicialmente, não colocar o modelo na lousa e observar quem conseguiria produzir apenas a partir dos tópicos revela uma intenção de estimular a autonomia, conforme já apontado anteriormente. Esse movimento se aproxima do conceito de *scaffolding* (Wood, Bruner & Ross, 1976; Gibbons, 2015), no qual o suporte é oferecido de forma graduada e pode ser retirado à medida que o aluno consegue mobilizar recursos próprios.

O fato de alguns conseguirem produzir “anúncios bem bonitinhos” apenas com as informações em tópicos indica que já internalizaram parte da estrutura e do vocabulário trabalhados, enquanto outros precisaram de mais apoio, como um início de frase ou o fornecimento de palavras específicas. Essa diferenciação dentro do grupo é coerente com a

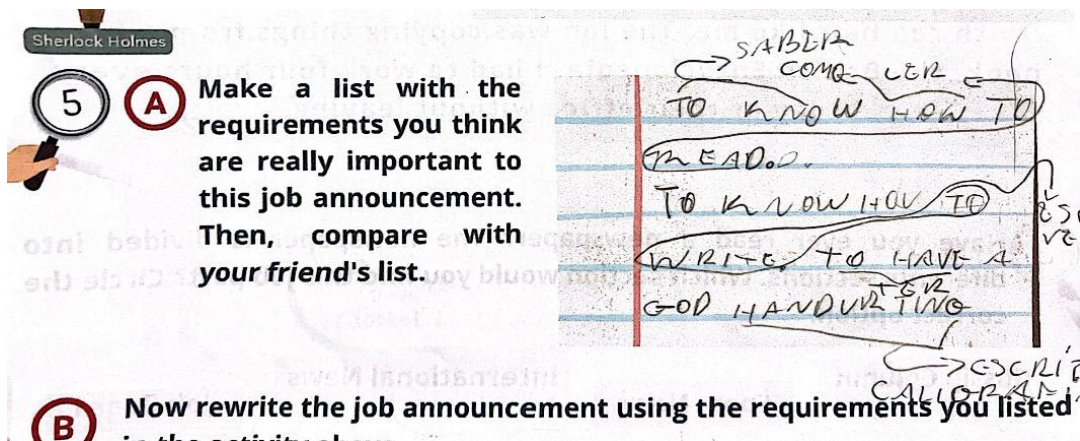
noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 2007), que pressupõe que cada aprendiz está em um ponto distinto do percurso e, portanto, requer diferentes níveis de ajuda. Além disso, o trecho mostra que houve espaço para a iniciativa dos alunos — aqueles que perguntaram por palavras específicas estavam, de certa forma, tomando decisões sobre o conteúdo que queriam incluir —, o que contribui para o desenvolvimento gradual da autoria na LEC. Essa mediação pode ser observada nas Figuras 14, 15 e 16, que ilustra o suporte oferecido para a realização da atividade.

Figura 14: Atividade número 5 Aluno D



Fonte: Acervo de dados da autora (2024)

Figura 15: Atividade número 5 Aluno E



Fonte: Acervo de dados da autora (2024)

Figura 16: Atividade número 5 Aluno F

5 **A** Make a list with the requirements you think are really important to this job announcement. Then, compare with your friend's list.

- 1 To know to Write
- 2 to know to Read
- 3 have legible letter
- 4 to study to be intelligen
- 5 nt to know decide good
- 6 worker to be responsible.

B Now rewrite the job announcement using the requirements you listed in the activity above.

"There is now vacancy open which entitles a member of the league to a salary of £4 a week for copy the British encyclopaedia. To know to read have legible letter to study. apply in person on Saturday, at third o'clock, at the 8 Pope's Court, Fleet street."

Thursday, June 27th, 1924

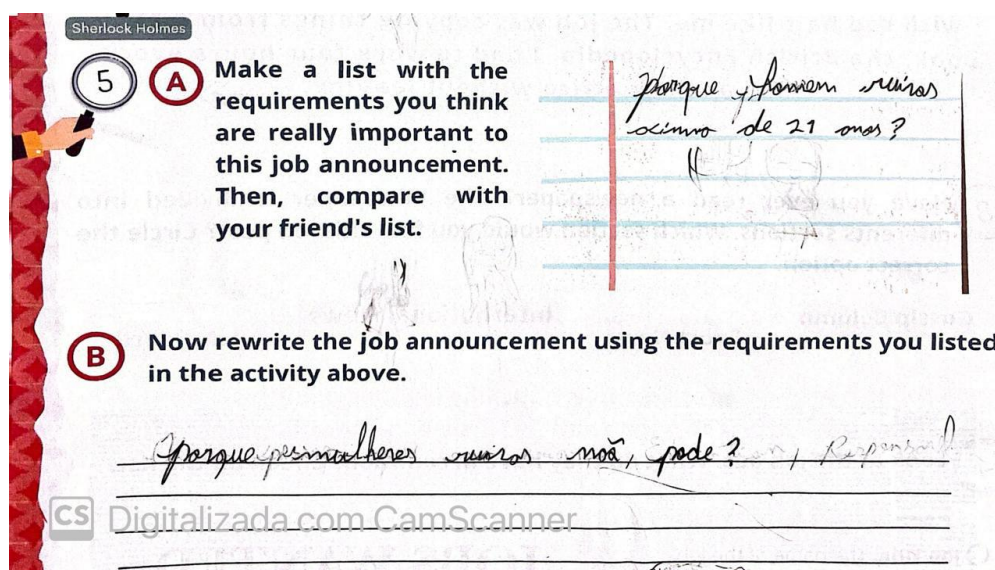
After reading the job ad, I went to the company with my employee. I was surprised to see many redheads there. Almost giving up, my employee encouraged me to stay. I had my interview and got the job immediately! The rule was strict: I couldn't leave work for any reason, not even for a minute!

Fonte: Acervo de dados da autora (2024)

Essa dinâmica se aproxima do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 2007), segundo o qual a aprendizagem se desenvolve mais plenamente quando o aluno é desafiado a realizar algo que, sozinho, ainda não conseguiria, mas que se torna possível com o apoio de um par mais experiente. Ao orientar a discussão e oferecer pistas ou direcionamentos, a professora não apenas facilitou a compreensão da tarefa, mas também criou oportunidades para que os alunos avançassem em sua capacidade de argumentar e registrar ideias por escrito, ampliando, assim, suas competências linguísticas e cognitivas, conforme destaca o excerto “então eles conseguiram compreender o conteúdo, mas eles não sabiam como falar ou escrever em inglês o que era preciso, então eu tive que auxiliar nessa parte, né?” (Bárbara, relato de aula- 02/10/24).

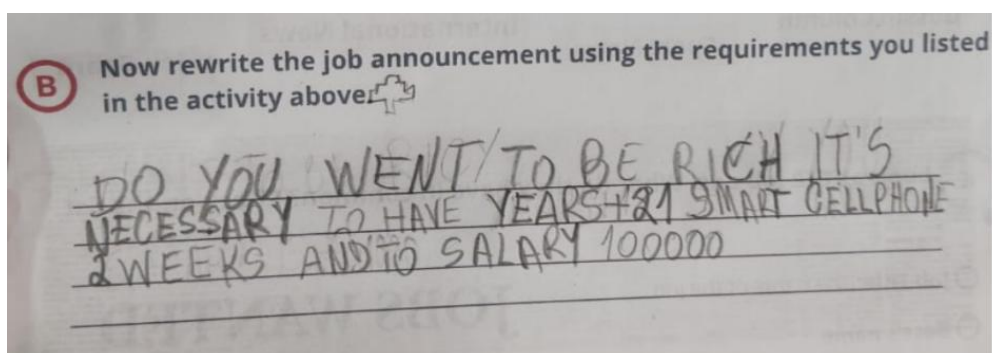
Essa atividade também evidenciou que o conteúdo trabalhado não se limitou ao tema central da UD, mas serviu como ponto de partida para ampliar a discussão, incorporando elementos do conhecimento de mundo dos alunos. Esse movimento pode ser observado nas Figuras 17 e 18, que mostram como as interações extrapolaram o foco inicial e mobilizaram saberes mais amplos, favorecendo a construção de sentido e a contextualização da aprendizagem.

Figura 17: Atividade número 5 Aluno G



Fonte: Acervo de dados da autora (2024)

Figura 18: Atividade número 5 Aluno H



Fonte: Acervo de dados da autora (2024)

Na Figura 17, observa-se que a produção registrada na Atividade 5 revela um movimento de apropriação crítica da proposta. Em vez de apenas listar requisitos e reescrever o anúncio conforme solicitado, a criança opta por questionar o próprio conteúdo do anúncio

presente no material — “porque homens ruivos acima de 21 anos?” e “porque mulheres ruivas não pode?”. Esse posicionamento indica que o aluno mobilizou seu conhecimento de mundo para problematizar a informação, transformando a atividade em um espaço de reflexão, ainda que a resposta tenha sido construída em sua LM.

Já na Figura 18, a escrita apresenta outros aspectos relevantes. Há a apropriação da estrutura típica do gênero, com a abertura “*Do you...*”, e a adaptação do contexto para uma proposta própria: “*want to be rich?*”. Além disso, o aluno incorpora vocabulário distinto do que estava sendo trabalhado na atividade, como “*smart cellphone*”, demonstrando a capacidade de articular conhecimentos já internalizados com o novo aprendizado. Essa combinação entre repertório prévio e novos elementos linguísticos se aproxima do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 2007), no qual o aprendiz, com base em experiências anteriores e mediação prévia, consegue produzir algo mais elaborado e autoral do que faria de forma totalmente independente.

Outro apontamento relevante feito pelas professoras sobre a atividade de escrita foi destacado por Bárbara, ao relatar a reação dos alunos ao descobrirem o final da história, como mostra o excerto a seguir.

E aí eles ficaram, uau, né? E quando eu falei que o Vincent tinha escapado, então daí, nossa, ele escapou! Que danado! Seria assim, né? Estão revoltados! Porque eles acharam que ia ser tudo perfeito. Conseguimos, né? Mas daí ficaram revoltados, perguntaram se poderia pedir muito dinheiro pela recompensa... eu disse... pode! Pode pedir quanto quiser...

[...]

Mas assim, e foi muito legal, eu amei a experiência. de conseguir trabalhar a unidade com eles, acho que foi muito produtivo, acho que eles aprenderam sim, e até perderam um pouco do medo, sabe? De escrever em inglês, de ler em inglês, que eles tinham aquela coisa, né? É o medo mesmo, a insegurança. Então, eu achei que foi bom pra eles, porque também fez exatamente aquilo que geralmente a atividade comunicativa faz, né? (Bárbara, 2ª entrevista)

A reação dos alunos, descrita por Bárbara, revela que a escrita, nesse momento, transcendeu a mera transposição da fala ou a repetição de estruturas prontas. Ao se envolverem emocionalmente com o desfecho da história, reagindo com surpresa (“uau”), indignação (“que danado!”), os alunos passaram a usar a língua escrita como um meio de expressão genuína, conectada às próprias interpretações e desejos. Esse movimento dialoga diretamente com o que Martins (2009) propõe ao discutir a desritualização da escrita: quando se rompe com a função mecânica e escolarizada de apenas copiar letras e palavras de outros, abre-se espaço para que a criança se posicione, crie e reconfigure o sentido do texto. Aqui, a escrita não é um fim em si

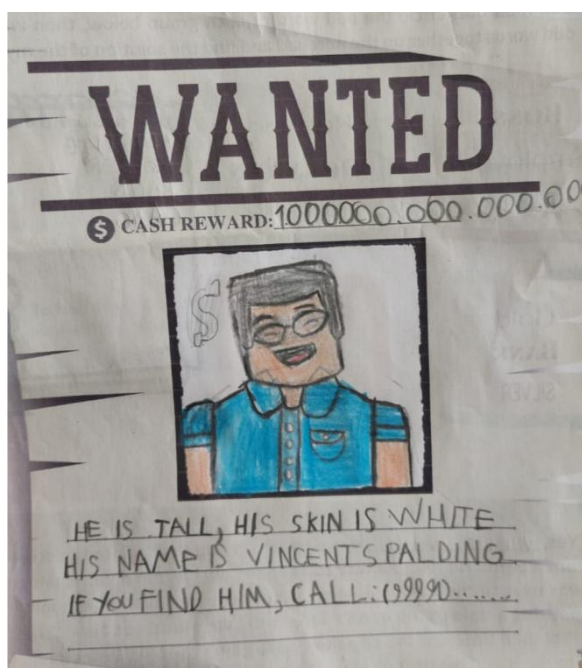
mesma, mas parte de um processo mais amplo de construção de significado, em que emoção, imaginação e conhecimento se entrelaçam.

Além disso, ao afirmar que os alunos “perderam um pouco do medo [...] de escrever em inglês, de ler em inglês”, a professora sugere que a UD proporcionou um espaço seguro de experimentação. Esse ambiente favoreceu a participação e o envolvimento dos estudantes, o que se refletiu na atividade final. Nas produções, observamos o engajamento de grande parte da turma, como ilustram as figuras apresentadas a seguir.

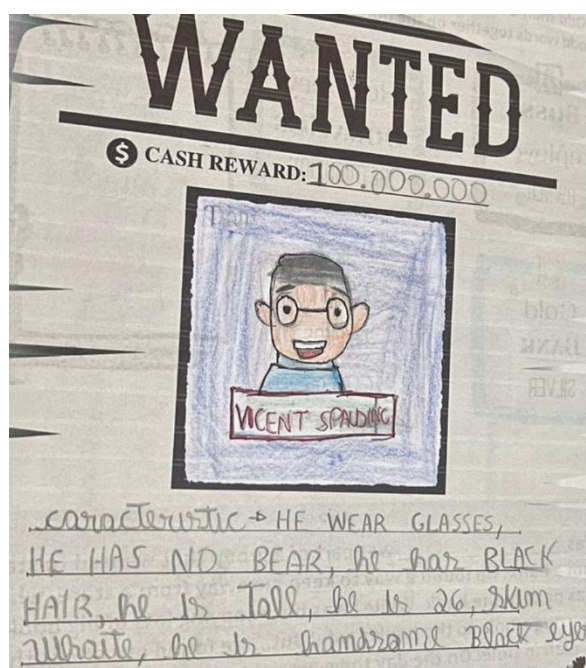
As respostas dos alunos também evidenciam o uso do vocabulário trabalhado ao longo da UD, indicando que foram capazes de mobilizar, de forma contextualizada, os termos aprendidos para atender às demandas da tarefa proposta. As Figuras 18, 19, 20 e 21 apresentam recortes da Atividade 11, produzidos por diferentes estudantes, nos quais é possível identificar a aplicação dos conteúdos desenvolvidos ao longo da unidade.

Figura 18: Atividade número 11 Aluno I

Figura 19: Atividade número 11 Aluno J



Fonte: Acervo de dados da autora (2024)



Fonte: Acervo de dados da autora (2024)

Em síntese, as falas das professoras e as produções analisadas mostram que o trabalho com a escrita em LIC se torna mais significativo quando considerados os princípios comunicativos e socioculturais, que valorizam a interação, o contexto e o sentido pessoal das atividades. Quando as propostas se conectam ao cotidiano e às experiências dos alunos, o envolvimento cresce, e com ele, a autonomia, a reflexão e a autoria. De modo geral, as experiências descritas revelam que a UD criou um espaço de mediação em que os alunos puderam experimentar a escrita em inglês de forma mais livre e criativa, ou seja, um momento em que aprender passou a significar usar a língua para se expressar, dialogar e construir conhecimento.

4.3. Impactos da unidade didática na prática pedagógica dos professores

Nesta seção, buscamos responder à terceira pergunta da pesquisa: de que maneiras o uso da unidade didática impactou a prática de ensino da escrita dos professores participantes? Diferentemente da seção anterior, que analisou as percepções docentes sobre a aprendizagem da escrita pelas crianças, aqui o foco recai sobre como os próprios professores passaram a compreender, ressignificar e transformar sua prática a partir dessa experiência. Nosso olhar volta-se para o modo como concebiam e conduziam o ensino da escrita antes e após a aplicação da UD, identificando tanto as mudanças nas concepções quanto as alterações efetivas nas práticas pedagógicas.

A análise das falas docentes antes e após a aplicação da unidade didática revela transformações significativas na forma como as professoras concebiam e conduziam o ensino da escrita. Inicialmente, essa habilidade era, em grande parte, associada a práticas de cópia, preenchimento de lacunas ou reprodução de modelos previamente determinados, resultando em um trabalho centrado na forma e distante de um propósito comunicativo. Ao longo do processo, contudo, as professoras passaram a refletir sobre essas práticas e a buscar alternativas mais integradas e significativas, em sintonia com os pressupostos da Abordagem Comunicativa (AC) e da Teoria Socio-Histórico-Cultural (TSHC).

Nos relatos de Bruna, Marcela, Joana e Bárbara, emergem tanto as limitações impostas por concepções anteriores quanto as mudanças impulsionadas pela experiência com a UD, que ampliaram a compreensão da escrita como prática social e processual. Essas mudanças aparecem em suas falas, evidenciando maior atenção ao sentido e ao contexto das produções e reconhecendo a importância de propor atividades que favoreçam a autonomia, estimulem a

tomada de decisões pelos alunos e promovam interações colaborativas, rompendo com a lógica exclusivamente transmissiva.

Antes da aplicação da unidade didática, as práticas das professoras Bruna, Marcela, Joana e Bárbara refletiam uma concepção de escrita próxima ao que Martins (2009) denomina “escrita ritualizada”: atividades centradas na forma, na reprodução de modelos e na execução de tarefas mecânicas, pouco conectadas a um propósito comunicativo real. Em grande medida, essas práticas também pareciam responder às demandas e ao formato do material disponibilizado nas escolas, o que contribuiu para uma forte aproximação com a perspectiva predominantemente gramatical descrita por Almeida Filho (2015), na qual o ensino de línguas se ancora na apresentação e fixação de estruturas, priorizando regras e convenções formais em detrimento do uso social e significativo da língua.

Bruna relatou que, ao planejar suas aulas, optava por um vocabulário reduzido e por exercícios de baixa complexidade:

Então, eu uso um vocabulário mais simples, não coloco coisas muito longas, frases muito longas, que eles não conseguem, ou textos longos que eles não compreendem, né? [...] Eu peço para eles completarem, deixo uma lacuna, relacionar um vocabulário, o começo da frase com o final dela, para eles ligarem. Ou eu coloco a imagem e peço para ele escrever o nome do objeto em inglês. As palavras mais simples eles escrevem. (Bruna – 1ª Entrevista)

O relato de Bruna evidencia um conjunto de decisões pedagógicas orientadas para a redução da complexidade linguística e textual. Embora essa escolha se justifique pelo desejo de adequar as atividades ao nível de proficiência e às dificuldades dos alunos, ela também revela uma concepção de escrita mais próxima ao que Almeida Filho (2015) denomina como perspectiva predominantemente gramatical, em que o ensino da língua se ancora na apresentação e fixação de estruturas — neste caso, vocabulário e frases simples — e na manipulação controlada de formas linguísticas. Ao limitar-se a palavras isoladas ou frases curtas, a atividade corre o risco de reduzir a escrita a um exercício de codificação, deixando de explorar sua dimensão social e processual.

À luz de Moscovici (1978) e Alves-Mazzotti (2008, 2010), as representações docentes articulam experiências individuais e condicionantes socioculturais, moldando as práticas e expectativas. Quando Bruna opta por evitar “coisas muito longas” ou “textos longos que eles não compreendem”, é possível identificar uma expectativa prévia sobre sua concepção ao contexto em que atua. Apesar do cuidado em facilitar o acesso ao conteúdo, Bruna reconhecia

a resistência dos alunos: “Quando tem essas atividades de escrita [...] eles reclamam: ‘Ah, não! Tem que escrever...’” (Bruna – 1ª Entrevista).

A reação dos alunos revela mais do que uma simples resistência momentânea: ela evidencia uma representação construída pelos estudantes sobre a escrita como tarefa difícil, desgastante e, possivelmente, pouco significativa. Conforme discutem Moscovici (1978) e Alves-Mazzotti (2008), essas representações são socialmente elaboradas, nascem da interação com o meio escolar e com as práticas vivenciadas, e tendem a influenciar o engajamento e as expectativas diante das atividades propostas.

Ao relatar a reclamação dos alunos, Bruna se posiciona como mediadora que reconhece a barreira afetiva e motivacional diante da escrita e busca promover meios para “facilitar” essas atividades. Contudo, se não houver uma ressignificação desse espaço — transformando a escrita em prática social significativa —, essa representação negativa dos alunos tende a se manter, reforçando um ciclo de desmotivação que impacta tanto a aprendizagem quanto o papel que a escrita ocupa na sala de aula.

Com a implementação da unidade didática, a professora Bruna relata mudanças significativas, reconhecendo que uma sequência estruturada em andaimes tem potencial para gerar engajamento e promover autonomia, rompendo, assim, com o ciclo de desmotivação e a ritualização da escrita, conforme podemos notar no excerto seguinte.

Eu acho que o governo devia investir mais em atividades como essa, porque é muito mais produtivo do que o material que a gente tem. [...] Eles gostaram demais de trabalhar, esperavam, nos perguntavam se não ia ter. E eu tentei não dar muito mastigado pra eles. Eu deixei eles procurarem, eles fazerem, tentei não intervir muito pra eles mesmos tentarem buscar a resposta. [...] Na parte da produção do anúncio final, eles foram bem, e eu achei que foi muito produtivo. (Bruna – 2ª Entrevista)

O relato de Bruna aponta para uma mudança em sua concepção sobre o ensino da escrita. Se antes, conforme descrito na primeira entrevista, suas práticas se restringiam a vocabulário básico, frases curtas e exercícios mecânicos, este trecho mostra que, após a aplicação da unidade didática, Bruna passou a valorizar atividades contextualizadas e processuais, estruturadas em andaimes (Vygotsky, 1997) que permitem ao aluno avançar com autonomia progressiva. Ao afirmar que não “deu tudo mastigado” e que deixou os estudantes “procurarem” e “fazerem” por conta própria, a professora revela uma compreensão mais próxima da TSHC, em que a mediação é ajustada para que o aprendiz atue em sua zona de desenvolvimento proximal.

Essa nova postura também se aproxima dos princípios da AC, ao priorizar tarefas com sentido. Além disso, evidencia uma ruptura com representações anteriores sobre a capacidade da turma. A confiança demonstrada ao afirmar que os alunos “foram bem” na produção do anúncio final indica que a professora passou a acreditar mais no potencial deles quando as condições de mediação e de aprendizagem foram adequadas - um ponto que dialoga com as reflexões de Alves-Mazzotti (2010) sobre a necessidade de rever representações docentes que tendem a limitar expectativas no contexto da escola pública. A experiência vivenciada durante a aplicação da UD passa, assim, a integrar o repertório profissional da professora, permitindo que suas concepções sejam ressignificadas a partir da prática concreta - e não apenas porque alguém “disse” que poderia ser diferente.

A professora Marcela, quando perguntada sobre como compreende a linguagem escrita, responde que

É, eu vejo de uma forma mais concreta. De uma forma que fique registrada, sabe? Acho que a escrita é mais ou menos isso. E eu acho que... No inglês, né? É interessante porque o som, o jeito que escreve é diferente do jeito que fala pra gente, né? E é um falante estrangeiro. Então você escreve uma palavra ali que não é exatamente do jeito que a gente lê ela em português. É interessante também, né? Ver a escrita assim. Mas eu não sei se eu dou muita importância pra escrita. De modo geral, sabe? Não é que eu não dou importância, mas assim... É uma das coisas que eu acho mais difíceis de ensinar, por exemplo, principalmente para criança. É difícil você ensinar uma criança como que escreve se ela tem problema de alfabetização na língua materna. É, escreve, não. Tem umas crianças que eles ainda se arriscam, né? Eles escrevem tudo do jeito que lê. Eu acho muito interessante. Porque o adulto também faz isso, né? Por isso que eu falo que a escrita, às vezes, não é que ela não tenha muita importância pra mim, né? Mas é essa questão de a língua falada, né? Ela tem uma importância diferente. (Marcela – 1ª Entrevista)

O relato de Marcela revela uma concepção ambígua e inicial de escrita que, embora reconheça seu caráter de registro e algumas especificidades da língua inglesa — como as diferenças entre grafia e pronúncia —, a posiciona como habilidade de menor centralidade no ensino de língua estrangeira para crianças. Ao enfatizar a escrita como forma de “registrar” a língua, essa visão se aproxima de uma concepção que corre o risco de reduzi-la a uma mera transposição da fala, sem explorar plenamente seu potencial como prática social autônoma e significativa. Essa relativização de seu papel aparece de forma explícita quando a professora afirma: “*Mas eu não sei se eu dou muita importância pra escrita. De modo geral, sabe?*”.

A fala de Marcela deixa transparecer um conjunto de representações sobre a escrita influenciado tanto pelas características da língua — como a diferença entre grafia e pronúncia — quanto pelo contexto escolar, marcado pela presença de alunos com dificuldades de

alfabetização na língua materna. Essas percepções podem contribuir para que a escrita receba menor destaque no planejamento e para que outras habilidades, como a oralidade, sejam priorizadas. Ao afirmar que “é difícil ensinar uma criança [...] se ela tem problema de alfabetização na língua materna”, a professora indica uma postura mais cautelosa, voltada para o que os alunos já conseguem fazer, o que, em alguns casos, pode reduzir as oportunidades de propor tarefas que desafiem e ampliem gradualmente suas capacidades. Essa postura, embora compreensível diante da heterogeneidade da turma, pode restringir o movimento dos alunos dentro da ZDP. Também vale ressaltar que, como aponta Vygotsky (1995), o contato com uma língua estrangeira pode, inclusive, favorecer a aprendizagem da língua materna, estimulando a consciência linguística e a reflexão sobre o funcionamento da linguagem.

No caso da professora Marcela, observa-se um tensionamento entre sua prática habitual e os conceitos teóricos que embasam a proposta da UD. A experiência com o material parece ter provocado reflexões importantes sobre o papel da escrita, a integração das habilidades e, especialmente, sobre a autonomia dos alunos.

Eu acho que essa parte de... esse material ele traz uma maior autonomia para o aluno que impactou neles no sentido que eles não sabem desenvolver a autonomia ainda. Eles não conseguem ser autônomos ali.

[...]

Não é só uma cópia. Não é só uma cópia. Entendeu? Eles conseguem perceber assim. Daí, não sei se é um reflexo também do jeito que a aula é conduzida, né? De novo, por mim, penso muito nisso. Então, eu fico pensando. O quanto eu... Tô mastigando esse material pra eles, enquanto eu que tô atrapalhando essa autonomia deles, com as minhas estratégias. Porque o meu objetivo com o material, às vezes, não é o seu objetivo com o material. Então, ali, o seu objetivo é que eles escrevessem mais, vamos supor. Desenvolvessem alguma coisa da parte escrita. E o meu era que eles compreendessem o conto e por meio dessa aula eles adquirissem um pouco de inglês. (Marcela – 2ª Entrevista)

No excerto, a professora reconhece que “esse material traz uma maior autonomia para o aluno”, mas também ressalta que “eles não sabem desenvolver a autonomia ainda” e “não conseguem ser autônomos ali”. Essa constatação evidencia que a autonomia não se constrói de forma espontânea: os alunos não se tornarão autônomos sozinhos. Nesse processo, o papel do professor como par mais experiente é essencial, atuando para criar condições e oferecer suporte gradual por meio dos andaimes.

Ao comparar as propostas da UD com tarefas mecânicas, como a simples cópia, a professora enfatiza: “Não é só uma cópia. Não é só uma cópia. Entendeu? Eles conseguem perceber assim”. Essa observação indica que ela reconhece no material um potencial para

estimular a autoria e a tomada de decisões pelos alunos, rompendo com práticas de escrita desprovidas de sentido.

A professora também realiza uma autorreflexão sobre sua prática: “Eu fico pensando. O quanto eu tô mastigando esse material pra eles, enquanto eu que tô atrapalhando essa autonomia deles, com as minhas estratégias”. Ao assumir essa autocrítica, Marcela revela consciência de que suas intervenções, embora bem-intencionadas, podem reduzir o espaço de ação dos estudantes e, assim, limitar o trabalho na ZDP. Nessa perspectiva, a mediação corre o risco de se tornar uma condução excessiva, impedindo que os alunos enfrentem desafios necessários para avançar em sua aprendizagem.

Além disso, a professora faz uma reflexão importante sobre como seus próprios objetivos influenciam a condução das aulas: “Porque o meu objetivo com o material, às vezes, não é o seu objetivo com o material. Então, ali, o seu objetivo é que eles escrevessem mais, vamos supor. Desenvolvessem alguma coisa da parte escrita. E o meu era que eles compreendessem o conto e, por meio dessa aula, eles adquirissem um pouco de inglês.” Embora seus objetivos revelem afinidade com princípios da abordagem comunicativa, especialmente no que se refere ao foco no sentido e à compreensão do texto, a menor ênfase dada à escrita — como ela própria admite ao afirmar “Mas eu não sei se eu dou muita importância pra escrita. De modo geral, sabe?” — afasta-se de um dos pilares centrais dessa abordagem, que é o trabalho integrado das quatro habilidades. Outro ponto importante a destacar é que, ao final, nosso objetivo e o da professora se mostraram convergentes; não estávamos trabalhando com propostas opostas, mas com diferentes caminhos para alcançar o mesmo propósito.

A professora Joana também ressaltou dificuldades para trabalhar com a escrita em suas aulas:

Então, a escrita, principalmente tratando depois da pandemia, eles voltaram com grandes dificuldades de escrita, principalmente mesmo na língua materna deles. Tem uns que têm dificuldade de produzir uma frase simples. E aí, principalmente, acho que no inglês, porque daí eles, mesmo alguns que querem escrever, eles até tentam pôr, mas do jeito que falam. [...] Então eles tentam, mas nesse tempo, com os alunos que já estão comigo há mais tempo, eles já conseguem, pelo menos uma palavra ou outra, buscar saber onde está e identificar. Mas ter autonomia para eles mesmos escreverem sozinhos, produzir uma frase, eles não têm. [...] na hora de pensar pra escrever, e aí acaba ficando na cópia, né? A gente tem que pôr na lousa pra eles copiarem.
(Joana – 1ª Entrevista)

O relato evidencia a percepção de que as dificuldades na escrita em língua estrangeira estão fortemente associadas às lacunas já existentes na língua materna, agravadas pelo contexto

pós-pandemia. A professora observa que, mesmo entre os alunos com maior tempo de convivência escolar, a autonomia na produção escrita ainda é limitada, restringindo-se a palavras isoladas ou à identificação de vocabulário previamente trabalhado. Esse cenário leva a uma prática centrada na cópia como estratégia predominante, o que, embora garanta a realização da tarefa, pouco contribui para o desenvolvimento de habilidades autorais e comunicativas.

A professora Joana, também aponta que antes da UD considerava impossível pedir a escrita de maneira mais autônoma, depois da UD ela percebeu mudança:

Antes da unidade, eles falavam: ‘Escreve lá um cartaz de procurado’. Eu ia falar: impossível, não vai sair. Mas com todas as etapas da unidade [...] saiu alguma coisa. Se tivesse um trabalho mais consistente, sempre seguindo nessa metodologia, ia render muito mais. (Joana – 2ª Entrevista)

O relato de Joana evidencia uma mudança significativa em sua abordagem sobre o potencial dos alunos para a produção escrita. Antes da aplicação da UD, sua expectativa era baixa, como quando afirma que “ia falar: impossível, não vai sair”, refletindo uma representação docente (Moscovici, 1978; Alves-Mazzotti, 2008) marcada pelas limitações atribuídas às condições da turma. A experiência com todas as etapas da unidade, no entanto, mostrou que, com uma mediação estruturada e progressiva, os alunos foram capazes de produzir textos, ainda que simples, rompendo com a crença inicial. Ao afirmar que “se tivesse um trabalho mais consistente, sempre seguindo nessa metodologia, ia render muito mais”, Joana destaca a importância da continuidade de um trabalho alinhado à TSHC, no qual o uso de andaimes favorece o avanço gradual dos estudantes. Sua fala também dialoga com a AC, ao reconhecer que a escrita, quando integrada a atividades contextualizadas e com sentido, torna-se possível e significativa, mesmo em turmas consideradas desafiadoras.

A professora Bárbara também apresentou impactos significativos da UD em sua prática. Ao compartilhar experiências marcantes, trouxe contribuições que também ampliaram nossa compreensão sobre a proposta. Inicialmente, em relação ao seu trabalho com a escrita a professora destaca

Eu acho que a escrita é importante. Mas nas minhas aulas, ela é trabalhada de uma forma simples. Então, eu acabo trabalhando com o básico, com escrever algumas palavras, uma frase, quando eu consigo formar uma frase. Então, eu vou por esse caminho. Eu acho que a escrita é importante dentro do processo de comunicação. Eu acho que... não existe, né, aprender língua inglesa e aprender só de forma oral, eles precisam também conhecer as palavras, mas eu acho que a escrita, tanto porque eu tenho alunos que já têm dificuldade até na língua materna, então a escrita, eu não sei dizer se talvez eu trabalhe de uma forma mais intuitiva, né, porque eu escrevo, então,

o que eu acho, considero que seja importante, aí eles vão visualizando, destaco no material aquilo que é importante para que o essencial eles consigam futuramente produzir. Então é isso, né? Palavras e frases é o máximo que eu consigo. Agora uma produção textual, no caso, tem que ser para depois mesmo. (Bárbara – 1ª Entrevista)

O relato de Bárbara evidencia uma valorização da escrita como parte do processo comunicativo, embora seu trabalho inicial com essa habilidade se restrinja a atividades simples, como a produção de palavras isoladas ou frases curtas. Sua fala mostra que, para ela, a escrita é um complemento à oralidade, necessária para ampliar o contato dos alunos com a língua, mas não configurada, neste momento inicial, como foco central de suas aulas. Essa postura parece estar diretamente relacionada ao perfil da turma, composto por alunos com dificuldades na língua materna, o que, segundo a professora, justifica uma abordagem mais intuitiva e gradual.

Além disso, as representações docentes (Moscovici, 1978; Alves-Mazzotti, 2008) parecem emergir com clareza: o perfil da turma, marcado por dificuldades na alfabetização em língua materna, pode ser percebido como um dos fatores que influenciam a decisão de não propor atividades de escrita mais complexas. Assim, a prática tende a se concentrar no “nível de desenvolvimento real” dos estudantes, conforme a terminologia de Vygotsky (1995), o que pode reduzir as oportunidades de explorar de forma mais ampla o potencial da ZDP. Estratégias de mediação planejada e o uso de andaimes poderiam, nesse sentido, ampliar gradualmente a autonomia e a complexidade das produções.

No entanto, esse posicionamento não invalida o reconhecimento da escrita como parte do processo comunicativo, pois ao destacar que “não existe aprender língua inglesa só de forma oral” e reconhecer que “a escrita é importante dentro do processo de comunicação”, a professora demonstra afinidade com pressupostos da AC, que entende a escrita como parte integrante do desenvolvimento global da competência comunicativa. Entretanto, sua prática inicial evidencia que essa valorização ainda não se traduz plenamente em atividades mais elaboradas, integradas e contextualizadas, ficando restrita a ações pontuais, conforme destaca nos trechos “palavras e frases é o máximo que eu consigo” e que a produção textual “tem que ser para depois mesmo”.

Após a aplicação da UD, a professora Bárbara relatou um caso emblemático de superação de barreiras:

Olha, pra você ter uma noção, eu tenho um aluno, ele tem muita, muita, mas muita dificuldade. Ele não é alfabetizado, ele não consegue ler, ele não consegue nem copiar da lousa. Então, assim, se eu colocar uma frase na lousa, ele não consegue passar para o texto. Ele copia duas letras, ele cansa, ele demora, não vai. Mas as atividades orais, ele é muito participativo. Então, nessa do Sherlock, gente, como ele ficou animado e ele falava, ô, *teacher, teacher*, vai ter o Home? Ele sabia falar, tipo, Sherlock,

Sherlock, Sherlock, Home. E assim, eu falo, vai, vai ter, fulano, e tal. E essa parte das características, ele sabia, gente. Quando eu retomei, eu fiquei, me arrepiava. Porque esse menino, ele lembrava, sabe? Eu falava, fala aí uma característica do Sherlock. Aí ele lá, ele se esforçou lá e falou, *Grumpy*. Sabe? [...] Ele adorou. E aí, ele foi me falando, e na prova, gente, na prova, ele acertou. E eu fiquei assim, porque ele é um caso que eu tenho que fazer prova adaptada. Só de ligar com pouquíssimas coisas. E ele, gente, é pra você ver, né? o engajamento, né? Quando eles gostam, se interessam, né? (Bárbara – 2ª Entrevista)

Esse relato da professora Bárbara evidencia de forma muito concreta como o engajamento pode atuar como um catalisador para a aprendizagem, mesmo em casos de dificuldades de alfabetização. O aluno descrito, que não conseguia copiar da lousa, apresentou um desempenho diferenciado quando as atividades da UD mobilizaram seu interesse. A mobilização gerada pelo enredo lúdico e pelo caráter investigativo das tarefas, converteu-se em participação ativa, lembrança de conteúdo e até acertos na avaliação, o que, segundo Vygotsky (1995), ilustra como a aprendizagem pode ser impulsionada por interações significativas e mediadas. O fato de o estudante lembrar e verbalizar um adjetivo em inglês “*Grumpy*” mostra que, mesmo sem a alfabetização consolidada na LM, ele foi capaz de internalizar vocabulário e sentido a partir de um contexto comunicativo e afetivamente relevante.

Esse episódio também aponta para a potência das propostas que rompem com a lógica de tarefas mecânicas, criando situações de uso real da língua. Nesse sentido, a UD não apenas contribuiu para o aprendizado de elementos linguísticos, mas também para reduzir a barreira emocional e a resistência inicial à escrita, aproximando o estudante de uma experiência de sucesso que pode impulsionar futuras aprendizagens.

Ao final da experiência com a UD, Bárbara reconheceu que a vivência também transformou suas próprias representações.

Acho que antes eu não tinha tanto essa percepção. Eu tinha uma crença mais limitada nesse sentido, por conta da situação que eles vivem ali. [...] E não foi só a escrita. A unidade estava bem elaborada para que uma coisa levasse a outra, até a aprendizagem da LI como um todo.” (Bárbara – 2ª Entrevista)

Esse excerto de Bárbara revela um deslocamento em suas representações docentes (Moscovici, 1978; Alves-Mazzotti, 2008) e uma ampliação na forma como percebe o potencial de seus alunos. A professora usa “antes eu não tinha tanto essa percepção”, o adjunto adverbial de tempo “antes” seguido do verbo no pretérito imperfeito demonstra que houve mudança em sua percepção. Ao afirmar que antes tinha “uma crença mais limitada” em função do contexto da turma, ela mostra como fatores externos, como as condições socioeducacionais,

influenciavam suas expectativas e escolhas pedagógicas. A experiência com a UD parece ter provocado uma revisão dessas percepções, evidenciando que uma sequência didática bem estruturada pode criar um encadeamento de atividades capaz de favorecer não apenas a escrita, mas o desenvolvimento integrado das habilidades em LI.

Esse entendimento dialoga com a TSHC (Vygotsky, 1995), pois a professora reconhece o papel do planejamento como mediador da aprendizagem. Ao perceber que “uma coisa levava à outra”, ela demonstra compreender a importância de atuar dentro da ZDP, oferecendo andaimes que permitam avanços graduais. Sua fala, assim, aponta para uma mudança de postura: de uma visão mais restrita sobre as possibilidades da turma para uma concepção mais aberta, que enxerga a aprendizagem como um processo dinâmico, integrado e contínuo.

A experiência com a UD promoveu mudanças importantes na prática docente, deslocando propostas antes centradas na forma e na cópia para abordagens mais contextualizadas e significativas. As professoras passaram a demonstrar indícios de uma percepção da escrita mais como uma prática social e processual, potencialmente capaz de gerar engajamento e avanços quando explorada de forma integrada às demais habilidades, com mediação e uso de andaimes. A experiência reforçou que, mesmo nos anos iniciais, é possível desenvolver a escrita de modo funcional e alinhado aos princípios da AC e da TSHC.

4.4. Sintetizando as respostas

Depois de seguir cada pista, cruzar atalhos e percorrer as trilhas mais sinuosas da análise, chegamos ao ponto em que o cenário inteiro se revela. Como quem sai de uma mata fechada e encontra o horizonte, reunimos aqui os frutos dessa jornada investigativa. O que apresentamos a seguir é a síntese das respostas — pistas decifradas que não apenas concluem o caso, mas apontam novos caminhos. “Elementar, meu caro leitor”, poderia dizer Sherlock, ao ver como as peças se encaixaram, ou não. Eis, portanto, um olhar condensado sobre como a UD repercutiu no ensino, na aprendizagem e no sentido da escrita no contexto estudado.

Quadro 5: Síntese das respostas às perguntas de pesquisa

Perguntas de Pesquisa	Sínteses das Resposta
1. Como o material didático integra as concepções teóricas da AC e da TSHC?	O material didático integrou princípios da Abordagem Comunicativa e da TSHC ao propor atividades contextualizadas, com foco no sentido e no uso social da língua, articulando oralidade, leitura e escrita de forma interdependente. As tarefas foram organizadas em sequência didática com andaimes que favoreceram a progressão das produções e possibilitaram que os alunos se engajassem em práticas de escrita com propósito comunicativo real, rompendo com exercícios mecânicos e descontextualizados.
2. Quais impactos foram observados na aprendizagem dos alunos?	De modo geral, as professoras perceberam um aumento significativo no engajamento, na motivação e na participação ativa dos alunos, inclusive daqueles que ainda enfrentam dificuldades de alfabetização na língua materna. As atividades despertaram interesse pela história trabalhada, reduziram a ansiedade em relação à escrita em inglês e favoreceram que os estudantes reconhecessem avanços nas quatro habilidades. O uso de tarefas com sentido, elementos lúdicos e conexões com o repertório dos alunos fortaleceu a confiança e ampliou as possibilidades de autonomia na aprendizagem.
3. De que maneiras o uso da UD impactou a prática docente no ensino da escrita?	As professoras demonstraram um ressignificar de suas concepções e práticas, deslocando-se de uma escrita ritualizada e centrada na forma para uma abordagem mais processual e integrada às demais habilidades. A experiência parece ter favorecido uma maior valorização da escrita como prática social, bem como uma compreensão mais consciente sobre o papel da mediação e do <i>scaffolding</i> . Além disso, é possível perceber indícios de uma reflexão sobre o equilíbrio entre orientar e conduzir, de modo a criar condições para que os alunos possam assumir, cada vez mais, um papel de protagonismo na produção textual.

Fonte: Autoria Própria

CAPÍTULO V

Não fui eu que lhe ordenei? Seja forte e corajoso! Não se apavore, nem se desanime, pois o Senhor, o seu Deus, estará com você por onde você andar. (Josué 1.9)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida que a jornada pela densa floresta do conhecimento se aproxima do fim, os aprendizados adquiridos ao longo desse percurso revelam a profundidade da selva em que ousamos entrar. Cada passo, permeado por experiências, bloqueios e adversidades, demonstra que o caminho do saber nunca se apresenta como uma superfície linear e previsível. Por mais que, em certos momentos, tenhamos sentido que estávamos andando em círculos na mata fechada, esses desvios e repetições se mostraram essenciais para mapear e compreender melhor o espaço que explorávamos. Convido, mais uma vez, Ortega y Gasset (2019) para nos lembrar que, se a profundidade de nossas explorações fosse facilmente desvendada, correríamos o risco de transformá-la em uma superfície plana e sem nuances. Essa, contudo, não é a nossa realidade nem o nosso desejo, pois os desafios e as peculiaridades que encontramos são parte integral da construção dos saberes. Assim, a verdade é que a floresta do conhecimento está sempre um pouco além de onde estamos, exigindo constante movimento e novas explorações.

Dessa forma, nesta seção, retomo os principais pontos alcançados por esta pesquisa, pontuando as limitações encontradas e delineando possíveis caminhos para futuras incursões nesse vasto território. A investigação aqui apresentada, com todas as suas contribuições, é como uma clareira aberta - ou talvez uma placa de direção fincada no solo - em meio à imensidão da floresta, oferecendo novos horizontes e orientações para os aventureiros que virão.

5.1. Contribuições da pesquisa

A presente investigação oferece contribuições significativas para quatro eixos principais: o ensino de Língua Estrangeira para crianças, o desenvolvimento da escrita, a Abordagem Comunicativa e a Teoria Socio-Histórico-Cultural.

No que se refere ao ensino de LE para crianças, exploramos um território ainda pouco investigado: a escrita. Embora o campo demande avanços e novas explorações, esta pesquisa contribuiu ao abordar a produção textual de forma integrada e significativa, procurando superar desafios recorrentes no trabalho com essa habilidade no Ensino Fundamental I.

A elaboração do material didático fundamentado nos princípios da AC e da TSHC partiu não apenas de referenciais teóricos, mas também da escuta atenta às dificuldades e necessidades apresentadas pelos próprios professores que atuam nessa etapa de ensino. Essas contribuições, advindas da prática docente, foram incorporadas de maneira estratégica na concepção da unidade didática, garantindo que as atividades dialogassem com a realidade escolar e respondessem a demandas concretas da sala de aula.

Como resultado, as atividades propostas estabeleceram vínculos diretos com o cotidiano dos alunos, despertando interesse e ampliando sua participação. Os dados demonstram que práticas centradas no sentido e no significado para o aluno favorecem maior engajamento e confiança na escrita, reduzindo manifestações de insegurança, como “eu não sei escrever” ou “escreve na lousa, *teacher*”. Ao participar de atividades contextualizadas e tematicamente relevantes, os alunos demonstraram maior fluidez nas produções em sala de aula e maior imersão no tema, confirmando que a pertinência do contexto é um importante fator para a aprendizagem.

Outro aspecto relevante foi a constatação de que o material, embora desenvolvido antes da publicação do Currículo Paulista, mantém um diálogo consistente com o documento, revelando não apenas convergências conceituais, mas também possibilidades de ressignificação e de contribuição para sua implementação.

A inovação desta pesquisa pode ser observada na elaboração de atividades que não se restringem ao formato tradicionalmente associado aos livros didáticos. Em vez de enfatizar listas fragmentadas de vocabulário sobre temas isolados – como cores, roupas e animais, apontadas por Moura (2010) como recorrentes em determinadas propostas de ensino –, optamos por uma abordagem temática, voltada à integração dos conteúdos de forma mais significativa e próxima das experiências dos alunos. Essa escolha sugere um potencial para aproximar o ensino da realidade vivida pelas crianças e ampliar as possibilidades de produção escrita.

Adicionalmente, propusemos um ensino da escrita em LE que transcende o foco exclusivo na gramática e na ortografia, apresentando-a às crianças como prática social relevante e situada. Assim, acreditamos ter contribuído para que alunos e professores passem a conceber a escrita não apenas como exercício escolar, mas como ferramenta autêntica de comunicação e interação social.

5.2. Limitações da pesquisa

Este estudo apresenta limitações que merecem ser consideradas, tanto no campo metodológico quanto no teórico. A primeira refere-se à metodologia adotada. A mudança de participantes no decorrer do processo obrigou-nos a reiniciar a captação, impactando diretamente o cronograma da pesquisa. Ao lidar com seres humanos, a ética exige cuidados rigorosos, e os trâmites burocráticos necessários para garantir esse rigor são, muitas vezes, demorados, comprometendo o cumprimento das etapas inicialmente previstas. Além disso, teria sido enriquecedor reaplicar o material e explorar novamente as percepções dos participantes, o que permitiria uma análise mais aprofundada e comparativa dos resultados obtidos.

Outra limitação relevante diz respeito ao tempo destinado à aplicação do material. Uma pesquisa longitudinal em contexto de escola pública poderia oferecer uma compreensão mais abrangente sobre o desenvolvimento da habilidade escrita ao longo do tempo, permitindo acompanhar, de forma contínua, como alunos e professores percebem essa prática como parte de um papel social. Uma intervenção mais extensa também possibilitaria incluir um número maior de unidades didáticas, aprofundando a análise sobre as contribuições de uma abordagem contextualizada para o ensino da escrita. A limitação temporal, no entanto, justifica-se pelo número restrito de aulas durante o bimestre em que ocorreu a intervenção, respeitando tanto o calendário escolar das instituições participantes quanto o planejamento das professoras, que precisavam conciliar o uso do material oficial com a proposta desta pesquisa.

No plano teórico, a escassez de estudos específicos sobre o ensino da escrita em língua estrangeira para crianças no contexto brasileiro configurou-se como um desafio central. Essa carência de referenciais consolidados dificultou a comparação de dados e metodologias, exigindo maior esforço na construção de um percurso teórico-metodológico coerente. Em um primeiro momento, a investigação avançou pelo campo da alfabetização e do letramento em língua materna, permanecendo nele por algum tempo, mas sem alcançar a clareza necessária para responder integralmente à questão de pesquisa. Foi preciso, portanto, recuar e reconstruir a rota, integrando conceitos da alfabetização com abordagens de ensino de LE, ainda que provenientes de contextos distintos, para construir um arcabouço mais adequado. Esse movimento, embora nasça de uma limitação, também abriu espaço para a elaboração de um referencial inovador e adaptado ao cenário investigado, contribuindo para suprir, ainda que parcialmente, a lacuna existente.

5.3. Encaminhamentos para pesquisas futuras

Entre as possibilidades para investigações futuras, propomos a realização de estudos longitudinais de caráter interventivo que aprofundem o ensino da escrita ancorado na AC e na TSHC. Esses estudos poderiam contemplar, além da intervenção direta em sala de aula, um processo formativo para professores, capacitando-os a trabalhar com essas abordagens de forma integrada, contínua e alinhada às necessidades de seus alunos. Consideramos que a formação docente é fundamental para consolidar práticas que promovam o desenvolvimento da escrita em contextos significativos, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática pedagógica.

Outro caminho que vislumbramos consiste em ampliar o foco para o acompanhamento detalhado do desenvolvimento da escrita infantil ao longo do tempo, utilizando materiais elaborados sob os preceitos da AC e da TSHC. A observação contínua nos permitiria compreender, de maneira mais abrangente, como essas metodologias influenciam tanto a construção de habilidades linguísticas quanto o engajamento dos alunos nesse processo.

Também vemos potencial em investigar o ensino da escrita por meio de tarefas organizadas nas etapas de pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa. Esse formato, amplamente discutido no ensino de LE, pode favorecer não apenas a produção textual, mas também a reflexão sobre o processo, estimulando o planejamento, a execução e a revisão da escrita de forma contextualizada. Um estudo com essa abordagem nos permitiria avaliar como a sequência estruturada de tarefas contribui para a autonomia dos alunos, para a clareza de objetivos e para a consolidação de estratégias de escrita mais eficazes.

Por fim, acreditamos ser relevante aprofundar a investigação sobre as percepções e a consciência das crianças em relação ao papel da escrita na sociedade, tomando como ponto de partida suas próprias vozes e interpretações. Compreender como elas se apropriam dessa habilidade como prática social amplia o alcance da pesquisa e nos permite analisar como a escrita se torna um meio efetivo de interação e participação cultural. Um estudo mais extenso sobre essa dimensão poderia revelar de que maneira os jovens aprendizes atribuem significado à escrita em suas vidas cotidianas e como a incorporam às suas experiências pessoais e escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABE, M. I. O brincar no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de inglês no ciclo de alfabetização de uma escola pública. Dissertação de mestrado. São Paulo, 128 f., 2016

AGRA, C. B. Inglês se aprende na escola pública: reflexões sobre a introdução da língua inglesa no Ensino Fundamental I a luz dos multiletramentos. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2016.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Lingüística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas: Pontes, 2005.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2015 [1993].

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *Quatro estações no ensino de línguas*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *O Ensino de Línguas em Comunicação*. Mimeo para circulação interna no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (Área de Ensino de Línguas). Brasília (DF), 2022.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. O método nas ciências sociais. In: ALVESMAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais – pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 1, n. 1, p. 18–43, jan./jun. 2008.

ALVES, R. *Ostra feliz não faz pérola*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

ANTONINI, A. F. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de 1a e 4a séries do Ensino Fundamental. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2009.

ARAÚJO, M. A. F. Let's play games! O jogo como atividade interativa e colaborativa na aprendizagem de inglês por alunos adolescentes de uma escola pública. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO, 2016.

ARAÚJO, M. A. F. A colaboração e as crenças na prática docente de professores de inglês para crianças na escola pública. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO, 2023.

ASSIS, E. P. A formação de professores de inglês dos anos iniciais: um estudo sobre o projeto Early Bird. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro – SP, 2018.

ASSIS, E. P.; SARTI, F. M. . O jogo da formação docente no caso Early Bird: lances, disputas e rupturas. *Educação e realidade*, v. 48, p. e123288, 2023

AUDI, L. C. C. “E a gente perguntava também não só quem era a gente, mas o que que a gente tava fazendo ali”: A influência do coensino e diálogo cogerativo na formação de professores de línguas - um estudo de caso no PIBID - Inglês Campus X da UNEB. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo- São Paulo, SP. 2018

BARBIRATO, R. C. Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender língua estrangeira em contexto inicial adverso. Tese de doutorado, Unicamp, Campinas. 2005.

BARBIRATO, R. C.; SOUZA, J. P. B. ; ARANH, M. J. P. ; BRUGNEROTTO, T. H. G. . Professores rumo a um ensino contextualizado de inglês para crianças na rede pública de ensino: um recorte de experiência. *Percursos Linguísticos* (UFES), v. 9, p. 89-109, 2019.

BARBOSA, S. N. Crenças de uma professora de inglês no contexto do programa Rio Criança Global. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ,2016.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*.4 ed. Lisboa: Edições 70, 1977, 223 p.

BARROS, A. F. A ausência de currículo para o Ciclo de Alfabetização: percepções de professores de inglês da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, SP. 2018.

BARTELMEBS, R. C.. Analisando os dados na pesquisa qualitativa. 2012. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional – Aula para a Graduação em Pedagogia Licenciatura).

BAZERMAN, C. *Escrita, Gênero e Interação Social*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BENSON, P. The philosophy and politics of learner autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Ed.). *Autonomy & Independence in Language Learning*. New York: Addison Wesley Longman, 1997, p. 18-34.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction for theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

BOHN, H. I. The educational role and status of English in Brazil. In: *World Englishes*, v. 22, n. 2, p. 159-172, 2003.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial* [da] República Federativa do Brasil. Brasília: 1990. Disponível em: 248 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 25 de agosto de 2023.

BRASIL. (1996). MEC. *LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* Lei nº 9.394, de 20 de dezembro.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 2, de 9 de julho de 2020. Conselho Nacional de Educação Básica. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN22020.pdf?query=CEE/TO. Acesso em 01 de jun. de 2023.

BREUNIG, L. Leitura e produção escrita em língua alemã como 13 de alunos de um 1º ano de uma escola plurilíngue do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.

BREWSTER, J.; ELLIS, G.; GIRARD, D. *The Primary English Teacher's Guide*. New Edition. London: Penguin, 2002.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice-Hall, 1994.

BRUNER, J. S. The role of dialogue in language acquisition. In: SINCLAIR, A.; JARVELLA, R. J.; LEVELT, W.J.M. (Ed.). *The child's conception of language*. New York: Springer-Verlag, 1978. P. 241-256.

CAMERON, L. *Teaching English to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CAMERON, L. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal - Oxford University Press*, v. 57, 2003, p.105 -112.

CAMPOS, C.J.G.; TURATO, E.R.(2009). Análise de conteúdo em pesquisas que utilizam metodologia clínico-qualitativa: Aplicação e perspectivas. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 17 (2), 259-264.

CAPOZZOLI, C. B. C. Ensino e aprendizagem de escrita em língua inglesa na era digital: explorando caminhos possíveis. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Campina Grande, 2020

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI R. Pesquisa Qualitativa: Análise de Discurso versus Análise de Conteúdo. *Texto & Contexto Enfermagem* (UFSC. Impresso), v. 15, p. 4, 2006.

CARVALHO, R. C. M.. A Educação Infantil descobrindo a língua inglesa: interação professor/aluno. *Trabalhos em Linguística Aplicada* (UNICAMP), v. 48(2), p. 317-332, 2009.

CASTAÑOS, F.. Dez contradições do enfoque comunicativo. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, (21), p.65-78, Jan/Jun, 1993.

CAZDEN, C. B. Peekaboo as na instructional model: Discourse development at home and at school. *Papers and reports on child language development*, n. 17, p. 1-29, 1979.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. (2002). Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: Uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P. da; BASTOS, L. C.. (Orgs.). *Identidades – Recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras.

Celani, M. A. A. & Collins, H. 2003. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. In: Barbara, L. & Ramos, R. C. G. (Orgs.). *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras. 69-105.

- COLE, M.; Wertsch, J.V. Beyond the individual-social antimony in discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, v.39, p. 250-256, 1996.
- COLOMBO, C. S. O insumo linguístico oral em aulas de inglês como língua estrangeira para crianças: a fala do professor em foco. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. São José do Rio Preto, 2014.
- COLOMBO, C. S.; CONSOLO, D. A. *O ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil: cenários e reflexões*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.
- COSTA, E. A. G. Experiências de ensinar inglês para crianças na escola pública: olhares e percepções sobre a prática do professor 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2020.
- COX, M. I. P. e ASSIS-PETERSON, A. A. . O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, vol.4, no.1, p.11-36, 2001.
- COX, M. I. P. ; PETERSON, A. A. A. Ser/Estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino-aprendizagem. *Polifonia* (UFMT), Cuiabá, v. 5, p. 1-26, 2002.
- CRYSTAL, D. *English as a global language*. Nova York: Cambridge University Press, 2003.
- Cunningsworth, A. 1984. *Evaluating and selecting EFL teaching materials*. London: Heinemann Educational Books.
- DONATO, R.; MCCORMICK, D. A Sociocultural Perspective on Language Learning Strategies: The Role of Mediation. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 4, p. 453-464, 1994.
- DÖRNYEI, Z. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- DUDLEY-EVANS, M.; ST JOHN, J. *Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. Tradução Horácio Gonzáles (et.al.), 26.ed. atualizada-São Paulo: Cortez, 2011.-(Coleção Questões da Nossa Época;v.6).
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Vygotsky – a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- FINO, C. N. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 14, n. 2, p. 273-291, 2001.
- FRANCHI, E. *Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita*. 9ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, M.M.; LESSA, A. C.. (2003). Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. C.

G.. (Orgs.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras.

GAGNÉ, R. M. *Como se realiza a aprendizagem*. Tradução: Therezinha Maria Ramos Tovar. Rio de Janeiro, RJ: Livros Técnicos e Científicos. Brasília, DF: INL, 1974.

GAUTHIER, C. et al., *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí/Rs: UNIJUÍ, 1998.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (organizadores). *Métodos de Pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GINI, K. M. P. Elementos constitutivos na implementação de língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental em três municípios do norte do Paraná. (Dissertação). Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2017.

GIBBONS, P. *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom*, 2 ed. Portsmouth: Heinemann, 2015

GÓES, M. C. Características de narrativas em inglês de crianças do Ensino Fundamental I a partir da Linguística Sistêmico-Funcional. (Dissertação). Universidade Estadual de Taubaté, São Paulo, 2013.

GRANDE, P.B. O Pesquisador Interpretativo e a Postura Ética em Pesquisas em Linguística Aplicada. *Eletras*, v. 23, 2011, p. 11-27.

GRAVES, K. *Designing language courses: A guide for teachers*. Boston MA: Heinle Cengage, 2000.

GUEDES, R. O. Relações entre autenticidade e Motivação no desenvolvimento da Produção escrita por jovens Aprendizes de língua estrangeira (inglês), a partir do gênero notícias de jornal. (Dissertação). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2011.

HIGOUNET, C. *História Concisa da Escrita*. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2003.

HORWITZ, E.K. Even Teachers get the blues: Recognizing and alleviating language teachers' feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, v. 29. p. 365- 372, 1996.

HYLAND, K. *Second Language Writing*. 2nd ed. Nova York: USA, 2019, 299 p.

JOHNSTONE, R. An early start: What are the key conditions for generalized success? In: ENEVER, J.; MOON, J.; RAMAN, U. (eds.). *Young learner English language policy and implementation: International perspectives*. Reading, UK: Garnet Education, 2009.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações Sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

JUNGER, Cristina de S. V. Quantitativo e qualitativo: um caminho para reflexões sobre o fazer do professor in: *Intercâmbio*, vol. XIII, 2004.

KUMARAVADIVELU, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35,537–560.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988. P. 211-236.

LEVENTHAL, L. I.; ZAJDENWERG, R. B.; SILVÉRIO T. *Inglês é 11!: para professores de fundamental I (1º ao 5º ano)*. Barueri: Disal, 2007.

LIBERALI, F. C.. Atividade Social nas aulas de língua estrangeira. 01. ed. São Paulo: Moderna, 2009. v. 01. 65p .

LIMA, A. P. A formação de professores de língua inglesa para crianças: a Efaf como um caminho alternativo. Trabalho apresentado no Congresso Nacional de Formação de Professores: Águas de Lindóia, 2016.

LIMA, A. P.; SOUZA NETO, S. Os desafios tecnológicos para o ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I público. *REVELLI- Revista de Educação, Língua e Literatura* da UEG-Inhumas., v. 9, p. 117-136, 2017.

LIMA, A. P. Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças do Ensino Fundamental I: possibilidades para a formação e trabalho docente. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista – Rio Claro, SP. 2019.

LIMA, E. C. A. S. A utilização do jogo na pré-escola, *Série Ideias* n. 10. São Paulo: FDE, 1992. p. 24-29.

LÖSCH, S.; RAMBO, C.A.; FERREIRA, J.de L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>

LUDKE, M. E ANDRE, M. L. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: A pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. E. P. U., São Paulo.1986.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: guia abordagens qualitativas. Temas básicos de educação e ensino*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, R. Análise de material de língua inglesa voltado para crianças em um contexto local da rede municipal de ensino. 244f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Brasília, 2008.

MAGALHÃES. M. C. C. M. Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores. *The Specialist*, v.17, n.1, p. 1-18, 1996.

- MAGALHÃES, V. B. O perfil e a formação desejáveis ao professor de língua inglesa para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. de P. (org.). *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. Curitiba: Editora Appris, 2013. p. 239-259.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1998.
- MARINI, E. S. O Ensino de Língua Inglesa para Crianças por meio da Internet. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2010.
- MARTINELLI, L. de M. F. Escrita em língua estrangeira no Ensino Fundamental I: Ensino, aprendizagem e desenvolvimento por meio do texto persuasivo. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo – São Paulo, SP. 2014.
- MARTINS, M. S. C. *Oralidade, escrita e papéis sociais na infância*, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009
- MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALÉRIO, Kátia Modesto. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *RBLA*, Belo Horizonte, v.10, n.1, p. 135-158, 2010.
- McKAY, P. *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006, 388 p.
- MELLO, H. A. B. de. O Português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o Inglês: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma “Escola Bilíngue”. 2002. 333 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- MEURER, J. L., BALOCCO, A. E. *A Linguística Sistêmico-Funcional no Brasil: Interfaces, Agenda e Desafios. Anais do SILEL*. V. 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.
- MICCOLI, L. Valorizar a disciplina de inglês e seu trabalho de professor. In: CUNHA, A. G.; MICCOLI, L. *Faça a diferença*. São Paulo: Parábola, 2016.
- MILLER, I. K.; CUNHA, M. I. A.; BEZERRA, I. C. R. M.; NOBREGA, A. N.; EWALD, C. ; BRAGA, W. G. . Teaching English to Young Learners: Some Reflective Voices from Latin America. *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*. 1ed.London: Routledge, 2019, v. 1, p. 508-522.
- MINAYO, M. C. S. o *Desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo-Rio de Janeiro, Hucitec-ABRASCO, 1992
- MICHEL, M.; SHARPE, T. Collective instructional *scaffolding* in English as a second language classrooms. *Prospect*, v. 20, n. 1, p. 31-58, 2005.
- MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S.Shulman. In: *Educação*. v. 29, n. 2, p. 33-49, jul./dez. 2004.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

- MOLL, L. C. Vigotsky's zone of proximal development: Rethink its instructional implications. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, v. 51-52, p. 157-168, 1990.
- MOON, J. *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia científica para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, 2008.
- MORETTI, L. V. Os formadores e o desenvolvimento profissional de professores de inglês: diferentes olhares, diferentes práticas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014.
- MORITZ, M. E. W. Advanced research in English Series: contextualized practices in EFL Teaching assessment. In: TUMULO, C. et al. (Org.). *Reflective reports as a genre: an investigation of contextual configuration and modality features*. Florianópolis, v., p. 67 – 97, 2011.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Trad.: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- MOSCOVICI, S. Consciência social e sua história. In: MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 283-303.
- MOURA, S. A. Educação bilíngue e currículo: de uma coleção de conteúdos a uma integração de conhecimentos. In: ROCHA, C. H; SILVA, K. A. da; TONELLI, J. R. A. (orgs.) *Língua Estrangeira para crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente*. Pontes, 2010, p. 269-298.
- MURARI, T. C. A elaboração de sequências didáticas para o ensino de mandarim como língua estrangeira para crianças brasileiras de segundo a quarto ano do Ensino Fundamental I. 2022. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.
- NICOLAIDES, Christine; TÍLIO, Rogério. O material didático na promoção da aprendizagem autônoma de línguas por meio do letramento crítico. In: *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. SZUNDI, P. T. C.(etal.) (Orgs.) – Campinas, SP. Pontes Editores, 2011, p. 175 – 196.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. In: *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.
- OLIVEIRA, L. A. *Aula de inglês: do planejamento à avaliação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- ORTALE, F. L. A formação de uma professora de italiano como língua de herança: o pós - método como caminho para uma prática docente de autoria. Tese de Livre Docência. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2016.
- ORTEGA Y GASSET, José. *Meditações do Quixote*. Campinas, SP: Vide Editorial, 2019.

OYA, E. A. “Quanto mais cedo melhor?” Um diagnóstico sobre a iniciação bilíngue em um ambiente de aprendizagem para jovens aprendizes. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília. Brasília, DF. 2017

PASSONI, T.P.; AUDI, L.C.C.; D'ALMAS, J.; GAMERO, R. Um Olhar Sobre Currículo: Ferramenta para Empoderamento do Professor. *Revista X*, v.1, 2010, p. 89- 105.

PASSONI, T.P.; GOMES, E.A. Políticas e planejamento linguísticos: mapeamento das pesquisas sobre ensino de línguas estrangeiras modernas no cenário nacional. *ReVEL*, v. 14, 2016, p. 241-270.

PAVANI, L. C. Os contos infantis no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira. 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada

PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso. *Mercado de Letras*, p. 185-214, 2013.

PÉRICO, A. G. Planejamento temático baseado em tarefas no ensino de inglês para crianças: Percurso reflexivo e analítico de uma professora. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos – São Carlos, SP. 2018.

PIATO, G. C. Alinhamentos para uma formação adequada de professores de língua estrangeira para crianças (inglês). Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, 2014.

PINTO, Eliana. Ensinando e aprendendo inglês a partir de narrativas à luz da linguística sistêmico-funcional. Taubaté. 2013. 114p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

PIRES, S. S. Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso. 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

PORTELA, K. (2006). Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira. *E-revista unioeste*. Disponível em: <erevista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/download/> Acesso: 20 jun. 2009.

QUEIROZ, J. T. Uma investigação sobre a natureza da relação entre Consciência Morfológica, Leitura e Escrita. 2012. 123f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco.

RAMOS, F. S.. Ensino e aprendizagem de escrita em língua inglesa: a relação entre crenças e o uso de estratégias. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa. 2011

RAMOS, R. C. G.; ROSELLI, B. R. O livro didático e o ensino-aprendizagem de inglês para crianças. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Clara luz, 2008, p. 63 – 84.

- RAIZER, P.B.; YOKOTA, R. Reflexões sobre a situação do ensino de espanhol LEC e análise do planejamento de curso de um manual didático para crianças. In: BARBIRATO R. C.; SILVA V.T. (Org.). *Planejamento de cursos: traçando rotas, explorando caminhos*. 1ed.Campinas: Pontes, v.1, 2016, p. 45-68.
- REGO, T. C. Vigotski – *Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 25ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- REIS, A. S. Ensino e Aprendizagem de Escrita em Língua Inglesa na Formação Inicial. 2018. 183f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
- REIS, S. Pesquisa em letramento crítico no Brasil: um levantamento de dissertações e teses de 1987 a 2006. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Orgs.). *Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras*. Londrina: Moriá, 2008, p. 51-83.
- RICHARDS, J. C. *The Language Teaching Matrix*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Ed.). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 121-132.
- RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore. *Approaches and methods in language teaching*. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
- RINALDI, S. Um relato da formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro, 2006. 171 p. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo. 2006.
- RINALDI, S.. Como as crianças aprendem e se desenvolvem: alguns conhecimentos para ensinar línguas estrangeiras a crianças. *Folio* (Online): revista de letras, v. 6, p. 279-298, 2014.
- ROCHA, C. H. Provisões para ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- ROCHA, C.H. O Ensino de LE (inglês) para Crianças do Ensino Fundamental Público na Transdisciplinaridade da Linguística Aplicada. In: XIII SETA - Seminário de Teses em Andamento, 2008, Campinas. Anais do XIII SETA. Campinas: Editora da UNICAMP, v. 2, 2008, p. 435-440.
- ROCHA, C.H. O Ensino de Línguas para Crianças no Contexto Educacional Brasileiro: breves reflexões e possíveis previsões. *DELTA* (PUCSP. Impresso), v. 23, 2007, p. 273- 319.
- ROLOFF, E. M.. A importância do lúdico em sala de aula. In: X Semana de Letras da PUCRS, 2009, Porto Alegre. *A importância do lúdico em sala de aula*. PORTO ALEGRE: EDIPUCRS, 2009.
- RUFINO, T. C. S. O lúdico na sala de aula em séries iniciais do ensino fundamental. (Especialização) Universidade Estadual da Paraíba – Guarabira, Paraíba. 2014

SANTOS, L. I. S. Língua inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente. 2009. 274 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2009.

SANTOS, L. I. S. Presença de LE na sociedade e em contexto de ensino regular público. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. da. (org.). *Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Campinas: Pontes, 2019. p. 149-184.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE-29, de 28 de maio de 2014. Institui o Projeto Early Bird – Língua Inglesa destinado a alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 28 maio 2014b. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/29_14.HTM?Time=28/09/2018%2000:28:07. Acesso em: 5 jul. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE 3, de 16 janeiro de 2014. Altera dispositivos da Resolução SE 81, de 16 de dezembro de 2011. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 2014c. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/03_14.HTM?Time=28/09/2018%2000:26:48. Acesso em: 5 jul. 2021.

SAVIOLLI, V. B.; EL KADRI, M. S. Saberes de professores para atuação em contextos bi/multilíngues: a percepção de professores em serviço. *Revista Leia Escola*, Campina Grande, v. 23, n. 2, p. 155–174, ago. 2023

SCHMANDT-BESSERAT, D.; ERARD, M. Origins and forms of writing. In: BARZERMAN, C. *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text*. New York: Routledge, 2010. p.7-22.

SEGANFREDO, L. I. S. e BENEDETTI, A. M. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teóricos-metodológicos desejados. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 48(2): 333-351, Jul./Dez. 2009

SHIELD, L.; WEININGER, M. J. Collaboration in a Virtual World: Groupwork and the Distance Language Learner. In: DEBSKI, R.; LEVY, M. (Ed.). *WORLDCALL: Global Perspectives on Computer-Assisted Language Learning*. Lisse: Swets & Zeitlinger B. V., 1999, p. 99-116.

SHIN, Joan; CRANDALL; Joann. *Teaching Young Learners English*. Nova Iorque: Cengage Learning, 2014.

SILVA, K. A, ROCHA, C. H. & SANDEI, M. L. R. A Importância do Estudo das Crenças na Formação de Professores de Línguas. In: *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. N. 8, p. 10-40, 2005.

SILVA, T. A. A atividade de contação de histórias nas aulas de inglês. Goiânia. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, 2013.

SILVA, V. R. Caminhos da educação bilíngue: uma análise sobre a proposta de ensino para a educação infantil de uma escola de Goiânia. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, Goiás. 2012

SLATTERY, M.; WILLIS, J. *English for primary teachers. A handbook of activities & classroom language*. Oxford: OUP, 2014.

SUNTI, D. W. E. Língua inglesa para crianças de 4 e 5 anos de idade. *Revista Eventos Pedagógicos* v.3, Número Especial, p. 340 – 349, 2012

SUZUMURA, D. Ensino de inglês para crianças pequenas: estudos para adaptação do manual do professor que acompanha o livro didático "Cookie and Friends Starter". Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TOMLINSON, B. Materials development. In: CARTER, R.; NUNAN, D. *Teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 66-71.

TONELLI, J.R.A. *Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças*. 2005. 270f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná. 2005.

TONELLI, J. R. A.; ORTENZI, D. I. B. G.; GIMENEZ, T. *Desenvolvimento humano e aprendizagem de línguas estrangeiras*. 2013.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. (Org.). *Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017. 319p

TUTIDA. Ensinando língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2016.

VAN LIER, L. *The Classroom and the Language Learner*. New York: Longman, 1988.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*, p.131-152. Campinas: Pontes / Arte Língua, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*, p.131-152. Campinas: Pontes / Arte Língua, 2004.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: M. Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. [1984].

VYGOTSKY, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*. Volume VIII, Número XXX, Jul – Set 2009. p. 1 – 14.

WILKINSON, D.; BIRMINGHAM, P. *Using research instruments: A guide for researchers*. London: Routledge Falmer, 2003.

WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail (1976): "The role of tutoring in problem solving". In: B. H. ROSS (Ed.). *Advances in Cognitive Psychology and Instruction*. Springer.

APÊNDICE 1

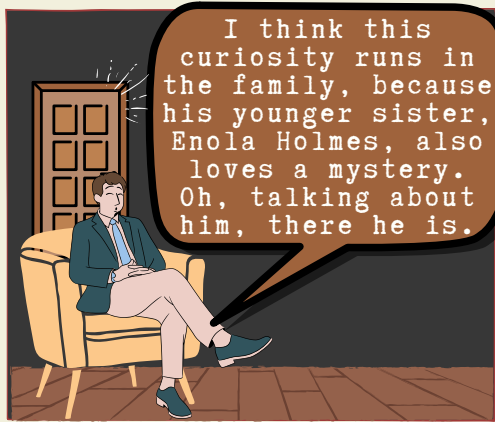


The Red Headed League



Warm up

We're about to dive into a mystery story called "The Red Headed League." But before that, let's meet some friends who love solving cases and are quite famous for it!



Did you already know these friends? Can you lend a hand to them?



They need your help, but first, they need to see if you're fit for the job. Are you perfectly clean? Please, answer the quiz.

Are you curious ?

(A) I am not

(B) Just a little bit

(C) I am a lot

Do you pay attention to details ?

(A) No, I don't

(B) Just a little bit

(C) Yes, absolutely

Do you like mysteries ?

(A) I do not like it

(B) Just a little bit

(C) I like it a lot



Now, let's check your answers to see if you are able to help us. Add up your points:

A

Is worth 1 point

B

Is worth 2 points

C

Is worth 3 points

- If you got 4 points or less, keep trying! Stick with us, we'll learn together.
- If you got 5 to 7 points, you're doing well, but practice more.
- If you got 8 points or more, yay! You're already on your way to becoming a detective!



Sherlock Holmes

Hey, I'm Sherlock Holmes! My friend Dr. Watson mentioned me, but forgot to tell you how handsome I am. He's a former military doctor, super strong, tall with brown hair and eyes. He's a great friend, loyal, brave, and kind. If we're teaming up, share a bit about yourself - personality, abilities, and looks! Let's solve mysteries together!



John Watson



Let's start the training! I will show you how to notice the most obvious characteristics of each person. Think carefully and fill in with your friend's information.

Sherlock Holmes




Abilities:

Personality:

Physical characteristics:

John Watson




Abilities:

Personality:

Physical characteristics:

Your Friend



Abilities:

Personality:

Physical characteristics:



Now, let's go to our case. This curious mystery was brought by Mr. Jabez, an old gentleman, quite tall with red hair like blaze.



Sherlock Holmes



Jabez Wilson

My name is Jabez Wilson. I asked Sherlock for help with a strange problem. I own a shop, but it wasn't doing well. Then, one of my workers saw a job ad in the newspaper. It was for The Red-Headed League, and they wanted people with red hair like me. The job was copying things from a big book, the British Encyclopedia. I had to work four hours every day at their office without leaving.>>>



3 Have you ever read a newspaper? The newspaper is divided into different sections. Which section would you find this job post? Circle the correct option.

Gossip Column

Sport News

International News

Job Board

4 Look at the job ads. What do they have in common? Check on the list.

- Job Title:** The name of the job
- Boss's name**
- Company Name**
- Work Hours** (full-time, part-time, etc.)
- Company History**
- Requirements:** What you need to have or do for the job.

JOBS WANTED

Teacher

Want to be a teacher at ABC Academy? We need happy teachers who love kids. You'll work full-time (6 hours/day). If you have a degree in Education, are patient, creative, and love teaching, apply now and help kids learn!
Phone number: 555-1234

Babysitter

Do you love playing with kids? We're looking for a caring person to take care of our little ones. Full-time position (8 hours/day). If you're kind, responsible, enjoy playing games, and have a course in childcare, apply now to join our family! **Phone number: 555-4321**

DAILY NEWS

World • Business • Finance • Lifestyle • Sport • Weather • Jobs

27/04/1890

Nº 7674177203

Hum... It sounds strange for me. What about you? What do you think?



Sherlock Holmes

“There is now vacancy open which entitles a member of the League to a salary of £4 a week for copy the British Encyclopedia. All red-headed men who are sound in body and mind and above the age of twenty-one years, are eligible. Apply in person on Monday, at eleven o'clock, at the 7 Pope's Court, Fleet Street.”

5

A Make a list with the requirements you think are really important to this job announcement. Then, compare with your friend's list.

B Now rewrite the job announcement using the requirements you listed in the activity above.

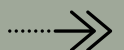
○○○



Jabez Wilson

After reading the job ad, I went to the company with my employee. I was surprised to see many redheads there. Almost giving up, my employee encouraged me to stay. I had my interview and got the job immediately! The rule was strict: I couldn't leave work for any reason, not even for a minute!

I worked there for 8 weeks without any problems. But then one day, the building was closed, and the company was gone! Nobody knows what happened. Only Sherlock and his team can help me figure it out!





ok, ok... We will help you!
See you tomorrow, Mr. Wilson. Hey guys, let's go to work?

Talk to your friend and think about what may have happened. Can you give your prediction? Write below.



Sherlock Holmes




According to Mr. Wilson, his employee is a good helper, but he spends much time revealing pictures in the store's basement. It sounds a little suspect... Let's meet him!

Vincent Spaulding

Physical Characteristics

- He wear glasses
- He has no beard
- He has black hair



- ✓ He is low pay
- ✓ He is a really good employee
- ✗ He takes pictures all the time, even during the work, and take too long to reveal the pictures in the store's basement.

Sherlock Holmes



Look at the Vincent's picture and his historic. Do you see something suspicious?

- Store's name
- Coins in the window
- Vincent's glasses
- Dirty clothes



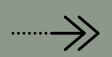
Vincent Spaulding

ooo

Sherlock told me we wouldn't see each other until another day, but I figured he wouldn't be stuck until then. That same night, Sherlock went to my store, met my employee and also collected some clues nearby.



Jabez Wilson



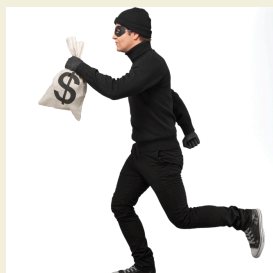
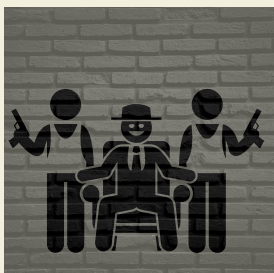
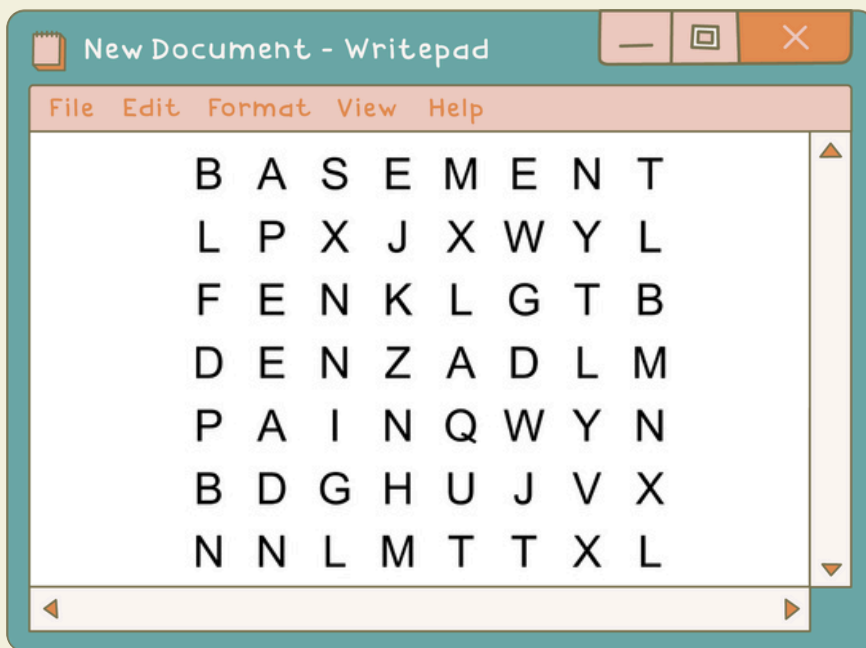
8

Walking through the neighborhood, we can find some suspicious things. Find 5 differences between the figures, they will be some of our clues.



9

To find more clues, find the hidden words in the word search and write the name below each corresponding picture.





That night after a quick walk around the neighborhood, we collected some evidences and analyzed it. Our analyzes led us to the following conclusion...

Sherlock Holmes



Odd man out! Circle the odd word of each group below, then write the odd words together on the notepad and find the solution of the mystery!

A

BOSS

Employee

OWNER

B

Robbery

DONATION

RETRIBUTION

C

Gold

BANK

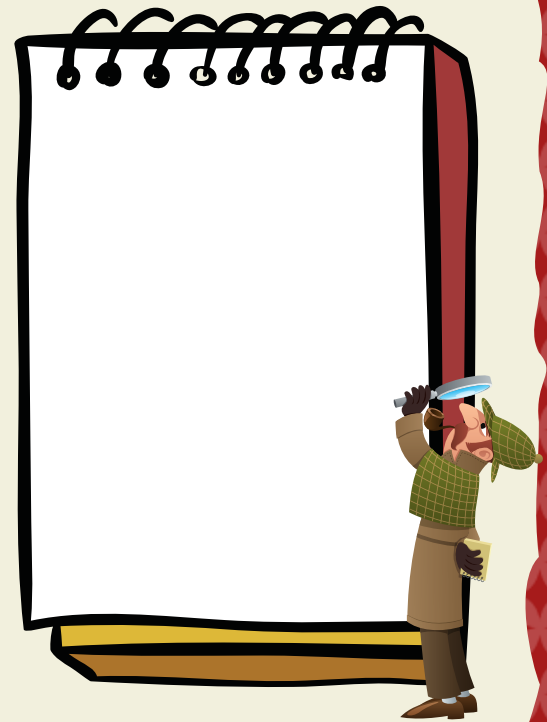
SILVER

D

KITH

FRIENDS

Gang



ooo

"Yes, _____ was part of a group that wanted to steal from a bank. He found a way to keep me away from a store, which was next to the bank. While I was busy copying lots of big books, they dug a hole to the bank's safe! But... we found out about their plan in time! On the day they were going to steal, Detective Sherlock and his friends were waiting in the safe with the police. They caught the thieves red-handed! Almost everyone got arrested, except _____, who managed to escape!"



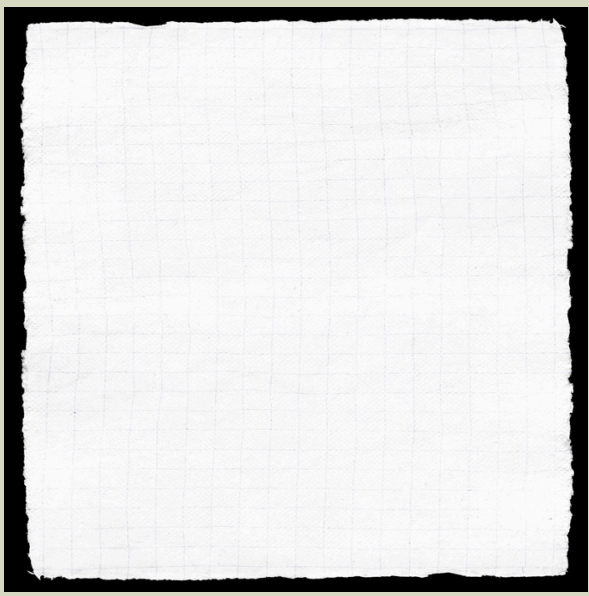
Jabez Wilson

**THE
END**

Unbelievable, Spaulding escaped! But, he can't runaway from us! Let's make an announcement and spread it around town to find him! Use his features from his file.

WANTED

\$ CASH REWARD: _____





FLASHCARDS



wear management organization is seeking a qualified Senior Advisor Assistant to join their team. \$40,000 to \$60,000 per annum based on relevant experience.

RECEPTIONIST WANTED

Our Clinic is looking for a Receptionist that is looking to grow with our centre. This position is open for a driven, passionate and self-motivated person.

★ **CALL NOW** ★

Sales Assistant

We currently have an excellent opportunity in our sales office, for more information about the company. See our website or Send resume.

Word Processing Specialist

Our clients seeking a talented and experienced Word Processing Specialist to join their team for a short-term project. a strong background in computer programs in general. \$15/H

EDUCATION

TUTORS NEEDED

We are looking for: highly skilled, motivated and dynamic individuals who have strong communication skills. Candidate must possess a love for teaching. \$12/h B.A. is a must.

DANCE CLASSES

We offers an opportunity for private dance lessons. Students can register for classes and learn based on their specific needs and

MATH TUTORS

We are looking for: highly skilled, motivated and dynamic individuals who have strong communication

Bat. Property has been COMPLETELY RENOVATED!!!

RENT TO OWN

If you cannot qualify for a traditional mortgage through the banks, NO PROBLEM!

BUSINESS

MORTGAGE SOLUTIONS!

We provide complete Property Management, Leasing and Real Estate Services for Residential and Commercial Properties.

ATTENTION: HOME OWNER

2 bedrooms Property has been completely renovated and is currently occupied!! Both tenants are currently on leases and each unit is rented at \$400

EXCELLENT INVESTMENT

2 Family (DUPLICATE)- Both units have 2 bedrooms and 1 bath. Property has been completely renovated and is currently occupied!! Both tenants are currently on leases and each unit is rented at \$400 and \$450.

COMMERCIAL LOANS

We will consider applications on the following property types:

- Multi-family construction
- Retail Centres
- Office
- Mixed Use

NO MONEY DOWN

We help home buyers to purchase their home with ZERO money down, call us today to put together a proposal for an offer on your property.

OFFICE AVAILABLE

3 individual enclosed office space cubicles (with desks) at a great location, use of Boardrooms and general facilities. General Parking nearby. \$275/leach

investors. Investments are primarily focused in Real Estate Market.

WE BUY HOUSES

HOUSES WANTED!!!!... Need to sell your house? ... Have you been thinking of selling your house soon???

Free Property Seminar

Topic covered: Buying procedures, tax issues, and property values. Seating is limited, so please REGISTER NOW!!!

MORTGAGE SOLUTIONS!

We provide complete Property Management, Leasing and Real Estate Services for Residential and Commercial Properties.

RENT TO OWN

If you cannot qualify for a traditional mortgage through the banks, NO PROBLEM!

LAKE VIEW 1 BEDROOM

The suite is spacious and bright. Bedrooms each have queen bed, dresser and a large closet. Fully equipped large kitchen, full bathroom with tub and shower.

TWO BEDROOM for 850\$

Beautiful 2 bed/2 bath open floor concept condo comes with a lovely kitchen, charming living room w/ fireplace and balcony.

HOUSE FOR SALE

2 bed/2 bath open floor concept condo comes with a lovely kitchen, charming living room w/ fireplace. Now only Sale for 280000\$

★ **CALL NOW** ★

BY OWNER

The suite is spacious and bright. Bedrooms each have queen bed, dresser and a large closet. Fully equipped large kitchen, full bathroom with tub and shower.

RENOVATED 1 BEDROOM

This great corner unit has just finished being renovated including new paint, flooring and appliance.

★ Only for 580\$ ★

SERVICES

GARDEN MAINTENANCE

Experienced in maintenance work such as, lawn mowing/blow it clean, trimming, garden, pruning of plants, hedges, planting, and other maintenance and installation.

MORTGAGE EXPERT

Residential & Commercial, Specialize in Residential Real Estate Finance & All Commercial Mortgages

NEED A SMALL LOAN

Do you need a loan? Do you need some cash fast? CALL US QUICKLY

BOOKKEEPING SERVICES

-Accounts Payable
-Accounts Receivable
-Bank Credit Card Reconciliations
Flexible rates starting at \$18 per hour.

CAREERS

GENERAL HELP WANTED

Seeking someone for general help, eg: filing, organizing, errands, answering emails. Must know how to type. \$10 per hour to start

★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★

WEEKEND RECEPTION

We are seeking a general office assistant for Sunday afternoons between the hours of 11:30am to 5:00pm. \$12/H

GENERAL MANAGER

a non-profit social enterprise is seeking a full-time General Manager with business experience to lead and manage, the focus of the work will be on sales, marketing, \$60,000 per annum

Medical Assistant Training

Online Classes We want You to be successful. Just click the link and learn today.

★ ★ ★ ★

ENGLISH CLASSES

2210 Sales

2210 Sales

2290

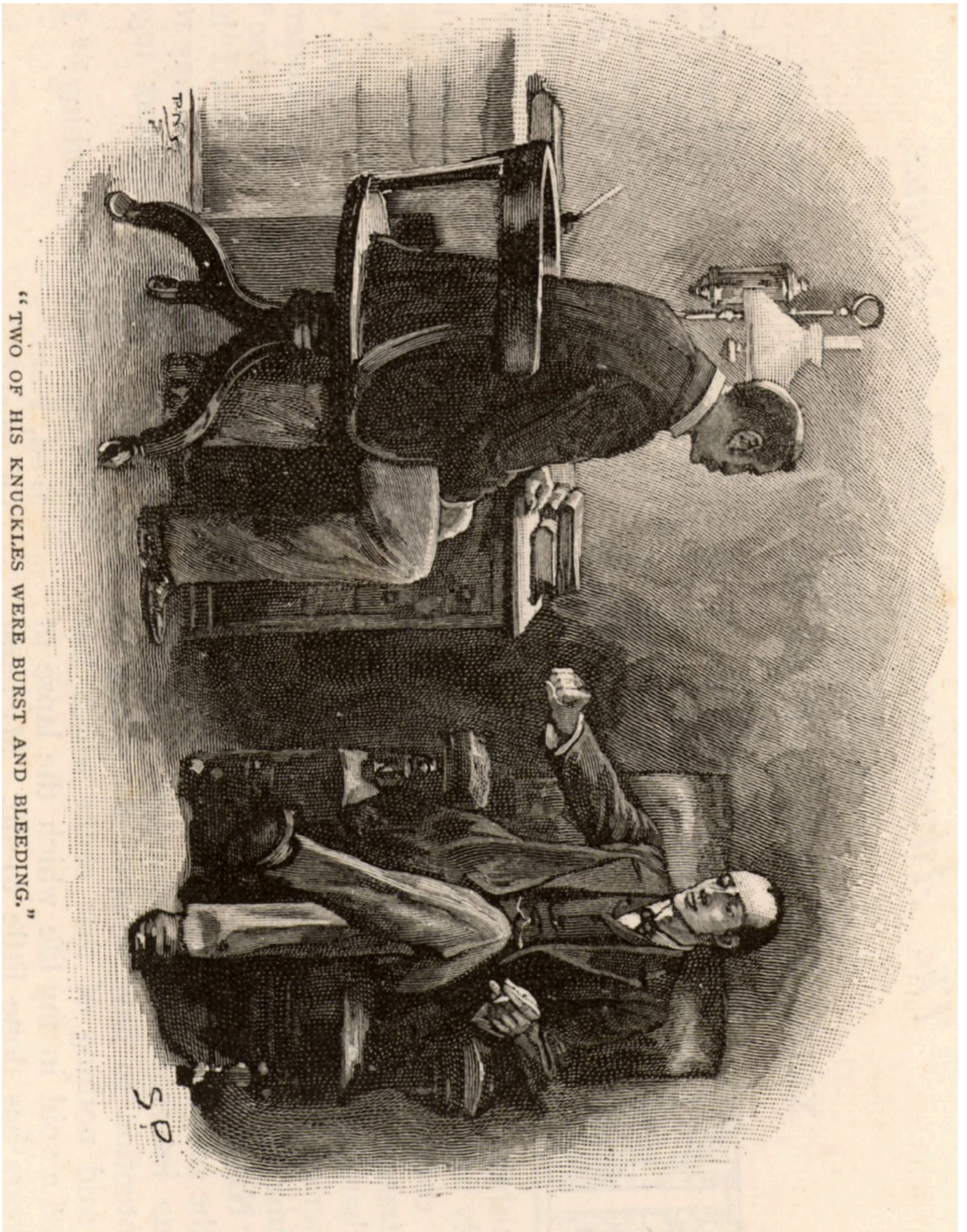
NOW HIRING

- Sign On Bonus
 - 401k
 - Insurance
 - Unlimited Earnings
 - Unlimited Spiffs
 - Factory
 - Vacation
 - Great Work Environment
- CONTACT 444-573

I am l

I ha

Sherlock Holmes and Dr. Watson



The Sherlock Holmes Museum

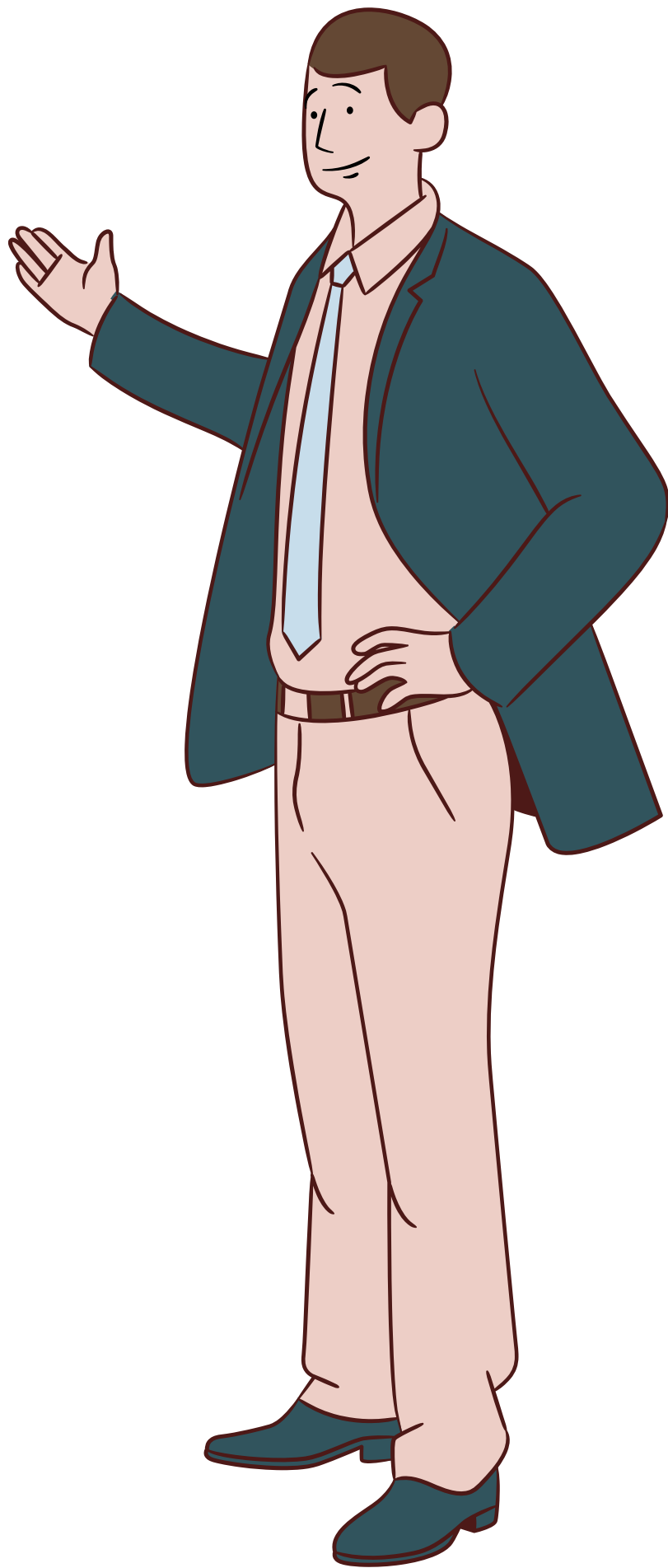


221B Baker Street





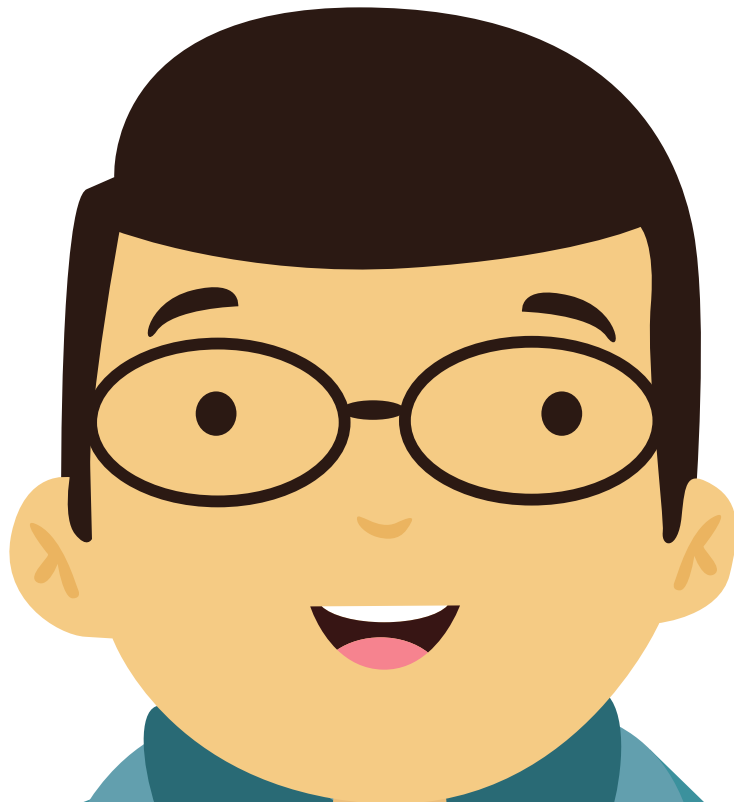
Sherlock Holmes



John Watson



Jabez Wilson



Vincent Spaulding

APÊNDICE 2

LESSON PLAN ESTENDIDO

Nome da Unidade:	The Red Headed League
Sugestão de ano na qual a unidade pode ser utilizada:	5º ano
Sugestão de número de aulas para desenvolvimento da unidade:	+ - 6 aulas
Sugestão de recursos a serem utilizados no desenvolvimento da unidade: (Por exemplo: <i>flashcards</i> , Vídeo/computador, Projetor, Televisão, Giz e lousa, Tesoura, Cola, Etc)	Giz, lousa e <i>flashcards</i>

TEMA DA UNIDADE: Conto de mistério

TÍTULO DA UNIDADE: The Red Headed League

Competências e Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular raciocínio lógico - Reconhecer o gênero “anúncio de jornal” - Reconhecer características físicas - Descrever características de uma pessoa
Temas Transversais	<ul style="list-style-type: none"> -Literatura – Gênero “Conto” -Gênero – “Anúncio de jornal”, “classificados” -Artes – Desenhos - Características Físicas, habilidades e personalidade. - Geografia/História – Inglaterra, jornal impresso.
Estruturas Potenciais	<ul style="list-style-type: none"> -Past simple -Would -Future “Will” -Simple present
Vocabulário Potencial	<ul style="list-style-type: none"> -Adjectives (Curious, meticulous, persistent) -Physical description (Thin, tall, old, big, red hair, glasses, no bear, black hair) -Parts of the journal (Gossip column, sport news, international news, job board) -Places (Bank, street, basement, store)
Metas Comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> -Descrever características de uma pessoa -Identificar e nomear adjetivos -Expressar uma opinião -Escrever um anúncio de jornal

RECADO AO PROFESSOR

Prezado Professor,

Gostaríamos de expressar nosso sincero agradecimento pelo seu interesse e engajamento neste projeto. Esta unidade serve como um guia flexível, projetado para aprimorar o processo de escrita dos alunos. É importante ressaltar que este material não é inflexível ou rígido; pelo contrário, pode ser adaptado conforme as necessidades específicas da sua turma.

Caso perceba oportunidades para incluir outras atividades ou discussões durante as aulas, sinta-se à vontade para fazê-lo. Valorizamos imensamente suas contribuições e insights, que são essenciais para o sucesso desta unidade. O relato semanal é um espaço valioso para compartilhar experiências e sugestões, e estamos ansiosos para ouvir suas contribuições.

Além disso, o número de aulas sugerido é apenas uma referência, e não uma regra estrita. Você tem a liberdade de adaptar o cronograma conforme julgar adequado para sua turma.

Estamos ansiosos para receber seu feedback sobre a aplicação desta unidade. Por favor, não hesite em entrar em contato se precisar de esclarecimentos adicionais ou se tiver alguma dúvida. Mãos à obra!

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

Objetivo da aula 1: Apresentar o personagem principal, Sherlock Holmes e fazer teste com os alunos para participarem da equipe do Sherlock.

Instigar a curiosidade dos alunos pela história por meio de perguntas sobre situações que acontecem no conto, em seguida, exibir o início do filme (0:00-2:10), disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=5pBGutEhZes>. Você também pode escolher passar o vídeo apenas ao final da UD.

1. Após verem a cena, perguntar aos alunos qual o personagem principal do conto, quais foram os ajudantes do Sherlock e se eles gostariam de ajudar o Sherlock em um caso.
2. Na sequência, fazer a leitura do quadrinho (com toda a turma), com o convite para os alunos para que ajudem no caso.
3. Após a leitura do convite, propor um teste (atividade 1) para verificar se os alunos estão aptos a ajudarem o Sherlock.
4. Depois dos alunos verificarem a sua pontuação no *quiz*, o professor deve começar a explorar o conto de mistério, utilizando alguns flashcards com as palavras chaves para ajudar os alunos na compreensão do conto. Aproveitar para ressaltar as características físicas, habilidades e personalidades presentes na atividade, esse conhecimento é importante pois os alunos mobilizarão durante toda a UD.

AULA 1

Objetivo da aula 2: Escrever uma ficha pessoal com habilidades, personalidade e características físicas de um amigo.

1. Após apresentar as características físicas de Sherlock Holmes e desenvolver a atividade 1 (quiz), apresentar também as características do amigo do Sherlock (página 2).
2. Desenvolver a atividade 2, os alunos podem acessar as características dos personagens na própria UD. Depois de completarem as primeiras fichas, os alunos deverão fazer a ficha de um colega de sala. O professor pode guiar a atividade como preferir. Os alunos podem escrever as suas próprias características também.

AULA 2

Objetivo da aula 3: Conhecer a estrutura do jornal impresso, observar como são as seções. Conhecer a estrutura de um anúncio classificado e suas características.

1. Iniciar destacando as características físicas do Sr. Jabez Wilson. Em seguida, fazer a leitura do conto.
2. Apresentar aos alunos o jornal impresso (flashcard), explorando suas características. Destacar a importância e o espaço que o jornal impresso ocupava. Ressaltar as diferentes seções que compõe o jornal, dando ênfase aos classificados (flashcards), gênero que os alunos deverão escrever posteriormente.
3. Ler com os alunos a atividade 3 e pedir que eles respondam. Explore as características da resposta correta "Job board". O Anúncio Classificado é um tipo de texto breve que se encontra no jornal. A estrutura do anúncio classificado é: título, corpo do texto com principais e breves informações e contato.
4. Na atividade 4 os alunos deverão selecionar quais informações aparecem no classificado. Observe os modelos com seus alunos. Chame atenção para as características desse tipo de texto, pois seus alunos irão desenvolver sua produção escrita com esse tipo de texto posteriormente. Ressalte que esse texto tem uma função informativa e comunicativa própria.

AULA 3

AULA 4	Objetivo da aula 4: Ler o anúncio classificado que faz parte do conto. Reescrever o anúncio classificado.
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relembrar o conteúdo das aulas anteriores. Ler o classificado que aparece no conto. Conversar com os alunos, propor uma discussão sobre quais qualificações deveriam ser solicitadas para a vaga de emprego do conto. Quais qualificações poderiam contribuir para o melhor desempenho no trabalho? O professor pode anotar todas as sugestões na lousa (prática guiada). Os alunos devem responder a atividade 5 A. 2. Depois de observarem as principais habilidades que deveriam ser requeridas para a vaga, desenvolvam a atividade de número 5B (prática independente). Os alunos podem fazer em duplas. Relembrem a estrutura do texto de classificado também. Mobilizem esse conhecimento para que os alunos o utilizem para fazer a atividade.
AULA 5	Objetivo da aula 5: Revisitar o conteúdo de características físicas, agora observando as características físicas do personagem Vincent Spaulding. Além disso, movimentar os alunos para que proponham uma resolução para o caso e reunir pistas para resolução do caso.
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Questionar os alunos sobre quais sugestões têm para o final da história. Essa atividade pode ser desenvolvida em dupla. O professor pode escrever no quadro as diferentes ideias. Podem ler juntos e votar na opção mais interessante (atividade 6). 2. Fazer a leitura da ficha do Vincent Spaulding. Destacando os adjetivos presentes na descrição do personagem. 3. Depois de conhecerem as características de Vincent Spaulding, os alunos devem reconhecer o que pode estar de errado na figura apresentada (O personagem está sujo e com uma câmera na mão). Depois de verificarem quais atitudes suspeitas, conversar com os colegas a respeito. Nesse ponto, o professor pode voltar à atividade 6 e repensar sobre as sugestões propostas pelos alunos. Seguir com a leitura do conto. 4. Depois da leitura, os alunos devem encontrar, em um jogo de 5 erros (número 8), pistas para a solução do caso, são elas: Buraco no chão, ouro, dinheiro, uma pá e alguém na janela tirando foto. 5. Os alunos devem resolver o caça-palavras na atividade 9. As palavras que precisam ser encontradas deve ser escritas abaixo de cada figura (BANK, GANG, TUNNEL, THIEF, BASEMENT). Assim que encontrarem todas as palavras, eles terão todas as pistas reunidas.
AULA 6	Objetivo da aula 6: Desvendar o mistério! Fazer um cartaz de procura-se.
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os alunos devem solucionar o <i>odd man out</i> (atividade 10) para chegarem mais perto da conclusão. Eles devem organizar no bloco de notas as palavras selecionadas. Ao observarem as palavras do bloco de notas, não haverá mais dúvida sobre quem é o culpado. Depois de averiguarem em conjunto, os alunos devem colocar o nome do culpado na lacuna do texto. Depois, a professora conduzirá a leitura com o final do mistério. O professor deve ler a solução do conto, dando ênfase em cada pista que foi importante para que todos pudessem chegar à resolução. O professor pode finalizar o vídeo disponível no link https://www.youtube.com/watch?v=5pBGutEhZes. 2. Após os alunos descobrirem que o culpado conseguiu fugir, eles devem fazer um retrato falado de Vincent Spaulding e escrever as características que foram apresentadas ao longo da Unidade no cartaz de procurado da atividade 11.

APÊNDICE 3



1. Identificação

Nome Completo: _____

Email: _____

Telefones para contato: () _____ () _____

Sexo: () Feminino () Masculino

2. Contexto (s) em que atua (Se atuar em mais de um contexto, favor assinalar as opções correspondentes)

() Escola Pública

() Instituto de idiomas

() Escola Privada

() Ensino Superior (Universidade ou Faculdade)

3. Formação:

a.

	Nome do Curso	Ano de Conclusão
<input type="checkbox"/>	Ensino Superior	
<input type="checkbox"/>	Pós Graduação	

b. Você teria interesse em fazer cursos de formação continuada?

() SIM () NÃO

c. Você fez algum curso de formação de ensino de inglês para crianças?

() SIM () NÃO

d. Caso sim, na pergunta anterior, responda **onde** cursou, **quando** e **qual** o curso?

4. Atuação:

a. Trabalha só com língua inglesa? () Sim () Não

b. Se a resposta for não, na pergunta anterior, com quais disciplinas você também trabalha?

c. Área de atuação com a língua inglesa:

() Ensino Fundamental I

() Ensino Superior

() Ensino Fundamental II

() Instituto de Idiomas

() Ensino Médio

▲ Turma(s): _____

d. Há quanto tempo você ensina inglês? _____

e. Há quanto tempo você ensina inglês para crianças? _____

5. Carga horária de trabalho semanal: (Marque com um X a alternativa correspondente)

a. Qual a sua carga horária de trabalho semanal?

() 20 horas () 40 horas () 60 horas () outra ___ horas

b. Você considera sua carga horária ideal? Justifique.

() Sim () Não

6. Contexto de vida:

a. Você já morou fora do Brasil? Se sim, em que país?

b. Já fez algum curso de Língua Inglesa fora do Brasil? Qual?

c. Possui curso livre de idiomas?

() SIM () NÃO

d. Atua também em outra profissão?

() SIM () NÃO

e. Participa de eventos na área de ensino de línguas?

() SIM () NÃO () JÁ PARTICIPEI HÁ ALGUM TEMPO

f. É filiado(a) a alguma associação da área? (ALAB, ABRALIN, etc.)

() SIM () NÃO () NÃO CONHEÇO NENHUMA ASSOCIAÇÃO

g. Você tem alguma dificuldade com a língua inglesa?

() SIM () NÃO

h. Em caso afirmativo, na pergunta anterior, quais as suas maiores dificuldades em relação à língua inglesa?

() Fala () Escrita () Pronúncia () Leitura

APÊNDICE 4

ENTREVISTA COM PROFESSORES

● Antes da aplicação do material

1. Qual o seu conceito de língua?
2. O que você entende por aprender e ensinar uma LE para crianças?
3. Você enfrenta algum desafio no ensino de LI para crianças? Quais?
4. Quais materiais você utiliza para ensinar LI para crianças?
5. Além dos materiais tradicionais, como livros didáticos, quais outras ferramentas ou recursos você utiliza para o ensino de língua estrangeira para crianças?
6. Como se caracterizam as suas aulas de LI? Descreva uma aula. (metodologia)
7. Existe alguma habilidade que mais se evidencia em suas aulas ou que você considere mais relevante para o ensino de LIC?
8. Qual a sua compreensão hoje acerca das atividades escritas em LE para as crianças?
9. Como se caracterizam as atividades de escrita em suas aulas de LI com as crianças do 4º ano?
10. Como os alunos reagem às atividades que propõem produções escritas?
11. Como você caracteriza o desempenho dos alunos nas atividades de escrita desenvolvidas?
12. Quais critérios têm considerado para avaliação do desempenho dos alunos nas atividades escritas?
13. Além da avaliação formal, você utiliza outras estratégias para acompanhar o progresso dos alunos nas habilidades de escrita ao longo do tempo?

● Depois da aplicação do material

14. Você enfrentou desafios durante a implementação da unidade didática em sala de aula?
15. Quais aspectos específicos da unidade didática você destacaria como bem-sucedidos ou positivos? E quais podem ser melhorados?
16. Após a experiência com a implementação da unidade didática, mudou alguma coisa na sua visão/concepção em relação ao papel das atividades de escrita em língua estrangeira para crianças?
17. Qual foi a reação dos alunos em relação às atividades que envolviam produção escrita?
18. Como você descreveria o desempenho dos alunos nas atividades de escrita que foram desenvolvidas?
19. Houve alguma mudança em sua perspectiva sobre o ensino da habilidade de escrita em língua estrangeira?
20. Você acredita que a unidade didática teve algum impacto positivo no aprimoramento das habilidades de escrita dos alunos?

21. Como você avalia o nível de engajamento dos alunos durante a realização da unidade didática?
22. Como você percebeu o envolvimento dos alunos com as atividades propostas na unidade didática? Houve momentos ou estratégias que geraram maior engajamento?
23. Você percebeu alguma mudança na percepção dos alunos em relação à escrita após a implementação da unidade didática?
24. Quais foram os critérios que você utilizou para avaliar o desempenho dos alunos nas atividades de escrita? Houve algum critério específico que se destacou?
25. Você utilizou estratégias para adaptar as atividades de escrita às necessidades e interesses dos seus alunos do 4º ano?
26. Além da percepção sobre a escrita, você notou alguma mudança na atitude dos alunos em relação ao processo de aprendizagem da língua estrangeira após a realização da unidade didática?

Quanto ao material usado:

- 1. Está bem organizado?**
- 2. Apresenta um layout atraente e adequado para as crianças?**
- 3. Você considerou que o material foi difícil demais, difícil, mas possível, fácil, ou muito fácil? Ou outra opção que eu não tenha observado.**
- 4. Você se sentiu segura para realizar a unidade?**
- 5. De que maneiras o *Lesson Plan* ajudou você na condução da aula?**
- 6. Você precisou inserir outras atividades extras? Precisou fazer adaptações na unidade? Caso sim, quais?**
- 7. As crianças precisaram de muita ajuda para realizar as atividades?**
- 8. Na sua percepção, o que faltou na unidade?**

APÊNDICE 5

Roteiro Reflexivo

Data da aula: _____

-Conte/relate como foi sua experiência utilizando a unidade em questão. Desde a preparação inicial, antes de você começar a usar efetivamente, como você se preparou/preparou as aulas? Você fez muitas modificações/inclusões na unidade? Caso sim quais e por quê.

-Como foi a aula com a unidade. Cite pontos positivos e negativos que você reconheceu com a utilização da unidade.

Quais dificuldades você teve ao utilizar a unidade didática? Como você lidou com elas?

Como se deu o uso do inglês: pela professora? Pelos alunos?

Como foi a compreensão da língua inglesa pelos alunos?

Com relação aos alunos: (ATENÇÃO: Não respondam apenas SIM ou NÃO pois não nos ajuda para analisar)

1 - Conseguiram realizar as atividades propostas?

2 - Conseguiram usar a língua inglesa para realizar as atividades?

3 - Conseguiram compreender o conteúdo?

4 - Demonstraram algum indício de produção em inglês?

5 - Demonstraram gostar do tema?

6 - Gostaram das atividades?

7 – Como foi a atenção e participação dos alunos?

8 - Outras observações/descrição de ocorrência/ compartilhamento de experiência diferente que surgiu durante o uso da unidade/sugestões.

APÊNDICE 6

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

**DESMISTIFICANDO A ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS:
VIABILIZAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL POR MEIO DE UNIDADES
DIDÁTICAS COM HABILIDADES INTEGRADAS E FOCO NO SENTIDO**

Eu, Emanuelle Avelar Gomes Costa, estudante do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “Desmistificando a Escrita em Língua Estrangeira para Crianças: Viabilização da Produção Textual por Meio de Unidades Didáticas Com Habilidades Integradas e Foco no Sentido” orientada pela Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato.

O objetivo do estudo é analisar até que ponto uma intervenção no processo de ensino e aprendizagem da escrita infantil, através da implementação de unidades didáticas que abordem a linguagem escrita com ênfase no sentido, propósito comunicativo e habilidades integradas, pode ter um impacto positivo na qualidade da produção escrita dos alunos.

Você está sendo convidado(a) para participar desta pesquisa por ser profissional efetivo do sistema Estadual de ensino da cidade de _____-SP e porque seus resultados serão fundamentais para avançarmos na compreensão do potencial das Unidades Didáticas com Habilidades Integradas e Foco no Sentido no desenvolvimento da escrita em língua inglesa com crianças. Esses dados são essenciais para impulsionar as pesquisas sobre escrita em língua estrangeira no Ensino Fundamental I de escolas públicas no Brasil.

O questionário para que seja possível traçar o seu perfil geral será realizado individualmente, *online*, podendo ser respondido no melhor momento para o participante. A primeira e segunda entrevistas serão individuais, gravadas e realizadas de maneira *online* pela plataforma *googlemeet*. Os encontros com o grupo de professores participantes serão realizados de maneira *online* pela plataforma *googlemeet* e organizado pela pesquisadora. **As aulas em que a professora utilizar o material, também poderão ser gravadas apenas em áudio para que sejam transcritas posteriormente, a fim de observar as atitudes dos alunos em relação ao material durante as aulas.**

Solicito sua autorização para gravação em áudio e vídeo das entrevistas, dos encontros do grupo. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. A transcrição das gravações feitas nos encontros do grupo será realizada pela pesquisadora. Essas transcrições podem ser comparadas para verificar a concordância entre elas, garantindo a fidelidade à gravação.

Ressalta-se que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variadas. Nesta pesquisa, destacamos que as perguntas do questionário e entrevista não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento. Quanto às gravações de áudio das aulas, o participante poderá se sentir constrangido ou inibido ao saberem que estão sendo gravados

em áudio, o que poderá afetar o seu comportamento natural e dinâmica de aula. Há um risco de que as gravações, mesmo que não sejam intencionais, capturem informações sensíveis que o participante não queira compartilhar. Além disso, a presença de gravações pode causar desconforto psicológico, ansiedade ou estresse nos participantes. Os participantes podem enfrentar desafios ao aplicar as Unidades Didáticas desenvolvidas pelo pesquisador. Especialmente se não estiverem familiarizados com o tema, podem sentir-se desconfortáveis ou inseguros. Além disso, a adoção de novas práticas ou abordagens de ensino pode gerar desconforto entre os professores participantes. A pressão por obter resultados positivos ao implementar a Unidade Didática também pode causar constrangimento e pressão nos participantes.

Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras na entrevista e questionário, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes. Os participantes também terão garantidos a implementação de medidas rigorosas para garantir que as gravações sejam armazenadas de forma segura e acessível apenas à pesquisadora, o direito de desistir da pesquisa a qualquer momento sem qualquer consequência negativa, o direito de revisar e validar as transcrições das gravações, bem como solicitar recortes ou exclusão das gravações de áudio caso alguma informação pessoal ou sensível que o participante não queira compartilhar tenha sido captada nas gravações. Em relação à aplicação das Unidades Didáticas, serão implementadas medidas para mitigar os riscos. Isso inclui o apoio contínuo aos participantes para compreender e implementar as Unidades Didáticas em suas aulas. Os participantes terão a liberdade de adaptar o material conforme suas necessidades, garantindo um ambiente mais confortável para os professores. Além disso, manteremos uma comunicação clara e transparente sobre os objetivos da pesquisa, respeitando a autonomia profissional dos participantes.

As gravações das entrevistas e das aulas serão armazenadas em um ambiente de nuvem seguro, com acesso exclusivo à pesquisadora. Além disso, os questionários preenchidos através da plataforma *Google Forms* também serão armazenados na nuvem, garantindo acesso restrito à pesquisadora. Todos os dados coletados serão mantidos sob rígidas normas de segurança e confidencialidade, e permanecerão armazenados por um período de 5 anos após a conclusão da pesquisa, sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora, em conformidade com as diretrizes éticas e regulamentares aplicáveis.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área de Ensino de Inglês para Crianças, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho na escola. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na

pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Emanuelle Avelar Gomes Costa

Email: emanuelle23@estudante.ufscar.br

Endereço: [REDACTED]

Celular: (16)99785-[REDACTED]

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data:

_____, _____ de _____ de _____.

Nome do Pesquisador

Nome do Participante