

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ROVENA NAUMANN ZANOTELLI

**PROFESSORES(AS) EM FORMAÇÃO INICIAL COMO ELABORADORES(AS) DE
MATERIAL DIDÁTICO COM FOCO NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM
CRIANÇAS**

VITÓRIA
2023

ROVENA NAUMANN ZANOTELLI

**PROFESSORES(AS) EM FORMAÇÃO INICIAL COMO ELABORADORES(AS) DE
MATERIAL DIDÁTICO COM FOCO NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM
CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística, na linha de Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Jotto Kawachi- Furlan.

VITÓRIA
2023

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

Z33p Zanutelli, Rovená Naumann, 1988-
Professores(as) em formação inicial como elaboradores(as) de material didático com foco na educação linguística com crianças / Rovená Naumann Zanutelli. - 2023.
116 f. : il.

Orientadora: Cláudia Jotto Kawachi-Furlan.
Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Material didático. 2. Professores de inglês - formação. 3. Educação de crianças. 4. Língua inglesa - Estudo e ensino. I. Kawachi-Furlan, Cláudia Jotto. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 80

Rovena Naumann Zanotelli

“Professores(as) em formação inicial como elaboradores(as) de material didático com foco na educação linguística com crianças”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Estudos Linguísticos.

Aprovada em 17 de agosto de 2023.

Comissão Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Cláudia Jotto Kawachi Furlan (UFES)
Orientadora e Presidente da Comissão Examinadora

Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira (UFES)
Examinador Interno

Prof^a. Dr^a. Mariana Guedes Seccato (Colégio Celtas e Colégio SESI de Votuporanga)
Examinadora Externa





Ficha de aprovação Rovena Naumann Zanotelli

Data e Hora de Criação: 22/08/2023 às 08:02:05

Documentos que originaram esse envelope:

- Ficha Rovena.pdf (Arquivo PDF) - 1 página(s)



Hashs únicas referente à esse envelope de documentos

[SHA256]: d533c4e490419a0baf3a644a2f54a648761346c2ae64e830dad89df2006537ea

[SHA512]: 9e54744d7df53aa670d93ef0c4101824540c06bf053b420fea6e47792829318289e84bb4a5ca2fe3780683fe5e4d29eab5eff7e3cfbf380c25b6d192cb7a88bd

Lista de assinaturas solicitadas e associadas à esse envelope



ASSINADO - Cláudia Jotto Kawachi Furlan (claudiakawachi@gmail.com)

Data/Hora: 22/08/2023 - 16:23:02, IP: 187.36.169.118

[SHA256]: 2b5d057c9d175049fd1e9b29b225165df4fc70af88e3481700c6747f1e36d44d



ASSINADO - Roberto Perobelli de Oliveira (robertoperobelli@gmail.com)

Data/Hora: 22/08/2023 - 16:49:59, IP: 191.30.50.147, Geolocalização: [-20.199163, -40.265945]

[SHA256]: 86eba285a08cbc09579593349dd3e64fb05ce940ac4aacc93ed0a586378f7faa



ASSINADO - Mariana Guedes Seccato (mariseccato@gmail.com)

Data/Hora: 23/08/2023 - 06:33:08, IP: 177.70.213.245, Geolocalização: [-20.415026, -49.976222]

[SHA256]: 6d16c3aea62bc797d03044fb22bfb75664d19e0ab35d44b02cef47b5f1836540

Histórico de eventos registrados neste envelope

23/08/2023 06:33:08 - Envelope finalizado por mariseccato@gmail.com, IP 177.70.213.245

23/08/2023 06:33:08 - Assinatura realizada por mariseccato@gmail.com, IP 177.70.213.245

23/08/2023 06:33:06 - Envelope visualizado por mariseccato@gmail.com, IP 177.70.213.245

22/08/2023 16:49:59 - Assinatura realizada por robertoperobelli@gmail.com, IP 191.30.50.147

22/08/2023 16:23:02 - Assinatura realizada por claudiakawachi@gmail.com, IP 187.36.169.118

22/08/2023 08:05:36 - Envelope registrado na Blockchain por vinicius.machado@ufes.br, IP 200.137.65.108

22/08/2023 08:05:35 - Envelope encaminhado para assinaturas por vinicius.machado@ufes.br, IP 200.137.65.108

22/08/2023 08:02:05 - Envelope criado por vinicius.machado@ufes.br, IP 200.137.65.108

AGRADECIMENTOS

Nada disso seria possível sem o apoio das pessoas que me amam e me querem bem. Sei que vocês vão comemorar mais essa vitória e etapa concluída ao meu lado. Agradeço:

Aos meus pais, Rosângela e Romildo, por sempre me apoiarem. Foi com o incentivo de vocês que em 2016 iniciei essa jornada e estou nela até hoje. Obrigada por me ensinarem a valorizar a educação e por vibrarem comigo com cada passo e conquista que alcancei. Vocês são os melhores pais do mundo e é uma honra dividir essa vida com vocês.

À minha cãopanheirinha Aurora, que não sabe o bem que me fez durante todo esse processo de escrita da dissertação, principalmente quando ela se aninhou aos meus pés, embaixo da minha mesa e assim permaneceria durante horas.

Aos meus amigos, que torceram por mim e me apoiaram durante esses anos. Se amigos são a família que escolhemos, sei que tenho a melhor.

Aos meus irmãos acadêmicos, mas em especial à Ana Sara e à Liliane, que ficaram ao meu lado desde o início, com conselhos, puxões de orelha, muito carinho e muita risada. Vocês são uma inspiração para mim. À Marianna Merlo, que desde o 1º período da graduação acreditou em mim e até hoje me mostra um apoio incondicional. Meninas, obrigada por acreditarem tanto em mim!

Em especial, à minha mãe acadêmica e orientadora, Profa. Dra. Cláudia Jotto Kawachi-Furlan, por cuidar tanto de mim. Obrigada pela paciência e dedicação, pelo carinho e, principalmente, obrigada por todo o seu apoio. Em meio à turbulência da vida acadêmica, você nunca soltou a minha mão. Não existem palavras que possam descrever a importância disso para mim.

Aos professores da banca, Prof. Dr. Roberto Perobelli e Profa. Dra. Mariana Seccato, pela disponibilidade em participar da qualificação e da defesa desta pesquisa, com contribuições maravilhosas.

Aos alunos da graduação e colegas de profissão que aceitaram participar desta pesquisa e contribuíram com ideias, experiências e vivências.

À UFES, por me abraçar com tanto carinho e me mostrar um lindo caminho de muito aprendizado.

À CAPES, pelo fomento à esta pesquisa.

E à você, querido(a) leitor(a), pela disponibilidade e dedicação em ler esta pesquisa.

“Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo. Educação é a única solução.”

(Malala Yousafzai, 2013, Organização das Nações Unidas)

RESUMO

As relações entre material didático e a educação linguística, embora estejam presentes na prática diária de professores(as) de inglês, revelam questões que precisam ser discutidas no campo da linguística aplicada crítica. A definição de material didático adotada neste trabalho está em consonância com a proposta de Tomlinson (2012) e Harwood (2010), ou seja, material didático é tudo aquilo que auxilia professores(as) em sala de aula, desde que tenha um propósito pedagógico. A seleção, adaptação, elaboração e utilização adequada de material didático podem representar um desafio para professores(as), especialmente no contexto de educação linguística com crianças (ELIC), considerando o silenciamento dos documentos oficiais, a necessidade de constante formação docente para ELIC, e as especificidades desta faixa etária. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é apresentar e discutir as perspectivas de professores(as) em formação inicial sobre a elaboração de material didático para crianças. Os(as) participantes deste estudo são alunos(as) do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que cursaram a disciplina optativa de ELIC. Os dados gerados foram obtidos através de uma entrevista por escrito realizada pelo *Google Forms*, com perguntas sobre elaboração e adaptação de material didático para crianças, a análise de uma unidade didática (UD) para crianças da educação infantil e uma entrevista semi-estruturada após a apresentação desta UD. Espera-se, com este estudo, refletir acerca das perspectivas dos(as) professores(as) em formação inicial sobre material didático, buscando contribuir para a produção de conhecimento sobre temas de extrema importância que impactam diretamente o ensino de inglês com crianças.

Palavras-chave: Material Didático, Formação Inicial de Professores, Educação Linguística com Crianças.

ABSTRACT

The relationships between teaching materials and language education, despite being part of teachers' daily practices, reveal issues that need to be discussed in the field of critical applied linguistics. The definition of teaching materials adopted in this study is in line with Tomlinson's (2012) and Harwood's (2010) proposal, that is, teaching material is everything that aids teachers in a classroom, as long as it has a pedagogical purpose. The selection, adaptation, development and the appropriate use of teaching material can represent a challenge for teachers, especially in the context of linguistic education with children (ELIC), considering the silencing of official documents, the need for constant teacher training for ELIC, and the specific characteristics of this age group. Therefore, the aim of this research is to present and discuss teachers in initial education perspectives on the development of teaching material for children. The participants of this study are students of the *Letras-Inglês* course at the Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), who attended the elective course of ELIC. The generated data were obtained through a written interview created on Google Forms, the analysis of a didactic unit (DU) for very young learners and a semi-structured interview after the presentation of this DU. It is expected, with this study, to reflect upon teachers in initial education perspectives' on teaching material, seeking to contribute to the production of knowledge on extremely important subjects that directly impact the teaching of English with children.

Keywords: Teaching Materials, Teacher Education, Language Education with Children.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Considerações sobre material didático de LIC.....	17
Quadro 2 - Principais contribuições das dissertações analisadas.....	18
Quadro 3 - Informações sobre teses e dissertações da pesquisa de TCC “Reflections about research in teaching materials and English for Young Learners”.....	18
Quadro 4 - Informações dos artigos publicados em dossiês temáticos.....	20
Quadro 5 - Ementa, objetivos e conteúdos de ELIC.....	24
Quadro 6 - Etapas da pesquisa.....	25
Quadro 7 - Grupos, período, tema das UD's e idades dos alunos da Educação Infantil.....	30
Quadro 8 - Grupos, participantes, tema das UD's, contexto e idades dos alunos da Educação Infantil.....	32
Quadro 9 - Resposta da pergunta: “Como a sua definição de material didático te ajudou na elaboração da UD?”.....	36
Quadro 10 - Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil.....	48
Quadro 11 - Os cinco campos de experiências para a Educação Infantil.....	49
Quadro 12 - Princípios para as propostas pedagógicas da Educação Infantil	51
Quadro 13 - Resposta da pergunta: “Qual a importância do material didático elaborado pelo(a) professor(a) na educação linguística com crianças?”.....	53
Quadro 14 - Relações entre a UD e a proposta de ELIC.....	58
Quadro 15 - Relações entre a UD e a proposta de ELIC.....	59
Quadro 16 - Resposta da pergunta: “Quais aspectos vocês levaram em consideração ao elaborar a UD? Por quê?”.....	65
Quadro 17 - Resposta da pergunta: “Qual foi a sua maior dificuldade ao elaborar a unidade didática?”.....	77
Quadro 18 - Implicações para a elaboração de material didático.....	90
Quadro 19 - Perguntas para a elaboração de material didático com foco na educação linguística com crianças.....	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Parte das orientações da unidade didática.....	29
Figura 2 - Lista de recursos do Grupo A.....	38
Figura 3 - Parte das informações gerais da UD do Grupo B.....	40
Figura 4 - Lista de recursos do Grupo B.....	41
Figura 5 - Lista de recursos do Grupo C.....	42
Figura 6 - Lista de recursos do Grupo D.....	46
Figura 7 - Parte das informações gerais da UD do Grupo D.....	47
Figura 8 - Parte das informações gerais da UD do Grupo D.....	71
Figura 9 - Parte das informações gerais da UD do Grupo B.....	73
Figura 10 - Parte das informações gerais da UD do Grupo C.....	74
Figura 11 - Parte das informações gerais da UD do Grupo A.....	80
Figura 12 - Parte das informações gerais da UD do Grupo B.....	82
Figura 13 - Parte das informações gerais da UD do Grupo D.....	86
Figura 14 - Fatores considerados na elaboração de MD.....	89

LISTA DE SIGLAS

UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
DLL-UFES	Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo
IsF	Idiomas sem Fronteiras
MD	Material Didático
IC	Iniciação Científica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
ELIC	Ensino de Inglês na Educação Infantil
PPGEL/UFES	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo
LIC	Língua Inglesa para Crianças
PIIC	Programa Institucional de Iniciação Científica
UD	Unidade Didática
CEP/UFES	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

ANTECEDENTES DA PESQUISA: O MEU ENCONTRO COM MATERIAL DIDÁTICO, EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM CRIANÇAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS).....	10
INTRODUÇÃO.....	13
JUSTIFICATIVA.....	16
1 O PERCURSO DA PESQUISA.....	24
2 DESVENDANDO MATERIAL DIDÁTICO, FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM CRIANÇAS.....	33
2.1 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	33
2.2 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO.....	36
2.3 ELABORAÇÃO DE MD E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM CRIANÇAS.....	58
2.4 MATERIAIS DIDÁTICOS, CRIANÇAS E CONTEXTOS.....	66
2.5 CRITICIDADE E LUDICIDADE.....	73
2.6 DIFICULDADES.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	96
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	103
APÊNDICE B - Entrevista por escrito sobre formação inicial de professores(as) e material didático de inglês para crianças.....	104
APÊNDICE C - Respostas da entrevista por escrito.....	106
APÊNDICE D - Perguntas para a entrevista semi-estruturada.....	107
APÊNDICE E - Transcrição da entrevista semi-estruturada do Grupo A.....	108
APÊNDICE F - Transcrição da entrevista semi-estruturada do Grupo B.....	109
APÊNDICE G - Transcrição da entrevista semi-estruturada do Grupo C.....	110
APÊNDICE H - Transcrição da entrevista semi-estruturada do Grupo D.....	111
ANEXO 1 - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética.....	112
ANEXO 2 - Unidade Didática elaborada pelo Grupo A.....	113
ANEXO 3 - Unidade Didática elaborada pelo Grupo B.....	114
ANEXO 4 - Unidade Didática elaborada pelo Grupo C.....	115
ANEXO 5 - Unidade Didática elaborada pelo Grupo D.....	116

ANTECEDENTES DA PESQUISA: O MEU ENCONTRO COM MATERIAL DIDÁTICO, EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM CRIANÇAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

Escrever sobre esta pesquisa não é possível sem mencionar a grande motivação em realizá-la. No ano de 2016 retornei para a universidade. Decidi cursar Letras-Inglês porque naquela época cursava uma pós-graduação em Tradução de Inglês. Se me perguntassem se eu queria lecionar, eu dizia que era uma possibilidade, mas não era uma vontade.

Esse pensamento mudou menos de um ano depois que entrei no curso, em 2017. Particpei como voluntária do Projeto de Extensão “Línguas e Culturas na Escola”, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no CEI - CRIARTE, Centro de Educação Infantil, localizado dentro da universidade, no campus de Goiabeiras. O projeto era coordenado e supervisionado por professores do Departamento de Línguas e Letras (DLL-UFES).

As aulas, que eram chamadas de “intervenções”, tinham a duração de 30 minutos e eram realizadas uma vez por semana. Porém, os professores voluntários ficavam o período todo na escola, participando da rotina das crianças e, em algum momento durante a manhã, aconteceria a intervenção. Os professores voluntários eram alunos dos cursos de Letras (Inglês, Espanhol, Francês e Italiano) da UFES, e as crianças tinham entre 2 a 5 anos. É importante mencionar que sempre falávamos de sensibilização linguística, principalmente pela idade das crianças e também pelo pouco tempo de aula. Tínhamos como objetivo apresentar a língua inglesa (no meu caso específico) e, talvez, despertar a curiosidade da criança em relação àquela língua.

Por ter sido o meu primeiro contato com a Educação Infantil, confesso que fiquei apreensiva. Eu ainda estava no 3º período do curso de Letras-Inglês e até então não tinha tido nenhuma disciplina que me preparasse para aquele contexto. Além disso, os materiais que eram usados em sala de aula eram elaborados pelos professores voluntários. E foi então que muitas dúvidas começaram a surgir. Tive a

oportunidade de compartilhar as minhas dúvidas e apreensões com os outros professores voluntários do projeto nas nossas reuniões semanais. Uma vez por semana tínhamos encontros com a coordenadora do nosso idioma. Nesses encontros, compartilhávamos nossas dúvidas e medos, e discutíamos textos sobre formação de professores e Educação Infantil. Acredito que esses encontros foram fundamentais para o meu crescimento e desenvolvimento no Projeto de Extensão, pois as discussões e práticas compartilhadas com os outros professores voluntários me ajudaram e me guiaram. Há sempre espaço para crescer e evoluir, principalmente quando se trata de educação, mas acredito que parte do que sou começou ali, naquele projeto de extensão.

No mesmo ano, participei do processo seletivo para ser professora-bolsista do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), também na UFES. Direcionado aos alunos de graduação e pós-graduação, professores e servidores da universidade, o IsF oferecia cursos de inglês para fins específicos e acadêmicos, desde escrita acadêmica até preparatórios para o exame de proficiência TOEFL-ITP. No programa IsF, o material didático (MD) usado nos cursos também era de responsabilidade dos professores-bolsistas. Antes de cada oferta, como eram chamados os módulos dos cursos, os professores-bolsistas se reuniam em duplas ou grupos para desenvolver o material que seria usado nos cursos. Esses materiais eram apresentados nos nossos encontros de formação, quando a coordenadora do programa e os colegas de residência docente opinavam e contribuíam para a melhora daquele material. Mesmo que o material fosse elaborado antes do início das aulas, vale mencionar que ele também era adaptado durante o curso, para atender às necessidades dos alunos.

Foi durante o programa IsF que fui apresentada às teorias de elaboração e adaptação de material didático. Iniciei as leituras com um pouco de insegurança, a mesma sensação que tive ao elaborar uma apostila pela primeira vez. Porém, o processo foi melhorando a cada nova tentativa e, em vez de difícil, foi se tornando cada vez mais prazeroso. Elaborar o material a ser usado em sala de aula foi, provavelmente, a minha parte favorita do programa IsF. Colocar no papel (ou no documento Word) as minhas ideias atreladas às teorias de material didático se

tornou um dos meus maiores prazeres.

Foi assim que surgiu o meu interesse em pesquisas sobre material didático e Educação Infantil. Durante muito tempo me vi perdida, mas me encontrei na junção dessas duas áreas. Por encontrar literatura geral de material didático, comecei a me questionar sobre como era o processo de elaboração, adaptação e/ou seleção de material didático para crianças. Para entender e começar a obter (possíveis) respostas às minhas perguntas, desenvolvi duas pesquisas. Para a minha pesquisa de Iniciação Científica (IC), intitulada “Ensino de Inglês para crianças: considerações sobre elaboração de material didático” (2019), procurei compreender como as professoras adaptavam ou elaboravam materiais didáticos para o ensino de inglês para crianças. Na pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulada “Reflections about research in teaching materials and English for Young Learners”, foram analisadas quatro dissertações para compreender como as pesquisas sobre material didático e LIC estavam sendo realizadas.

Desde então, tenho me dedicado à área de elaboração de material didático de inglês para crianças e agora, no Mestrado, meu interesse de pesquisa está relacionado com a formação inicial de professores(as) de inglês e materiais didáticos para crianças. Durante o estágio docência, percebi a relevância dessa temática nesse contexto, sobretudo diante da recém oferta da disciplina "o ensino de inglês na educação infantil". Na sequência, na introdução deste trabalho, explico o objetivo da pesquisa e como este trabalho está organizado. Assim, encerro este breve item cujo foco incidiu na apresentação da minha relação com o campo de estudos e com a pesquisa aqui descrita.

INTRODUÇÃO

O ensino de inglês com crianças é uma realidade no Brasil e também um cenário em expansão (TONELLI; PÁDUA, 2017; LIMA; KAWACHI, 2015; LIMA; SANTOS, 2017). Muitas escolas incluíram o ensino de língua inglesa em seus currículos e nota-se, principalmente, o aumento das escolas bilíngues (português-inglês) em todo o território brasileiro. Os motivos para essa decisão são vários, entre eles o mito do “quanto mais cedo, melhor” (CARVALHO; TONELLI, 2016), as demandas neoliberais, que provocam um senso de eficácia, competitividade e instrumentalidade (FERRAZ, 2019), e ainda são pautadas em uma ideia de que aprender a língua inglesa trará benefícios para o futuro, principalmente em relação ao mercado de trabalho (KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020). Ainda que esses sejam motivos com os quais não concordo plenamente, reconheço esta realidade e a importância de discuti-la, refletindo sobre o ensino de língua inglesa neste contexto.

Dessa forma, nota-se também que o ensino de inglês com crianças também é um campo em expansão quando se trata de pesquisas na área. De acordo com o mapeamento de teses e dissertações realizado e disponibilizado pelo grupo de pesquisa FELICE - CNPq¹, há diversos trabalhos sobre educação linguística de línguas estrangeiras para crianças, formação docente, avaliação e bilinguismo.

As pesquisas realizadas nos ajudam a complementar possíveis lacunas na formação inicial de professores(as) de inglês que atuam na educação infantil. Como o curso de Letras (Inglês ou Inglês-Português) tem o objetivo de formar docentes para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, o segmento da educação infantil, muitas vezes não é abordado, ainda que mudanças estejam acontecendo nas universidades públicas. Galvão (2022) investigou universidades públicas brasileiras e observou que, de 180 universidades, 15 oferecem alguma disciplina (obrigatória ou eletiva) voltada para o ensino de inglês com crianças na Educação Infantil. É um número bom e significativo, principalmente quando pensamos nesse mesmo contexto anos atrás e nas dificuldades encontradas pelas

¹ Disponível em: <https://feliceuel.wordpress.com/mapeamento/>

professoras² em formação, e também aquelas que já atuavam na área. Na UFES, por exemplo, encontramos atualmente a disciplina Ensino de Inglês na Educação Infantil (chamada de ELIC), que no momento da geração de dados desta pesquisa, estava sendo ofertada pela terceira vez, desde que foi proposta no novo Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Inglês, de 2019.

Ainda que exista a oferta de disciplina voltada para a educação linguística com crianças, continua notável a dificuldade de professoras em elaborar ou adaptar materiais didáticos (GALVÃO, ZANOTELLI, 2022), especialmente se considerarmos que diversos aspectos devem ser levados em consideração, como por exemplo os períodos de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, além das necessidades e demandas específicas de cada faixa etária.

Tonelli e Moreno (2016), pautadas em Magno e Silva (2009), Cristovão (2009), Richards (2002) e Leffa (2003), mencionam que professoras devem ser educadas para adaptar e desenvolver materiais didáticos, levando em consideração o conhecimento teórico de sua área, além das teorias de ensino-aprendizagem de seus contextos específicos. Em muitos casos, as professoras recorrem a cursos de formação continuada voltados à elaboração de material didático, e como mencionado por Kawachi-Furlan e Malta (2020), muitas buscam pela “receita mágica”, ou seja, aquela atividade “coringa”, que “sempre funciona” em todos os contextos.

É importante esclarecer que defendo e apoio o trabalho colaborativo e coletivo de professoras, buscando o compartilhamento de ideias e experiências. A crítica é feita aos casos específicos onde atividades são simplesmente “copiadas e coladas”, sem levar em consideração os contextos e demandas das crianças, que aprendem, participam, brincam e interagem de maneiras diferentes.

Tendo em vista a valorização das diferenças, concordo com Malta (2019a), que defende o uso de educação linguística de inglês *com* crianças e não *para* crianças.

² Enquanto não falamos especificamente dos dados desta pesquisa, usaremos a palavra “professora” porque a maior parte das pessoas que atuam na área de educação linguística com crianças são mulheres.

Dessa forma, há uma valorização da criança e suas afetividades. O educar para as diferenças acontece por meio da linguagem, ou seja, por meio do trabalho com línguas e linguagens na perspectiva de língua como prática social, pois nos constituímos por meio dessas línguas e linguagens, diferentemente da ideia de se ensinar apenas sobre a língua inglesa. Da mesma forma, defendemos a ideia de Jordão (2018) no que diz respeito à educação linguística que, segundo ela, é um:

engajamento com processos de construção de sentidos. Língua é discurso, é prática social, é linguajar, como nos diz Maturana (2002). [...] E educar linguisticamente, nessa perspectiva, é olhar para o ensino-aprendizagem de línguas como um processo de ensino-aprendizagem de procedimentos interpretativos, de formas de interpretar, de formas de ser e estar. De relacionar e se relacionar com as pessoas, com os conhecimentos, com as estruturas sociais, com as várias dimensões de nossa existência. Assim, educação linguística é educação na medida em que discute os sentidos das línguas, e as apresenta como fazendo sentido no mundo. (JORDÃO, 2018, p. 77 -78).

Acredito que uma educação linguística vai além do que simplesmente ensinar gramática e vocabulário. Educação linguística é ensinar como um todo, é ensinar a ser, como ser individual, mas também como ser coletivo, que vive em comunidade e se relaciona com as pessoas ao seu redor. Acredito ainda que o material didático usado no contexto da Educação Infantil pode contribuir fortemente para uma educação linguística em inglês com crianças, onde elas são os sujeitos de seu próprio aprendizado. É válido ressaltar que minha compreensão³ de material didático envolve tudo, com um propósito pedagógico, que possa auxiliar um(a) professor(a) em sala de aula, significando que material didático não é apenas o LD publicado por grandes editoras.

Considerando a importância do olhar localizado nas pesquisas em Linguística Aplicada, os dados desta pesquisa foram gerados com estudantes de Letras Inglês da UFES que participaram da disciplina "o ensino de inglês na educação infantil". Assim, o objetivo geral deste estudo é compreender quais escolhas relacionadas ao material didático contribuem para a proposta de educação linguística em língua inglesa com crianças.

³ Esta é a minha compreensão de material didático. A definição, com a qual concordo, será discutida melhor no capítulo de análise juntamente com a teoria de material didático.

Como objetivos específicos proponho:

- Compreender o processo de elaboração de uma unidade didática com foco na educação linguística de crianças da educação infantil;
- Analisar as unidades didáticas desenvolvidas pelos professores em formação, junto de uma entrevista por escrito e uma entrevista semi-estruturada, tendo como suporte teorias de material didático, educação linguística crítica com crianças e formação inicial de professores(as);
- Discutir a formação inicial de professoras e professores de línguas com crianças conjugada aos conceitos que envolvem a elaboração e seleção de materiais didáticos.

De forma alguma pretendo esgotar o assunto, mas sim colaborar com a discussão sobre material didático e formação inicial de professores(as) de inglês com crianças.

A seguir, apresento as pesquisas desenvolvidas na área de educação linguística em inglês com crianças como forma de justificar esta pesquisa.

JUSTIFICATIVA

É importante mencionar pesquisas anteriores a esta que discutiram a educação linguística com crianças por dois motivos: o primeiro para destacar as pesquisas e apontar que essa é uma área de interesse acadêmico que vem se expandindo nos últimos anos; e o segundo motivo é para justificar esta pesquisa, apresentando lacunas e temáticas que podem ser exploradas por esse assunto.

Acredito ser importante analisar a produção de conhecimento que está sendo e foi desenvolvida no estado do Espírito Santo, porque é importante valorizar as pesquisadoras locais e seus trabalhos, uma vez que temos textos necessários e relevantes sendo publicados por autoras capixabas. Mas, também quero destacar essas pesquisas para mostrar como a minha se aproxima e se diferencia das outras e também tem a sua relevância no contexto acadêmico.

Início esta seção apresentando pesquisas relevantes que foram desenvolvidas no âmbito do PPGEL/UFES, como por exemplo as dissertações de mestrado de Marianna Merlo (2018), Liliane Malta (2019), Marina Rosa (2020) e Ana Sara Galvão (2022), e a tese de doutorado de Marianna Merlo (2022). Apesar das dissertações e da tese de Merlo (2018, 2022) mencionarem e discutirem brevemente sobre material didático, não abordam especificamente o assunto. Malta (2019), por exemplo, aborda sucintamente material didático no capítulo quatro de sua dissertação, intitulado “Educação Crítica e Letramentos Críticos”. Da mesma forma, a pesquisa também não aborda a formação inicial de professoras de língua inglesa para crianças, e sim a formação continuada, e professoras que atuam no Ensino Fundamental I. Rosa (2020) investigou a visão das professoras que atuam na Educação Infantil na Grande Vitória acerca de sua formação, o seu papel na educação linguística e quais são os objetivos ao ensinar inglês com crianças. O assunto material didático apareceu apenas em uma pergunta realizada durante a entrevista que foi feita para a geração de dados. Galvão (2022) investigou a formação inicial de professoras de LIC ao analisar a oferta de disciplinas nos cursos de Letras, mas a temática do material didático não fez parte do escopo de sua pesquisa.

Observa-se que, localmente, há espaço para ser explorado sobre pesquisas que abordem especificamente material didático de língua inglesa para crianças (LIC)⁴. As pesquisas existentes, de certa forma, abordam o tema, mas poucas têm foco específico em material didático de LIC e formação docente, sobretudo nas relações entre formação inicial e material didático voltado para a educação linguística em língua inglesa na Educação Infantil.

Conforme descrito brevemente nos antecedentes da pesquisa, desenvolvi na UFES dois estudos que abordam especificamente o tema material didático, a saber: uma pesquisa de Iniciação Científica foi realizada junto ao PIIC-UFES, com o título

⁴ O termo "ensino de inglês com crianças" tem sido usado nesta dissertação, conforme discutido no início deste texto. No entanto, em alguns trechos, uso a sigla que já é consolidada nesse campo de estudos e atuação, ou seja, língua inglesa para crianças (LIC) e, quando cito outros trabalhos, mantenho a nomenclatura usada pelos(as) autores(as).

“Ensino de Inglês para crianças: considerações sobre elaboração de material didático” (2019), que discutiu como as professoras adaptavam ou elaboravam materiais didáticos para o ensino de inglês para crianças. Nessa pesquisa, foi possível observar a importância desta área e como ela afeta a vida das professoras que lecionam para faixa etária de 2 - 5 anos. Para a realização do estudo, foram entrevistados professores que adaptavam, elaboravam e utilizavam materiais prontos, como os livros didáticos. Os principais resultados obtidos estão resumidos no quadro a seguir.

Quadro 1 - Considerações sobre material didático de LIC

Visão sobre material didático	Importância do material didático	O que é levado em consideração	Critérios	(falta de) Autonomia
Tudo aquilo usado em sala de aula que auxilie o professor na sua tarefa de possibilitar educação linguística para as crianças.	Serve de base para o que será trabalhado em sala de aula, além de possibilitar a criança de participar ativamente do seu aprendizado.	<ul style="list-style-type: none"> • Faixa etária • Atividades atrativas para a faixa etária • Ludicidade • Praticidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Experiências passadas ou compartilhadas • Diversidade no material elaborado/adaptado 	Professores gostam de ter um material didático pré-estabelecido, porém sentem falta de abordar outros assuntos de interesse das crianças.

Fonte: ZANOTELLI (2019a)

Em 2019, desenvolvi outra pesquisa sobre material didático de inglês para crianças. Intitulada “Reflections about research in teaching materials and English for Young Learners”, este estudo analisou quatro dissertações que abordam o material didático, em suas mais variadas formas, para o ensino de LIC. Conclui que as principais contribuições das dissertações em relação ao material didático na educação linguística com as crianças foram:

Quadro 2 - Principais contribuições das dissertações analisadas

<p>Livros didáticos devem ser adaptados para a educação infantil, principalmente se forem usados com crianças pequenas. O vocabulário dos livros pode ser muito avançado, já que estas crianças podem não ser alfabetizadas na sua primeira língua.</p>	<p>As necessidades e características específicas (períodos de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social) das crianças devem ser levados em consideração. Estas características guiarão o professor e os materiais didáticos.</p>	<p>Materiais didáticos, sejam eles publicados, adaptados ou elaborados, devem estar inseridos nos contextos das crianças. A aula será muito mais interessante se as crianças puderem se conectar e relacionar com o que está sendo discutido. Torne o material didático local.</p>	<p>Contação de história é uma forma interessante para se ensinar a Língua Inglesa, já que é lúdica e associável às crianças. Os temas apresentados nas histórias geralmente são comuns às crianças em todo o mundo. Elas podem se associar às personagens.</p>
---	--	--	--

Fonte: ZANOTELLI (2019b, p. 48)

Por meio de um levantamento de teses e dissertações desenvolvidas entre os anos de 2007 e 2021, encontrei, no âmbito nacional, algumas pesquisas que abordam Educação Infantil e material didático para essa faixa etária. As teses e dissertações encontradas estão apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 3 - Informações sobre teses e dissertações da pesquisa de TCC
 “Reflections about research in teaching materials and English for Young Learners”

AUTORA	TÍTULO	ANO	FORMATO	RESUMO
Letícia Caporlíngua Giesta	Livro didático dedicado ao ensino de língua estrangeira na educação infantil: noções de ensino e aquisição de vocabulário.	2007	Dissertação	Análise de conteúdo de livro didático em língua inglesa para crianças pequenas
Claudia Gil Rykebusch	A roda de conversa na educação infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento.	2011	Tese	Compreender a organização dos alunos e da professora-pesquisadora na “roda de conversa”, uma atividade desenvolvida para estimular as crianças (0 - 5 anos) em língua inglesa.
Helena Vitalina Selbach	Do ideal ao possível: <i>The Crazy Car Story</i> : um relato	2014	Dissertação	Projeto didático: “The Crazy Car Story”. Foi desenvolvido

	interpretativo de um projeto de língua inglesa na educação infantil. (2014)			com alunos de 4 - 5 anos em uma escola regular de ensino privado. O projeto consistiu na criação de uma história coletiva em língua inglesa. Material de apoio ao livro didático.
Deise Suzumura	Ensino de Inglês para crianças pequenas: estudos para adaptação do manual do professor que acompanha o livro didático "Cookie and Friends Starter".	2016	Dissertação	Análise de uma adaptação do manual do professor do livro didático "Cookie and Friends Starter". Livro didático de língua inglesa desenvolvido para crianças de 3 anos, mas usado no Brasil com crianças de 1 e 2 anos..
Kelly Barros Santos	"Sou do Candyall Guetho Square, sou do mundo e tenho algo para lhe falar": a contação de histórias como ação social nas aulas de Inglês como Língua Franca (ILF) no Candeal.	2017	Tese	Fazer com que os participantes/contadores de história, que também são os sujeitos desta pesquisa percebam que a língua é uma ferramenta social, política e identitária que pode vir a favorecer sua participação cidadã, dentro da própria localidade. A ideia é mostrar que é possível aprender o idioma do "outro" sem silenciar o seu próprio discurso através do uso de histórias infantis.
Liliane Salera Malta	Além do que se vê: educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos.	2019	Dissertação	Discussão sobre abordagens e materiais utilizados em sala de aula. O foco principal da dissertação é a Educação Crítica e o Letramento Crítico.
Dayane Rita de Souza Cirino	O desenvolvimento da oralidade em inglês como língua estrangeira por crianças em uma perspectiva sociocultural.	2019	Dissertação	Investigar como um grupo de crianças de três anos de idade, ainda não alfabetizadas em língua portuguesa, desenvolveram a oralidade em inglês como língua estrangeira. Usa livro didático publicado por uma editora internacional.

Fonte: Elaboração própria

Galvão e Zanotelli (2022) também realizaram um levantamento de artigos publicados em revistas da área de Linguística Aplicada entre os anos de 2017 e 2021. As autoras encontraram, no total, cinco artigos em quatro revistas que apresentaram um Dossiê Temático. As revistas são: Revista PERcursos Linguísticos, com o Dossiê Temático Ensino-Aprendizagem de línguas estrangeiras

com crianças (2019), Revista Via Litterae, com o Dossiê Temático Educação Linguística na Infância (2020), e a Revista REVELLI, com dois Dossiês Temáticos, o primeiro sendo Ensino de Formação de professores de Línguas Estrangeiras para Crianças (2017) e o segundo, Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais (2020). Os artigos estão apresentados no quadro a seguir.

Quadro 4 - Informações dos artigos publicados em dossiês temáticos

AUTORA	TÍTULO	ANO	RESUMO
Aline Loyola de Aquino; Juliana Reichert Assunção Tonelli	Ensino de língua inglesa para crianças: Um olhar sobre o desenvolvimento de atividades	2017	Relação entre professores, alunos e materiais nas aulas de língua inglesa para crianças. Reflexão sobre o processo de desenvolvimento de atividades e a prática docente. Construção de um roteiro que pode ser usado como modelo para outros professores, auxiliando no preparo das aulas e desenvolvimento de atividades.
Liliane Salera Malta	“What is your favorite color?”: Práticas de Letramento Crítico no ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças de 2 a 5 anos e a ruptura com padrões sociais	2019	O texto apresenta materiais didáticos utilizados em sala de aula pela autora, que vê materiais didáticos em um sentido amplo, ou seja, tudo aquilo que auxilia uma professora a lecionar. Trabalha racismo em sala de aula com auxílio de aplicativos e <i>tablet</i> , e o livro “This is my Hair” do autor estadunidense Todd Parr.
Ana Sara Manhabusque Galvão; Cláudia Jotto Kawachi-Furlan	Ensino-aprendizagem de inglês na Educação Infantil: considerações sobre multiletramentos e formação docente	2019	As autoras analisaram a formação de professores investigando a atuação de professoras voluntárias de inglês em um Projeto de Extensão no Centro de Educação Infantil dentro da UFES (CEI Criarte).
Liliane Salera Malta; Cláudia Jotto Kawachi-Furlan	Teaching English with young learners: possibilities of critical language education	2020	O texto apresenta exemplos de usos e possibilidades de trabalhar criticamente o

			material didático em sala de aula. “The Family Book”, Todd Parr -> exemplos variados de famílias. Oportunidade para trabalhar famílias LGBTQIA+.
Jaqueline dos Santos Sarmento; Livia Pretto Mottin e Makeli Aldrovandi.	“Brown bear, brown bear, what do you see?” Um relato interpretativo de um projeto de ensino de língua inglesa na Educação Infantil	2020	Projeto didático de língua inglesa por meio de história infantil, o livro “Brown Bear, Brown Bear, what do you see?”, de Bill Martin Jr.

Fonte: Galvão e Zanotelli (2022, p. 200)

Galvão e Zanotelli (2022) ainda mencionam ao fim de seu texto que a importância do levantamento realizado por elas é, principalmente, para a criança, que será a maior beneficiada com uma formação docente adequada e que realmente ensine os(as) futuros(as) professores(as) a elaborarem, adaptarem ou escolherem apropriadamente um material didático.

A leitura dessas dissertações e teses, e também dos artigos presentes dos dossiê temáticos contribuiu para a minha formação como professora de inglês para a educação infantil ao me apresentar possibilidades de estudo e de pesquisa. É enriquecedor compreender como é possível usar materiais diversos em sala de aula, mas sempre notei como as reflexões, perspectivas e visões das professoras sobre a elaboração, adaptação e/ou seleção de material didático não estavam presentes nos estudos. Ainda, as pesquisas tratavam de professoras(es) que já tinham o diploma, mas nada era falado sobre a formação inicial dessas(es) professoras(es) (com a exceção da pesquisa de Kawachi-Furlan e Galvão de 2019, que discorre sobre formação de professores, mas aborda brevemente o assunto material didático). Dessa forma, entendo essas leituras como uma parte fundamental da minha trajetória como pesquisadora, que não apenas aprendeu com as que vieram antes de mim e compartilharam os seus conhecimentos, mas que, entre tantas pesquisas necessárias, buscou o seu próprio espaço e uma maneira de (tentar!) fazer a diferença nas áreas de material didático de LIC, formação inicial de professores(as) e educação linguística com crianças.

Assim, é possível observar que ainda há espaço para que estudos sobre material didático e educação linguística em inglês com crianças sejam realizados, tanto no contexto local como também no âmbito nacional. Devido à importância dessa temática para a formação docente, destaca-se a relevância deste estudo, visto que busca contribuir para a produção de conhecimento no campo da educação linguística na infância.

Além disso, a realização deste estudo é relevante pelo fato da disciplina "Ensino de Inglês na Educação Infantil" ser recente na Universidade Federal do Espírito Santo, e pelo foco da disciplina incidir na proposta de educação linguística com crianças em todos os seus sentidos e formas. Assim, é válido analisar como os alunos desta disciplina compreendem o assunto e, principalmente, como esses alunos estabelecem relações entre a educação linguística e o material didático de inglês para crianças, seja na sua elaboração ou na sua adaptação.

Portanto, reafirma-se a necessidade de pesquisas relacionadas à elaboração e seleção de material didáticos voltados à educação linguística em inglês com crianças, assim como a formação inicial de professores que desejam trabalhar nesse contexto, especialmente no estado do Espírito Santo onde já encontramos diversas escolas que oferecem o ensino de inglês para crianças, tanto em contextos privado quanto público.

No próximo capítulo apresentarei a natureza da pesquisa e os procedimentos da geração de dados, detalhando cada etapa do processo. Explicarei o contexto da geração de dados, que é a disciplina de ELIC, ofertada nos currículos de Letras-Inglês da UFES. Dando continuidade ao trabalho, o capítulo 2 apresentará a análise dos dados gerados para esta pesquisa, trazendo reflexões e perspectivas sobre o objeto de estudo, juntamente com as teorias sobre material didático, educação linguística com crianças e formação de professores.

1 O PERCURSO DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo apresentar e narrar o percurso metodológico da pesquisa, considerando aspectos importantes para o seu desenvolvimento, principalmente o que se refere à geração de dados, assim como a análise dos dados obtidos. A escolha dos métodos de geração e análise de dados é justificada teoricamente e também por serem os meios mais apropriados para alcançar o objetivo do trabalho. Porém, primeiramente, apresento brevemente o caminho que, finalmente, me levou até o tema desta pesquisa.

Para chegar no tema desta pesquisa, passei por diversos outros caminhos. O tema desta pesquisa não é o mesmo que apresentei no meu anteprojeto para ser aceita no Mestrado. A princípio, a ideia era pesquisar a elaboração de materiais didáticos elaborados por professores(as) já atuantes em escolas municipais do estado do Espírito Santo. Essa primeira ideia veio durante a participação de um projeto com outras universidades do Brasil, Espírito Santo, de Goiás, de Brasília, Londrina e São Carlos, onde nos reunimos com professores(as) e compartilhamos experiências e aprendizados acerca de material didático.

Ao entrar no Mestrado, segui com essa ideia em mente até participar do meu estágio docência, na disciplina de ELIC, que foi o momento onde tudo mudou. Decidi que seria interessante pesquisar sobre professores(as) em formação inicial, já que quando penso na minha própria experiência como aluna do curso de Letras-Inglês, lembro como foi difícil começar a elaborar/adaptar os meus próprios materiais didáticos, principalmente aqueles voltados para a educação infantil. No currículo usado durante os meus anos de graduação, nenhuma disciplina era voltada especificamente para a educação infantil ou material didático. Já no currículo adotado atualmente, os alunos têm esses assuntos abordados em disciplinas optativas. Ter oferta de disciplinas voltadas para a Educação Infantil nos cursos de Letras é de extrema importância, pois fornecem uma base para os(as) futuros(as) professores(as) de inglês que atuam com crianças.

Dessa forma, o contexto da geração de dados desta pesquisa é a disciplina de ELIC, ofertada pela UFES. O foco da disciplina é discutir a educação linguística com crianças, abordando assuntos relevantes para esse contexto. Incluída no Projeto Pedagógico do curso de Letras-Inglês em 2019, se trata de uma disciplina optativa, ofertada a partir do 3º período do curso. A primeira oferta da disciplina foi no ano de 2021, no primeiro semestre. Participei da segunda e da terceira oferta, no segundo semestre de 2021 e no primeiro semestre de 2022. Na segunda oferta, realizei o estudo piloto para o desenvolvimento deste trabalho, que será detalhado mais adiante. Já na terceira oferta, gerei os dados para esta pesquisa.

Para a realização desta pesquisa, vou interpretar e discutir os dados gerados por meio de uma entrevista semi-estruturada⁵ (Apêndice D), uma entrevista por escrito⁶ (Apêndice B), e análise de uma unidade didática (UD) (Anexos 2, 3, 4 e 5) elaborada pelos participantes desta pesquisa, ou seja, alunos e alunas da disciplina de ELIC, e por este motivo, a natureza desta pesquisa é qualitativa.

No quadro a seguir, apresento a ementa da disciplina, seus objetivos e conteúdos a serem ministrados.

Quadro 5 - Ementa, objetivos e conteúdos de ELIC

ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (ELIC)		
EMENTA	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
Princípios e temas transversais para a educação linguística na infância: ética, saúde, sexualidade, gênero, raça, tecnologia, meio ambiente e pobreza. Características e perfil do aprendiz. A realidade do aprendiz e a educação democrática. Oralidade e escrita.	Compreender o papel da educação linguística na infância; Relacionar temas transversais e ensino-aprendizagem de inglês na educação infantil; Identificar e compreender as características da criança como aprendiz de línguas; Estimular o foco na formação integral da criança; Encorajar uma postura crítica em	Histórico do ensino de inglês para crianças no Brasil; Infância e educação infantil; Educação linguística crítica com crianças; Avaliação da e para a aprendizagem de línguas; Ludicidade e transdisciplinaridade; Propostas pedagógicas com crianças (sequência didática,

⁵ A transcrição da entrevista semi-estruturada está no Apêndice E (Grupo A), Apêndice F (Grupo B), Apêndice G (Grupo C) e Apêndice H (Grupo D).

⁶ As respostas da entrevista por escrito estão no Apêndice C.

Ensino, aprendizagem e formação integral da criança. Ludicidade e criticidade.	relação ao ensino de uma língua estrangeira para crianças; Articular formação de professores e ensino-aprendizagem de inglês para crianças.	projetos, trilhas).
--	--	---------------------

Fonte:UFES, 2019

Sendo assim, a disciplina de ELIC foi o contexto em que a geração de dados ocorreu. Os procedimentos utilizados foram uma entrevista por escrito (formulário on-line) sobre material didático, além de uma entrevista semi-estruturada sobre as UD's que foram elaboradas pelos participantes. Portanto, a geração de dados desta pesquisa foi realizada em duas etapas apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 6 - Etapas da pesquisa

PRIMEIRA ETAPA	SEGUNDA ETAPA
Envio de um documento no <i>Google Forms</i> para a realização da entrevista por escrito, com perguntas abertas e específicas sobre o contexto dos alunos, e sobre material didático. Neste momento, não foi feita nenhuma seleção de participantes.	Realização de uma entrevista semi-estruturada com os grupos de alunos que concordaram em participar da pesquisa. As perguntas feitas foram sobre material didático e sobre as dificuldades encontradas no processo de elaboração da UD, principalmente referente à educação linguística com crianças. Ao mesmo tempo, foi realizada também uma análise das UD's desenvolvidas pelos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora

A pesquisa é qualitativa pois, segundo Cohen, Manion e Morrison (2018), este é um termo que inclui vários tipos de estratégias de pesquisa, tais como análise documental, observação, entrevistas, questionário, entre outros. Creswell e Creswell (2018) mencionam que as pesquisas qualitativas costumam ter tipos variados de dados e materiais a serem analisados. Os tipos variados de dados podem ser adquiridos através de “experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou música)” (PAIVA, 2019, p. 13).

Antes de iniciarmos a geração de dados, o projeto desta pesquisa foi submetido na Plataforma Brasil para a análise e aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/UFES)⁷ (Anexo 1). A geração de dados só teve início após a aprovação do projeto. Ainda vale ressaltar que os participantes desta pesquisa receberam um termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), explicando o passo a passo da pesquisa, assim como os eventuais riscos que poderiam ser ocasionados e como eles seriam solucionados.

No segundo semestre de 2021, realizei o meu estágio docente do Mestrado na disciplina de ELIC, na segunda turma ofertada, onde realizei um piloto para esta pesquisa. Na época, as aulas ainda estavam seguindo ao formato remoto, mas ainda assim participei de todas as aulas e em uma aula específica sobre material didático, tive o meu momento de fala, onde pude compartilhar com os(as) alunos(as) da disciplina informações sobre as minhas pesquisas (realizadas na IC e como TCC da graduação), além de compartilhar teorias sobre material didático e educação linguística com crianças.

Ter a oportunidade de realizar um piloto foi importante porque mostrou o caminho a ser percorrido, junto com as adaptações que deveriam ser feitas para alcançarmos os resultados almejados. Mesmo que a disciplina seja sobre educação infantil, que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2017) tem como objetivo desenvolver a criança de até cinco anos, alguns alunos escolheram outra faixa etária, elaborando UD's para serem utilizadas com crianças de 10 anos, não estando de acordo com a proposta desta pesquisa e também da Educação Infantil, já que se trata de crianças que já estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apenas um grupo desenvolveu uma UD para crianças de 4-5 anos.

A realização do piloto me ajudou a considerar e a melhorar os objetivos desta pesquisa, assim como as perguntas que deveriam ser feitas aos alunos

⁷ O projeto foi submetido na Plataforma Brasil sob o seguinte número de Certificado de Apresentação para a apreciação Ética (CAAE): 58608622.3.0000.5542. O parecer consubstanciado do CEP com a aprovação do projeto (Parecer nº 5.527.078) está disponível no Anexo 1.

participantes, organizando melhor a geração dos dados. Com o piloto, foi possível sanar a maior parte das dúvidas relacionadas à geração e análise de dados.

Dessa forma, em 2022/1, elaborei um documento no *Google Forms* para a realização da entrevista por escrito com perguntas amplas sobre a visão dos alunos e alunas da disciplina de ELIC sobre material didático, além da importância do material didático na educação linguística com crianças. Também foi perguntado se eles se sentem preparados para elaborar, adaptar ou selecionar material didático para esta faixa etária. Na entrevista por escrito, os alunos e alunas tiveram espaço para se expressarem em relação ao tema da pesquisa. A entrevista por escrito foi realizada através da plataforma on-line *Google Forms*, por ser rápida e de fácil acesso, mas também por oferecer a possibilidade de fazer perguntas objetivas e proporcionar um espaço onde os participantes pudessem expressar as suas ideias e opiniões.

Assim como tive o meu momento para falar sobre material didático na segunda turma, o mesmo aconteceu com a terceira turma ofertada da disciplina de ELIC. Fui convidada pela professora da disciplina e pela Verônica⁸, estagiária docente e doutoranda, para conversar com os(as) alunos(as) sobre MD. Ainda, nesse mesmo dia, foi avisado qual seria o trabalho final da disciplina e também foi enviado o documento do *Google Forms* com a entrevista por escrito para que eles pudessem responder e participar desta pesquisa.

Ao final da disciplina, os participantes tiveram que elaborar uma UD para ser usada com crianças de 0-5 anos. A UD foi apresentada em duas datas. No dia 04 de agosto de 2022, tivemos a apresentação de um grupo, o Grupo A, e no dia 11 de agosto, tivemos a apresentação de três grupos, Grupos B, C e D. Após a apresentação da UD, foi realizada uma entrevista semi-estruturada. Esse momento foi importante tanto para a pesquisa quanto para os alunos e alunas da disciplina, que compartilharam frustrações e dificuldades encontradas durante todo o processo de elaboração da UD. O propósito era perguntar aos participantes sobre as etapas

⁸ Assim como esse nome, todos os outros nomes presentes nesta pesquisa são fictícios.

de desenvolvimento da UD, assim como as dificuldades encontradas ao longo da elaboração.

A entrevista, método escolhido para a geração de dados desta pesquisa, se deu de maneira semi-estruturada e por escrito, pois a entrevista é uma ferramenta flexível, podendo ser falada e até mesmo escrita, em entrevistas on-line (COHEN; MANION; MORRISON, 2018). Os autores pautados em Hochschild (2009) pontuam que a entrevista pode fazer o que um questionário não consegue, que é explorar a fundo as ideias dos participantes. Segundo Bogdan e Biklen (2006), a entrevista é uma conversa intencional entre duas pessoas ou mais, que tem o propósito de conseguir informações. Ainda, segundo os autores, a entrevista pode ser usada de duas formas: “ela pode ser a principal estratégia para a coleta de dados, ou pode ser empregada juntamente com observação, análise de documentos ou outras técnicas” (BOGDAN; BIKLEN, p. 103, 2006).

Para Cohen, Manion e Morrison (2018), a entrevista on-line pode ocorrer das mais diversas formas, apenas escrito, apenas com áudio ou até mesmo uma combinação dos dois. Escolhi fazer essa entrevista por escrito, usando o *Google Forms*, um criador de formulários online, pois através dele eu conseguiria, inicialmente, reunir as opiniões dos participantes desta pesquisa acerca de material didático e educação linguística com crianças. Segundo Cohen, Manion e Morrison (2018), em uma entrevista semi-estruturada, as perguntas são feitas, mas elas podem ser adaptadas a cada participante, ou no caso desta pesquisa, a cada grupo. Vejo que isso aconteceu durante a entrevista semi-estruturada principalmente porque, antes de responderem às minhas perguntas, que em muitos casos eram feitas apenas para que os(as) alunos(as) pudessem se explicar de maneira mais aprofundada, os participantes responderam a questionamentos feitos pelos colegas, com perguntas e comentários feitos no momento, sem elaboração prévia.

O processo de elaboração da UD contou com orientações desenvolvidas por mim e pela professora da disciplina. No piloto, como deixamos o ponto idade das crianças em aberto, muitos(as) alunos(as) optaram por elaborar uma UD para crianças mais velhas, e não o segmento da Educação Infantil, e por isso, desta vez, especificamos

que as UD's deveriam ser para crianças entre 2 - 5 anos. Os(as) alunos(as) também receberam um documento com a estrutura da UD que deveria ser seguida, e neste documento eles também precisaram exemplificar alguns pontos, como por exemplo, o tema da UD, a faixa etária e o contexto (escola pública ou privada, curso de idiomas) das crianças, os objetivos principal e específicos da UD, assim como os documentos oficiais e as teorias que baseiam a UD. Além disso, os alunos tinham liberdade para conversar com as professoras sobre qualquer dúvida que surgisse durante o processo de elaboração.

Figura 1 - Parte das orientações da unidade didática

GUIDELINES TEACHING MATERIALS

Dates: August 4th and 11th

Groups: up to 4 people

You are going to develop a unit focused on **language education with children**. The idea is to create teaching materials that could be used in early childhood education, addressing the goals of critical language education. Therefore, you should go beyond what has traditionally been associated with teaching English to young learners, that is, teaching lists of words and other structural and decontextualized practices.

You are not going to develop an entire unit. You are going to design the **outline** of this material and focus on one activity to be completely developed.

The target audience of the unit is: children from 2 to 5 years old.

GENERAL INFORMATION
Group members:
Theme of the unit:
Age group:
Context:
Main goal of the unit:
Learning goals of the unit:
Official documents on which the unit is based (which part?):
Theories on which this unit is based (you can quote a part of a text, explain a concept, etc, and you need to write the reference):
How does this unit reflect the proposal of language education with children?

Fonte: Disciplina de ELIC da UFES (2022)

A entrevista semi-estruturada durou em média 30 minutos e foi gravada, para que a transcrição fosse realizada posteriormente para a análise. Todos os dados gerados da entrevista semi-estruturada serão analisados no capítulo 2.

Ao mesmo tempo, também será realizada uma análise das UD's elaboradas pelos alunos para ajudar na compreensão e na exemplificação do que foi dito na entrevista semi-estruturada. A análise de documentos é importante para esta pesquisa. Segundo Atkinson e Coffey (2004), quando transformamos algo em um documento, eles passam do específico e local para fatos, e podem assim se tornar provas. No caso desta pesquisa, a análise das unidades didáticas elaboradas pelos alunos, conjugada às discussões da entrevista semi-estruturada e teorias que permeiam o cenário de educação linguística de inglês com crianças contribuem para a compreensão e reflexão sobre a visão dos futuros professores de língua inglesa para crianças em relação ao material didático.

A entrevista semi-estruturada aconteceu nos dias 04/08/2022 e 11/08/2022 e quatro grupos participaram. No quadro a seguir temos os grupos e os temas das UD's desenvolvidas.

Quadro 7 - Grupos, período, tema das UD's e idades dos alunos da Educação Infantil

GRUPO	Nº DE PESSOAS	PERÍODO NO CURSO	TEMA	IDADE DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
A	4	3º período	Let's go to the city	4 - 5 anos
B	4	4º período e 6º período	Let's talk about animals	5 - 6 anos
C	5	3º período	Exploring the sea	4 - 5 anos
D	4	3º período	Animals	5 anos

Fonte: Elaborado pela autora

Nota-se que dos quatro grupos, apenas um não escolheu o tema "animais" para a elaboração da UD. As análises dos dados gerados através da entrevista

semi-estruturada e da análise das UD nos apresentarão a forma como o tema foi trabalhado pelos participantes desta pesquisa. É interessante observar também que a maior parte dos(as) aluno(as) são do terceiro período do curso de Letras-Inglês, enquanto apenas os membros do Grupo B, grupo formado por quatro pessoas, são do quarto e sexto períodos. Acredito que esse fato mostra como os(as) alunos(as) estão interessados em buscar informações e conhecimentos sobre ELIC desde os períodos iniciais do curso.

Dando continuidade, no próximo capítulo apresentarei a análise dos dados desta pesquisa juntamente com as teorias de material didático, educação linguística com crianças e formação de professores.

2 DESVENDANDO MATERIAL DIDÁTICO, FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM CRIANÇAS

Neste capítulo, relacionarei as percepções dos(as) professores(as) em formação inicial acerca de material didático com teorias sobre materiais didáticos e educação linguística em inglês com crianças, apresentando reflexões sobre o tema discutido nesta pesquisa. Como mostrado anteriormente, quatro grupos desenvolveram as unidades didáticas durante a disciplina de ELIC, além de participarem de uma entrevista semi-estruturada e responderem a uma entrevista por escrito sobre material didático.





Assim, apresentarei os grupos com informações sobre as unidades didáticas desenvolvidas por eles. A análise está organizada com base em tópicos que emergiram das respostas dos(as) participantes. Dessa forma, analisarei: a) o processo de elaboração da UD; b) a elaboração de MD e Educação Linguística com crianças; c) material didático, crianças e contextos; d) criticidades e ludicidade; e e) as dificuldades do processo de elaboração da UD.

2.1 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Os participantes foram divididos em quatro grupos, escolhidos por eles mesmos e identificados, nesta pesquisa, com as letras A, B, C e D. No quadro a seguir estão informações mais detalhadas sobre eles.

Quadro 8 - Grupos, participantes, tema das UDs, contexto e idades dos alunos da Educação Infantil

GRUPO	PARTICIPANTES	TEMA	CONTEXTO	IDADE DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	QR CODE PARA UD

A	Inês, Carolina, Olívia e Eduardo	Let's go to the city	Escola privada - bilíngue	4 -5 anos	
B	Matilda, Anna, Angelina e Carmen	Let's talk about animals	Não mencionado	2 - 5 anos	
C	Carlos, Amanda, Marcel, Martin e Fred	Exploring the sea	Escola pública	4 - 5 anos	
D	Emília, Sara, Helena e Augusto	Animals	Escola pública	5 anos	

Fonte: Elaborado pela autora

É importante lembrar que os nomes apresentados no quadro acima são fictícios para manter o sigilo e privacidade dos participantes, respeitando o TCLE que os(as) alunos(as) assinaram antes da geração de dados ser iniciada. Ainda, aparecerem em alguns momentos Alice, a professora da disciplina de ELIC, e Verônica, que é doutoranda no Programa de Pós-graduação em Linguística, sob orientação de Alice, e realizou o estágio docência (um dos requisitos obrigatórios do curso de doutorado) na disciplina de ELIC.

Na sequência, apresento uma breve descrição das unidades didáticas propostas pelos 4 grupos.

O Grupo A é composto por Inês, Carolina, Olívia e Eduardo, alunos do 3º período. O tema escolhido foi “*Let's go to the city*”, para ser trabalhado em uma escola

privada bilíngue, com crianças entre 4 e 5 anos, que já têm algum conhecimento de língua inglesa. O tema sobre a cidade foi bastante amplo, uma vez que o grupo explorou lugares da cidade que são conhecidos e frequentados pelas crianças, o que se faz nesses locais, além de trabalhar o que pode ser feito para cuidarmos melhor da cidade onde moramos e evitar que ela fique suja e poluída.

O Grupo B, composto por Matilda, Anna, Angelina e Carmen, alunas do 4º e 6º período, trabalharam com o tema “*Let’s talk about animals*”, para crianças de 2 a 5 anos. O contexto não foi especificado. Nesta UD, as alunas falaram sobre animais e os sons que eles fazem, além de apresentarem partes dos corpos dos animais. A ideia principal foi trabalhar de uma maneira que oferecesse autonomia para as crianças tomarem suas próprias decisões acerca do seu aprendizado, e que elas explorassem a imaginação e desenvolvessem habilidades linguísticas de uma maneira divertida.

O Grupo C, composto por Carlos, Amanda, Marcel, Martin e Fred, o único com cinco participantes, desenvolveu uma UD sobre animais marinhos, intitulada “*Exploring the sea*”, para crianças entre 4 e 5 anos, estudantes de uma escola pública. O grupo apresentou diversos animais marinhos conhecidos pelas crianças, além de também trabalhar o lixo que encontramos no mar e o que podemos fazer para evitar que isso aconteça com frequência.

O Grupo D, composto por Emília, Sara, Helena e Augusto, com o tema “*Animals*”, desenvolveu um material para ser usado com crianças de cinco anos de uma escola pública. O grupo trabalhou animais diversos, desde animais domésticos até os que vivem em zoológico. A ideia do grupo era oferecer diversas possibilidades de atividades que poderiam ser trabalhadas com as crianças em sala de aula.

Para a apresentação das UDs, cada grupo teve 30 minutos e, em seguida, aconteceu a entrevista semi-estruturada, que levou o tempo necessário para que cada grupo respondesse às perguntas feitas por mim, o que variou entre 22 minutos

e 1 hora, como cada grupo⁹. A duração da aula era de 5 horas; assim, havia tempo disponível para que a entrevista semi-estruturada durasse o tempo que fosse necessário. A seguir estão as perguntas que foram feitas durante a entrevista semi-estruturada, após a apresentação de cada UD. Algumas perguntas da entrevista por escrito foram retomadas neste momento para comparar e observar como o processo de elaboração da UD influenciou nas perspectivas dos(as) alunos(as).

As perguntas feitas durante a entrevista semi-estruturada foram: 1) Qual foi a sua maior dificuldade ao elaborar a unidade didática?; 2) Como a sua definição de material didático te ajudou na elaboração da unidade didática?; 3) Quais aspectos você levou em consideração ao elaborar a unidade didática? Por quê?; e 4) Qual a importância do material didático elaborado pelo(a) professor(a) na educação linguística com crianças?. Dessa forma, as seções desta análise não correspondem à ordem das perguntas feitas durante a entrevista semi-estruturada, uma vez que os dados foram organizados em temáticas previamente apresentadas

2.2 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Para desenvolver a Unidade Didática (UD), os(as) alunos(as) contaram com algumas diretrizes para guiar e facilitar o processo. O documento foi dividido em quatro partes: informações gerais da UD, resumo da UD, detalhes da UD e o desenvolvimento de uma atividade. Sendo assim, durante a apresentação da UD, os grupos deveriam apresentar essas quatro seções e ainda participar da entrevista semi-estruturada. Vale lembrar que esse documento foi entregue à professora da disciplina antes da apresentação dos trabalhos, sendo assim, quando os grupos foram apresentar, a professora da disciplina, Alice, já tinha algumas informações referentes à UD.

A segunda pergunta feita durante a entrevista semi-estruturada foi sobre a definição de material didático. Essa pergunta foi feita de duas formas: a primeira, na

⁹ É importante mencionar que durante esse tempo aproximado, em alguns momentos, as discussões saíram um pouco do tema da pesquisa e, por isso, essas partes da discussão não estão presentes nas transcrições.

entrevista por escrito, e a segunda na entrevista semi-estruturada. Na entrevista por escrito, que foi aplicada antes de se iniciarem as discussões específicas sobre MD durante a disciplina de ELIC, a pergunta foi bem direta: “Qual é a sua definição de material didático?”. Durante a entrevista semi-estruturada, a pergunta feita foi “Como a sua definição de material didático te ajudou na elaboração da UD?”. Em nenhum momento as respostas foram julgadas como certas ou erradas, uma vez que as pessoas podem e têm visões diferentes sobre esse tema. Além disso, meu foco é discutir as percepções que esses(as) participantes têm sobre esse assunto.

A ideia de fazer uma pergunta semelhante na entrevista semi-estruturada se deu com o objetivo de ver se essa definição havia mudado no decorrer da disciplina (a entrevista por escrito foi aplicada em junho e a entrevista semi-estruturada ocorreu em agosto), além do que está explícito na própria pergunta, que é compreender como essa definição que os(as) alunos(as) têm de material didático contribuiu na elaboração da UD.

Quando falo de material didático, concordo com as definições dadas por Tomlinson (2012) e Harwood (2010), que defendem a ideia de que qualquer objeto que pode ajudar uma professora em sala de aula pode ser considerado um material didático. Segundo Tomlinson (2012), material didático é tudo aquilo que é usado para facilitar o aprendizado de uma língua, desde livros didáticos até telefones celulares. Já Harwood (2010), menciona que o termo “material” é amplo o suficiente para incluir desde materiais publicados por editoras internacionais a materiais elaborados pelas próprias professoras.

As definições são realmente amplas, mas elas nos lembram que é importante as professoras não serem dependentes de livros didáticos, como discute Harwood (2010), já que é possível encontrar diversos objetos no nosso dia a dia que podem ser usados como material didático em uma sala de inglês com crianças. É importante destacar que esses objetos precisam ter um propósito pedagógico, senão eles serão apenas recursos. Uma música, por exemplo, é apenas uma música, mas ela se torna um material didático a partir do momento em que é utilizada em aula com um objetivo pedagógico. Dessa forma, podemos incluir frutas,

massinha de modelar, canetinhas, utensílios de cozinha, meias, entre tantos outros, na lista de materiais didáticos.

Quadro 9 - Resposta da pergunta: “Como a sua definição de material didático te ajudou na elaboração da UD?”

GRUPO	RESPOSTAS
A	<p>“Acho que a gente pensou... é porque agora vocês estão falando bastante sobre material didático acho que, quando a gente começou, até falou sobre a sua pesquisa, eu fiquei “gente, era pra gente elaborar um material didático, será que era pra gente pensar num livro didático?”, mas agora a gente conversando e eu fiquei “não, não é só um livro didático o material didático”. É livro didático e isso daqui também. [...] Então acho que esse conhecimento de poder sair do livro e trazer lúdico, trazer o movimento, trazer, a gente até colocou que uma das coisas que a gente ia trabalhar é o <i>fine motor skills</i>, que a gente trouxe o desenho, trouxe a montagem da maquete, então... o correr também.”</p>
B	<p>“A ideia que eu tenho quando falo no material didático, eu penso que não necessariamente, mas na minha cabeça vai no físico, o que eu posso pegar e passar. Então eu acho que os <i>flashcards</i>, por exemplo, foram as primeiras coisas que me vieram na cabeça, [...]”</p>
C	<p>“Eu acho que nesse sentido tem a ver com essa questão da pesquisa, [...] a gente pensou “onde a gente vai procurar as nossas ideias”, então a gente foi lá no que a gente achava, material didático, algo lúdico, algo pra criança mesmo, assim, a gente foi nas nossas referências procurar, acho que ajudou a direcionar, assim.”</p> <p>“E o conceito de material didático sendo trabalhado antes, comentei com a professora da disciplina hoje isso, foi muito interessante, porque trabalhou material didático teoricamente e agora então a gente tá praticando literalmente, a gente tá colocando a mão na massa, então uniu as duas coisas.”</p>
D	<p>“o que ajudou a gente ter essa percepção foi essa matéria, que a gente ficou falando muito sobre isso, a matéria de didática também...”</p> <p>“E o fato de a gente ter analisado o mundo plástico dos materiais didáticos.”</p> <p>“[...] a gente ouviu muito recentemente isso sobre, livro didático não como um manual, mas sim auxílio pro professor, então acho que foi uma coisa que a gente nem pensou “ah, vamos fazer dessa forma”, foi muito natural. A gente já começou nessa perspectiva. A gente não tomou uma decisão “vamos fazer dessa forma”, a gente só fez naturalmente dessa forma.”</p>

Fonte: Elaborado pela autora

A resposta de Eduardo, do grupo A, exemplifica muito bem as primeiras visões que temos de material didático e como é possível mudar essa perspectiva quando temos contato com a literatura da área e quando começamos a participar do processo de elaboração de um MD. Eduardo, ao começar a elaboração da UD, disse que ficou em dúvida se o que deveria ser feito na verdade era um LD, já que, na maior parte das vezes, quando pensamos em MD, automaticamente pensamos nos livros publicados por grandes editoras internacionais usados em cursos de idiomas e em escolas regulares. Porém, durante o processo de elaboração e também durante as aulas de ELIC e a entrevista semi-estruturada, Eduardo pôde perceber que o MD vai muito além do LD, o que pode ser exemplificado no trecho em que ele menciona, “[...] esse conhecimento de poder sair do livro e trazer lúdico, trazer o movimento, [...] uma das coisas que a gente ia trabalhar é o *fine motor skills*, que a gente trouxe o desenho, trouxe a montagem da maquete, [...]”. Segundo Tomlinson (2022), atividades cinestésicas são boas para as crianças aprenderem uma língua estrangeira. Porém, é necessário lembrar que atividades cinestésicas também precisam de um propósito de aprendizagem, caso contrário ela será apenas mais uma atividade envolvendo movimento.

Ainda, mesmo com uma dúvida inicial do que de fato seria um MD, é possível ver na lista de recursos do Grupo A que os materiais escolhidos foram os mais diversos e talvez não foram realmente pensados como um MD a princípio, mas se tornou um ao longo do desenvolvimento da UD. O grupo selecionou música com vídeo, imagens ilustrativas dos lugares da cidade, lápis e papel para desenho, materiais recicláveis para a maquete. Todos esses recursos são materiais que não costumam ser considerados MD, já que normalmente MD é apenas visto como sinônimo de LD.

Figura 2 - Lista de recursos do Grupo A

<p>1. List of resources You need to list the resources that will be used (songs, games, videos, books, etc.)</p>
<p>Song with video, images, paper to color, pencil, recyclable materials, TV.</p>

Fonte: Plano da UD elaborado pelos participantes

Quando li as respostas de Inês e Olívia (membros do grupo A) na entrevista por escrito, chamou minha atenção o fato de professoras ainda em formação já apresentarem uma perspectiva mais ampla de MD, seguindo os conceitos de Tomlinson (2012) e Harwood (2010), de que material didático é tudo aquilo que pode auxiliar um(a) professor(a) em sala de aula.

Segundo Inês, o material didático é “Algo que tenha como fim um "motivo de ensino". Tipo, se você está usando um livro que não é dito um material didático, ele tem que ter um fim educativo para se "tornar" um material didático”. De acordo com o pensamento de Inês, qualquer objeto pode se tornar um material didático desde que ele tenha um propósito pedagógico, o que amplia bastante a ideia do que poderia ser considerado material didático que possa ser utilizado na Educação Infantil. Olívia respondeu que “material didático é a ferramenta que pode nos ajudar a guiar a aula”, e então é possível observar que a professora em formação inicial não encara o material didático como algo a ser cumprido ou uma forma de impor o conteúdo a ser trabalhado, conforme discutem Augusto-Navarro e Gattolin (2016).

Assim, foi possível observar que essa compreensão mais ampla de MD esteve presente na elaboração da UD do grupo A, além de apresentarem propostas e “possibilidades de se trabalhar criticamente o material didático em sala de aula” (GALVÃO, ZANOTELLI, 2002, p. 204), fugindo o que é normalmente considerado o tradicional para se trabalhar e do que é considerado a “fórmula mágica”, ou seja, aquela atividade coringa que vai funcionar em todos os contextos. Galvão e Zantelli (2022) mencionam que essas atividades de “fórmula mágica” nem sempre vão funcionar, uma vez que as crianças são diversas, vindas de contextos variados e estão em fases de desenvolvimento distintas. Ainda, dentro dessas atividades “fórmula mágica”, podemos mencionar os LDs publicados pelas grandes editoras internacionais, que têm conteúdos que costumam representar as culturas dominantes, neste caso, principalmente relacionadas aos Estados Unidos e à Inglaterra. Sendo um material internacional, isto significa que ele não é local e pode não ser adequado para alunos de alguns países, como por exemplo, o Brasil. Tomlinson e Masuhara (2013) explicam que, mesmo o LD sendo bom, é impossível

que ele se encaixe e satisfaça as diferentes necessidades de alunos espalhados pelo mundo, que vivem em contextos diversos e possuem experiências diferentes.

As participantes do grupo B ofereceram perspectivas diferentes sobre MD na entrevista por escrito.

Matilda: Material Didático é o material proposto com ideias e atributos para que seja passada a matéria.

Anna: Material utilizado para preparação e realização das aulas

Carmen: Material didático é tudo aquilo que possui um propósito pedagógico para a sala de aula, além de ser um recurso de extrema importância para auxiliar e guiar as professoras durante o período letivo. (entrevista por escrito)

Acredito que as respostas da entrevista por escrito e a resposta da entrevista semi-estruturada se complementam. Durante a entrevista semi-estruturada, as participantes do Grupo B entendem o material didático como algo físico, que é possível pegar e sentir. As participantes usaram *flashcard* como exemplo do que poderia ser um MD, o que está em consonância com a definição de Tomlinson (2012). Assim, consigo entender que o Grupo B entende MD como algo que é usado durante a preparação das aulas e para passar o conteúdo a ser ensinado, funcionando como um guia para as(os) professoras(es), e esse material tem um propósito pedagógico e por isso ele está sendo usado naquela sala de aula, com aquelas crianças.

O Grupo B mencionou o uso de um vídeo em uma das atividades, o que é interessante, uma vez que não é comum associar vídeos ao uso de MD, mas sim mais a um material de apoio. A utilização de *flashcards* e do vídeo segue a resposta de Carmen na entrevista por escrito, ao mencionar que “material didático é tudo aquilo que possui um propósito pedagógico para a sala de aula”, proporcionando uma visão mais ampla do que seria MD.

Figura 3 - Parte das informações gerais da UD do Grupo B

Number	Title of the activity / section	Brief description
Activity 1	Getting started	In this session, animals will be introduced to children and how each one of them sounds. Along with the photo of the animal will be its name in English. We will also show a video that contains a song about animals. Link do vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=yS1zl4g7HLA

Fonte: Plano da UD elaborado pelas participantes

Na lista de recursos do Grupo B, os materiais escolhidos foram cartolina, fita adesiva, *flashcards* dos animais, papéis em branco e lápis de cor. É possível notar a ausência do vídeo, que está presente na UD, fazendo parte da primeira atividade da *Section Getting Started* e é considerado por elas um MD, segundo as respostas fornecidas na entrevista por escrito e durante a entrevista semi-estruturada. Portanto, noto que as participantes têm uma visão abrangente do que é material didático ao mencionarem que é tudo o que vai auxiliar um(a) professor(a) em sala de aula, mas no momento em que foi necessário listar os recursos usados, o vídeo não entrou nessa lista.

Figura 4 - Lista de recursos do Grupo B

<p>1. List of resources Cardboard, duct tape or double-sided tape, animal flashcards, blank papers and crayons.</p>
--

Fonte: Plano da UD elaborado pelas participantes

Anna, participante do Grupo B, mencionou que elas utilizaram *flashcards* de animais prontos que foram encontrados na Internet, e que esses *flashcards* contribuíram para o desenvolvimento de toda a UD.

Anna: A ideia que eu tenho quando falo no material didático, eu penso que não necessariamente, mas na minha cabeça vai no físico, o que eu posso pegar e passar. Então eu acho que os *flashcards*, por exemplo, foram as primeiras coisas que me vieram na cabeça, mas eu não pensei em elaborar os *flashcards*, eu pensei em procurar já, em achar, porque na internet a gente acha de tudo. E esse *flashcards* das partes dos animais, com vários animais. Só que aí eu tentei selecionar

os animais mais comuns, como gato, cachorro, passarinho, porque tem *flashcard* de animais que as crianças nem, hipopótamo gente, quem já viu um hipopótamo pessoalmente pra apresentar pra uma criança? Então assim, quando falo de material didático, a primeira coisa que vem, é o físico é o que eu posso pegar. Não que eu esteja certa, mas é o que me vem na cabeça. E aí pra elaborar essas atividades, ter esse pensamento de que já existem algumas, alguns materiais prontos, porque nós não fizemos tudo, a gente pegou de alguém que fez em algum outro momento, tentou de alguma outra forma. Então eu acho que ter esses materiais já disponíveis foi o que ajudou a gente a fazer toda a unidade. (entrevista semi-estruturada)

A resposta da Anna, dessa forma completa, apresenta uma perspectiva sobre a definição e elaboração de MD. Ao afirmar que elas não criaram os *flashcards*, pode ser que talvez ela sinta que o trabalho de desenvolver um material didático não foi feito de maneira adequada. No entanto, ao selecionar os *flashcards* adequados para os seus alunos, escolhendo animais que façam parte da realidade dessas crianças, e ao dar um propósito para esses *flashcards*, as participantes estão elaborando o seu material. A professora da disciplina de ELIC fez um comentário semelhante às alunas, como apresentado no trecho “[...] você falar que você desenvolveu o material, não quer dizer que você desenhou a figura, que você fez essa parte, mas essa parte de selecionar, porque assim o *flashcard* vai estar lá como recurso, ele não é um material por si, ele vai se tornar material dependendo de como você vai usar”. Então, pode-se concluir que elaborar um MD é saber selecionar esse material e é também saber usá-lo em sala de aula, de acordo com as necessidades das crianças e de cada contexto.

O Grupo C menciona que trabalhar com teorias de material didático anteriormente contribuiu no momento de elaboração da unidade didática. Com isso em mente, os participantes também consideram o que eles acreditam ser importante para a educação infantil e desenvolveram o seu próprio MD para crianças de 4 - 5 anos.

Durante a entrevista semi-estruturada, Amanda mencionou algo que chamou minha atenção ao falar que a elaboração da UD “desconstruiu o conceito de material didático como livro também”, mostrando que o grupo passou a entender material didático como qualquer coisa que possa ser usado em sala de aula com o propósito

de contribuir para a educação linguística e não limitando esse conceito ao livro didático.

Na lista de recursos que seriam transformados em MD ao longo das aulas, encontramos os mais diversos materiais, mostrando mais uma vez a concordância com as ideias de Harwood (2010) e Tomlinson (2012). Encontramos recursos dos mais comuns como flashcards, tesouras e tintas, até recursos mais incomuns, como areia.

Figura 5 - Lista de recursos do Grupo C

1. List of resources

You need to list the resources that will be used (songs, games, videos, books, etc.)

- flashcards
- big basin/plastic pool/big pot.
- recyclable trash (bottle caps, little plastic bottles, straws, various, packaging, etc) - water
- sand for decoration
- homemade fishing rods (it could be made with sticks and thread or with a ladle) - cardboard
- colored ink
- scissors
- black pen
- recyclable trash (bottle cap, little plastic bottle, straw, various, packaging, etc)

Fonte: Plano da UD elaborado pelos participantes

Ainda sobre a areia, é importante mencionar que o grupo C, a princípio, queria trabalhar a animação “Luca”¹⁰, dos Estúdios Disney, como uma maneira de introduzir o oceano e os animais do mar. Porém, como eles acreditaram que a UD poderia ter muita informação com os animais e com o Luca, o grupo desistiu da animação e focou apenas nos animais. Durante a entrevista semi-estruturada, Carlos mencionou que eles queriam fazer um “estudo do meio”, começando com a animação “Luca” e em seguida, levando as crianças à praia para que elas pudessem experimentar e explorar o que foi apresentado na animação.

¹⁰ “Luca” é uma animação dos Estúdios Disney, lançada em 2021. A história se passa em uma cidade litorânea da Itália, e nela acompanhamos Luca, um monstro marinho que tem a habilidade de se transformar em humano, e seu amigo em uma aventura durante o verão.

Carlos: A ideia inicial era ver o Luca, tipo assim, “vamos assistir o Luca, criança”, tudo em inglês e aí “agora a gente vai pra praia ver o Luca, vamos!”.

Anteriormente na entrevista semi-estruturada, Carlos menciona que algumas crianças podem ter medo da água e por isso seria importante fazer um “estudo do meio”, como uma maneira de apresentar o mar às crianças. Podemos notar como Carlos encarou a praia como um MD, uma vez que ele usaria essa área como um recurso pedagógico para ensinar sobre o mar e os seus animais.

Encarar a praia como um MD nos faz questionar: afinal, se material didático é tudo aquilo que vai auxiliar um(a) professor(a) no ensino de línguas (HARWOOD, 2010; TOMLINSON, 2012), então seria possível realmente considerar praia como um MD? Levar os alunos em uma área da cidade para que eles aprendam mais sobre o assunto que é abordado em sala de aula, além de ter um contato direto com o tema das aulas é de extrema importância. Para crianças, é importante sair do papel e ter contato com o físico, pois, como afirma Rocha (2007, p. 289), pautada em Williams e Burden (1997), a aprendizagem do inglês (ou de uma nova língua) “ocorre através da manipulação de objetos concretos”. Sendo assim, levar crianças para uma praia, ou até mesmo um parque, pode proporcionar experiências de aprendizado excepcionais e variadas, afinal, como afirmam Malta e Merlo (2022, p. 175), o aprendizado na educação infantil “também deve ser lúdico e experimental”, uma vez que levar as crianças para fora de sala de aula pode ser importante ao mesmo tempo que é divertido. Ainda, segundo Tomlinson (2015), é importante termos critérios locais para a elaboração de MD que devem ser específicos ao contexto de aprendizado dos(as) alunos(as). Segundo o autor, esses critérios se baseiam no gênero, na idade, no nível de proficiência, conhecimento prévio, expectativas e interesses. Além disso, as qualificações, experiências e habilidades dos(as) professores(as) e as demandas do currículo também se encaixam nos critérios locais para a elaboração de MDs.

O Grupo D, na maior parte da entrevista semi-estruturada, afirmou que o material didático não é um *script*, um manual a ser seguido, mas sim um auxílio para o(a) professor(a). Isso está claro no trecho apresentado na tabela acima, que pode ser

visto novamente a seguir: “[...] a gente ouviu muito recentemente isso sobre, livro didático não como um manual, mas sim auxílio pro professor [...]”, seguindo a ideia de Augusto-Navarro e Gattolin (2016), apresentada anteriormente. Por isso, o Grupo D desenvolveu a UD como um guia para ser usado pelo(a) professor(a), o que Augusto deixa ainda explícito em um determinado momento da entrevista semi-estruturada:

Augusto: É, porque a gente pensou nisso como um livro didático mesmo, só que a gente não queria fazer esse livro didático como um roteiro, porque nossa, alguns livros, pelo amor de Deus, são literalmente um roteiro que o professor tem que seguir e você não pode fugir de jeito nenhum... teve um livro que a gente avaliou, que é, é um roteiro. Foi por causa disso que a gente tentou fazer mais uma sugestão, porque a gente trabalhando com isso em outras matérias no semestre passado, e a gente ficou assim “vamos fazer uma coisa mais geral pra que possa ser adaptado facilmente”, porque tem uns livros... É uma coisa tenebrosa.

Trabalhar o LD como uma sugestão é de certa forma interessante, uma vez que não está impondo nenhum tipo de conteúdo, mas apenas apresentando ideias aos(às) professores(as), oferecendo uma maior autonomia, para selecionar e adaptar aquilo que vai funcionar na sua sala de aula, para “agir em seus contextos de ensino-aprendizagem” (SECCATO, 2020, p. 143), levando em consideração as necessidades específicas de seus alunos.

É fundamental tecer considerações acerca do livro didático (LD), visto que, muitas vezes, são tidos como sinônimos por professores de línguas estrangeiras e pela sociedade em geral. Bassoni e Merlo (2019) pontuam que, desde que o uso foi iniciado, o livro didático é o personagem principal na sala de aula, apontando os caminhos pedagógicos que devem ser seguidos pelos professores, assim como os conteúdos a serem abordados. Entendo que em muitos casos o LD é realmente mais prático, uma vez que ele fornece as aulas prontas às professoras. No entanto, essa praticidade nos faz refletir sobre a autonomia docente. Em alguns casos, por exemplo, as professoras não têm permissão para lecionar qualquer conteúdo que não esteja presente no LD. Acredito, assim como Augusto-Navarro e Gattolin

(2016), que os materiais didáticos devem guiar professoras e alunos, e não impor um conteúdo a ser trabalhado

Da mesma forma que Bassoni e Merlo (2019), defendo a ideia que nenhum LD é perfeito e todos eles podem ser melhorados, e é por isso que concordo com a ideia de que professoras devem ser formadas para adaptar e a elaborar seus próprios materiais didáticos, levando em consideração aspectos teóricos de sua área e de seu contexto específico (TONELLI, MORENO, 2016). Bassoni e Merlo (2019) ainda propõem que as professoras usem o LD para a “criação de oportunidades de aprendizado”, porém sempre adaptando esse material de acordo com o contexto da sua área de atuação. Dessa forma, entendemos que nenhum LD vai ser adequado a todas as turmas, e sempre será necessário algum tipo de adaptação (HARWOOD, 2010).

Questiono o papel do LD não por achar que seu uso deve ser incentivado, mas sim por compreender que, em muitos casos, seu uso é limitado em vários aspectos. Posso citar, principalmente, que os LDs geralmente são produzidos por grandes editoras internacionais com ideais políticos e mercadológicos, em muitos casos anulando completamente a visão crítica da professora que for usá-lo e, assim, professora e alunos são apenas coadjuvantes no processo de ensino-aprendizagem. É por este motivo que acredito e defendo a elaboração e adaptação de materiais didáticos pelos(as) professores(as). As possibilidades e oportunidades se tornam infinitas, com uma grande variedade do que pode ser usado pelo(a) professor(a) em sala de aula.

Ao analisar o documento com as informações da unidade didática do Grupo D, percebi que na seção dos recursos que seriam utilizados em sala de aula, foram mencionados principalmente vídeos e prendedores de roupa.

Figura 6 - Lista de recursos do Grupo D

<p>1. List of resources You need to list the resources that will be used (songs, games, videos, books, etc.)</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▶ I Have A Pet Animal Song Super Simple Songs ▶ Dear Zoo - Animated Children Books ▶ Sea Animals For Kids Guessing Game ▶ A Whale's Tale Hope Works Clothespin Sharks · Kix Cereal

Fonte: Plano da UD elaborado pelos participantes

Porém, durante o desenvolvimento da UD e das atividades, é possível notar atividades que utilizam outros tipos de recursos, como por exemplo *flashcards* e massinha de modelar. Na entrevista por escrito respondida pelos alunos, os participantes deste grupo concordam e afirmam que material didático é tudo que pode e vai auxiliar o(a) professor(a) em sala de aula a trabalhar com o conteúdo proposto, sendo eles “livros didáticos, jogos, músicas, textos, flashcards, etc”, como afirma Emília. O grupo menciona o vídeo “*Dear Zoo - Animated Children Books*”, que é oferecido como uma alternativa caso o(a) professor(a) não tenha acesso ao livro “*Dear Zoo*” (CAMPBELL, 1986).

Na imagem abaixo, o Grupo D descreveu a atividade *Treasure Hunt*, uma caça ao tesouro. Nessa atividade, o(a) professor(a) colocaria imagens dos animais no quadro e as mesmas imagens espalhadas pela sala. Os alunos, então, deveriam encontrar o par da imagem do quadro em algum lugar da sala de aula.

Figura 7 - Parte das informações gerais da UD do Grupo D

Section 1 - activity 3	Treasure Hunt	After being introduced to the animals and their sounds in English, the children will be gathered together for a Treasure Hunt. In this game, there's going to be images of different animals on the board, the children must find the mirroring images of the animals hidden in the classroom and, after doing that, the teacher will ask what is the name of the animal in English and what sound it makes. If they are able to find all the animals, the whole class is going to win the game. The children will be able to have fun, while also practicing what they just learned.
------------------------	---------------	---

Fonte: Plano da UD elaborado pelos participantes (*destaque feito pela autora da pesquisa*)

O interessante dessa atividade é perceber que é uma brincadeira colaborativa, ou seja, se as crianças encontrarem todos os animais escondidos, a turma inteira vai

ganhar o jogo. Atividades como essa são uma boa oportunidade para mostrar às crianças a importância de se trabalhar em equipe e ajudar os(as) colegas. Em outras atividades, o(a) professor(a) usa massinha de modelar, além de pedir para os alunos levarem para a escola materiais recicláveis pequenos, como por exemplo, tampinha de garrafa, palito de pirulito/picolé, além de outros materiais recicláveis, como garrafa pet, copos e pratos descartáveis, etc. A princípio, esses recursos são estranhos quando pensamos em materiais didáticos, mas é preciso lembrar que eles serão usados para ensinar sobre lixo no mar e reciclagem. Ao usar um palito de picolé para falar do lixo que encontramos no mar e que é prejudicial aos animais que moram por lá, estamos transformando esse palito de picolé em um material didático, uma vez que é um recurso que tem um fim pedagógico. O mesmo acontece com os outros recursos. Vale relembrar a importância do concreto para as crianças, uma vez que falar sobre o palito de picolé, por exemplo, ou mostrá-lo, não é o suficiente. É importante sim mostrar e apresentar o material para as crianças, mas elas também precisam tocar e manusear os objetos que fazem parte da temática. Ao mencionar que o aprendizado de línguas ocorre através do toque e do manuseio de objetos concretos, Rocha (2007) reafirma essa ideia.

A grande variedade de materiais didáticos possibilita aos(as) professores(as) diversas oportunidades de momentos de aprendizagem em sala de aula. Porém, entendo que, ainda com a possibilidade de desenvolver os seus próprios materiais, professores(as) sintam dificuldades, principalmente levando em consideração a falta de documentos oficiais que regularizem o ensino de inglês na Educação Infantil e especifiquem os critérios para a elaboração de um material didático para a educação linguística em língua inglesa com crianças. Porém, pode-se mencionar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) como guias que podem ser levados em consideração para a elaboração e uso de material didático para ser usado com crianças.

A BNCC, por exemplo, é responsável pelas “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 9), e possui em seu documento um quadro com “Os

Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil”, onde são apresentados os direitos das crianças, de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE). Embora essas orientações não sejam referentes ao ensino de inglês, é possível considerá-las nesse processo, visto que versam sobre elementos do contexto de ensino, que é a educação infantil. Os direitos estão reproduzidos no quadro a seguir.

Quadro 10 - Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil

CONVIVER	BRINCAR	PARTICIPAR
com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.	cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.	ativamente com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
EXPLORAR	EXPRESSAR	CONHECER-SE
movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.	como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.	e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário

Fonte: BRASIL (2018, p. 40).

Através dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil se tem uma ideia da maneira que é possível trabalhar a língua inglesa com crianças. A BNCC ainda oferece uma organização curricular organizada em cinco campos de experiências para a Educação Infantil, o que também pode contribuir para a elaboração e uso de material didático para ser usado com crianças.

Quadro 11 - Os cinco campos de experiências para a Educação Infantil

O eu, o outro e o nós	“[...] na Educação Infantil, é preciso criar
-----------------------	--

	<p>oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.”</p>
Corpo, gestos e movimentos	<p>“Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).”</p>
Traços, sons, cores e formas	<p>“[...] a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.”</p>
Escuta, fala, pensamento e imaginação	<p>“Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.”</p>
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	<p>“[...] a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as</p>

	crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.”
--	---

Fonte: BRASIL (2018, ps. 40, 41, 42, 43)

Já o RCNEI, “pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades” (BRASIL, 1998, p.7). Este documento, ao definir e apontar as suas metas, leva em consideração as etapas e as especificidades dos desenvolvimentos afetivo, social e cognitivo das crianças. Ao ler e analisar o RCNEI, as professoras podem se embasar em pontos importantes para a elaboração de material didático, como por exemplo, “o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil” (BRASIL, 1998, p. 15), uma vez que a brincadeira contribui para o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças (GHOSN, 2019). Porém, esse documento recebe algumas críticas e uma delas é que o RCNEI pressupõe que a criança precisa sempre ser guiada por um adulto, passando uma ideia de para e não com as crianças. A crítica é válida, uma vez que a criança precisa desenvolver a autonomia do seu próprio aprendizado, como Nicolaides e Fernandes (2007, p. 46) pautadas em Kenny (1993, p. 436) afirmam que “autonomia não é apenas a liberdade para aprender, mas também a oportunidade de tornar-se uma pessoa”.

O DCNEI estabelece as diretrizes “a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil” (BRASIL, 2010, p. 11). O documento ainda menciona que essas propostas devem respeitar três princípios: o ético, o político e o estético.

Quadro 12 - Princípios para as propostas pedagógicas da Educação Infantil

Éticos	da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
Políticos	dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos	da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.
-----------	---

Fonte: BRASIL (2010, p. 16)

O DCNEI também elaborou suas propostas pedagógicas levando em consideração os aspectos do desenvolvimento das crianças, assim como suas especificidades e particularidades, tanto individuais quanto coletivas (BRASIL, 2010). Além disso, a interação e a brincadeira são pontos fundamentais para as propostas pedagógicas, já que práticas de aprendizagem experimentais, interativas e desafiadoras devem oferecer oportunidades para brincadeiras (GHOSN, 2019).

Nota-se então a necessidade de um material que atenda às crianças em seus mais variados aspectos e particularidades. Dessa forma, defendo e acredito na elaboração de um material didático de educação linguística em inglês para crianças que seja produzido pelas professoras. Caso não seja possível a professora desenvolver um material didático que possa ser usado com seus alunos, acredito na adaptação do LD, para que o conteúdo se torne mais significativo e interessante às crianças, estimulando a sua participação ativa na sua própria aprendizagem.

O Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2022, tinha como objetivo adotar livros didáticos para a educação infantil. Segundo o Plano, “[...]. Crianças em idade pré-escolar de todo o país terão o seu primeiro livro didático e a oportunidade de iniciar uma relação emocional positiva com processo de ensino” (BRASIL, 2021). No entanto, a adoção de um LD para crianças pequenas nem sempre é uma opção atrativa, uma vez que a criança pode não ter autonomia sobre o seu próprio aprendizado e não são vistas e valorizadas “como sujeitos que participam da construção de seus saberes” (CASTILHO et al., 2021, p. 21). Um LD usado para crianças em idade pré-escolar não atenderá as especificidades e as necessidades das crianças nessa faixa etária, justamente por não ser possível atender a todos os contextos, de todo o país, de uma só vez, uma vez que “tal diversidade imprime um grau de complexidade imenso às escolas, o que evidentemente inviabiliza a implementação de práticas homogêneas” (JORDÃO, 2017, p. 189).

Porém, entendo que em muitos casos o LD de grandes editoras, além de servir como um guia, pode contribuir para a criatividade dos(as) professores(as) que estão em início de carreira ou que ainda não possuem experiência com educação infantil. Pode ser que esse LD seja uma oportunidade para que esse(as) professores(as) fiquem mais confiantes para elaborarem o seu próprio material. Ressalto que o uso do LD seria para o(a) professor(a) e não para uma criança, uma vez que a adoção de LD na educação infantil “é desrespeitosa com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, ao tentar redirecionar o atendimento para um trabalho cartilhado” (CASTILHO et al., 2021, p. 21), uma vez que esse tipo de material pode não valorizar a criança e não colaborar para que ela tenha autonomia do seu próprio processo de aprendizado.

Portanto, não acredito que um LD publicado por uma editora internacional seja apropriado para crianças que ainda estão na Educação Infantil, principalmente ao considerar que essas crianças ainda estão sendo alfabetizadas em sua língua materna e também pela certeza que um único LD não seria capaz de atender às necessidades dessas crianças, nem de proporcionar o desenvolvimento adequado do processo de educação linguística.

Por isso que acredito na elaboração e adaptação de LD e materiais didáticos. Oliveira (2022) pontua que a elaboração de material didático ajuda o professor a se posicionar de uma maneira crítica em relação ao poder dominante, neste caso específico, os países de origem das grandes editoras internacionais. Ainda, vale mencionar que o posicionamento crítico seria não apenas em relação às editoras internacionais, mas também como uma maneira de apresentar as escolhas de material didático de uma maneira mais consciente e explícita (AUGUSTO-NAVARRO; GATTOLIN, 2016).

Os participantes desta pesquisa responderam duas perguntas semelhantes na entrevista por escrito e na entrevista semi-estruturada. A pergunta era sobre professores(as) elaboradores(as) de seus próprios materiais. Repetir a pergunta teve o objetivo de analisar as duas respostas para conferir se houve alguma mudança no antes e depois da elaboração da UD. Fui surpreendida ao observar que

os(as) participantes apresentaram os mesmos pontos (ou pelo menos, pontos muito semelhantes) nas duas respostas, tecendo considerações relevantes e maduras acerca da importância dos MDs elaborados pelos(as) próprios(as) professores(as).

As respostas estão apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 13 - Resposta da pergunta: “Qual a importância do material didático elaborado pelo(a) professor(a) na educação linguística com crianças?”

GRUPO	RESPOSTAS
A	<p>“Acho que é muito importante, porque o professor que tá ali presente com a criança [...] Acho que é porque a gente conhece os nossos alunos, então... [...]”.</p> <p>“Eu acho que montar e elaborar a nossa própria unidade didática, permite, nós professores, também, tipo assim, transformar o que a gente planejou, né, tipo assim, modificar... se a gente tivesse lá no meio da aula e visse que talvez passar <i>section two</i> antes ou alterar, qualquer atividade, ou aumentar o número de número de atividades, ou diminuir o número de atividades, como a gente elaborou a gente sabe, [...] Se a gente precisasse em algum momento modificar ela, ou mudar as pecinhas de lugar, a gente tem conhecimento da nossa atividade pra fazer isso, a gente tem conhecimento do que a gente quer apresentar. Então não ia ser tão difícil de pegar um material que não tiver autoria, que eu não tenho conhecimento, entendeu? É o que vocês falaram, autonomia na hora de trabalhar.”</p>
B	<p>“Eu acho que, principalmente o nosso domínio maior sobre a unidade, sobre o material que a gente está ofertando, porque quando a gente faz uma coisa já feito por alguém e aí estuda, aquilo vai ajudar a criança. A gente domina, mas não totalmente. Quando a gente desenvolve a atividade, a unidade, quando a gente desenvolve a matéria, a gente tem que tá atenta com todos os detalhes que a gente quer, como a gente vai lidar com os contratempos que podem acontecer nessa aula da criança não se interessar. Então a gente cria ali vários instrumentos para poder ofertar essa matéria, esse conteúdo. Então acho que é interessante nesse ponto, de a gente ter um domínio maior sobre coisa.”</p> <p>“Você conhece, você planeja toda a atividade de acordo com o aluno, porque o professor conhece a turma. E você ter, assim, como ela falou, esse domínio do material didático permite que você planeje especialmente com aquela turma e você possa modificar também o material. Então se você mudar, sei lá a ordem, uma atividade ou outra... Você consegue trabalhar em várias turmas. Mas você tendo esse domínio, você fazendo o seu próprio, você consegue encaixar várias unidades.”</p>

C	“Acho que é no sentido de personalizar o que você vai, o que você quer focar. [...], a gente colocou o material que ele vai usar e também que ele pode adaptar, se ele tiver um livro que ele goste. Eu acho que se ele conhecer os alunos ele vai saber, talvez os alunos não gostem muito do fundo do mar. A partir disso ele pode montar, aproveitar a ideia, trabalhar, ah, eles gostam de dinossauro, então trabalha dinossauro, sabe? Eu acho que é essa questão de conhecer o aluno e fazer atividades que você sabe que o aluno vai se sentir interessado e motivado.”
D	“Acho que é muito importante, porque a gente até adaptou algumas coisas que a gente achou aqui, por exemplo, a atividade do <i>shark</i> , a gente tinha achado como fazer um <i>shark</i> , como trazer pra sala de aula pra brincar, a gente adaptou, fez do nosso jeito, trazendo o tema que a gente queria abordar.”

Fonte: Elaborado pela autora

Essa pergunta teve respostas bastante semelhantes. Em primeiro lugar, temos como respostas, “Acho que é porque a gente conhece os nossos alunos”, “Você conhece, você planeja toda a atividade de acordo com o aluno, porque o professor conhece a turma” e “Eu acho que é essa questão de conhecer o aluno e fazer atividades que você sabe que o aluno vai se sentir interessado e motivado”. Com esses trechos, é possível notar a preocupação dos(as) futuros(as) professores(as) com o *conhecer* seus alunos. Elaborar um MD próprio significa, entre outros pontos, conseguir aproximar o conteúdo das crianças. É transformar e adaptar o conteúdo às necessidades e especificidades das crianças, o que nos leva à segunda parte da resposta, quando os(as) participantes desta pesquisa afirmam que elaborar o seu próprio material é mais vantajoso uma vez que você o conhece e consegue fazer todas as adaptações e mudanças necessárias, seja antes ou durante a aula.

Ter essa autonomia do material didático é muito importante para o(a) professor(a), principalmente porque, como foi mencionado pelos próprios futuros(as) professores(as), elaborar o seu próprio material significa ter um conhecimento maior do que será ensinado em sala de aula, mas também maior familiarização com o próprio material que será usado. É importante lembrar que um MD nunca está pronto, então sempre será necessário um processo contínuo de adaptação, especialmente para se encaixar no contexto que está sendo usado (CUNNINGSWORTH, 1995). Tomlinson (2012) corrobora a ideia de Madsen e

Bowen (1978) ao mencionar que bons professores estão sempre adaptando seus materiais, principalmente para alcançar uma coerência entre os objetivos de aprendizagem, as metodologias, os alunos, mas também a personalidade e forma de ensinar do(a) professor(a).

Inês, do Grupo A, apresentou um ponto muito relevante na entrevista por escrito, ao responder que como o ensino de inglês na Educação Infantil não é obrigatório, “não existem tantos materiais prontos desenvolvidos da maneira correta”, e por esse motivo também é importante que um(a) professor(a) elabore o seu próprio material. Como mencionado anteriormente, a educação linguística em inglês já é uma realidade nas escolas brasileiras, sejam elas de contexto público ou privado, apesar de ser muito mais evidente no contexto privado, uma vez que no público são poucas as escolas que oferecem o ensino da língua inglesa para crianças, principalmente aquelas da Educação Infantil. O ensino de língua inglesa é obrigatório apenas a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, sendo opcional nos anos iniciais. Junto à não-obrigatoriedade do ensino de inglês para crianças, ainda há a falta de parâmetros que regularizem a oferta na Educação Infantil. Rocha (2007) acredita que a não-obrigatoriedade do ensino de inglês e a falta de diretrizes específicas para as crianças de 0 a 5 anos podem comprometer a educação linguística em línguas adicionais com crianças, uma vez que as diretrizes seriam um guia para saber como proporcionar o ensino de línguas, e no caso desta pesquisa, inglês, para/com as crianças.

Já Anna, no Grupo B, respondeu na entrevista por escrito que o MD oferece possibilidade de atividades para aquele(a) professor(a) que ainda está em dúvidas e não sabe por onde começar. Fred, do Grupo C, deu a seguinte resposta na entrevista por escrito: “O material vai auxiliar a aprendizagem da criança, então é muito importante não só ter um material, mas ter um material adequado”, e por isso é importante que o(a) professor(a) saiba adaptar o material para que ele fique apropriado aos seus alunos, uma vez que se trata de um recurso de extrema importância para as crianças. Augusto, do Grupo D, mencionou na entrevista por escrito que MD é muito importante, mas principalmente para aqueles professores que estão começando a ainda não se sentem muito confiantes, já que nesse caso,

o MD poderia os guiar. Este pensamento segue as ideias de Arnold e Rixon (2008), que afirmam que o LD ou MD apropriado é bom para as crianças mas também para o(a) professor(a), principalmente se ele(a) não tem experiência no contexto da educação infantil, uma vez que o LD ou o MD funcionam como um guia. Augusto continua, “Porém, o material didático deve ser usado apenas como isso, um guia, e não um roteiro que deve ser seguido à risca pelo professor”. Ao ser um guia e não um roteiro, o(a) professor(a) tem possibilidades e pode trabalhar o conteúdo da forma que achar mais apropriada, mas além disso, pode também abordar um assunto que seja importante para a turma *naquele momento específico*, em vez de simplesmente deixar o momento passar já que ele não tem autonomia ou liberdade para trabalhar com o que surgir, e sim somente com o que está presente no LD.

Com as respostas dos participantes desta pesquisa, vejo a importância de um material didático elaborado pelo(a) próprio(a) professor(a), aquela pessoa que conhece o seu aluno, suas necessidades e especificidades. Elaborar o próprio MD é um trabalho difícil que requer muita pesquisa e dedicação, mas também pode ser a melhor opção quando se ensina crianças tão pequenas, já que Ghosn (1996) afirma que não existem LDs que sejam totalmente adequados para a educação infantil, o que era uma realidade em 1996 e continua uma realidade nos dias de hoje. Assim, no próximo item, continuo a discussão sobre elaboração de material didático e estabeleço relações com o processo de educação linguística na infância.

2.3 ELABORAÇÃO DE MD E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM CRIANÇAS

Ao escutar o termo “educação linguística”, podemos associar inicialmente a uma educação voltada apenas para a língua. Então, educação linguística com crianças significa justamente ensinar a língua inglesa para crianças, mas não apenas isso. O conceito de educação linguística no Brasil não foi proposto, primeiramente, considerando crianças. Segundo Ferraz (2019, p. 201), a educação linguística tem a intenção de problematizar o que “se pode ou não discutir em uma sala de línguas”. Ainda, educação linguística envolve um “engajamento com processos de construção de sentidos” (JORDÃO, 2018, p. 75), uma vez que a língua é uma prática social, fazendo sentido no mundo e causando impacto nas relações pessoais.

Segundo Ferraz (2018), há uma diferença entre “ensinar” e “educar”. Ensinar nada mais é do que o(a) professor(a) transmitir o conhecimento linguístico para os(as) alunos(as). Educar tem um significado completamente diferente, pois, para o autor:

[...] educar em uma LE/LI (*língua estrangeira/língua inglesa, respectivamente*) significa revisitar esse ensinar; significa pensar nos novos papéis que as LE/LI adquiriram em muitos contextos [...]; significa pensar nas transdisciplinaridades que a LI pode abarcar; significa fomentar a produção de conhecimentos e a criticidade. (FERRAZ, 2018, p. 108).

Educar é muito mais do que compartilhar apenas o conhecimento linguístico. É compartilhar visões de mundo, “formas de interpretar, [...] formas de ser e estar” (JORDÃO, 2018, p. 76). É exatamente esse tipo de educação que é necessário existir com as crianças, uma educação linguística que abrace oportunidades e momentos, que seja significativa e interativa. É lembrar que as crianças chegam nas escolas com sua própria bagagem, tanto intelectual como emocional, e que é possível aprender com o que elas têm para compartilhar. É entender que uma criança é um ser humano completo, em formação, mas com sentimentos, desejos e vontades e, principalmente, que ela já é uma pessoa crítica, capaz de emitir suas próprias opiniões.

É válido lembrar que a disciplina "ensino de inglês na educação infantil", por meio da qual os dados deste estudo foram gerados, é pautada nessa proposta de educação linguística com crianças (KAWACHI-FURLAN; TONELLI, 2021). Portanto, durante essa disciplina, os(as) futuros(as) professores(as) (e participantes desta pesquisa) tiveram contato com essas reflexões e, como trabalho final, desenvolveram uma unidade didática guiada por esses princípios. Em um dos itens das diretrizes para elaboração da UD, os(as) futuros(as) professores(as) precisavam explicitar as relações entre suas propostas e a educação linguística com crianças. As respostas estão dispostas no quadro a seguir.

Quadro 14 - Relações entre a UD e a proposta de ELIC

Como essa unidade reflete a proposta de uma educação linguística com
--

crianças?	
Grupo A	Estamos apresentando eles a um ambiente social e expondo eles às situações cotidianas no contexto da língua inglesa, levando o ensino do inglês para mais perto de suas experiências e realidades.
Grupo B	Esta unidade tem como objetivo mostrar para a criança que ela pode e deve ter liberdade para tomar suas próprias decisões e explorar a sua imaginação durante a aula e desenvolver seu conhecimento linguístico de uma maneira lúdica. Desconstruir a ideia que aprender é uma tarefa tediosa e deve sempre ser encarada de uma maneira pesada e tradicional. A proposta enfrenta o desafio em aceitar que crianças também são pessoas e têm suas próprias opiniões, seus próprios gostos e seus próprios tempo e maneiras de desenvolver conhecimento.
Grupo C	Educação com crianças está intrinsecamente ligado à interação, paciência, diversão e compreensão com o processo , e isso inclui a produção de material didático de uma maneira pedagógica para pensar nas nossas práticas: <p style="padding-left: 40px;">Arnold e Rixon (2008, p. 45) entrevistaram 76 professores em 28 países sobre suas opiniões nos materiais que eles usam.(...) As características mais valorizadas pelos professores foram materiais lúdicos, com ênfase em uma linguagem oral, e promovendo interação. As características menos valorizadas eram uma ênfase grande em gramática ou vocabulário. (GHOSN, 2019, p. 381)</p>
Grupo D	Nesta unidade, vamos garantir que as crianças vão participar de seu próprio aprendizado. Além disso, vamos criar atividades que ajudarão a desenvolver o pensamento crítico nas crianças, como por exemplo, fazê-las perceber como os zoológicos podem ser prejudiciais aos animais, e a poluição nos oceanos e como isso afeta a vida marinha.

Fonte: UDs dos participantes (*minha tradução*)

No quadro acima, noto que o Grupo B e o Grupo D tentaram valorizar a criança como responsável pelo seu próprio aprendizado, mas também, junto com o Grupo C, buscaram desenvolver um ambiente onde a criança possa se desenvolver por completo, explorando todas as suas especificidades, ainda aproximando o conteúdo à vida da criança e trabalhando de uma forma crítica. Segundo Tomlinson (2015, p. 279), as crianças precisam de materiais que as instiguem a aprender inglês, mas isto só será possível se “a experiência for positiva e divertida, e se contribuir para o

aumento de autoconfiança e autoestima da criança”. Portanto, é fundamental um material que, de fato, fomente o desenvolvimento da criança por completo e não foque apenas na língua.

Trabalhar com o desenvolvimento completo da criança foi um dos focos na UD. No guia de elaboração da unidade didática, na seção do resumo da UD, foi pedido para que os alunos descrevessem os elementos relacionados ao desenvolvimento das crianças, como por exemplo, desenvolvimento emocional, social, cognitivo, físico, etc. No quadro -, apresento as respostas dos grupos sobre o desenvolvimento das crianças.

Quadro 15 - Relações entre a UD e a proposta de ELIC

Como a unidade didática vai trabalhar o desenvolvimento das crianças?	
Grupo A	Noção de localidade, nomes dos lugares, coordenação motora fina, preservando a cidade, solidariedade, respeito pela democracia, ordem e criatividade.
Grupo B	Esta é uma unidade que permanece no crescimento da criança em relação à vida animal, a sua diversidade e o respeito que devemos ter com os animais, assim ajudando a construir uma noção de proteção e cuidado, além de contribuir para a construção do caráter dos alunos.
Grupo C	Pretendemos criar uma atmosfera onde as crianças possam desenvolver sua consciência ambiental, suas habilidades motoras e cognitivas, sensibilidade linguística e responsabilidade social. Queremos manifestar uma mensagem para promover nas crianças a consciência da importância de manter o oceano limpo, encorajando esse comportamento na sociedade.
Grupo D	Vocabulário: as crianças vão aprender palavras relacionadas aos animais. Coordenação motora fina: as crianças vão fazer animais com massinha, o que vai trabalhar a coordenação motora fina (movimentos das mãos, pulsos, dedos, etc). Cognitivo: as crianças vão exercitar a sua memória através de um jogo da memória. Social: as crianças vão aprender a diferença entre zoológicos bons e ruins, assim como entender o descarte correto de lixo e como isso afeta os oceanos.

Fonte: UD's dos participantes (*minha tradução*)

Noto que os grupos foram muito além do que ensinar apenas a língua inglesa, trabalhando o cognitivo das crianças, estimulando o pensamento crítico através de temas como “solidariedade”, “responsabilidade social”, “noção de proteção e cuidado”, “consciência ambiental”, além do jogo da memória. Estimular o desenvolvimento cognitivo das crianças é muito importante, uma vez que as crianças precisam de materiais que as façam pensar (TOMLINSON, 2022).

O Grupo C menciona a sensibilização linguística, um tópico que considero de grande relevância quando falo de educação linguística com crianças. Sabe-se que o ensino de inglês na Educação Infantil pode ser considerado um assunto controverso, pois há opiniões divergentes acerca do início da aprendizagem dessa língua desde a mais tenra idade, uma vez que espera-se que as crianças aprendam a língua e a falem fluentemente, e isso pode sim acontecer. Porém, é necessário compreender que mesmo que a criança não fale o inglês fluentemente, esta apresentação à língua poderá fornecer uma base para um aprendizado mais efetivo no futuro, durante a permanência da criança na escola (ROCHA, 2007). Ainda, segundo Tomlinson (2015), é discutido que o objetivo principal de ensinar inglês para crianças é justamente para que eles desenvolvam pensamentos positivos em relação aos inglês e ao seu aprendizado, para que a aquisição dessa língua seja facilitada no futuro. Pondero, no entanto, que essa valorização da língua para aprendizagem futura é diferente de pensar em objetivos instrumentais para o futuro da criança, ou seja, aquela ideia de que o inglês será importante quando a criança crescer para conseguir um bom emprego ou algo do tipo. Defender essa sensibilização no presente para valorizar as próximas etapas de aprendizagem é importante, não apenas com relação às línguas, mas com todas as áreas do conhecimento para que as crianças possam conectar essas aprendizagens com suas realidades e, mais adiante, caso queiram, possam aprofundar seus conhecimentos em consonância com seus objetivos.

Por isso, acredito que na Educação Infantil, faz sentido pensarmos em uma proposta de sensibilização linguística, apresentando e proporcionando o contato com uma língua estrangeira. Essa sensibilização linguística promove outras visões de mundo para a criança, mas nunca deixa de lado os interesses próprios da

criança, assim como os seus valores e sua cultura (ROCHA, 2007). Menezes de Souza (2019) pontua que, ao entrar em contato com diferentes idiomas, as crianças percebem e compreendem como as pessoas pensam, agem e se comunicam de uma forma diferente da delas. Através da sensibilização linguística temos a oportunidade de trabalhar outros conteúdos que as crianças estão estudando, apresentando a importância de se trabalhar coletivamente com os colegas. Para Merlo (2019), essa visão de educação linguística com crianças valoriza a criança pelo o que ela é, uma pessoa que será a protagonista do seu próprio aprendizado. Para tanto, Tomlinson (2022) nos lembra que a criança precisa ser exposta à língua em uso que seja rica, autêntica, acessível, significativa, corporificada e reutilizada.

Com as UD's, noto que os(as) participantes se encontraram através dos temas. Trabalhar a cidade e os cuidados que devemos ter com ela, apresentar os animais marinhos e os cuidados necessários com eles e com o oceano, ou trabalhar com todos os tipos de animais e ainda apresentar o zoológico e seus pontos positivos e negativos, mostrou que trabalhar com temas é vantajoso. Por vantajoso, quero dizer que escolher um tema e elaborar atividades abordando esse tema é uma forma de conseguir aproximar o assunto das crianças, conseguindo optar por brincadeiras e atividades que sejam de seu interesse, uma vez que é necessário que as crianças conectem essas propostas de ensino e aprendizagem às suas diversas realidades (TOMLINSON, 2022).

Trabalhar temas é uma forma interessante de permitir que a criança participe do seu próprio aprendizado. Não falo que ela sozinha escolherá o tema a ser estudado, mas conhecendo os seus alunos e conhecendo os seus interesses, o(a) professor(a) saberá o que pode ser abordado em sala de aula, principalmente para manter as crianças interessadas. Segundo Oliveira (2022), a criança é “um ator social com direito à voz e a visibilidade” que participa ativamente do seu próprio aprendizado, uma vez que ela é entendida como protagonista do seu processo de aprendizado da língua inglesa. Por esse motivo, devemos garantir à criança o direito à participação no seu aprendizado, para que ela seja uma colaboradora e não apenas uma receptora do conteúdo.

Oliveira (2022), pautada em Lansdown (2005), menciona que quando não consideramos o interesse das crianças, estamos abusando do nosso poder sobre elas e então podemos fracassar. Arnold e Rixon (2008) afirmam algo semelhante, ao ponderarem que ensinar crianças é mais difícil do que ensinar adultos, já que adultos e adolescentes podem contribuir com o que querem aprender e serão ouvidos pelas professoras. As crianças, por outro lado, podem ser ignoradas. Arnold e Rixon (2008) pontuam que as crianças têm menos voz que os adultos em seu processo de aprendizado, porém elas estão em uma fase muito importante de desenvolvimento social, cognitivo e afetivo. Oliveira (2022, p. 288) afirma que “dar voz às crianças não é somente deixá-las falar”, uma vez que é preciso garantir que elas desenvolvam as habilidades necessárias para que a participação ativa ocorra. Malta e Merlo (2022) acrescentam à discussão ao mencionarem que, ao permitir que a criança tenha um papel ativo no seu processo de aprendizado, as professoras se formam educadoras enquanto educam, ao construírem conhecimento sobre a sua própria formação a partir das vozes das crianças.

Formar-se educadora ao mesmo tempo em que educa é um exercício crítico, de reconhecer as limitações de suas práticas, trabalhar para melhorar e saber onde se quer chegar. Com esse trecho em mente, acredito que não faz sentido quando vemos professoras utilizando métodos considerados de “sucesso” ou atividades prontas, que supostamente são “coringas” e funcionam em todos os contextos. Lamentavelmente, o que ainda encontramos em escolas é o ensino estrutural da língua, onde o professor é o único detentor de conhecimento, ou seja, há uma “transmissão de conhecimento em uma via de mão única, que vai do professor ao aluno” (MERLO, KAWACHI-FURLAN, 2020, p. 5), visão que vai contra o que foi mencionado anteriormente, de deixar a criança participar ativamente do seu próprio aprendizado, sendo aprendiz ativo e não simplesmente passivo, que apenas “absorve” o conteúdo que é transmitido pela professora.

Ainda sobre os temas e uma educação linguística com crianças, não posso deixar de mencionar os incidentes críticos (SECCATO, 2020), que podem aparecer no meio do caminho e, dependendo do tema sendo trabalhado em sala de aula, o(a) professor(a) pode aproveitar o momento. Incidentes críticos são situações que

acontecem, de forma não planejada, durante ações didáticas. Essas situações que, infelizmente, fazem parte do cotidiano escolar, podem ser opressoras, causam desconforto e são consideradas memórias marcantes e podem ser situações de “discriminação sexual, racial, linguística e de gênero” (SECCATO, 2020, p. 144). O incidente se tornará crítico a partir do momento em que o(a) professor(a) pode tornar esse momento em algo a ser considerado, discutido e gerar um novo entendimento e aprendizado sobre o ocorrido.

Reconhecer incidentes críticos na educação infantil é importante. Crianças trazem pensamentos e opiniões que podem gerar incômodos aos colegas, muitas vezes essas ideias são formadas através do que ouviram em casa, sendo dito pelos familiares. Até mesmo o(a) professor(a) pode fazer algum comentário causando desconforto na sala de aula. Portanto, é fundamental saber lidar com essas situações que fazem surgir os incidentes críticos. A autora afirma que os(as) professores(as) devem ter uma formação emancipadora, para que possam compartilhar um discurso emancipatório com seus alunos, para que eles possam ser agentes modificadores da realidade em que vivem. (SECCATO, 2020).

Por isto, defendo que a formação inicial de professoras e professores de inglês com crianças é fundamental, uma vez que são necessários muitos aspectos para garantir uma educação linguística crítica adequada, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento da criança como um todo, mas também fornecendo possibilidades para questionamentos serem feitos dentro da sala da aula, além de “contribuir para a construção e reflexão de identidades e outras culturas” (KAWACHI-FURLAN, MALTA, 2020, p. 157). Ter uma formação docente adequada significa ter o conhecimento linguístico necessário e suficiente para lecionar a língua, e também ter o conhecimento das características, especificidades e necessidades das crianças. Lima e Kawachi-Furlan (2021) apontam que professores(as) que não tiveram uma formação específica para a Educação Infantil podem basear as suas práticas de ensino em métodos mais tradicionais, que não contemplam as especificidades e necessidades das crianças. Portanto, uma formação inicial consistente é essencial para revisitarmos esse cenário de reprodução de práticas estruturais.

No entanto, um(a) professor(a) não se faz apenas de formação inicial. Seccato (2020) pautada em Garcia (1999) afirma que a formação de professores é contínua. Ela se inicia na formação inicial mas, por ser um processo, não é algo que podemos considerar “pronto” após a finalização do curso de graduação. Aprendemos a ser professores(as) na nossa prática do dia a dia, quando estamos na sala de aula enfrentando os nossos medos e colocando (ou tentando) colocar em prática o que aprendemos na formação inicial. Continuamos o aprendizado quando participamos de formação continuada, nos seus mais diversos formatos, e o processo continua quando compartilhamos relatos de experiências com amigos(as) e colegas da área. De acordo com Lima e Kawachi-Furlan (2021, p. 654), “é necessário relacionar a formação inicial a continuada com as experiências pessoais e profissionais dos docentes”, uma vez que um completa o outro no nosso processo contínuo de *ser e tornar-se professor(a)*.

Apesar desse processo contínuo necessário, é na formação inicial que temos o primeiro contato, que somos apresentados às teorias que nos guiarão durante o nosso trajeto, damos o nosso primeiro passo para dentro da sala de aula, e somos apresentados(as) às diversas possibilidades de ensino da língua inglesa para crianças pequenas. A formação inicial é o nosso ponto de partida, mesmo que às vezes incompleto, mas necessário para seguir em frente.

No próximo item, continuo discutindo as relações entre materiais didáticos e educação linguística com crianças, e considero a relevância dos contextos de ensino-aprendizagem e das realidades de professores(as) e estudantes.

2.4 MATERIAIS DIDÁTICOS, CRIANÇAS E CONTEXTOS

Elaborar material didático para a Educação Infantil não é simples, ainda mais quando pensamos nos contextos das crianças, nas suas necessidades e especificidades. Para compreender esses pontos na elaboração da UD, fiz a pergunta “quais aspectos vocês levaram em consideração ao elaborar a UD? Por quê?”, durante o momento da entrevista semi-estruturada. Através dessa pergunta,

meu objetivo foi compreender o que os(as) participantes consideraram importante ao elaborar a UD. Além disso, através dessa pergunta, também foi possível entender e visualizar melhor as crianças para quem a UD estava sendo pensada, como por exemplo, as suas realidades, as faixa etárias e os interesses dessas crianças.

Quadro 16 - Resposta da pergunta: “Quais aspectos vocês levaram em consideração ao elaborar a UD? Por quê?”

GRUPO	RESPOSTAS
A	<p>“A gente pensou bastante no que que eles, de trazer a realidade deles pro conteúdo, né. [...], trazer coisas que eles tão acostumados a viver. Então, foi, questão dos lugares, foi tirar aeroporto, tirar banco...foi muito difícil achar vídeo que trabalhasse coisas que a gente tá trabalhando, porque assim, a gente até conversou com a professora da disciplina, a gente não tem vídeo em inglês pra contexto de ensino pra estrangeiros, é sempre de lá, é sempre pra gente que vem dos Estados Unidos. Então é tudo coisa que eles vivem lá e que aqui necessariamente não vai ter. Então, a gente quis trazer muito assim, a realidade deles pro que a gente tá ensinando...[...].”</p> <p>“[...] E a questão do crítico, que a Verônica falou e eu nem tinha percebido, mas assim, trazer o cuidado com o mundo. Trazer assim, o que eu como criança posso fazer?”</p> <p>“Eu ia falar da gente introduzir coisas pra eles, na realidade deles, que eles consigam levar tipo, não pelo resto da vida inteira, mas que eles fossem acompanhar, [...]. Então a questão de ensinar lugares e essas coisas de ajudar a limpar a cidade, essas coisas, é uma coisa que elas podem levar pro dia a dia delas.”</p>
B	<p>“Então, quando a gente tava fazendo, eu pensei muito na parte mais montessoriana da coisa de deixar a criança fazer. Então essa coisa do... a criança ter a liberdade de montar um animal dela, ou de criar às vezes na cabeça, a história do animal todo que ela tá fazendo. Então foi muito que nesse aspecto mais da liberdade da criança, pra ser ela mesmo [...].”</p> <p>“Foi o nosso foco principal mesmo, deixar a criança comandar, comandar a aula, né? Ela levantar, dançar, brincar, desenhar, sabe, rabiscar o que ela quer, expressar a forma dela.”</p>
C	<p>“A gente seguiu o que tava lá no documento da unidade didática, o objetivo...”</p> <p>“Principalmente, a idade [...].”</p> <p>“Que o material possa ser adaptado pra escola pública.”</p> <p>“Um outro aspecto também foi trazer pro contexto real [...].”</p> <p>“A ideia é trazer essa ludicidade, a ideia do <i>play-based</i>, a ideia do que, das</p>

	atividades serem <i>joyful</i> , ser legal pras crianças.”
D	<p>“Todo o contexto, da idade das crianças, da suposição que elas não sabem inglês, porque a gente tá supondo, não tem como adivinhar. E é aquele negócio, das teorias que a gente usou, como a criança faz parte do próprio ensino, usar a educação infantil pra fazer elas pensarem em coisas que elas normalmente não pensariam porque as pessoas acham que aquilo não é coisa de criança.”</p> <p>“Trazer esse aspecto crítico que normalmente eles evitam porque a criança não tem maturidade, porque elas não têm capacidade de entender aquilo.”</p>

Fonte: Elaborado pela autora

As respostas do Grupo A mostram a preocupação em inserir o contexto da UD na realidade da criança, ao mesmo tempo que queria trazer algo crítico, como pode ser visto na citação, “trazer a realidade deles [dos alunos] pro conteúdo” e “a questão do crítico”. Trazer a realidade da criança para o MD é fundamental, e ainda oferece à criança a possibilidade de participar ativamente da sua educação linguística, como mencionam Galvão e Zanotelli (2022). As autoras ainda pontuam que proporcionar a liberdade de se expressar em sala é fundamental, uma vez que cada criança tem o seu próprio contexto, suas próprias experiências e vivências, criadas, desenvolvidas e compartilhadas com e por suas famílias e amigos. Na entrevista por escrito, esses dois pontos, realidade das crianças e o crítico, também foram mencionados, por Inês e Olívia, ao apontarem que levariam em consideração “ensino linguístico e crítico, algo lúdico” e “o contexto do lugar onde eu vou dar as aulas”, respectivamente.

Quando falo de “realidade deles”, ou seja, a realidade das crianças, falo de uma realidade inicialmente presumida, uma vez que o(a) professor(a) ainda não conhece as crianças. No entanto, é importante mencionar que essa realidade presumida se torna uma realidade diagnosticada, uma percepção que o(a) professor(a) vai adquirindo com o tempo, com o passar das aulas e após conviver com seus alunos e ouvir o que eles têm a dizer e até mesmo contribuir com as aulas. Ouvir o que os alunos têm a dizer é de extrema relevância, uma vez que é através desse ato que o(a) professor(a) vai conhecer os seus alunos e poder contribuir para o seu desenvolvimento por completo, como mencionam Copland e Ni (2019). Os autores ainda afirmam que a criança precisa ser encorajada, se sentir valorizada e ser

permitida a desenvolver a sua identidade para se tornar uma pessoa confiante (COPLAND E NI, 2019), uma vez que a educação linguística pode contribuir para um desenvolvimento bem-sucedido, mas só se for realizada com cuidado (CAMERON, 2001). É necessário conhecer as crianças e as suas mais diversas perspectivas e “buscar [...] a construção cidadã para a convivência numa sociedade mais justa e igualitária” (BROSSI; SILVA; FREITAS, 2020, p. 176).

Precisamos ter cautela ao afirmar que estamos considerando a realidade das crianças, afinal, que realidades são essas? Entendo que as realidades são sempre plurais e diversas, pois a sala de aula é heterogênea e cada criança traz para esse espaço as suas identidades e vivências. Com esse convívio, o(a) professor(a) começa a conhecer partes de algumas realidades e são essas amostras que são consideradas na elaboração do material didático. Tomlinson (2015) afirma que os(as) alunos(as) devem se sentir beneficiados com a experiência oferecida pelos materiais didáticos. O autor ainda menciona que as crianças precisam estar envolvidas afetivamente por seus materiais, uma vez que sem o envolvimento afetivo não há chance de uma aquisição linguística eficaz e durável. Porém, vale lembrar que não é só as crianças que devem estar envolvidas, mas também os(as) professores(as). Segundo Jordão (2018), a educação linguística crítica demanda do(a) educador(a) que ele(a) se veja envolvido(a) nas suas práticas, mas mais do que isso, é um exercício de “ler se lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011), ou seja, um processo de construção de “sentidos para as coisas do mundo, implicando no processo constante de atribuir sentidos, e [...] esses processos de construção e atribuições de sentidos são em si processos coletivos, sociais [...]” (JORDÃO, 2018, p. 76).

Por esse motivo, defendo uma educação linguística com crianças, assim como Kawachi-Furlan e Malta (2020), que pontuam que a educação crítica questiona o que é língua e o que os processos de ensino e aprendizagem representam. As autoras ainda mencionam que a educação linguística crítica com crianças pode ter vocabulário (as famosas escolhas de professoras como *animals*, *colors* e *shapes*) e estruturas gramaticais, mas não deve se limitar a isso, principalmente porque devemos escutar as crianças e colocar as suas especificidades, identidades e

desenvolvimentos cognitivos, sociais, linguísticos e afetivos como o centro da atenção. Com uma educação crítica, há uma demonstração de “acolhimento nos espaços escolares do ser social e individual que a criança é” (CAVATTI, KAWACHI-FURLAN, 2022, p. 95). Ainda, a educação linguística com crianças é importante porque apresenta um novo mundo à criança, com novas possibilidades “de dizer, de pensar, de existir” (TONELLI, KAWACHI-FURLAN, 2021, p. 89).

Essas propostas só afirmam a ideia de uma educação linguística crítica *com*, e não *para*, crianças (MALTA, 2019), onde há a valorização da criança como sujeito ativo, principalmente no seu processo de aprendizagem. Segundo Cavatti e Kawachi-Furlan (2022, p. 100), o uso do “com” significa ponderar sobre a criança como um todo, levando em consideração “suas necessidades e percepções, bem como suas emoções, afetividades e subjetividades”, ou seja, não levar em consideração apenas o que o(a) professor(a) julga ser importante ou relevante para as crianças. Nesse caso, é necessário agir em colaboração com a criança, que através das suas necessidades, especificidades e subjetividades, vai apresentar o que ela considera importante e relevante para si mesma e para o mundo ao seu redor. Segundo Tonelli e Kawachi-Furlan (2021), é importante considerar a realidade na qual a criança está inserida para que o processo de aprendizagem seja significativo.

Os participantes do grupo C também mencionaram as idades dos alunos, outro ponto de grande importância, uma vez que as crianças nessa faixa etária estão se desenvolvendo de maneiras diferentes, cada uma no seu próprio tempo, apesar de estarem na mesma turma. Portanto, é importante saber diferenciar as fases de desenvolvimento e levar atividades que possam abraçar as variedades dentro de uma mesma sala, com uma turma tão distinta. Ainda mencionaram que é importante levar o conteúdo a ser visto em sala de aula para a realidade, relacionando o conteúdo que foi aprendido na vida das crianças. Fiz uma pergunta semelhante na entrevista por escrito e lá já notei que aspectos como “idade”, “ludicidade” e “realidade das crianças” seriam considerados ao elaborar uma UD.

Carlos: As possíveis leituras de mundo das crianças, como elas se sentem em relação ao inglês, quais conhecimentos prévios elas possuem. A adaptação também requer uma ludicidade baseada em

práticas significativas, ou seja com uma intenção pedagógica efetiva e não só simbolizar a língua por um momento, mas conectar a língua à realidade e ao contexto da criança naquele momento.

Amanda: A idade das crianças, o que elas estão aprendendo em outras áreas, o que elas gostam e o que prende a atenção delas, interatividade e diálogo.

Fred: Tentar ao máximo relacionar aquele material a realidade das crianças, trabalhar com o lúdico e tentar se afastar ao máximo do “plastic world of textbooks”

Fred menciona em sua resposta o mundo plástico dos livros didáticos, que segundo Siqueira (2022), é uma forma de padronizar os conteúdos de inglês enquanto se utiliza temas recorrentes, deixando de lado assuntos como preconceitos, em suas diversas formas, mantendo a sala de aula afastada da realidade dos alunos. Em muitos contextos, os(as) professores(as), não têm permissão para abordar temas considerados “polêmicos” dentro da sala de aula, e por isso os materiais didáticos não apresentam esses assuntos. É necessário mencionar que os temas considerados tabus não estão presentes nos LDS das grandes editoras uma vez que são proibidos de estarem lá, com o propósito de ensinar de maneira “neutra”. Segundo Siqueira (2015, p. 247), as editoras seguem uma orientação de não mencionarem os PARSNIP nos LDS, um acrônimo para Política, Álcool, Religião, Sexo, Nárcoticos e os “ismos”, como por exemplo, racismo, sexismo, entre outros. No entanto, há a possibilidade de se trabalhar esses temas em sala de aula, caso seja permitido e desde que a professora se sinta confortável. Ainda, vale mencionar que muitos LDS não abordam esses temas por uma questão ideológica, que muitas vezes pode ser disfarçada como uma neutralidade.

Fred explicita seu desejo em desenvolver um material didático que não fique distante dos estudantes, mas que possa ser inserido na realidade das crianças, com temas e assuntos locais. Sendo assim, quando os participantes falam em desenvolver conscientização nas crianças, além de habilidades, sensibilização linguística e responsabilidade social, esse último começando na sala de aula através de histórias e brincadeiras, e partindo para o dia a dia das crianças, com aprendizados que podem ser compartilhados com outras crianças e com adultos também, noto uma preocupação e um cuidado com o desenvolvimento completo dos alunos.

O grupo D menciona trazer o crítico para a UD, que será abordado e discutido melhor na próxima subseção. Porém, na entrevista por escrito, na pergunta “Quais aspectos você leva em consideração quando pensa na adaptação e elaboração de material didático para o ensino de inglês na Educação Infantil?”, os participantes do Grupo D deram respostas variadas e pertinentes, como se vê a seguir.

Augusto: Eu acredito que, como se trata de aulas para crianças, o material deve ser feito de maneira que as crianças se interessem e se sintam motivadas a aprender, através de imagens, brincadeiras, jogos, músicas, e etc, porém, o material não deve ser apenas isso, tendo que ter um objetivo por trás de tal diversão. Ou seja, o material didático para um público infantil tem que saber equilibrar entre entreter e interessar a criança de forma que ela aprenda alguma coisa de fato.

Emilia: Se o que está sendo abordado faz parte da vida diária e da realidade dos alunos.

Sara: A idade das crianças, se as crianças já têm algum contato com a língua inglesa, se as crianças sabem ler e escrever, se a turma em si é agitada, quais tipos de atividades a turma gosta mais de fazer: colorir, cortar e colar, montar, etc.

Nas respostas da entrevista por escrito, os participantes não mencionaram o crítico, que parece ter guiado o grupo durante a elaboração da UD. Para eles, a princípio, seria fundamental apresentar um conteúdo que fosse de interesse das crianças e também fosse parte do cotidiano delas, mas também haveria uma preocupação com a idade das crianças e o nível de inglês delas. E, durante toda a UD, é possível notar que todas essas suposições do que eles levariam em consideração apareceram nas atividades desenvolvidas. Abordar animais, sejam eles domésticos, de zoológico ou marinhos, é um assunto de interesse das crianças de diversas faixas etárias, como também faz parte da vida das crianças, mesmo se tratando de animais que as crianças às vezes não vejam com tanta frequência ou não tenham um contato direto, mas ainda está presente em animações, programas de televisão e jogos. Já sobre a idade, o grupo especificou a idade de 5 anos e também que as crianças são “pessoas iniciantes que a gente vai supor que elas não têm conhecimento de inglês”, como menciona Augusto durante a entrevista semi-estruturada, mas também como está apresentado no documento de elaboração da UD.

Figura 8 - Parte das informações gerais da UD do Grupo D

Age group: <u>5 year olds</u>
Context: This didactic unit is going to prioritize children with no constant contact with the English language.

Fonte: Plano da UD elaborado pelos participantes

Com as respostas, noto que as preocupações iniciais do grupo continuaram, mas que também houve uma nova preocupação com o aspecto crítico da educação linguística. A língua não seria apenas apresentada e ensinada aos alunos para constar no programa de ensino da escola, mas teria um objetivo por trás, de contribuir para o desenvolvimento das crianças, principalmente promovendo oportunidades para elas pensarem sobre assuntos importantes e relevantes.

Dando sequência a este trabalho, no próximo item, abordo a temática discutida neste estudo enfocando a relevância de pensarmos sobre os conceitos de criticidade e ludicidade.

2.5 CRITICIDADE E LUDICIDADE

Conforme apresentado no quadro 16, noto que os grupos se preocuparam com a criticidade, mas também buscaram elaborar uma UD que fosse lúdica para as crianças e dessa forma fosse possível trabalhar criticamente os temas abordados, mas sem esquecer de estar apropriado ao mundo infantil.

O grupo A menciona essa preocupação em aproximar o conteúdo da UD à realidade conhecida pelas crianças. O olhar para os contextos específicos e para as realidades diversas contribui para o desenvolvimento da criticidade, no sentido de questionar as verdades universais, o que é uma das grandes vantagens em elaborar o próprio MD. Ao usar LDs produzidos pelas editoras internacionais, os(as) professores(as) estão sujeitos ao que estiver nas páginas do livro, em sua grande maioria um conteúdo com ideologias do poder dominantes (países como Estados Unidos e Inglaterra, por exemplo). Além disso, geralmente, são retiradas todas e qualquer menção a assuntos políticos e sociais dos LDs (SIQUEIRA, 2015). Por

esse motivo é interessante ver a preocupação do grupo em elaborar um material crítico para crianças pequenas, principalmente em se tratando do tema abordado da UD, que abrange também os cuidados com o mundo. O trecho “[...] essas coisas de ajudar a limpar a cidade, essas coisas, é uma coisa que elas podem levar pro dia a dia delas” mostra a preocupação em apresentar um conteúdo não apenas linguístico para as crianças, mas também algo que será útil para o dia dia delas, como também para o futuro. Siqueira (2015), pautado em Baynham (2006), afirma que aquilo que é visto dentro na sala de aula deve fazer a diferença fora dela. Acredito que seja isso o que o Grupo A quer fazer ao trazer assuntos que mostrem às crianças como é possível cuidar do mundo ao redor delas.

Para o Grupo B, foi importante dar liberdade para a criança, deixando-a se expressar, garantindo assim a participação ativa da criança no seu próprio aprendizado. “Foi o nosso foco principal mesmo, deixar a criança comandar, comandar a aula, né? Ela levantar, dançar, brincar, desenhar, sabe, rabiscar o que ela quer, expressar a forma dela”, apresenta a ideia da criança colaboradora e vai ao encontro do que Oliveira (2022, p. 288) afirma ao mencionar que “dar voz às crianças não é somente deixá-las falar”, que nesse caso é dar voz através da dança, da pintura e da brincadeira, permitindo que a criança se expresse da forma como ela achar melhor e se sentir mais confortável. Ao proporcionar esse espaço para a criança se tornar responsável por sua aprendizagem, o(a) professor(a) está estabelecendo a autonomia da criança, se permitindo deixar de tomar algumas decisões sobre o ato pedagógico (NICOLAIDES, FERNANDES, 2007), agindo de uma forma colaborativa com as crianças. Isso não significa que o(a) professor(a) se isenta do que acontece em sala de aula, mas sim que ele está negociando as decisões com as crianças, tornando-as realmente agentes do seu próprio aprendizado. A criança ter autonomia de aprendizagem não significa que o professor perdeu a sua autoridade dentro da sala de aula, uma vez que uma coisa não anula a outra, mas significa que a criança passa a contribuir ativamente com o conteúdo, sua forma de se expressar, mas principalmente, com o seu aprendizado. Os comportamentos e falas das crianças dentro da sala de aula podem ser - e são, em muitos casos - guias para o(a) professor(a) decidir o que será trabalhado.

No entanto, apesar de o Grupo B ter essa preocupação em oferecer uma liberdade para a criança se expressar e poder participar mais ativamente do seu aprendizado, noto que essa preocupação atrapalhou um pouco o desenvolvimento da UD. Durante a entrevista semi-estruturada, Carmen mencionou que foi difícil elaborar a UD seguindo um pensamento único e é mais fácil pensar em uma única atividade. Dessa forma, percebo que faltou uma contextualização mais concreta da UD, em vez de simplesmente atividades soltas. O tema da unidade didática foi *animals*, mas ainda faltou uma narrativa, ou um “fio condutor”, como bem apontou Alice, professora da disciplina, durante a entrevista semi-estruturada, ponto que também foi percebido por Augusto (do Grupo D), ao mencionar que “as atividades, elas são legais, mas elas não conversam muito entre si, [...] não existe uma relação entre essas atividades, né?”.

Figura 9 - Parte das informações gerais da UD do Grupo B

<p>Main goal of the unit: This unit aims to show the child that they can and should have freedom to make their own decisions and explore their imagination during class and develop linguistic knowledge in a playful way.</p>
--

Fonte: Plano da UD elaborado pelos participantes

Com a imagem acima, vejo que o Grupo B se preocupou bastante em dar uma liberdade às crianças e transformar a aula em um momento lúdico, mas ao mesmo tempo não soube como elaborar a UD de uma maneira que ela fizesse sentido, até mesmo para as crianças, conectando as atividades umas as outras, oferecendo uma narrativa que pudesse ser acompanhada com facilidade. As atividades foram apresentadas aleatoriamente, sem ter um propósito específico para aquilo, exceto a ludicidade.

O Grupo C menciona vários pontos que contribuíram para a elaboração da UD, e um desses pontos foi seguir o que foi apresentado no documento da UD, fornecido pela professora da disciplina de ELIC. O grupo especificou que eles seguiram o objetivo da unidade didática, e nos documentos temos dois tipos de objetivos, o objetivo principal da UD e os objetivos de aprendizagem da UD. O grupo C tinha como propósito trabalhar os diferentes animais do mar e também como fazer para

contribuir para a manutenção de um oceano limpo.

Figura 10 - Parte das informações gerais da UD do Grupo C

Main goal of the unit: Our main goal is to teach in a critical, ludic and active way vocabularies related to marine lives and the importance of taking care of the environment.
Learning goals of the unit: We want the students to know the importance of keeping nature clean and understand nature as their home. As well, we want them to learn a little about marine life, such as the name in English of some sea animals and their lives, such as fish, sea turtle, shark, whale, octopus, and jellyfish.

Fonte: Plano da UD elaborado pelos participantes

Ao mesmo tempo que o Grupo C encontrou dificuldades em elaborar uma UD lúdica, que realmente conseguisse entreter as crianças, é possível notar que a ludicidade também foi um aspecto levado em consideração. Esse ponto é interessante, pois mostra que a ludicidade não é simplesmente levar uma brincadeira para a sala de aula e considerar aula dada. A ludicidade vem acompanhada de escolhas feitas que destacam propósitos e objetivos pedagógicos. É fácil levar uma brincadeira para a sala de aula, mas é difícil pensar em uma brincadeira que vai fornecer um ambiente de aprendizado para as crianças. Malta (2022, p. 176) pautada em Araújo (2018) afirma que “a criança não consegue separar o viver do brincar”. É interessante notar essa preocupação dos participantes do grupo com atividades que sejam lúdicas, mas também tenham um objetivo pedagógico explícito que está apropriado ao dia a dia das crianças.

Segundo Cameron (2001), ao ensinar crianças, é necessário que as professoras repensem a ajustem a forma como entendem e pensam sobre a língua, e também é importante compreender como essa língua é compreendida pelas crianças. As crianças têm interesses e visões de mundo diferentes dos adultos, e isso deve ser levado em consideração na sala de aula. Cameron (2001) ainda menciona que as atividades boas são aquelas realizadas com os interesses dos alunos em mente. Essa ideia é complementada por Kawachi-Furlan e Rosa (2020, p. 13), quando pontuam que “a aprendizagem de uma outra língua precisa fazer sentido para a criança para que seja construída de forma significativa”. Este pensamento vai contra a ideia comum e geral da sociedade de que a criança precisa aprender o inglês para

se dar bem no futuro. Um aprendizado significativo quer dizer que seja significativo no presente, para que a criança, agora, possa se desenvolver como o ser completo que ela é.

O ser “significativo” para a criança pode ocorrer de diversas formas, seja através da história infantil, da música ou da brincadeira. E o ser “significativo” pode abraçar diversos assuntos, sejam eles os considerados “polêmicos” ou não, desde que naquele momento sejam relevantes para a criança. Kawachi-Furlan e Malta (2020, p. 161) pontuam que “a educação linguística crítica tem a ver com apreciar as diferenças e mostrar diversas possibilidades, independentemente do assunto”. É possível trabalhar animais de uma maneira crítica e significativa, apresentando animais de estimação e os cuidados que eles necessitam. Nesse mesmo assunto ainda é possível abordar como em diferentes lugares os animais de estimação podem mudar, já que uma criança que mora na fazenda pode ter um porco de estimação em vez de um cachorro, animal mais comum de se ter em casa. Ainda é possível trabalhar animais marinhos e o que deve ser feito para preservar os oceanos e cuidar desses animais, mesmo que indiretamente. Segundo Tonelli e Kawachi-Furlan (2021), é fundamental considerar a realidade da criança para que o aprendizado seja significativo.

O grupo C, mesmo não usando o filme “Luca”, como havia sido planejado anteriormente, utilizou uma história infantil para falar sobre os animais do mar, ao mesmo tempo que ensinava sobre os cuidados que devemos ter com o oceano. Acredito que a literatura infantil é uma excelente forma de apresentar conteúdos e assuntos na sala de aula, além de proporcionar uma ótima oportunidade de aprendizagem do idioma. Ghosn (1996), pesquisadora da área de material didático de inglês para crianças, defende o uso de literatura infantil em uma sala de aula de inglês como língua estrangeira, porque segundo ela, não existem LDs que são totalmente apropriados para a educação infantil, por dois motivos: os textos costumam ser para crianças aprendendo inglês nos Estados Unidos, e ainda são para crianças aprendendo inglês como língua adicional em uma área onde o inglês não é a língua da comunidade. As crianças estariam imersas no aprendizado da língua inglesa, porém não falam inglês. A literatura infantil, por outro lado, oferece interação e contexto significativo e relevante para as crianças (GHOSN, 2003), pois

elas conseguem se identificar com as personagens das histórias. Ao se identificarem com as histórias apresentadas, as crianças participam ativamente de seu próprio aprendizado, pois segundo Oliveira (2022, p. 288), “dar a voz às crianças não é somente deixá-las falar”, elas precisam fazer parte daquilo que as afeta diretamente. Ainda, materiais com temas e conteúdos significativos e interessantes para as crianças são muito importantes, visto que interesse e motivação são fatores fundamentais para a aprendizagem (GHOSN, 2019).

Para o Grupo D, a criticidade foi uma das dificuldades encontradas por eles ao elaborar a UD, como também foi um dos aspectos levados em conta. Portanto, vejo que o grupo se esforçou para que o pensamento crítico estivesse presente na UD. O grupo ainda menciona algo interessante, apresentado a seguir: “Trazer esse aspecto crítico que normalmente eles (os[as] professores[as]) evitam porque a criança não tem maturidade, porque elas não têm capacidade de entender aquilo”. É comum ver que certos assuntos são evitados em sala de aula porque as crianças não têm o conhecimento necessário para entender aquilo, quando em alguns casos isso não é necessariamente verdade. Como Kawachi-Furlan e Malta (2020) afirmam, a criança leva para a escola todo o seu contexto familiar e comunitário, suas identidades e perspectivas. Afirmar que uma criança é incapaz, é ao mesmo tempo limitar o seu conhecimento e o seu aprendizado. Segundo Jenks (2002, p. 194), “a criança é avaliada em termos da sua maior ou menor competência” como consequência de um imaginário onde o mundo adulto é o mundo racional, desenvolvido e aquele a ser seguido. Alguns assuntos podem ser mais complexos para uma criança, porém isso não significa que ela não é capaz de entender e aprender, mesmo que leve algum tempo, que é diferente do tempo do adulto.

Na sequência, discuto as dificuldades apontadas pelos participantes durante a elaboração da unidade didática.

2.6 DIFICULDADES

A primeira pergunta feita para todos os grupos durante o momento da entrevista semi-estruturada foi sobre as dificuldades encontradas na elaboração da UD.

Escolhi essa pergunta para iniciar esse procedimento uma vez que alguns alunos, mesmo já trabalhando na Educação Infantil, ainda não haviam elaborado o seu próprio material didático. Dessa forma, é interessante saber em qual momento da elaboração elas encontraram maior dificuldade. As respostas estão apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 17 - Resposta da pergunta: “Qual foi a sua maior dificuldade ao elaborar a unidade didática?”

GRUPO	RESPOSTAS
A	<p>“Não foi muito fácil, mas não teve uma dificuldade tão grande, específica. Acho que foi mais a gente não tentar ficar numa coisa mais sistemática, porque às vezes, por mais que a gente tente correr disso, às vezes a gente acaba sendo mais tradicional.”</p> <p>“É, sistematizar... Eu acho que uma parte específica não, mas acho que a gente pensar no conceito disso [...]. Eu acho que foi isso assim, assimilar, fazer pra não ficar uma coisa tão absurda, só linguística e tão absurda, muita coisa, tanto que primeiro a gente tava pensando em nem ter lugares específicos, a gente só ia falar muitos lugares. A gente pensou “nossa, as crianças vão ficar malucas”. [...] Então acho que enxugar as ideias, dar uma sistematizada foi a parte mais complicada, que demorou mais tempo.”</p>
B	<p>“[...] eu acho que a parte que mais teve dificuldade foi... no docs da unidade didática, que a pergunta é descrever exatamente sobre o que a unidade seria. Colocar em palavras [...]. Mas é mais fácil criar as atividades do que você elaborar o que você realmente quer falar com essas atividades.”</p> <p>“É um pouco complicado, porque você vai ter que moldar a unidade por um pensamento único, porque é mais fácil a gente criar a atividade, elaborar um plano da aula assim, da atividade, do que uma unidade completa com o pensamento de que a gente pode fazer, qual o teórico que a gente vai colocar aqui, baseado no que a gente vai procurar para montar essa unidade, acho que foi a parte mais complicada de realizar essa unidade.”</p>
C	<p>“[...] Tudo. Na hora que a gente tava fazendo, como a gente já explicou aqui, a gente passou por um processo de mudança.”</p> <p>“[...] um medo da atividade não ser suficiente [...].”</p> <p>“[...]a gente teve que repensar, acho que a dificuldade inicial foi essa, com a faixa etária, que é um desafio novo, um desafio pra todo mundo [...].”</p> <p>“É, eu acredito que a nossa principal dificuldade também tá relacionada ao fato da gente querer fugir desse padrão mercadológico, da gente já ter ideia que a gente queria trabalhar com essas teorias de <i>play-based</i>, de algo que as crianças fossem interagir, que fosse lúdico, então as atividades que a gente primeiro pensou, não tava, pra idade, não estavam ficando tão interativas, tão legais quanto a gente tinha pensado.”</p>

D	<p>“Pra mim, como a gente tinha essa visão de livro didático, não como um roteiro, mas sim como uma proposta de atividade, eu acho que seria muito mais fácil se a gente tivesse escrito “ah, essa atividade é pra fazer isso e acabou”, mas a gente não queria fazer isso, isso ia contra a nossa intenção de fazer um livro didático, então foi isso, de pensar nas possibilidades, nas formas que isso poderia ser alterado, que isso poderia ser adaptado. E todas essas coisas e variações, [...]. Então acho que essa foi a maior dificuldade, foi a nossa visão do que a gente queria fazer na nossa unidade didática. A gente não queria fazer um manual, a gente queria fazer uma sugestão.”</p> <p>“Pra mim também foi a dificuldade de pensar em atividades, e também como o Augusto falou pra essas atividades, pra encaixar na nossa intenção, então isso daqui tá crítico? [...] De deixar a atividade pra idade da criança. Ter ideias, adaptar às nossas intenções e também adaptar a idade das crianças.”</p>
---	--

Fonte: Elaborado pela autora

A princípio, acreditei que os(as) alunos(as) teriam diversas dificuldade em elaborar as atividades, como por exemplo o tema que poderia ser trabalhado com as crianças, mas pela resposta, a maior dificuldade foi em “sistematizar a unidade”, deixar de uma forma que ficasse mais simplificada, sem muitas atividades desconectadas do tema e questões linguísticas. As respostas na entrevista semi-estruturada deixam claro que o grupo A, que desenvolveu uma UD para crianças entre 4 e 5 anos, sobre as cidades, seus lugares, o que fazemos nesses lugares e os cuidados que devemos ter com a cidade, já sabia o que queria fazer desde o início e talvez a maior dificuldade encontrada foi em como organizar as propostas em um formato didático-pedagógico, como é possível observar nos relatos a seguir:

Carolina: É porque a gente tinha pensado, quando a gente foi construindo a unidade temática, a gente foi pensando, a gente vai começar com uma contextualização, porque isso é interessante até pra quem não, não... pra gente ver qual é o conhecimento prévio deles, né, em qualquer contexto, pra qualquer lugar que a gente for expor, né, e aí depois a gente foi pensando nas atividades, algo bem, algo mais lúdico no começo e depois pra gente chegar no, tipo o produto seria a gente refletir com eles a nossa cidade, que a gente tem que cuidar da nossa cidade, entendeu, eu acho que era mais isso quando a gente tava explicando, quando a gente estava pensando a gente pensou nisso, que a gente queria chegar nesse ponto, em como

que a gente pode colocar um *critical thinking* nessa parte, entendeu? Era mais isso.

Eduardo: Acho que a gente pensou primeiro numa coisa mais..., acho até que isso veio da gente pensando na atividade, preparando ela, reflete mais a nossa linha de raciocínio, de pensamento. Acho que a gente começou pensando em uma coisa mais apenas vocabulário, mais básico, vamos ensinar lugares, enquanto a gente tava fazendo a Inês foi trazendo essas ideias de “ah tá, legal, a gente mostrou lugar, mas porque a gente não fala sobre cuidar da cidade, já que a gente tá falando de cidade?”. Então reflete mais o que a gente imaginou do que eu acho que seria possível. Acho que não representa o que a gente acreditou que era possível, mas vai nessa linha, porque eu acho que tem como você já começar falando sobre a cidade enquanto introduz, tipo assim, “olha o hospital...”. (entrevista semi-estruturada)

Também é possível notar uma dificuldade em desenvolver uma atividade crítica para as crianças. Ainda, fica explícito com o trecho “como que a gente pode colocar um *critical thinking* **nessa parte**”, que o Grupo A não imaginou a UD como fundamentada na perspectiva crítica, mas sim apenas uma parte teria esse pensamento mais crítico que seria desenvolvido pelas crianças. Entendo por “ser crítico” com Ferraz (2018, p. 58) quando menciona que, atualmente, ser crítico “pode significar lutar contra as injustiças sociais por meio da educação, reivindicar nossa cidadania ativa e participativa, pensar no ‘ir além’ (ruptura) para visitar o outro e sair transformado”. Acredito que ser crítico não é apenas trabalhar temas considerados tabus, quando a criticidade pode ser romper com conceitos enraizados, mas também pode ser a própria construção de sentidos, que é desenvolvida nas relações através das práticas sociais, como menciona Ferraz (2018). É importante lembrar que o ensino de língua inglesa não deveria ser limitado ao ensino da língua pela língua, uma vez que o ensino deve vir com significados que se relacionem com o contexto da criança.

O Grupo A pode ter tentado encaixar uma atividade específica para trabalhar com a crítica em algum lugar da UD, mas, implicitamente, toda unidade foi proposta de forma crítica, ou seja, buscando expandir o que comumente é associado ao ensino de inglês para crianças, que é o foco apenas em vocabulário. Para Verônica, doutoranda e estagiária da disciplina, a criticidade estava presente na UD desde o início, como pode ser visto nesta fala dela: “Eu tive uma visão ali que desde o início tava crítico. Vocês trouxeram lugares que eles reconheciam, partiu deles também,

[...] , o que que é cidade, quais são os lugares. O que esse lugar significa pra você”. As atividades mencionadas por Verônicas são apresentadas a seguir.

Figura 11 - Parte das informações gerais da UD do Grupo A

Number	Title of the activity / section	Brief description
Section 1	Getting to know the City	In this section, the teachers are going to summarize the previous knowledge that the kids may have about the city and also introduce, with a song about the subject, basic vocabulary about the theme that we chose.
Section 1 - activity 1	Brainstorming	Students are going to sit in a circle and the teachers will write on the board the word CITY and are going to ask the students what they know about it. The idea is for them to say words that are related to the main theme. After that, the teacher will select some words (Hospital, Supermarket, House, School, Shopping Mall and Park/Beach) that are connected to the theme and talk about that with the students.
Section 1 - Activity 2	Playing Songs (Singing in the City)	The teachers will play the song (https://youtu.be/Bp8wUmETBYU) for the children. Repeat the song and ask the students things that they recognize on the video
Section 2	Where are you going?	In this section, our goal is to really focus on the places that we selected as vocabulary to learn (Hospital, Supermarket, House, School, Shopping Mall and Park/Beach). The teacher should really show some of the characteristics (e.g. “When we are sick, where do we go? To the hospital”; “In the
		hospital we see nurses and doctors!”; “In the school there are a lot of books, and we learn new things there!”) of these places and work with the children to connect what they already know with the subject.
Section 2 - Activity 1	Do you know these places?	In this activity, the teacher will use some images to call attention to the places and their characteristics, for example use some professions we see there, or what we do when we go to that place. We believe that images and drawings are a really effective way to stimulate the children interested in the theme.

Fonte: Plano da UD elaborado pelas participantes

A UD do grupo é dividida em quatro seções, sendo a primeira uma parte que consiste em uma introdução ao tema e a segunda já trabalha de fato os lugares das cidades e os propósitos desses lugares. Nas primeiras atividades da *Section 1*, já é

possível ver a criticidade sendo trabalhada quando o(a) professor(a) vai sintetizar o conhecimento prévio acerca do tema a ser trabalhado e por relacionar palavras aos lugares da cidade. Por ser um tema presente na vida das crianças, e na faixa etária (4 - 5 anos) em que elas estão, elas já conhecem alguns lugares da cidade porque frequentam com suas famílias e amigos, é possível começar a trabalhar a visão de mundo delas, ao mesmo tempo em que também é possível começar a expandir essa visão de mundo, com as ideias compartilhadas dos(as) colegas.

Já na primeira atividade da *Section 2*, as crianças vão associar os lugares ao que fazemos em cada um deles. Essa também é uma forma de trabalhar o pensamento crítico da criança, uma vez que pensamentos e ideias serão compartilhados na sala de aula, e as crianças estarão se expressando livremente sobre o tema. Assim, entendo que o grupo A fez uma proposta de unidade didática com foco na educação linguística crítica, partindo da realidade das crianças, incentivando a construção de sentidos por meio da língua inglesa.

Para o Grupo B que, para crianças entre 2 e 5 anos, desenvolveu uma UD sobre os animais, os sons que eles fazem e as partes de seus corpos, a dificuldade também não foi em elaborar as atividades da UD, mas sim em explicar o que elas queriam alcançar com essas atividades, e essa ideia está clara no trecho “é mais fácil criar as atividades do que você elaborar o que você realmente quer falar com essas atividades”.

No trecho “[...] é mais fácil a gente criar a atividade, elaborar um plano de aula [...] do que uma unidade completa [...] qual o teórico que a gente vai colocar aqui, baseado no que a gente vai procurar para montar essa unidade [...]”, é possível perceber a preocupação das alunas em desenvolver uma UD que fosse embasada teoricamente. A importância de uma prática que anda juntamente com a teoria é discutida em Freire (2003, p. 14) ao afirmar que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Segundo o autor, o(a) professor(a) deve estar em constante busca do conhecimento, questionando e se educando para, finalmente, poder educar. Freire (1994) reconhece o ser humano como inacabado em uma realidade, que também é histórica, igualmente inacabada, e dessa vez, o homem está sendo. Ainda, o ser humano reconhece a sua inconclusão, que está o tempo todo

crescendo, se constituindo e se construindo. É nesse reconhecimento da sua própria inconclusão que acontece a educação, que é permanente e se refaz constantemente na práxis. Sendo assim, Freire (1994) acredita que a práxis, juntamente com a ação e reflexão recaem sobre a realidade a ser transformada, e é fundamental ter uma teoria que guie o(a) professor(a) nesse processo de uma educação transformadora. Acredito ser importante os(as) professores(as) em formação pensarem sobre isso e terem consciência do seu papel como educadores(as), uma vez que teoria e prática são companheiras no ensinar, pois como afirma Freire (2003, p. 12), sem uma reflexão crítica acerca da prática nessa relação teoria-prática, a “teoria pode vir virando blablá e a prática, ativismo”.

Nesse sentido, resalto a importância da formação docente para que os(as) professores(as) possam fazer escolhas informadas, ou seja, que estejam cientes das decisões pedagógicas e dos caminhos percorridos em suas práxis. Um ponto fundamental da prática docente com crianças é o conhecimento de documentos que regulamentam e orientam as práticas na Educação Infantil (e em todos os segmentos da educação). Como não há regulamentação da oferta de inglês na Educação Infantil, os documentos oficiais que norteiam as propostas para esse contexto são utilizados como fontes para o ensino de inglês. Um dos itens da UD requiritava que os(as) professores(as) em formação indicassem quais documentos embasavam a UD que eles estavam elaborando, conforme discutido a seguir.

Figura 12 - Parte das informações gerais da UD do Grupo B

<p>Official documents on which the unit is based: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)- Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, são eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer - se (BNCC, 2017, p. 39)</p>
<p>Theories on which this unit is based (you can quote a part of a text, explain a concept, etc, and you need to write the reference): O conteúdo, a intensidade e a forma que a ludicidade assume para o adulto difere qualitativamente da ludicidade da criança e de sua efetivação na infância. Para o adulto que não se entrega a essa experiência de forma completa, há um distanciamento entre o “eu” e a atividade realizada, entre o corpo e a mente. Para a criança esse distanciamento não existe, ela não consegue se ver separada do ato de brincar. Ela é, brincando. Seu cotidiano é lúdico, criativo e imaginativo, isso acontece mesmo quando elas trabalham desde muito cedo. (ARAÚJO, 2017, p. 28)</p>

Fonte: Plano da UD elaborado pelas participantes

Segundo as alunas, e como apresentado acima na Imagem 2, a UD foi baseada na BNCC, mas também no artigo 9 das DCNEI (2009), que menciona que a estrutura da prática pedagógica na Educação Infantil são as interações e as brincadeiras, como pode ser visto no trecho a seguir:

Matilda: A gente colocou a base comum curricular baseada no artigo nove, que fala sobre as práticas pedagógicas da educação básica aqui são interações, brincadeiras. Então a gente baseou nessa parte de qualquer forma de unidade, interessada na criança, brincando, e como a gente baseou no nove da Base Nacional Comum Curricular, que foi o nosso principal documento. (entrevista semi-estruturada)

Dessa forma as atividades foram desenvolvidas de uma maneira que fosse lúdica para as crianças, trazendo sempre o brincar para a sala de aula. Segundo Pinto e Quintero (2012), a criança se devolve e se constitui através da brincadeira, fazendo com que a brincadeira seja uma parte essencial do aprendizado, já que, segundo as autoras, brincar na escola é um direito das crianças. É necessário que a escola ofereça boas condições para o brincar ser realizado, uma vez que “a brincadeira tem papel muito importante no processo de desenvolvimento infantil pelo fato de ser considerada a atividade principal da criança” (PINTO, QUINTERO, 2012, p. 485).

O Grupo C encontrou dificuldade na idade dos alunos (crianças de 4 - 5 anos), uma vez que eles buscaram atividades que fossem atrativas à faixa etária, mas que também fugissem do padrão das atividades encontradas atualmente que, em muitos casos, são atividades mais tradicionais, que não oferecem à criança a oportunidade de explorar e refletir. O grupo C, assim como o Grupo B, também mencionou a ludicidade como uma dificuldade encontrada, já que realmente é difícil elaborar ou adaptar uma atividade de maneira lúdica para crianças tão pequenas e de que de fato funcione com todas as crianças em sala de aula e atenda aos objetivos do professor, principalmente levando em consideração as especificidades e necessidades de cada criança. Diante dessa dificuldade, o grupo então decidiu fazer atividades que são consideradas mais simples, que não precisassem de muitos materiais ou recursos tecnológicos, como está exemplificado na seguinte fala:

Amanda: Eu acho que na verdade, a gente escolheu mais porque tá relacionado com a facilidade de desenvolver atividades. Não são atividades que você precisa de grandes materiais, a maioria dos

materiais aqui você pode fazer com cartolina, com papelão e pintar. Então assim, dá pra ser usado em escola privada e pode até com materiais melhores...

Escolher recursos mais simples é bastante apropriado, principalmente ao considerar também o tempo de trabalho dos(as) professores(as), que passam dias inteiros na escola, com aulas em mais de uma turma com um grande número de alunos e ainda precisam chegar em casa e terminar de elaborar e/ou adaptar o material didático para as aulas seguintes. No final, é importante levar em consideração as necessidades das crianças, mas é também fundamental pensar no *nosso* tempo enquanto professores(as) na educação infantil, uma vez que um MD simples pode oferecer o mesmo resultado que um MD complexo. E ainda, em muitos casos, um MD simples, ou seja, que não requer muitos detalhes ou etapas e nem recursos financeiros ou tecnologia avançada, é muito mais funcional e pode fazer mais sentido para as crianças, pois como Tomlinson (2015) defende, os materiais precisam encontrar um engajamento afetivo e cognitivo em relação às crianças. Dessa forma, é necessário que os materiais apresentem brincadeiras e jogos, como por exemplo, piadas, quebra-cabeças, charadas, músicas.

Ainda, o Grupo C também encontrou dificuldade em definir o tema da UD. O grupo, que trabalhou com animais do mar, queria falar sobre os animais, mas também apresentar a animação “Luca”, como foi mencionado anteriormente. No entanto, o grupo achou que seria informação em excesso para as crianças e por isso optaram por trabalhar “apenas” com animais do mar, abordando também como o mar sujo pode ser prejudicial aos animais.

O Grupo D menciona que a visão que eles têm do que é um livro didático foi a grande dificuldade em elaborar a UD, não por eles não saberem o que é um livro didático, mas sim por acreditarem que um LD não deve ser seguido estritamente, mas sim como um guia que vai auxiliar as aulas, seguindo as ideias de Augusto-Navarro e Gattolin (2016). Dessa forma, o grupo se esforçou em desenvolver uma UD que fosse adaptada facilmente pelos professores, como é mencionado no trecho “[...] pensar nas possibilidades, nas formas que isso poderia ser alterado, que isso poderia ser adaptado”. O grupo reforça (inclusive durante

toda a entrevista semi-estruturada), que a UD deles nada mais era que uma sugestão feita ao(a) professor(a). O posicionamento do grupo vai de acordo com Bassoni e Merlo (2019), quando as autoras mencionam que o LD contribui ao criar diversas oportunidades de aprendizado, e também encontra Harwood (2010) quando ele afirma que todo LD precisará de alguma adaptação em algum momento, uma vez que nenhum LD será propriamente adequado às turmas.

O grupo ainda menciona dificuldades ao elaborar as atividades, principalmente para que elas se encaixassem nas propostas do grupo de desenvolver um guia e não um manual a ser seguido rigorosamente, além de querer atividades que fossem críticas também. No documento com as orientações para a elaboração da UD, nos objetivos de aprendizagem, o grupo menciona que pretende exercitar o pensamento crítico das crianças em uma discussão sobre as diferenças entre zoológicos bons e ruins e também a poluição no oceano e como essa poluição afeta a vida marinha. Avalio que a proposta de fomentar o pensamento crítico das crianças foi bastante apropriada. Kawachi-Furlan e Malta (2020) mencionam que a educação linguística crítica com crianças não se dá apenas com temas considerados polêmicos, mas é também uma maneira de apresentar outras possibilidades. Nesse caso, temos os(as) professores(as) apresentando uma forma de cuidar dos animais e dos oceanos, ajudando as crianças a refletirem sobre a importância desse tema e de suas ações.

Figura 13 - Parte das informações gerais da UD do Grupo D

<p>Learning goals of the unit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercise creativity - Develop fine motor skills (movements of wrists, hands and fingers) - Learn the different contexts and environments animals live in - Exercise critical thinking by reflecting with them about Zoos and the differences between good and bad Zoos, as well as pollution in the ocean.

Fonte: Plano da UD elaborado pelos participantes

É interessante notar que o grupo se preocupou com o desenvolvimento da criticidade em momentos específicos. No entanto, ao analisar o documento com as informações da UD, é possível notar que desde o começo algumas atividades já traziam o crítico para as crianças, uma vez que a criticidade, como mencionado anteriormente, também está presente na própria construção de sentidos.

O Grupo D, na *Section 1* e já na primeira atividade, ao apresentar e falar sobre *pets*, ou animais domésticos, sugere que o(a) professor(a) pergunte às crianças o porquê de um gato ser um animal doméstico, mas um tubarão não, por exemplo. Essa atividade, apesar de simples, é interessante por apresentar uma variedade grande de respostas. Considerando que a proposta do grupo foi desenvolver uma UD que funcionasse como uma sugestão, se essa atividade for feita na cidade grande, ela pode apresentar respostas mais comuns aos animais domésticos que estamos (nesse caso, falando de mim, mulher que nasceu, cresceu e vive na capital do estado do Espírito Santo) acostumados, como por exemplo cachorro, gato, pássaro, tartaruga, hamster e coelho, para mencionar alguns. Se essa mesma atividade for feita no campo, as respostas podem variar e será possível encontrar animais como galinha e porco, por exemplo. A atividade 1 da *Section 1* mostra que ela é uma atividade crítica, que possibilita fomentar a reflexão das crianças, e ainda apresenta uma diversidade de respostas de acordo com o contexto de cada criança. Então, a pergunta feita pelo grupo à pesquisadora, durante a entrevista semi-estruturada, “[...] isso daqui tá crítico?” tem como resposta um sim, uma vez que não apenas as atividades explicitamente caracterizadas pelo grupo como críticas são realmente críticas, mas as outras que estão espalhadas pela UD também são, pois buscam expandir sentidos que estão sendo construídos com as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para esta pesquisa, o meu objetivo geral foi compreender quais escolhas relacionadas ao material didático contribuem para a proposta de educação linguística em língua inglesa com crianças. Para isto, gerei dados através de uma entrevista por escrito, uma entrevista semi-estruturada e a análise de uma unidade didática realizada como trabalho final da disciplina optativa de "ensino de inglês na educação infantil" conhecida pelos estudantes e chamada neste estudo por ELIC. Portanto, os participantes deste estudo foram professores(as) em formação inicial que estão cursando a graduação em Letras em Inglês na Universidade Federal do Espírito Santo. Ainda, tive como objetivos específicos: 1) Compreender o processo de elaboração de uma unidade didática com foco na educação linguística de crianças da educação infantil; 2) Analisar as unidades didáticas desenvolvidas pelos professores(as) em formação inicial, junto de uma entrevista por escrito e uma entrevista semi-estruturada, tendo como suporte as teorias de material didático, educação linguística crítica com crianças e formação inicial de professores(as); 3) Discutir a formação inicial de professores(as) de línguas com crianças conjugada aos conceitos que envolvem a elaboração e a seleção de material didáticos.

Os participantes formaram grupos para elaboração e apresentação da unidade didática, os quais foram denominados de grupo A, B, C e D neste trabalho. Na sequência, discuto os principais resultados desses grupos e as implicações para a temática abordada nesta dissertação.

O Grupo A tinha uma ideia bem ampla do que são MD, seguindo o pensamento de Tomlinson (2012) e Harwood (2010), de que material didático é tudo que for auxiliar um(a) professor(a) em sala de aula, sejam eles os mais diversos materiais. Essa ideia está presente na fala de Eduardo. O grupo também se preocupou em trazer a perspectiva crítica para as atividades. Acredito que os(as) participantes compreendem a necessidade de uma educação linguística crítica com crianças, mas ao mesmo tempo encontraram uma certa dificuldade em compreender que o crítico não precisa ter uma seção específica, ele pode ser o ponto de partida da elaboração da UD, estando presente de diversas formas nas mais variadas

atividades. Houve uma preocupação grande em trazer esse material para a realidade das crianças, de forma que elas conseguissem conhecer e reconhecer o que estava no material, o que de certa também é ser crítico, afinal o(a) professor(a) está oferecendo à criança a oportunidade de se expressar e ser responsável pelo seu próprio processo de ensino-aprendizagem, compartilhando as suas experiências e vivências com os(as) colegas.

O Grupo B focou, principalmente, em dar liberdade à criança, ou seja, deixar ela fazer e comandar, sendo a responsável pelo seu próprio aprendizado. Ao mesmo tempo que isso é essencial, o grupo teve dificuldade em contextualizar as atividades, desenvolvendo muitas atividades soltas, sem que tivessem ligação entre elas, o que prejudicou a estrutura da UD. Dessa forma, concluiu que faltou uma narrativa para a UD, que apesar de ter um tema, não conseguiu fazer uma conexão mais concreta entre o tema e as atividades elaboradas.

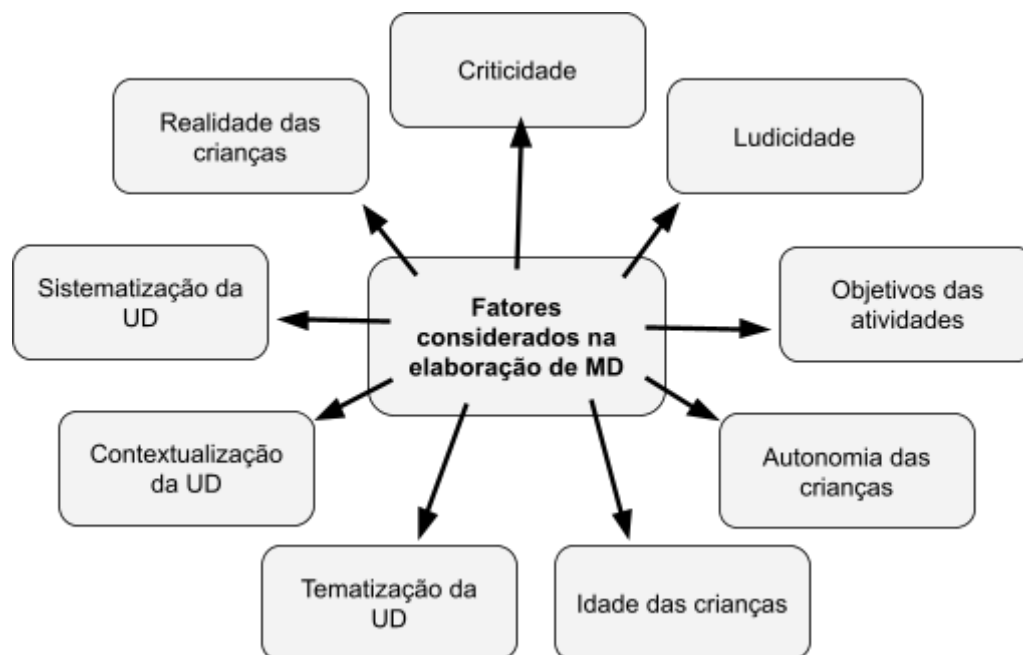
O Grupo C, mencionou que a elaboração da unidade didática contribuiu para que o grupo entendesse MD como tudo e qualquer coisa que possa auxiliar um(a) professor(a) em sala de aula, novamente seguindo os princípios de Tomlinson (2012) e Harwood (2010), expandindo a ideia de que um MD é apenas o livro didático. Para isto, o grupo considerou usar materiais de fácil acesso e também mais simples, como a cartolina por exemplo. Os participantes do grupo se preocuparam em trazer atividades e assuntos que fossem do interesse das crianças, mostrando a importância de conhecer o seu aluno, as suas necessidades, dificuldades e especificidades. Para alcançar este objetivo, de manter as crianças interessadas nas atividades da UD, o grupo desenvolveu uma história que serviu de base para as atividades, dessa forma conseguindo contextualizar a UD, apresentando um tema e propondo exercícios que estivessem conectados a ele, à história e também aos outros exercícios. As atividades desenvolvidas pelo grupo também eram lúdicas, uma vez que a ludicidade foi um dos critérios para a elaboração da UD.

O Grupo D fez algo interessante ao elaborar a UD tratando-a como um guia a ser seguido pelo(a) professor(a). Dessa forma, o grupo pensou em atividades que

pudessem ser adaptadas para qualquer turma, uma vez que a UD era uma sugestão do que poderia ser abordado dentro do tema que eles escolheram. O grupo focou bastante na adaptação do material didático. Além disso, os participantes do grupo C também se preocuparam em abordar conteúdo que fosse além do vocabulário em língua inglesa, apresentando a criticidade durante a UD em momentos específicos, sempre levando em consideração os contextos e as idades das crianças.

Assim, tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa, destaco que os fatores considerados pelos participantes na elaboração de material didático com foco na educação linguística com crianças foram: a realidade das crianças, criticidade, ludicidade, os objetivos das atividades, a autonomia das crianças, a idade das crianças, a tematização da UD, a contextualização da UD e a sistematização da UD. É importante mencionar que os(as) alunos(as) partiram dos pressupostos de conceito de material didático e educação linguística com crianças, uma vez que estavam relacionados com a disciplina e com as orientações para a elaboração da UD. Abaixo, apresento esses fatores em uma figura para melhor visualização:

Figura 14 - Fatores considerados na elaboração de MD



Fonte: Elaboração própria

Após analisar os dados gerados através da entrevista por escrito, da entrevista semi-estruturada e das UDs, apresento a seguir um quadro relacionando os pressupostos da educação linguística com crianças com princípios importantes para a elaboração de material didático. As implicações para a elaboração de MD se baseiam, sobretudo, em princípios de Tomlinson (2012, 2015, 2022) e Ghosn (1996, 2003, 2015).

Quadro 18 - Implicações para a elaboração de material didático

ELIC	Implicações para elaboração de MD
Educar por meio das línguas expande o que significa ensinar e aprender, ou seja, são processos que vão além da ideia de ter uma pessoa que ensina e outra que aprende.	Materiais precisam trazer oportunidades de vivenciar temas que se relacionam com as diversas realidades das crianças e ser significativo para elas.
O foco da educação linguística com crianças é proporcionar oportunidades de desenvolvimento da cidadania das crianças, ou seja, o objetivo do ensino é formativo e não apenas instrumental.	Materiais precisam abordar situações em que as crianças possam refletir criticamente sobre os assuntos e compartilhar suas opiniões.
A língua é entendida como prática social e não apenas como um sistema de regras isoladas.	Materiais precisam abordar perspectivas pós-estruturalistas de língua e linguagem, envolvendo negociação e construção de sentidos
As propostas pedagógicas precisam fazer sentido para as diversas realidades das crianças e precisam ser apropriadas à faixa etária.	Materiais precisam estar apropriados à faixa etária das crianças e as suas fases de desenvolvimento, utilizando o lúdico como meio de educação linguística (e não apenas como uma parte da aula)
As propostas pedagógicas precisam refletir as características e necessidades do contexto educacional, ou seja, da professora, da criança e da escola.	Materiais precisam fomentar a autonomia das crianças sobre o seu próprio aprendizado e atender as necessidades docentes.
O lado afetivo das crianças (as emoções) precisam ser consideradas no contexto da educação linguística, uma vez que a afetividade é intrínseca	Materiais precisam levar em consideração as emoções das crianças e envolvê-las afetivamente para uma educação linguística que faça sentido na e para infância.

ao processo de desenvolvimento humano. (CAVATTI, p. 45, 2022)	
---	--

Fonte: Elaborado pela autora

Ainda, apresento perguntas que podem auxiliar o(a) professor(a) que pretende elaborar um MD com foco na educação linguística com crianças. O objetivo dessas perguntas é guiar a elaboração do MD, visando contribuir, de certa forma, para a práxis desses(as) professores(as) que estão iniciando seus percursos na elaboração de MD.

Quadro 19 - Perguntas para a elaboração de material didático com foco na educação linguística com crianças

PERGUNTAS PARA A ELABORAÇÃO DE MD	
1	Qual é a idade das crianças?
2	Quantas crianças há na turma?
3	As crianças se interessam por quais temas? (Exemplo: animais)
4	Quais problemáticas elas têm vivenciado na escola? (Exemplo: dividir brinquedos com os amigos)
5	Quais são as dificuldades dessas crianças?
6	O que as crianças gostam de fazer?
7	As crianças têm quantas aulas na semana? Qual é o tempo de duração dessa aula?
8	Quais equipamentos podem ser usados na escola? (TV, rádio, etc)
9	Quais recursos estão disponíveis? (livros de histórias infantis, jogos, materiais de papelaria, etc)
10	O(a) professor(a) tem acesso à internet na escola?
11	O que as crianças estão estudando com a professora regente?
12	O que as crianças sabem sobre a língua inglesa (ou outra língua)?
13	O que as crianças gostariam de aprender com a língua inglesa (ou outra língua)?
14	O que os documentos oficiais orientam com relação ao ensino para essa faixa etária?
15	Qual o conceito de língua, de ensino-aprendizagem e de educação do(a) professor(a)?

16	Quais os objetivos linguísticos e formativos do ensino-aprendizagem de inglês para o professor? E para a escola?
----	--

Fonte: Elaborado pela autora

As perguntas no quadro acima são diversas, passando pela quantidade de aulas durante a semana e duração dessas aulas, fatores que são importantes e contribuem para determinar como os temas serão abordados em sala de aula. Saliento que outras perguntas podem e devem ser feitas visando a contribuir para a reflexão do(a) professor(a) sobre como elaborar materiais didáticos para a educação linguística com crianças.

Acredito que os dados gerados nesta pesquisa possibilitam o desenvolvimento de muitas pesquisas acerca do tema material didático de inglês, educação linguística com crianças e formação inicial de professores(as) de inglês. Não pretendo esgotar essa discussão, mas apresentar a perspectiva desses(as) professores(as) em formação sobre esses temas de extrema importância e que impactam diretamente o ensino de inglês com crianças.

Durante a realização desta pesquisa me surpreendi positivamente ao notar que os(as) alunos(as) já tinham uma percepção mais abrangente sobre material didático, e principalmente por alguns desses alunos ainda estarem no 3º período da graduação de Letras-Inglês. Também fui surpreendida ao perceber a preocupação desses(as) alunos(as) com a criticidade e em reconhecerem a importância de ser crítico, mesmo com crianças tão pequenas, e ensinando essas crianças que cuidar de onde elas moram, cuidar dos oceanos e dos animais é também uma forma de cuidar de si e do próximo. Olhando para esta pesquisa e para o processo de análise das unidades didáticas e entrevistas com os participantes, percebo que foi muito marcada pelos(as) alunos(as) que contribuíram com este estudo. Vejo que temos professores(as) em formação que se dedicam e se preocupam com seus(suas) futuros(as) alunos(as), que estão focados(as) em ensinar muito além da língua inglesa, mas como fazer para ser um cidadão que cuida e se preocupa com seu entorno.

Espero que este trabalho estimule professores(as) a elaborarem o seu próprio material didático para crianças, mas principalmente, espero que contribua para a área de material didático de línguas (principalmente de inglês) com crianças. Acredito que através deste trabalho é possível ver e entender a importância da valorização da criança como aprendiz e responsável pelo seu próprio aprendizado, ao mesmo tempo em que valorizamos a sua infância como o seu espaço e tempo para se desenvolver e compartilhar experiências e vivências. A infância é um processo natural e uma etapa fundamental para a criança, merecendo ser valorizada pelo o que é. Ainda, acredito que apenas conseguimos essa valorização da criança e da infância quando temos uma formação inicial de professores(as) adequada, que apresente e discuta as teorias pertinentes a esta faixa etária, além de motivar os(as) professor(es) em formação inicial a fomentar reflexão sobre seus contextos, buscando sempre o melhor para seus(suas) alunos(as). Destaco a importância de mais estudos nessa área uma vez que acredito que elaborar o seu próprio material é uma forma de mostrar quem você realmente é como professor(a), ao fazer as escolhas que você acredita serem as corretas e adequadas (tanto para os(as) seus(suas) alunos(as), quanto para você mesmo(a)!), mostrando que você conhece e valoriza o seu(ua) aluno(a), uma vez que está preocupado(a) em garantir o melhor aprendizado para ele(a). Mas, além disso, acredito ainda mais que elaborar o próprio material é uma maneira de se valorizar como professor(a), ao, através do material, mostrar o profissional preocupado e dedicado que é, além de demonstrar resistência e ensinar o que se acha adequado e correto para as crianças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que questiona, reflete e compreende e se desenvolve por completo.

REFERÊNCIAS

ARNOLD, W.; RIXON, S. Materials for Teaching English to Young Learners. *In*: TOMLINSON, B. (Ed.) **English Language Learning Materials: A Critical Review**. London: Curriculum, 2008, p. 38 - 58

ATKINSON, P.; COFFEY, A. Analyzing documentary realities. *In*: SILVERMAN, D. (Ed.) **Qualitative Research: Theory, method and practice**. SAGE Publications, 2004, p. 56 - 75.

AUGUSTO-NAVARRO, E. H.; GATTOLIN, S. R. B. Desenvolvimento de materiais didáticos para o Programa IsF: consideração de necessidades prementes, do contexto e da formação de professores. *In*: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D.; MORAES FILHO, W. (orgs.) **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, p. 249 - 271.

BASONI, I. C. G.; MERLO, M. C. R. O professor de inglês e o livro didático: letramentos e representações sociais. **Entrepalavras**, v. 9, n. 2, p. 434-452, maio-ago/2019, Fortaleza, Brasil.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods**. Boston: Pearson Allyn & Bacon, 2006.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>

BRASIL. **Ministério da Educação; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>

BRASIL. **Ministério da Educação; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>

BRASIL. **Ministério da Educação; Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>.

BRASIL. **Ministério da Educação; Plano Nacional do Livro e do Material Didático**. Brasília, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2022/GuiaemPDF2022.pdf>>

BROSSI, G. C.; SILVA, M. P.; FREITAS, C. C. “We can’t stop playing”: peraltagens e esperanças na educação linguística na infância. **Via Litterae - Revista de**

Linguística e Teoria Literária, 2020, p. 171-192. Anápolis/Goiás, Brasil.

CAMERON, L. Children learning a foreign language. *In: Teaching languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 1 - 20.

CARVALHO, I.; TONELLI, J. R. A. The Younger, the Harder: the challenges in teaching english to very young learners . **REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, p. 1-18, 2016.

CASTILHO, P. C.. ORGANDO, L. D.; GIL, M. de O. G. **Educação Infantil de Qualidade**/Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021.

CAVATTI, G. S.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Re)pensando as subjetividades de crianças em uma educação linguística afetiva e crítica. *In: KAWACHI-FURLAN, K. J.; TONELLI, J. R. A.; GATTOLIN, S. R. B. Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos*. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 93 - 106, 2022.

CIRINO, D. R. de S. **O desenvolvimento da oralidade em inglês como língua estrangeira por crianças em uma perspectiva sociocultural**. 2019, 123f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, PR.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. Qualitative, naturalistic and ethnographic research. *In: COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. Research Methods in Education*. 8th ed. Routledge, p. 287 - 322, 2018.

COPLAND, F.; NI, M. Languages in the young learner classroom. *In: GARTON, S.; COPLAND, F. (Edts). The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*. New York, NY: Routledge, 2019. p. 138-153

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. Qualitative Methods. *In: CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 5th ed. SAGE Publications, p. 254 - 293, 2018.

CUNNINGSWORTH, A. **Choosing your Coursebook**. Oxford: Heinemann Publishers, 1995.

FERRAZ, D. M. Educação Linguística e Transdisciplinaridade. *In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, V. Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 105 - 119.

FERRAZ, D. M. Os sentidos de “crítico” na educação linguística: problematizando práticas pedagógicas locais. *In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (orgs) Educação Linguística em línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes Editores, p. 33 - 61, 2018.

FERRAZ, D. M. English (Mis)education as an Alternative to Challenge English Hegemony: A Geopolitical Debate. *In*: MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; GUILHERME, M. (Edts.) **Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness: The South answers back**. New York, NY: Routledge, 2019. p. 183-206

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FOGAÇA, F. C.; HIBARINO, D.. KLUGE, D.; JORDÃO, C. M. Entrevista com Clarissa Jordão. **Revista X**, v. 12, n. 1, p. 187-194, 2017.

GALVÃO, A. S. M. **English Teacher Education and Early Childhood Education: Mapping of Brazilian Federal Universities**. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso, Língua e Literatura Inglesa - Licenciatura, Universidade Federal do Espírito Santo, 2022.

GALVÃO, A. S. M.; ZANOTELLI, R. N. Ensino de língua inglesa na educação infantil: a importância da formação docente para escolha, elaboração e adaptação de material didático. *In*: KAWACHI-FURLAN, K. J.; TONELLI, J. R. A.; GATTOLIN, S. R. B. **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 193 - 241, 2022.

GHOSN, I. K. Whole language EFL with children's literature: The way it worked in one Kindergarten class. **ERIC - Education Resources Information Center**, 1996, p. 3 - 18

GHOSN, I. K. Talking like Texts and Talking about Texts: How Some Primary School Coursebook Tasks are Realized in the Classroom. *In*: TOMLINSON, B. **Developing materials for language teaching**. Bloomsbury, 2003, p. 291 - 305.

GHOSN, I. K. Materials for early language learning. *In*: GARTON, S.; COPLAND, F. (Edts). **The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners**. New York, NY: Routledge, 2019. p. 374-388

GIESTA, Letícia Caporlíngua. **Livro didático dedicado ao ensino de língua estrangeira na educação infantil: noções de ensino e aquisição de vocabulário**. 2007. 187 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

HARWOOD, Nigel. Issues in materials development and design. *In*: HARWOOD, N. (Ed.). **English Language Teaching Materials: Theory and Practice**. 1st ed. Cambridge University Press, p. 3 – 30, 2010.

JENKS, C. Constituindo a criança. **Revista ESC - Educação, Sociedade e**

Culturas, 2002, n. 17, p. 185 - 216.

JORDÃO, C. M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. *In*: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, V. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 71 - 82.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; MALTA, L. S. Teaching English *with* young learners: possibilities of critical language education. **Via Litterae - Revista de Linguística e Teoria Literária**, 2020, p. 153 - 170. Anápolis/Goiás, Brasil.

KAWACHI-FURLAN C. J; MERLO, M. C. Língua e Linguagem na Educação de língua Estrangeira para crianças: reflexões sobre filosofias da linguagem estruturalista e pós-estruturalista. **REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura** v. 12, p. 1-19, 2020.

KAWACHI-FURLAN, C.J.; ROSA, M.M. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. **Revista Estudos em Letras**, v. 1, n. 1, jul. – dez, p. 21- 34, 2020.

LIMA, A. P. de; KAWACHI, G. J. Ensino de inglês para crianças da era da globalização: reflexões sobre (multi)letramentos, formação de professores e educação. *In*: ROCHA, C.H.; BRAGA, D.B.; CALDAS, R.R. (orgs.). **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização**. Campinas: Pontes, 2015, p. 195 - 213.

LIMA, A. P.; KAWACHI-FURLAN, C; J. Estado do conhecimento sobre formação de professores de inglês para crianças: o que revelam os estudos publicados nos últimos dez anos? **Revista X**, v. 16, n. 3, p. 643 - 663, 2021.

LIMA, A. S.; SANTOS, L. I. S. Formação de professores em pré-serviço: o fazer docente na oferta de língua inglesa para crianças. **REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 9. n. 4. p. 37-57, dezembro, 2017.

MALTA, L. S. “*What is your favorite color?*”: Práticas de letramento crítico no ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças de 2 a 5 anos e a ruptura com padrões sociais. **PERcursos Linguísticos**. Vitória - ES, v. 9, n. 23. Dossiê: Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com crianças, 2019a.

MALTA, Liliane Salera. **Além do que se vê: Educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos**. 2019b. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MASUHARA, H.; TOMLINSON, B. Materials for General English. *In*: TOMLINSON, B. (Ed.) **English Language Learning Materials: A Critical Review**. London: Curriculum, 2008, p. 17 - 36.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? *In*: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (orgs) **Formação “desformatada”: práticas com professores de língua inglesa**. Campinas: Pontes Editores, p. 279 - 303, 2011.

MERLO, M. C. R. **Inglês para crianças é para inglês ver? Políticas Linguísticas, Formação Docente e Educação Linguística nas séries iniciais do Ensino Fundamental no Espírito Santo**. 2018. 272 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MERLO, M. C. R. “Quanto mais cedo, melhor”?: implicações epistemológicas para a educação linguística de crianças. **PERcursos Linguísticos**. Vitória - ES, v. 9, n. 23, p. 78-88, 2019.

MERLO, M. C. R. **Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação**. 2022. 396f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MERLO, M. C. R.; MALTA, L. S. Com a Palavra, a Criança: conversas na sala de aula de inglês que (trans)formam. **Papéis**, vol. 26, n. 51, p. 165-184, 2022.

NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. Autonomia: critérios para escolha de material didático e suas implicações. *In*: LEFFA, V. J. (org) **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, p. 43-67, 2007.

OLIVEIRA, R. de P. de. Os materiais didáticos de língua espanhola da rede municipal do Rio de Janeiro como possibilidade de promoção das vozes das crianças. *In*: KAWACHI-FURLAN, K. J.; TONELLI, J. R. A.; GATTOLIN, S. R. B. **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 281 - 298, 2022.

PAIVA, V. L. M. de O.. O que é pesquisa. *In*: PAIVA, V. L. M. de O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1a edição. São Paulo: Parábola, p. 7 - 15, 2019.

PINTO, M. R. B.; QUINTEIRO, J. A condição social de brincar na escola: o ponto de vista da criança. **Revista Pedagógica: UNOCHAPECÓ**. v. 01. n. 28, p. 469 - 490, 2012.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **DELTA**. v. 23. n. 2. p. 273 - 319, 2007.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. *In*: MOITA LOPES, L. P. da (org) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: *festschrift* para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 163 - 195.

ROSA, M. M. F. **O Ensino de Inglês para a Educação Infantil: a visão de educadoras sobre sua formação, seu papel como professoras e objetivos de ensino**. 2020. 236 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

SANTOS, K. B. **“Sou do Candyall Guetho Square, sou do mundo e tenho algo para lhe falar”**: a contação de histórias como ação social nas aulas de Inglês como Língua Franca (ILF) no Candeal. 2017. 227f. (Doutorado - Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura - PPGLINC) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia.

SECCATO, M. G. *Me empresta o lápis cor de pele?* O uso de incidentes críticos na formação de professores de língua inglesa para crianças. **Via Litterae - Revista de Linguística e Teoria Literária**, 2020, p. 138 - 152. Anápolis/Goíás, Brasil.

SELBACH, Helena Vitalina. **Do ideal ao possível: “The Crazy Car Story” - Um relato interpretativo de um projeto em língua inglesa na educação infantil**. 2014. 171f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SIQUEIRA, D. S. P. English as a Lingua Franca and ELT Materials: Is the “Plastic World” Really Melting? *In*: BAYYURT, Y.; AKCAN, S. (Edts.) **Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca**. De Gruyter Mouton, 2015, p. 239-257.

SIQUEIRA, S. The Plastic World of ELT Textbooks: a necessary deconstruction. *In*: **Third International Online Congress on the Didactics of the English Language. Educational Innovation in Times of Crisis**. Esmeraldas: Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeraldas, 2022, p. 40-62

SUZUMURA, Deise. **Ensino de Inglês para crianças pequenas: estudos para a adaptação do manual do professor que acompanha o livro didático “Cookie and friends Starter”**. 2016. 241 f. Dissertação (Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas). Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

TOMLINSON, B. Material development for language learning and teaching. **Cambridge Journals**, Cambridge. v. 45. n. 2. p. 143 - 179, 2012.

TOMLINSON, B. Developing Principled Materials for Young Learners of English as a Foreign Language. *In*: BLAND, J. (ed) **Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3-12 years old**. London: Bloomsbury Academic, 2015, p. 279 - 291

TOMLINSON, B. Developing Materials for Young Learners: Principles and Procedures. *In*: **EMDELIC - Elaboração de Material Didático para o ensino de Línguas para Crianças** [conferência], 26 de novembro, 2022.

TONELLI, J. R. A.; MORENO, T. R. de A. Inglês para crianças do Ensino Fundamental I nos sistemas apostilados de ensino: instrumental ou transformador? **Revista Raído**: Universidade Federal da Grande Dourados, MS (UFGD), v. 10, n. 23, 2º semestre de 2016, p. 90 - 113.

TONELLI, J. R. A.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re)planejar, (re)pensar e (trans)formar durante a pandemia (Covid-19). Santa Cruz do Sul/MS: **Signo**, v. 46, n. 85, p. 83-96, 2021.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S. O Estado da Arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. In: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. **Ensino e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças no Brasil**. Paraná: Appris, 2017. pp. 17-39.

ZANOTELLI, R. N. **Ensino de inglês para crianças: considerações sobre elaboração de material didático**. 2019a. 15 f. Trabalho de Iniciação Científica, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

ZANOTELLI, R. N. **Reflections about research in teaching material and English for Young Learners**. 2019b. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso, Língua e Literatura Inglesa - Licenciatura, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido.

Prezada(o) participante,

Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa intitulada “REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E MATERIAL DIDÁTICO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS”, desenvolvida por Rovena Naumann Zanotelli, sob orientação da Profa. Dra. Cláudia Jotto Kawachi-Furlan, da Universidade Federal do Espírito Santo. A pesquisa, que está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL) tem como objetivo analisar as perspectivas de futuros professores sobre material didático de inglês para crianças, através de uma discussão sobre a formação inicial conjugada aos conceitos que envolvem a elaboração e seleção de materiais didáticos.

Para que os nossos objetivos sejam alcançados, precisamos que você esteja de acordo para que possamos gerar os dados necessários através de um questionário sobre a sua visão geral sobre material didático. Também analisaremos uma unidade didática desenvolvida por você, como trabalho final da disciplina Ensino de Inglês na Educação Infantil, ministrada pela Profa. Dra. Cláudia Jotto Kawachi-Furlan, e ainda pedimos para que participe de uma roda de conversa para compreendermos as suas reflexões sobre o trabalho elaborado.

Gostaria de lembrar que serão garantidas a confidencialidade e a privacidade de suas informações. A sua identidade não será revelada na divulgação dos resultados da pesquisa e todo o material gerado será armazenado em local seguro. Lembro ainda que a sua participação é voluntária e livre, ou seja, você não é obrigado a participar da pesquisa e também pode decidir não participar da pesquisa a qualquer momento. Porém, gostaria de ressaltar que a sua participação é fundamental para a execução da pesquisa.

Caso você tenha qualquer dúvida, você poderá contatar a pesquisadora Rovena Naumann Zanotelli através do e-mail rovena.zanotelli@edu.ufes.br. Assim, se você se sentir esclarecido(a), pedimos para que você assine esse termo.

Cláudia Jotto Kawachi-Furlan: claudia.furlan@ufes.br

APÊNDICE B - Entrevista por escrito sobre formação inicial de professores(as) e material didático de inglês para crianças.

1 - Nome Completo

3 - Qual é o seu período no curso de Letras-Inglês?

() 2º período

() 3º período

() 4º período

() 5º período

() 6º período

() 7º período

() 8º período

4 - Por que você decidiu cursar a disciplina de Ensino de Inglês na Educação Infantil?

5 - O que você pensa sobre a inclusão da disciplina de Ensino de Inglês na Educação Infantil no currículo de Letras - Inglês?

6 - Qual é a sua definição de material didático?

7 - Na sua opinião, qual é a importância do material didático na educação linguística com crianças?

8 - Você já elaborou material didático para a Educação Infantil? Se sim, como foi essa experiência?

9 - Você se sente preparado para selecionar material didático de inglês para crianças?

() Sim

() Não

() Talvez

() Não sei responder

10 - Você se sente preparado para adaptar material didático de inglês para crianças?

() Sim

() Não

() Talvez

() Não sei responder

11 - Você se sente preparado para elaborar material didático de inglês para crianças?

() Sim

() Não

() Talvez

() Não sei responder

12 - Justifique sua resposta:

13 - Quais aspectos você leva em consideração quando pensa na adaptação e elaboração de material didático para o ensino de inglês com crianças?

14 - Leia e reflita: qual é a sua opinião sobre o trecho apresentado?

Children **must be exposed** to experiential, interactive and appropriately challenging learning experiences, which **should allow plenty of opportunities for play**, especially dramatic play, which contributes to children's cognitive (Golinkoff et al. 2006), psycho-social (Berk et al. 2006) and language and literacy development (Christie and Roskos 2006). (GHOSN, 2019, p. 380)

15 - Você gostaria de fazer algum comentário ou sugestão sobre o tema desta pesquisa?

APÊNDICE C - Respostas da entrevista por escrito

<https://docs.google.com/document/d/1N86GhEVYsMcarYJkd99schmwITMrIciOVZ2yPytUuE0/edit?usp=sharing>

APÊNDICE D - Perguntas para a entrevista semi-estruturada

- 1 - Qual foi a sua maior dificuldade ao elaborar a unidade didática?
- 2 - Como a sua definição de material didático te ajudou na elaboração da UD?
- 3 - Quais aspectos você levou em consideração ao elaborar a UD? Por quê?
- 4 - Qual a importância do material didático elaborado pelo(a) professor(a) na educação linguística com crianças?

APÊNDICE E - Transcrição da entrevista semi-estruturada do Grupo A

<https://docs.google.com/document/d/1Geo4KxKgPUQ0EeCS3vQpqqkmaVd2rGCoHY0M2S3zToGA/edit?usp=sharing>

APÊNDICE F - Transcrição da entrevista semi-estruturada do Grupo B

<https://docs.google.com/document/d/1oi64K9pa6oRFEFi5nP6tLzabXvTyOeHRt8xuF-nN2Q4/edit?usp=sharing>

APÊNDICE G - Transcrição da entrevista semi-estruturada do Grupo C

https://docs.google.com/document/d/1I2M5GVfnWg4m_2pNseCjUhHK99Q-ITInu1DCDNsjDIU/edit?usp=sharing

APÊNDICE H - Transcrição da entrevista semi-estruturada do Grupo D

https://docs.google.com/document/d/1wec1aKFhmjt1A00aB_yfPFhB9hfgT1ejT7Q_I_Mrgks/edit?usp=sharing

ANEXO 1 - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética

<https://docs.google.com/document/d/1hJn8MOwIWfEnFpW3PM21SPKUAu6y3QWj/edit?usp=sharing&oid=110059557792084353424&rtpof=true&sd=true>

ANEXO 2 - Unidade Didática elaborada pelo Grupo A

https://docs.google.com/document/d/15aE_WYH_LGj6j4-LIa_hmYEB-lmNVT8gZA-WEZ_Dgll/edit?usp=sharing

ANEXO 3 - Unidade Didática elaborada pelo Grupo B

https://docs.google.com/document/d/12S0KjdX2jr0n-806s_zMGjep9j2bKoxLIVYEcoRIS24/edit?usp=sharing

ANEXO 4 - Unidade Didática elaborada pelo Grupo C

<https://docs.google.com/document/d/1eNFsK2u6zBvaV1DL1s0evFk6qDjdbwoWwgyB-lsjpFw/edit?usp=sharing>

ANEXO 5 - Unidade Didática elaborada pelo Grupo D

https://docs.google.com/document/d/1IfDEzV5vrpxbLwYnqtDBtPrFR706xc-Oe6VNf_1Vfwl/edit?usp=sharing